



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

Βασάκου Χρυσάνθη (Α.Μ.: 438)

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπων: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη: Εμβλωτής Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στην οικογένειά μου...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	13
1.1 Διασαφήνιση του όρου παιδαγωγική αλληλεπίδραση-σχέση	13
1.2 Διασαφήνιση του όρου παιδαγωγική επικοινωνία	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	31
2.1 Το σχολείο και οι κοινωνικές και παιδαγωγικές λειτουργίες του	31
2.1.1 Έννοια του σχολείου	31
2.1.2 Λειτουργίες του σχολείου	33
2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως θεωρία και πράξη	38
2.2.1 Επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού	40
2.2.2 Δυσκολίες στην πραγματοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	50
3.1 Η αγωγή και τα είδη της	50
3.1.1 Η έννοια της αγωγής	50
3.1.2 Είδη αγωγής	57
3.2 Η κοινωνικοποίηση σε σχέση με την προσωπικότητα του μαθητή	68
3.2.1 Έννοια της κοινωνικοποίησης	68
3.2.2 Κοινωνική μάθηση	71
3.3 Διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή	74
3.3.1 Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα	75
3.3.2 Πληρότητα επικοινωνίας και πράξης	78
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	82
4.1 Οριοθέτηση του προβλήματος	82

4.1.1 Σκοποί και στόχοι της έρευνας	83
4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	84
4.2 Ερευνητική μέθοδος	85
4.3 Μέθοδος δειγματοληψίας και δείγμα	86
4.4 Συλλογή δεδομένων	87
4.5 Ερευνητική διαδικασία	87
4.5.1 Πιλοτική διεξαγωγή συνεντεύξεων	87
4.5.2 Διεξαγωγή της έρευνας	88
4.6 Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας	89
4.7 Ανάλυση δεδομένων	89
4.7.1 Διαδικασία της ανάλυσης	89
4.7.2 Ευρύτερα και επιμέρους θέματα ανάλυσης	90
4.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού σχεδιασμού	91
4.8.1 Εγκυρότητα	92
4.8.2 Αξιοπιστία	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	93
5.1 Παρουσίαση του δείγματος της έρευνας	93
5.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας	94
5.2.1 Γενικότερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας	94
5.2.1.1 Χαρακτηριστικά της άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας	94
5.2.1.2 Χαρακτηριστικά δυσχέρειας της παιδαγωγικής επικοινωνίας	98
5.2.2 Επιρροή των πρακτικών και συμπεριφορών του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία	102
5.2.2.1 Χρήση επαίνου	102
5.2.2.2 Προσοχή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών	105
5.2.2.3 Διατήρηση πειθαρχίας	107
5.2.2.4 Επιβολή τιμωρίας	112
5.2.2.5 Ύπαρξη διακρίσεων	117
5.2.2.6 Αντιμετώπιση προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό	119
5.2.2.7 Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή	121
5.2.2.8 Σημασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών	124
5.2.2.9 Παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών	126

5.2.3 Επιρροή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία	128
5.2.3.1 Ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην πολλαπλότητα των ρόλων του	129
5.2.3.2 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους μαθητές	132
5.2.3.3 Σημασία χαρακτηριστικών, όπως υπομονή, ηρεμία, χιούμορ, ανεκτικότητα	134
5.2.3.4 Ικανότητα ελέγχου της τάξης και αντιμετώπιση προκλήσεων	136
5.2.4 Επιρροή των χαρακτηριστικών σχολικής τάξης και σχολικού περιβάλλοντος στην παιδαγωγική επικοινωνία	141
5.2.4.1 Αριθμός μαθητών τάξης	142
5.2.4.2 Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα	144
5.2.4.3 Συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικού	148
5.2.4.4 Υλικοτεχνική υποδομή και σχολικές εγκαταστάσεις	151
5.2.4.5 Χειρισμός μαθητών μεγαλύτερων και μικρότερων τάξεων αναφορικά με την παιδαγωγική επικοινωνία	154
5.2.5 Επιρροή ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία	157
5.2.5.1 Φύλο του εκπαιδευτικού	158
5.2.5.2 Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού	160
5.2.5.3 Σπουδές του εκπαιδευτικού	161
5.2.6 Επιπτώσεις της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στους μαθητές	163
5.2.6.1 Σημασία της άρτιας επικοινωνίας για τους μαθητές	164
5.2.6.2 Σημασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του μαθητή	165
5.2.6.3 Συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία	167
5.2.6.4 Στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό	170
5.2.6.5 Επιδόσεις των μαθητών	172
5.2.6.6 Προσωπικότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών	174
5.2.6.7 Απήχηση της επάρκειας ή ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού αναφορικά με την επικοινωνία	176
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	180
6.1 Παρουσίαση και συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας	180

6.1.1 Χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας	180
6.1.2 Επιρροή των πρακτικών και χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού και του σχολικού περιβάλλοντος στην παιδαγωγική επικοινωνία	182
6.1.3 Επιπτώσεις της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στους μαθητές	185
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	186
6.3 Προεκτάσεις της έρευνας-Προτάσεις	187
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	189
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	198

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως απώτερο στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, έγινε απόπειρα αποσαφήνισης των εννοιών της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και προσπάθεια εμβάθυνσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους στο σύγχρονο σχολείο, τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την επικοινωνία στη σχολική τάξη και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να προκύψουν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τα παραπάνω αξιοποιήθηκαν δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από δέκα διεξοδικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και εξετάστηκαν μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα θέματα που προέκυψαν αναφέρονταν στα γενικότερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας, τις πρακτικές και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία, τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία και τις επιπτώσεις της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στους μαθητές. Τα ευρήματα που προέκυψαν ανέδειξαν πλήθος χαρακτηριστικών τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία ασκούν θετική ή και αρνητική επίδραση στην επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στους προβληματισμούς και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση και την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική τάξη όσον αφορά στην επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν δίνουν τη δυνατότητα περαιτέρω προβληματισμού πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και συμβάλλουν στη διατύπωση προτάσεων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και στην καλύτερη συνεργασία του με τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική επικοινωνία, παιδαγωγική αλληλεπίδραση, πρακτικές και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού, επιπτώσεις οργάνωσης επικοινωνίας στους μαθητές

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the primary school teachers' opinions on the organization of pedagogical communication with their students. More specifically, a clarification of the terms "pedagogical interaction" and "pedagogical communication" was attempted. Also, an attempt was made to deepen the teachers' opinions on their main role in school, as well as their personal characteristics and practices that influence the classroom communication and the impact that communication between teachers and students may have in the educational process. In order to draw some conclusions on the above, data of ten in-depth interviews with teachers was analyzed through quality content analysis. The basic categories formed referred to the general characteristics of pedagogical communication, the practices and behaviors of the teacher that affect pedagogical communication, the characteristics of the teacher's personality that influence pedagogical communication, the characteristics of the school class and the school environment that affect pedagogical communication and the impact of pedagogical communication on students. The findings showed the importance of a number of characteristics of both the teacher and the educational environment, which have a positive or negative impact on teachers and students communication. Furthermore, emphasis was placed on teachers' concerns and suggestions on how to interact better and solve the problems that arise in the classroom regarding teacher and student communication. What is more, the findings give the opportunity for further examination of this issue and contribute to the formulation of proposals that aim at strengthening the teachers' role and working better with the students.

Key-words: pedagogical communication, pedagogical interaction, teachers' practices and characteristics, impacts of communication on students.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως γνωστό ότι η σχολική τάξη είναι το μέρος όπου λαμβάνει χώρα σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με σκοπό την υλοποίηση της διαδικασίας μάθησης και αγωγής. Ο εκπαιδευτικός είναι ένα από τα κύρια πρόσωπα που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στηρίζει στη δράση του στην αλληλεπίδρασή του με το μαθητή. Έχει την ευθύνη της οργάνωσης της σχολικής ζωής και το σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, ώστε να μην υπάρχουν προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η γνώση, όμως, δεν μεταδίδεται στους μαθητές με ομοιόμορφο και αυτόματο τρόπο, αλλά μέσω ενεργειών, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Οι σχέσεις τους βασίζονται στον τρόπο συμπεριφοράς της κάθε πλευράς, καθώς και στους κανόνες με βάση τους οποίους ερμηνεύεται αυτή η συμπεριφορά. Η ερμηνεία αυτή καθορίζει το είδος της σχέσης και της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ των κύριων προσώπων της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικός-μαθητής) (Petegem, Creemers, Rosseel & Aelterman, 2006·Κωνσταντίνου, 2015).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάπτυξη μιας καλής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή συντελεί στη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη, το οποίο έχει θετικές συνέπειες στην επίδοση των μαθητών, στη συμπεριφορά και στη στάση τους για το σχολείο, καθώς και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Αντίθετα, όταν η επικοινωνία που αναπτύσσεται χαρακτηρίζεται από αρνητικά στοιχεία, το κλίμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη είναι αρνητικό και οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού περιορίζονται στην αποκατάσταση των διαταραχών και των εντάσεων που παρουσιάζονται (Britt, 2013·Englehart, 2009·Κωνσταντίνου, 2015).

Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής επαγρύπνηση και προσπάθεια του εκπαιδευτικού να οργανώνει με τέτοιο τρόπο την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές του, ώστε στο επίκεντρο της διαδικασίας μάθησης να βρίσκεται ο μαθητής, ο οποίος θα απολαμβάνει τα οφέλη του θετικού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη.

Η παρούσα εργασία είχε ως βασικό στόχο να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Ιωαννίνων σχετικά με την παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τα οποία επηρεάζουν τον

τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας από τον ίδιο, καθώς και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει η μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη στη συμπεριφορά, στις επιδόσεις και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Το θέμα της εν λόγω έρευνας καθιστά φανερή την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως λειτουργού και θεμελιώδους παράγοντα της εκπαίδευσης, ο οποίος μέσω των ενεργειών του επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία, καλούμενος παράλληλα να ανταποκριθεί στις ολοένα μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η συνεχής ενασχόληση του εκπαιδευτικού με παιδαγωγικά θέματα και η επιμόρφωσή του σχετικά με ζητήματα που αφορούν το επάγγελμά του και στοχεύουν στην προσωπική του εξέλιξη ως επαγγελματία.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας αυτή αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό μέρος, στο οποίο παρουσιάζεται η σχετική με το θέμα ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και το ερευνητικό μέρος, το οποίο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «αλληλεπίδραση» και «επικοινωνία» γενικότερα και «παιδαγωγική αλληλεπίδραση» και «παιδαγωγική επικοινωνία» ειδικότερα, καθώς και των αρχών που τις διέπουν και των χαρακτηριστικών που τις οριοθετούν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, δεδομένου ότι η παιδαγωγική αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα κατά κύριο λόγο στο χώρο του σχολείου, παρουσιάζονται οι βασικότερες λειτουργίες του και η κριτική που ασκείται σε αυτές και επιπλέον, επιχειρείται η ανάλυση των πολλαπλών ρόλων του εκπαιδευτικού και οι δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει στην υλοποίησή τους.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της «αγωγής» και στα είδη της, όπως αυτά διαμορφώνονται από το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις έννοιες της «κοινωνικοποίησης» και της «κοινωνικής μάθησης», καθώς και στους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή και στη διαμόρφωση από μέρους του πληρότητας επικοινωνίας και πράξης.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η οριοθέτηση του προβλήματος, οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, αναφέρεται η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε και παρουσιάζονται τα

στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Ακόμη, κρίθηκε απαραίτητη η παρουσίαση ζητημάτων που αφορούν τη δεοντολογία και την ποιότητα της έρευνας, καθώς και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν έπειτα από την ποιοτική ανάλυσή τους και στο έκτο αναφέρονται τα συμπεράσματα, επιχειρείται συζήτηση επ' αυτών και διατυπώνονται σχετικές προτάσεις. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της βιβλιογραφίας, ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης και του σχετικού παραθέματος.

Τελειώνοντας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου σε όλους, όσοι με στήριξαν και συνέβαλλαν ενεργά στην εκπόνηση της εργασίας μου. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, Καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, ο οποίος μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της την πολύτιμη βοήθειά του και την επιστημονική του καθοδήγηση, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό σημαντικά στην επίτευξη του τελικού αποτελέσματος. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο για τις πολύτιμες παρατηρήσεις του όσον αφορά στο μεθοδολογικό κομμάτι της παρούσας εργασίας και την αμέριστη βοήθειά του όποτε τη χρειάστηκα, καθώς και τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Μπάκα Θωμά, ο οποίος δέχθηκε με προθυμία να συμμετάσχει στην τριμελή επιτροπή αξιολόγησης της εργασίας μου.

Επιπλέον, ευχαριστώ πραγματικά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δέχθηκαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα και διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για το σκοπό αυτό, καθώς χωρίς τη συμβολή και τη βοήθειά τους θα ήταν ανέφικτη η υλοποίησή της. Εκτός αυτών, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στις συναδέλφους και φίλες κ. Γιάγκα Ιωάννα και κ. Παπουτσή Αικατερίνη, οι οποίες με την έμπρακτη βοήθεια και συμπαράσταση τους συνέβαλλαν με τη σειρά τους στο τελικό αποτέλεσμα.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και τις ολόθερμες ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου, τους γονείς μου και την αδερφή μου, Ιωάννα, για την ηθική τους συμπαράσταση και την αμέριστη στήριξή τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1.1 Διασαφήνιση του όρου παιδαγωγική αλληλεπίδραση- σχέση

Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ο άνθρωπος είναι μέλος της κοινωνίας όπου ζει, συνυπάρχει με άλλα άτομα και διαμορφώνει πολύπλοκες κοινωνικές σχέσεις (αμοιβαίες, δηλαδή, επιδράσεις στα πλαίσια του κοινωνικά οργανωμένου χώρου στον οποίο δρα, έχοντας μια συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα) (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006, 2004·Ματσαγγούρας, 2001). Σύμφωνα με την Καζάζη (2002:52), *«οι κοινωνικές σχέσεις είναι ένα πλέγμα από διατομικές και διασυλλογικές σχέσεις διαρκούς αλληλεπίδρασης»*. Λόγω αυτής της αλληλεξάρτησης όταν αλλάζει η συμπεριφορά του ενός προκαλείται αλλαγή και στη συμπεριφορά του άλλου. Στις κοινωνικές σχέσεις το άτομο προβάλλει τις ιδέες, τις απόψεις και τα αισθήματά του πάνω στους άλλους και αντίστροφα, με αποτέλεσμα να αλληλοεπηρεάζονται (Καζάζη, 2002·Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Τόσο το είδος όσο και η σημασιодότησή των επιδράσεων διαμορφώνονται ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν τα υποκείμενα, τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού χώρου και την ιδιότητα σύμφωνα με την οποία γίνεται η συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συντελείται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περίπτωσης (Κωνσταντίνου, 2015, 2006, 2004). Επομένως, είναι φανερό ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση, με την έννοια της *«διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα υποκείμενα ή ανάμεσα στις ομάδες που εκείνα συνιστούν είναι μία από τις συνθήκες της ανθρώπινης ύπαρξης»* (Γκότοβος, 2002:31·Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001), καθώς η όποια αντίδραση του υποκειμένου *«πυροδοτεί»* αντιδράσεις σε άλλα μέλη της κοινωνικής ομάδας, στην οποία αυτό απευθύνεται (Postic, 1995). Αυτό σημαίνει ότι το άτομο *«ερμηνεύει»* τη συμπεριφορά του άλλου και με βάση την ερμηνεία που δίνει προσαρμόζει τη δική του συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά του απέναντι, στην απόφαση δράσης ή μη στις ενέργειες του άλλου, καθώς και στον τρόπο αντίληψης των αντιδράσεων του άλλου (Γκότοβος, 2002·Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Μέσω αυτού του κοινωνικού *«διαλόγου»* το άτομο είναι ικανό να ικανοποιήσει βασικές βιολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές του ανάγκες. Όταν, λοιπόν, οι άνθρωποι θέτουν στόχους που απαιτούν και προϋποθέτουν την συμμετοχή και άλλων ατόμων δημιουργούνται

σχέσεις αλληλεπίδρασης, οι οποίες προϋποθέτουν αμοιβαίο ενδιαφέρον και αλληλοκατανόηση, προκειμένου να χαρακτηρίζονται ως ποιοτικές (Γκότοβος, 2002).

Οποιαδήποτε διαπροσωπική αλληλεπίδραση παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. *«Κυριότερο χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τον Mead (1962) είναι ο συμβολικός της χαρακτήρας»,* το γεγονός, δηλαδή, ότι η επικοινωνία διεξάγεται με τη χρήση συμβόλων (κυρίως γλωσσικών) (Γκότοβος, 2002:58). *«Μερικά, ακόμη, χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης είναι: α) στόχοι, οι οποίοι τίθενται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά των συμμετεχόντων, β) ρόλοι (φύλο, ηλικία, επάγγελμα), οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασής με τους άλλους, γ) διάθεση, η οποία εξαρτάται από τη σημασία της αλληλεπίδρασης, την προσωπικότητά και τις προηγούμενες εμπειρίες του κάθε συμμετέχοντα, καθώς και τη συμπεριφορά του απέναντι, δ) φυσικό περιβάλλον, όπου συντελείται η αλληλεπίδραση, το οποίο μπορεί να επιβάλλει κοινωνικούς κανόνες που θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων, ε) ανατροφοδότηση, την οποία εισπράττει ο καθένας, καθώς το άλλο πρόσωπο αντιδρά σε αυτό που λέει ή κάνει»* (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001:105).

Για την ομαλή ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων είναι σκόπιμο η κοινωνική περίσταση μέσα στην οποία αυτές εκδηλώνονται να υπόκειται σε ορισμένους κανόνες (τους οποίους μαθαίνει το άτομο κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης) και συμβάσεις, τις οποίες θα πρέπει να τηρούν τα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006, 2001). Οι κανόνες αυτοί είναι τυπικοί, όπως απορρέουν από τους ισχύοντες νόμους και άτυποι, οι οποίοι καθορίζουν και προσδιορίζουν τις προσδοκίες των συμμετεχόντων (Γκότοβος, 2002). Επιπλέον, ανάλογα με την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου και την τήρηση ή μη των κανόνων του κοινωνικού συνόλου καθορίζεται το είδος της σχέσης του συγκεκριμένου υποκειμένου με τα υπόλοιπα που απαρτίζουν την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015, 2006, 2001).

Μια μικρή «κοινωνία» (με πρόσωπα, κανόνες, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους) αποτελεί και το σχολείο. Στο σχολείο αναπτύσσονται παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, οι οποίες αντανακλούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην κοινωνία στην οποία αυτό εντάσσεται (Postic, 1995). Είναι, επομένως, φυσικό να υπάρχει αμοιβαία επιρροή και η συμπεριφορά της μίας πλευράς να επηρεάζει τη συμπεριφορά της άλλης, δεδομένου ότι η

αλληλεπίδραση γενικά και ως εκ τούτου και η παιδαγωγική αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται από αμφιδρομικότητα (Delamont, 1983·Friedrich, 2000·Γκότοβος, 2002·Καζάζη, 2002·Σκαλιάπας, 1999·Σταμάτης, 2003). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες των μαθητών και των εκπαιδευτικών κατά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006, 2004).

Με τον όρο παιδαγωγική αλληλεπίδραση, λοιπόν, νοείται το σύνολο των αμοιβαίων αντιδράσεων, λεκτικών ή μη, με τις οποίες η συμπεριφορά ενός εκ των μετεχόντων στην αλληλεπίδραση επιδρά στη συμπεριφορά του άλλου (Postic, 1995:151). Στις ενέργειες (εκπαιδευτικού και μαθητών) περιλαμβάνονται τόσο οι σκόπιμες (κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας), όσο και αυτές που εκδηλώνονται εκτός της σχολικής αίθουσας (π.χ. εκδρομή, διάλειμμα, προσευχή κ.τ.λ.). Με λίγα λόγια στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση περιλαμβάνονται όλα τα γεγονότα της σχολικής ζωής (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006).

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση ξεκινά με την επικοινωνία και καταλήγει στην επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού (Τσιπλητάρης, 2004, οπ. αναφ. στο Παπασάνδα, 2007). Συνιστά, δηλαδή, θεμελιώδες μέσο μεταβίβασης πληροφοριών και κατ' επέκταση γνώσεων και κατανόησης του κόσμου (Μπερερής & Τρούκη, 2009). Μέσα, λοιπόν, από μια διαδικασία διαπραγμάτευσης η πραγματικότητα της τάξης προσδιορίζεται και επαναπροσδιορίζεται συνεχώς (Delamont, 1983). Σε κάθε μορφή αλληλεπίδρασης καθένας από τους συμμετέχοντες κάνει προσπάθεια να κατατάξει τον άλλο και για το λόγο αυτό ενεργεί έχοντας παρατηρήσει τόσο τη συμπεριφορά του «απέναντι» όσο και τη δική του. Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός λαμβάνει πρωτοβουλίες και προκαλεί με τη συμπεριφορά του την αντίστοιχη αντίδραση των μαθητών του (Postic, 1995).

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται από μια αλληλεξάρτηση ρόλων. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο, ανάλογα με το ρόλο που έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός. Εάν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ευνοεί και επιδοκιμάζει την τυφλή υποταγή στους κανόνες και την αυστηρή αξιολόγηση των μαθητών, τότε δεν αφήνει περιθώρια στους μαθητές να δράσουν ελεύθερα. Αντίθετα, εάν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του οδηγού δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αναλάβει πρωτοβουλίες και να δραστηριοποιηθεί (Postic, 1995).

Δεδομένου ότι οι μορφές παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, όπως αυτές εμφανίζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφορούν κυρίως τη γλωσσική αλληλεπίδραση είναι φυσικό να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη λεκτική επικοινωνία, χωρίς όμως τα υπόλοιπα είδη αλληλεπίδρασης που θα μπορούσαν να παρατηρηθούν να θεωρούνται άνευ σημασίας, καθώς οποιαδήποτε συμπεριφορά (ακόμη και η αδράνεια και η σιωπή) των συμμετεχόντων μεταφέρει ένα μήνυμα, το οποίο προκαλεί μία αντίδραση (Watzlawick, 1967·Γκότοβος, 2002).

Η παιδαγωγική σχέση δεν αναπτύσσεται χωρίς όρια, αλλά υπόκειται σε ορισμένες συνθήκες και αρχές, χωρίς τις οποίες παύει να υφίσταται (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 1998 οπ. αναφ. στο Παπασάνδα, 2007).

Οι αρχές της σχέσης αυτής επηρεάζονται από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση από τις κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, από τη λειτουργία, δηλαδή, του ελληνικού σχολείου (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015). «Οι αρχές αυτές είναι η κυριαρχία, η επίδοση και η ιεραρχία» (Γκότοβος, 2002:109). Η αρχή της κυριαρχίας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται η εξουσία και αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει συμμετρία στην παιδαγωγική σχέση, όσον αφορά την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Στη σχολική τάξη την εξουσία έχει ο εκπαιδευτικός και ο ίδιος θεσπίζει και υποβάλλει κανόνες που θα πρέπει να τηρούν οι μαθητές και «προσδιορίζει τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της αγωγής» (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006:54, 2004). Η παιδαγωγική εξουσία του εκπαιδευτικού αντανακλάται στον τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας με τους μαθητές του και κατ' επέκταση αποτυπώνεται στις μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης και διατήρησης της πειθαρχίας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015, 2006).

Όσον αφορά την αρχή της επίδοσης, αυτή αναφέρεται «στην οργάνωση παραγωγής έργου, την επιλογή και τον ανταγωνισμό των μαθητών» (Κωνσταντίνου, 2015, 2006:53). Οι μαθητές καλούνται να καταβάλλουν προσπάθεια για την επίτευξη υψηλής επίδοσης με σκοπό τη μάθηση. Οι ίδιοι είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την επίδοσή τους και δέχονται πιέσεις για να τη βελτιώσουν (Γκότοβος, 2000 οπ. αναφ. στο Παπασάνδα, 2007·Κωνσταντίνου, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργείται ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, καθώς όλοι προσδοκούν υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, 2015).

Επιπλέον, η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή βασίζεται στην αρχή της ιεραρχίας, κάτι που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει την απόλυτη εξουσία, η οποία είναι εμφανής στον τρόπο οργάνωσης και διατήρησης της πειθαρχίας στη σχολική αίθουσα. Αυτός «κατασκευάζει» και επινοεί τους κανόνες και φροντίζει για την τήρησή τους. Επίσης, αξιολογεί το μαθητή με βάση αυτές τις συμβάσεις και εάν κρίνεται απαραίτητο επιβάλλει τις αντίστοιχες κυρώσεις, εάν υπάρχουν παραβάσεις (Κωνσταντίνου, 2015, 2006, 2004). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, στο σημερινό σχολείο είναι το άτομο που κατέχει και χρησιμοποιεί παιδαγωγική εξουσία. «*Αυτό είναι και το δομικό στοιχείο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης*» (Γκότοβος, 2002:109·Κωνσταντίνου, 2004).

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, όπως και κάθε άλλη κοινωνική σχέση, οργανώνεται από ορισμένους κανόνες, οι οποίοι προκύπτουν από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα). Οι κανόνες που θεσπίζονται στην τάξη συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της και στην αποτελεσματικότερη κατανομή των ρόλων των υποκειμένων που συμμετέχουν στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση πάντα με προσανατολισμό την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου (Postic, 1995).

Για να μην υπάρξουν προβλήματα και διαταραχές στην αλληλεπίδραση και στις σχέσεις θα πρέπει οι μετέχοντες στην παιδαγωγική διαδικασία (εκπαιδευτικοί και μαθητές) να δρουν συνειδητά και να ερμηνεύουν όσο γίνεται ορθότερα τη συμπεριφορά του απέναντι (Friedrich, 2000·Σκαλιάπας, 1999). Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει θετικές σχέσεις με τους μαθητές του προωθώντας την αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμό και ασφάλεια. Για να συμβεί αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, καθώς και την τάξη σαν σύνολο (Smith & Laslett, 1993·Σκαλιάπας, 1999).

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον, αμοιβαία εμπιστοσύνη και σταθερότητα, είναι πολύ σημαντικές, καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη καλού συναισθηματικού κλίματος, βοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη και προσωπική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών και ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στη συμπεριφορά τους. Στη σχολική τάξη μέσα από την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται και οι οποίες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό χώρο, ευνοείται η διδασκαλία, προάγεται η μάθηση και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

και στάσεων που είναι απαραίτητες για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001·Ματσαγγούρας, 2001). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι ο μαθητής συμμετέχοντας στο πολύπλοκο δίκτυο σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη μεταξύ αυτού και του εκπαιδευτικού, επιχειρεί την κάλυψη βασικών συναισθηματικών, κυρίως, αναγκών (π.χ. αυτοπραγμάτωση, αυτοπροσδιορισμός κ.τ.λ.). Επιπροσθέτως, καλλιεργείται το ομαδικό αίσθημα, επηρεάζεται σημαντικά η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του μαθητή (αυτοεικόνα), οι οποίες καθορίζουν κατ' επέκταση τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του και ενισχύεται η ελεύθερη έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων του. Επιπλέον, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή συμβάλλουν στην καλύτερη αντιμετώπιση και υπέρβαση όσων προβλημάτων ανακύπτουν στη σχολική τάξη και γενικότερα στο σχολικό χώρο και στην αλλαγή ορισμένων αρνητικών συμπεριφορών, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα περιβάλλον, το οποίο προσφέρει δυνατότητες αυτοβελτίωσης και αυτομόρφωσης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001·Ματσαγγούρας, 2001·Σκαλιάπας, 1999·Σταμάτης, 2003).

Βασικό γνώρισμα και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης είναι η παιδαγωγική επικοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015, 2006). Αξίζει να αναφερθεί ότι η μελέτη της επικοινωνίας στη σχολική τάξη κρίνεται αναγκαία, δεδομένου ότι διαφορετικοί τρόποι αλληλεπίδρασης διαμορφώνουν διαφορετικό περιβάλλον μάθησης (Μπερερής & Τρούκη, 2009).

1.2 Διασαφήνιση του όρου παιδαγωγική επικοινωνία

Ο άνθρωπος, όπως προαναφέρθηκε, είναι από τη φύση του κοινωνικό ον και συνεπώς είναι φυσικό να υπάρχει κάποιου είδους εξάρτηση από τους άλλους και αλληλεπίδραση μέσω της ανταλλαγής μηνυμάτων, ερωτημάτων, πληροφοριών κ.α. (επικοινωνία) (Καζάζη, 2002). Όταν δύο ή περισσότερα άτομα επικοινωνούν εμπλέκονται σε μια κοινωνική αμοιβαία σχέση. Επομένως, δεδομένου ότι αυτή η σχέση προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δύο ατόμων, γίνεται κατανοητό ότι η επικοινωνία, κυρίως η γλωσσική, ως διαδικασία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο λειτουργίας των ανθρώπινων κοινωνιών και λειτουργεί ως μηχανισμός για τις ανθρώπινες σχέσεις (Friedrich, 2000).

Ο όρος «επικοινωνία» επιδέχεται ποικίλους ορισμούς λόγω της πολυπλοκότητάς και της συνθετότητας της έννοιας. Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία που στηρίζεται

σε σύνθετους και πολύπλοκους μηχανισμούς και έχει να κάνει με τη μετάδοση, την αποδοχή και την ερμηνεία μηνυμάτων από τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν (Πασιαρδή, 2001). Πιο συγκεκριμένα, «επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων, είναι ο χαρακτηρισμός για την πράξη, διαδικασία ή αποτέλεσμα της μετάδοσης πληροφορίας/ων και αντικειμένων (π.χ. αγγίζω, δώρο κ.ά.)». «Επικοινωνία είναι η μετάδοση ή η ανταλλαγή πληροφοριών μηνυμάτων, σκέψεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα (π.χ. ομάδα ή μάζα)». (Καζάζη, 2002:84). Η ανταλλαγή μηνυμάτων μπορεί να είναι ασυνείδητη ή συνειδητή (όταν αποσκοπεί σε κάτι). Η επικοινωνιακή συμπεριφορά του ενός πυροδοτεί τη συμπεριφορά του άλλου, προκειμένου να προβεί στην ανταλλαγή μηνυμάτων με τη χρήση κοινών κωδίκων (π.χ. γλωσσικών) (Καζάζη, 2002). Επιπλέον, με τον όρο επικοινωνία νοείται το σύνολο των συμβόλων η χρήση των οποίων βοηθά τον συντονισμό των ενεργειών των επιμέρους οργάνων που λαμβάνουν μέρος στις διάφορες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας. Είναι, δηλαδή, ένα «μέσο» συντονισμού της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 2002).

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005:21) «η επικοινωνία αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος». Τέλος, οι Verderber & Verderber, (2006:5) ορίζουν ως διαπροσωπική επικοινωνία «κάθε διαδικασία (συζήτηση) κατά την οποία δύο άνθρωποι, που μοιράζονται τους ρόλους του αποστολέα και του δέκτη, φέρουν αμοιβαία ευθύνη για τη δημιουργία ενός νοήματος». Η διαδικασία αυτή της επικοινωνίας αποτελεί «μία συστηματική σειρά διαφόρων τύπων σκόπιμης συμπεριφοράς που εκφράζονται μέσα σε μία χρονική περίοδο» και αποσκοπεί στη δημιουργία ορισμένου νοήματος. Το νόημα έχει να κάνει με τη σημασία που αποδίδεται από τους συμμετέχοντες στα μηνύματα που ανταλλάσσονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τα οποία θα πρέπει να αποσαφηνίζονται επαρκώς, ώστε να υπάρχει αμοιβαία κατανόηση (Verderber & Verderber, 2006:6). Γενικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι «η επικοινωνία έχει να κάνει με: α) τον επηρεασμό άλλων με στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς, β) τη σύλληψη, επεξεργασία σημείων και ερμηνεία, γ) τη μετάδοση πληροφοριών και ανταλλαγή πληροφοριών, δ) μια κοινωνικά προκαλούμενη

και καθορισμένη διαδικασία, ε) κοινωνική συμπεριφορά, κοινωνική σχέση με βάση λεκτικά ή μη λεκτικά σήματα» (Καζάζη, 2002:88).

Η επικοινωνία διενεργείται στη βάση τριών στοιχείων: α) πηγή (αποστολέας), η οποία αναφέρεται σε αυτόν που επικοινωνεί το μήνυμα (π.χ. ένα άτομο ή μια ομάδα επικοινωνίας-τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδα κ.ά.), β) μήνυμα, το οποίο αποτελείται κυρίως από σύμβολα (προφορική και γραπτή λεκτική επικοινωνία) και γ) προορισμός, ο οποίος μπορεί να είναι ένα και μοναδικό άτομο (αποδέκτης) ή μια ομάδα ατόμων, η οποία λαμβάνει το μήνυμα (Fountain, Keenan & Dulaney, 1986·Ευαγγελόπουλος, 1998·Καζάζη, 2002·Πιπερόπουλος, 1996).

Οι συμμετέχοντες σε μια επικοινωνιακή κατάσταση έχουν ιδέες, απόψεις και αισθήματα, τα οποία προτού τα μοιραστούν τα μετατρέπουν σε λόγο και πράξεις, σύμφωνα πάντα με το πλαίσιο και τους κανόνες της υφιστάμενης επικοινωνιακής κατάστασης. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται τα μηνύματα, τα οποία μέσω των καναλιών επικοινωνίας (λεκτικά η μη λεκτικά) μεταφέρονται από τον αποστολέα στον παραλήπτη. Ο παραλήπτης με τη σειρά του καλείται να αποδώσει νόημα στη συμπεριφορά (λόγια και πράξεις) του αποστολέα και να ανταποκριθεί ανάλογα (ανατροφοδότηση) (Verderber & Verderber, 2006·Verderber, 1998).

Στη διαδικασία της επικοινωνίας γίνεται χρήση πολύπλοκων μηχανισμών κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης. Είναι φανερό ότι η επικοινωνία, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο, δεδομένου ότι η κωδικοποίηση του μηνύματος βάσει συμβόλων στηρίζεται σε ορισμένες παραδοχές, οι οποίες δε γίνονται άμεσα αντιληπτές (Γκότοβος, 2002). Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας, ο αποστολέας και ο παραλήπτης να είναι σε θέση να εκπέμπουν και να αποκωδικοποιούν μηνύματα, να είναι, δηλαδή, γνώστες των χρησιμοποιούμενων κωδίκων (λέξεων και συντακτικών κανόνων) (Friedrich, 2000). Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002), ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας είναι η κοινωνικότητά της, το γεγονός δηλαδή ότι δεν μπορεί να λείπει ο αποδέκτης του μηνύματος. Επιπλέον, βασικό στοιχείο της επικοινωνίας είναι και η ανατροφοδότηση, καθώς δεν νοείται επικοινωνία, εάν το μήνυμα που μεταδίδει ο πομπός δεν προκαλέσει την αντίδραση του δέκτη (Γιαγλής, 1980).

Βασικές αρχές της επικοινωνίας, σύμφωνα με τον Verderber, είναι οι εξής: α) η επικοινωνία έχει σκοπό, β) είναι συνεχής (με τη συμπεριφορά μας συνεχώς

μεταδίδουμε λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα), γ) τα μηνύματα της επικοινωνίας ποικίλλουν σε σχέση με τη συνειδητή κωδικοποίηση (τα μηνύματα που μεταδίδονται μια ορισμένη χρονική στιγμή μπορεί να είναι αυθόρμητα, να βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες ή αντιδράσεις ή να έχουν ήδη προετοιμαστεί με βάση τις αντιλήψεις του αποστολέα), δ) η επικοινωνία είναι σχετική (είναι γνωστό ότι η επικοινωνία αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας σχέσης, στην οποία ο καθένας από τους συμμετέχοντες κατέχει τη δική του θέση όσον αφορά το κύρος και την ισχύ που διαθέτει: συμπληρωματική και συμμετρική επικοινωνία) και ε) η επικοινωνία είναι προϊόν εκμάθησης (Verderber & Verderber, 2006·Verderber, 1998).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Watzlawick και των συνεργατών του (1971), η ανθρώπινη επικοινωνία παρουσιάζει πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Γκότοβος, 2002:58-62·Κωνσταντίνου, 2015, 2006):

- 1) Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη, αφού όποια συμπεριφορά εκδηλώσουν οι μετέχοντες σε αυτήν αποτελεί ένα μήνυμα (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2006)

Η επικοινωνία εμφανίζεται σε κάθε περίπτωση που δύο ή περισσότερα άτομα αλληλεπιδρούν, όταν δηλαδή το ένα εισέρχεται στο άμεσο περιβάλλον του άλλου. Αναπτύσσεται με αυτό τον τρόπο μία διαπροσωπική σχέση στο πλαίσιο της οποίας η συμπεριφορά όσων μετέχουν συνιστά στοιχείο επικοινωνίας. Ανεξαρτήτως των προθέσεων των μετεχόντων στο πλαίσιο της επικοινωνίας οποιαδήποτε εμφανιζόμενη συμπεριφορά έχει σημασία (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015). Για παράδειγμα, εάν ένας μαθητής παίρνει την απόφαση να μην ξαναμιλήσει στο δάσκαλό του και ο δάσκαλος αποφασίσει να πάψει να ασχολείται με κάποιο συγκεκριμένο μαθητή, ανταλλάσσουν στοιχεία επικοινωνίας (mηνύματα) (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

- 2) Κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις, εκείνη της σχέσης και εκείνη του περιεχομένου, έτσι ώστε η πρώτη να καθορίζει τη δεύτερη και να αποτελεί με τον τρόπο αυτό μετα-επικοινωνία (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006)

Κάθε φορά που δύο ή περισσότερα άτομα επικοινωνούν αναπτύσσεται ένα είδος κοινωνικής σχέσης, στο πλαίσιο της οποίας διεξάγεται η επικοινωνία. Η σχέση αυτή μπορεί να είναι εμφανής (οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία γνωρίζουν την ύπαρξή της) ή μπορεί να είναι λιγότερο εμφανής (η σχέση θεωρείται αυτονόητη). Η διάσταση

αυτή της σχέσης αποτελεί παράγοντα ερμηνείας και κατανόησης της δεύτερης διάστασης, αυτής του περιεχομένου. Προκειμένου να είναι δυνατή η αποσαφήνιση του περιεχομένου της επικοινωνίας θα πρέπει προηγουμένως να έχει καθοριστεί το είδος της σχέσης μεταξύ των μετεχόντων σε αυτή. Αυτό είναι απαραίτητο, διότι το περιεχόμενο νοηματοδοτείται μόνο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο προέκυψε. Σύμφωνα με το Watzlawick, η διάσταση της σχέσης αποτελεί επίπεδο σημασιодότησης του περιεχομένου και ως εκ τούτου συνιστά μετα-επικοινωνία (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015). Η μεταεπικοινωνία γίνεται αντιληπτή *«ως μία μορφή επικοινωνίας κατά την οποία η ίδια η επικοινωνιακή σχέση γίνεται αντικείμενο ανταλλαγής πληροφοριών»* (Friedrich, 2000:18).

Στην περίπτωση του σχολείου αυτό το δεύτερο αξίωμα βοηθά στην βαθύτερη κατανόηση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή. Αν, δηλαδή, ισχύουν όσα ειπώθηκαν παραπάνω για τις δύο διαστάσεις της επικοινωνίας, γίνεται κατανοητός ο λόγος που οι μαθητές ενός δασκάλου που είναι άρτιος επιστήμονας και έχει πληθώρα γνώσεων, αλλά η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από αλαζονεία, υπεροψία και αυταρχικότητα, απορρίπτεται συνήθως από τους μαθητές του. Είναι, λοιπόν, φανερό στο παραπάνω παράδειγμα ότι οι γνώσεις και οι ιδέες του εκπαιδευτικού αποτελούν το περιεχόμενο της επικοινωνίας, το οποίο από μόνο του δε θα επιδράσει στους μαθητές, αλλά θα αποκτήσει νόημα πάντα συναρτήσει της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

- 3) Το είδος μια διαπροσωπικής σχέσης προσδιορίζεται από την αντίληψη της «ακολουθίας» που απαρτίζουν οι επί μέρους «επικοινωνιακές στιγμές» (το είδος της επικοινωνίας προσδιορίζεται από την επιλεκτική ερμηνεία στη σειρά των γεγονότων που ακολουθούν) (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006)

Το αξίωμα αυτό αναφέρεται στο γεγονός ότι οι μετέχοντες σε μία επικοινωνιακή κατάσταση αντιλαμβάνονται επιλεκτικά την ακολουθία ορισμένων γεγονότων που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Η επιλεκτική αντίληψη των επικοινωνιακών στιγμών επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους σχέση. Σε περίπτωση που ο καθένας από τους συμμετέχοντες εμμένει στη δική του οπτική και αντίληψη της πραγματικότητας, η επικοινωνία διαταράσσεται από μια αέναη σειρά παρεξηγήσεων (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015). Παρόλο που κάποιος από τους

μετέχοντες διαθέτει μεγαλύτερη εξουσία στο πλαίσιο της κοινωνικής σχέσης, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα επικρατήσει η δική του οπτική. Είναι σύνηθες ο ένας να συμμορφώνεται με τη γνώμη του άλλου (συνήθως του ισχυροτέρου) χωρίς αυτό να σημαίνει ότι την ενστερνίζεται και την αποδέχεται πλήρως (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

- 4) Η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται με αναλογικούς και ψηφιακούς κώδικες (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006)

Το αξίωμα αυτό αναφέρεται στις τεχνικές μέσω των οποίων γίνεται η μεταβίβαση των μηνυμάτων στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Ο αναλογικός και ο ψηφιακός τρόπος μεταβίβασης των μηνυμάτων έρχονται σε αντιστοιχία με τις δύο διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας (σχέση και περιεχόμενο αντίστοιχα). Έτσι, οι πληροφορίες που αφορούν στο είδος της σχέσης μεταβιβάζονται με αναλογικό τρόπο (με μεταφορές, αναλογίες, εικόνες, χειρονομίες), ενώ τα μηνύματα που έχουν σχέση με το περιεχόμενο μεταβιβάζονται με σημεία (νούμερα, γράμματα, σήματα) (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

- 5) Η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο άτομα είναι συμμετρική ή συμπληρωματική, ανάλογα με το είδος της σχέσης ανάμεσα στα άτομα αυτά που στην πρώτη περίπτωση (συμμετρική επικοινωνία) βασίζεται στην ομοιότητα (ισότητα), ενώ στη δεύτερη (συμπληρωματική επικοινωνία) βασίζεται στη διαφορά (Friedrich, 2000·Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015, 2006)

Το τελευταίο αξίωμα αναφέρεται στη διαφοροποίηση της επικοινωνίας σε συνάρτηση με τη διαφοροποίηση της σχέσης. Η συμμετρική επικοινωνία αναπτύσσεται στο πλαίσιο των συμμετρικών σχέσεων, στις οποίες οι συμμετέχοντες διαθέτουν την ίδια κοινωνική ταυτότητα. Σε αυτό το είδος σχέσης οι όροι με τους οποίους συμμετέχουν τα άτομα στην επικοινωνία είναι ίδιοι (ό,τι, δηλαδή, ισχύει για τον έναν ισχύει και για τον άλλο) (αρχή της αντιστρεψιμότητας). Για παράδειγμα η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δύο εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου είναι συμμετρική και επομένως και η επικοινωνία μεταξύ τους θα είναι, επίσης, συμμετρική (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Από την άλλη μεριά, βάση της συμπληρωματικής επικοινωνίας αποτελεί η διαφορά είτε αυτή εκφράζεται ως «κατωτερότητα», «ανωτερότητα» ή «ισοδυναμία». Σε αυτό το είδος επικοινωνίας η κοινωνική ταυτότητα του ενός ορίζεται με βάση την

κοινωνική ταυτότητα του άλλου και με αυτό τον τρόπο παύει να ισχύει η αρχή της αντιστρεψιμότητας, καθώς σε αυτή την περίπτωση ότι ισχύει για τον ένα δε σημαίνει απαραίτητα ότι ισχύει και για τον άλλο (Watzlawick et al., 1967·Γκότοβος, 2002:61·Κωνσταντίνου, 2015). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι σχέση συμπληρωματική. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, στις οποίες μπορεί να ισχύσει η αρχή της αντιστρεψιμότητας και οι συμμετέχοντες στην παιδαγωγική επικοινωνία (εκπαιδευτικός και μαθητής) να ενταχθούν σε μία κοινή κατηγορία και με βάση αυτή να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους (π.χ. συνεπιβάτες στην εκδρομή, συνεργευητές στην προσπάθεια ανεύρεσης διδακτικού υλικού κ.ά.) (Γκότοβος, 2002:61·Κωνσταντίνου, 2015).

Αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετοί είναι οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν και πολλές φορές δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Ένας από αυτούς είναι οι διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των μετεχόντων σε μια επικοινωνιακή κατάσταση, οι οποίες αφορούν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις ιδέες με αποτέλεσμα τα μηνύματα να γίνονται αντιληπτά με διαφορετικό τρόπο (τα νοήματα κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται διαφορετικά από τους συμμετέχοντες). Επιπλέον, ορισμένα άλλα στοιχεία που επηρεάζουν την επικοινωνία είναι η φυσική οργάνωση του χώρου, η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους και για τους άλλους, καθώς και οι αξίες, τα πιστεύω και οι συμπεριφορές που έχει ενστερνιστεί ο καθένας που συμμετέχει στην επικοινωνιακή διαδικασία. Σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας (λεκτική, μη λεκτική κ.τ.λ.) μπορούν να υπάρξουν παρεμβολές στη διαδικασία μεταβίβασης του μηνύματος (αδυναμία κατανόησης ή αδυναμία αποκωδικοποίησής του), οι οποίες δυσχεραίνουν την προσπάθεια του αποστολέα να επικοινωνήσει με ακρίβεια (Fountain, Keenan & Dulaney, 1986·Μπερερής & Τρούκη, 2009). Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι η μορφή και η οργάνωση του μηνύματος παίζουν σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή μιας ικανοποιητικής επικοινωνίας. Αν το νόημα είναι περίπλοκο τότε θα πρέπει να μεταδοθεί σε μία συγκεκριμένη μορφή για να γίνει κατανοητό (είτε τμηματικά είτε σε συγκεκριμένη σειρά) (Verderber, 1998).

Προκειμένου να ξεπεραστούν οι προαναφερθείσες παρεμβολές και να διεξαχθεί με επιτυχία η επικοινωνία, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη ορισμένων προϋποθέσεων: α) η γνώση της επικοινωνιακής διαδικασίας και του τρόπου ανταπόκρισης σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση (επικοινωνιακή επάρκεια) (Fountain, Keenan & Dulaney,

1986·Verderber, 1998), β) η κατανόηση και η προσπάθεια επίτευξης των στόχων (Verderber, 1998), γ) η αποτελεσματική χρήση κατάλληλων επικοινωνιακών συμπεριφορών την κατάλληλη χρονική στιγμή (Fountain, Keenan & Dulaney, 1986·Verderber, 1998) και δ) η κατανόηση όσων συμμετέχουν στην επικοινωνιακή διαδικασία ότι η συμπεριφορά του καθενός είναι αρμόζουσα και αποτελεσματική (Verderber, 1998).

Μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας οι συμμετέχοντες προσδοκούν να καλύψουν τις κοινωνικές και ψυχολογικές τους ανάγκες, να αναπτύξουν την αίσθηση του εγώ (καλύτερη αντίληψη του εαυτού), να αποκτήσουν πληροφορίες και να κατανοήσουν τις απόψεις και αντιλήψεις των άλλων, να επηρεάζουν και να επηρεάζονται από τους άλλους και τέλος, να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε διαπροσωπικής επικοινωνίας καθορίζουν και τον τύπο και την ποιότητα της όλης σχέσης (Verderber & Verderber, 2006·Πιπερόπουλος, 1996).

Η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των μετεχόντων στην παιδαγωγική διαδικασία (εκπαιδευτικού-μαθητή) ονομάζεται παιδαγωγική επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή είναι μία μορφή αλληλεπίδρασης εκ του σύνεγγυς και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση. Κάθε εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης συνιστά μια διαπροσωπική επικοινωνιακή περίσταση. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αλληλεπιδρούν καλούμενοι να διαχειριστούν *«αλληλοσυγκρουόμενες δυνάμεις»*, οι οποίες έχουν σχέση τόσο με την προσωπικότητά τους, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσω της επικοινωνίας υλοποιείται πληρέστερη αλληλοεπιρροή και ταυτόχρονα ο παιδαγωγός έχει την ευκαιρία να επιδράσει στις αξίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του παιδαγωγούμενου (Μπακιρτζής, 2002, οπ. αναφ. στο Κυριακοπούλου, 2009·Μπερελής & Τρούκη, 2009:17).

Η παιδαγωγική επικοινωνία επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της χρήσης της γλώσσας, αλλά και με τη χρήση μη λεκτικών συμβόλων. Η γλώσσα *«αποτελεί τη βάση της λεκτικής επικοινωνίας»* (Γκότοβος, 2002:58) και είναι ένα μεγάλο σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιούνται ανάλογα με ορισμένους κανόνες (συμβάσεις) (Κωνσταντίνου, 2015, 2006). Οι συμβάσεις αυτές ορίζονται από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία της επικοινωνίας ανάλογα με τον αριθμό τους και την εκάστοτε περίπτωση (Γκότοβος, 2002).

Εκτός, όμως, από τη λεκτική επικοινωνία (ο λόγος κατέχει κυρίαρχη θέση στη διαδικασία της επικοινωνίας) στο χώρο του σχολείου γίνεται χρήση και άλλων μορφών μη λεκτικής επικοινωνίας που «διενεργείται με τη χρήση μη λεκτικών συμβόλων (π.χ. μουσική, μιμική, χειρονομίες, οπτική επαφή, γλώσσα του σώματος κ.τ.λ.)» (Verderber & Verderber, 2006·Verderber, 1998·Γκότοβος, 2002:58·Ευαγγελόπουλος, 1998·Καζάζη, 2002·Πιπερόπουλος, 1996), καθώς και με τη χρήση διάφορων μορφών ενισχυτών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (π.χ. νεύματα, χειρονομίες, στάση του σώματος). Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές χρησιμοποιούν μη λεκτικά μηνύματα στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, ώστε η επικοινωνία τους να γίνεται πιο έντονη και να διευκολύνεται η μεταξύ τους σχέση (Αναγνωστοπούλου, 2005). Και αυτό το είδος επικοινωνίας στηρίζεται στις ίδιες αρχές με τη λεκτική επικοινωνία, κάτι που το καθιστά απαραίτητο στοιχείο στη διαδικασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 2002).

Γενικά, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές γνωρίζουν το είδος της μεταξύ τους επικοινωνίας και δρουν ο καθένας ανάλογα με την αναμενόμενη συμπεριφορά που έχει καθοριστεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Πασιαρδή, 2001). Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στη σχολική τάξη υπάγεται σε ορισμένους κανόνες, οι οποίοι έχουν να κάνουν τόσο με το περιεχόμενό της όσο και με τη οργάνωσή της και λειτουργούν ρυθμιστικά στη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητή (Μπερελής & Τρούκη, 2009). Ο μαθητής με τη συμμετοχή του στο μάθημα δε μαθαίνει μόνο τη διδακτέα ύλη, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συμμετέχει και να αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους μετέχοντες στην μαθησιακή διαδικασία. Μαθαίνει μέσα από την παρατήρηση επαναλαμβανόμενων πρακτικών να αντιλαμβάνεται αυτές οι οποίες εκλαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό ως θετικές (π.χ. σηκώνω το χέρι μου όταν θέλω να πάρω το λόγο) και να τις χρησιμοποιεί δίνοντας τους με αυτό τον τρόπο τη μορφή άτυπων κανόνων (Μπερελής & Τρούκη, 2009). Πέρα από τους στοιχειώδεις κανόνες, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την ομαλή έκβαση της επικοινωνίας, αυτή η διαδικασία ορίζεται από συγκεκριμένους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι μετέχοντες για να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν μηνύματα μέσω της χρήσης συμβόλων (Κωνσταντίνου, 2015, 2006).

Αξίζει να αναφερθεί ότι «η επικοινωνία δεν έχει πάντοτε εργαλειακό χαρακτήρα» (δηλαδή την απλή μετάδοση πληροφοριών), αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο

ανίχνευσης και κατανόησης της σχέσης μεταξύ δύο προσώπων (Γκότοβος, 2002:62·Κωνσταντίνου, 2015). Επιπλέον, «η παιδαγωγική επικοινωνία είναι τελεολογική» (Groddeck/Wulf, 1980 οπ. αναφ. στο Γκότοβος, 2002:63·Κωνσταντίνου, 2015). Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο και προσανατολίζεται σε έναν ή και περισσότερους στόχους με τη διδασκαλία να αποτελεί το μέσο για την επίτευξη των στόχων αυτών (Γκότοβος, 2002·Ευαγγελόπουλος, 1998·Κωνσταντίνου, 2015, 2006). Συνεπώς, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002:64), γίνεται κατανοητό ότι η παιδαγωγική επικοινωνία διαφοροποιείται από τα άλλα είδη επικοινωνίας όχι λόγω της ύπαρξης ενός σκοπού (όλα τα είδη επικοινωνίας προσανατολίζονται στην επίτευξη ενός σκοπού), αλλά λόγω «α) του είδους των στόχων στους οποίους είναι προσανατολισμένη, β) της οργάνωσης των στόχων αυτών, και γ) της οργάνωσης της προσπάθειας για την επίτευξή τους». Η επικοινωνία, λοιπόν, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή που συντελείται στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων (ειδικών) διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας θα πρέπει να διερευνάται και να αναλύεται πάντα σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται, καθώς τόσο οι κανόνες όσο και η δομή της διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται (McCarthy, 1991). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους μαθητές μέσω των εκφράσεων, της στάσης του σώματος (μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας) και φυσικά μέσω της γλώσσας, η οποία επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών και μηνυμάτων σχετικών με τη μάθηση (Κωνσταντίνου, 2006). Στη σχολική τάξη οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια και ως εκ τούτου διευκολύνεται η απόδοση νοήματος και η ερμηνεία των λεγομένων της μίας ή της άλλης πλευράς, χωρίς να υπάρχει τις περισσότερες φορές κίνδυνος παρανόησης ή προσπάθεια αγνόησης των όσων ειπώθηκαν, καθώς οι προτάσεις που εκφέρονται είναι διατυπωμένες με ιδιαίτερη σαφήνεια (οι ερωτήσεις των μαθητών εκλαμβάνονται ως παράκληση ενώ του εκπαιδευτικού ως προσταγή). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός απευθύνει ερωτήσεις στους μαθητές όχι γιατί δε γνωρίζει ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά γιατί επιδιώκει μέσω αυτών την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Οι μαθητές έχουν συμβιβαστεί με αυτό το είδος επικοινωνίας και αλληλεπιδρούν με το

δάσκαλο ανάλογα με τα ερεθίσματα που τους δίνει, αποσκοπώντας, φυσικά, στη μάθηση (Κωνσταντίνου, 2015, 2006). Το συγκεκριμένο, δηλαδή, είδος επικοινωνίας χρησιμοποιείται μόνο μέσα στη σχολική αίθουσα και κύρια λειτουργία του είναι να φέρει το μαθητή πιο κοντά στο διδακτικό στόχο (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2006). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή στη σχολική τάξη διαφέρει ως προς τη δομή και τους κανόνες που τη διέπουν από άλλες μορφές επικοινωνίας που συναντώνται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο τρόπος με τον οποίο δομείται ο διάλογος εκπαιδευτικού και μαθητή, ο τρόπος με τον οποίο αποκρίνεται ο εκπαιδευτικός σε λόγο, πράξεις και γενικότερα συμπεριφορές του μαθητή, καθώς και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λόγου του εκπαιδευτικού αποτελούν σημεία αναφοράς για το μαθητή, τα οποία τον βοηθούν να οριοθετήσει και να διαμορφώσει ανάλογα τη δική του συμπεριφορά. (Μπερελής & Τρούκη, 2009).

Σύμφωνα με το Γιαγλή (1980) η παιδαγωγική επικοινωνία διακρίνεται σε δύο γενικά είδη: 1) τη μονόπλευρη επικοινωνία, όπου ο εκπαιδευτικός εκπέμπει το μήνυμα και ο μαθητής το αποδέχεται, και 2) τη δίπλευρη επικοινωνία, που στηρίζεται στο διάλογο και τη συζήτηση, ο εκπαιδευτικός με το μαθητή εναλλάσσονται στις θέσεις του πομπού και του δέκτη και υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση (Ευαγγελόπουλος, 1998·Καζάζη, 2002).

Είναι, επομένως, κατανοητό ότι το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική αίθουσα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή διαμορφώνει και το είδος της παιδαγωγικής σχέσης. Δεδομένου ότι η επικοινωνία παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου πρέπει να συνιστά αμφίδρομη διαδικασία, είναι λογικό να συμμετέχει σε αυτήν και ο μαθητής. Για να είναι αποδοτική η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή είναι πολύ σημαντικό κατά την ανταλλαγή μηνυμάτων να χρησιμοποιείται ο ίδιος κώδικας επικοινωνίας και από τους δυο, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή κατανόηση. Ακόμη, είναι σκόπιμο να υπάρχει εναλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στο ρόλο του πομπού και του δέκτη, καθώς η μονόπλευρη επικοινωνία, στην οποία ο εκπαιδευτικός απλά μεταβιβάζει το μήνυμα και ο μαθητής το αποδέχεται παθητικά δεν είναι γνήσια, αφού δεν υπάρχει ενεργή συμμετοχή του παιδαγωγούμενου (Στεργίου, 2008). Σύμφωνα με τον Dillon (1994) (οπ. αναφ. στο Μπαράλός-Φωτοπούλου, χ.η.) *«σημαντικά στοιχεία της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αμοιβαία συμπάθεια»* (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, «σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί και η δυνατότητα του ατόμου να αποδέχεται την προοπτική του άλλου» (Blumer, 1986, οπ. αναφ. στο Κυριακοπούλου, 2009). Μια αποτελεσματική επικοινωνία, στην οποία κυριαρχεί ο διάλογος μεταξύ παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου, βοηθά στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, καθώς δημιουργείται ένα πλαίσιο, το οποίο ευνοεί τη συνεργασία και την καλύτερη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους. Για να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός θετικό επικοινωνιακό κλίμα θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες αποστολής, λήψης και επεξεργασίας μηνυμάτων. Αυτό σημαίνει ότι τα μηνύματα που στέλνει στους μαθητές πρέπει να είναι σαφή και να προκαλούν την εκδήλωση της συμπεριφοράς τους. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να ακούει προσεκτικά τις αποκρίσεις των παιδιών και να παρέχει συνεχή και ακριβή ανατροφοδότηση τόσο στη θετική όσο και στην αρνητική συμπεριφορά των μαθητών του. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα είναι ενημερωμένοι πλήρως και με σαφήνεια για τις αποδεκτές ή μη συμπεριφορές εντός του σχολικού πλαισίου δράσης. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ορισμένων ανεπτυγμένων δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση και η συναισθηματική κατανόηση (ενσυναίσθηση), οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία, καθώς ο παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα τις απόψεις, τα συναισθήματα και τα προβλήματα των μαθητών και να αντιληφθεί τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία (Ματσαγγούρας, 2006, οπ. αν. στο Μπαραλός-Φωτοπούλου, χ.η.·Ματσαγγούρας, 2001).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να απαλλαγεί από το ρόλο του ως «αυθεντία» μέσα στη σχολική τάξη, καθώς αυτό δυσκολεύει την επικοινωνία και δυσχεραίνει την παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές του. Συνεπώς, η ενθάρρυνση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και οι θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για αυτούς (που αποτυπώνονται στη συμπεριφορά του κατά τη διδασκαλία) συνιστούν στοιχεία που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας υγιούς επικοινωνίας μεταξύ τους. Επιπροσθέτως, ο σεβασμός και το γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές είναι στοιχεία που ωθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας μαζί του (Τριλιανός, 2008).

Επίσης, η διαμόρφωση μιας άρτιας μη λεκτικής επικοινωνίας δε συμβάλλει μόνο στην καλύτερη κατανόηση των περιεχομένων της διδασκαλίας, αλλά συντελεί και

στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Σκαλιάπας, 1999). Επιπλέον, οι μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας λειτουργούν ως ενισχυτές των μαθητών και *«παρωθούν τα παιδιά στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας»* (Τριλιανός, 2008). Επομένως, είναι φανερό ότι η έλλειψη μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς και τυχόν προβληματική διεξαγωγή της έχουν άμεσα αποτελέσματα στο παιδαγωγικό επικοινωνιακό κλίμα της σχολικής τάξης.

Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό μέσα από μια υγιή επικοινωνία το άτομο να μπορεί να εκφράζει τις ιδέες του ελεύθερα και να γνωστοποιεί τις επιθυμίες του και στοιχεία του χαρακτήρα του. Στο σχολείο, λοιπόν, θα πρέπει να καλλιεργείται τέτοιο επικοινωνιακό κλίμα, ώστε τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην επικοινωνιακή διαδικασία, έχοντας την ελευθερία να εκφράσουν τα βιώματα, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους. Παρόλ' αυτά στο ελληνικό σχολείο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη μετάδοση γνώσεων και λιγότερο στις διαδικασίες ανάπτυξης μιας υγιούς επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, υποβαθμίζοντας, έτσι, τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Friedrich, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

2.1 Το σχολείο και οι κοινωνικές και παιδαγωγικές λειτουργίες του

2.1.1 Έννοια του σχολείου

Το σχολείο μπορεί να οριστεί ως ένα «σύστημα», μια μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει, «*διαρθρωμένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και κοινωνική βάση*», το οποίο δημιουργήθηκε με βάση τις ιστορικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτή (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015:15·Ξωχέλλης, 2006). Ως σύστημα, έχει καθορισμένη δομή, η οποία διαμορφώνεται πάντα σε αναλογία με το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα και την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και αποτελείται από συγκεκριμένα πρόσωπα (εκπαιδευτικός-μαθητής), τα οποία δρουν και αλληλεπιδρούν σε ορισμένο χώρο, με βάση διαμορφωμένους κανόνες συμπεριφοράς, οι οποίοι έχουν να κάνουν με αξίες και προσδοκίες του σχολείου, αλλά και του εκπαιδευτικού, επιτελώντας συγκεκριμένες λειτουργίες (διαφορετικές ο καθένας), με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων, προκαθορισμένων στόχων και την κάλυψη ορισμένων βασικών κοινωνικών αναγκών (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015).

Όπως, προκύπτει από τους ορισμούς στην έννοια του σχολείου μπορεί να διακρίνει κανείς τρία αλληλένδετα αλλά διαφορετικά επίπεδα: *α. Το επίπεδο που αφορά τις κοινωνικές προϋποθέσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς, δηλαδή την αγωγή, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση και την κοινωνικοποίηση, β. Το επίπεδο που αφορά την οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, γ. Το επίπεδο που αναφέρεται στα άτομα που μετέχουν στις σχολικές διαδικασίες*» (Κωνσταντίνου, 2015:18).

Το σχολείο δημιουργήθηκε λόγω της επιβεβλημένης ανάγκης για «*μεθοδευμένη αγωγή και μάθηση*», η οποία δημιουργήθηκε λόγω της κοινωνικής και πολιτισμικής εξέλιξης μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας. Σκοπός του σχολείου είναι να προετοιμάσει τους νέους για την αντιμετώπιση των κοινωνικών συνθηκών και προβλημάτων και την αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2015:19·Ξωχέλλης, 2015).

Από φαινομενολογική σκοπιά, στο σχολείο συγκεντρώνονται παιδιά (μαθητές) μιας συγκεκριμένης ηλικίας, σε έναν ορισμένο χώρο, στον οποίο διέρχονται μεγάλο μέρος της ζωής τους δεχόμενα ποικίλες εμπειρίες και επιδράσεις, με απώτερο σκοπό τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς, σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες λειτουργίας. Το σχολείο, ως θεσμός της κοινωνίας, έχει απώτερο στόχο να μεταβιβάσει στη νεότερη γενιά, μέσω της οργανωμένης και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας τις πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας (Κωνσταντίνου, 2006·Ξωχέλλης, 2015).

Από ανθρωπολογική σκοπιά, το σχολείο αποτελεί ένα στάδιο που βρίσκεται στο μέσο της πορείας εξέλιξης του ανθρώπου, μεταξύ της παιγνιώδους δραστηριότητας της παιδικής ηλικίας και των υποχρεώσεων της ενήλικης επαγγελματικής ζωής. Η έννοια του σχολείου, λοιπόν, περιγράφει συνοπτικά τη διαδρομή του παιδιού προς την ενηλικίωση και την ωριμότητά του (Ξωχέλλης, 2015:12).

Σύμφωνα με μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολείου, αυτό αποτελεί έναν κοινωνικό οργανισμό, ο οποίος καθιερώθηκε λόγω της διαμόρφωσης νέων και διαφοροποιημένων απαιτήσεων από την αγορά εργασίας και της ραγδαίας επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης και επιδιώκει μέσα από τις λειτουργίες του να διατηρήσει και να αναπαραγάγει τον πολιτισμό και γενικότερα το κοινωνικό σύστημα, να προάγει τα επιστημονικά επιτεύγματα, καθώς και να ικανοποιήσει τις βασικές κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες του ατόμου. Κύριος σκοπός του είναι να μεταβιβάσει πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες και ιδιότητες στο αναπτυσσόμενο άτομο που θα το βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου (Καζάζη, 2002·Κωνσταντίνου, 2015·Ξωχέλλης, 2015).

Με βάση αυτή την άποψη, το σχολείο ορίζεται ως «ένα σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων» και ως ένας απ' τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου (αμέσως μετά την οικογένεια) αποτελεί στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνική οργάνωση. Η κοινωνικοποίηση που συντελείται στο σχολείο καλείται δευτερογενής ή σχολική κοινωνικοποίηση, γιατί συνδέεται άμεσα με το σχολικό περιβάλλον (Κωνσταντίνου, 2015:18-19·Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991).

Γενικά, θα λέγαμε ότι το σχολείο «είναι ένας οργανισμός, μια οργανωμένη κοινωνική ενότητα που τον προσδιορίζουν νομικές συμβάσεις και τον χαρακτηρίζουν πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις (τάξεις, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα

κ.α.)» (Κωνσταντίνου, 2015:18). Επίσης, παρόλο που το σχολείο ως κοινότητα έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συνιστά έναν οργανισμό που δέχεται επιρροές και από εξωτερικούς παράγοντες και *«επιδρά στο περιβάλλον του μέσα από τη συνεχή διακίνηση και αλληλεπίδραση των μελών του»* (Κωνσταντίνου, 2015:20).

Ακόμη, επιτελεί ορισμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, οι οποίες πρέπει να θέτουν στο επίκεντρο το αναπτυσσόμενο άτομο. Το παιδί στην ηλικία που εισέρχεται στο σχολείο βρίσκεται στο στάδιο διαμόρφωσης της προσωπικότητας του και γι' αυτό θα πρέπει να βοηθηθεί, με τις κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες, οι οποίες στηρίζονται κυρίως στην αυτενέργεια του μαθητή, στην ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής του ταυτότητας, *«λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαιτερότητες (βιολογικές, διανοητικές, συναισθηματικές κ.τ.λ.)»* και τα ενδιαφέροντα του (Κωνσταντίνου, 2006:75). Για την πραγματοποίηση και υλοποίηση αυτών των στόχων το σχολείο *«χρησιμοποιεί»* πληθώρα δραστηριοτήτων που στηρίζονται στις *«διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και γενικά της κοινωνικοποίησης»*. Για το λόγο αυτό, το σχολείο αποκαλείται παιδαγωγικός οργανισμός. Επομένως, κύριο μέλημα του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού είναι η λήψη των αναγκαίων παιδαγωγικών μέτρων με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις ιδιαίτερες γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους (Κωνσταντίνου, 2015:21).

Εκτός, όμως, από το άτομο το σχολείο έχει ως χαρακτηριστικό σημείο αναφοράς και την κοινωνία. Γι' αυτό οι διαδικασίες που επιτελεί θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις αξίες και γενικότερα τις προσδοκίες του κοινωνικού συστήματος. Με βάση, λοιπόν, τη σχολική και εξωσχολική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση ιστορικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες έχουμε μια γενική εικόνα των λειτουργιών του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015).

2.1.2 Λειτουργίες του σχολείου

Η σχέση σχολείου-κοινωνίας παρόλο που πάντοτε ήταν εμφανής, δεν είχε πάντα την ίδια μορφή. Η σχέση αυτή και οι προσδοκίες της κοινωνίας από το σχολείο παρουσιάζουν διαφορές στην πορεία της ιστορίας. Επομένως, οι λειτουργίες του σχολείου προκύπτουν από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της

εκάστοτε χρονικής περιόδου. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, με τον όρο λειτουργία εννοούμε οτιδήποτε μεταβιβάζει το σχολείο στους μαθητές, με σκοπό η χρήση του να αποκτά νόημα όχι μόνο ατομικά αλλά και κοινωνικά (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015). Με βάση, λοιπόν, τις ευθύνες που το σχολείο ανέλαβε ιστορικά, έχει αναπτυχθεί πληθώρα θεωριών σχετικά με τον «χαρακτήρα» που οφείλει να έχει. Οι θεωρίες αυτές, αναλόγως της βαρύτητας που δίνουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και την οπτική από την οποία εξετάζουν τους σκοπούς και τις λειτουργίες του σχολείου, διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις κοινωνιοκεντρικές (σημείο αναφοράς είναι το κοινωνικό σύστημα) και τις ατομοκεντρικές (σημείο αναφοράς το ίδιο το άτομο) (Κωνσταντίνου, 2015).

Σύμφωνα με τις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες οι οποίες ακολουθούν την κοινωνικο-οικονομική κατεύθυνση, το σχολείο υπηρετεί πρωτίστως τις ανάγκες της οικονομίας και της πολιτικής μίας κοινωνίας. Συνεπώς, οφείλει να καλλιεργεί στους μαθητές τα προσόντα και τις ικανότητες που οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες επιβάλλουν. Στον αντίποδα των κοινωνιοκεντρικών θεωριών, αναπτύσσονται οι θεωρίες που ακολουθούν την παιδαγωγική-ψυχολογική κατεύθυνση και αντιμετωπίζουν το σχολείο ως χώρο ανάπτυξης αυτόνομων, δημιουργικών και ανεξάρτητων προσωπικοτήτων. Σύμφωνα με αυτές, το σχολείο οφείλει να πληροί ορισμένες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να αναπτύσσει πλήρως τις ικανότητές τους (Κωνσταντίνου, 2015).

Είναι φανερό ότι το σχολείο αποτελεί σύνθετο και πολύπλοκο θεσμό, καθώς η επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών του και των λειτουργιών που είναι αναγκαίες για την προαγωγή και διατήρηση του κοινωνικού συστήματος, είναι μια δύσκολη διαδικασία. Επομένως, το σύγχρονο υπαρκτό σχολείο, εάν εξετασθεί υπό το πρίσμα των κοινωνικών, ιστορικών, οικονομικών και παιδαγωγικών παραγόντων που το επηρεάζουν είναι επιφορτισμένο με ορισμένες λειτουργίες, οι οποίες προσδιορίζουν και διαμορφώνουν την υπόστασή του ως παιδαγωγικού οργανισμού και κοινωνικού θεσμού (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015).

Οι κυριότερες είναι οι εξής:

α) παιδαγωγική-ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το σχολείο είναι κοινωνικό δημιούργημα και επομένως συνιστά κοινωνικό θεσμό, ο οποίος «δημιουργήθηκε» λόγω της κοινωνικής και πολιτισμικής εξέλιξης μιας ομάδας ή μιας χώρας, η οποία επέβαλε *«μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση»*. Η σύσταση, λοιπόν, του σχολείου αποσκοπεί στην παροχή γνώσεων κατάλληλων για την αντιμετώπιση των συνθηκών του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και τη ρύθμιση και επίλυση αναγκών και προβλημάτων της ζωής μέσα στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2006:72·Ξωχέλλης, 2015). Επίσης, προκειμένου να επιβιώσει μια κοινωνία και να συνεχιστεί η ύπαρξη της με την πάροδο του χρόνου, καθώς και να διασφαλιστεί η συνοχή της, είναι αναγκαία *«η αποδοχή από τα μέλη της ενός κοινού ιδεολογικού πυρήνα»*, ενός ενιαίου συστήματος αξιών, το οποίο θα εξασφαλίζει την ομοιογένεια των μελών της (Πυργιωτάκης, 2011).

Μέσα από την ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία, λοιπόν, το σχολείο «μεταβιβάζει» στους μαθητές τον κυρίαρχο τρόπο σκέψης (ιδεολογία) της κοινωνίας, καθώς και στοιχεία που σχετίζονται με πολιτισμικές αξίες, πρακτικές, προσδοκίες και προσανατολισμούς της κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Το σχολείο φροντίζει, ώστε ο μαθητής να εσωτερικεύσει τις στάσεις και τους κανόνες της κοινωνικής ζωής, μέσα από τη συμμετοχή σε αντίστοιχες δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος (διαδικασίες αγωγής και κοινωνικοποίησης), με απώτερο στόχο την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα και στο σύστημα καταμερισμού της εργασίας προετοιμάζοντάς τον, παράλληλα, να ανταπεξέλθει στις ανταγωνιστικές συνθήκες της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2007·Ξωχέλλης, 2015). Με άλλα λόγια, η λειτουργία αυτή συνδέει αφενός το σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία «δρα» ο μαθητής τόσο εξωσχολικά όσο και μετά το πέρας της μαθητικής του πορείας και αφετέρου τις ίδιες τις πρακτικές της σχολικής πραγματικότητας, ως «μικρογραφία» της ευρύτερης κοινωνίας (Γκότοβος, 2003). Επίσης, το σχολείο παρέχει «ενίσχυση» ανάλογα με το αν ο μαθητής κατανοεί και ενστερνίζεται τις αξίες και τους κανόνες και δρα ανάλογα. Αυτό αποτυπώνεται στη «διαγωγή» του μαθητή, την οποία ο ίδιος έχει την υποχρέωση να διαφυλάττει καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής του πορείας (Κωνσταντίνου, 2006:76).

Συμπερασματικά, μέσα από τη λειτουργία αυτή επιτυγχάνεται αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (αυτονομία, αυτενέργεια, υπευθυνότητα, ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης) (Κωνσταντίνου,

2015·Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993) και αφετέρου «η ενίσχυση και προώθηση του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος» (Κωνσταντίνου, 2015:40).

β) διδακτική-τεχνική-μαθησιακή λειτουργία

Οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας προϋποθέτουν αυξημένες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες θα πρέπει να καλλιεργούνται σε όλους τους πολίτες, κάτι που γίνεται κατά κύριο λόγο στο σχολείο. Μέσω της τεχνικής-μαθησιακής λειτουργίας το σχολείο «μεταβιβάζει στους μαθητές εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία (γραφή, αριθμητική κ.τ.λ.)» που τίθενται στο επίκεντρο των διαδικασιών της αγωγής και της μάθησης. Στα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονται οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που «σχετίζονται με τους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής». Μέσω της λειτουργίας αυτής, λοιπόν, το σχολείο αποσκοπεί «στην ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή», καθώς και στην παροχή προσόντων για την απόκτηση επαγγελματικής θέσης και την ομαλή λειτουργία του συστήματος απασχόλησης (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015:40, 2006:77·Ξωχέλλης, 2015).

γ) αξιολογική-επιλεκτική λειτουργία

Η λειτουργία αυτή έχει να κάνει με την αξιολόγηση (εκτίμηση) της επίδοσης του μαθητή, η οποία προκύπτει κυρίως από τις εξεταστικές διαδικασίες, σε σχέση πάντα με τους κυρίαρχους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης διαπιστώνεται τόσο η επίτευξη ή μη των εκπαιδευτικών στόχων, όσο και οι αδυναμίες, οι ελλείψεις, καθώς και οι δυνατότητες των μαθητών, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να λάβει τα απαραίτητα παιδαγωγικά μέτρα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015).

Η συγκεκριμένη λειτουργία περιλαμβάνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες λειτουργίες (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2006). Συγκεκριμένα, προϋποθέτει τη μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων (τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία), καθώς αυτά θα αποτελέσουν «πειστήρια» για την επίδοση του μαθητή, η οποία ελέγχεται, κατά κύριο λόγο, τμηματικά. Ακόμη, προϋποθέτει την ιδεολογική/κοινωνικοποιητική λειτουργία, καθώς είναι αναγκαία η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης, του «λόγου» της αξιολόγησης και του υποχρεωτικού χαρακτήρα της, ώστε να προκύψει «μια ιεραρχία με κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης» των μαθητών (Γκότοβος, 2003:182). Η ιεραρχία αυτή σημαίνει κυρίως την κατάταξη του μαθητή σε μία

«σειρά» και την απόκτηση προτεραιότητας σε σχέση με άλλους συμμαθητές του, η οποία αφορά το δικαίωμα πρόσβασης στην επιθυμητή βαθμίδα της κοινωνικής ιεραρχίας. Το σχολείο, λοιπόν, με βάση τις προσδοκίες της κοινωνίας «*διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, εξέλιξη και κοινωνική «ενσωμάτωση» του μαθητή*» (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015:41, 2006:78·Ξωχέλλης, 2015).

Επομένως, είναι κατανοητό ότι το σχολείο δεν αρκείται μόνο στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στην αξιολόγηση και επιλογή των μαθητών και την ανάλογη τοποθέτησή τους στο κοινωνικό σύνολο. Με άλλα λόγια, ο σχολικός μηχανισμός ορίζει τα άτομα που θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας, καθώς και τη θέση στην οποία αυτά θα τοποθετηθούν, αναπαράγοντας με τον τρόπο αυτό τις ανισότητες που κυριαρχούν στην κοινωνία και νομιμοποιώντας την ήδη υπάρχουσα κοινωνική διαφοροποίηση (Γκότοβος, 2003·Παπάς, 1988·Πυργιωτάκης, 2011).

δ) Κουστωδιακή λειτουργία

Δεδομένου ότι το σχολείο υποκαθιστά την οικογένεια από τη στιγμή που το παιδί εντάσσεται στους κόλπους του, έχει την υποχρέωση να διαφυλάττει τη σωματική του ακεραιότητα και την ψυχική του υγεία (Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011). Με τη λειτουργία αυτήν υπάρχει δυνατότητα απαλλαγής των γονέων από τον ρόλο τους ως παιδαγωγοί στην πρώτη παιδική ηλικία, καθώς και από τον ρόλο του φύλακα των παιδιών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την χωρίς εμπόδια διάθεση της εργατικής τους δύναμης στον τομέα της απασχόλησης, καθώς το σχολείο είναι αυτό που εγγυάται πλέον την ασφαλή και αξιοπρεπή διαβίωση των παιδιών στον χώρο του (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015).

Με λίγα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό, ο οποίος είναι επιφορτισμένος αφενός με την παροχή γνώσεων και την άσκηση αγωγής (διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου) και αφετέρου με την παροχή επαγγελματικών και κοινωνικών ευκαιριών και μέριμνας (Κωνσταντίνου, 1994:30).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι για να υλοποιήσει το σχολείο με τον πιο σωστό τρόπο τις λειτουργίες του πρέπει να θέτει στο επίκεντρο αφενός το ίδιο το άτομο, δηλαδή τον μαθητή και τη διαπαιδαγώγησή του και αφετέρου την κοινωνική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται από ιστορικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, με τις αξίες, τις προσδοκίες και της απαιτήσεις της (Κωνσταντίνου, 2006).

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως θεωρία και πράξη

Με τον όρο «ρόλος» εννοούμε όλες τις προσδοκίες και τις μορφές συμπεριφοράς που απορρέουν από την κατάληψη μιας κοινωνικής ή εργασιακής θέσης. Το πρότυπο συμπεριφοράς που συνδέεται με τον εκάστοτε ρόλο, συνοδεύεται από δικαιώματα και υποχρεώσεις που προσδιορίζουν την αντίστοιχη θέση, την οποία καταλαμβάνει το άτομο (Hoyle, 1969·Morrison & McIntyre, 1973·Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015·Ξωχέλλης, 2015·Πυργιωτάκης, 2011·Φύκαρης, 2010). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015:120), *«ο ρόλος ως κοινωνικό δημιούργημα, είναι ένα πολύπλοκο, ανοιχτό και δυναμικό πλέγμα από κανόνες, προσδοκίες συμπεριφοράς που αναγκάζει ή καθοδηγεί τον κάτοχο μιας κοινωνικής θέσης να αποφασίζει με ποιο τρόπο θα εκπληρώσει το ρόλο του σε κάθε δεδομένη περίπτωση»*.

Ο όρος «δάσκαλος» αναφέρεται στους ανθρώπους και, ειδικότερα, στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν ως κύρια αρμοδιότητά τους τη διαπαιδαγώγηση και, συνολικά, την εκπαίδευση των νεαρών αναπτυσσόμενων ατόμων (Καυάλης, 1996·Μουσιάδου, 2008). Επομένως, ο εκπαιδευτικός με την κατάληψη της θέσης του στο σχολείο αναλαμβάνει τον ρόλο του και καλείται να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. μαθητές, Διευθυντής, Προϊστάμενος, Σχολικός Σύμβουλος, γονείς κ.τ.λ.) και να συμπεριφέρεται με έναν ορισμένο τρόπο (Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011·Φύκαρης, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται άμεσα από τη λειτουργία του σχολείου πάντα σε σχέση με τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Οι περιστάσεις, δηλαδή, λειτουργίας του σχολείου, καθώς και οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος (των διαφόρων κοινωνικών ομάδων αναφοράς, όπως γονείς, μαθητές, συνάδελφοι, πολιτεία κ.τ.λ.), στο οποίο ανήκει το σχολείο, είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας για τον προσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού (Hoyle, 1969·Morrison & McIntyre, 1973·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011·Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991·Φύκαρης, 2010).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι όσο πιο ευνοϊκές είναι οι εργασιακές συνθήκες, το σχολικό, δηλαδή, περιβάλλον, στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός και όσο περισσότερο αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο του ηθικά, κοινωνικά, οικονομικά κ.ά. από τον ευρύτερο περίγυρό του, τόσο πλησιέστερα βρίσκεται ο εκπαιδευτικός στην πραγματοποίηση του πολυδιάστατου ρόλου του

(Κωνσταντίνου, 2015). Είναι, λοιπόν, κατανοητό ότι συναισθηματικοί και κοινωνικοί παράγοντες, όπως η ικανή ηγεσία και η ικανότητα του διευθυντή να διατηρεί ένα θετικό επικοινωνιακό περιβάλλον μέσω της συμπεριφοράς που επιδεικνύει στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κ.τ.λ.), η συνεργατική ατμόσφαιρα κατά τη λήψη αποφάσεων και οι θετικές σχέσεις τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή της σχολικής μονάδας, συμβάλλουν στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και στην αποτελεσματικότερη επιτέλεση του ρόλου του, κάτι που έχει αντίκτυπο στις σχέσεις του με τους μαθητές του. Επιπλέον, οι γενικότερες συνθήκες σεβασμού, κατανόησης, δικαιοσύνης και θετικής επικοινωνίας που επικρατούν στο σχολείο τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους προκαθορισμένους στόχους που αφορούν την ολόπλευρη εξέλιξη των μαθητών και οι υψηλές προσδοκίες για αυτούς, σε συνδυασμό με τις μικρού αριθμού τάξεις, την εικόνα ενός φροντισμένου και επιμελημένου σχολικού κτιρίου και την εξασφάλιση ικανοποιητικών υλικοτεχνικών υποδομών στις σχολικές τάξεις επηρεάζουν θετικά τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ορίζει και επιτελεί το ρόλο του και διαμορφώνει τις διαδικασίες μάθησης (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997).

Ακόμη, η μορφή που μπορεί να πάρει ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση της επαγγελματικής του κατάρτισης, καθώς και της προσωπικότητάς του, του τρόπου, δηλαδή, που ο ίδιος τον ερμηνεύει και τον επιτελεί (Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011·Φύκαρης, 2010). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει περισσότερους από έναν επιμέρους ρόλους, κάτι που εξαρτάται από τις συνθήκες διδασκαλίας και τον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του και δομεί τη διδασκαλία του (Hoyle, 1969·Ματσαγγούρας, 2005·Κωνσταντίνου, 1994).

Κατανοούμε, λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιέχει πολλές επιμέρους αρμοδιότητες, στις οποίες ο δάσκαλος καλείται να ανταποκριθεί στις επικρατούσες συνθήκες. Επίσης, εξαρτάται από αρκετούς και συχνά αντιφατικούς μεταξύ τους παράγοντες. Επομένως, είναι φυσικό να διακρίνεται από μία ασάφεια και πολυπλοκότητα όσον αφορά την υλοποίησή του. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, λόγω της πολυπλοκότητας και της αντιφατικότητας των απαιτήσεων και των προσδοκιών των διάφορων κοινωνικών ομάδων αναφοράς που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό στο έργο

του (π.χ. γονείς, εξαιτίας της διαφοράς των κοινωνικών ομάδων, της μόρφωσης κ.τ.λ.) (Κωνσταντίνου, 2006·Ξωχέλλης,1984·Πυργιωτάκης, 1992·Φύκαρης, 2010). Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την ορθή υλοποίηση του ρόλου του, καθώς ο ίδιος προσπαθεί να «συμβαδίζει» το παιδαγωγικό του έργο με τις απαιτήσεις των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και έτσι οδηγείται πολλές φορές σε συγκρούσεις και διλήμματα (Κωνσταντίνου, 2015).

Εκτός, όμως, από αυτές τις δυσχέρειες, ο εκπαιδευτικός κατά την υλοποίηση του ρόλου του έχει ακόμη να αντιμετωπίσει το εξής πρόβλημα: πρέπει να εναρμονίσει τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (παιδαγωγική) με ό,τι πρέπει να μάθει ο μαθητής, όπως αυτό ορίζεται από τον νόμο (π.χ. αναλυτικά προγράμματα). Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, οφείλει να μεταδίδει γνώσεις με τη χρήση των κατάλληλων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, προετοιμάζοντας τους μαθητές για την επαγγελματική και κοινωνική ζωή, να εξασφαλίζει τις ίδιες συνθήκες μάθησης για όλους τους μαθητές και να τους αξιολογεί με βάση παιδαγωγικά κριτήρια και στόχους. Παράλληλα, όμως, θα πρέπει να συμβαδίζει με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και τους νόμους της αγοράς εργασίας. Πρέπει, δηλαδή, να εναρμονίσει τον παιδαγωγικό με τον δημοσιοϋπαλληλικό ρόλο του (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κατά την επιτέλεση του έργου του όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την υλοποίηση του ρόλου του (σχολική πραγματικότητα, προσδοκίες των ομάδων αναφοράς και προσωπική ερμηνεία του ρόλου του) και να κάνει προσπάθεια να τις «εναρμονίσει» με βάση την παιδαγωγική του κατάρτιση, σύμφωνα με την οποία ρυθμίζει την συμπεριφορά του κατάλληλα και διαμορφώνει ο ίδιος το στυλ διδασκαλίας του (Πυργιωτάκης, 2011). Πιο αναλυτικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου, στις οποίες αυτός είναι ένας από τους πρωταγωνιστές (Κωνσταντίνου, 2006).

2.2.1 Επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού

Με βάση τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι αρμόδιος για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο σχολείο, έχει ως καθήκον την εκπλήρωση τεσσάρων επιμέρους ρόλων: τον ρόλο του

παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του επόπτη (φύλακα) (Κωνσταντίνου, 2006).

- *Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός*

Σύμφωνα με την ιδεολογική/κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, ο δάσκαλος αναλαμβάνει και εκτελεί τον ρόλο του παιδαγωγού. Κύριος στόχος του παιδαγωγού είναι η αγωγή του παιδιού, να συντελεί, δηλαδή, στην ανάπτυξη του ψυχικού και πνευματικού κόσμου του παιδιού και στην απόκτηση μιας άρτιας προσωπικότητας μέσα σε ένα ορθώς διαμορφωμένο παιδαγωγικό κλίμα (Κωνσταντίνου, 2015·Μουσιάδου, 2008).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει ευθύνη για την οργάνωση των παιδαγωγικών διαδικασιών (αγωγή, κοινωνικοποίηση), μέσω των οποίων ο μαθητής καλείται να αφομοιώσει τις αξίες, τους κανόνες και τις προσδοκίες της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας (Καψάλης, 1996·Κωνσταντίνου, 2006). Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή επηρεάζεται άμεσα από τον τρόπο οργάνωσης των διαδικασιών αυτών, οι οποίες θα πρέπει να είναι προσανατολισμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Παράλληλα, οι παιδαγωγικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού στρέφονται στην απομάκρυνση αρνητικών παραγόντων (π.χ. αρνητικές επιρροές λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, όπως διαδίκτυο κ.τ.λ.) που μπορούν να επηρεάσουν τον μαθητή κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2015·Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991).

Ο εκπαιδευτικός ενεργώντας ως παιδαγωγός, ο οποίος οφείλει να γνωρίζει σε βάθος το παιδί ως οντότητα και να λαμβάνει υπόψη του τη διαδικασία ανάπτυξής του, θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το αναπτυσσόμενο άτομο και χρησιμοποιώντας παιδαγωγικά μέσα κάνει προσπάθεια να δράσει σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τα συμφέροντα του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015·Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Σύμφωνα και με το ισχύον «θεσμικό» πλαίσιο, εφόσον το σχολείο στοχεύει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενεργεί, ώστε το υπό ανάπτυξη άτομο να αποκτήσει χαρακτηριστικά, όπως η αυτονομία, η ωριμότητα, η συνέπεια, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η δημοκρατικότητα, ο σεβασμός κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2015·Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993·Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει μία παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές του, η οποία θα στηρίζεται στην αμοιβαιότητα,

στην εμπιστοσύνη και στην ορθή αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και των μαθητών και θα έχει στο επίκεντρο της το νεαρό άτομο. Μέσω αυτής της αμοιβαίας διάδρασης, ο εκπαιδευτικός μεταδίδει τις αξίες και τους κανόνες που συντελούν στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του μαθητή. Επομένως, γίνεται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσει τις παιδαγωγικές διαδικασίες και την παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση με τους μαθητές του, τον τρόπο, δηλαδή, αντιμετώπισης των μαθητών του και των πρακτικών ζητημάτων της σχολικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2006).

Ακόμη, στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του ρόλου, αποδίδεται στον εκπαιδευτικό και ο ρόλος του συμβούλου. Κρίνεται απαραίτητο να παρέχεται στους μαθητές συμβουλευτική στήριξη, όχι μόνο σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία, αλλά σε όλους τους τομείς της μαθητικής τους σταδιοδρομίας, προκειμένου να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν και να επιλέγουν την καταλληλότερη λύση (Κωνσταντίνου, 1994·Μπρούζος, 2009). Η αποτελεσματικότερη οργάνωση και δόμηση της μαθησιακής διαδικασίας προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό να επιδεικνύει ως σύμβουλος ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή, ο σεβασμός και η γνησιότητα για τους μαθητές, καθώς και η ικανότητα επικοινωνίας, η φιλικότητα, η κοινωνικότητα και η προσήνεια. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκεται σε αρμονία με τον εαυτό του και να είναι ικανός να αξιολογεί και να κρίνει τις ενέργειες και τις στάσεις των μαθητών (Μπρούζος, 2009).

Προκειμένου, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να ασκήσει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τον σύνθετο και απαιτητικό παιδαγωγικό του ρόλο κρίνεται απαραίτητη η ανάλογη επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική κατάρτισή του, η οποία θα του επιτρέψει να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει ορθά τις καταστάσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας και θα συμβάλλει στην ορθή διαχείριση της επικοινωνίας και στην άμεση και πιο εύκολη διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης, θέτοντας πάντα στο επίκεντρο το συμφέρον και τις ανάγκες του αναπτυσσόμενου ατόμου (Κωνσταντίνου, 2015).

- *Ο εκπαιδευτικός ως διδάσκαλος*

Με βάση τη δεύτερη λειτουργία του σχολείου (τεχνική/μαθησιακή) ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι «η οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών μάθησης» ή με άλλα

λόγια της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2006). Ως διδασκαλία νοείται, στην προκειμένη περίπτωση, η σκόπιμη και οργανωμένη διαδικασία αγωγής, μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ή με άλλα λόγια *«η οργανωμένη διαδικασία μαθησιακής επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, ως μία διαδικασία θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης»* (Κοσσυβάκη, 1992·Κωνσταντίνου, 2015:155-156). Οι διαδικασίες μάθησης έχουν σχέση *«με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια»*, μέσω των οποίων παρέχονται στο μαθητή οι απαραίτητες τεχνικές γνώσεις (τεχνικά στοιχεία), όπως *«ικανότητες και δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής κ.τ.λ.»*, αλλά και εργαλεία προσέγγισης της γνώσης, τα οποία καθορίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες της κοινωνικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2006:87·Ξωχέλλης, 2006).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ως διδάσκαλος θα πρέπει να στοχεύει αφενός στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και των προσωπικών αναγκών των μαθητών και αφετέρου στην εκπλήρωση των απαιτήσεων και των προσδοκιών της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, προκειμένου να «εφοδιάσει» το μαθητή με τα «απαραίτητα» και «κατάλληλα» προσόντα, τα οποία να συμβαδίζουν *«με τις προσωπικές και κοινωνικές του ιδιαιτερότητες»*, είναι σκόπιμο να οργανώσει τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες χρησιμοποιώντας τις απαραίτητες παιδαγωγικές μεθόδους και μέσα (Hoyle, 1969·Κωνσταντίνου, 2015:155). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός εκτός από την οργάνωση της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης, καλείται να οργανώσει τις κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας, δηλαδή το αρμόζον για τη μαθησιακή διαδικασία παιδαγωγικό κλίμα και να θεσπίσει κανονισμούς (πειθαρχία), οι οποίοι θα κατευθύνουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015·Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993). Έχει, λοιπόν, την ευθύνη μέσω των ενεργειών του και των παιδαγωγικών του παρεμβάσεων, καθώς και μέσω της δικής του προσωπικής συμπεριφοράς να ωθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993).

Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις απαιτήσεις του ρόλου του ως διδασκάλου είναι αναγκαίο να κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και προσόντα. Συγκεκριμένα, οφείλει να διαθέτει γνώσεις και εμπειρίες που έχουν να κάνουν με τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη διαδικασία διδασκαλίας γενικότερα, αλλά και

ειδικότερα για κάθε επιμέρους μάθημα και γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο σχολείο. Επιπλέον, δεδομένου ότι η διδασκαλία βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής δραστηριότητας και αποτελεί μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, της οποίας την υλοποίηση έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός, είναι κατανοητό ότι πρέπει να διαθέτει ικανότητες, τέτοιες ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του συγκεκριμένου ρόλου, οι οποίες γίνονται εμφανής στην πράξη μέσω του τρόπου, με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει και αξιολογεί τις διδακτικές διαδικασίες και τους στόχους, καθώς και μέσω της διαφοροποιημένης δράσης του (Κωνσταντίνου, 2015·Ματσαγγούρας, 2005). Επιπλέον, μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης σε νέα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται καλύτερα στον ρόλο του διδασκάλου (Κωνσταντίνου, 2015).

- *Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής*

Σύμφωνα με την επιλεκτική λειτουργία, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν την αξιολόγηση της ποιότητας της επίδοσης του μαθητή με βάση ορισμένα κριτήρια, καθώς και με βάση τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους. Η αξιολόγηση είναι μια υποχρεωτική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό και έχει να κάνει με την ατομική επίδοση του μαθητή στα μαθήματα που προβλέπονται από το σχολείο (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015).

Μέσω της αξιολογικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι και αντιλαμβάνεται τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις ελλείψεις των μαθητών και ακόμη διαπιστώνει την αποτελεσματικότητα ή μη των διδακτικών στρατηγικών και παρεμβάσεων που εφήρμοσε κατά την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Η διαδικασία αυτή βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώσει πιο αποτελεσματικά τη διαδικασία μάθησης εφαρμόζοντας τα απαραίτητα «*ανατροφοδοτικά, διορθωτικά παιδαγωγικά μέτρα*», τα οποία παρέχουν αφενός ένα «*βελτιωμένο*» παιδαγωγικό κλίμα διεξαγωγής της διδασκαλίας και αφετέρου βοηθούν και ενισχύουν το μαθητή (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015:163). Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως αξιολογητή του επιτρέπει να επιλέγει και να ιεραρχεί τους μαθητές με βάση τις επιδόσεις τους, «*τοποθετώντας*» τους σε συγκεκριμένες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας και απονέμοντας πιστοποιητικά με κοινωνικό και οικονομικό αντίκρισμα (Hoyle, 1969·Καψάλης, 1996·Κωνσταντίνου, 2015·Ματσαγγούρας, 2005·Παπαναούμ, 2003:21).

Για την επίτευξη όλων αυτών, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να έχει την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διεξάγει αποτελεσματικά τη διαδικασία αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους και στηριζόμενος στα σωστά κριτήρια, προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα που θα χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα (Κωνσταντίνου, 2006).

- *Ο εκπαιδευτικός ως φύλακας-επόπτης*

Σύμφωνα με την τέταρτη λειτουργία (κουστωδιακή) ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας και της υγείας των μαθητών, καθώς και για την αξιοπρεπή διαβίωσή τους στο χώρο του σχολείου. Για την ορθή εφαρμογή του ρόλου του ως επόπτη, ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να οργανώνει με τέτοιο τρόπο τις σχολικές δραστηριότητες, ώστε να παρέχεται στο μαθητή μια ασφαλής και ευχάριστη συμμετοχή στη σχολική ζωή (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011).

Παράλληλα με τους παραπάνω ρόλους, οι οποίοι έχουν να κάνουν κατά βάση με την παιδαγωγική υπόσταση του εκπαιδευτικού, αυτός αναλαμβάνει και έναν πέμπτο ρόλο, αυτόν του δημοσίου υπαλλήλου. Με τον ρόλο αυτό επιφορτίζεται από τη στιγμή που θα διορισθεί στο σχολείο ως εκπαιδευτικός. Από τη στιγμή αυτή *«υπόκειται στη διοικητική νομοθεσία και ιεραρχία»* και *«η συμπεριφορά του προσδιορίζεται από το δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία»* (Κωνσταντίνου, 2015:171-172·Πυργιωτάκης, 2011:298). Επίσης, το νομικό πλαίσιο ορίζει και τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού, καθώς και τις προσδοκίες που έχουν άμεση σύνδεση με τον ρόλο του (Κωνσταντίνου, 2015). Επιπλέον, σημαντική δέσμευση αποτελούν για τον εκπαιδευτικό και οι σχολικοί κανονισμοί που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας (Κωνσταντίνου, 2006:88·Πυργιωτάκης, 2011:299). Άλλη μία παράμετρος που δεσμεύει τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του ως δημοσίου υπαλλήλου είναι τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία *«καθορίζουν την ποσότητα της ύλης σε κάθε μάθημα ανά τάξη, τις ώρες που αντιστοιχούν σε κάθε μάθημα και γενικά τους σκοπούς του σχολείου»* (Γκότοβος, 2003·Κωνσταντίνου, 2015:172·Ξωχέλλης, 2015·Πυργιωτάκης, 2011:300). Αυτός που ελέγχει την αποτελεσματική εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και ως δημοσίου υπαλλήλου, δεν είναι άλλος από τον Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή του σχολείου, τον Σχολικό

Σύμβουλο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, οι οποίοι συνιστούν την σχολική διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται άμεσα από το κράτος, πράγμα που σημαίνει ότι είναι υποχρεωμένος να λαμβάνει υπόψη του στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών τους κρατικούς κανονισμούς και υποδείξεις. Παράλληλα, έχοντας την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις κυρίως των μαθητών, μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και γενικότερα της κοινωνικοποίησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό, όσον αφορά την υλοποίηση τόσο του παιδαγωγικού όσο και του δημοσιοϋπαλληλικού ρόλου του, καθώς προκύπτουν περιορισμοί στην ατομική και επαγγελματική του ελευθερία (Κωνσταντίνου, 2015·Ματσαγγούρας, 2005).

Είναι, επομένως, πολύ σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός, υπακούοντας πάντα τη σχολική νομοθεσία και χωρίς να απορρίπτει τους σκοπούς και τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων, να προσαρμόζει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβαδίζει με τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών του (Κωνσταντίνου, 1994·Ματσαγγούρας, 2005). Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι παιδαγωγικά, διδακτικά και επιστημονικά καταρτισμένος και να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τον ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου, ώστε η όλη δράση του να ωφελεί το αναπτυσσόμενο άτομο (Κωνσταντίνου, 2015).

2.2.2 Δυσκολίες στην πραγματοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως προαναφέρθηκε, συνδέεται και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Για το λόγο αυτό, θα ήταν άσκοπο να κρίνουμε τον ρόλο του μονοδιάστατα, μη λαμβάνοντας υπόψη τις επιρροές και τις επιδράσεις που αυτός δέχεται. Τέτοιοι παράγοντες σε ένα πρώτο επίπεδο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι το σχολείο και το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο αυτό ανήκει, καθώς και οι προσδοκίες που αυτό αναπτύσσει για τον εκπαιδευτικό. Ως κοινωνικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού δέχεται επιδράσεις από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες (πολιτική, οικονομία κ.τ.λ.), οι οποίοι αντιπροσωπεύουν δικές τους αντιλήψεις και αξίες (Κωνσταντίνου, 2015). Σε ένα άλλο επίπεδο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ομάδες αναφοράς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως μαθητές,

συνάδελφοι, γονείς, καθώς και η σχολική διοίκηση (Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος κ.τ.λ.). Επομένως, είναι κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός δέχεται επιδράσεις από διάφορες ομάδες, οι οποίες έχουν διαφορετικές και συχνά διαμετρικά αντίθετες μεταξύ τους προσδοκίες (Κωνσταντίνου, 2006·Ξωχέλλης, 2006, 1984·Πυργιωτάκης, 1992·Φύκαρης, 2010). Έτσι καλείται να «γεφυρώσει» το χάσμα μεταξύ του «κόσμου του παιδιού» και αυτόν των ενηλίκων με τις διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα, μέσα από τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας και ευρύτερα της κοινωνικοποίησης. Η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τον ρόλο του οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε συνεχή διλήμματα και συγκρούσεις που αφορούν την εκπλήρωση τόσο των βασικών (επαγγελματίας-παιδαγωγός), όσο και των επιμέρους ρόλων του (παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής) (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, δυσκολεύεται να βρει ένα σημείο ισορροπίας μεταξύ των διαφορετικών ρόλων του και των απαιτήσεων που είναι απόρροια αυτών. Είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να είναι ταυτόχρονα «καλός παιδαγωγός» και «καλός δημόσιος υπάλληλος». Βέβαια, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός εκπληρώνει τον ρόλο του σε κάθε περίπτωση εξαρτάται, όπως προαναφέρθηκε, αφενός από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και αφετέρου από τις δυνατότητες και τα προσόντα του ίδιου να ανταποκριθεί στις υπάρχουσες συνθήκες (Κωνσταντίνου, 2015:178).

Ο εκπαιδευτικός «κατηγορείται» ότι δε διαθέτει την απαραίτητη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, πράγμα που τον οδηγεί στην περιθωριοποίηση του ρόλου του παιδαγωγού και στην απόδοση σημασίας σ' αυτόν του δημοσίου υπαλλήλου. Το γεγονός ότι το σχολείο έχει χαρακτηριστικά ενός γραφειοκρατικού οργανισμού, όπου κυριαρχούν οι «νόμοι» της επίδοσης και της ιεραρχίας, καθώς και η δέσμευση του εκπαιδευτικού από το πλέγμα των κρατικών κανόνων, νόμων και ρυθμίσεων, ωθεί τον εκπαιδευτικό στην επιλογή του ρόλου του δημοσίου υπαλλήλου, ο οποίος περιορίζει αισθητά την παιδαγωγική του ελευθερία. Όσον αφορά την παιδαγωγική ελευθερία του εκπαιδευτικού, αυτός δεν έχει τη δυνατότητα ανάληψης επαγγελματικών πρωτοβουλιών σχετικά με τα θέματα και τις μεθόδους διδασκαλίας, τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών στόχων, καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, καθώς υπόκειται διαρκώς σε διοικητικό έλεγχο (Κωνσταντίνου, 2015).

Συνεπώς, οι αντικρουόμενες προσδοκίες που αφορούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού δημιουργούν συγκρούσεις που αναφέρονται είτε στον έναν και μόνον ρόλο (ενδορολική σύγκρουση), είτε σε διαφορετικούς ρόλους του εκπαιδευτικού

(διαρολική σύγκρουση), λόγω των διαφορετικών αξιών και συμπεριφορών που αυτοί προσβέουν (Hoyle, 1969·Morrison & McIntyre, 1973·Κωνσταντίνου, 2015·Ματσαγγουρας, 2005·Πυργιωτάκης, 2011). Οι συγκρούσεις αυτές επιφέρουν στον εκπαιδευτικό διλήμματα και αισθήματα άγχους και ανασφάλειας, τα οποία δυσχεραίνουν και έχουν συνέπειες στην επιτέλεση του διδακτικού και παιδαγωγικού του έργου (Κωνσταντίνου, 2015·Ξωχέλλης, 2015·Πυργιωτάκης, 1992).

Τα αρνητικά αισθήματα εντείνονται και από την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, της οποίας η ποιότητα έχει αμφισβητηθεί έντονα, καθώς δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι παρέχονται εγκυκλοπαιδικές και βραχύχρονες γνώσεις, κυρίως στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες που προϋπήρχαν των Παιδαγωγικών τμημάτων. Μετά την ίδρυση των Πανεπιστημιακών τμημάτων η ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναβαθμίστηκε αισθητά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως, το πρόβλημα της παιδαγωγικής κατάρτισης παραμένει, καθώς οι αντίστοιχες σχολές δεν προσφέρουν μαθήματα παιδαγωγικού περιεχομένου. Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, η οποία κρίνεται απαραίτητη λόγω των συνεχών εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά και γενικότερα των κοινωνικοπολιτισμικών και επιστημονικών εξελίξεων, είναι ανεπαρκής έως και ανύπαρκτη (Κωνσταντίνου, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μην είναι εξοικειωμένος με τη χρήση νέων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες επηρεάζουν τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία και έχουν αντίκτυπο στη μαθησιακή πορεία του μαθητή (Κωνσταντίνου, 1994).

Επομένως, με βάση τα παραπάνω, είναι κατανοητό ότι το είδος της αγωγής που παρέχεται και η οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό αμφισβητούνται λόγω της ανεπαρκούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οδηγείται στην οργάνωση της επικοινωνίας και της διδασκαλίας του, βασιζόμενος στις δικές του εμπειρίες και διαμορφώνοντας τυπικές και απρόσωπες σχέσεις με τους μαθητές, οι οποίες περιορίζονται απλώς στη μετάδοση της ύλης και την αξιολόγησή της. Αρκετές φορές δε δίνεται έμφαση στις προσωπικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή, αλλά κυριαρχούν «φαινόμενα αυταρχισμού», όπως για παράδειγμα η επιβολή κυρώσεων πολλές φορές αβάσιμων, που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και «υποβαθμίζουν» το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δέχεται κριτική, καθώς δυσκολεύεται να διαχειριστεί

σωστά τις διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις που εμφανίζονται στη σχολική πραγματικότητα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα η οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών να μη γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο, πράγμα που οδηγεί στη διαμόρφωση ατόμων με αρκετές ανασφάλειες και χωρίς ελευθερία σκέψης. Λόγω της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού δυσχεραίνεται η διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή, καθώς κυριαρχούν παράγοντες (π.χ. ειρωνεία, προσβολές, ποινές κ.τ.λ.) που έχουν αρνητική επίδραση σ' αυτήν (Κωνσταντίνου, 2015).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να λεχθεί ότι εάν ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιήσει και επεξεργαστεί όλους εκείνους τους αντικρουόμενους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή επιτέλεση του ρόλου και τους αξιοποιήσει θετικά, ίσως μπορέσει να ελαχιστοποιήσει την αρνητική επίδρασή τους και να διαμορφώσει τον *«προσωπικό εκπαιδευτικό του ρόλο»* (Hoyle, 1969·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011:301). Αυτό προϋποθέτει παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, καθώς και καλύτερες οικονομικές και εργασιακές συνθήκες, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

3.1 Η αγωγή και τα είδη της

3.1.1 Η έννοια της αγωγής

Είναι γνωστό ότι ο άνθρωπος από τη στιγμή που γεννιέται εξαρτάται βιολογικά, συναισθηματικά, γνωστικά και διανοητικά από το περιβάλλον του και δεν έχει την ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις που επικρατούν σε αυτό. Για να αναπτύξει τα επιμέρους στοιχεία της προσωπικότητάς του, να επικοινωνεί με τους γύρω του, να αναπτύξει τις γνωστικές και κοινωνικές του δεξιότητες και να επιτελεί τη λειτουργία του στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου, να γίνει, δηλαδή, κοινωνικό ον, κρίνεται απαραίτητη η άσκηση αγωγής (Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015).

Αξίζει να αναφερθεί ότι έχει αναπτυχθεί πλήθος θεωριών όσον αφορά στην άσκηση αγωγής και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του ατόμου. Σε μερικές από αυτές δίνεται έμφαση στην επίδραση του βιολογικού, ενώ σε άλλες του κοινωνικού παράγοντα όσον αφορά στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Από τη μία πλευρά, η μία θεωρία υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος από τη στιγμή της γέννησής του διαθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν αυτόνομη και διαμορφωμένη προσωπικότητα, χωρίς να καθίσταται απαραίτητος οποιοσδήποτε μετασχηματισμός του ατόμου σε κοινωνική οντότητα. Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης, όπως τα πνευματικά, παραχωρούνται από την παλαιότερη γενιά στη νεότερη. Είναι, λοιπόν, εμφανής η εξέλιξη των χαρακτηριστικών του ατόμου από τη γέννησή του και έπειτα. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο κληρονομικός παράγοντας διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βιολογική, νοητική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά χωρίς την επιρροή του περιβάλλοντος, μέσω των διαδικασιών αγωγής, μάθησης και κοινωνικοποίησης, οι ικανότητες του ατόμου δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν ή θα αναπτύσσονταν σε μη επαρκή βαθμό (Κωνσταντίνου, 2015).

Αυτές οι θεωρίες εμφανίζουν ορισμένα αδύναμα σημεία, όπως η απουσία στήριξής τους από άλλες θεωρίες, η αδυναμία περαιτέρω ανάλυσής τους λόγω της γλωσσικής τους διατύπωσης, καθώς και η αποδοχή αδιαμφισβήτητων παραδοχών, η ύπαρξη των οποίων κρίνεται απαραίτητη για τη νοηματοδότηση των εν λόγω θεωριών. Παρόλο

που οι θεωρίες αυτές επιτρέπουν μια πρακτική προσέγγιση της διαδικασίας διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως θεωρητική βάση, λόγω της αμφισβητούμενης ποιότητας της γνώσης που προσφέρουν. Πρώτα από όλα, οι θεωρίες αυτές παραβλέπουν την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, καθώς η αγωγή ως διαδικασία νοείται ως η επιρροή ενός ώριμου σε ένα ανώριμο άτομο, το οποίο αποδέχεται παθητικά αυτή την επίδραση. Επιπλέον, η αοριστία αυτών των θεωριών δεν διευκολύνει τη διατύπωση επιστημονικών προτάσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να περιγράψουν με σαφήνεια και πληρότητα τις παιδαγωγικές σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη διδακτική πράξη. Ακόμη, στις θεωρίες αυτές η ερμηνεία της αγωγής προηγείται της μελέτης της, ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο και η γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη διατύπωσή τους δεν είναι «ικανή» να αποδώσει πλήρως τα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών σχέσεων και γενικότερα της παιδαγωγικής πράξης, καθώς πρόκειται για «δάνειο» από τις επιστήμες που μελετούν τα φυσικά και βιολογικά φαινόμενα (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Δεδομένου ότι το φαινόμενο της συνεχούς εξέλιξης του ανθρώπου αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικών ερευνών και μελέτης, πολλές είναι οι θεωρίες που εμφανίστηκαν, κυρίως τους τελευταίους αιώνες, και αφορούν στην αγωγή και στην κοινωνικοποίηση, με τις κυριότερες να είναι οι θεωρίες της ψυχανάλυσης, της συμπεριφοράς, της εξέλιξης και της συμβολικής αλληλεπίδρασης, βασικά χαρακτηριστικά των οποίων θα αναφερθούν στη συνέχεια (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Η θεωρία της ψυχανάλυσης, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Freud, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος από την παιδική του ηλικία έχει ανεπτυγμένο το «αυτό», το οποίο είναι ασταθές και απαρτίζεται κατά βάση από ορμές, κυρίως ερωτικές. Κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το εξωτερικό του περιβάλλον αναπτύσσεται το «εγώ», *«ένα άλλο επίπεδο του ανθρώπινου οργανισμού, στο οποίο ανήκουν οι λειτουργίες της αντίληψης, της συνείδησης, της μνήμης, του ελέγχου των κινήτρων και της σκέψης»* και είναι υπεύθυνο για τη διαπραγμάτευση μεταξύ του περιβάλλοντος και των επιθυμιών του «αυτό». Επιπλέον, το άτομο από τη συμμετοχή του σε καθημερινές καταστάσεις και από την ταύτισή του με πρόσωπα του οικογενειακού, κυρίως, περιβάλλοντος αναπτύσσει μία ακόμη δομή του εαυτού του, το «υπερ-εγώ», το οποίο περιλαμβάνει όλες τις αξίες, τους κανόνες και τους προσανατολισμούς αρχικά της οικογένειας και

αργότερα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Σε αυτή την εσωτερίκευση κανόνων, αξιών και πρακτικών της κοινωνικής πραγματικότητας παρατηρείται η σύζευξη της συγκεκριμένης θεωρίας με την αγωγή του ατόμου. Μειονεκτήματα της θεωρίας αυτής θεωρούνται η αδυναμία πραγματοποίησης εμπειρικής έρευνας για την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς του, λόγω του νεαρού της ηλικίας του, καθώς και το γεγονός ότι οι ερμηνείες της συμπεριφοράς περιορίζονται αποκλειστικά στο συναισθηματικό τομέα, αγνοώντας το γνωστικό, ο οποίος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Γκότοβος, 2002:39·Κωνσταντίνου, 2015:202).

Η θεωρία της συμπεριφοράς, της οποίας κύριοι εκπρόσωποι είναι οι Pavlov, Watson, Thorndike και Skinner, παρέχει τη δυνατότητα να διερευνηθεί με εμπειρικό τρόπο η διαδικασία της αγωγής και της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Η θεωρία αυτή ονομάζεται και θεωρία μάθησης και εστιάζει στο σχήμα «ερέθισμα-αντίδραση», το οποίο αναφέρεται στην περιγραφή και ερμηνεία των αλλαγών στη συμπεριφορά ανάλογα με τα εξωτερικά ερεθίσματα. Ανάλογα, δηλαδή, με τη μορφή του παρεχόμενου ερεθίσματος διαφοροποιείται και η αντίδραση του οργανισμού. Λόγω, όμως, της πολύμορφης ανθρώπινης συμπεριφοράς η θεωρία αυτή δεν είναι ικανή να ερμηνεύσει όλες της τις πτυχές και εκφάνσεις, παρά μόνο έναν περιορισμένο αριθμό αυτών. Επιπλέον, η αδυναμία περιγραφής και ερμηνείας της συνείδησης και της αυτοσυνείδησης του ατόμου με βάση αυτή τη θεωρία, καθώς και η περιγραφή του κοινωνικού χώρου που περιβάλλει το άτομο ως σειρές μεμονωμένων ερεθισμάτων και αντιδράσεων καθιστούν αυτή τη θεωρία άτοπη και συντελούν στην περιθωριοποίησή της (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Η θεωρία της εξέλιξης, η οποία εστιάζει στο έργο του Piaget, αφορά και ερμηνεύει τον τρόπο εξέλιξης και μετασχηματισμού των απλών δομών και λειτουργιών του ανθρώπου σε περισσότερο σύνθετες (πνευματικές δομές), οι οποίες ορίζουν την ανθρώπινη προσωπικότητα και συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Piaget, το άτομο εξελίσσει και αναπτύσσει πλήρως τις νοητικές και γνωστικές του δομές μέσω της διέλευσής του από ορισμένα στάδια. Το πρώτο είναι το στάδιο της «*αισθησιοκινητικής νοημοσύνης*», το οποίο αφορά στον συντονισμό των κινήσεων από το παιδί και στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει με τα αντικείμενα του περιβάλλοντός του. Έπειτα, το παιδί εισέρχεται στη φάση της «*αισθητηριακής νοημοσύνης*», η οποία αποτελεί μια προσπάθεια αντίληψης και κατανόησης του περιβάλλοντος χώρου μέσω των αισθητηρίων οργάνων. Στη συνέχεια, ακολουθεί η

φάση των «συγκεκριμένων λειτουργιών», στην οποία το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες αρχές προκειμένου να επιλύσει συγκεκριμένα προβλήματα. Τέλος, η φάση της «αφηρημένης υποθετικής σκέψης» αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης σύνθετων νοητικών λειτουργιών, όπως η κρίση, η σύνθεση, η ανάλυση κ.ά.. Η σύνδεση αυτής της θεωρίας με την αγωγή και την κοινωνικοποίηση εντοπίζεται στο γεγονός ότι το παιδί διαφοροποιείται κάθε φορά όσον αφορά στον τρόπο και στον βαθμό με τον οποίο δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Ορισμένες αδυναμίες της θεωρίας του Piaget έχουν να κάνουν με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο ως «ένα ανιστόρητο υποκείμενο, αδυνατώντας να δείξει με σαφήνεια την κοινωνικοποιητική επίδραση του περιβάλλοντος στο άτομο». Επίσης, υπάρχουν ορισμένοι ενδοιασμοί για την αυστηρή και τυποποιημένη σειρά των εξελικτικών σταδίων, η οποία δεν μπορεί να αποδειχθεί απόλυτα εμπειρικά (Γκότοβος, 2002:42·Κωνσταντίνου, 2015:205).

Τέλος, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει κυριότερο εκφραστή τον Mead, ο οποίος υποστηρίζει ότι το άτομο μέσω της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό του περιβάλλον διαμορφώνει συνολικά την προσωπικότητά του και ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, αναπτύσσοντας, με τον τρόπο αυτό, την ατομική του συνείδηση, με βάση την ερμηνεία τόσο της συμπεριφοράς των άλλων όσο και της δικής του με τη βοήθεια σημασιών που αποδίδονται από το ίδιο το άτομο στους άλλους. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται από τον Mead στα σύμβολα, τα σημαντικότερα εκ των οποίων περιλαμβάνονται στη γλώσσα, και αποτελούν βασική προϋπόθεση οργάνωσης της αλληλεπίδρασης. Οι ατομικές ενέργειες του ανθρώπου στο κοινωνικό πλαίσιο βασίζονται στη σημασιολόγηση των συμβόλων από το ίδιο το άτομο. Τα σύμβολα αντιπροσωπεύουν για τους μετέχοντες στην αλληλεπίδραση το ίδιο αντικείμενο, προκειμένου αυτή να είναι δυνατή και αποτελούν ερεθίσματα, τα οποία προκαλούν συνεχώς αντιδράσεις στους μετέχοντες (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Επιπλέον, ο Mead υποστηρίζει ότι το άτομο έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αντικείμενο και να αλληλεπιδρά με αυτόν, όπως θα έκανε με τα άλλα αντικείμενα. Με τον τρόπο αυτό, έχοντας ως σημείο αναφοράς τον ίδιο του τον εαυτό, το άτομο μαθαίνει να σκέφτεται, να κρίνει και να αξιολογεί, καθώς και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, όπως τον αντιλαμβάνονται και οι άλλοι αναπτύσσοντας, έτσι, την ταυτότητά του. Η ταυτότητα δεν αποκτιέται εφάπαξ, αλλά είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας συνεχών μετασχηματισμών. Σημαντικό ρόλο στη

διαμόρφωση και ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού διαδραματίζουν το ατομικό και ομαδικό παιχνίδι, μέσα από τα οποία το παιδί μαθαίνει να αναλαμβάνει διαφορετικούς κάθε φορά ρόλους, να υπακούει σε κανόνες και να σέβεται τους άλλους. Οι κανόνες που ρυθμίζουν την κοινωνία και εξασφαλίζουν την ομαλή κοινωνική συμβίωση αποκαλούνται από τον Mead «γενικευμένος άλλος» και αποτελούν σημαντικό στοιχείο στην πορεία ανάπτυξης της ταυτότητας, καθώς το άτομο μαθαίνει αξίες και προσδοκίες που είναι απαραίτητα για τη συμβίωση με άλλους ανθρώπους (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση συντελείται στη βάση συμβόλων, με σημαντικότερα τα γλωσσικά σύμβολα, μέσω των οποίων ο άνθρωπος αναπτύσσει την ταυτότητά του και αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής σημασιοδοτημένων ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Δεδομένου ότι η αλληλεπίδραση αποτελεί διαδικασία, στην οποία το άτομο ερμηνεύει συνεχώς τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των άλλων, σημαντικό στοιχείο αυτής της θεωρίας αποτελεί ο ρόλος του ατόμου σε αυτή την αλληλεπίδραση. Το άτομο ενεργεί με βάση την ερμηνεία που δίνει στον ρόλο του, καθώς και στον ρόλο των άλλων και προσαρμόζεται στην εκάστοτε επικοινωνιακή κατάσταση (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη συγκεκριμένη θεωρία, το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στο οποίο το κάθε άτομο ενεργεί με βάση τον δικό του ρόλο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το άτομο προσπαθεί να ισορροπήσει μεταξύ αυτού που το ίδιο επιθυμεί για τον εαυτό του και αυτού που οι άλλοι προσδοκούν από αυτό. Η διαδικασία της αγωγής και της κοινωνικοποίησης αποτελεί *«αφενός μια αμφίδρομη διαδικασία αμοιβαίων επιδράσεων και αφετέρου μια ενεργητική διαδικασία του ατόμου»* (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:216). Μαθητής και εκπαιδευτικός συμμετέχουν ενεργά στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, η οποία διενεργείται σε ορισμένο πλαίσιο και στη βάση ορισμένων κανόνων (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις άλλες θεωρίες που αφορούν στην αγωγή και στην κοινωνικοποίηση, καθώς παρέχει τη δυνατότητα ερμηνείας των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα κατά την καθημερινή παιδαγωγική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή. Η θεωρία αυτή θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη για την περιγραφή και την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς και της αγωγής, η οποία παρέχεται σε ένα

συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι από μόνη της αρκεί για τη μελέτη όλων των φαινομένων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που συντελείται στο μικροεπίπεδο της παιδαγωγικής διαδικασίας (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Δεδομένου ότι το άτομο, όπως προαναφέρθηκε, είναι από τη στιγμή της γέννησής του ανάκανο να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, η επιρροή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση, κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Μέσα, δηλαδή, από τη συναναστροφή του και τη σύναψη σχέσεων με τους συνανθρώπους του το άτομο μπορεί να μάθει τους κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι κρίνονται απαραίτητοι για τη ρύθμιση της κοινωνικής ζωής και την ομαλή συμβίωση των ατόμων που εντάσσονται και δρουν σε αυτή. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η αγωγή κρίνεται απαραίτητη ως διαδικασία μετασχηματισμού και ανάπτυξης των δεξιοτήτων του ατόμου. Η έλλειψη ή ανεπάρκεια αγωγής έχει ως συνέπεια την εμφάνιση συμπεριφοράς που αποκλίνει από την κοινωνικά επιθυμητή, καθώς το άτομο δεν συμβαδίζει με τους κανόνες και τις προσδοκίες της κοινωνίας (Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015).

Η αγωγή και ο σκοπός της δεν είχαν ανέκαθεν την ίδια μορφή που έχουν σήμερα, αλλά εξαρτώνται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνικής πραγματικότητας και τις οικονομικές, πολιτικές, θρησκευτικές, επιστημονικές και τεχνολογικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτή, καθώς και *«από τη δομή και γενικά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του συνολικού κοινωνικού συστήματος»*, κάτι που *«διαφοροποιεί την αγωγή από άλλες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης»*. Συνεπώς, η αγωγή προσδιορίζεται ιστορικά και ασφαλώς κοινωνικά και επομένως, είναι κατανοητό ότι οι σκοποί της διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες. Επίσης, το είδος της αγωγής που ασκεί ο εκπαιδευτικός εξαρτάται και από την οργάνωση του σχολείου (Διευθυντής, εκπαιδευτικός, μαθητής) μέσα στο οποίο δρα (Γκότοβος, 2002:35·Κωνσταντίνου, 2015, 2004:25·Τσαρδάκης, 1993).

Η αγωγή είναι από τα κυριότερα «καθήκοντα» του σχολείου και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού, αφού αυτός έχει την ευθύνη για την παροχή αγωγής στο νεαρό άτομο. Λέγοντας αγωγή εννοούμε ότι ο εκπαιδευτικός μέσω *σκόπιμων και συνειδητών ενεργειών*, αλλά και μέσω της γενικότερης συμπεριφοράς και της στάσης του (μη συστηματικές επιδράσεις) ασκεί επίδραση στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, με

απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Το νεαρό άτομο, όμως, δεν αντιδρά ως παθητικός δέκτης στα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά επιδρά με τη σειρά του στα άτομα του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντός του (εκπαιδευτικός, συνομήλικοι, γονείς κ.τ.λ.). Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αγωγή είναι *«η συνειδητή και σκόπιμη διαδικασία αλληλεπίδρασης, καθώς και το αποτέλεσμα αυτής, που είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή»* (Γκότοβος, 2002·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015:219·Πυργιωτάκης, 2011).

Όπως προαναφέρθηκε, το σχολείο χρησιμοποιεί σκόπιμες επιδράσεις στο υπό ανάπτυξη άτομο. Η αγωγή που ασκείται στο σχολείο καλείται *«σχολική αγωγή»*. Με τον όρο αυτό εννοούνται όλες οι ενέργειες του εκπαιδευτικού που αποσκοπούν στην υιοθέτηση από τους μαθητές όλων εκείνων των στοιχείων που αναφέρονται σε *«αξίες, στάσεις, κανόνες και προσανατολισμούς»* της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:219). Συγκεκριμένα, το σχολείο μέσω της αγωγής προσπαθεί να βοηθήσει τον μαθητή να ενστερνιστεί τις αξίες του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου που αποτελούν αντιλήψεις για ορισμένα θέματα και σημείο αναφοράς για τον τρόπο συμπεριφοράς του (Κωνσταντίνου, 2015). Έτσι, η διαδικασία της αγωγής είναι προσανατολισμένη στη διαμόρφωση προσωπικών *«αναπαραστάσεων»* στον μαθητή που θα σχετίζονται με την προαγωγή των αξιών αυτών, συμβάλλοντας σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Ωστόσο, ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει παθητικά τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, αλλά συμμετέχοντας ενεργά στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, συντελεί στην ομαλή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2015·Τσαρδάκης, 1993).

Γενικότερα, σκοπός της αγωγής είναι η διαπαιδαγώγηση ελευθέρων ανθρώπων με ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και κριτική σκέψη, οι οποίοι θα είναι ικανοί να κατανοήσουν τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, να επιδιώκουν την προσωπική τους ολοκλήρωση, να αναπτύσσουν ορθές και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε κοινωνικά προβλήματα, σχηματίζοντας με τον τρόπο αυτό μια ολοκληρωμένη άποψη τόσο για τον κόσμο γύρω τους όσο και για τον ίδιο τους τον εαυτό (Κογκούλης, 1988:166).

Είναι, επομένως, κατανοητό ότι η *σχολική αγωγή* έχει συγκεκριμένους στόχους, η επίτευξη των οποίων πραγματοποιείται με συγκεκριμένες μεθόδους και εκτυλίσσεται και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας (π.χ. γιορτές, εκδρομές κ.τ.λ.). Οι στόχοι αυτοί

και οι μέθοδοι της αγωγής προσδιορίζονται από τις αξίες και τους κανόνες της εκάστοτε κοινωνίας. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η αγωγή εξαρτάται από τη λειτουργία του σχολείου ως παιδαγωγικού οργανισμού και από τον τρόπο δόμησης της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2015).

3.1.2 Είδη αγωγής

Δεδομένου ότι η τάξη αποτελεί ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων, στο οποίο περιλαμβάνονται διάφορες μορφές επικοινωνίας, είναι λογικό η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει την κύρια ευθύνη για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, να επηρεάζει αυτές τις μορφές επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με διάφορους τρόπους με τους μαθητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι οποίοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών και τους ωθούν να αντιδρούν αναλόγως, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό το επικοινωνιακό κλίμα της τάξης και οικοδομώντας την επικοινωνιακή τους σχέση (Petegem, Creemers, Rosseel, & Aelterman, 2006·Smith & Laslett, 1993·Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985·Κωνσταντίνου, 2004).

Οι συμπεριφορές που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός στη σχέση του με τους μαθητές του, καθώς και όλες οι ενέργειες, τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί περιλαμβάνονται στον όρο «στιλ αγωγής» (Ξωχέλλης, 2015·Πυργιωτάκης, 2011). Οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η αγωγή, κυρίως στο σχολείο (είδη αγωγής ή στιλ αγωγής), εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε ενδοσχολικό επίπεδο. Από τη μία πλευρά, δεδομένου ότι η αγωγή έχει σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας και οι σκοποί της είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του κοινωνικού συστήματος, είναι φυσικό αυτή να επηρεάζεται από πολιτικούς, ιστορικούς, οικονομικούς, τεχνολογικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Από την άλλη πλευρά, η σχολική πραγματικότητα και οι συνθήκες που εμφανίζονται σε αυτήν επηρεάζουν το είδος της αγωγής που θα εμφανιστεί στο σχολείο (Κωνσταντίνου, 2015:265).

Συνεπώς, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, αν επικεντρωθούμε στην σχολική πραγματικότητα θα δούμε ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη αγωγής, σύμφωνα με τα οποία διαμορφώνεται και «οικοδομείται» η παιδαγωγική σχέση (επικοινωνία) εκπαιδευτικού-μαθητή. Δεδομένου ότι η επικοινωνία (κυρίως η λεκτική)

διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διεξαγωγή της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, η μορφή που λαμβάνει αυτή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, οι οποίες επηρεάζουν με τη σειρά τους τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Καψάλης, 1986·Ματσαγγούρας, 1999).

Μία από τις παραμέτρους, λοιπόν, της παιδαγωγικής επικοινωνίας στο σχολικό πλαίσιο αφορά *«τη συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό»*. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είτε αναπτύσσει θετική συναισθηματική σχέση *«(αποδοχή, κατανόηση, ενίσχυση αυτοαντίληψης, συμπαράσταση κ.τ.λ.)»* είτε αρνητική συναισθηματική σχέση *«(έλλειψη κατανόησης, επιθετικότητα, ψυχρή στάση κ.τ.λ.)»* με τον μαθητή. Δεύτερον, η παιδαγωγική επικοινωνία αφορά το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός χειραγωγεί τον μαθητή ή του αφήνει περιθώριο να αυτενεργήσει και να πάρει πρωτοβουλίες ενεργώντας με βάση τη δική του κρίση. Η παράμετρος αυτή αφορά στον τρόπο επίτευξης της πειθαρχίας από τον εκπαιδευτικό, τον βαθμό, δηλαδή, ελευθερίας και ελέγχου του μαθητή από τον εκπαιδευτικό (Κωνσταντίνου, 2015:266).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία που αφορούν την έννοια της αγωγής, θα γίνει μια αναφορά στα διαφορετικά «είδη αγωγής» ή «στιλ διδακτικής συμπεριφοράς», τα οποία αναφέρονται στις πρακτικές, στις στάσεις και στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση του παιδαγωγικού του έργου στο σημερινό υπαρκτό σχολείο, καθώς και στις επιπτώσεις που έχει το κάθε είδος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015), τα τέσσερα είδη αγωγής διαμορφώνονται ως εξής:

- *Παιδοκεντρική ή δημοκρατική αγωγή*

Η συγκεκριμένη αγωγή βασίζεται σε διαδικασίες διαλόγου, αυτενέργειας, ελεύθερης έκφρασης απόψεων και ελεύθερης έκφρασης του μαθητή και έχει ως κύριο στόχο να αναπτύξει τις αρχές της αυτάρκειας, της αυτοπειθαρχίας και της αυτονομίας του. Στην αγωγή αυτή ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με σεβασμό τον μαθητή ως άτομο με δική του προσωπικότητα, με τις ιδιαιτερότητες (νοητικές, συναισθηματικές, γνωστικές κ.τ.λ.), τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, του δείχνει εμπιστοσύνη και τον ενθαρρύνει, ώστε να βελτιώνεται συνεχώς, κάτι που αυξάνει την προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Walters & Shelly,

2007·Wilkins, 2006·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης 2011·Τσαρδάκης, 1993·Τσιπλητάρης, 2001). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός «παρέχει πρότυπα προς μίμηση στο παιδί» και το ωθεί να δραστηριοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση (Englehart, 2009·Walters & Shelly, 2007·Wilkins, 2006·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης 2011:282·Τσαρδάκης, 1993·Τσιπλητάρης, 2001). Επιπροσθέτως, παρέχεται στους μαθητές το περιθώριο να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να επιλύουν προβλήματα μόνοι τους, χρησιμοποιώντας δικές τους μεθόδους και δικούς τους τρόπους ερμηνείας και επίλυσής τους (Morrison & McIntyre, 1973·Wilkins, 2006·Κωνσταντίνου, 2015·Ξωχέλλης, 2015·Πυργιωτάκης 2011:282·Τσαρδάκης, 1993·Τσιπλητάρης, 2001).

Ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός, ο οποίος θέτει στο επίκεντρο των μαθησιακών δραστηριοτήτων τον μαθητή, συγκεντρώνει, συνήθως, στο πρόσωπό του διάφορα θετικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπως ηρεμία, κατανόηση, φιλική διάθεση, εμπιστοσύνη, ευγένεια, ανεκτικότητα, υπομονή, δικαιοσύνη, ικανότητα ελέγχου της τάξης χωρίς να καταπατάται η ελευθερία των μαθητών, φροντίδα και ενδιαφέρον (προθυμία να γνωρίσει τους μαθητές και να ακούσει για τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματά τους κ.τ.λ.) και διάθεση για παροχή βοήθειας (επίλυση προβλημάτων, περαιτέρω βοήθεια στην τάξη όπου χρειάζεται) (Britt, 2013·denBrok, Fisher & Scott, 2005·Wilkins, 2006·Καψάλης, 1986). Ακόμη, παρέχει ακαδημαϊκή υποστήριξη στον μαθητή, κάτι που σημαίνει ότι δεν αντιμετωπίζει το μαθητή ως παθητικό δέκτη, αλλά, αντίθετα, στηρίζει την ενεργητική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει εξηγήσεις όταν ο μαθητής δεν αντιλαμβάνεται κάτι και θετική ανατροφοδότηση στις εργασίες του. Ακόμη, επαινεί και ενθαρρύνει τις επιθυμητές συμπεριφορές και τα θετικά στοιχεία των μαθητών, αναμένει από αυτούς την καλύτερη δυνατή επίδοση, διαθέτει αίσθηση του χιούμορ αλλά και σταθερότητα στη συμπεριφορά του. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη με τα αποτελέσματα να είναι ορατά στη συμπεριφορά και στη δράση των μαθητών (Britt, 2013·denBrok, Fisher & Scott, 2005·Fontana, 1985·Petegem, Creemers, Rosseel, & Aelterman, 2006·Smith & Land, 1981·Walberg 1986·Walters & Shelly, 2007·Wilkins, 2006·Καψάλης, 1986).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο είδος διδάσκει με ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση, δίνει σαφείς εξηγήσεις και επιδεικνύει ηγετικές ικανότητες και ικανότητα δημοκρατικής διοίκησης της τάξης του, με αποτέλεσμα να διατηρεί

αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και να αποτελεί καλό παράδειγμα ορθής ηγεσίας και σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Britt, 2013). Επιπλέον, η ισχυρή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών και τις επιδόσεις τους και η ικανότητά του να δουλεύει συνεργατικά με τους μαθητές και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με σεβασμό και με ήρεμο και λογικό τρόπο, δίνοντας σημασία σε όλες τις υπάρχουσες απόψεις, χωρίς να χάνει τον έλεγχο της τάξης, καθώς και να γνωρίζει τις διάφορες ανάγκες καθενός από τους μαθητές του και να έχει τη γνώση να χειριστεί και να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού, ο οποίος διδάσκει θέτοντας στο επίκεντρο το παιδί και ασκεί δημοκρατική αγωγή (Aultman, Williams-Johnson & Schultz, 2009·Englehart, 2009·Wubbels, Brekelmans, denBrok & van Tartwijk, 2006a).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να χρησιμοποιεί με προσοχή τον λόγο του και με αποτελεσματικότητα τον τρόπο που απευθύνεται στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, επικοινωνεί καθαρά και ευθέως με τους μαθητές τους, φροντίζοντας πάντα να γίνεται κατανοητός από αυτούς και να χρησιμοποιεί τον λόγο με σαφήνεια, ώστε να γίνονται κατανοητά τα αντικείμενα του μαθήματος (Smith & Land, 1981·Walberg 1986). Επίσης, εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν παρακολουθούν μόνο τη λεκτική δραστηριότητα των μαθητών, αλλά δίνουν σημασία και στις μη λεκτικές αντιδράσεις μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον μαθητή και να προβλέψουν ορισμένα αισθήματα και συμπεριφορές του στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Mendes, 2003). Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός έχει ενθαρρυντικό και καθοδηγητικό ρόλο, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να προβούν στην αυτενεργό μάθηση μέσα από συλλογικές διαδικασίες δράσης και να μειώσει στο ελάχιστο τις δυσκολίες και τις διαταραχές που ανακύπτουν (Καψάλης, 1986·Ματσαγγούρας, 1999).

Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι ο μαθητής δρα ανεξέλεγκτα και αυθαίρετα, χωρίς την ύπαρξη κανόνων και αρχών. Αντίθετα, στη δημοκρατική αγωγή μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συναποφασίζουν για το τι θα λάβει χώρα στη σχολική αίθουσα, καθώς και για τους κανόνες που θα διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις (εκπαιδευτικού-μαθητή, μαθητή-μαθητή) (Κωνσταντίνου, 2015). Οι κανόνες αυτοί έχουν σκοπό ο μαθητής να έρθει σε επαφή και να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία εντάσσεται και η οποία με τη σειρά της δομείται από κανόνες και αρχές για την ομαλή συμβίωση των ανθρώπων.

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει σύστημα κανόνων και αξιών, προκειμένου να διαμορφώσει ο μαθητής ένα σταθερό αξιακό πλαίσιο, που θα τον συνοδεύει σε ολόκληρη τη ζωή του, στις οικογενειακές, επαγγελματικές και κοινωνικές του δραστηριότητες. Για τον λόγο αυτό, το σχολείο είναι σκόπιμο να διαμορφώνει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα δρα ο μαθητής με βάση δημοκρατικούς κανόνες και διαδικασίες, βασισμένους σε αρχές όπως *«η δικαιοσύνη, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, ο σεβασμός στο διαφορετικό, η ειρηνική συμβίωση και συναίνεση με τους άλλους, η ορθολογική διαχείριση και επίλυση της αντιπαράθεσης, η ευγένεια, η ηρεμία, η κατανόηση και η φιλικότητα»* (Κωνσταντίνου, 2015:270·Τσιπλητάρης, 2001:223).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο δημοκρατικός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναπτύσσει σταθερές σχέσεις με τους μαθητές του, οι οποίες βασίζονται στη συναισθηματική εγγύτητα, την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη, διαμορφώνοντας, με τον τρόπο αυτό, στους μαθητές του την ιδέα της κοινότητας μέσα στην τάξη (Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010). Επομένως, σε μια δημοκρατικά δομημένη τάξη, στην οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ευνοείται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση τη διεξαγωγή καλύτερης και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας (Brekelmans, Slegers, & Fraser, 2000·denBrok, Fisher & Scott, 2005·Petegem, Creemers, Rosseel, & Aelterman, 2006·Smith & Land, 1981·Walberg 1986·Wilkins, 2006·Καψάλης, 1986).

Πιο συγκεκριμένα, το είδος αγωγής με τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς της μάθησης και αποβλέπει στη νοητική και ηθική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και στη διαμόρφωση υπεύθυνης, συνεπούς και δημοκρατικής προσωπικότητας του μαθητή, στην αποβολή του αισθήματος επιθετικότητας και του άγχους, καθώς και στη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς, έτσι ώστε αυτός να είναι ικανός να κρίνει σωστά και να δρα ανάλογα και να αντιμετωπίζει τα ανακύπτοντα προβλήματα (Englehart, 2009·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015). Μέσω της παιδοκεντρικής αγωγής το άτομο αναπτύσσει το αίσθημα της ασφάλειας και του «ανήκειν» σε μια ομάδα, ισχυρή αντίληψη του εαυτού του και αυτοεκτίμηση, κριτική ικανότητα, ικανότητα να αντιστέκεται σε οτιδήποτε επιβλαβές ή μη ωφέλιμο για το ίδιο (Sava, 2002·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης

2011·Τσαρδάκης, 1993·Τσιπλητάρης, 2001), αυτενέργεια και αυτονομία, αυξημένο ενδιαφέρον και κίνητρα για μάθηση, δράση και συμμετοχή σε διαφοροποιημένες δραστηριότητες, διάθεση για συνεργασία και ειρηνική επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν, καθώς έχει τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες, να δραστηριοποιηθεί και να αναλάβει κάτι με υπευθυνότητα (Opdenakker & Van Damme, 2006·Sava, 2002·Wentzel et al., 2010·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης 2011·Τσαρδάκης, 1993·Τσιπλητάρης, 2001).

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και αφορούν στα χαρακτηριστικά και στις πρακτικές του εκπαιδευτικού, καθώς και στις επιπτώσεις των ενεργειών αυτών στους μαθητές επιβεβαιώνονται και από έρευνες που έχουν γίνει εντός και εκτός Ευρώπης, κυρίως σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες διερευνούσαν τις απόψεις τους για τους καθηγητές διάφορων ειδικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, από τις έρευνες προέκυψε ότι όσο πιο καθοδηγητικός και φιλικός είναι ο εκπαιδευτικός, όσο, δηλαδή, μεγαλύτερο βαθμό εγγύτητας παρουσιάζει, καθώς και το αν αυτός είναι ικανός ηγέτης (διατηρεί τη συνοχή της τάξης και μειώνει τις παρεξηγήσεις και τις προστριβές) και δείχνει κατανόηση στους μαθητές, τόσο θετικότερη είναι η συμπεριφορά και η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και τόσο περισσότερα είναι τα κίνητρα μάθησής τους και η κινητοποίησή τους (Brekelmans, Wubbels & denBrok, 2002·denBrok, Brekelmans & Wubbels, 2004·denBrok, Fisher & Scott, 2005·Goh & Fraser, 1998·Passini, Molinari & Speltini, 2015·Scott & Fisher, 2004·Wubbels, 1993).

Επιπλέον, η συνεργατικότητα του εκπαιδευτικού, η προθυμία του για βοήθεια, αλλά και η ικανότητα ηγεσίας ο τρόπος, δηλαδή, που διατηρεί την πειθαρχία στην τάξη (βαθμός κυριαρχίας του εκπαιδευτικού), η αυστηρότητα που επιδεικνύει στο μέτρο που χρειάζεται, η παροχή ελευθερίας κινήσεων και η ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών επηρεάζουν θετικά τις συμπεριφορές των μαθητών, την αυτοπεποίθηση, την ευχαρίστηση και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ το αντίθετο συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι, δυσαρεστημένοι και επιπλήττουν τους μαθητές (Brekelmans, Wubbels & denBrok, 2002·den Brok, 2001·denBrok, Brekelmans & Wubbels, 2004·denBrok, Fisher & Scott, 2005·Passini, Molinari & Speltini, 2015·Scott & Fisher, 2004·Wubbels, 1993).

- *Υπερπροστατευτική αγωγή*

Αυτό το είδος αγωγής έχει ως κύρια χαρακτηριστικά του, από τη μία πλευρά την αποδοχή του μαθητή και τη θετική αντιμετώπισή του και από την άλλη τείνει να χειραγωγεί σε έντονο βαθμό τη συμπεριφορά του. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, θέτει συνεχώς περιορισμούς στον μαθητή, οι οποίοι τον εμποδίζουν να αναπτύξει πρωτοβουλίες και να αυτενεργήσει, αναπτύσσοντας τη δική του προσωπική δράση (Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011). Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες καθορίζονται αυστηρά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαμορφώνει κανόνες που ρυθμίζουν απόλυτα τη συμπεριφορά των μαθητών διαμορφώνοντας ένα υπερπροστατευτικό κλίμα στη σχολική αίθουσα (Κωνσταντίνου, 2015).

Μέσα σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον, το παιδί στερείται κάθε μορφής δημιουργικότητας και «υποτάσσεται» χωρίς αντιρρήσεις στο θέλημα του εκπαιδευτικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να χαρακτηρίζεται από αναποφασιστικότητα και να μην μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της «κυριαρχίας» ενός τέτοιου κλίματος στη σχολική τάξη είναι «*η μειωμένη αυτοεκτίμηση του μαθητή, η ανασφάλεια, η υπερβολική ευγένεια, ανασφάλεια*» και γενικότερα οι δυσκολίες στην κοινωνική του ένταξη και τις κοινωνικές του σχέσεις (Κωνσταντίνου, 2015:271).

- *Αυταρχική ή δασκαλοκεντρική αγωγή*

Αρχικά, με την έννοια «*αυταρχισμός εννοείται η άσκηση αυστηρής, δεσποτικής και απολυταρχικής εξουσίας από τον εκπαιδευτικό*» σε ό,τι αφορά στις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, ο αυταρχισμός έχει συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά: «*υπακοή σε συγκεκριμένους παραδοσιακούς κανόνες, αυστηρή πειθαρχία, επιθετικότητα, καταπίεση των ατόμων, ειδικότερα των πιο αδύναμων, αυστηρότητα, κ.ά.*» (Κωνσταντίνου, 2015:271).

Αξίζει να ειπωθεί ότι συχνά είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να αφήσουν τον έλεγχο της τάξης τους και να αναλάβουν περισσότερο υποστηρικτικό χαρακτήρα, προκειμένου να δοθούν περισσότερες πρωτοβουλίες στους μαθητές (Short & Greer, 2002). Όταν, λοιπόν, χαρακτηριστικά και πρακτικές, όπως αυτά που προαναφέρθηκαν, γίνονται αποδεκτά στο εκπαιδευτικό σύστημα, τότε ο μαθητής είναι υπόλογος για τις πράξεις του και υποτάσσεται στη δύναμη και την εξουσία του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το είδος της αγωγής, όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (καθορισμός στόχων, αξιολόγηση μαθητών κ.τ.λ.) υπόκεινται στην αρμοδιότητα του

εκπαιδευτικού. Έτσι, ο μαθητής αντιμετωπίζεται όχι ως αυτόβουλο άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες, αλλά ως ον χωρίς βούληση και επιθυμίες που έχει ανάγκη από έλεγχο και χειραγώγηση. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός επιβάλλει τη θέληση και τις αντιλήψεις του στο νεαρό άτομο. Η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό τέτοιων συμπεριφορών έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να υπόκειται σε καταστάσεις υπακοής, μη αμφισβήτησης των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού, εντολές και απαγορεύσεις καθώς γνωρίζει ότι υπάρχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τον ίδιο και τον ρόλο του, καθώς και συγκεκριμένες ποινές σε περίπτωση παραβάσεων (Englehart, 2009·Morrison & McIntyre, 1973·Καψάλης, 1986·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015·Ματσαγγούρας, 1999).

Επίσης, στη διαδικασία οργάνωσης των διδακτικών διαδικασιών ο εκπαιδευτικός «ακολουθεί» παραδοσιακές, τυποποιημένες ενέργειες που οδηγούν σε πειθαναγκασμό και πολλές φορές σε ποινές και τιμωρία του μαθητή και η διδασκαλία στηρίζεται κυρίως στη απλή μετάδοση της ύλης, η οποία γίνεται ως επί το πλείστον μέσω του μονολόγου του εκπαιδευτικού και την περιορισμένη συμμετοχή των μαθητών (Morrison & McIntyre, 1973·Καψάλης, 1986·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015·Ματσαγγούρας, 1999·Πυργιωτάκης, 2011). Σε αυτό το είδος αγωγής, λοιπόν, κυριαρχεί μια αρνητική σχέση με τον μαθητή και η τάση για διαρκή έλεγχο της συμπεριφοράς και των στάσεών του. Συνεπώς, είναι κατανοητό ότι από την αυταρχική αγωγή απουσιάζουν οι διαδικασίες διαλόγου, αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών και κυριαρχούν *«η αγένεια, η ψυχρότητα και οι απειλές»* (Κωνσταντίνου, 2015·Τσιπλητάρης, 2001:223-224). Επιπλέον, συχνά φαινόμενα είναι οι συγκρούσεις με τους μαθητές, ο μεγάλος αριθμός εργασιών και η πίεση για την άμεση εκτέλεσή τους, οι τιμωρίες και οι προσβολές στους μαθητές, καθώς και η μη τήρηση του λόγου από μέρους του εκπαιδευτικού, τα οποία έχουν ως συνέπεια την υποβάθμιση των μαθησιακών διαδικασιών και τη διαταραχή του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Τέτοιου είδους σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι σίγουρο ότι δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας υγιούς επικοινωνίας μεταξύ τους και γενικότερα στη συναισθηματική προσέγγιση των μαθητών, δεδομένου ότι η όλη διαδικασία λειτουργεί άνισα και η εξουσία «ανήκει» στον εκπαιδευτικό (Καψάλης, 1986·Κωνσταντίνου, 2015·Ματσαγγούρας, 1999·Ξωχέλλης, 2015). Λόγω αυτών των παραγόντων, περιθωριοποιείται ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της

παιδαγωγικής σχέσης: η αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, δεν αντιμετωπίζει τον μαθητή ως αυτόνομη προσωπικότητα με ιδιαιτερότητες και ενδιαφέροντα που μπορεί να επιδράσει με τη σειρά του στο περιβάλλον του, αλλά ως άμεσα «ελεγχόμενο» άτομο (Κωνσταντίνου, 2015).

Αυτού του είδους η αγωγή έχει συνέπειες στον μαθητή, όπως για παράδειγμα «συναισθηματικές εντάσεις», μη σταθερή συμπεριφορά, άγχος, δυσαρέσκεια, επιθετικότητα και πολλές φορές άσκηση βίας, καθώς το περιβάλλον της τάξης γίνεται δυσάρεστο και εχθρικό και ο εκπαιδευτικός αντικείμενο φόβου και δυσαρέσκειας (Englehart, 2009·Αναγνωστοπούλου, 2005·Καψάλης, 1986·Κωνσταντίνου, 2015:273·Πυργιωτάκης, 2011·Τσιπλητάρης, 2001). Επιπλέον, το παιδί γίνεται συνήθως αντιδραστικό λόγω της υπερβολικής καταπίεσης που δέχεται στο σχολικό περιβάλλον και είναι πιθανότερο να καταφύγει σε βίαιες πράξεις. Επιπροσθέτως, οι μαθητές που είναι διαρκώς εκτεθειμένοι σε κλίμα αυταρχικής αγωγής έχουν την τάση να υιοθετούν μια εικόνα για τον εαυτό τους ανάλογη με αυτή που έχουν διαμορφώσει οι άλλοι για αυτούς (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς) (Καψάλης, 1986·Κωνσταντίνου, 2015:273·Τσιπλητάρης, 2001).

Επομένως, είναι κατανοητό ότι όταν ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία με αυταρχικό τρόπο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η συμπεριφορά, η επίδοση και η γενικότερη στάση του μαθητή (Britt, 2013·Καψάλης, 1986·Κωνσταντίνου, 2015). Αυτού του είδους η αγωγή διαμορφώνει «υποταγμένα» άτομα με αβέβαιη προσωπικότητα, καθώς επηρεάζεται ο τρόπος σκέψης τους. Ακόμη, ο μαθητής είναι ανίκανος να αναλάβει πρωτοβουλίες, καθώς όλα είναι σχεδιασμένα από τον εκπαιδευτικό, χάνοντας με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον του για μάθηση και συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες, και έχοντας κατ' επέκταση μειωμένες επιδόσεις (Kohn, 1993·Reeves, 2006·Αναγνωστοπούλου, 2005·Καψάλης, 1986·Κωνσταντίνου, 2015). Με αυτό τον τρόπο, ενισχύεται η διαμόρφωση «*τυποποιημένου τρόπου σκέψης*» και «*στερεότυπων μορφών συμπεριφοράς*». Μέσα σε ένα αυταρχικά διαμορφωμένο παιδαγωγικό κλίμα ο μαθητής δυσκολεύεται να αναπτύξει με τον σωστό τρόπο την προσωπικότητά του και να υιοθετήσει ορθά τις αξίες, τους κανόνες, και τις αντιλήψεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Καψάλης, 1986·Κωνσταντίνου, 2015:274).

- *Αδιάφορη ή φλεγματική αγωγή*

Το συγκεκριμένο είδος χαρακτηρίζεται κυρίως από αδιαφορία για τις ανάγκες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή. Σε αυτό το είδος αγωγής, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί περισσότερο με βάση τον δημοσιοϋπαλληλικό του ρόλο και δεν λαμβάνει υπόψη του τον ρόλο του παιδαγωγού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται θετικό παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη, καθώς η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του περιορίζεται σε τεχνοκρατικές και τυποποιημένες διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο εκπαιδευτικός δεν θέτει στόχους στους μαθητές, αλλά τους αφήνει να κινηθούν μόνοι τους και να δομήσουν την προσωπικότητά τους μέσω των δικών τους εμπειριών (Καψάλης, 1986·Πυργιωτάκης, 2011). Επίσης, υιοθετώντας παθητική στάση, δεν ενδιαφέρεται και δεν κάνει σημαντικές προσπάθειες για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, αφήνει περιθώρια απόλυτης ελευθερίας στους μαθητές του και αδιαφορεί για τη θέσπιση κανόνων, οι οποίοι θα ρυθμίζουν την συμπεριφορά των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα (Καψάλης, 1986·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015:275·Ματσαγγούρας, 1999). Επιπλέον, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες, καθώς και για ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων στην τάξη φαίνεται να εκλείπουν σε αυτό το είδος αγωγής, κάτι που οδηγεί σε ανεξέλεγκτη συμπεριφορά των μαθητών (Englehart, 2009).

Απόρροια αυτού είναι ότι απουσιάζει οποιαδήποτε μορφή δομής από την τάξη, δεδομένου ότι ο μαθητής δεν μπορεί να θέσει κανόνες ο ίδιος που να ελέγχουν την συμπεριφορά του, καθώς βρίσκεται στο «ευαίσθητο» στάδιο της διαμόρφωσης της ταυτότητάς του (Καψάλης, 1986·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015:275·Ματσαγγούρας, 1999). Επομένως, ο μαθητής, ο οποίος αναμένει ένα συγκεκριμένο βαθμό οργάνωσης της τάξης, είναι δυσαρεστημένος από το περιβάλλον που αναπτύσσεται, το οποίο δεν ευνοεί την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και διακατέχεται από «*ανασφάλεια και αβεβαιότητα*» και πολλές φορές είτε αδιαφορεί για όσα συμβαίνουν στην σχολική τάξη είτε γίνεται υπερβολικά επιθετικός (Englehart, 2009·Καψάλης, 1986·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015:275·Ματσαγγούρας, 1999). Γενικότερα, ο αδιάφορος εκπαιδευτικός, ο οποίος δίνει απόλυτη ελευθερία στους μαθητές του μπορεί να είναι πολλές φορές αρεστός, αλλά δεν αποτελεί αντικείμενο σεβασμού από τους μαθητές (Englehart, 2009), κάτι που δεν ευνοεί την ανάπτυξη γνήσιων σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών, οι οποίοι αποξενώνονται

μεταξύ τους, καθώς επικρατεί κλίμα αρνητισμού με αποτέλεσμα οι μαθητές να παρουσιάζουν σύγχυση, ψυχικό άγχος και ως εκ τούτου μειωμένη δραστηριότητα (Κογκούλης, 1988).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ανάλογα με τις πρακτικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στη σχολική πράξη «πλησιάζει» το ένα ή το άλλο είδος. Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να χαρακτηριστεί απόλυτα ως αυταρχικός ή δημοκρατικός, καθώς υιοθετεί και παρουσιάζει ποικίλες συμπεριφορές που ανήκουν στο ένα ή στο άλλο είδος. Στο σχολείο κυριαρχούν χαρακτηριστικά από δύο είδη αγωγής, όπως αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω. Το ένα είδος είναι η παιδοκεντρική αγωγή, η οποία έχει ως σημείο αναφοράς τον ίδιο τον μαθητή με τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά του και βασίζεται ως επί το πλείστον στις παιδαγωγικές αρχές. Το άλλο είδος είναι η αυταρχική αγωγή, η οποία έχει στην ουσία τα αντίθετα χαρακτηριστικά από αυτά της παιδοκεντρικής, κάτι που επιδρά σημαντικά στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών. Τα άλλα δύο είδη υπάρχουν στο σχολείο ως μορφές αγωγής, αλλά υπεισέρχονται κυρίως στην αυταρχική αγωγή, καθώς εμφανίζουν πολλά από τα χαρακτηριστικά της, όπως η χειραγώγηση του μαθητή και η αδιαφορία (Κωνσταντίνου, 2015).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στις τάξεις του σημερινού υπαρκτού σχολείου κυριαρχεί, κυρίως, το αυταρχικό είδος αγωγής με την κυριαρχία του εκπαιδευτικού να είναι εμφανής στις πρακτικές που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Delamont, 1983·Αναγνωστοπούλου, 2005·Ευαγγελόπουλος, 1992·Κωνσταντίνου, 2004·Στεργίου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι προσκολλημένοι στη μετάδοση γνώσεων ακολουθώντας πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς αισθάνονται ανασφάλεια να παραχωρήσουν περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές, οι οποίοι κινούνται στα αυστηρά καθορισμένα από τον εκπαιδευτικό πλαίσια (Αναγνωστοπούλου, 2005·Στεργίου, 2008). Επιπλέον, η τάξη χαρακτηρίζεται από αυστηρή οργάνωση και πειθαρχία, η οποία βασίζεται στην τήρηση αυστηρών κανόνων και στην υπακοή στις εντολές του εκπαιδευτικού (Delamont, 1983·Αναγνωστοπούλου, 2005). Επίσης, τονίζεται η παθητικότητα των μαθητών, καθώς κυριαρχεί σε μεγάλο ποσοστό κατά τη γλωσσική αλληλεπίδραση η ομιλία του εκπαιδευτικού, ο οποίος κατευθύνει τη συζήτηση στην τάξη και ως εκ τούτου περιορίζεται ο χρόνος ομιλίας και δράσης των μαθητών (Delamont, 1983·Ευαγγελόπουλος, 1992·Στεργίου, 2008). Η χρήση αυταρχικών πρακτικών από

τον εκπαιδευτικό αντιβαίνει στους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς που αφορούν τη διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ο οποίος καθίσταται ευάλωτος σε αρνητικά φαινόμενα, όπως η επιθετικότητα και η βία, κάτι που δεν ευνοεί την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του, καθώς και ευρύτερα στο κλίμα και στο περιβάλλον της τάξης (Κωνσταντίνου, 2004).

3.2 Η κοινωνικοποίηση σε σχέση με την προσωπικότητα του μαθητή

3.2.1 Έννοια της κοινωνικοποίησης

Είναι ευρέως γνωστό ότι ο άνθρωπος δεν έχει διαμορφώσει την προσωπικότητά του από τη στιγμή της γέννησής του, ούτε έχει τη δυνατότητα να δράσει ενεργά στο κοινωνικό σύνολο. Επομένως, το παιδί δεν γνωρίζει τον τρόπο που λειτουργεί η κοινωνία ούτε τους κανόνες που τη διέπουν και τους ρόλους που αναλαμβάνει το κάθε άτομο μέσα σε αυτήν. Συνεπώς, είναι αναγκαίο το ενήλικο άτομο να μεταδώσει μέσω ορισμένων ενεργειών όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται το νεαρό αναπτυσσόμενο άτομο, για να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο, να το βοηθήσει, δηλαδή, να μάθει και να γνωρίσει τους θεσμούς, τους κανόνες λειτουργίας και οργάνωσης της κοινωνίας στην οποία ζει, καθώς και την οργάνωση των ανθρώπινων κοινωνικών σχέσεων (Νικολάου, 2009·Νόβα-Καλτσούνη, 1995·Ξωχέλλης, 2015·Τσιπλητάρης, 2001).

Η διαδικασία μετάβασης πολιτιστικών στοιχείων (κανόνων, αξιών και κοινωνικών ρόλων), τα οποία εσωτερικεύει και υιοθετεί το νεαρό αναπτυσσόμενο άτομο και διαμορφώνει με αυτό τον τρόπο την ταυτότητά του, ονομάζεται κοινωνικοποίηση. Πρόκειται για τον μετασχηματισμό των βιολογικών και ψυχοπνευματικών στοιχείων του ατόμου, προκειμένου αυτό να είναι ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Mühlbauer, 1985·Νικολάου, 2009·Νόβα-Καλτσούνη, 1995·Ξωχέλλης, 2015·Τσιπλητάρης, 2001·Φέντ, 1989). Η *κοινωνικοποίηση* είναι μία διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή (ενηλίκων και παιδιών), η οποία οδηγεί το άτομο σε ταυτίσεις με τα άλλα υποκείμενα και συνειδητοποίηση του εαυτού του και αναπτύσσεται με βάση τις εκάστοτε συνθήκες της κάθε κοινωνικής πραγματικότητας (Mühlbauer, 1985·Νικολάου, 2009·Νόβα-Καλτσούνη, 1995·Τσιπλητάρης, 2001).

Κοινωνικοποίηση υπάρχει κάθε φορά που γίνεται προσπάθεια να αποκτήσει το υποκείμενο κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης κρίνεται απαραίτητη, ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία, στην οποία το άτομο έρχεται σε επαφή με ποικίλα και συχνά αντικρουόμενα ερεθίσματα. Η κοινωνικοποίηση, λοιπόν, δεν είναι μια μονόδρομη διαδικασία, όπως προαναφέρθηκε, αλλά διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνία που το περιβάλλει, μέσω της οποίας συντελείται η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015). Με τον όρο αλληλεπίδραση εννοούνται όλες οι αμοιβαίες επιρροές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην κοινωνική πραγματικότητα και συμβάλλουν στην ικανοποίηση βασικών αναγκών του ατόμου (βιολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, κ.ά.). Επομένως, είναι κατανοητό ότι από τη μία πλευρά το άτομο δρα με συγκεκριμένο τρόπο ανταποκρινόμενο στα ερεθίσματα της κοινωνίας και από την άλλη το περιβάλλον, το οποίο είναι κοινωνικά σημασιοδοτημένο και αποτελεί τον περίγυρο του ανθρώπου, με βασικότερα στοιχεία *«την οικογένεια, το σχολείο, τις διάφορες κοινωνικές ομάδες»*, χαρακτηρίζεται από τις δικές του αξίες, κανόνες, προσδοκίες κ.λ.π., τις οποίες καλείται να υιοθετήσει το κάθε άτομο, καθώς το βοηθούν να διαμορφώσει την προσωπικότητά του (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:223).

Σύμφωνα με μία κοινωνιοκεντρική άποψη η κοινωνικοποίηση είναι στοιχείο απαραίτητο και χρήσιμο, με βάση το οποίο το άτομο «τοποθετείται» σε ορισμένη κλίμακα ως «καλώς» ή «κακώς» κοινωνικοποιημένο. Κοινωνικοποίηση, λοιπόν, σημαίνει ότι το άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις προσδοκίες και τις επιταγές της κοινωνίας, της οποίας είναι μέλος. Συνεπώς, κοινωνικοποιημένο θεωρείται το άτομο όταν η συμπεριφορά του «ταυτίζεται» με αυτή που θεωρεί αποδεκτή η κοινωνία (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015·Νόβα-Καλτσούνη, 1995). Με άλλα λόγια, τα άτομα που «βρίσκονται» σε διαδικασία κοινωνικοποίησης είναι σημαντικό να αφομοιώσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις αξίες, τους κανόνες και τις αντιλήψεις της κοινωνικής πραγματικότητας, ώστε να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στη διατήρηση της ισορροπίας της κοινωνίας. Κάθε κοινωνία, λοιπόν, που έχει στόχο τη συνέχεια της ύπαρξής της, φροντίζει ώστε οι αξίες της να γίνονται αποδεκτές από τα μέλη της, προκειμένου να υπάρχει ομοιογένεια (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015·Νόβα-Καλτσούνη, 1995·Ξωχέλλης, 2015·Τσαρδάκης, 1995). Όσον αφορά στην ατομοκεντρική άποψη, το άτομο δεν εκλαμβάνεται ως ον χωρίς βούληση, αλλά κάνει τη δική του προσπάθεια να ενταχθεί στο κοινωνικό

σύνολο, μέσα από την εκμάθηση ρόλων κατά την αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα του κοινωνικού περιγύρου. Το άτομο, δηλαδή, ερμηνεύει τη συμπεριφορά του απέναντι και προσαρμόζει ανάλογα τη δική του συμπεριφορά (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015·Νόβα-Καλτσούνη, 1995·Τσαρδάκης, 1995).

Σύμφωνα με τον Fend (1974 οπ. αν. στο Mühlbauer, 1985), η κοινωνικοποίηση αποσκοπεί στην αναπαραγωγή της εκάστοτε κοινωνίας και των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτή. Οι κοινωνικές σχέσεις δεν αποτελούν απλά αντικείμενο αναπαραγωγής, αλλά μέσω της κοινωνικοποίησης παρέχονται στα άτομα, μέσω της μάθησης, οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη ρύθμιση και την ανάπτυξη αυτών των σχέσεων. Επίσης, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στοχεύει στην προετοιμασία των ατόμων για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων και την εκπλήρωση των προσδοκιών που απορρέουν από αυτούς (Νόβα-Καλτσούνη, 1995·Τσαρδάκης, 1993).

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι για να επιβιώσει μια κοινωνία είναι απαραίτητο να κοινωνικοποιούνται τα μέλη της, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή που είναι αναγκαία για την ομαλή λειτουργία της και την χωρίς εμπόδια συμβίωση των ατόμων που την απαρτίζουν. Η κοινωνικοποίηση δεν είναι μια διαδικασία που ολοκληρώνεται όταν το άτομο ενστερνιστεί κάποιες αξίες, αλλά διαρκεί ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, καθώς αυτός ενσωματώνει συνεχώς νέες πληροφορίες που προκύπτουν από τις διαφορετικές συνθήκες που ανακύπτουν στο κοινωνικό σύνολο και μπορεί να διατηρήσει ή να διαφοροποιήσει ορισμένες από τις συμπεριφορές του (Κωνσταντίνου, 2015·Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

Το σχολείο είναι ο πιο σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Η συμμετοχή των παιδιών στο σχολικό πρόγραμμα κρίθηκε αναγκαία, δεδομένου ότι η οικογένεια δεν μπορούσε πλέον να «καλύψει» τις γνωστικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού. Με την ένταξη του παιδιού στον σχολικό χώρο, του δίνεται η δυνατότητα να ανεξαρτητοποιηθεί και να παίρνει αποφάσεις για καταστάσεις που το αφορούν. Δεδομένου ότι το παιδί έχει μάθει να ενεργεί μόνο μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, δεν γνωρίζει ποιες μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται αποδεκτές στο χώρο του σχολείου, αλλά κατανοεί ότι υφίστανται *«δικαιώματα και υποχρεώσεις, ιεραρχικές σχέσεις, κ.α.»* (Νόβα-Καλτσούνη, 1995:113).

Η κοινωνικοποίηση που ασκείται στο σχολείο αποτελεί τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση και καλείται *«σχολική κοινωνικοποίηση»*. Σε αυτήν την κατηγορία κοινωνικοποίησης περιλαμβάνονται όλες οι επιρροές που δέχεται ο μαθητής στο

σχολικό περιβάλλον, αλλά και ο τρόπος, με τον οποίο ο ίδιος επηρεάζει τους άλλους, καθώς η κοινωνικοποίηση που συντελείται στο σχολείο είναι μορφή «*παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης*» και σχέσης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2015:224·Νόβα-Καλτσούνη, 1995:126). Έχει να κάνει με όλες τις εμπειρίες που αποκομίζει ο μαθητής στον χώρο του σχολείου και αφορούν «*στις αξίες, στους κανόνες, στις στάσεις, στις αντιλήψεις κ.λ.π.*», καθώς και στην επιλογή των μαθητών με βάση τη σχολική τους επίδοση για την τοποθέτησή τους στις αντίστοιχες κοινωνικές θέσεις. Έτσι, ο μαθητής μέσα από την ενεργητική του συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος δομεί την προσωπικότητά του και την κοινωνική του ταυτότητα (Κωνσταντίνου, 2015:224·Νικολάου, 2009·Ξωχέλλης, 2015·Τσαρδάκης, 1993).

Τέλος, δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής εντός και εκτός σχολείου και συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή του είναι το παιχνίδι και γενικότερα η συναναστροφή με την ομάδα των συνομηλίκων. Σε αυτές το παιδί αναπαριστά διάφορες καταστάσεις του πραγματικού κόσμου και αναλαμβάνει συγκεκριμένους ρόλους κάθε φορά. Με αυτό τον τρόπο το παιδί όχι μόνο κατανοεί τις διαφορετικές πτυχές του κάθε ρόλου και τον τρόπο που ενεργεί, αλλά αναπτύσσει και την ενσυναίσθησή του βλέποντας τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων. Πέρα από αυτό το παιδί μαθαίνει να υπακούει σε κανόνες, γεγονός απαραίτητο για την περαιτέρω κοινωνική του εξέλιξη. Παράλληλα η συμμετοχή του σε ομάδες συνομηλίκων συμβάλλει στο να μάθει να συμβιώνει με τους γύρω του, χωρίς τον άμεσο έλεγχο των ενηλίκων (Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

3.2.2 Κοινωνική μάθηση

Όπως προαναφέρθηκε, η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία που δεν περιλαμβάνει μόνο «*τις σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες*», αλλά και τις μη προγραμματισμένες επιδράσεις που δέχεται το υπό ανάπτυξη άτομο κατά τη δράση του στο σχολικό περιβάλλον (Wenger, 1998·Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι από τη στιγμή που ο μαθητής «*εισέρχεται*» στο σχολείο αναπόφευκτα μαθαίνει μέσω της επικοινωνίας με τα άλλα πρόσωπα. (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015). Αυτό σημαίνει ότι κάθε λόγος και πράξη του ενός έχει νόημα και συνιστά ένα μήνυμα προς τον άλλο και καμία ενέργεια δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη στο σχολικό χώρο. Ο μαθητής, λοιπόν, μέσα σε αυτό το

πλαίσιο προσδιορίζει το αποτέλεσμα των πράξεών του, καθώς και των πράξεων των υπολοίπων. Το νεαρό άτομο από τη στιγμή που εισέρχεται στον χώρο του σχολείου αποκτά την ιδιότητα του μαθητή και αυτό έχει ως συνέπεια οι οποιεσδήποτε ενέργειές του να προσδιορίζονται και να κρίνονται πάντα σε σχέση με αυτή του την ιδιότητα (Γκότοβος, 2002).

Συνεπώς, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν μέσω δραστηριοτήτων που διαφέρουν από την προβλεπόμενη από το αναλυτικό πρόγραμμα διδακτέα ύλη. Αυτή είναι η «λανθάνουσα γνώση» που παρέχεται στον μαθητή και είναι τελείως διαφορετική από τη γνώση των επιστημονικών αντικειμένων και έχει να κάνει με αξίες, κανόνες, και «κώδικες» συμπεριφοράς που εμφανίζονται στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:251·Ματσαγγούρας, 1999).

Επομένως, λέγοντας *κοινωνική μάθηση* εννοούμε οτιδήποτε μαθαίνει ο μαθητής κατά τη συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες πέραν της διδασκαλίας όπου εκτυλίσσεται ο ρόλος του ως μαθητής. Μέσω της ενεργητικής συμμετοχής του αντιλαμβάνεται τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι άλλοι, αλλά και ο ίδιος στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Η συμμετοχή του μαθητή στη σχολική ζωή γίνεται με βάση ορισμένους κανόνες, τους οποίους μαθαίνει και ακολουθεί, δεδομένου ότι οι δραστηριότητες δεν είναι αυθαίρετες και τυχαίες. (Γκότοβος, 2002:76·Κωνσταντίνου, 2015:253). Πολλούς από τους κανόνες αυτούς τους δημιουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί πρότυπο, καθώς η συμπεριφορά του γίνεται αντικείμενο παρατήρησης και μίμησης. Επίσης, η κοινωνική μάθηση περιλαμβάνει και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, ως ξεχωριστές προσωπικότητες, διαχειρίζονται τις διάφορες καθημερινές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα μια σύγκρουση ή την οργάνωση της επικοινωνίας, καθώς και έμμεσες παραδοχές, οι οποίες προκύπτουν από τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:251·Ματσαγγούρας, 1999).

Οι περισσότερες από αυτές τις πρακτικές ανήκουν στο λεγόμενο «*ανεπίσημο*» ή «*κρυφό*» αναλυτικό πρόγραμμα ή «*παραπρόγραμμα*», το οποίο περιλαμβάνει όλους τους κανόνες και γενικότερα οτιδήποτε συνιστά την πραγματικότητα του σχολείου και εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό το πρόγραμμα είναι απαραίτητο να γίνει βίωμα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, ώστε η πορεία τους στον

σχολικό χώρο να είναι ομαλή. Ο μαθητής, λοιπόν, εξοικειώνεται με διάφορες περιστάσεις της σχολικής ζωής, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέτοιες περιστάσεις είναι «η οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας, ο τρόπος συμμετοχής στο μάθημα, η οργάνωση του τρόπου εξέτασης κ.τ.λ.». Είναι, δηλαδή, όλα εκείνα που έχουν να κάνουν με την αλληλεπίδραση όλων όσοι μετέχουν στις σχολικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου, 2015:252).

Επιπλέον, στο παραπρόγραμμα περιλαμβάνονται και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του, οι οποίες εκφράζονται άλλοτε με άμεσο και άλλοτε με έμμεσο τρόπο. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς αφενός επηρεάζουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές και αφετέρου επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών. Έτσι, και οι δύο πλευρές κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η μία αντιλαμβάνεται την άλλη και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους αναλόγως (Ματσαγγούρας, 1999).

Η κοινωνική μάθηση, όπως ειπώθηκε παραπάνω, δεν προβλέπεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά κατά τη διδασκαλία της προβλεπόμενης ύλης αναπτύσσονται δραστηριότητες και πρακτικές που προωθούν την «εμφάνισή» της. Για παράδειγμα, η εργασία των μαθητών σε ομάδες συμβάλλει στην ανάπτυξη της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης. Συνεπώς, είναι κατανοητό ότι στο σχολείο ο μαθητής παίρνει μέρος σε δύο είδη μάθησης. Το πρώτο έχει να κάνει με την εκμάθηση όσων προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Το δεύτερο αφορά στη μάθηση που είναι απόρροια της συμμετοχής του μαθητή στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση που διεξάγεται στη σχολικό χώρο. Αυτό το δεύτερο είδος μάθησης συντελεί σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015·Τσαρδάκης, 1993).

Η αλληλεπίδραση, λοιπόν, του ατόμου με το σχολικό περιβάλλον προσδιορίζει την υπόστασή του ως μαθητή, καθώς στο σχολείο διαμορφώνει, όπως προαναφέρθηκε, την προσωπική του ταυτότητα καθορίζοντας τη συμπεριφορά του ανάλογα με τους κανόνες της σχολικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2015). Για αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός όσον αφορά στη συμπεριφορά του, καθώς εφόσον λειτουργεί ως πρότυπο για το παιδί, είναι πιθανό αυτό να αντιληφθεί οποιαδήποτε συμπεριφορά του (θετική ή αρνητική) και να την αναπαράγει. Για

παράδειγμα, η εκδήλωση ρατσισμού σε κάποιον από τον εκπαιδευτικό μπορεί να υιοθετηθεί ως συμπεριφορά από το παιδί (Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

3.3 Διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή

Ως *προσωπικότητα* ορίζεται η δομή του ανθρώπινου όντος, η οποία αναπτύσσεται με βάση ορισμένα στοιχεία, ιδιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που μας βοηθούν να αντιμετωπίσουμε τα βιολογικά και κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα της ζωής (Τσιπλητάρης, 2001:22). Η προσωπικότητα μπορεί να οριστεί, επίσης, ως «η δυναμική οργάνωση των ψυχοσωματικών γνωρισμάτων και λειτουργιών κάθε ατόμου σε ένα ενιαίο σύστημα το οποίο καθορίζει με σχετική σταθερότητα και συνέπεια τους ιδιαίτερους τρόπους συμπεριφοράς και προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον» (Καψάλης, 1986:434). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Φέντ (1989:63), η προσωπικότητα μπορεί να νοηθεί ως «μια σταθερή διάρθρωση των συμπεριφορών ή διαθέσεων, τις οποίες έχει ένα πρόσωπο απέναντι σε άλλα μέλη της ομάδας που το περιβάλλει». Γενικότερα, θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο όρος «προσωπικότητα» αναφέρεται στα πιο διακεκριμένα χαρακτηριστικά του ανθρώπου και στη γενικότερη εντύπωση που προκαλεί κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους του (Hjelle & Ziegler, 1992:4).

Σύμφωνα με τον Durkheim, η προσωπικότητα του ανθρώπου αποτελείται από δύο στοιχεία, τα οποία συνυπάρχουν μεταξύ τους. Το πρώτο είναι το προσωπικό που περιλαμβάνει τις ενστικτώδεις ορμές, τις ανάγκες του ατόμου ως βιολογικό ον και την κατανόηση των καταστάσεων της πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων. Το δεύτερο είναι το κοινωνικό και περιλαμβάνει όλους τους κοινωνικούς κανόνες, τους οποίους το άτομο υιοθετεί όταν κοινωνικοποιείται (Νικολάου, 2009·Τσιπλητάρης, 2001). Η ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι μία συνεχής διαδικασία που χαρακτηρίζεται από τη μετατροπή ορισμένων στοιχείων της κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του ατόμου (Hjelle & Ziegler, 1992·Νικολάου, 2009·Τσιπλητάρης, 2001). Επιπλέον, η προσωπικότητα μπορεί να χωριστεί σε «ενδοψυχική» και «εξωψυχική». Η πρώτη αναφέρεται σε χαρακτηριστικά, όπως η αντίληψη, η μνήμη, η βούληση, η φαντασία κ.ά., ενώ η δεύτερη αφορά στις συμπεριφορές και στις εμπειρίες της προσωπικότητας, περιλαμβάνοντας τα ιδανικά, τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις κ.τ.λ.. η ενδοψυχική προσωπικότητα προσδιορίζεται βιολογικά, ενώ η εξωψυχική είναι κοινωνικά προσδιορισμένη (Σερδάρης, 2002).

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας αποτελεί ατομική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από τις συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον και εκδηλώνεται στις ενέργειες και τη συμπεριφορά του ατόμου προς τους άλλους (Σερδάρης, 2002). Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου. Οι κοινωνικές ομάδες στις οποίες εντάσσεται το άτομο, όπως η οικογένεια, η ομάδα των συνομηλίκων και το σχολείο, καθώς και το σύστημα αξιών, ηθών και συνηθειών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται, καθώς και οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες είναι σαφές ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (Hjelle & Ziegler, 1992·Χαραλαμπίδης, 1993). Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά και η στάση τόσο των μελών της οικογένειας όσο και των εκπαιδευτικών, όταν το άτομο εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον, επιδρούν στη συμπεριφορά και στη στάση του ατόμου, το οποίο ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται αναπτύσσει πτυχές της προσωπικότητάς του (Χαραλαμπίδης, 1993).

Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η προσωπικότητα αναφέρεται στις συμπεριφορές, στις διαθέσεις και στις πράξεις του ανθρώπου στο κοινωνικό σύνολο. Η προσωπικότητα, όπως αναλύεται παρακάτω, διακρίνεται σε προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης του ατόμου, την ανάπτυξη των οποίων έχει αναλάβει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός μέσω της παρεχόμενης αγωγής.

3.3.1 Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα

Με τον όρο *ταυτότητα* εννοείται «ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα και οι συλλογικότητες διακρίνονται από άλλα άτομα και συλλογικότητες στις κοινωνικές τους σχέσεις. Είναι η συστηματική θεμελίωση και νοηματοδότηση των σχέσεων ομοιότητας και διαφοράς μεταξύ ατόμων, μεταξύ συλλογικοτήτων και μεταξύ ατόμων και συλλογικοτήτων». Η ταυτότητα μάς βοηθά να κατανοήσουμε τόσο τον ίδιο μας τον εαυτό όσο και τους άλλους και παρέχει πληροφορίες για τον εαυτό μας στους άλλους (Jenkins, 2007:28). Η ταυτότητα αναφέρεται σε αυτό που θεωρούμε πιο σημαντικό για τον προσδιορισμό του εαυτού μας και περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά, τα οποία προσδιορίζουν αυτό που είμαστε τόσο στον εαυτό μας όσο και στους άλλους (Feshbach, Weiner & Bohart, 1996:295).

«Ο όρος «προσωπική ταυτότητα» αναφέρεται στην αναπαράσταση του ατόμου από τον ίδιο τον εαυτό του, στην εικόνα, δηλαδή, του ίδιου του εαυτού του ως ξεχωριστού και μοναδικού υποκειμένου. Η αντίληψη ότι το άτομο διαφέρει από όλα τα άλλα άτομα γύρω του, ότι έχει μια μοναδικότητα που τεκμηριώνεται με ορισμένα αντικειμενικά χαρακτηριστικά, είναι ο πυρήνας της «προσωπικής ταυτότητας»» (Γκότοβος, 2002:36). Η προσωπική ταυτότητα «αποτελείται» από «τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα» του ατόμου, συνδυασμένες ποιοτικά σε μία ολότητα «που χαρακτηρίζεται από διάρκεια, σταθερότητα και συνέχεια» και το κάθε άτομο την ερμηνεύει με τον δικό του τρόπο. Επιπλέον, με τον όρο «προσωπική ταυτότητα» εννοείται και η εντύπωση που οι άλλοι σχηματίζουν για το εν λόγω άτομο. Η ταυτότητα του ατόμου δεν μένει τελείως ανεπηρέαστη από κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές, παρά τη σταθερή δομή της. Επιπροσθέτως, δεν διαμορφώνεται «οριστικά», καθώς οι εμπειρίες και οι συνθήκες του περιβάλλοντος αλλάζουν συνεχώς και το άτομο λαμβάνει υπόψη τα νέα δεδομένα και τα ενσωματώνει στις ήδη υπάρχουσες δομές της προσωπικότητάς του. Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης το άτομο έρχεται σε επαφή με «αξίες, κανόνες, και αντιλήψεις» του κοινωνικού περιβάλλοντος και έτσι αναλαμβάνει και εκτελεί το ίδιο κάποιους ρόλους. Με αυτό τον τρόπο «ενσωματώνει» δομικά στοιχεία στην προσωπική του ταυτότητα (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:255-256).

Ούτως ή άλλως, μέσα στην κοινωνία τα άτομα αναλαμβάνουν συνήθως περισσότερους από έναν ρόλους και με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνουν και την κοινωνική τους ταυτότητα, καθώς αφομοιώνουν ή μετατρέπουν τα δεδομένα της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται και δρουν και προσαρμόζονται στους κανόνες, στα πρότυπα και στις αξίες της. Επομένως, το κάθε μέλος του κοινωνικού συνόλου αναπτύσσει ορισμένες προσδοκίες για τα υπόλοιπα που απορρέουν από τους ρόλους τους. Οι προσδοκίες αυτές προσδιορίζουν την συμπεριφορά του ατόμου που «φέρει» έναν συγκεκριμένο ρόλο, καθώς και τον τρόπο που ενεργεί κάτω από ορισμένες συνθήκες (Καζάζη, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, «κοινωνική ταυτότητα νοείται η κοινωνική κατηγορία και τα χαρακτηριστικά της, μέσω των οποίων ένα άτομο ορίζει τον εαυτό του και ορίζεται από τους άλλους» (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:256). Σύμφωνα με τους Tajfel και Turner (1986), η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του από τη συμμετοχή του στις διάφορες

κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες. Η κοινωνική ταυτότητα συμβάλλει στην ομαδοποίηση των ατόμων με όμοια χαρακτηριστικά σε κατηγορίες (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.τ.λ.), ενώ η προσωπική ταυτότητα που «περιλαμβάνει» όλα τα στοιχεία που διαμορφώθηκαν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από τις προσωπικές εμπειρίες, είναι κατανοητό ότι συντελεί στη διαφοροποίηση του ατόμου από τους άλλους (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς ότι την ταυτότητα δεν την κατέχει κάποιος εκ γενετής, αλλά αναπτύσσεται μέσω των κοινωνικών δραστηριοτήτων και εμπειριών και της κοινωνικής διαντίδρασης και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο, παρουσιάζοντας στα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου ορισμένα στοιχεία που λειτουργούν ως πειστήρια για *«την απόκτηση, τη διατήρηση ή την απώλεια»* της συγκεκριμένης ταυτότητας και αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους (Γκότοβος, 2002·Καζάζη, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:257).

Η ανάπτυξη, λοιπόν, της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών είναι ένας από τους κυρίαρχους σκοπούς της αγωγής. Στο σχολείο το νεαρό άτομο μαθαίνει κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς, τους οποίους ενστερνίζεται με αποτέλεσμα την ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό σύνολο (Καζάζη, 2002). Όπως αναφέρει ο Parsons, το νεαρό άτομο αποκτά με την κοινωνικοποίηση όλα τα στοιχεία συμπεριφοράς που είναι αναγκαία, ώστε να ενεργεί σύμφωνα με *«τις αξίες και τις προσδοκίες»* της κοινωνικής πραγματικότητας, της οποίας είναι μέλος. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο μαθητής διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Ακόμη, σύμφωνα με τον Erikson, η αλληλεπίδραση και επικοινωνία του ατόμου με άλλα άτομα του κοινωνικού του περιγύρου συντελεί σημαντικά στη δημιουργία συνδέσεων και ταυτίσεων που βοηθούν στην δόμηση της προσωπικής ταυτότητας του παιδιού. Η διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και είναι *«προσωπική και μακρόχρονη»* (Κωνσταντίνου, 2015:255).

Στο σχολικό περιβάλλον είναι δύσκολο για τον μαθητή να προβάλλει σε ικανοποιητικό βαθμό τα στοιχεία εκείνα που συντελούν στην απόκτηση της ταυτότητάς του, καθώς ο βαθμός δραστηριοποίησής του εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι αυτός έχει την «εξουσία» στη μεταξύ τους σχέση. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να βρίσκεται σε σύγχυση και πολλές

φορές να «συγκρούεται» με πτυχές της προσωπικότητάς του. Για παράδειγμα, η υπακοή που πρέπει να επιδεικνύει ο μαθητής στη βούληση του εκπαιδευτικού, κάτι που επαινείται από αυτόν, μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας, εάν ο ίδιος ο μαθητής δεν θεωρεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ορθή. Έτσι, το σχολείο ανάλογα με το πώς διαμορφώνει τις συνθήκες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης διαμορφώνει είτε άτομα υποταγμένα με έλλειψη αυτοαντίληψης, είτε άτομα με ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και γνωρίζουν να δρουν και να αντιμετωπίζουν με ορθό τρόπο τις καταστάσεις που τους παρουσιάζονται (Κωνσταντίνου, 2015).

3.3.2 Πληρότητα επικοινωνίας και πράξης

Μέσω της διαδικασίας αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον το άτομο δεν διαμορφώνει μόνο την προσωπικότητά του αλλά και *πληρότητα επικοινωνίας και πράξης*. Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης το άτομο αντιμετωπίζει καταστάσεις, η αντιμετώπιση των οποίων χρήζει της δραστηριοποίησής του και της εμφάνισης μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από μέρους του. Η *πληρότητα πράξης*, λοιπόν, αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται σε ό,τι έχει να κάνει με την «ανάμειξή» του στην «κοινωνική αλληλεπίδραση, έτσι ώστε η συμμετοχή του σε αυτή να μην οδηγεί μονομερώς στην ματαίωση των προσδοκιών, τις οποίες έχει διαμορφώσει το άτομο για τη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση». Το αν αντιμετωπίζεται με επιτυχία ή όχι η κάθε κατάσταση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο (Γκότοβος, 2002:37·Κωνσταντίνου, 2015:258).

Η πληρότητα πράξης αναφέρεται τόσο στην «κατοχή και χρήση» ικανοτήτων που βρίσκονται έξω από τα όρια της επικοινωνίας και της γλώσσας, όσο και σε δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τη γλωσσική αλληλεπίδραση. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται λόγος για *πληρότητα επικοινωνίας*, η οποία αναφέρεται από τη μία στη δεξιότητα του ατόμου να χειρίζεται «*γραμματικά και συντακτικά σωστές προτάσεις*» και από την άλλη στη δεξιότητά του να αναπτύσσει με ορθό τρόπο την επικοινωνία του με τους άλλους. Η γνώση όλων αυτών των κανόνων και των χαρακτηριστικών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποκτάται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015:258).

Ως συνέπεια από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πληρότητα επικοινωνίας και πράξης εξαρτάται από τα προσωπικά βιώματα του ατόμου, τα οποία προέρχονται κυρίως από το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται και συντελείται η κοινωνικοποίησή του, από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση και τέλος από την προσωπική ερμηνεία και αντιμετώπιση των δράσεων των άλλων από το ίδιο το άτομο (Κωνσταντίνου, 2015).

Για παράδειγμα, η συμπεριφορά των ατόμων σε μία κατάσταση επικοινωνίας εξαρτάται από τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς που το άτομο έχει αφομοιώσει κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του. Το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις, στις οποίες η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση διαταράσσονται. Η προσωπική ταυτότητα του ατόμου και η *πληρότητα επικοινωνίας και πράξης* καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου στην αλληλεπίδρασή του με τους υπόλοιπους. Ο άνθρωπος που παρουσιάζει *πληρότητα επικοινωνίας και πράξης* έχει την ικανότητα να επεξεργάζεται ορθολογικά τα θέματα που τίθενται προς διαπραγμάτευση (Κωνσταντίνου, 2015).

Επομένως, στόχος του σχολείου είναι να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να διαχειρίζεται με τον πιο ορθό τρόπο τις διαταραχές της επικοινωνίας τόσο εντός του σχολικού πλαισίου όσο και εκτός αυτού. Με αυτό τον τρόπο θα έχει την ικανότητα να κρίνει ορθολογικά τις διάφορες καταστάσεις, αναπτύσσοντας τα κατάλληλα επιχειρήματα για την αντιμετώπιση του προβλήματος και αποφεύγοντας τις αρνητικές συμπεριφορές (π.χ. «ειρωνεία, σαρκασμός») που δυσχεραίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015:260).

Το σχολείο είναι αναγκαίο να οργανώνει την αλληλεπίδραση με βάση καθορισμένους κανόνες που θα ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μετεχόντων σε αυτή. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική ενέργεια θα έδινε τη δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του (*προσωπική και κοινωνική ταυτότητα*), καθώς και *πληρότητα επικοινωνίας και πράξης*. Με τη θέσπιση κανόνων που θα ρυθμίζουν τις σχολικές διαδικασίες, εκτός από το ότι θα διευκολύνονται οι διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, θα αποφεύγεται η αναίτια επιβολή κυρώσεων στους μαθητές, οι οποίες έχουν αρνητικό αποτέλεσμα στις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση στο παιδαγωγικό κλίμα. Επιπλέον, αρνητική απόρροια της επιβολής κυρώσεων είναι η εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς από

τον μαθητή, καθώς και η διαταραχή της διαδικασίας διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2015).

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, η μορφή της παιδαγωγικής σχέσης και η διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή εξαρτώνται άμεσα από αυτόν. Συνεπώς, θα ήταν επιλήψιμο να δεχθούμε ότι οι συμπεριφορές του μαθητή που παρουσιάζουν πρόβλημα, έχουν να κάνουν αποκλειστικά με τον ίδιο και το οικογενειακό του περιβάλλον, καθώς η διαμόρφωση των σχολικών πρακτικών επηρεάζουν βαθύτατα την παιδική ψυχή (Κωνσταντίνου, 2015).

Συνοψίζοντας, καθίσταται εμφανής η επίδραση του περιβάλλοντος (οικογένεια, σχολείο) στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και υπογραμμίζεται η σημασία της ορθής οργάνωσης των σχολικών διαδικασιών και της ποιότητας της παρεχόμενης παιδείας, δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς μάθησης, αγωγής και κοινωνικοποίησης (Γκότοβος, 2002·Κωνσταντίνου, 2015).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Οριοθέτηση του προβλήματος

Το σχολείο, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί έναν από τους κυριότερους χώρους αγωγής, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Η όλη διαδικασία δεν περιορίζεται στην παροχή γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά αφορά, βεβαίως, και τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση των νεαρών ατόμων, οι οποίες συντελούνται μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θετική επικοινωνία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή συμβάλλει, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή των παιδαγωγικών διαδικασιών και έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης δημιουργείται θετικό μαθησιακό κλίμα στη σχολική τάξη, κάτι που συμβάλλει στη βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο και στο μάθημα και επηρεάζει θετικά τη διάθεσή τους για μάθηση.

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η μελέτη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη κατανόηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Όπως γίνεται φανερό από τη βιβλιογραφία που παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο, υπάρχουν μελέτες οι οποίες εξετάζουν την παιδαγωγική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Παρόλα αυτά, λόγω των ποικίλων παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία και σχετίζονται κυρίως με τη διαφορετικότητα του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και των αλλαγών που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνολικά στο κοινωνικό περιβάλλον με την πάροδο των χρόνων, κρίνεται απαραίτητη η προσέγγιση του θέματος για την παραγωγή νέων δεδομένων για επιβεβαίωση, συμπλήρωση ή και διάψευση των ήδη υπαρχόντων.

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρεί την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν άρτια, με σκοπό την ανάδειξη των πρακτικών των ίδιων των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και των χαρακτηριστικών της

προσωπικότητάς τους, τα οποία ασκούν άμεση και έμμεση επιρροή στην επικοινωνία με τους μαθητές τους, καθώς και του αντίκτυπου της μορφής της επικοινωνιακής κατάστασης και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

4.1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων αναφορικά με τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οργανώνουν την παιδαγωγική επικοινωνία στη σχολική τάξη και τον βαθμό στον οποίο επηρεάζει τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές και γενικά τις συμπεριφορές τους στη σχολική τάξη, οι οποίες θεωρούν ότι επηρεάζουν την επικοινωνία τους με τους μαθητές,
- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει η πραγματοποίηση του ρόλου τους ως παιδαγωγοί και ως δημόσιοι υπάλληλοι την οργάνωση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές,
- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την οργάνωση της επικοινωνίας,
- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο επηρεάζει η γενικότερη σχολική πραγματικότητα τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στην τάξη,
- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το αν η οργάνωση μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας επιτυγχάνεται ευκολότερα στις μεγαλύτερες ή στις μικρότερες τάξεις,
- ο έλεγχος στο αν επηρεάζεται η οργάνωση της επικοινωνίας από το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών,
- ο έλεγχος του βαθμού στον οποίο οι βασικές σπουδές και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την οργάνωση της επικοινωνίας στην τάξη,

- η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της γενικότερης συμπεριφοράς και των πρακτικών τους στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες.

4.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο και τους στόχους που έχουν τεθεί διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιες είναι οι πρακτικές και γενικά οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν την επικοινωνία στη σχολική τάξη;
- Με ποιον τρόπο επηρεάζει η άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές;
- Ποια είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού όσον αφορά στην οργάνωση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, τα οποία επηρεάζουν την επικοινωνία στη σχολική τάξη;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης, τα οποία έχουν αντίκτυπο στη μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζει το γενικότερο επικοινωνιακό, συναισθηματικό, κοινωνικό και υλικό σχολικό περιβάλλον τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους;
- Στις μεγαλύτερες ή μικρότερες τάξεις οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί την παιδαγωγική επικοινωνία περισσότερο αποτελεσματικά;
- Το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη;
- Η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη;
- Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη;

- Επηρεάζει η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή τις επιδόσεις, την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. αυτοεκτίμηση, συνεργασία, κ.ά.) και, γενικά, τη συμπεριφορά τους;

4.2 Ερευνητική μέθοδος

Προκειμένου να διερευνηθούν και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία δίνει τη δυνατότητα σφαιρικής και σε βάθος έρευνας των υπό διερεύνηση ζητημάτων. Η προσέγγιση αυτή επιλέχθηκε, καθώς επιχειρείται η μελέτη του φαινομένου της παιδαγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της δικής τους οπτικής ως άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Τσιώλης, 2013).

Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η χρήση της συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων. Σύμφωνα με τον Kvale (1996:6), η συνέντευξη είναι μια «συζήτηση» με δομή και σκοπό. Είναι μια προσεκτική διαδικασία ερωτήσεων και απαντήσεων, στην οποία ο ερευνητής είναι ενεργός μέτοχος στη διαδικασία ανάπτυξης των δεδομένων, με σκοπό πάντα την απόκτηση πληροφοριών και γνώσης. Δεδομένου ότι η συνέντευξη αποτελεί ένα είδος σχέσης μεταξύ των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στην επικοινωνιακή αυτή κατάσταση, η χρήση της ως ερευνητικό εργαλείο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει στη σκέψη, στις αντιλήψεις και στις στάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα και να κατανοήσει τις καταστάσεις, τις οποίες βιώνουν μέσα από το ατομικό τους πρίσμα (Cohen, Manion & Morrison, 2007·Αθανασίου, 2007·Ιωσηφίδης, 2003·Φίλιας, 1996).

Ορισμένα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι: η δυνατότητα της σε βάθος διερεύνησης ενός θέματος και της εμβάθυνσης στις πληροφορίες, η μελέτη πολυδιάστατων κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων, καθώς και η δυνατότητα πληρέστερης κατανόησης ενός θέματος λόγω της άμεσης παρατήρησης των υποκειμένων, καθώς και μέσω της σχέσης τους με τον συνεντευκτή (Ιωσηφίδης, 2003·Αθανασίου, 2007). Ωστόσο, μεταξύ των μειονεκτημάτων συγκαταλέγονται η ανεπάρκεια χρόνου, ο όγκος των πληροφοριών, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί ο ερευνητής, καθώς και το γεγονός ότι υπεισέρχεται ο παράγοντας

«υποκειμενικότητα», καθώς μπορεί να επηρεαστεί από το συνεντευκτή (Αθανασίου, 2007).

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν συμπεράσματα προς απάντηση των υπό διερεύνηση ζητημάτων επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται ως μέθοδος για την εξαγωγή συμπερασμάτων από κείμενα και άλλες μονάδες νοήματος, καθώς και του πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσονται (Krippendorff, 2004:18). Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου ο ερευνητής προβαίνει στην εξέταση νοημάτων και εννοιών μέσω της κατηγοριοποίησής τους. Οι κατηγορίες προκύπτουν στη βάση της διακριτότητας των χαρακτηριστικών του θέματος που περιλαμβάνουν και μπορεί να αναπροσαρμόζονται συνεχώς κατά τη διάρκεια ανάλυσης των δεδομένων (Βάμβουκας, 2007). Κατά την ανάλυση των δεδομένων τα θέματα προσεγγίστηκαν με κριτικό τρόπο, ώστε να υπάρξει πληρέστερη κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων και ακριβής ανάδειξη των απόψεών τους, προκειμένου να γίνει ερμηνεία τους στο πλαίσιο στο οποίο συναντώνται (Ιωσηφίδης, 2003).

4.3 Μέθοδος δειγματοληψίας και δείγμα

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η «ευκαιριακή» δειγματοληψία ή «βολική» δειγματοληψία, η οποία θεωρήθηκε κατάλληλη λόγω της ευκολίας πρόσβασης του ερευνητή στα υποκείμενα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιπλέον, μέσω της μεθόδου της χιονοστιβάδας επιλέχθηκαν συμμετέχοντες έπειτα από προτάσεις από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας (Τσιώλης, 2014). Η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που επιλέχθηκε μέσω των παραπάνω μεθόδων καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, κάτι που ούτως ή άλλως δεν αποτελεί στόχο της παρούσας έρευνας, η οποία στοχεύει απλώς στην εις βάθος διερεύνηση του θέματος που μελετά. Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τη συγκεκριμένη περιοχή στην οποία διεξήχθη και μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνες.

Αναφορικά με το δείγμα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 10 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 5 ήταν γυναίκες και οι 5 άνδρες και προέρχονταν από δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση τη μεγαλύτερη δυνατή ετερογένεια των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, καθώς

και την προθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, καθώς η εύρεση αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι οποίοι να πληρούν τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην έρευνα κατέστη αδύνατη στην πόλη των Ιωαννίνων. Στην έρευνα δεν συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και ειδικής αγωγής. Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 14 έως 32. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, ενώ 2 εξ αυτών έχουν ολοκληρώσει πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών.

4.4 Συλλογή δεδομένων

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική επικοινωνία και τη σημασία της κατά τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, όπως προαναφέρθηκε, έγινε χρήση της συνέντευξης και συγκεκριμένα της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία αφενός περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αφετέρου παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα παράκαμψης της αυστηρής σειράς των ερωτήσεων, της τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με το συνεντευξιαζόμενο, καθώς και της προσθήκης ή της παράλειψης ερωτήσεων σχετικά με το θέμα, προκειμένου να παραχθούν νέα νοήματα μέσω της ευέλικτης αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Οι συνεντεύξεις, οι οποίες είχαν διάρκεια από 25 έως 50 λεπτά, πραγματοποιήθηκαν το μήνα Ιούνιο 2018 στο χώρο των σχολείων των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα αλληλεπίδρασης, το οποίο θα διευκόλυνε την ευελιξία της συζήτησης μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου και μαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να καταγραφούν στη συνέχεια με ακρίβεια τα λεγόμενα των συμμετεχόντων.

4.5 Ερευνητική διαδικασία

4.5.1 Πιλοτική διεξαγωγή συνεντεύξεων

Αρχικά δημιουργήθηκε ο οδηγός συνέντευξης με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε. Ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε τις εξής ενότητες: γενικότερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας, πρακτικές και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την επικοινωνία, χαρακτηριστικά

της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την επικοινωνία, χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα που επηρεάζουν την επικοινωνία, ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την επικοινωνία, επιπτώσεις της υπάρχουσας επικοινωνίας στους μαθητές.

Τη σύνταξη των οδηγιών ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή τους σε έναν εκπαιδευτικό, προκειμένου να εξοικειωθεί η ερευνήτρια με τη διαδικασία της συνέντευξης και να πραγματοποιηθούν αλλαγές και διορθώσεις. Η πιλοτική εφαρμογή των συνεντεύξεων ανέδειξε την ανάγκη αναπροσαρμογής ορισμένων ερωτήσεων, προκειμένου αυτές να γίνουν περισσότερο κατανοητές από τους ερωτώμενους και να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία όσον αφορά στις διδόμενες απαντήσεις.

4.5.2 Διεξαγωγή της έρευνας

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο σχολείο του κάθε συμμετέχοντα κατά τη διάρκεια κάποιων κενών ωρών που διέθεσαν οι ίδιοι για το σκοπό αυτό. Η ερευνήτρια όρισε με τους συμμετέχοντες που δέχθηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα ατομική συνάντηση σε κάποιο κενό των εκπαιδευτικών σε αίθουσα του σχολείου που πρότεινε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν τόσο για την έρευνα όσο και για τη διαδικασία της συνέντευξης διά ζώσης πριν την έναρξη της συνέντευξης. Επιπλέον, στους εκπαιδευτικούς διανεμήθηκε ένα ενημερωτικό έντυπο που περιελάμβανε πληροφορίες σχετικές με το σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας, καθώς και άλλες χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με αυτή. Επίσης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το χρόνο διεξαγωγής της διαδικασίας, τη μαγνητοφώνησή της, τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και την εμπιστευτικότητα των στοιχείων τους, καθώς και τα δικαιώματά τους ως συμμετέχοντες. Επιπροσθέτως, πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης απαντήθηκαν ερωτήσεις και επιλύθηκαν απορίες των συμμετεχόντων σχετικά με αυτή και δόθηκαν επιπλέον πληροφορίες σχετικές με την έρευνα. Έγινε προσπάθεια διατήρησης ενός φιλικού και άνετου κλίματος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προκειμένου να καταστεί δυνατή η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης των απόψεων και των εμπειριών των ερωτώμενων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση επαγγελματικού δημοσιογραφικού μαγνητοφώνου.

4.6 Δεοντολογικά ζητήματα της έρευνας

Τα δεοντολογικά ζητήματα που είναι απαραίτητο να τηρούνται στην ποιοτική έρευνα διασφαλίζονται ως επί το πλείστον και στην παρούσα έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003). Στην παρούσα έρευνα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και προηγήθηκε η προφορική ή έγγραφη συγκατάθεσή τους, έπειτα από σχετική ενημέρωση για το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Επιπλέον, βεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των προσωπικών τους στοιχείων. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση στις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, καθώς και στα αποτελέσματα της έρευνας.

4.7 Ανάλυση δεδομένων

4.7.1 Διαδικασία της ανάλυσης

Αρχικός στόχος όσον αφορά στην ανάλυση δεδομένων ήταν η μεταφορά των ηχητικών αρχείων που συγκεντρώθηκαν σε γραπτά κείμενα που να αποδίδουν με ακρίβεια το περιεχόμενο των συνεντεύξεων. Τα ηχητικά αρχεία απομαγνητοφωνήθηκαν σε αρχεία Microsoft Word. Επιπλέον, κατά την απομαγνητοφώνηση επιχειρήθηκε η μεταφορά όλων των στοιχείων του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα οι παύσεις και οι διαφορετικές ηχητικές αποδόσεις των λέξεων και των φράσεων κ.ά.

Μετά την ολοκλήρωση των απομαγνητοφωνήσεων ακολούθησαν πολλαπλές αναγνώσεις και ακροάσεις των συνεντεύξεων με στόχο αφενός να προστεθούν τα σύμβολα ερμηνείας του προφορικού λόγου, σύμφωνα με το σύστημα συμβόλων των Atkinson και Heritage (1984) και αφετέρου να ελεγχθούν τα παραχθέντα δεδομένα.

Η διαδικασία της ανάλυσης συνεχίστηκε με την κωδικοποίηση των δεδομένων με τη χρήση του προγράμματος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων Atlas.ti. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση πρώτου κύκλου με τη χρήση αρχικής κωδικοποίησης, κωδικοποίησης δομής και σε ορισμένες περιπτώσεις περιγραφική κωδικοποίηση και κωδικοποίηση in vivo, στην οποία τα λόγια του συμμετέχοντα ήταν αρκετά, για να περιγραφεί με ακρίβεια το υπό μελέτη φαινόμενο (Saldaña, 2013).

Στη συνέχεια, λόγω του μεγάλου αριθμού κωδίκων που προέκυψε πραγματοποιήθηκε εστιασμένη κωδικοποίηση, προκειμένου να εκτιμηθούν οι αρχικοί

κωδικοί, να πραγματοποιηθούν συγχωνεύσεις και να χρησιμοποιηθούν οι περισσότερο κατάλληλοι για την περιγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων (Saldaña, 2013). Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν ορισμένες κατηγορίες εννοιών. Επιπλέον, καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων κρατήθηκαν σημειώσεις, προκειμένου να βοηθήσουν στον αναστοχασμό και την κριτική προσέγγιση των δεδομένων.

4.7.2 Ευρύτερα και επιμέρους θέματα ανάλυσης

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ορισμένες ευρύτερες κατηγορίες και υποθέματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

1. Γενικότερα χαρακτηριστικά παιδαγωγικής επικοινωνίας

- Χαρακτηριστικά της άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας
- Χαρακτηριστικά που δυσχεραίνουν την εξασφάλιση της παιδαγωγικής επικοινωνίας

2. Πρακτικές και συμπεριφορές εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

- Χρήση επαίνου
- Προσοχή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών
- Διατήρηση πειθαρχίας
- Επιβολή τιμωρίας
- Ύπαρξη διακρίσεων
- Αντιμετώπιση προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό
- Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή
- Σημασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών
- Παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών

3. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

- Ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην πολλαπλότητα των ρόλων του
- Χαρακτηριστικά που προδίδουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην επικοινωνία
- Σημασία χαρακτηριστικών, όπως υπομονή, ηρεμία, χιούμορ, ανεκτικότητα
- Ικανότητα ελέγχου της τάξης και αντιμετώπιση προκλήσεων

4. Χαρακτηριστικά σχολικής τάξης και σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

- Αριθμός μαθητών τάξης
- Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα
- Συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικού
- Υλικοτεχνική υποδομή και σχολικές εγκαταστάσεις
- Χειρισμός μαθητών μεγαλύτερων και μικρότερων τάξεων όσον αφορά στην παιδαγωγική επικοινωνία

5. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

- Φύλο του εκπαιδευτικού
- Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού
- Σπουδές του εκπαιδευτικού

6. Επιπτώσεις της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στους μαθητές

- Σημασία της άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας για τους μαθητές
- Σημασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών
- Συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία
- Στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό
- Επιδόσεις των μαθητών
- Προσωπικότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών
- Απήχηση της επάρκειας ή ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην επικοινωνία

4.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού σχεδιασμού

Τα κριτήρια με τα οποία εκτιμάται η ποιότητα του ερευνητικού σχεδιασμού και της ερευνητικής διαδικασίας γενικότερα στην ποιοτική έρευνα δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτουν με αυτά της ποσοτικής έρευνας, δεδομένων των διαφορών τους όσον αφορά στη μεθοδολογία και στις επιστημολογικές αρχές στις οποίες στηρίζονται (Τσιώλης, 2013). Στη συνέχεια παρουσιάζονται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας που αναφέρονται στην παρούσα ποιοτική έρευνα.

4.8.1 Εγκυρότητα

Όσον αφορά στην εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας αυτή αναφέρεται στο κατά πόσο σχετίζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα με τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν προκαταβολικά τεθεί (Ιωσηφίδης, 2003).

Αρχικά, η περιγραφική εγκυρότητα, η οποία αφορά κυρίως στη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, αυξήθηκε με τη χρήση της σε βάθος συνέντευξης, η οποία έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Ακόμη, επιχειρήθηκε η διασφάλιση της ερμηνευτικής εγκυρότητας με τη μεγαλύτερη δυνατή μείωση των προκαταλήψεων της ερευνήτριας κατά την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων. Σε αυτό βοήθησε ο συνεχής αναστοχασμός και η προσπάθεια της αντικειμενικής επισκόπησης των αποτελεσμάτων και του διαχωρισμού της ερμηνείας της ερευνήτριας από τις απόψεις των συμμετεχόντων (Winter, 2000).

Επιπροσθέτως, αποφεύχθηκε η ανάλυση συγκεκριμένων μερών των δεδομένων που οδηγούν στην εξαγωγή επιθυμητών αποτελεσμάτων, έγινε προσπάθεια ανάλυσης του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και επιδιώχθηκε ο περιορισμός πιθανών προκαταλήψεων της ερευνήτριας κατά την ανάλυση.

4.8.2 Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα αφορά τη συνέπεια και την εμπέλεια της αξίας των ερευνητικών δεδομένων (Perakyla όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2003:130). Η αξιοπιστία έχει σχέση με το βαθμό στον οποίο παρουσιάζονται με ακρίβεια οι απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει η διαρκής ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων και η προσπάθεια της όσο το δυνατό καλύτερης νοηματοδότησης των απόψεων των συμμετεχόντων (Stenbacka, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Παρουσίαση του δείγματος της έρευνας

	Εκπαιδευτική ιδιότητα	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Άλλα Πτυχία	Επιμορφωτικές ενέργειες	Έτη προϋπηρεσίας	Τάξη τρέχουσας χρονιάς
Δασκάλα 1	Μόνιμη	Παιδαγωγική Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Διδασκαλείο	≥30	Δευτέρα Δημοτικού
Δάσκαλος 2	Μόνιμος	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	Φυσικές Επιστήμες	Διδακτορικό, Δεύτερο Πτυχίο (Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών)	Επιμορφώσεις	10-19	Τετάρτη Δημοτικού, Πρώτη Δημοτικού (συμπλήρωση ωραρίου)
Δασκάλα 3	Μόνιμη	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	Διδακτική	-	Επιμορφώσεις	10-19	Πέμπτη Δημοτικού
Δάσκαλος 4	Μόνιμος	Παιδαγωγική Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Επιμορφώσεις, Σεμινάρια	≥30	Έκτη Δημοτικού
Δάσκαλος 5	Μόνιμος	Παιδαγωγική Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Επιμορφώσεις	≥30	Τετάρτη Δημοτικού
Δασκάλα 6	Μόνιμη	Παιδαγωγική Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Διδασκαλείο, Επιμορφώσεις	20-29	Πρώτη Δημοτικού
Δάσκαλος 7	Μόνιμος	Παιδαγωγική Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Η/Υ	20-29	Πέμπτη Δημοτικού
Δάσκαλος 8	Μόνιμος	Παιδαγωγική Ακαδημία	-	-	Επιμόρφωση	20-29	Πέμπτη Δημοτικού
Δάσκαλος 9	Μόνιμη	Παιδαγωγική Ακαδημία	-	-	Εξομοίωση, Επιμορφώσεις	≥30	Πρώτη Δημοτικού
Δασκάλα 10	Μόνιμη	Παιδαγωγική Ακαδημία	-	-	Επιμορφώσεις	10-19	Τρίτη Δημοτικού

5.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Μετά τη διεξοδική μελέτη και την ανάλυση των δέκα συνεντεύξεων που απομαγνητοφωνήθηκαν, προέκυψαν έξι θέματα ανάλυσης που φέρουν τους εξής τίτλους: *γενικότερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας, πρακτικές και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία, χαρακτηριστικά σχολικής τάξης και σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία, ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία, επιπτώσεις της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στους μαθητές.* Τα παραπάνω θέματα περιλαμβάνουν επιμέρους υποκατηγορίες, για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω.

5.2.1 Γενικότερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Το θέμα αυτό αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας, όπως τα αντιλαμβάνονται και τα επισημαίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, περιλαμβάνει τις εξής υποκατηγορίες: *α) χαρακτηριστικά της άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας και β) χαρακτηριστικά που δυσχεραίνουν την εξασφάλιση της παιδαγωγικής επικοινωνίας.* Η ανάλυση του θέματος αυτού αποσκοπεί στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επικοινωνία μεταξύ αυτών και των μαθητών τους ως διαδικασία, καθώς και στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών εκείνων, τα οποία, σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, παρακωλύουν τη διαδικασία της παιδαγωγικής επικοινωνίας.

5.2.1.1 Χαρακτηριστικά της άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας

Σε μια προσπάθειά να δοθεί ένας κατά το δυνατόν σαφής και ολοκληρωμένος ορισμός της παιδαγωγικής επικοινωνίας και να επισημανθούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά που την καθιστούν άρτια, οι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον συμφωνούν ότι, για να υπάρχει εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θα πρέπει στη σχολική τάξη να επικρατεί κλίμα δημοκρατίας, δικαιοσύνης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης, το οποίο θα απορρέει φυσικά και αβίαστα από τη φιλική και ειλικρινή στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του, καθώς και από τον αμοιβαίο σεβασμό, έτσι ώστε οι μαθητές να αισθάνονται όσο

το δυνατό πιο άνετα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, τονίζουν ότι κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης και της αλληλεπίδρασης μαθητών-εκπαιδευτικών διαδραματίζει η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται την ξεχωριστή φύση, άρα και την ιδιαιτερότητα των προσωπικοτήτων των μαθητών και να συμπεριφέρεται ανάλογα, αποσκοπώντας πάντα στην προώθηση του διαλόγου και την ελεύθερη έκφραση γνώμης από μέρους τους.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(...) Πρέπει να (..) ενεργεί με ενσυναίσθηση ο: εκπαιδευτικός (.). Πρέπει να αντιλαμβάνεται, να νιώθει τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μαθητών και ανάλογα να ενεργεί. Εάν δεν μπορεί να αντιλαμβάνεται τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και τις ανάγκες του, δεν υπάρχει περίπτωση να υπάρξει πρόοδος.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Τα βασικά χαρακτηριστικά είναι να: μπορούν ε: οι μαθητές να (.) συνεργάζονται ανά πάσα στιγμή με: τον εκπαιδευτικό, ε: να υπάρχει: καλό κλίμα στην τάξη, ε:: (.) ο εκπαιδευτικός να: κατανοεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Ε: Για να επικοινωνεί καλύτερα θα πρέπει να έχει στο μυαλό του ότι, όταν είμαστε σε μία τάξη κάθε μαθητής έχει τη δική του προσωπικότητα, έχει τις δικές του: ανάγκες και τα δικά του ενδιαφέροντα. Οπότε αν κατανοεί στο πίσω μέρος του μυαλού του ότι έχουμε μια τάξη με διαφορετικές προσωπικότητες και διαφορετικά ενδιαφέροντα, τότε, ε: θα έλεγα, ότι θα μπορέσει να: προσελκύσει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Πιστεύω ότι για να είναι άρτια μια επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, για να υπάρχει αυτό, θεωρώ ότι πρέπει να:: υπάρχει ως προϋπόθεση η εμπιστοσύνη ανάμεσα στις δύο πλευρές, ε::: να γίνονται αποδεκτές οι ιδιαιτερότητες των μαθητών από το δάσκαλο και του δασκάλου από τους μαθητές, ε:: να υπάρχει δικαιοσύνη του δασκάλου ως προς τους μαθητές και αυτό να:: το δείχνει με τρόπο που τα παιδιά να το::: προσλαμβάνουν και να υπάρχει πάντα καλή διάθεση ανάμεσα στις δύο πλευρές.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι φιλικός προς τους μαθητές, ε.:: να κάνει τις παρατηρήσεις, αλλά με τέτοιο τρόπο που να φαίνεται δίκαιος και χωρίς να στρεσάρει τους μαθητές, ε.:: να προσπαθεί να συζητάει με τους μαθητές ειδικά των μεγαλύτερων τάξεων και να τους κάνει να νιώθουν άνετα, να τους κάνει να νιώθουν ότι μπορούν να του πουν τα πάντα, ε.:: να.:: ενδιαφέρεται και για το περιβάλλον στο οποίο ζουν οι μαθητές, να πάρει τις πληροφορίες του, έτσι ώστε να μπορέσει να προσεγγίσει το κάθε παιδί ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του και γενικά, να δείχνει ότι αποδέχεται και με τη συμπεριφορά του οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού και οτιδήποτε άλλο αποκλίνει από την κλασική.:: συμπεριφορά ενός μαθητή στην τάξη να το διαχειρίζεται ο δάσκαλος με.:: σεβασμό και αγάπη προς το παιδί.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Ναι,(.) λοιπόν, πρέπει πρώτα από όλα ο εκπαιδευτικός να.:: είναι δίκαιος απέναντι σε όλους τους μαθητές του, ε: να: εμπνέει στους μαθητές του εμπιστοσύνη και να έχει, να προσπαθεί να έχει μέσα στην τάξη του ένα ε: δημοκρατικό κλίμα και όχι ένα κλίμα φόβου ή οτιδήποτε άλλο.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(.) Λοιπόν, (.) θα πρέπει.::, ίσως να επαναλαμβάνομαι, αλλά θα πρέπει (.) να: εξασφαλίσει ένα (.) τέτοιο κλίμα μέσα στην τάξη του το οποίο να είναι ε: σε δημοκρατικά πλαίσια, να είναι ελεύθερο κλίμα, να μπορεί ο καθένας να πει την άποψή του, να εκφράσει το παράπονό του (.) έτσι χωρίς να υπάρχει κάποιος φόβος για κάποια τιμωρία επειδή (.) θα ζητήσει κάτι τέτοιο.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Τα βασικά χαρακτηριστικά για την καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι η: (..) ειλικρίνεια που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στο.:: δάσκαλο και τους μαθητές, η εμπιστοσύνη που θα πρέπει να καλλιεργηθεί και να κερδηθεί και από τον μεν και από τους δε >με διάφορους τρόπους< και η.:: πολύ καλή σχέση, θα τολμούσα να το πω και φιλική ακόμη που θα πρέπει να υπάρξει ανάμεσα στο μαθητή (.) και στον εκπαιδευτικό.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Κατ' αρχάς αυτό που είπαμε στην αρχή είναι θέμα ειλικρίνειας και (.) αυτό να μπορέσει να το καταλάβει και να το πιστέψει ο κάθε μαθητής. Όταν νοιώθει ότι ο δάσκαλός του είναι ειλικρινής και (.) δίκαιος πάνω από όλα απέναντι σε όλους τους μαθητές και απέναντι και στον ίδιο, (.) τότε (.)

οποσδήποτε θα νοιώθει πολύ πιο άνετα μέσα στην τάξη και το αποτέλεσμα της συνεργασίας του μαθητή με τον δάσκαλο θα είναι πάντα καλύτερο.

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Το εκπαιδευτικό κλίμα στην τάξη το δημιουργεί (.) ο δάσκαλος. Οι μαθητές πρέπει να νοιώθουν μέσα εκεί άνετα, (.) για να εκδηλώσουν και να πουν ότι σκέφτονται, να υπάρχει σεβασμός και ειλικρίνεια μεταξύ τους στη σχέση αυτή.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Να:: μπορεί να:: τους κάνει να του:: μιλήσουν, να του πουν το πρόβλημά τους. Να:: τους δώσει να καταλάβουν ότι:: μέσα εκεί:: βρίσκονται, γιατί:: είναι κάτι σαν μια οικογένεια. Κυρίως, αυτό, η εμπιστοσύνη είναι που παίζει περισσότερο ρόλο. (.) Όταν ο μαθητής εμπιστευθεί το δάσκαλό του, είτε για προσωπικό του θέμα είτε για:: θέμα του μαθήματος, θα του το πει. Αν δεν τον εμπιστεύεται, ή αν δεν μπορεί να του μιλήσει άνετα, δεν θα πει τίποτα, θα το κρατήσει μέσα του. (..) Οπότε όλα αυτά είναι συνδυασμός και στην παιδαγωγική διαδικασία, και στην τάξη.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε:: Βασικά ο: εκπαιδευτικός πρέπει να νιώσει το μαθητή, ε: να: καταλάβει ο μαθητής ότι πέρα από το γνωστικό αντικείμενο (.) υπάρχει αγάπη και αλληλοσεβασμός. (.)Εάν πετύχουμε αυτό, (.) ο μαθητής θα είμαστε σίγουροι ότι στο τέλος θα έχει πετύχει.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(.) Για να μπορεί:: ο εκπαιδευτικός να:: έχει: μια τάξη στην οποία μπορεί να δουλεύει έτσι όπως το θέλει, θα πρέπει η επικοινωνία να διέπεται από εμπιστοσύνη (.) των μαθητών προς το δάσκαλο, από: αμοιβαίο σεβασμό, (.) από ειλικρίνεια, (.) από κατανόηση στα προβλήματα τους, ενθάρρυνση, μια φιλική διάθεση, γενικά θα το έλεγα. Αυτό το κλίμα θα βοηθούσε για όλη την πάρα πέρα δουλειά.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Πώς να ενεργεί. Πρέπει να δημιουργεί αυτό το ασφαλές και το δημοκρατικό και το ζεστό κλίμα, το πλαίσιο μέσα στην τάξη που αυτό, βέβαια, έχει να κάνει με τη συμπεριφορά του. Γενικά, η φιλική του συμπεριφορά

και το κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας και σεβασμού είναι τα βασικά στοιχεία.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Ο δάσκαλος πρέπει να.: ενθαρρύνει την πρωτοβουλία του μαθητή, να σέβεται τις απόψεις του και: (.) να μην επιβάλλει τις δικές του σε αυτόν. Να.: υπάρχει κλίμα συνεργασίας και διαλόγου, ώστε να οξύνεται η κριτική σκέψη του νέου.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να μιλάει με τους μαθητές του, να.: τους προτρέπει να εκφράζουν τη γνώμη τους σε οποιοδήποτε θέμα και φυσικά (.) να τους σέβεται ό,τι και αν πουν. Είναι σημαντικό να οργανώνει δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν όλοι μέχρι και.: (.) ο ίδιος ο δάσκαλος.»

5.2.1.2 Χαρακτηριστικά δυσχέρειας της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Σύμφωνα με τις απόψεις αρκετών εκπαιδευτικών ένας παράγοντας που μπορεί να δυσχεράνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και ό,τι αυτό συνεπάγεται, το οποίο έρχεται πολλές φορές σε σύγκρουση με το σχολικό. Πιο συγκεκριμένα, η αντίθεση των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικού όσον αφορά σε θέματα διαπαιδαγώγησης έχει ως αποτέλεσμα αρκετές φορές την αμφισβήτηση ή ακόμα και την «αποκαθήλωση» του προτύπου του εκπαιδευτικού και την επακόλουθη υποτίμηση και μη αποδοχή του δασκάλου από τους μαθητές του.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(.....) Βασικά νομίζω ότι την επικοινωνία με το δάσκαλο πιο πολύ την επηρεάζει, (.) ότα:ν ο μαθητής δεν αποδέχεται το δάσκαλο του, λόγω των γονέων του. Πιο πολύ είναι οι γονείς, αν βάλουμε και αυτό τον τομέα. Οι γονείς είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη συνεργασία. Πολύ βασικός παράγοντας. Η υποτίμηση του δασκάλου από το γονέα. Επηρεάζει πάρα πολύ, (.) είναι βασικό. Γιατί και ένας ζωηρός μαθητής μέσα στην τάξη μπορεί να παρακωλύει, να υπάρχει: φασαρία στην τάξη, αλλά είναι ένας μαθητής. Είναι ένα παιδί οχτώ-δέκα χρονών. Ο δικός μας ρόλος είναι να βρούμε τρόπο να το:ν επηρεάσουμε, να το:ν φέρουμε κοντά μας, να καταλάβει, να ηρεμήσει και να γίνει λίγο πιο συνεργάσιμος.

Το να:: πω, όμως, κάτι για το γονέα του παιδιού ή να πει κάτι αυτός για μένα και το παιδί να μην συμπεριφέρεται σωστά, αυτό είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο, °πιστεύω εγώ°.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Πολλές φορές τη δυσχεραίνει το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Έχουμε να αντιμετωπίσουμε τη στάση που οι γονείς ακυρώνουν το ΔΑΣΚΑΛΟ, με την έννοια ότι ξέρουν τα πάντα ή ο δάσκαλος δεν ξέρει να διαπαιδαγωγεί τα παιδιά ή δεν είναι επαρκής. Οπότε, ακυρώνεται το ΠΡΟΤΥΠΟ του δασκάλου στο σπίτι και τα παιδιά έρχονται και βγάζουν μια συμπεριφορά αρνητική προς το δάσκαλο και:: τον απαξιώνουν με τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Δε συμβαίνει πάντοτε, απλά σας λέω ορισμένες ακραίες συμπεριφορές που έχω αντιμετωπίσει εγώ και οι συνάδελφοί μου και μπορεί να συμβούν. >Κάποιες μπορεί να τις έχω αντιμετωπίσει και κάποιες να τις έχω ακούσει ότι υπάρχουν<. Όχι στο μεγαλύτερο μέρος, αλλά αυτό έχει να κάνει και:: με το τμήμα που θα έχεις. Δεν είναι στάνταρ. Υπάρχουν τμήματα που: έχουν πολύ ωραία αντιμετώπιση σαν σύνολο οι γονείς προς τον εκπαιδευτικό και αυτό έχει αντίκρισμα στα παιδιά και υπάρχουν και τμήματα που οι γονείς έχουν μια αρνητική στάση και δημιουργεί πρόβλημα. Είναι ανασταλτικός παράγοντας στη σχέση των παιδιών με το δάσκαλο.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «(.) Ένα κομμάτι που δυσχεραίνει την επικοινωνία είναι ό,τι κουβαλάει ο μαθητής από το σπίτι του. Πολλές φορές μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση αυτά που ακούει από τη μαμά του και το μπαμπά του το απόγευμα σαν νουθεσίες με αυτά που του λέει ο δάσκαλος στο σχολείο. Να είναι διαφορετικό το κλίμα που υπάρχει. Όσο και αν προσπαθούνε οι δάσκαλοι να έρχονται σε επικοινωνία με τους γονείς, για να υπάρχει μια συνέχεια της οικογένειας και του σχολείου δεν είναι πάντοτε εύκολο αυτό να γίνει. Να το καταφέρουν.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «(.....) Οι μαθητές είναι παιδιά. Τα παιδιά δεν σκέφτονται πονηρά. Το πονηρό προέρχεται και πολλές φορές από το σπίτι. Μπορεί να είναι το οικογενειακό περιβάλλον που δυσχεραίνει.»

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να παρακωλύσει την παιδαγωγική επικοινωνία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι τα ιδιαίτερα στοιχεία που

συγκροτούν την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και οι ενέργειές του που προβάλλουν ως άμεση απόρροια τους. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού ως αυθεντία στη σχολική τάξη και η αδιαφορία από μέρους του για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, καθώς και οι κατά καιρούς εντάσεις που πυροδοτούνται από τον χαρακτήρα του και τις εκάστοτε ψυχολογικές διακυμάνσεις του σε συνδυασμό με τον αρνητικό αντίκτυπο τους μέσα στην τάξη του μπορούν να σταθούν εμπόδιο και να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους μαθητές του.

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «*Βέβαια, από την άλλη πλευρά ένας δάσκαλος με το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του στην τάξη, αυτός να δημιουργεί ένα εμπόδιο στη: ν επαφή του και στην επικοινωνία του με τα παιδιά. Έχει να κάνει και με το δικό μας χαρακτήρα και τη στάση και τη συμπεριφορά μας και τον τρόπο που διαχειριζόμαστε την τάξη.*»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «*(..) Τι δυσχεραίνει την επικοινωνία με τους μαθητές; Ναι, (.) κοίταξε να δεις, (.) όταν (..) μπεις μέσα στην τάξη και (.) απλά σταθείς πάνω στην έδρα (..) και: αρχίσεις χωρίς να σε ενδιαφέρει (.) το τι γίνεται από κάτω, αν παρακολουθούν, αν κατανοούν ή οτιδήποτε άλλο οι μαθητές σου, αν αρχίσεις απλά να λες το μάθημα και να παραδίδεις σαν ένα ποίημα και να πεις απλά και μόνο έβγαλα την υποχρέωση μου, έβγαλα τη δουλειά μου, αυτό το πράγμα (.) δεν είναι σωστό, έτσι δεν πετυχαίνεις τίποτε. (.) Θα πρέπει (.) ουσιαστικά να δίνεις τη ψυχή σου κάθε φορά (.) στο μάθημα και στην τάξη.*»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «*Η έλλειψη διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Η οργάνωση του μαθήματος δυσχεραίνεται, (.) όταν ο: δάσκαλος λειτουργεί ως αυθεντία και δεν ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των μαθητών.*»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «*Όταν ο μαθητής δεν έχει εμπιστοσύνη στο δάσκαλό του, δε νοιώθει δικαιοσύνη, δε βλέπει δημοκρατικές διαδικασίες και δε νοιώθει ότι λειτουργεί δημοκρατικά ο δάσκαλος, τότε αυτό, (.) οπωσδήποτε, επηρεάζει και (.) συμβάλλει στην καθοδική πορεία και του μαθητή, αλλά και της τάξης, γενικότερα.*»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Μπορεί και ο εκπαιδευτικός να μη δίνει έμφαση στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «(.) Μπορεί να ασκήσει ο ίδιος και η μέθοδος που ακολουθεί να μην είναι η σωστή γι' αυτόν το μαθητή (.) και να μην τον έχει πλησιάσει αυτό που νομίζεις ότι κάνεις σωστά.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «(..) Μπορεί μερικές φορές ο εκπαιδευτικός να μην είναι σε μια: πολύ καλή ψυχολογική κατάσταση.»

Δασκάλια Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Εννοείται μία τάξη με τόσο:ς ανθρώπους, άσχετα αν είναι μικρότερης ηλικίας, μπορεί να δημιουργηθούν συγκρούσεις. Θεωρώ ότι ο οξύθυμος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού βοηθάει στην πυροδότηση (.) μεγαλύτερης έντασης. Αυτό, κυρίως.»

Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυπρόσωπη, είναι φυσικό και επόμενο οι αρνητικές ενέργειες των προσώπων που συμμετέχουν σε αυτή να επηρεάζουν και να δυσχεραίνουν την ομαλή έκβασή της. Επομένως, είναι φυσικό επακόλουθο η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τον βαθμό της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασής τους με τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν από τη μία την αδιαφορία του μαθητή για το μάθημα και από την άλλη τα προβλήματα, μαθησιακά η οικογενειακά, που ενδεχομένως ελλοχεύει μια τέτοια συμπεριφορά, ως μείζονες παράγοντες που επηρεάζουν καταλυτικά τη συμπεριφορά του στην τάξη και τον τρόπο επικοινωνίας του με τον εκπαιδευτικό.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Η επικοινωνία: έχει διάφορες όψεις. Μπορεί να: οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής δεν ενδιαφέρεται για αυτό που ακούει, ε: μπορεί ο μαθητής να έχει κάποια: προβλήματα: από το οικογενειακό του περιβάλλον, μπορεί ο μαθητής να έχει κάποιες μαθησιακές ανάγκες που: δεν έχει αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός. ε: °Είναι πολύ παράγοντες.°»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Είναι πολλά πράγματα (.) που μπορεί να τη δυσχεράνουν. Μπορεί ο μαθητής (.) να έχει μια άρνηση, τη σχολική άρνηση που λέμε ή προς το σχολείο γενικότερα, ή προς κάποιο συγκεκριμένο μάθημα. Μπορεί ο μαθητής να έχει μια: (.) δυσκολία να σε παρακολουθήσει, να έχει δυσκολία να.: ελιχθεί και να ακολουθήσει κάποια διαφορά και κάποια αλλαγή σε ένα πρόγραμμα. (.) Να έχει διαπληκτιστεί στο διάλλειμα με κάποιο.: συμμαθητή του και να.: μην μπει σε καλή κατάσταση μέσα την τάξη.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «(.) Μπορεί να: υπάρχουν κάποια προβλήματα που δεν τα γνωρίζεις. Κάποιο απ' το προσωπικό του: χαρακτήρα. Αυτό νομίζω.»

5.2.2 Επιρροή των πρακτικών και συμπεριφορών του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία

Το ευρύτερο αυτό θέμα αναφέρεται στις πρακτικές και γενικά στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη που, σύμφωνα με τους ίδιους, μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών. Αποτελείται από τις εξής υποκατηγορίες: α) χρήση επαίνου, β) προσοχή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, γ) διατήρηση πειθαρχίας, δ) επιβολή τιμωρίας, ε) ύπαρξη διακρίσεων, στ) αντιμετώπιση προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό, ζ) αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, η) σημασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών, θ) παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών. Η ανάλυση του συγκεκριμένου θέματος έχει ως στόχο την ανάδειξη της σημασίας ορισμένων πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και του αντίκτυπου τους στη συμπεριφορά των μαθητών, ανάλογα με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα τους, και κατ' επέκταση στη σχέση που αναπτύσσουν με αυτούς.

5.2.2.1 Χρήση επαίνου

Όσον αφορά στη σημασία της χρήσης του επαίνου και γενικότερα των αμοιβών ως αναγνώριση και άμεση επιβράβευση της προσπάθειας των μαθητών και ως κίνητρο για τη συνέχισή της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον συμφωνούν στο ότι ο έπαινος και η θετική ενίσχυση του μαθητή μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ψυχολογία του παιδιού, καθώς συμβάλλει

αδιαμφισβήτητητα στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής του, εξασφαλίζοντας παράλληλα την αδιάλειπτη ενεργή συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Τονίζεται, επίσης, η σημασία του επαίνου ειδικά για τους πιο αδύναμους μαθητές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα πρέπει να παρέχεται σε όλους ανεξαιρέτως, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, παρόλο που συμφωνούν με τη χρήση του επαίνου ως κίνητρο, επισημαίνουν ότι αυτός θα πρέπει να χρησιμοποιείται με μέτρο και συνέπεια σε μια προσπάθεια ανάδειξης και επιβράβευσης της πραγματικής και συνεχούς προσπάθειας των μαθητών, προκειμένου να μην καλλιεργείται ο ανταγωνισμός μέσα στην τάξη.

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Ο έπαινος επηρεάζει θετικά τα παιδιά. Με την επιβράβευση: (.) αποκτούν αυτοπεποίθηση και σιγουριά, το οποίο έχει αντίκτυπο στο: μαθησιακό κομμάτι.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό. Θα πρέπει να δίνεται έπαινος και κίνητρο στα παιδιά, για να παίρνουν αυτοπεποίθηση και να: νιώθουν ικανά να: διαχειριστούν καταστάσεις και να μη δυσκολεύονται σε πράγματα και να ΠΑΛΕΥΟΥΝ σε αυτά που δυσκολεύονται. Απλά να μη γίνεται υπερβολικά, όταν δεν υπάρχει πραγματική προσπάθεια, γιατί θεωρώ ότι μετά τα παιδιά αποζητούν κάτι για το οποίο δεν κοπιάζουν. Να γίνεται μετά από την πραγματική προσπάθεια των παιδιών, γιατί μετά νιώθουν και κάποια παιδιά που: προσπαθούν συνέχεια και κάποια που δεν προσπαθούν τόσο, αν έχουν τον ίδιο έπαινο θεωρείται ότι κάπου κοροϊδεύουμε τα παιδιά που προσπαθούν περισσότερο, αλλά πρέπει τα παιδιά να επιβραβεύονται γενικώς, για να αποκτούν αυτοπεποίθηση και να βλέπουν ότι ό,τι παλεύεται μπορεί και να επιτευχθεί.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Φυσικά, φυσικά είναι πολύ σημαντικό και ιδιαίτερα σημαντικό είναι, ε: από ό,τι έχω παρατηρήσει και πιστεύω κιόλας, (.) σε: μαθητές που είναι πιο αδύναμοι. Αυτοί: οι μαθητές: νιώθουν ιδιαίτερη χαρά όταν καταφέρνουν κάτι και: παίρνουν ένα μπράβο: από εμένα τουλάχιστον. Φυσικά το ίδιο περιμένουν και οι καλοί μαθητές, έτσι ότα:ν τα καταφέρνουν. Και σε εκείνους το λέμε. Εγώ τουλάχιστον το λέω σε όλα: τα παιδιά, εγώ δεν κάνω κάποια: διάκριση, δηλαδή επειδή περιμένω ότι ένας καλός μαθητής σίγουρα θα μου απαντήσει σε κάτι (.) δεν

μπορώ να πω ότι: εντάζει και να το προσπεράσω. (.) Θα πω και στον καλό μαθητή; θα δώσω έναν έπαινο, ένα μπράβο, ένα χαμόγελο ή οτιδήποτε άλλο να τον επιβραβεύσω. Όπως το ίδιο θα κάνω και για ένα μαθητή, ο οποίος είναι μέτριος ή και κακός μαθητής. Εκεί βέβαια είπαμε μπορεί να είναι λίγο πιο έντονο για να του δώσω τουλάχιστον το κίνητρο ε: περισσότερο.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Είναι το άλφα και το ωμέγα. Είναι το άλφα και το ωμέγα. (.) Πρέπει να υπάρχει επιβράβευση σε οτιδήποτε καλό. Ένα μπράβο, μια:: τέτοια λέξη, (.) δεν μπορεί να φανταστεί κάποιος που δεν έχει δει, πόσο αλλάζει την όψη και το πρόσωπο και τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή, πόσο πολύ τον ωφελεί και πόσο καλό του κάνει. Πόσο το χαίρεται αυτό το πράγμα. Και ειδικά όταν πρόκειται για ένα μαθητή ε:: μέτριο που κυρίως γνωρίζει ότι μπορεί να έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και δεν είναι στο επίπεδο κάποιων άλλων μαθητών, όταν επαινείται και επιβραβεύεται για κάτι που κάνει, αλλάζει (.) πάρα πολύ προς το καλύτερο και: τον βοηθάει πάρα πολύ στη συνέχεια αυτό. Βεβαίως, και πιστεύω ότι είναι αναγκαίος ο έπαινος και η ^οεπιβράβευση των μαθητών^ο.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Πάρα πολύ σημαντικό. Θα έλεγα πολύ περισσότερο πρέπει οι μαθητές να ακούνε το μπράβο παρά να δεχθούν μια αρνητική συνέπεια. Οι θετικές συνέπειες πρέπει να ακούγονται συνέχεια. Το μπράβο πρέπει να ακούγεται πάρα πολλές φορές από τον εκπαιδευτικό. Τονώνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού, τονώνει την αυτοπεποίθησή του και το κάνει να είναι πιο μαχητικό μέσα στην τάξη, για να πετύχει μαθησιακούς στόχους, αλλά και να είναι καλύτερο στη συμπεριφορά του μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του είτε στη σχολική τάξη του είτε στην αυλή είτε σε οποιαδήποτε δραστηριότητα κάνει.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Απαραίτητες προϋποθέσεις ο έπαινος και η αμοιβή. Ιδιαίτερα στους πιο αδύναμους μαθητές. Οι πιο αδύναμοι μαθητές και οι πιο αδύναμοι χαρακτήρες, θα έλεγα, οι πιο αδύναμοι χαρακτήρες. Πρέπει να υπάρχει σ' αυτούς για να τους δώσεις θάρρος να προχωρήσουν, να συνεχίσουν. (.) Οπωσδήποτε.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Ναι και εδώ πάλι είναι ένα δίκιο μαχαίρι. Πάντα με μέτρο, θεωρώ, και η επιβολή τιμωρίας και επαίνου πάντα με μέτρο,

ώστε να κατανοήσουν την αξία των πράξεών τους, διότι εά:ν ο έπαινος είναι συνεχής και σε μικρού επιπέδου πράξεις χάνει την ουσία του και το παιδί δεν κατανοεί πλέον το καλό και το κακό έτσι ξεκάθαρα.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Είναι σημαντικό, ε: αλλά θα πρέπει να προσέχουμε: όταν δημιουργούμε μια: κατάσταση συναγωνισμού να μην απογοητεύονται οι: μαθητές, οι: οποίοι δεν ανταποκρίνονται: ε: σε μια δραστηριότητα που βάζουμε στην τάξη. Ο έπαινος μπορεί να δοθεί: με τρόπο ισορροπημένο, έτσι ώστε να μην στιγματίσει τους μαθητές που δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν και δε θα μπορέσουν να πάρουν τον έπαινο. Εξατομικευμένα μπορούμε να κάνουμε έπαινο ανάλογα με τι:ς ικανότητες των μαθητών και ξεχωριστά. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής λύσει μια άσκηση ε: που δεν μπορούσε να λύσει την προηγούμενη φορά, > μπορούμε να τον επαινέσουμε ξεχωριστά και να του δώσουμε έτσι το κίνητρο να αποδίδει καλύτερα< σε σχέση με έναν άλλο μαθητή που: ανταποκρίνεται καλύτερα. Αλλά εξατομικευμένα είναι καλός ο έπαινος και βοηθάει το μαθητή να: αποδίδει καλύτερα.»

5.2.2.2 Προσοχή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών

Όσον αφορά στη σημασία που πρέπει να δίνει ο εκπαιδευτικός στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή μέσα στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συμφώνησαν ότι είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι όποιες οικογενειακές ή άλλες ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, καθώς και η προσωπικότητά του πριν την επίδοση κάποιας αμοιβής ή ποινής προκειμένου αυτές να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στον εκάστοτε μαθητή. Επιπλέον, τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στη διαχείριση ορισμένων καταστάσεων και να έχει ευελιξία, προκειμένου αυτές να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικότητα.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Θα πρέπει να λαμβάνει ξεκάθαρα υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, γιατί: ο κάθε μαθητής, όπως είπα, ε: έχει δικές του: ανάγκες και δικά του ενδιαφέροντα. Οπότε: δεν είναι όλοι οι μαθητές το ίδιο. Αν κάποιος μαθητής μπορέσει να: ανταποκριθεί σε ένα μάθημα καλύτερα από έναν άλλο, πρέπει να επαινέσουμε και τον ένα και τον άλλο ανεξαρτήτως των μαθημάτων που ανταποκρίνονται. Και αν κάποιος δεν ανταποκριθεί μπορεί να ανταποκριθεί σε μια

άλλη δραστηριότητα. Οπότε ξεχωριστά μελετάμε ε: τις περιπτώσεις των μαθητών μας και ανάλογα δίνουμε τους επαίνους ή τις ποινές.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(..) Φυσικά, γιατί το κάθε παιδί είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα. Μία, λοιπόν, (.) τιμωρία, ας το πούμε όπως το θέτετε, οι ποινές, μία ποινή, λοιπόν, μη το θέσουμε ως τιμωρία, σε άλλο παιδί μπορεί να λειτουργήσει θετικά, δηλαδή, ένα κίνητρο για να πάει ακόμη πάρα πέρα αυτό που ίσως στο οποίο υστερούσε, σε άλλο παιδί μπορεί να επιδράσει αρνητικά και να το.: κάνει να μην ασχοληθεί με το ζήτημα που το απασχολεί. Θεωρώ ότι η προσωπικότητα του παιδιού πρέπει πάντοτε να είναι κριτήριο για το: βαθμό της τιμωρίας ή του επαίνου. Επίσης, ο έπαινος, δηλαδή, αντίστοιχα, ο συνεχής, πολλές φορές, μπορεί να αυξήσει ακόμα περισσότερο ίσως έναν εγωκεντρικό χαρακτήρα. Όλα θέλουμε με μέτρο και με βάση το χαρακτήρα του παιδιού.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Θεωρώ ναι, γιατί υπάρχουν κάποιες καταστάσεις που: κάποια παιδιά μπορεί να έχουν μια παρεκκλίνουσα ή μια προκλητική συμπεριφορά για παράγοντες εντελώς διαφορετικούς από αυτούς που νομίζει ο εκπαιδευτικός. (.) Οπότε, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει το background του μαθητή, εννοώ το οικογενειακό, και να έχει συζητήσει με το μαθητή, να ξέρει τις ιδιαιτερότητες, το περιβάλλον στο οποίο ζει, Αλλά:, σε κάποιες περιπτώσεις πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί ως εκπαιδευτικοί, γιατί υπάρχουν ιδιαίτερες καταστάσεις που πρέπει να τις διαχειριστούμε πολύ λεπτά. Οπότε, πρέπει να είμαστε ενήμεροι και πολύ προσεκτικοί, γιατί υπάρχουν πολλά λεπτά ζητήματα που δεν τα ξέρουμε από πριν και μπορεί να εκτεθούμε στα παιδιά και να δημιουργήσουμε προβλήματα που δεν τα ξέρουμε και δεν τα θέλουμε.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Απαραίτητα. (.) Οι αρνητικές συνέπειες δεν είναι για όλα τα παιδιά ίδιες. Υπάρχουν παιδιά που είναι ιδιαίτερα συνεσταλμένα και πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί με αυτά. Υπάρχουν και παιδιά που είναι στην άλλη άκρη και είναι ιδιαίτερα ζωηρά. Πρέπει να ξέρουμε και να προσαρμοζόμαστε, για αυτό και πρέπει να είμαστε ευέλικτοι.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «ε: σίγουρα. Είπαμε το πρώτο πράγμα που κάνεις είναι να γνωρίσεις το μαθητή πώς σκέφτεται και μετά. Γι' αυτό τον γνωρίζεις πώς σκέφτεται μέσα του για να ξέρεις την ιδιαιτερότητά του. Και κάποια οικογενειακή κατάσταση που υπάρχει και θα πρέπει να τη γνωρίζεις, κι αυτό είναι μέσα στο: (.) παιχνίδι, θα πρέπει να γνωρίζεις πράγματα από την οικογένειά του που πρέπει να ξέρεις εσύ, δηλαδή αν είναι χωρισμένοι οι γονείς του, αν έχει χάσει το μπαμπά ή τη μαμά του ή οτιδήποτε τέτοια πράγματα. Οπότε αντιδρά διαφορετικά.»

5.2.2.3 Διατήρηση πειθαρχίας

Η διατήρηση της πειθαρχίας αποτελεί σημαντική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας. Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τονίζουν την αναγκαιότητα επιβολής πειθαρχίας μέσα στην τάξη, ως απόρροια της ύπαρξης, της κοινής αποδοχής και τήρησης κανόνων συμπεριφοράς και αλληλοσεβασμού μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία και όχι με την έννοια της στρατιωτικής πειθαρχίας, η οποία θα περιορίζει ή ακόμα και θα καταδικάζει οποιαδήποτε δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών των μαθητών. Πρόκειται ωστόσο για μια απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης, η οποία είναι δύσκολο να επιτευχθεί και να παγιωθεί ως κατάσταση και για αυτό χρειάζεται συνεχή και αδιάκοπη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό.

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Θεωρώ ότι: για να υπάρξει σχολείο χρειάζονται κανόνες. Χωρίς κανονιστικό πλαίσιο δεν μπορεί να υπάρξει για μένα το σχολείο, αλλά ένα βασικό που υπάρχει στο σχολείο είναι ο σεβασμός όλων. Και του δασκάλου προς τους μαθητές του όσο μικροί και αν είναι αυτό, αλλά και όταν το βλέπουν αυτό οι μαθητές αυτό καλλιεργείται από τους μαθητές προς το δάσκαλο. ε: Η πειθαρχία είναι ένα συστατικό του σχολείου, όχι στρατιωτική πειθαρχία, όπως τη λέμε, αλλά πειθαρχία μέσα στους κανόνες που βάζει η κάθε τάξη και που έχει το σχολείο. Το κανονιστικό πλαίσιο δεν πρέπει να παραβιάζεται, γιατί διαφορετικά ο ένας μαθητής θα λειτουργήσει αρνητικά εις βάρος του άλλου. (.) Χάνουμε τον έλεγχο μέσα στη σχολική τάξη, χάνουμε τον έλεγχο στο σχολείο, κινούμαστε σε πλαίσια αναρχίας από εκεί και μετά ο καθένας κάνει ό,τι εκείνος θέλει.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Πιστεύω στην αναγκαιότητα της πειθαρχίας ως ένα σημείο. Της πειθαρχίας με την έννοια ότι πρέπει να ακολουθούμε ένα πρόγραμμα και κάποιους κανόνες. Με αυτή την έννοια. Όχι της υπερβολικής αυστηρότητας, ε:: αλλά πειθαρχία με την έννοια της εφαρμογής κανόνων ε:: από το δάσκαλο και τους μαθητές μέσα στην τάξη»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Πειθαρχία είναι ένα θέμα που «χωράει» συζήτηση αρκετή, αλλά αν το θέσουμε με την έννοια, την καλώς εννοούμενη πειθαρχία, δηλαδή, να μην ενοχλώ τον άλλο, (.) ναι θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει. Όχι με την στρατιωτική πειθαρχία, όμως, αυτό όχι.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Πειθαρχία στρατιωτικού τύπου; Δεν πιστεύω. Πειθαρχία με την έννοια του σεβασμού; Πιστεύω. Οπότε ο καθένας την πειθαρχία την εννοεί, όπως νομίζει ο ίδιος. (.) Πειθαρχία του ότι δεν ανασαίνω καν, δεν πιστεύω, (.) γιατί οι μαθητές κάθονται σε ένα θρανίο, σε μια καρέκλα πολλές ώρες, Αν βάλω τον εαυτό μου να καθίσει σε μια τέτοια καρέκλα:: έστω και μία ώρα, δεν θα μπορέσω να καθίσω, θα πρέπει να σηκωθώ όρθιος. Οπότε τι σημαίνει πειθαρχία για τον κάθε ένα είναι το θέμα. (.) Για μένα πειθαρχία είναι ο σεβασμός που λέγαμε πριν, να σέβεσαι, δηλαδή, τον συνομιλητή σου. Όχι μόνο το δάσκαλο, αλλά και τους άλλους συμμαθητές σου. Αυτή είναι η πειθαρχία.»

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η πειθαρχία δε θα πρέπει να επιβάλλεται με αυταρχικό και απολυταρχικό τρόπο, αλλά μέσω δημοκρατικών διαδικασιών, όπως είναι για παράδειγμα το συμβόλαιο της τάξης, το οποίο αποτελεί μια συνοπτική απεικόνιση των κανόνων συμπεριφοράς, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε να καθίσταται αποτελεσματικότερη η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, καθώς και η επίτευξη των παιδαγωγικά καθορισμένων στόχων. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν το κανονιστικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να ενεργούν, προκειμένου να οριοθετούνται οι συμπεριφορές τους και να περιορίζονται όσο αυτό είναι δυνατό όσες αποκλίνουν από αυτό.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Η πειθαρχία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με ένα (.) πιο παιδαγωγικό τρόπο. Μπορούμε: να μην είμαστε: ε: παραδοσιακοί, αυταρχικοί, με αυτή την έννοια του όρου. ε: Η πειθαρχία, για να λειτουργήσει μια ομάδα, είναι απαραίτητη και μπορούμε με διάφορους τρόπους, με διάφορα τρικ να την πετύχουμε ε: και επαναλαμβάνω όχι με αυταρχικές μεθόδους, με λεκτικές επιβολές, με φωνές, με στιδήποτε άλλο. Μπορούμε, για παράδειγμα, από την αρχή της χρονιάς να διαμορφώσουμε τους κανόνες της τάξης, όπως πολλοί συνάδελφοι και εγώ το κάνουμε, ε: μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα συμβόλαιο με τους μαθητές μας, έτσι ώστε να υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση. Όλα αυτά ε: με αυτή τη μορφή θεωρώ ότι: επιβάλλεται να υπάρχουν ως πειθαρχία στην τάξη.»

Δασκάλια Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Πρέπει >ο δάσκαλος όταν ξεκινάει μια τάξη να κάνει μια συζήτηση με τα παιδιά για τους ρόλους, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα< που έχουν και ο μεν και οι δε μέσα στην τάξη. Να έχουν συμφωνήσει ένα συμβόλαιο συμπεριφοράς και κανόνων και αν αυτό ε:: γίνει αποδεκτό με συζήτηση από την αρχή της σχολικής χρονιάς θεωρώ ότι όλα γίνονται καλύτερα μετά. Θέλω να πιστεύω ότι διευκολύνει αυτό τα πράγματα.»

Δασκάλια Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Το συμβόλαιο διευκολύνει πάρα πολύ την αλληλεπίδραση. Σε μεγάλο βαθμό (.), γιατί είναι κάτι που το έχουμε συζητήσει. Από την αρχή της χρονιάς έχουμε θέσει κάποιους κανόνες για να μπορούμε να λειτουργούμε είκοσι τέσσερα διαφορετικά άτομα (.) σαν μια μικρή κοινωνία που δεν μπορεί ο ένας ο ζωηρός να «καπελώνει» τον ήσυχο και ο ήσυχος να κάθεται να υπομένει τον άλλο που έχει πιο δυνατή φωνή. Οπότε, πρέπει να υπάρχουν κανόνες, για να μην είμαστε «ζούγκλα». Οπότε, οι μαθητές κάθε φορά που κάποιος κάνει κάτι τους λες αυτός ο κανόνας υπάρχει εδώ. >Για να μιλήσουμε έχουμε αυτόν τον κανόνα. Για να μπορούμε να συζητήσουμε έχουμε αυτόν τον κανόνα.< Υπάρχουν κανόνες. Εντάξει, βέβαια, πάντα υπάρχει και μια ελαστικότητα, δεν είμαστε:: με το ζύγι, αλλά οι βασικοί κανόνες της τάξης είναι γραμμένοι στον τοίχο και πρέπει όλοι να τους ακολουθούνε. Και ο δάσκαλος και οι μαθητές.»

Δασκάλια Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Το συμβόλαιο βοηθάει, γιατί και τα παιδιά είναι σε μια ηλικία που δεν μπορούν όλα να τα:: διαχειριστούν, όπως θα θέλαμε

εμείς οι μεγάλοι. Βοηθάει με την έννοια ότι έχεις ξεκαθαρίσει τι θες από τα παιδιά, ποιος είναι ο ρόλος σου εκεί μέσα και τι θα ήθελαν τα παιδιά από σένα και ποιος είναι ο ρόλος τους μέσα στην τάξη. Θεωρώ ότι αυτό ξεκαθαρίζει σε μεγάλο βαθμό τα πράγματα και φέρνει τα παιδιά που έχουν προκλητική στάση αντιμετώπισης όχι μόνο με το δάσκαλο και γενικά τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους συμμαθητές τους, γιατί υποτίθεται έχουμε συμφωνήσει κάτι όλοι μαζί. Οπότε θεωρώ ότι εκεί είναι ένας καλός παράγοντας το συμβόλαιο, έτσι ώστε να περιθωριοποιούνται οι αποκλίνουσες συμπεριφορές και να οδηγούνται τα παιδιά που προκαλούν να περιορίσουν αυτή τη συμπεριφορά, γιατί αυτό θα έχει αντίκτυπο και στους συμμαθητές τους και στη συμπεριφορά των συμμαθητών τους απέναντί τους, (.) γιατί διαταράσσουν ένα κλίμα και ένα συμβόλαιο, το οποίο έχουν υπογράψει και συμφωνήσει όλοι.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Να σας πω την αλήθεια βοηθάει πιο πολύ το δάσκαλο που έχει ένα λόγο να.: (.) πει, να συνετίσει το μαθητή, γιατί θα τον βάλει μπροστά στις υποχρεώσεις του. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία νομίζουν ότι έχουν μόνο δικαιώματα και όλο ζητούν και ζητούν, από εκδρομές μέχρι καλούς βαθμούς, μέχρι πιο πολλά διαλείμματα, μέχρι πιο πολύ χρόνο χαλάρωσης, λοιπόν και πρέπει να ξέρουν ότι.: κάθε δικαίωμα δικό τους δημιουργεί και μια υποχρέωση δικιά τους. Εγώ πιστεύω ότι: (.) θα πρέπει να λαμβάνουν τις υποχρεώσεις και να ξέρουν ότι (.) °έχουν υποχρέωση να κάνουν και μερικά πράγματα, όχι μόνο δικαιώματα°.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Βοηθάει, (.) γιατί τα παιδιά πρέπει να ξέρουν σε πιο πλαίσιο να κινούνται. Αν τα παιδιά ε: μείνουν ελεύθερα χωρίς να ξέρουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται ε: η τάξη δε θα μπορέσει να λειτουργήσει. ε: Τα παιδιά, βλέπουμε όλοι, στην αρχή της τάξης όταν μας πρωτογνωρίζουν προσπαθούν να δουν και να αναγνωρίσουν πόσα περιθώρια τους δίνουμε να έρθουν πιο κοντά. Όσα περιθώρια τους δίνουμε, τόσο πλησιάζουν περισσότερο σε εμάς. Πρέπει να μπει οπωσδήποτε κανονιστικό πλαίσιο, να ξέρει ο μαθητής μας τι του επιτρέπουμε, τι του απαγορεύουμε, τι πρέπει να κάνει, τι δεν πρέπει να κάνει, όχι γιατί θα πάρει την τιμωρία από το δάσκαλο, αλλά για να λειτουργήσει καλύτερα και να είναι χαρούμενος μέσα στη σχολική τάξη μέσα στην οποία βρίσκεται.»

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Εμένα προσωπικά δε μου αρέσει να είναι:: στρατιώτες. Να κάθονται αμίλητοι, ακίνητοι, αγέλαστοι. Όχι αυτό δεν το θέλω. Θέλω να είναι παιδιά, αλλά, όμως, μέσα σε ορισμένα όρια. (.) Να σέβονται ο ένας την προσωπικότητα του άλλου. Και αυτό που: κάνεις στην αρχή της χρονιάς και που:: συνηθίζεται είναι το συμβόλαιο της τάξης (.), το κάνω όλες τις χρονιές σε όλες τις τάξεις, το οποίο (.) πολλές φορές αφήνεις από την αρχή τα παιδιά να σου προτείνουν (.) τι πρέπει να γίνεται μέσα στην αίθουσα, πώς θα ήθελαν να είναι (.) για να μπορεί να γίνει μια δουλειά και το οποίο το υπογράφουν όλοι. Και οι κανόνες αυτοί αναγράφονται στον πίνακα και κάθε φορά που παρεκτρέπονται από αυτό τους θυμίζεις τον κανόνα που έχουν ήδη υπογράψει.»

Παρόλα αυτά ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το συμβόλαιο της τάξης δεν αποτελεί αναγκαιότητα για τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, καθώς αυτή μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της συνεχούς συζήτησης καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, έως ότου γίνει βίωμα από τους μαθητές, οι οποίοι θα εντάξουν τους κανόνες στην καθημερινότητά τους.

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Η εμπειρία μου δείχνει ότι δεν είναι και τόσο σημαντικό με την έννοια ότι αυτό που κάνουμε ότι ξέρεις το γράφουμε και το κολλάμε στον τοίχο και από κει και πέρα είναι όλα καλά, δεν είναι έτσι. Μπορεί να το γράφουμε, να το λέμε, να συζητάμε, αλλά τα παιδιά είναι παιδιά και δεν το θυμούνται. Την επόμενη μέρα το έχουν ξεχάσει, ή άντε μετά από δυο τρεις μέρες. Το θέμα είναι με τον καιρό να τους μιλήσεις πάλι και να τα ξαναπαίτε πάλι και για το συμβόλαιο το ίδιο πάλι και για το πώς πρέπει να:: αντιδρούνε σε κάθε κατάσταση. Εκεί μαθαίνεται πλέον από τα παιδιά. Με ένα συμβόλαιο στον τοίχο δεν νομίζω ότι έχεις αποτέλεσμα.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε:: Σε μικρότερες τάξεις πιστεύω να, ενεργεί θετικά. ε:: Στις μεγάλες τάξεις, επειδή θεωρώ πραγματικά ότι τα παιδιά στις τάξεις, γιατί εγώ συνήθως δουλεύω πέμπτες και έκτες, (.) μεγάλες τάξεις, θεωρώ με την κουβέντα (.) μπορούμε να πετύχουμε (.) όλα αυτά. Έτσι; Τους κανόνες δεν είναι ανάγκη να τους γράφουμε και στον πίνακα ή στον τοίχο. Τους κανόνες τους συζητάμε (.) και τους έχουμε στο μυαλό μας. Και πρέπει και οι δυο μεριές, και ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, να τους τηρούν.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Όχι δεν το θεωρώ αυτό απαραίτητο να υπάρχει ο πίνακας γραμμένος με κανόνες. Αυτό θεωρώ είναι μια ανοιχτή διαδικασία σε καθημερινή βάση που πρέπει να γίνει πράξη (.) ζωής, δηλαδή η καθημερινότητα να διέπεται από τους κανόνες όχι απλά να είναι αναρτημένοι σε ένα τοίχο, θεωρώ ότι χάνουνε και την αξία τους.»

5.2.2.4 Επιβολή τιμωρίας

Όσον αφορά στην επιβολή της τιμωρίας, όταν δεν τηρούνται οι κανόνες και διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία της τάξης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διχάζονται. Ορισμένοι υποστήριξαν ότι είναι αναγκαία η τιμωρία προκειμένου να υπάρχει τάξη και να διευκολύνεται με τον τρόπο αυτό η διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών και να αποτρέπονται οι μελλοντικές παρόμοιες αποκλίνουσες συμπεριφορές. Επίσης, τόνισαν ότι οι μαθητές εκτός από τους κανόνες τους οποίους θα πρέπει να τηρούν είναι αναγκαίο να γνωρίζουν και την τιμωρία που επιφέρει η μη συμμόρφωσή τους με αυτούς.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Φυσικά. (.) Είναι η αμοιβή και η ποινή. Όπως αμείβεσαι όταν κάνεις κάτι καλό (..), πρέπει να υπάρχει και ποινή όταν κάνεις κάτι που παραβαίνει τους κανόνες. Άρα, η ποινή πρέπει να υπάρχει πιστεύω, ναι.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Αν κάποιοι μαθητές συνέχεια δε συμμορφώνονται σε κάποιες συστάσεις, συμβουλές και: (.) παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, >γιατί εμπλέκονται και τα άλλα παιδιά σε αυτό<, αν κατ' εξακολούθηση κάνουν πράγματα και δε δείχνουν διάθεση να συμμορφωθούν θα πρέπει μετά να έρθει η αρνητική συνέπεια, για να καταλάβουν ότι δεν μπορεί να συνεχιστεί κάτι τέτοιο, γιατί διαταράσσει την ισορροπία και βάζει σε σκέψη και τους άλλους μαθητές, μήπως θα πρέπει και αυτοί να αρχίσουν να λειτουργούν διαφορετικά.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Πιστεύω στην αναγκαιότητα της τιμωρίας, ή μάλλον της αρνητικής συνέπειας θα το έλεγα, η οποία, όμως, θα έχει συζητηθεί από πριν. Όταν θέτονται οι κανόνες θα λέμε και ποιες είναι οι συνέπειες για

μια αρνητική συμπεριφορά. Γιατί θεωρώ ότι αν δεν υπάρχουν συνέπειες σε αρνητικές συμπεριφορές και αν δεν ακολουθούμε κανόνες δεν μπορεί να: υπάρξει και: διαπαιδαγώγηση μέσα στο σχολείο, το οποίο πρέπει τα παιδιά να αποκτήσουν. (..) Να αποκτήσουν στάσεις απέναντι σε πράγματα και σε καταστάσεις. Θα πρέπει να μάθουν πώς πρέπει να φερόμαστε όταν είμαστε όλοι μαζί, πώς να συνεργαζόμαστε, πώς να: έχουμε καλή επαφή με τους συμμαθητές μας, πώς να λειτουργούμε σε ομάδες. Για να γίνουν όλα αυτά πρέπει όλοι να αποδεχόμαστε κανόνες.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Είναι αναγκαίο να τιμωρούνται. Βέβαια, η τιμωρία πρέπει να είναι γνωστή εκ των προτέρων. Δηλαδή αν θα κάνεις αυτό, θα σου συμβεί αυτό, δηλαδή η τιμωρία δεν θα πρέπει να αιφνιδιάζει, (.) κάτι συμφωνημένο δηλαδή ότι ξέρετε ο κανόνας θα πρέπει να είναι αυτός της τάξης, οπότε θα πρέπει να τον ακολουθήσουμε όλοι. Βέβαια για να φτάσει η ώρα της τιμωρίας πρέπει να περάσουν και τα στάδια που είπαμε πριν, δηλαδή, εάν δεν υπάρχει ο σεβασμός ο κατάλληλος ή εάν με:: διάφορους άλλους τρόπους ή με κάποιο νόημα ή με κάποιο χιούμορ ή: με κάποια αστεία φράση, δε σταματήσει ο μαθητής, που είναι προτιμότερο, δηλαδή, έτσι, τότε θα καταφύγεις και στην τιμωρία αναγκαστικά.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Κάποιες φορές ίσως μικρές τιμωρίες πολύ απλές ε: που δε θα έλεγα τη λέξη τιμωρία θα τις έλεγα αρνητικές συνέπειες, θα βοηθήσουν έναν μαθητή να καταλάβει ε: ότι πρέπει οπωσδήποτε να τηρήσει τον κανόνα και για όφελος το δικό του και για όφελος του συνόλου το οποίο κινείται.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «ε: Προσωπικά, (...) ε: δεν πιστεύω (..) τόσο πολύ στην τιμωρία. Αυτό το πράγμα δεν (.) παύει:, όμως, να:: μην είναι και: αναγκαίο κάποιες φορές, δηλαδή εγώ όταν αναλαμβάνω μία τάξη τις περισσότερες φορές λέω στους μαθητές μου δεν θέλω, δεν επιθυμώ να βάζω τιμωρίες αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν βάζω κιόλας. ε: Είμαι ελαστικός γενικά, (.) αλλά:: θέτω κάποια όρια.»

Ωστόσο, σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών τάχθηκαν κατά της τιμωρίας των μαθητών υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν πάντοτε άλλοι τρόποι, όπως για παράδειγμα ο διάλογος ή ακόμη και ο φόβος της επικείμενης τιμωρίας, προκειμένου να συνεντιστεί ο

μαθητής και να ενταχθεί ομαλά στο προκαθορισμένο κανονιστικό πλαίσιο της τάξης.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Όχι. Πάλι όχι. Πάλι δεν πιστεύω στην αναγκαιότητα της τιμωρίας. Πιστεύω ότι για τα πάντα υπάρχει ένας τρόπος, για να:: λυθούν τα προβλήματα. Για όλα τα προβλήματα υπάρχει ένας τρόπος. Και:: επανέρχομαι πάλι σε αυτό που είπα. Για κάθε μαθητή πρέπει να υιοθετούμε διαφορετική συμπεριφορά. Για κάθε μαθητή θα πρέπει να προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας εμείς. Άπειρες φορές έχει τύχει να έχουμε μαθητές, οι οποίοι δε σέβονται, δεν παρακολουθούν το μάθημα, οι οποίοι δημιουργούν προβλήματα. Αν τιμωρούσαμε θα το κάναμε μόνο και μόνο, για να είμαστε ήσυχοι εμείς. Για να μπορέσουμε να επιβάλλουμε (.) την πειθαρχία με την τιμωρία. >Σκοπός δεν είναι αυτός<. Σκοπός είναι να καταλάβει ο ίδιος ο μαθητής με διάφορους τρόπους και πρακτικές δικές μας να ενταχθεί στο σύνολο της τάξης και στην εκπαιδευτική διαδικασία όλου του τμήματος, όλης της τάξης. Υπάρχουν ανάλογα με τον κάθε μαθητή, αν είναι αγόρι, αν είναι κορίτσι, ανάλογα (.) και με το πώς συμπεριφέρεται υπάρχουν πάντα τρόποι, αλλά και συνεργασία με την οικογένεια οπωσδήποτε πρέπει να υπάρξει και να συζητηθεί το θέμα.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Όχι, (.) ο: μαθητής δεν πρέπει να τιμωρείται. Η τιμωρία του μαθητή είναι η επανάληψη του δάσκαλου. Όσες φορές (.) και να κάνει κάτι, θα πρέπει να τον συμβουλευείς (.) και να τον κάνεις πάντα καλύτερο και σοφότερο.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Είμαι κατά της ποινής. (.) Η ποινή μου για μένα είναι η κουβέντα με το μαθητή. Πολλή κουβέντα με το μαθητή. Αλλά εάν φτάσει ως εκεί, που δόξα το Θεό στα είκοσί μου χρόνια δεν έχει φτάσει σε μένα ε: θα το σκεφτώ πολύ. ε::: Δεν ξέρω πως θα ενεργήσω. Είμαι κατά της ποινής. (.) Ο μαθητής δεν πρέπει να τιμωρείται. (.) Πρέπει να συζητάς με το μαθητή»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Και άλλο θέμα που επίσης είναι θέμα μεγάλης συζήτησης η τιμωρία. Γενικά, η τιμωρία απαγορεύεται. Θεωρώ, όμως, ότι (.) εγώ προσωπικά μια και μιλάμε σε προσωπικό επίπεδο την αποφεύγω. Χρησιμοποιώ

αρκετές φορές το φόβο της τιμωρίας, δηλαδή, αυτό εάν δεν συμβεί, ίσως, κάνεις αυτό ως τιμωρία. Τις περισσότερες φορές καταλήγει ο ίδιος ο φόβος να.: την αποτρέπει.»

Αναφορικά με τη συχνότητα, τη μορφή και τους λόγους για τους οποίους θα πρέπει να επιβάλλεται μια τιμωρία οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η τιμωρία, θα πρέπει να επιβάλλεται όταν διαταράσσεται το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, κυρίως λόγω των προβλημάτων που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών και πάντα ανάλογα με το παράπτωμα και τη συχνότητά του. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι η τιμωρία δε θα πρέπει να επιβάλλεται αυτοστιγμεί, αλλά θα πρέπει να προηγείται συζήτηση και διάλογος με τον μαθητή για τις αιτίες του παραπτώματος, δεδομένο ότι αυτή έχει ως στόχο την κατανόηση από μέρους του μαθητή του λάθους που έκανε. Στη συνέχεια, και μόνο εάν ο μαθητής δεν μπορεί να αντιληφθεί ότι η συμπεριφορά του προκαλεί πρόβλημα η κατάσταση χρήζει σοβαρότερης αντιμετώπισης, όπως για παράδειγμα συνεννόησης με τον διευθυντή, καθώς και με τους γονείς του μαθητή.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«Πρώτα με την επίπληξη. Πρώτα του το υπενθυμίζεις. Ποτέ δεν επιβάλλεις μια ποινή με την πρώτη φορά που κάνει κάτι. Θα το συζητήσεις, θα το ρωτήσεις αν κατάλαβε τι λάθος έκανε (.) και όταν του επιβάλλεις την ποινή θα πρέπει να ξέρει για ποιο λόγο την έχει πάρει. Τι έκανε και ενόχλησε. Ή αν έχει προσβάλλει ή έχει: πάρει τη θέση κάποιου άλλου, >να ζητήσει συγγνώμη από το συμμαθητή του που τον όρισε λιγότερο από τον εαυτό του, το:ν υποτίμησε και δεν τον άφησε να μιλήσει ή μίλησε αυτός στη θέση του ή έκανε κάτι άλλο που τον ενόχλησε<. Αν πρόκειται για συμμαθητή του, γιατί αυτά γίνονται μέσα στην τάξη. Αν κάνει κάτι πιο σοβαρό θα το συζητήσεις στο διάλειμμα (.) ξεχωριστά στην αρχή ή και μέσα στην τάξη, στο σύνολο για να.: συζητήσεις μέσα στην τάξη τη συμπεριφορά.»*

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«ε: Καταρχήν δεν μπορείς να φτάσεις κατευθείαν στην τιμωρία. Η τιμωρία έχει διάφορες μορφές. ε: (.) Αν ακολουθήσουμε αυτό που είπαμε πιο πριν, όταν έχεις ένα συμβόλαιο και αν δεν τηρηθεί το συμβόλαιο βάζεις κάποια επόμενα ε: στάνταρντς, αν δεν τηρηθεί το συμβόλαιο μπορείς να επικοινωνήσεις με το διευθυντή να συζητήσετε το θέμα. Αν η συζήτηση με το μαθητή ε: δεν επηρεάσει το μαθητή μπορείς να πας και σε άλλο επίπεδο, να μιλήσεις με τους*

γονείς. ε: Κάποιες τέτοιες, θα έλεγα.; ποινές- ε: δεν είναι ποινή- κάποιες νουθεσίες μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να επανέλθει στην κανονική: ε: ροή.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Θεωρώ ότι δε θα έπρεπε να επιβάλλεται μια τιμωρία για: παραλείψεις ε: στο γνωστικό επίπεδο. ε: Οι τιμωρίες, κατά κύριο λόγο:, έχουν σχέση με προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη από τους μαθητές σε σχέση: με τους συμμαθητές. Αν κάποιος μαθητής, για παράδειγμα, χτυπήσει ένα συμμαθητή του ή αν ε: προκαλέσει ε: λεκτική αντιπαράθεση ή αν προσβάλλει κάποιον συμμαθητή, τότε: ε: προσπαθούμε να επιβάλλουμε κάποιες ποινές, έτσι ώστε να επανέλθει: ε: στην κανονική ροή: ο μαθητής.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Δεν πρέπει η αρνητική συνέπεια σε καμία περίπτωση να βγάζει τον εκνευρισμό του δασκάλου. (.) ε: Η αρνητική συνέπεια πρέπει όχι μοναδικό της σκοπό να έχει να κάνει το μαθητή να κατανοήσει το λάθος του. ε: Το να τιμωρήσουμε το μαθητή απλά και μόνο ο εκνευρισμός ο δικός μας να: γίνει πράξη δεν ωφελεί κανένα. Οι συνέπειες αυτές μπορεί να καθίσει μαζί με το δάσκαλο του να κάνει κάποια εργασία μέσα στην τάξη, αλλά να είναι παρέα, να καθίσουν να κουβεντιάσουν τη συμπεριφορά του και το τι ήταν λάθος σε αυτή τη συμπεριφορά οπότε να μην επαναληφθεί μπορεί να γίνει θέμα συζήτησης μεταξύ όλων των παιδιών σε μία ώρα ευέλικτης ζώνης και μέσα από ένα πλαίσιο ή από ένα θεατρικό παιχνίδι που θα βρει ο δάσκαλος να κάνει να έχει οπωσδήποτε θετικά οφέλη για τους μαθητές.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «(..) Επιβάλλεται ότα:·ν εμποδίζεται η διαδικασία του μαθήματος. Ότα:·ν διακόπτεται η διαδικασία, όταν διακόπτεται το μάθημα, εκεί τότε πρέπει να επιβάλλεται. Όταν χαλάει το παιδαγωγικό κλίμα πρέπει να επιβάλλεται. (..) Όταν δεν υπάρχει σεβασμός (.) απέναντι στους άλλους συμμαθητές πρέπει να επιβάλλεται. (..) Όχι με μεγάλη συχνότητα, γιατί μετά καταντάει ρουτίνα. Συνηθίζεται εύκολα. Δεν κάνει εντύπωση μετά. (.) Θα πρέπει να είναι κάτι που να: εντυπωσιάζει που να: βάζει το παιδί να σκέφτεται τι έχει κάνει.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Αρχικά, είναι σωστό ο:· δάσκαλος να μιλήσει με το μαθητή. Σε περίπτωση ανυπακοής καλούνται οι γονείς και:· (.) στερείται ένα πεντάλεπτο διάλειμμα.»

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Οπότε, οι ποινές πρέπει να επιβάλλονται ανάλογα με το: μαθητή και τη συχνότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Οι αρνητικές συνέπειες θεωρώ ανάλογα με το παράπτωμα και κυρίως με τη συχνότητα του παραπτώματος.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Η τιμωρία δεν πρέπει να εφαρμόζεται συχνά, γιατί αυτό σημαίνει ότι (.) δεν είναι αποτελεσματική.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Εάν συνεχίσουμε από την προηγούμενη ερώτηση, η συχνότητα πρέπει να είναι (.) κατά την άποψή μου πάρα πολύ αραιή.»

5.2.2.5 Ύπαρξη διακρίσεων

Αναφορικά με την ύπαρξη διακρίσεων από έναν εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι στη σημερινή σχολική πραγματικότητα δε γίνονται διακρίσεις από τον εκπαιδευτικό, καθώς η συνεχής επιμόρφωση του και η πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης κοινωνίας δεν αφήνουν περιθώριο για τέτοιου είδους παρεκκλίνουσες συμπεριφορές. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τους μαθητές του ως ξεχωριστές προσωπικότητες και αξιοποιεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους προς όφελός τους, αποσκοπώντας στη συνεχή βελτίωσή τους.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Θεωρώ ότι (..) στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν έχω εντοπίσει: τέτοιες συμπεριφορές: απέναντι: στους μαθητές από συναδέλφους. ε: Θεωρώ ότι: και οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε τέτοια ζητήματα, αλλά και: η κοινωνία η ίδια επειδή είναι πολυπολιτισμική: έχει περάσει αυτό και στις σχολικές μας τάξεις. Ο εκπαιδευτικός δεν προκαλεί: ε: τέτοιες διακρίσεις.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Θεωρώ όχι όσες γίνονταν παλιότερα, επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί και η ίδια η κοινωνία έχει αλλάξει. Προσπαθούμε όλοι να βλέπουμε τους μαθητές σαν ξεχωριστές προσωπικότητες, σαν ξεχωριστά άτομα. ε: Βέβαια, τα ίδια τα παιδιά τα επηρεάζει αυτό που κουβαλούν από

το σπίτι τους, (.) το βιοτικό τους επίπεδο, το κοινωνικό τους επίπεδο, το μαθησιακό επίπεδο των γονιών. Αυτό επηρεάζει τα παιδιά. Προσπαθούμε, όμως, αυτό να μη γίνεται δείκτης για εμάς για να τα κρίνουμε. Απλά και μόνο προσπαθούμε όσο μπορούμε να το αξιολογήσουμε προς όφελός τους. (.) Παιδιά τα οποία είναι από αδύναμα περιβάλλοντα και λοιπά να τους δώσουμε περισσότερα ερεθίσματα, για να έχουν μια ανοδική πορεία ή μαθησιακή ή ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους. Ή να δούμε (.) σε ποιο τομέα σε όλο το κομμάτι που λέμε παιδί ε: έχει τις ελλείψεις του και που μπορούμε εμείς να το βοηθήσουμε περισσότερο. Όχι, όμως, σε καμία περίπτωση, για να το κρίνουμε μέσα από αυτό και να σχολιάσουμε οτιδήποτε.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Εγώ σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής μου διαδρομής δεν έχω συναντήσει στα σχολεία που έχω δουλέψει τέτοιες συμπεριφορές από συναδέλφους.»

Ωστόσο, ένα μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι, παρόλο που δεν πιστεύουν ότι γίνονται σοβαρές διακρίσεις, ασυνείδητα οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν τη συμπάθειά τους σε ορισμένους μαθητές, τονίζοντας, όμως, ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αυτό να το αποβάλλει, καθώς η φύση της εργασίας του ως παιδαγωγός το καθιστά ανεπίτρεπτο.

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Θέλω να πιστεύω πως δεν γίνονται, αλλά καμιά φορά άθελά μας ε:: ως άνθρωποι και πάνω στη διδακτική διαδικασία εκ περιδρομής να:: γίνουν πράγματα που, όμως, γίνονται άθελά μας. Αλλά θέλω να πιστεύω ότι συνειδητά και εσκεμμένα δε συμβαίνουν στα:: σχολεία μας αυτά.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «(.) Δεν μπορώ να το πω αυτό. Δεν το έχω δει, δεν το έχω ζήσει. Δεν πιστεύω ότι μπορεί να συμβαίνει αυτό. Μπορώ, όμως, να πω κάτι άλλο. Ότι:: θέλοντας και μη όσο και αν λέμε εμείς οι δάσκαλοι ότι (.) θα πρέπει να έχουμε ίδια συμπεριφορά και ίδια στάση απέναντι σε όλους τους μαθητές, κάποια στιγμή μερικές φορές (.) είναι κάποιοι μαθητές, οι οποίοι:: μας τραβάνε πιο πολύ, ίσως από ανάγκη, επειδή έχουμε την ανάγκη να το κάνουμε αυτό το πράγμα και: (.) τότε μπορώ να πω ότι υπάρχει ένα είδος διάκρισης, όχι (.) προς τα παιδιά τα ίδια και

εις βάρος των υπόλοιπων, αλλά μόνο και μόνο διάκριση για την καλύτερευση των μαθητών και την άνοδό τους σε όλα τα επίπεδα.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: *«Πιστεύω όχι σε μεγάλο βαθμό. Υπάρχει, όμως, το ανθρώπινο κομμάτι. (.) Πάντα υπάρχουν κάποιες συμπάθειες και αντιπάθειες. Καλό είναι αυτό να: το δουλέψει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (.) με τον εαυτό του. Να μην το κάνει. Να μην ξεχωρίζει τα παιδιά για κανένα λόγο. Οποια και αν είναι αυτά τα παιδιά. Είναι τελείως απάνθρωπο αυτό. Θεωρώ δεδομένο στη δουλειά του δασκάλου να βλέπει όλα τα παιδιά αντικειμενικά και ίσα.»*

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: *«Ένας δάσκαλος δεν πρέπει να κάνει ποτέ (.) ποτέ διακρίσεις μεταξύ των μαθητών του. Είναι αντιπαιδαγωγικό και:: μειώνεται ο ίδιος σαν άνθρωπος.»*

Λίγοι ήταν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναφέρθηκαν σε προσωπικό επίπεδο τονίζοντας ότι δεν κάνουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών και καταβάλλουν προσπάθεια για να εξασφαλίσουν την ίση μεταχείρισή τους.

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«Εγώ τουλάχιστον προσπαθώ να μην κάνω διακρίσεις. (...) Δεν ξέρω, δεν μπορώ να πω: τίποτα περισσότερο. Εγώ, σε ό,τι αφορά εμένα (.), μπορώ να πω ότι προσπαθώ να μην κάνω διακρίσεις.»*

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: *«(.) Εγώ προσωπικά δεν κάνω ποτέ. Εγώ όχι ποτέ δεν το κάνω, δεν με ενδιαφέρει, δηλαδή. Απλώς θέλω να ξέρω μόνο και μόνο για να γνωρίσω το χαρακτήρα του παιδιού όχι για τίποτα άλλο.»*

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«Προσωπικά εγώ δεν κάνω διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. Ακόμα και θέματα με τους γονείς τους να έχω, με τους μαθητές δεν κάνω διακρίσεις.»*

5.2.2.6 Αντιμετώπιση προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό

Σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές

τους δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την αντιμετώπιση των δυσμενών συνθηκών που αναπτύσσονται στην τάξη. Σύμφωνα με τους ίδιους, όταν οι μαθητές έχουν το θάρρος να μιλήσουν με το δάσκαλό τους και να του εμπιστευτούν αυτό που τους απασχολεί και υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση και σεβασμός μεταξύ τους και διάθεση για διάλογο, τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν αντιμετωπίζονται με ηρεμία και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Δασκάλια Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.ν.: «(..) Συμφωνώ. Όταν ο μαθητής καταλαβαίνει ότι ο δάσκαλός του θα τον ακούσει και θα προσπαθήσει να τον βοηθήσει αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα (.) και θα έχει το θάρρος να του μιλήσει, (.) αυτό θα βοηθήσει και τους δύο. Και το δάσκαλο να καταλάβει το μαθητή και ο μαθητής θα πάρει τη βοήθεια που ίσως χρειάζεται ή θα τον ακούσει κάποιος που: θέλει να τον ακούσει. (..) Βοηθάει πολύ.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.ν.: «Συμφωνώ απόλυτα με αυτό. Όταν υπάρχει καλή διαπροσωπική σχέση ε: όταν προκύψει ένα πρόβλημα στην ομάδα των μαθητών, για παράδειγμα, αυτό που είναι και συνηθισμένο, ένα πρόβλημα: αντιπαράθεσης, δε θα το έλεγα, *bullying*, μεταξύ των μαθητών, αν οι μαθητές το συζητήσουν με το δάσκαλο έγκαιρα και έχουν το θάρρος και του το πουν ε: μπορεί να επιλυθεί πριν διογκωθεί. Άρα η ουσιαστική επικοινωνία λύνει σοβαρά ζητήματα ε: μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού.»

Δασκάλια Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.ν.: «Θεωρώ ότι όσο καλύτερες είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με τον εκπαιδευτικό, σίγουρα υπάρχει το εύφορο έδαφος, για να λυθούν πιο αρμονικά, με ηρεμία και συζήτηση τα προβλήματα (.) που τυχόν θα προκύψουν.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.ν.: «Ναι ναι συμφωνώ. Όταν σε νιώθουν πιο φιλικό τα παιδιά απέναντί τους, όχι φίλο τους, όταν σε νιώθουν ότι είσαι συμπαραστάτης τους ότι μπορούν να σου πουν κάτι ή να σου εμπιστευτούν κάτι σίγουρα αυτό: (.) βοηθάει πάρα πολύ.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «(.) Συμφωνώ (.) σε ένα σημείο ότι: οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ναι θα πρέπει να υπάρχουν και με τους μαθητές και με τους γονείς και με τους συναδέλφους, για να μπορέσει μια τάξη να πάει καλύτερα.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «(.) Η φιλική στάση απέναντί του να έχει το θάρρος το παιδί για οτιδήποτε συμβεί να μπορέσει να τον πλησιάσει και να του μιλήσει. Να μην τον φοβάται. Αν μπορέσει να κρατήσει αυτές τις σχέσεις σωστά, θα μπορέσει πραγματικά να βοηθήσει. (.) Και (.) να είναι προς όφελος του μαθητή.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Βοηθάει, γιατί υπάρχει η διάθεση για συζήτηση, γιατί υπάρχει δυνατότητα για διάλογο. Χωρίς εμπιστοσύνη δεν υπάρχει η δυνατότητα για διάλογο, γιατί:: αποκρύπτονται τα πραγματικά:: συναισθήματα, οι πραγματικές σκέψεις. Καλύπτονται:: από δικαιολογίες, από διάφορα τέτοια, ενώ όταν υπάρχει εμπιστοσύνη, γιατί ο άλλος να μη·ν αναφέρει την πραγματικότητα που σκέφτεται, δηλαδή, οπότε:: αμέσως αμέσως δίνονται οι λύσεις που: χρειάζονται.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Απόλυτα. Οι σχέσεις με τον μαθητή και με τους γονείς πρέπει να είναι ειλικρινείς και ε::: σε καθημερινή βάση. ε::: Σχέσεις αλληλοσεβασμού. Μόνο έτσι λύνονται τα προβλήματα.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Εννοείται. Η επικοινωνία είναι αμφίδρομη σε δύο ομάδες που εμπλέκονται. Άρα, όσο πιο καλή η επικοινωνία και η μεταξύ τους λειτουργία εννοείται ότι οτιδήποτε μπορεί να λυθεί.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Όταν στην τάξη υπάρχει: κλίμα συνεργασίας και ο ένας σέβεται τον άλλο, είναι αναμενόμενο να μην υπάρχουν εντάσεις και αρνητικές συμπεριφορές.»

5.2.2.7 Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και των μαθητών του, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ο εκπαιδευτικός είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνος για το αν θα υπάρξει εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια μεταξύ αυτού και των μαθητών του

και είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για τη δημιουργία οικείου, άνετου και ασφαλούς κλίματος μέσα στην τάξη. Αυτό θα το πετύχει μέσω της συζήτησης και του διαλόγου με τα παιδιά τόσο επί προσωπικού όσο και για ζητήματα της τάξης, καθώς και με τη συμπεριφορά του, η οποία θα πρέπει να διέπεται από ευδιάκριτα στοιχεία φιλικότητας και δικαιοσύνης.

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Τι θα μπορούσε να κάνει ένας δάσκαλος. (...) Παίζει τον κύριο ρόλο μέσα στην τάξη του. (.) Όσο και αν παρεμβαίνουν οι μαθητές του και πολλές φορές τον πηγαίνουν σε άλλους δρόμους στο μαθησιακό κομμάτι (.) οι ενέργειές του είναι (.) μέσα την τάξη το να δημιουργεί άνετο, πολύ άνετο κλίμα μέσα στην τάξη. Να είναι πολύ οικείο το κλίμα. Τα παιδιά να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα δεύτερο σπίτι τους. (.) Με πλαίσιο και με κανόνες μεν, αλλά είναι το δεύτερο σπίτι τους εκεί που, όπως εμπιστεύονται την μητέρα τους και τον πατέρα τους, μπορούν να εμπιστευτούν και το δάσκαλό τους στο σχολείο. (..) Θεωρώ ότι αυτό θα βοηθήσει από εκεί και πέρα να εξελιχθούν πολύ καλά τα πράγματα.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Λοιπόν, το πρώτο βήμα θα το κάνει ο εκπαιδευτικός.(.) Εάν ο εκπαιδευτικός πετύχει το στόχο του, που είναι να εμπεδώσει το παιδί ότι ο εκπαιδευτικός είναι για αυτόν εκεί, (.) η εμπιστοσύνη θα είναι αμοιβαία και ο.: εκπαιδευτικός θα αγαπηθεί από το μαθητή. (..) Πάντα το πρώτο βήμα το κάνει ο εκπαιδευτικός.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Αυτό νομίζω το έχουμε ήδη αναφέρει ότι πρέπει να είναι αυτό το κλίμα πρέπει να δημιουργήσει το ασφαλές, το δημοκρατικό, το φιλικό, οπότε όλη του η συμπεριφορά πρέπει να κινείται σε τέτοιο πλαίσιο υπομονή, ψυχραιμία, χιούμορ, προβληματισμό, ενθάρρυνση και όλα αυτά που αναφέραμε και στις προηγούμενες ερωτήσεις.»

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(.....) Πιστεύω αυτό που είπα και στην αρχή. Είναι.: η συνεννόηση μεταξύ μας, ο τρόπος που τους θέτεις τα θέματα της τάξης και το πόσο: έχει τη διάθεση να τους ακούσει. (.) Όταν θα θέλουν να του αναφέρουν κάτι, αν θα έχει τη διάθεση να τους ακούσει ή είναι αδιάφορος και ψυχρός απέναντί τους. (.) Κατά τη γνώμη μου χρειάζεται να έχεις καλές σχέσεις με τους μαθητές σου, για

να μπορούν να σε εμπιστευτούν. (.) Σε οτιδήποτε και να γίνεται. Και αυτό καθορίζεται από την αρχή από τον τρόπο που: λειτουργεί η τάξη. Την αυστηρότητα, την ελαστικότητα, τον τρόπο που: τους μιλάς, ένα πείραμα που μπορεί να κάνεις.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «ε: Καταρχήν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να: ε: δείξει στους μαθητές του μέσα από την καθημερινή: δραστηριότητα: ότι τους εμπιστεύεται, θα πρέπει να τους δίνει το λόγο να συζητούν καθημερινά και να μη ε: μένουν μόνο στη: διδακτέα ύλη. (.) ε: Θα πρέπει, για παράδειγμα:, στα μαθήματα της ευέλικτης ζώνης που υπάρχει πολύς χρόνος να γίνονται συζητήσεις με τους μαθητές όσον αφορά: στα συναισθήματα και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, καθώς μέσα από αυτές τις συζητήσεις μπορεί να δημιουργηθεί ε: ένα κλίμα: αμοιβαίας εμπιστοσύνης, μπορούν να συζητήσουν και ζητήματα που τους αφορούν. Οπότε ε: αν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δίνει χρόνο στους μαθητές να μιλούν και ο ίδιος αναφέρει και δικά του ζητήματα μέσα στην τάξη, μπορεί να υπάρξει μια αμοιβαία: αλληλεπίδραση και να: υπάρξει αυτό το κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Να μιλάει με τα παιδιά και να προσπαθεί να έχει καλή επικοινωνία μαζί τους, να μπορέσει να τα κάνει να καταλάβουν ότι ό,τι παρατηρήσεις και συμβουλές τους δίνει είναι για το καλό τους και όχι γιατί (.) έχει κάτι μαζί τους και γενικά:;, να είναι ακριβοδίκαιος στις κρίσεις, στις παρατηρήσεις, στις συμβουλές και σε οποιαδήποτε παρέμβαση θα κάνει προς τα παιδιά.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να επιτευχθεί με:: διάλογο και τις ομαδικές εργασίες. Έτσι, υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Πρώτα από όλα (.) πιστεύω ότι: θα πρέπει (.) να θέσουν από κοινού (.) με τους μαθητές του κάποια όρια τόσο στη συμπεριφορά ή οτιδήποτε άλλο, να θέσουν δηλαδή ορισμένα όρια ή κανόνες (.) και: κατά κύριο λόγο θα πρέπει ο: εκπαιδευτικός να είναι δίκαιος απέναντι σε όλους. Και να τους ακούει και όλους.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «(...) Κατ' αρχάς, >εγώ πιστεύω< στην αρχή της συνεργασίας τους (.) θα πρέπει να μιλήσουν, να ξεκαθαρίσουν κάποια πράγματα και: (.) τον τρόπο που θα δουλεύει ο εκπαιδευτικός, τον τρόπο που θέλει να συμπεριφέρονται και να στέκονται οι μαθητές μέσα στην τάξη. Ανάλογα, λοιπόν, με το:: επίπεδο των μαθητών της τάξης, με τη συμπεριφορά τους και με τους χαρακτήρες τους (.) και αν νομίζουν ότι υπάρχει (.) μπορεί να δημιουργηθεί κάποιο θέμα στη διάρκεια ε:: της χρονιάς θα πρέπει (.) να συζητήσουν, να συμφωνήσουν σε πάρα πολλά πράγματα μαζί.»

5.2.2.8 Σημασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως επί το πλείστον ότι είναι αναγκαίο το σχολείο να δίνει βαρύτητα σε ζητήματα επικοινωνίας που έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή, κάτι το οποίο, σύμφωνα με τη γνώμη τους, μπορεί να συμβεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι είναι πολύ σημαντικό για την καθημερινότητα του μαθητή και την αντιμετώπιση των περιστάσεων που ανακύπτουν σε αυτή να μπορεί αυτός να σκέπτεται και να ενεργεί κριτικά.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(.) Καλή ερώτηση. Χρειάζεται να γίνει προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Φυσικά.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «ε: Είναι εποικοδομητικό και: θα πρέπει: εμείς οι εκπαιδευτικοί:, επειδή υπάρχει: ακόμη, στην εποχή που ζούμε, η πίεση και το άγχος από τους γονείς ε: να τελειώσει η διδακτέα ύλη, θα πρέπει: (.) να έχουμε (.) στο μυαλό μας ότι: εκεί που διδάσκουμε την ύλη θα πρέπει να αφιερώνουμε ένα σημαντικό κομμάτι σε δραστηριότητες που να ευνοούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Για παράδειγμα, δεν είναι απαραίτητο να δίνουμε πάντα το κείμενο στη Γλώσσα, μπορούμε να δώσουμε: μια εφημερίδα, έτσι ώστε να δούμε πώς μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα: κείμενο που δεν έχει σχέση με τα: σχολικά εγχειρίδια. Κάτι ανάλογο μπορούμε να κάνουμε και στις Φυσικές Επιστήμες, έτσι ώστε να μας κάνουν κάτι διαφορετικό, μια: κατασκευή που έχει σχέση με την: καθημερινότητά τους. Άρα: επιβάλλεται να: καλλιεργούμε την κριτική σκέψη, (.) διότι μόνο τότε μπορούν να: εφαρμόσουν τη γνώση που τους δίνουμε στην καθημερινή τους ζωή.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Ναι βέβαια χρειάζεται. (.) Δεν: πρέπει, για παράδειγμα, τόσο η παράδοση όσο και η εξέταση να περιορίζεται μόνο και μόνο στη παράθεση γεγονότων ή συμβάντων ή οτιδήποτε τέλος πάντων άλλο. ε: Θα πρέπει τα παιδιά να εξασκούνται (..) και στο να έχουν κριτική: σκέψη, να έχουν άποψη πάνω στα διάφορα ζητήματα και να μπορούν αυτήν την άποψη να την εκφράζουν και να την τεκμηριώνουν.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Βεβαίως, είναι αναγκαίο. Είναι αναγκαίο και: όλα τα μαθήματα χρειάζονται την κριτική σκέψη του μαθητή. Από τα μαθηματικά, την ιστορία, τη γλώσσα έχουνε μια συνέχεια και είναι μια αλυσίδα όλα αυτά. Την κριτική σκέψη: του μαθητή (.) θα πρέπει να τη διαχειριζόμαστε και εμείς σωστά. Να δεχόμαστε όλες τις γνώμες, όλες τις απόψεις, να δεχόμαστε (.) την κάθε άποψη του κάθε μαθητή όσο διαφορετική και αν είναι, γιατί αυτή είναι η πραγματική του γνώμη και:: αν θέλουμε να είμαστε και εμείς σωστοί κριτές από τη στιγμή που τη ζητάμε θα πρέπει να δεχόμαστε σαν σωστά όλα όσα μας λέει. >Οπωσδήποτε η κριτική σκέψη< βοηθάει πολύ στην ολοκλήρωση (.) του μαθητή. Την προσωπικότητά του πάνω από όλα (.) και θα τον βοηθήσει αργότερα στο μέλλον να αντιμετωπίσει (.) πολύ πιο καλά, (.) πολύ πιο σωστά τα προβλήματα που θα του:: παρουσιαστούν στη διάρκεια της ζωής του.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Τα παιδιά όσο μεγαλώνουν σε όλα τα μαθήματα μπορούμε να τα βοηθήσουμε να αναπτύξουν κριτική σκέψη είτε κάνουμε μάθημα ιστορίας, είτε κάνουμε μάθημα γεωγραφίας είτε οποιοδήποτε μάθημα μπορούμε να τα βάλουμε να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Και είναι πάρα πολύ σημαντικό. Έτσι, τους κάνουμε ελεύθερους πολίτες. Έχουν δική τους γνώμη, δεν παρασύρονται, δεν γίνονται όχλος ποτέ τους.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε:: Οπωσδήποτε. Αυτός είναι και ο στόχος μας. Η κριτική σκέψη. Αυτό είναι το τελικό αποτέλεσμα. Πέρα από το γνωστικό αντικείμενο, ειδικά στα μαθήματα, τα γλωσσικά μαθήματα (.) είναι μαθήματα τα οποία χρειάζονται κριτική σκέψη. Έτσι, ή οι ιστορίες, ή τα Θρησκευτικά όπως είναι δομημένα, δεν είναι μόνο να τους δώσουμε εμείς τροφή ε: τι έχει γίνει, (.) πώς το

αντιλαμβάνονται τα παιδιά, πώς θα το ήθελαν να γίνει καλύτερα.(.) Οπότε η κριτική σκέψη του μαθητή παίζει μεγάλο ρόλο και πρέπει να αφήνουμε το μαθητή να μιλάει πολύ.(.) Όσο λιγότερο μιλάει ο δάσκαλος και όσο περισσότερο ο μαθητής, (.) τόσο καλύτερους στόχους θα έχουμε στο μυαλό μας.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Πάντοτε, πάντοτε θεωρώ ότι σκοπός μας δεν είναι η απλή αποστήθιση γνώσεων, ξερών γνώσεων, αλλά μέσω αυτών των γνώσεων ο: μαθητής θα πρέπει να.: κρίνει αυτά που διαβάζει και αυτά που ακούει, να αμφισβητεί κάποιες φορές, να έχει απορίες. Άλλωστε, ο: (.) στόχος των εκπαιδευτικών είναι οι αυριανοί πολίτες που είναι οι μαθητές μας να διέπονται από κριτική σκέψη. Άρα, μια καλύτερη κοινωνία οφείλουμε να το έχουμε αυτό στόχο.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Η κριτική σκέψη του μαθητή πρέπει να καλλιεργείται. Για αυτό είναι σημαντικό το μάθημα να γίνεται έτσι που να την ευνοεί.»

5.2.2.9 Παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών

Αναφορικά με την παροχή ευκαιριών από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή για ανάληψη πρωτοβουλιών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι αρκετά εύκολο για τους μαθητές να αυτενεργούν μέσα στην τάξη, εφόσον ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οργανώνει με τέτοιο τρόπο το μάθημα και τους παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες ανάδειξης των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους ανάλογα με τους στόχους που και ο ίδιος θέτει για τους μαθητές και τη μεταξύ τους σχέση.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(.) Δεν είναι δύσκολο. (.) Τα παιδιά, ιδίως στις μικρές τάξεις, έχουν το θάρρος τη:ς γνώμης τους. Μεγαλώνοντας, ίσως, όχι λόγω.: δασκάλου, αλλά λόγω ηλικίας, δε θέλουν να εκφράζονται, ίσως, όχι όλα τα παιδιά, αλλά έχουν τη.: διάθεση να: αναλάβουν πρωτοβουλίες. Έχουν και τη διάθεση να ασχοληθούν. Ε.: (.) άμα τους δώσεις ευκαιρίες, όσες περισσότερες ευκαιρίες τους δίνεις, μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα. Και περισσότερες πρωτοβουλίες θα πάρουνε, όταν ο δάσκαλος τους επιτρέπει να: χειριστούν πράγματα μόνοι τους. Να φτιάξουν πράγματα μόνοι τους, να οργανωθούν μόνοι τους σε ομάδες, να δουλέψουν μόνοι τους στην ομάδα. Αυτό τους βοηθάει να: αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ξέρουνε.: πώς θα χειριστούν κάποιες καταστάσεις.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Μολονότι: η τάξη:, όπως είπα, είναι πολυσυλλεκτική, πολυπολιτισμική ε: μέσα από: τα μαθήματα και τα καινούρια σχολικά εγχειρίδια δίνεται η δυνατότητα ε: στους μαθητές να: αυτενεργηθούν, να συμμετέχουν και μέσα από τις ώρες της ελεύθερης ζώνης μπορεί ο εκπαιδευτικός να τους δώσει αυτές τις δυνατότητες (.) και πρέπει να τις δίνει.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Κοίταξε να δεις, το να: μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα υπάρχουν (.) πολλές περιπτώσεις ε: και σε όλα τα μαθήματα, να αναπτύξει την άποψή του: και σε μαθήματα όπως είναι η Ιστορία. Έτσι πολύ βέβαια περισσότερο στο: γλωσσικό μάθημα: και με την έκφραση του στην Έκθεση: αλλά και σε διάφορες άλλες ερωτήσεις που μπορεί να: απευθύνουμε στους μαθητές μας, μπορούν ελεύθερα να αναπτύξουν τη:ν άποψη τους. Δεν νομίζω ότι: περιορίζονται σημαντικά. Βέβαια (.) ε: μπορεί να μην τους δίνουμε χώρο να εκφράσουν αυτά που: ή να ασχοληθούν με αυτά που ίσως θα 'θελαν τα παιδιά.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «(.) Εύκολο πιστεύω είναι πάρα πολύ. (.) Είναι πολύ εύκολο να: ζητάς την απελευθέρωση και την ελεύθερη γνώμη: ενός μαθητή. Αυτό σημαίνει δημοκρατία, αυτό σημαίνει: (.) ελευθερία σκέψης, ελευθερία λόγου και αυτό θα πρέπει να καλλιεργείται πρώτα στον κάθε μαθητή. Εύκολο είναι για μας, αλλά θα πρέπει να έχουμε (.) και την ικανότητα να το απαιτήσουμε και να το ζητήσουμε από τους μαθητές, αν θέλουμε να πιστεύουμε στη δουλειά μας και να πιστεύουμε ότι: (.) κάνουμε κάτι καλό και κάτι σωστό.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Οι δυσκολίες μπορεί να είναι πολλές, όμως, αυτό έχει σχέση με το τι στόχους έχει βάλει για τους μαθητές του ο δάσκαλος. Αν ο στόχος του είναι ε: οι μαθητές του να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη, ελεύθερη σκέψη, να μπορούν να εκφράζονται άνετα και ελεύθερα, θα μπορεί να το πετύχει. (.) Έχει σημασία πάντοτε τι στόχους έχει βάλει ο δάσκαλος με τους μαθητές που έχει.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Εύκολο είναι. Αμα το θέλεις είναι εύκολο. Αμα το θέλεις και είναι η διαδικασία που ακολουθείς είναι πολύ εύκολο. (.) Είναι το πρώτο πράγμα που μπορείς να κάνεις μέσα στην τάξη.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε: *Ανάλογα με το αντικείμενο που διδάσκει ο δάσκαλος δίνει τροφή στα παιδιά και τα παιδιά αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και ποτέ δεν τα διακόπτουμε. Τα αφήνουμε να μιλήσουν ελεύθερα και να βρούνε το θετικό ή το καλύτερο αποτέλεσμα αφού συζητήσουμε ομαδικά. (.) Όχι πάντα η γνώμη του δασκάλου να επηρεάζει τις γνώμες των μαθητών και να τους επιβάλλει στο τέλος αυτό που θέλει. Αφήνουμε τα παιδιά ελεύθερα να μιλήσουν, να εκφραστούν και: μετά από κουβέντα να διορθώσουν, ίσως, τη σκέψη τους μόνα τους.»*

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «*Αν η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό είναι αυτή που προαναφέραμε σε όλα τα παραπάνω, νομίζω ότι η ελεύθερη επικοινωνία, η έκφραση η ελεύθερη του παιδιού το «λύνει» το παιδί ως χαρακτήρα και τον αφήνει να εκφράζεται ελεύθερα (..) και δημοκρατικά και φιλικά και έχουν εμπιστοσύνη μπορεί να πει και ίσως και πράγματα που αφορούν την προσωπική του ζωή, την οικογενειακή. Άρα, οι σχέσεις γίνονται ακόμη πιο επικοινωνιακές.»*

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «*Αυτό εξαρτάται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και από το πόσο αυτός θέλει να ενθαρρύνει την πρωτοβουλία του μαθητή. Δεν είναι εύκολο, αλλά: (.) ούτε και αδύνατο. Για να το πετύχει πρέπει ο ίδιος να: οργανώσει δραστηριότητες που θα απαιτούν τη σκέψη των μαθητών.»*

5.2.3 Επιρροή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία

Το ευρύτερο αυτό θέμα αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία. Περιλαμβάνει τις εξής υποκατηγορίες: α) *ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην πολλαπλότητα των ρόλων του, β) χαρακτηριστικά που προδίδουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην επικοινωνία, γ) σημασία χαρακτηριστικών, όπως υπομονή, ηρεμία, χιούμορ, ανεκτικότητα, δ) ικανότητα ελέγχου της τάξης και αντιμετώπιση προκλήσεων.* Η ανάλυση του συγκεκριμένου θέματος έχει στόχο αρχικά την απάντηση στο ερώτημα αν μπορεί ο εκπαιδευτικός στη σημερινή σχολική πραγματικότητα να ανταποκριθεί στην πολλαπλότητα των ρόλων που του επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία, καθώς και την ανάδειξη των χαρακτηριστικών που

καθιστούν έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό όσον αφορά στην επικοινωνία του με τους μαθητές και τη σημασία ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν τον τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας.

5.2.3.1 Ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην πολλαπλότητα των ρόλων του

Όσον αφορά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται με επιτυχία στους πολλαπλούς ρόλους που του επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μετά βεβαιότητας ότι είναι αρκετά δύσκολο ένας εκπαιδευτικός να μπορεί να ενσαρκώσει τον κάθε ρόλο του με την ίδια επιτυχία στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο, φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και λιγότερο στο δημοσιούπαλληλικό, δεδομένου ότι είναι αναγκαίο να θέτεις στο επίκεντρο τις διαφορετικές προσωπικότητες των παιδιών και κάνουν προσπάθειες για την ανταπόκριση σε όλους τους ρόλους τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.ν.: «Συνήθως, εγώ πιστεύω, ότι ένας εκπαιδευτικός, μπορεί (.) να είναι παιδαγωγός περισσότερο από ότι είναι δημόσιος υπάλληλος (.), γιατί: (.) όταν έχεις να: ασχοληθείς με μικρά παιδιά (.) το να είσαι δημόσιος υπάλληλος έρχεται σε δεύτερη μοίρα, κατά την άποψή μου. Γιατί: κάθε παιδί έχει διαφορετική προσωπικότητα και: θα πρέπει (..) να ασχοληθείς με αυτό και την ώρα που είσαι στο σχολείο και την ώρα που είσαι στο σπίτι. Να σκεφτείς την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Άρα, λοιπόν, δεν είναι μόλις τελειώνουν το σχολείο σταματάς να: σκέφτεσαι: Τελειώνει η εργασία σου πας στο σπίτι σου και δεν ξανασκέφτεσαι τους μαθητές σου. (.) Είναι πολύπλοκο και δύσκολο, γιατί έχεις πολλούς ρόλους. (.) Ασχολείσαι, όμως, περισσότερο με το μέρος (.) της οργάνωσης της τάξης, ώστε να μπορούν να ενταχθούν όλοι μέσα στην ομάδα και να μην υπάρχουν κάποιιοι που θα απομονωθούν και: λιγότερο με το ρόλο του δημόσιου υπαλλήλου, το τυπικό ωράριο. (.) Είναι, όμως, δύσκολο, γιατί και εσύ σαν άνθρωπος δεν μπορείς να προσαρμοστείς κάθε φορά στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Δεν μπορείς πάντα να ψυχολογήσεις το μαθητή, μπορεί να αργήσεις να τον ψυχολογήσεις (..) και να βρεις τον τρόπο που: θα μπορούσες να τον προσεγγίσεις καλύτερα. Μπορεί να το βρεις, αλλά δεν είναι πάντα τόσο εύκολο να το κάνεις και πρέπει να: έχεις τη διάθεση να το προσεγγίσεις. Οπότε:., θα έλεγα ότι δεν είναι τόσο εύκολο, αλλά αυτό προσπαθούμε να κάνουμε τουλάχιστον.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Άρα ο ρόλος του: εκπαιδευτικού:, ε: κατά κύριο λόγο, μέσα στην τάξη είναι δύσκολος όσον αφορά στο κομμάτι της διδασκαλίας, αλλά και οι άλλοι ρόλοι του, ο κοινωνικοποιητικός ρόλος είναι και αυτός δύσκολος γιατί έχει να κάνει με διαφορετικά: πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών, οπότε θα πρέπει να τα λαμβάνει υπόψη του αυτά. Είναι δύσκολο να συνθέσεις και να φτάσεις σε ένα καλό αποτέλεσμα. Θέλει πολύ δουλειά. Οπότε: είναι πολύ δύσκολος ο ρόλος του.»

Δασκάλια Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Όχι πάντοτε, γιατί θεωρώ ότι ξεκινάμε όλοι με τις καλύτερες διαθέσεις, αλλά υπάρχουν πολλοί: παράγοντες που υπεισέρχονται κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία που ούτε μπορούμε όλους να τους προβλέψουμε από πριν, έτσι ώστε να τους διαχειριστούμε με τον αρτιότερο κατά το δυνατό τρόπο κατά τη διάρκεια του μαθήματος και άλλες φορές παρόλο που τους προβλέπουμε, υπεισέρχεται κάτι άλλο και αλλάζει την τροπή των δεδομένων. Οπότε, πιστεύω ότι υπάρχει καλή διάθεση από όλους, αλλά μερικές φορές το αποτέλεσμα δεν είναι αυτό που θα θέλαμε. Επειδή η εποχή μας είναι λίγο διαφορετική και έχουν αλλάξει και τα: δεδομένα και μιλάμε και για ένα διαπολιτισμικό σχολείο εδώ πέρα, ε: θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί να κρατήσει ισορροπίες. Δεν είναι πάντοτε εύκολο αυτός ο ρόλος και ο παιδαγωγικός και του δημοσίου υπαλλήλου να: ταυτιστούν και να λειτουργήσουν: κανονικά. Θεωρώ, όμως, ότι: υπάρχει υπευθυνότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών και κάνουμε ό,τι είναι δυνατόν για να μπορούμε αυτούς τους δύο ρόλους να τους διαχειριζόμαστε και να τους φέρνουμε εις πέρας (.) καλά όσο μπορούμε.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(.) Κοίταζε να δεις ε: ο δάσκαλος, πιστεύω, πρώτα από όλα (.) είναι παιδαγωγός και μετά είναι δημόσιος υπάλληλος. (.) Έτσι τουλάχιστον το βλέπω εγώ. ε: Δεν είναι εύκολο πράγμα, (..) θέλει προσπάθεια. (.) Και: μάλιστα συνεχή προσπάθεια. Δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτό το πράγμα το κατέκτησα μια φορά (.) και πάει τέλειωσε: και: από δω και πέρα: συνεχίζω με ό,τι έχω κάνει. (.) Πρέπει συνέχεια να προσπαθείς αλλά πάνω από όλα πιστεύω ότι (.) η: δουλειά μας είναι: παιδαγωγική, παιδαγωγού (.) και: όχι του δημόσιου υπαλλήλου. Δεν το βλέπω καθαρά: έτσι (.) ή να το βλέπω ισοδύναμα, (.) ότι: είμαι πενήντα τοις εκατό

παιδαγωγός- εκπαιδευτικός και πενήντα τοις εκατό δημόσιος υπάλληλος. Θεωρώ ότι είμαστε (.) πολύ περισσότερο εκπαιδευτικοί, παιδαγωγοί (..) και φυσικά παράλληλα (.) και δημόσιοι υπάλληλοι.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Δεν είναι εύκολο. Για μένα, δεν είναι εύκολο, γιατί κάθε ένας από μας, κάθε δάσκαλος, κάθε εκπαιδευτικός μέσα στη:ν τάξη έχει να αντιμετωπίσει (.) μέσο όρο είκοσι με είκοσι πέντε μαθητές με διαφορετική προσωπικότητα τον κάθε ένα. Εγώ έλεγα πάντα, όλα τα χρόνια που δουλεύω, ότι κάθε δάσκαλος θα πρέπει να έχει (.) τόσους τρόπους συμπεριφοράς μέσα στην τάξη όσοι είναι και οι μαθητές του. Αυτό θα το πετύχει μόνο ένας δάσκαλος, ο οποίος σέβεται (.) τη δουλειά του, αγαπάει τα παιδιά του, αγαπάει αυτό που κάνει, γιατί αν δεν το αγαπάει δεν μπορεί να πετύχει. Αν το προσπαθήσουμε όλοι και πρέπει να το προσπαθήσουμε όλοι, να έχουμε τη συμπεριφορά αυτή (.) για κάθε μαθητή ξεχωριστά, τότε (.) πιστεύω ότι: θα έχουμε ένα πάρα πολύ καλό αποτέλεσμα. (.) Δεν είναι, όμως, καθόλου εύκολο να γίνει αυτό, γιατί (.) και η κοινωνία σήμερα είναι πάρα πολύ (.) απαιτητική και:: πολύ δύσκολη η εποχή στην οποία ζούμε, υπάρχουν και άλλα προβλήματα, αλλά θα πρέπει να τα ξεχνάμε και να τα αφήνουμε όλα απέξω και >να ασχολούμαστε μόνο με τη δουλειά μας και το σχολείο και τους μαθητές που μας κοιτούν στα μάτια<.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Δύσκολο, (.) και στη σημερινή εποχή, θα έλεγα, είναι ακόμη δυσκολότερο. (.) Έχει επιφορτιστεί πάρα πολλούς ρόλους που ίσως, δεν τους έχει σπουδάσει κιόλας, αλλά τους περισσότερους προσπαθεί να τους καλύψει μέσα από την εμπειρία του, από τα χρόνια που είναι μέσα στην τάξη. (.) ε: Κάνει πολλές φορές τον ψυχολόγο με τα παιδιά και όχι μόνο με τα παιδιά, αλλά και με τις οικογένειες των παιδιών. Κάνει πολλές φορές το επάγγελμα που θα έκανε ένας κοινωνικός λειτουργός και πάρα πολλά άλλα. Αυτά όλα ξεκινούν από την ευαισθησία του κάθε ενός από εμάς και από το πόσο έχει βάση και στόχο να βοηθήσει το μαθητή και αν μπορεί να προσφέρει κάποια βοήθεια και στους γονείς που υπάρχουν πίσω από το παιδί αυτό και εκείνοι έχουν τον ίδιο αγώνα με αυτό το παιδί.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε::: Ο δάσκαλος δεν είναι δημόσιος υπάλληλος. Ο δάσκαλος, ο κανονικός δάσκαλος είναι παιδαγωγός. Εάν αυτό δεν το κατέχει, πρέπει να αλλάξει δουλειά.(...) Έτσι. Ο δάσκαλος είναι παιδαγωγός. Θα:

ασχοληθεί με το παιδί, γιατί το παιδί δεν είναι άψυχο ον. (..) Δεν χτίζουμε σπίτια. (.) Φτιάχνουμε (.) συνειδήσεις. Διαμορφώνουμε συνειδήσεις παιδιών οπότε πρέπει αν είμαστε εκατό τοις εκατό αφοσιωμένοι στα παιδιά για να πετύχουμε το στόχο μας.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Η αλήθεια είναι ότι το ρόλο του δασκάλου: τον έχουν συνδέσει με όλη αυτή την πολυπλοκότητα που αναφέρετε. Νομίζω πως όχι. Θεωρώ πως όχι είναι αδύνατον σε τέλειο βαθμό να ανταποκριθεί σε όλα στην άριστη μορφή. °Όχι°, όσο μπορεί ο καθένας και με βάση το χαρακτήρα του (.) και την προσωπικότητά του και τις γνώσεις του. (.) Νομίζω, όμως, ότι άριστα σε όλους τους τομείς (.) είναι αδύνατον.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Φυσικά και δεν είναι εύκολο, αλλά:: πιστεύω ότι όλοι όσοι ήθελαν να ακολουθήσουν αυτό το: (.) επάγγελμα γνώριζαν εξ αρχής ότι θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Έρχεσαι κάθε μέρα αντιμετώπος με παιδιά και αυτό (.) από μόνο του έχει μια τεράστια ευθύνη.»

5.2.3.2 Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους μαθητές

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τα οποία καθιστούν έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό όσον αφορά στην επικοινωνία του με τους μαθητές του, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός δάσκαλος είναι φιλικός, συμβουλευτικός, ενθαρρυντικός, δίκαιος και δημοκρατικός. Επιπλέον, διαθέτει χιούμορ, μπορεί να αντιλαμβάνεται και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ τους και με τον ίδιο.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Ο εκπαιδευτικός παιδαγωγός, θα έλεγα, με την ευρύτερη έννοια του όρου, αυτός που θεωρεί: ε: όλους τους μαθητές: ξεχωριστούς, αυτός που σέβεται τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Να είναι φιλικός προς τους μαθητές, να είναι επικοινωνιακός, ε::: συμβουλευτικός, να φαίνεται ότι έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα, ε:: να έχει χιούμορ, το θεωρώ βασικό, να προσπαθεί να μπαίνει στη θέση

των παιδιών όσο αυτό είναι δυνατό ε: και να βλέπει τα πράγματα και μέσα από την παιδική ηλικία, ε::: αλλά να κρατά από την άλλη μεριά και τις ισορροπίες. Να μη γίνεται τόσο φιλικός, ώστε να θεωρούν τα παιδιά ότι γίνεται ένας από αυτούς, γιατί πιστεύω ότι σαν παιδιά θα το εκμεταλλευθούν. Να κρατάει και τις ισορροπίες, να έχει ένα ρόλο καθοδηγητικό και να βοηθάει τα παιδιά να διερευνούν και να ανακαλύπτουν πράγματα μέσα από τη γνώση. Και γενικά, να είναι διευκολυντικός στη διδακτική διαδικασία και::: ενθαρρυντικός προς τα παιδιά.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(...) Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. (...) Κοίταξε να δεις, (..) θα πρέπει να είναι άνθρωπος ο οποίος είναι ανοιχτός, να είναι χαμογελαστός, ε: να έρχεται κοντά με τους μαθητές του. ε:: Όπως είπαμε και πριν, να είναι δίκαιος, να είναι δημοκρατικός, ε:: να έχει ευαισθησίες να ενσκήπτει πάνω στα προβλήματα των μαθητών του, να: εμπνέει την εμπιστοσύνη στους μαθητές του, ώστε αυτοί να του: εκφράζουν οτιδήποτε τους απασχολεί.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Αποτελεσματικός είναι ο: (.) εκπαιδευτικός εκείνος, ο οποίος θα μπορέσει να: (..) παντρέψει, έτσι απλά, πάρα πολλά πράγματα. Πρώτον, να έχει, είπαμε και προτού, δημοκρατική ε: συμπεριφορά μέσα στην τάξη, ε: να αποπνέει δικαιοσύνη, να αποπνέει σιγουριά και ασφάλεια στους μαθητές του, να (.) μπορεί (.) να επιβραβεύει και να επαινεί (.) το σωστό και πρέπει να το κάνει αυτό, (.) να μην τιμωρεί και::: (.) να εμπνέει εμπιστοσύνη και στους μαθητές, αλλά και στη:ν οικογένειά τους γενικότερα, °πιστεύω°.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Ο καθένας μας βρίσκει το δικό του τρόπο. Είναι ατομικός ο τρόπος που επικοινωνεί ο καθένας με τους μαθητές του. (.) Χαρακτηριστικά που θα μπορεί να έχει είναι να είναι πολύ δημοκρατικός μέσα στην τάξη. (.) Δε λέμε πάντοτε ότι αυτό που θα πει ο εκπαιδευτικός είναι και αυτό που θα γίνει μέσα στην τάξη, να τους ακούει τους μαθητές του και από κοινού να αποφασίζουν αρκετά πράγματα. (.)»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε::: Καταρχήν, την επικοινωνία. Βασικό πράγμα, να είναι επικοινωνιακός. Βασικό πράγμα να καταλάβει ο: μαθητής ότι είναι ο

δάσκαλος για αυτόν μέσα στην τάξη. Γιατί ο καθένας από αυτούς, τους μαθητές εννοώ, είναι διαφορετική προσωπικότητα. Οπότε πρέπει ο δάσκαλος να είναι για όλους εκεί. Αν το καταφέρει αυτό, θα πετύχει.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Όλα όσα αναφέραμε πάρα πάνω. (.) Θεωρώ την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη που εμπνέει, το χιούμορ, το σεβασμό στα παιδιά, τη διάθεσή του τη φιλική μέσα στην τάξη, το να μην μεταφέρει τη διάθεσή του, ίσως, τη δύσκολη από προσωπικά του (.) προβλήματα όσο το δυνατόν, γιατί άνθρωποι είμαστε και εμείς όσο να είναι δεν μπορούμε μπαίνοντας στην τάξη να γινόμαστε άλλοι άνθρωποι, αλλά όσο μπορούμε μέσα εκεί να κλείνουμε μόνο τα θετικά μας σημεία.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «(.) Να.: έχει ο δάσκαλος μεταδοτικότητα, (.) να είναι συνεργάσιμος, να έχει ζήλο για: το επάγγελμά του και (.) να έχει γνώσεις πάνω στο αντικείμενο που ασχολείται.»

5.2.3.3 Σημασία χαρακτηριστικών, όπως υπομονή, ηρεμία, χιούμορ, ανεκτικότητα

Όσον αφορά σε χαρακτηριστικά, όπως η υπομονή και η ανεκτικότητα, η ηρεμία και το χιούμορ, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σημαντικά και αναγκαία για την εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι συντελούν στη σωστή διαχείριση της τάξης και στην αποφόρτιση ή ακόμα και στην πρόληψη των δύσκολων καταστάσεων που προκύπτουν σε αυτή. Επιπλέον, βοηθούν τους μαθητές να χαλαρώνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να αισθάνονται καλύτερα και περισσότερο άνετα, απολαμβάνοντας έτσι τη διαδικασία της μάθησης. Τονίζουν, ωστόσο, ότι η χρήση του χιούμορ από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να γίνεται τις κατάλληλες στιγμές και πάντα με μέτρο, ώστε η κατάσταση που επικρατεί μέσα στην τάξη να μην ξεφεύγει του ελέγχου του.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Αυτά είναι απαραίτητα (.), χωρίς να γίνεται κατάχρηση (.), γιατί πρέπει (.) ο σωστός εκπαιδευτικός-αν και είναι δύσκολο αυτό- και: συνήθως οι γυναίκες υστερούν στο χιούμορ, ε: αλλά: (.) πρέπει να υπάρχει ένα μέτρο, δηλαδή, πρέπει αυτός που χρησιμοποιεί, ιδίως το χιούμορ, πρέπει όπως το «απλώνει» να μπορεί να το «μαζέψει» (.), γιατί οι μαθητές πολύ εύκολα μπορούν να

παρασυρθούν και να αρχίσει να χάνεται::: το νόημα του χιούμορ, αρχίζει να μην υπάρχει ηρεμία και ησυχία στην τάξη μόνο και μόνο επειδή ε::: αφέθηκε το χιούμορ να «τραβήξει». Όπως μπορεί να γίνει χιούμορ και από τους μαθητές και από το δάσκαλο πρέπει όπως ξεκινάει πρέπει και γρήγορα να σταματήσει, δεν μπορεί να: έχει διάρκεια μεγάλη.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Πρέπει να έχουμε και το χιούμορ, διότι κάποιες καταστάσεις δύσκολες (.) περνάνε λιγάκι πιο ανώδυνα με χιουμοριστική διάθεση.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Είναι σημαντικά. Για παράδειγμα, η υπομονή, όταν σε μια τάξη έχεις μαθητές με: διαφορετικές ανάγκες, διαφορετικές καταγωγές, διαφορετικές θρησκευτικές ανάγκες, χρειάζεται για να μπορέσεις να συνθέσεις όλες αυτές τις διαφορετικές ανάγκες, έτσι ώστε να: δημιουργηθεί μια ισορροπία στην τάξη και από την άλλη η πίεση, θα έλεγα, που υπάρχει για τη:ν ολοκλήρωση της ύλης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό και άλλες παρεμβάσεις, για παράδειγμα, >άμα κάνει χιούμορ θεωρώ ότι δημιουργεί μια καλή κατάσταση, για να χαλαρώσουν οι μαθητές από την πίεση της ύλης.< Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρώ ότι είναι απαραίτητα για να προχωρήσει η τάξη τόσο μαθησιακά, όσο και: κοινωνικοποιητικά.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Βεβαίως, είναι αναγκαίο. Είναι αναγκαίο. Και το χιούμορ και::: (.) όλα όσα ανέφερές είναι::: πάρα πάρα πολύ σημαντικά. Απλά, (.) να μπορούμε να το κάνουμε και να διαλέγουμε και τις στιγμές και τις ώρες που πρέπει να το κάνουμε. Είναι πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα, γιατί τα παιδιά, η τάξη γενικότερα, αλλά και το κάθε παιδί ξεχωριστά έχουν ανάγκη αυτό μέσα στην τάξη. Υπάρχουν μέρες που είναι πάρα πολύ κουρασμένα. Δε χρειάζεται να τα πιέσουμε άλλο, χρειάζεται μια χαλάρωση. Χρειάζεται (.) το γέλιο, χρειάζεται::: (.) μια στιγμή που θα::: μπορέσουμε να λειτουργήσουμε διαφορετικά και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκτός μαθήματος. Το έχουν ανάγκη αυτό, όπως το έχουμε και εμείς ανάγκη αυτό το πράγμα. Πρέπει να συμβαίνει και πρέπει να γίνεται.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Ναι, (.) ναι. Δεν μπορεί να είναι ζύλινος πάντοτε. Πρέπει η τάξη να αλλάζει και: να μπορούν να νοιώθουν καλύτερα οι μαθητές του. Και χιούμορ θα υπάρξει και κάποια στιγμή που θα πούμε ένα αστείο και θα γελάσουμε όλοι μαζί θα υπάρξει, θα πρέπει να έχει βρει, βέβαια, τον τρόπο κάθε φορά να επαναφέρει την τάξη εκεί που πρέπει, για να συνεχίσει το διδακτικό του έργο, αλλά υπομονή απαραίτητη και επιμονή πάρα: πολύ είναι στοιχεία απαραίτητα για όλα τα χρόνια που θα δουλέψει.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Αυτά πρέπει να υπάρχουν στη διαδικασία, η υπομονή πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε, χιούμορ πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε, όχι, όμως, σε ακραίες καταστάσεις, μέχρι να τηρούνται κάποια όρια, (.) για να καταλαβαίνει και ο μαθητής ότι πρέπει να βάλει κι αυτός κάποια όρια. Δεν είναι φίλος ο δάσκαλος με το μαθητή, η απόσταση υπάρχει. Αλλά δεν πρέπει να είναι τόσο μεγάλη, να μην τον βλέπει δηλαδή με τα κιάλια, να τον βλέπει κανονικά. Ανεκτικότητα, φυσικά, πρέπει να υπάρχει, συμβουλευτική πρέπει να υπάρχει, πρέπει οπωσδήποτε, είναι βασικός παράγοντας.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Η ηρεμία, η ηρεμία φυσικά. Έχεις να κάνεις με μικρά παιδάκια. ε: Εάν δεν έχεις υπομονή, δεν μπορείς να πετύχεις τίποτα.(.) Έτσι; Τα παιδάκια ε: έχουν άλλο τρόπο σκέψης. Έτσι; Και ούτε μπορούν να συμμετέχουν στη: γνωστική διαδικασία επί ενός εξαώρου όλη την ημέρα. Έτσι, θέλει υπομονή, επιμονή και (.) πολύ κουράγιο.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Ένας εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να.: διαθέτει τέτοια χαρακτηριστικά, με τα οποία (.) μπορεί να κρατήσει τα παιδιά υπό έλεγχο ή να τα χαλαρώσει με το χιούμορ του και να κάνει πιο αρεστό το μάθημα. Είναι αναγκαίο να μεταφέρει σωστές αξίες και να αποτελεί πρότυπο.»

5.2.3.4 Ικανότητα ελέγχου της τάξης και αντιμετώπιση προκλήσεων

Αναφορικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ελέγχει την τάξη του και να διατηρεί τις ισορροπίες σε αυτή, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι αποκλειστικά έμφυτη, αλλά αποτελεί συνιστώσα αρκετών παραγόντων, όπως για παράδειγμα, της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, των σπουδών του, της πείρας

που έχει αποκτήσει με τα χρόνια, της συνεχούς επαγγελματικής αναζήτησης και των επιμορφώσεων, καθώς και του προσωπικού τρόπου που ο κάθε εκπαιδευτικός ενεργεί στην κάθε περίπτωση. Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ικανότητας του εκπαιδευτικού να διατηρεί σε τάξη τους μαθητές του.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Πιστεύω ότι είναι λίγοι αυτοί που έχουν έμφυτο ταλέντο. Μπορείς, όμως, να το καλλιεργήσεις (.), αν έχεις τη θέληση να έχεις μια τάξη ήρεμη και ε.: να γίνεται σωστά η δουλειά.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «ε: Ο έλεγχος της τάξης είναι ξεκάθαρο ότι είναι συνιστώσα πολλών παραγόντων, ε: όπως είπα και προηγουμένως, ε: είναι και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και αν έχει μεταδοτικότητα και αν έχει κάποια άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι το χιούμορ και αν οι σπουδές του τον έχουν ευαισθητοποιήσει, το:ν έχουν κάνει να συνειδητοποιήσει ότι, ε: για να διατηρήσει την τάξη θα πρέπει να δουλέψει σε κάποιες διαδικασίες που διατηρούν την τάξη, όπως οι ομάδες εργασίας ή το συμβόλαιο, οι κανόνες, όλοι αυτοί οι παράγοντες ε: μπορούν να βοηθήσουν τη διατήρηση της ισορροπίας στην τάξη. Δεν είναι έμφυτο. Θεωρώ ότι είναι πολυπαραγοντικό.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Πιστεύω και στο έμφυτο κατά ένα μέρος, αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό το δίνω στις συνιστώσες πολλών παραγόντων, γιατί, όπως είπα, μπορεί ένας άνθρωπος να μπορεί να διαχειριστεί εύκολα καταστάσεις, αλλά να είναι τέτοιες οι προκλήσεις της συμπεριφοράς που να τον οδηγήσουν σε αντιδράσεις δικές του που δε θα τις ήθελε. (.) Γενικά, πιστεύω ότι είναι συνιστώσα πολλών παραγόντων και η προσπάθεια η συνεχόμενη του.: εκπαιδευτικού να αυτενεργεί και να αυτοσχεδιάζει ανάλογα με την περίπτωση (.) στην τάξη, γιατί δεν μπορεί να έχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά σε όλες τις τάξεις, σε όλες τις περιπτώσεις και με όλα τα παιδιά που το καθένα έχει την ιδιαιτερότητά του.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Όχι, είναι κάτι που.: το καλλιεργούμε κιόλας, σιγά σιγά με τα χρόνια, πιστεύω ότι: η.: πείρα και τα χρόνια: μέσα στην τάξη

κάθε φορά προσθέτουν στον καθένα από μας και κάτι παραπάνω (.) σε αυτόν τον τομέα.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Ναι, είναι μεγάλο θέμα αυτό και πολύ δύσκολη η απάντηση, αλλά από τα χρόνια εμπειρίας μου, από τα χρόνια που δουλεύω και την εμπειρία μου πιστεύω ότι (.) κατά (.) το μεγαλύτερο ποσοστό είναι έμφυτο και το υπόλοιπο ποσοστό (.) πρέπει να προέρχεται από τα διάφορα σεμινάρια, από τις επιμορφώσεις ή και από την πρακτική και την εμπειρία των τόσων χρόνων μέσα. Αρκεί να μπορούμε εμείς οι ίδιοι οι δάσκαλοι ε.: (.) να προσαρμοστούμε σε αυτό και να καταλαβαίνουμε ακριβώς τις ανάγκες και το τι πρέπει να κάνουμε και να κάνουμε τις αλλαγές ακόμα αν χρειάζονται (.) και στον εαυτό μας τον ίδιο.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Κάποτε πίστευαν ότι είναι έμφυτο να είσαι δάσκαλος, είναι κάτι το οποίο το έχεις ή δεν το έχεις. Θεωρώ ότι είναι και κάτι το οποίο: δουλεύεις μόνος σου και το πετυχαίνεις. Είναι συνιστώσα των όσων έχει κάνει στο θεωρητικό πλαίσιο μέσα από την επιστήμη σου και διαβάζοντας στο πανεπιστήμιο και τα χρόνια που ήσουν εκεί. ε: Κάποιοι από εμάς έχουν την ανάγκη να το συνεχίζουν αυτό και να διαβάζουν και στην πορεία και σε όλα τα χρόνια που διδάσκουν και να προσπαθούν και να ξέρουν τι καινούριο υπάρχει και μέσα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάθε φορά στη σχολική τους τάξη να: προσπαθούν να βρουν πηγές ή πληροφορίες από άλλους πιο ειδικούς, για να μπορέσουν να είναι περισσότερο έτοιμοι να τα λύσουνε. Άρα, είναι συνιστώσα πολλών πραγμάτων. (.) Δεν μπορούμε να πούμε ότι απλά είναι εκπαιδευτικός, γιατί έχει το χάρισμα. (.) Μπορείς όλα αυτά να τα καλλιεργήσεις γνώσεις, (.) την ευαισθησία σου, όσα προβλήματα βλέπεις και προσπαθείς κάθε φορά να τα λύνεις και να μην τα αφήνεις να περάσουν οπότε γίνεσαι καλύτερος.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Αυτό και με τα χρόνια.: μαθαίνεται, δηλαδή.: και με την εμπειρία αποκτάται αυτό, υπάρχει, βέβαια, και το ταλέντο στην αρχή, αλλά επειδή και πολλοί άνθρωποι δεν το έχουν, δεν σημαίνει ότι είναι και καταδικασμένοι. Το μαθαίνεται αυτό, είναι κάτι το οποίο διδάσκεται (.) στον εαυτό σου°. (.) Μπορεί μερικές φορές να αντιδράσεις απότομα και μετά να λες δεν έπρεπε να το κάνω αυτό, οπότε είναι κι αυτό ένα μάθημα.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«Και τα δύο φαντάζομαι, δηλαδή το να μπορείς να ανταπεξέρχεται μέσα στις δυσκολίες μιας τάξης έχει να κάνει κυρίως με την προσωπικότητα και το χαρακτήρα. Έχει να κάνει, όμως, και με τις γνώσεις που μέσα στα χρόνια αποκτιούνται.»*

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: *«Η ικανότητα αυτή:: αποκτάται σταδιακά. Εξαρτάται (.) από την προσωπικότητά του. Πρέπει να είναι δυναμικός και να ελέγχει τους μαθητές του.»*

Επιπλέον, ένα σημαντικό ζήτημα που καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά στη σχολική τάξη και που μπορούν να επηρεάσουν την παιδαγωγική επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι οι προκλήσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική επικοινωνία, καθώς αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, τονίζουν ότι είναι δύσκολη η ιδανική αντιμετώπιση όλων των προκλήσεων που δέχονται μέσα στην τάξη και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός την κάθε πρόκληση επηρεάζει την επικοινωνία και τη σχέση του με τους μαθητές. Ακόμη, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι τα απρόοπτα που εμφανίζονται στην κάθε τάξη πρέπει να αντιμετωπίζονται με ηρεμία και με διάλογο, με σιγουριά, προσοχή και σταθερότητα, με πνεύμα ηρεμίας, συνεργασίας και φιλικής διάθεσης, με στόχο να μην επιβαρυνθούν ψυχικά οι μαθητές και να υπάρχει στην τάξη ευνοϊκό κλίμα για την επιτυχή διεξαγωγή των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Σίγουρα επηρεάζουν, γιατί περνάει πολλές ώρες ο εκπαιδευτικός με τα παιδιά στην τάξη. Όταν υπάρχουν προκλητικές συμπεριφορές, οι οποίες διαταράσσουν αυτή την ηρεμία και ισορροπία, ε:: επηρεάζεται όλο το κλίμα και είναι ανασταλτικοί παράγοντες στο να: κυλήσουν ήρεμα τα πράγματα και να κατακτηθούν οι στόχοι από όλους τους μαθητές.»*

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«Ναι, (.) επηρεάζει. Όλα επηρεάζουν μέσα στην τάξη. Θετικά και αρνητικά όλα επηρεάζουν. >Δεν υπάρχει κάτι που γίνεται μέσα στην τάξη και δεν επηρεάζει<. Δεν είναι σίγουρο ότι τους επηρεάζει όλους. Κάποιους*

τους επηρεάζει. Αλλά, το αν μέσα στην τάξη μπορεί να γίνει (.) ένα απρόοπτο και: το πώς θα το χειριστεί ο δάσκαλος επηρεάζει τους μαθητές, οι οποίοι βλέπουν το πώς το χειρίζεται. Εάν έχει ψυχραιμία, αν χάνει την ψυχραιμία του, γενικά με ποιο τρόπο θα αντιδράσει. Το επηρεάζει, γιατί βλέπουν ότι (.) ξέρει να αντιμετωπίζει καταστάσεις.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(.) Ναι, αυτό είναι το πιο δύσκολο κομμάτι, (.) η αλήθεια είναι. ε:: Στο: να ρυθμίσεις δηλαδή τις σχέσεις ανάμεσα (.) στους: μαθητές σου ή στο να επέμβεις ώστε να: λειτουργήσεις κατασταλτικά ή συμφιλιωτικά απέναντί τους. Αυτό είναι το πιο δύσκολο κομμάτι. (.) Δεν είναι εύκολο, (.) είναι πιο δύσκολο.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «ε: Είναι δύσκολο όταν διαχειρίζεσαι μια σχολική τάξη ε: ανά πάσα στιγμή να λειτουργείς ιδανικά απέναντι στους μαθητές σου και: να αντιμετωπίζεις την κάθε πρόκληση με ηρεμία και: ε: με αποτελεσματική αντιμετώπιση. Θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι: μόνο μέσα από: μια ήρεμη αντιμετώπιση και χωρίς ζεσπάσματα απέναντι σε μια πρόκληση μπορούμε να επιλύσουμε ε: ένα ζήτημα που ανακύπτει στην τάξη και όχι με αυταρχικές και τιμωρητικές συμπεριφορές μπορούμε να δώσουμε λύση. Άρα, ε: μέσα από διαλογικές αντιπαραθέσεις, συζητήσεις, μάλλον, ε: μπορούμε να δώσουμε λύσεις. Αλλά, κάποιες φορές η πίεση της καθημερινότητας μπορεί να μας οδηγήσει: σε: κάποιες αυταρχικές συμπεριφορές, οι οποίες θα πρέπει να είναι περιορισμένες, πιστεύω, για να: μπορέσεις να έχεις τους μαθητέ:ς σε ισορροπία.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό θέμα. Θα πρέπει να έχουμε την ηρεμία, την υπευθυνότητα, αλλά και τη (.) σιγουριά και την εμπειρία να: μπορούμε να προλαβαίνουμε μερικές δυσάρεστες εξελίξεις. Σου είπα κάποια στιγμή ότι: η γνώμη του μαθητή, η κριτική του μαθητή είναι αλάθητη απέναντι στους δασκάλους. Εκείνη την ώρα θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στο πώς θα χειριστούμε μία πρόκληση μέσα στην τάξη. (.) Ούτε το ίδιο το παιδί που θα μας προκαλέσει να θίξουμε, αλλά ούτε και στα μάτια των άλλων μαθητών να φανούμε ότι υστερούμε και ότι μας κάνει ένας μαθητής ότι θέλει. Θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί, και πολύ: (.) σταθεροί και σίγουροι στη στάση την οποία θα πρέπει να ακολουθήσουμε απέναντι στην πρόκληση. Ούτε το μαθητή να στενοχωρήσουμε αυτόν

που θα μας προκαλέσει, ούτε να τον μαλώσουμε, αλλά να μην φανούμε ότι είμαστε αδύναμοι απέναντι του να αντιμετωπίσουμε μια τέτοια κατάσταση.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Στα χρόνια μας έχει γίνει λίγο δύσκολη η διαχείριση της τάξης. Το κουβεντιάζουμε αρκετά και μεταξύ μας επειδή και στο σχολικό περιβάλλον που βρισκόμαστε (.) προβλήματα πολλά που αντιμετωπίζει η κοινωνία είτε η οικογένεια φτάνουν μέσα από τους μαθητές μας που γίνονται δέκτες στο σπίτι τους και στους άλλους χώρους φτάνουν στο σχολείο. Η διαχείριση του σχολείου, επειδή είναι με μικρά παιδιά είναι λίγο δύσκολη κάποιες φορές προσπαθούμε να ηρεμήσουμε τα παιδιά αυτά που ε: κάποια πράγματα αρνητικά κουβαλούν μαζί τους και να προσπαθήσουμε μέσα από το διάλογο να βρούμε λύσεις ή να τους πούμε πράγματα ή σκέψεις μας, οι οποίες θα τα βοηθήσουνε πάλι να βρεθούν στο σωστό δρόμο. Είναι κάτι που είναι δύσκολο. Οι προκλήσεις οι σημερινές και θέλουν καθημερινή επαγρύπνηση από τον εκπαιδευτικό, για να μπορούν να τα αντιμετωπίσει.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε::: Η τάξη (..) είναι::: ένα::: ζωντανό: στοιχείο. Οπότε::: συμβαίνουν πολλά μες στην τάξη. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι ήρεμος (.)και να επεμβαίνει εκεί που χρειάζεται (..)και όταν το κάνει αυτό(.) θα πετύχει. Τα παιδιά ξέρουν (.) να αναγνωρίζουν.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Σε τέτοιες λίγο πιο δύσκολες καταστάσεις (.) θεωρώ ότι η στάση μας πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να: δημιουργηθεί ένα κλίμα και ένα πνεύμα ηρεμίας. Δηλαδή, η πρώτη αντίδραση δε θα πρέπει να είναι (.) σύγκρουση, πρέπει να είναι υπομονή, πρέπει με ψυχραιμία (.) να κοιτάζει το θέμα, να οδηγήσει: την τάξη σε ένα πνεύμα συνεργασίας, φιλικής διάθεσης, εμπιστοσύνης, ώστε ο μαθητής μετά να εκφραστεί ελεύθερα και να λυθούν πολύ πιο ήρεμα οι τυχόν συγκρούσεις.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Ο δάσκαλος πρέπει να είναι πάντα ήρεμος και να::: εμπνέει εμπιστοσύνη στους μαθητές του. Τα παιδιά (.) να νιώθουν την αγάπη του.»

5.2.4 Επιρροή των χαρακτηριστικών σχολικής τάξης και σχολικού περιβάλλοντος στην παιδαγωγική επικοινωνία

Το συγκεκριμένο θέμα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης και γενικότερα του σχολικού περιβάλλοντος που έχουν επίδραση στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Περιλαμβάνει τα εξής υποθέματα: α) αριθμός μαθητών τάξης, β) αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, γ) συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικού, δ) υλικοτεχνική υποδομή και σχολικές εγκαταστάσεις, ε) χειρισμός μαθητών μεγαλύτερων και μικρότερων τάξεων όσον αφορά στην παιδαγωγική επικοινωνία.

5.2.4.1 Αριθμός μαθητών τάξης

Αναφορικά με την επιρροή του αριθμού των μαθητών της τάξης στην επίτευξη της παιδαγωγικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο αριθμός των μαθητών επηρεάζει κατά πολύ την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς όσο μεγαλύτερος είναι τόσο δυσκολότερη καθίσταται για τον εκπαιδευτικό η κατ' ιδίαν αντιμετώπιση των μαθητών με βάση τις ιδιαιτερότητές τους, αλλά και η μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία. Επιπλέον, τονίζουν ότι δυσχεραίνεται η διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της μαθησιακής διαδικασίας.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(...) Όσο περισσότεροι είναι οι μαθητές μέσα στην τάξη, (..) τόσο δυσκολότερο είναι να αντιληφθείς όλους τους μαθητές γρήγορα. (..) Τι μεταχείριση θέλει ο ένας μαθητής και τι μεταχείριση θέλει ένας άλλος μαθητής. Και όσο περισσότεροι μαθητές είναι υπάρχει περίπτωση να μην αντιληφθείς κάποιον, ε::: (..) να τον ΑΦΗΣΕΙΣ. >Όσο πιο πολλά παιδιά τόσο μεγαλύτερη πειθαρχία πρέπει να υπάρχει<. Ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών χρειάζεται μεγαλύτερη πειθαρχία, για να υπάρχει ησυχία, για να μπορείς να δώσεις σημασία σε όλους. Και από μαθησιακή άποψη και από άποψη χαρακτήρα. Άρα, όσο περισσότερα παιδιά είναι λιγότερος ο χρόνος που τους αφιερώνεις.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «(.) ε: Επηρεάζεται. Για παράδειγμα, ένας αριθμός μαθητών δεκαπέντε, θα έλεγα, ότι είναι ιδανικός στο να: δημιουργηθεί μία καλή διδακτική, μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία. Όταν, όμως, προσεγγίζουμε τους είκοσι τρεις με είκοσι πέντε μαθητές, θεωρώ ότι επηρεάζει αρνητικά: και δε βοηθά ούτε τους μαθητές ούτε τον εκπαιδευτικό να: ανταποκριθεί στο

μαθησιακό και κοινωνικοποιητικό κομμάτι. Άρα, ο αυξημένος αριθμός, ιδιαίτερα είκοσι τρία με είκοσι πέντε, θεωρώ ότι δυσχεραίνει το επικοινωνιακό πλαίσιο.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Σίγουρα επηρεάζεται, γιατί ένας μεγάλος αριθμός λειτουργεί ανασταλτικά σε κάτι τέτοιο. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών. Γιατί (.) αν παρεκκλίνει ένας ή δύο μαθητές μπορεί πιο εύκολα να συντονιστούν και να επανεέλθουν μέσα από συζήτηση. Όταν έχεις πάρα πολλά παιδιά στην τάξη, είναι πιθανό ότι θα έχεις να διαχειριστείς και περισσότερες ιδιαιτερότητες, οπότε δεν είναι εύκολο να τα ισορροπήσεις όλα. (.) Αυτό έχει να κάνει και με την επικοινωνία θεωρώ, αλλά και με την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία παρεμποδίζεται (.) όταν ξεπερνάει κάποιο εύλογο όριο:: ο αριθμός των παιδιών, το σύνολο των παιδιών.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(..) Ναι, (..) νομίζω ναι. (.) Γιατί:: (.) είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμος από έναν εκπαιδευτικό: ο αριθμός μιας τάξης που είναι μικρότερος από όταν είναι μεγαλύτερος. (.) Άλλο είναι να έχεις μέσα στην τάξη, όπως εγώ τώρα, 18 παιδιά και άλλο να έχεις 25. (.) Εγώ έχω δουλέψει, ας πούμε, και σε τάξεις με 27 παιδιά. (.) Ήταν σίγουρα πολύ πιο δύσκολο (.) και το θυμάμαι.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Όσο μικρότερες οι τάξεις τόσο καλύτερα θα είναι. Έχουν περισσότερο χρόνο όλα τα παιδάκια να μιλήσουν, έχουν περισσότερο χρόνο να εκφραστούν, να συμμετέχουν ε: σε ένα παιχνίδι, σε οτιδήποτε κάνουν μέσα στην τάξη. Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός τόσο δυσκολότερα θα είναι να πάρουν το λόγο και να μπορέσουν να συμμετέχουν τα περισσότερα παιδιά. Συμμετέχουν, συνήθως, παιδιά, ε: τα οποία έχουν το περισσότερο θάρρος, εκτός και αν ο εκπαιδευτικός έχει καταλάβει ότι: δε μιλάνε μονάχα όσοι σηκώνουν το χέρι, αλλά μιλάνε όλοι οι μαθητές του και το επιλέγει αυτός εκείνο και το ρυθμίζει αυτός.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Όχι αυτά που λέγαμε πριν, αλλά οπωσδήποτε είναι πολύ πιο εύκολο όταν είναι λιγότεροι μαθητές, γιατί έχεις να κάνεις με λιγότερες προσωπικότητες όχι για κάποιον άλλο λόγο. (.) Ενισχύουν όσα είπαμε πριν (.) άσχετα με τον αριθμό. Απλώς, (.) όταν ανακατεύονται περισσότερες προσωπικότητες, οπωσδήποτε, μπερδεύεται περισσότερο πράγμα.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Οπωσδήποτε, οι τάξεις μας είναι πολύ μεγάλες. Φέτος εγώ έχω είκοσι δύο παιδιά. Είναι πολύ δύσκολο να.: ανταπεξέλθεις σε τέτοια τάξη, γιατί είναι είκοσι δύο παιδιά με διαφορετικές ε: ανάγκες το καθένα. ε: Εμείς, επίσης, στο σχολείο μας φιλοξενούμε πολλά παιδιά Ρομά. (.) Αυτό μας δυσκολεύει περισσότερο τη δουλειά μας, διότι αυτά τα παιδιά θέλουν μια ε: ειδική: μεταχείριση. ε: Οπότε.:, ναι ο αριθμός των παιδιών της τάξης είναι πολύ βασικός. Δεν θα ε: έπρεπε να ξεπερνάει τους δεκαπέντε μαθητές.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Εννοείται, βέβαια, πρακτικά ότι όσο πιο πολλά παιδιά είναι, τόσο οι δραστηριότητες και τα λεγόμενα και η επικοινωνία είναι πιο πολύπλοκα. Όσο λιγότερα ίσως είναι λιγάκι πιο: (.) μικρότερης εμβέλειας.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Όταν μία τάξη (.) έχει πολλά παιδιά είναι δυσκολότερο να επικρατεί ησυχία. (..) Συνεπώς, ο δάσκαλος πρέπει να έχει την ικανότητα να.: ελέγχει τη φασαρία.»

5.2.4.2 Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα

Όσον αφορά στην επιρροή του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος στην παιδαγωγική επικοινωνία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι το αναλυτικό πρόγραμμα επηρεάζει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, καθώς η ποσότητα της ύλης δημιουργεί άγχος στον εκπαιδευτικό για την άμεση κάλυψή της, εφόσον πρόκειται για ένα στοιχείο που μπορεί να ελεγχθεί τόσο από τους Σχολικούς Συμβούλους όσο και από τους γονείς των μαθητών και συνεπώς επηρεάζει καθοριστικά την οργάνωση των δραστηριοτήτων και μειώνει το χρόνο που μπορεί να διαθέσει ο εκπαιδευτικός για αυτενέργεια των μαθητών. Επιπλέον, το κλίμα ηρεμίας στην τάξη μπορεί να διαταραχθεί και από το γεγονός ότι οι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στην ύλη που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται καταστάσεις πίεσης και έντασης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν σε σχέση με αυτό τη μείωση της ύλης και την προσαρμογή της στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «ε: Καταρχήν το αναλυτικό πρόγραμμα (.) είναι σημαντικό και επηρεάζει την επικοινωνία, γιατί, όπως είπα και πριν, αν ο εκπαιδευτικός πιέζεται να: ολοκληρώσει την ύλη ε: ίσως αυτό δυσχεράνει την επικοινωνία με το μαθητή, (.) διότι μέσα από αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγχωθεί και να πιέζει συνεχώς τους μαθητές να κάνουν δραστηριότητες και δεν τους δίνουν ελεύθερο χρόνο και στο να σκεφθούν κριτικά, αλλά και να ασχοληθούν με άλλα ζητήματα που δεν αφορούν αποκλειστικά τη διδακτέα ύλη. Άρα όταν έχουμε ένα αναλυτικό πρόγραμμα με μεγάλη διδακτέα ύλη επηρεάζει άμεσα. Εδώ: θα πρέπει να παίζουν καθοριστικό ρόλο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και να τους λένε ότι δε χρειάζεται να εφαρμόζουν απαρέγκλιτα το αναλυτικό πρόγραμμα. Σε αυτή την περίπτωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Μας επηρεάζει πάρα πολύ το αναλυτικό πρόγραμμα, γιατί θεωρώ ότι η ύλη και τα αντικείμενα που: έχουμε να διδάξουμε στους μαθητές του δημοτικού είναι υπερβολικά. Έχουν μεγάλο όγκο ύλης σε όλα τα μαθήματα να διαχειριστούν τα παιδιά και αυτό σημαίνει ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί, για να προλάβουμε να τα κάνουμε όλα, θα γίνουμε και πιο απότομοι μερικές φορές, θα προσπεράσουμε μια::: προσπάθεια ενός παιδιού να μοιραστεί κάτι από τη ζωή του, για να προλάβουμε να τελειώσουμε το μάθημα και να βγει η ύλη. Θεωρώ ότι αν υπήρχε μειωμένη ύλη και πιο προσαρμοσμένη στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών και το ηλικιακό, κατ' επέκταση, θα ήταν καλύτερα τα πράγματα όσον αφορά στην επικοινωνία στην τάξη. Γιατί πολλές φορές θέλουμε να έχουμε συζητήσεις, να μιλάμε μεταξύ μας, να κάνουμε τα παιδάκια να νιώσουν καλύτερα, αλλά μερικές φορές λες ότι πρέπει να τελειώσω το τάδε βιβλίο, γιατί μπορεί να έρθει ο γονιός και να σου πει "στο τάδε σχολείο στο τάδε τμήμα το τελείωσε, εσύ γιατί είσαι πίσω;" και να μην μπει σε αυτή τη διαδικασία και να πρέπει να απολογηθούμε και για αυτό. >Δεν απολογούμαστε, με την έννοια ότι δεν ξέρουμε τη δουλειά μας, στους γονείς<, αλλά θα πρέπει να υπάρχει μια διακριτή::: θέση, γιατί γίνονται κάποια πράγματα. Και επειδή σε άλλα σχολεία κάνουν κάτι άλλο, δεν υπάρχει μια μέση οδός, η ύλη είναι αυτή που μας στρεσάρει να προλάβουμε καταστάσεις και θεωρώ ότι είναι ανασταλτικός παράγοντας στο να επικρατεί ένα κλίμα ηρεμίας, σε γενικές γραμμές και::: ισορροπίας στην τάξη. Πολλές φορές. Γιατί έτσι στρεσάρονται και οι αδύναμοι μαθητές που πρέπει να ακολουθήσουν ένα ρυθμό στον οποίο δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Μένοντας πίσω (.) μπορεί αυτό

να τους οδηγήσει να παρεκκλίνουν, να κάνουν συμπεριφορές προκλητικές που έχουν άλλο υπόβαθρο. Όχι επειδή δε θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα, αλλά γιατί δεν μπορούν, ίσως, με την ταχύτητα της ύλης. Για αυτό λέω ότι η ύλη θα έπρεπε να είναι προσαρμοσμένη στην ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών και::: πιο προσαρμοσμένη στις ανάγκες ενός μέσου όρου μαθητών.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.ν.: «Η ύλη του δημοτικού σχολείου είναι πολύ μεγάλη. Θεωρώ ότι με τα σχολικά βιβλία που διδάσκονται τα τελευταία χρόνια η ύλη αντί να γίνει μικρότερη που είναι ένα αίτημα πάντα των εκπαιδευτικών έχει γίνει μεγαλύτερη. Εγώ να πω, για παράδειγμα, βιβλία των μαθηματικών σε κάποιες τάξεις είναι απαράδεκτα. Δεν μπορούν να βγουν αυτά τα μαθήματα μέσα σε μία σχολική ώρα. Μέσα σε μία ώρα. Γιατί η τάξη και οι μαθητές είναι άτομα. Δεν είναι κάτι το οποίο δουλεύουμε συνεχόμενα όλη την ώρα αυτή. Υπάρχουν χίλιοι δυο άλλοι παράγοντες, οι οποίοι θα διακόψουν το μάθημα και για χίλιους άλλους λόγους θα παρέμβουμε και θα δημιουργηθούν άλλα θέματα. Επομένως, ποτέ δε βγαίνει μέσα στη μία ώρα. (.) Αυτός ο φόρτος δημιουργεί εκνευρισμό μερικές φορές στους εκπαιδευτικούς και αγωνία για το ότι πρέπει να τα τελειώσουν. Το να τελειώσουν την ύλη είναι και κάτι που μπορεί να ελέγξουν και πάρα πολύ άλλοι. Μπορεί να ελέγξει ο Σχολικός τους Σύμβουλος, μπορεί να ελέγξουν οι γονείς από το σπίτι. Άρα, είναι το κομμάτι που τους ελέγχουν. Όλα τα υπόλοιπα που προσφέρει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη που έχουν σχέση η επικοινωνία με τους μαθητές του, η συνεργασία μαζί τους, το πώς τους βοηθάει να αναπτύξουν τον εαυτό τους, τις δεξιότητές τους ε ή την προσωπικότητά τους να την ολοκληρώσουν είναι ένα κομμάτι που δεν αξιολογείται από κανέναν άλλο παρά μονάχα από τους μαθητές του. Άρα αυτό το υπόλοιπο κομμάτι, το οποίο όλοι μπορούν να ελέγξουν κάπου τον στρεσάρει και εκείνον και του δημιουργεί μία ένταση που δεν τον βοηθάει πάντοτε να καταφέρνει την καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές του.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.ν.: «ε: Από εκεί και πέρα το άλλο πράγμα που μπορεί να δυσχεραίνει μια τάξη είναι το μαθησιακό κομμάτι που είναι αρκετά επιβαρυνόμενο στο δημοτικό σχολείο με πάρα πολλή ύλη που δεν αφήνει ελεύθερο χρόνο να κάνει ε: ο δάσκαλος πράγματα διαφορετικά, δραστηριότητες και άλλα πράγματα, τα οποία θα τον βοηθήσουν να έρθει πιο κοντά στο μαθητή και να έχει και πιο χαλαρούς τους μαθητές του μέσα στην τάξη. (.) Πιο ήρεμους και πιο χαλαρούς τους μαθητές του.»

Υπήρξαν, ωστόσο, και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υποστήριζαν ότι, παρόλη την πίεση για κάλυψη της ύλης, το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει σαφείς οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το προσαρμόσει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και να διασφαλίσει με τον τρόπο αυτό στους μαθητές του ευκαιρίες αυτενέργειας, καθιστώντας έτσι τη διαδικασία της μάθησης πιο ευχάριστη και διασκεδαστική.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Δηλαδή, μπορείς να εφαρμόσεις το πρόγραμμα το αναλυτικό, όπως λέει, αλλά κάποια στιγμή μπορεί να χρειαστεί να το αλλάξεις για λίγο, γιατί η τάξη έχει κάποιες ανάγκες που: χρειάζεται (.) να κάνεις κάποιες παραπάνω: δραστηριότητες. Είναι ένα πρόγραμμα που βοηθάει τη σειρά, την τάξη και την ησυχία στο σχολείο, αλλιώς δεν υπάρχει κάτι άλλο. Μέσα στην τάξη μπορείς να το προσαρμόσεις. Είναι ευέλικτο, δεν έχεις κανένα πρόβλημα να το προσαρμόσεις. Και μαθήματα μπορείς να παραλείψεις, αν θέλεις και έχεις την ελευθερία να τα αναπληρώσεις με κάτι άλλο που θεωρείς κατάλληλο για τους μαθητές. Αρκεί να κατακτήσει ο μαθητής την ύλη της τάξης, γιατί τη χρειάζεται για την επόμενη τάξη και: δεν επηρεάζει σε κάτι άλλο.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(...) Κοίταξε να δεις, ε: πολλές φορές το Ωρολόγιο Πρόγραμμα ή: και το: Αναλυτικό Πρόγραμμα, τέλος πάντων, είναι αρκετά πιεστικό (.) ε: απέναντι μας. Βέβαια:;, έχουμε την ευχέρεια να το διαμορφώνουμε και εμείς, να: εστιάζουμε εκεί που θέλουμε:;, (.) δεν είναι απαραίτητο, δηλαδή, να ακολουθήσουμε ε: κατά γράμμα όλες αυτές τις ε: οδηγίες. Έχουμε δυνατότητες (.) στο να επέμβουμε πάνω σε αυτά, να δώσουμε περισσότερη σημασία εκεί που πιστεύουμε ότι: είναι καλύτερα.»

Αναφορικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι ευέλικτο και προσαρμόσιμο ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και μπορεί να δομηθεί κατάλληλα έπειτα από συνεννόηση τόσο με τους συναδέλφους όσο και με το διευθυντή του σχολείου.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«Το ωρολόγιο πρόγραμμα τώρα που έχουμε πολλές διαφορετικές ειδικότητες, (.) ο πρώτος καιρός είναι δύσκολος να βρεις τη σειρά. Ούτως ή άλλως έχεις τη:ν ευχέρεια σαν δάσκαλος της τάξης να: αναπροσαρμόσεις το πρόγραμμά σου, όπω:ς ταιριάζει στην τάξη σου. Θα κάνεις τις ώρες που πρέπει να κάνεις, αλλά θα το προσαρμόσεις με βάση τις ανάγκες.»*

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Τώρα, το ωρολόγιο πρόγραμμα ε: παίζει ρόλο και αυτό ανάλογα πώς θα το δομήσει ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, γιατί έχει αποδειχθεί και ξέρουμε ότι ε: τις πρώτες πρωινές ώρες, για παράδειγμα, όταν γίνονται τα βασικά: μαθήματα, οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα, ε: ενώ τις τελευταίες ώρες είναι πιο χαλαροί, πιο κουρασμένοι. Άρα το σωστό είναι, και θα πρέπει να το εφαρμόζουμε, τις πρωινές ώρες να γίνονται τα βασικά μαθήματα και τα δευτερεύοντα, τα οποία απαιτούν και: συζήτηση και πιο χαλαρή συγκρότηση να εφαρμόζονται προς τις τελευταίες ώρες.»*

5.2.4.3 Συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικού

Αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και γενικότερα το επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, όπως αυτό διαμορφώνεται από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και από το είδος ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία τους με τους μαθητές τους. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ένα καλό κλίμα ηρεμίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους βοηθά τόσο στη συναισθηματική σταθερότητα του εκπαιδευτικού και στην κατ' επέκταση καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές του, όσο και στην προσωπική του εξέλιξη μέσω της ανταλλαγής απόψεων και ιδεών και την αποτελεσματικότερη επίλυση όσων προβλημάτων ανακύπτουν τόσο στην τάξη του όσο και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, σημειώνουν ότι το αρνητικό επικοινωνιακό κλίμα στο σχολείο επιφέρει συναισθηματική αναστάτωση και μπορεί να επηρεάσει την απόδοση του εκπαιδευτικού και την επικοινωνία του με τους μαθητές, τονίζουν, όμως, ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει αυτό να έχει αντίκτυπο στους μαθητές.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Είναι καθοριστικό κομμάτι: η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους και με το διευθυντή, ε: διότι στα*

σχολεία πλέον εφαρμόζονται και καινοτόμα προγράμματα, εφαρμόζονται και άλλες δράσεις. Αν, για παράδειγμα, ο: εκπαιδευτικός θέλει να κάνει μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα μουσείο ή: σε έναν οργανισμό και αντιμετωπίζει ε: εμπόδια από τους συναδέλφους ή από το διευθυντή, τότε (.) ο εκπαιδευτικός δε θα έχει τη διάθεση να αποδώσει και να δώσει κάτι διαφορετικό στους μαθητές του. Άρα, όταν υπάρχει: αμοιβαία συνεργασία και κατανόηση και οι άλλοι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τον εκπαιδευτικό, τότε αυτός θα έχει περισσότερη όρεξη και θα δώσει κάτι διαφορετικό στους μαθητές. Άρα είναι σημαντικό να υπάρχει: αυτή η αλληλεπίδραση.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.ν.: «Πάρα πολύ. Θεωρώ ότι όταν υπάρχουν καλές σχέσεις και καλό κλίμα ανάμεσα στους συναδέλφους όλα τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη μπορούν να ξεπεραστούν ή να νιώθει και ο: εκπαιδευτικός δυνατός, ότι έχει ανθρώπους να τον στηρίζουν ή να μοιραστεί πράγματα και εμπειρίες των άλλων, για να μπορέσει να διορθώσει δικές του συμπεριφορές και να ΜΑΘΕΙ από αυτό. Όταν ένα κλίμα δεν είναι καλό στο εργασιακό μας περιβάλλον, (.) στο οποίο περνάμε πάρα πολλές ώρες, θεωρώ ότι και εμείς δεν αποδίδουμε. Όπως, λειτουργούν οι μαθητές στην τάξη που νιώθουν άνετα με τους συμμαθητές τους, έτσι νομίζω ότι κάνουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί και οι μεγαλύτεροι, δηλαδή. Θεωρώ ρυθμιστικό παράγοντα τις καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών. >Δε σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός που δεν περνάει καλά δε θα έχει απόδοση στους μαθητές του<, (.) αλλά μπορεί να κουραστεί και να φθαρεί και κάποια στιγμή να βγει αυτό στην τάξη. Από τη μη καλή σχέση με τους συναδέλφους του ή με το διευθυντή του, ας πούμε.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.ν.: «(.) Κάποιες φορές ναι. (.) ε::: Ένα καλό: γενικά κλίμα:: (.) ανάμεσα στους συναδέλφους, στο διευθυντή κ.λπ. σίγουρα βοηθάει:, όταν δηλαδή μπορούμε να συζητάμε ελεύθερα για τα προβλήματα ή τις ιδιαιτερότητες που: αντιμετωπίζουμε στην τάξη μας ο καθένας να λέει την άποψη του κ.λπ., σίγουρα σε βοηθάει και σένα (.) ως εκπαιδευτικό να: επιλύσεις θέματα που αντιμετωπίζεις στην τάξη σου, ή να αναγνωρίσεις ότι το ίδιο θέμα αντιμετωπίζει και ένας άλλος συνάδελφος και να κοιτάξεις να δείτε από κοινού τι θα κάνετε. (.) Σίγουρα βοηθάει αυτό.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.ν.: «Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Είναι πολύ σημαντικό, πολύ σημαντικό ε: να έχουν οι συνάδελφοι

στο σχολείο.: πολύ καλή σχέση μεταξύ τους, γιατί αυτό το βλέπουν και οι μαθητές και πολλές φορές το φέρνουμε σαν παράδειγμα και εμείς προς τους μαθητές. Και δε λέω μόνο (.) για τους δασκάλους και τις ειδικότητες και τους εκπαιδευτικούς, γενικά, που ασχολούνται με ένα τμήμα και συνεργάζονται για το τμήμα αυτό. Εγώ εννοώ τη συμπεριφορά και τη συνεργασία, μάλλον, και την καλή σχέση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου άσχετα αν έχουν σχέση μεταξύ τους τα τμήματα ή όχι. Παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο αυτό, γιατί βοηθάει πάρα πολύ στην ομαλή λειτουργία, αλλά πρώτα από όλα στη (.) σιγουριά με την οποία ερχόμαστε κάθε πρωί στο σχολείο όλοι και ξέρουμε ότι θα βρούμε (.) ένα κλίμα πάρα πολύ ε: (.) καλό, γεμάτο αγάπη και με πνεύμα συνεργασίας. Αυτό απηχεί στους μαθητές και τους βοηθάει πάρα πολύ.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Πάρα πολύ. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ωραίο κλίμα. Να περιμένεις ότι το ένα τέταρτο του διαλείμματος θα σε αναζωογονήσει που θα βρεθείς με τους συναδέλφους σου, θα υπάρχει ένα κλίμα ευχάριστο, ένα κλίμα χαράς που εσένα θα σου δώσει τη δύναμη να συνεχίσεις το επόμενο δίωρο που θα είσαι μέσα στην τάξη. ε: Ένα αρνητικό κλίμα στο σχολείο που δε θα σου λέει τίποτα το να βγεις από την τάξη σου, αλλά προτιμάς να μείνεις στην τάξη σου από το να βρεθείς με τους άλλους συναδέλφους και να αλλάξεις κουβέντες μόνο αρνητικές συνέπειες έχει και σε όλη σου την πορεία μετά μέσα στην τάξη με τους μαθητές σου την ώρα της διδασκαλίας σου. Βοηθάει πάρα πολύ να είναι καλό το κλίμα και σε αυτό και όλοι οι συνάδελφοι πρέπει να προσπαθούμε, αλλά και ο διευθυντής κάθε φορά της σχολικής μονάδας.»

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Μιλάμε, όμως, για πολύ άσχημο κλίμα. Τότε μπορεί να επηρεαστεί, γιατί όταν είσαι στενοχωρημένος ή έχεις διαπληκτιστεί με κάποιον, έχεις τσακωθεί, αποκλείεται να μπεις στην τάξη και να είσαι ήρεμος. Είπαμε, μόνο αν γίνει κάτι πολύ ακραίο και στενάχωρο. Τότε δεν μπορείς να.: συνεχίσεις και να μπεις στην τάξη και να είσαι ήρεμος και συνεργάσιμος. Μπορεί να είσαι πιο σιωπηλός. Πάντως όχι να τσακωθείς με τα παιδιά (.) και να πληρώσουν τα παιδιά το αρνητικό κλίμα το υπόλοιπο. Τα παιδιά δεν έχουν καμία σχέση. Είπαμε μόνο όταν γίνει κάτι ακραίο.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: *«Βασικότατο. Βασικότατο, γιατί παίζει ρόλο και στη διάθεση του δασκάλου. Άλλο να μπαίνει ο δάσκαλος με καλή διάθεση στο μάθημα κι άλλο να μπαίνει με μούτρα ή: να είναι κατσούφης για οτιδήποτε έχει αντιμετωπίσει στο γραφείο. Είναι αλλιώς, (.) γιατί κι αυτός άνθρωπος είναι, οπότε κουβαλάει κι αυτός τις ανθρώπινες αδυναμίες του.»*

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: *«Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να επηρεάζουν το μάθημα, γιατί αυτό:: αφορά τον ίδιο το δάσκαλο και το:: πώς αλληλεπιδρά με τους συναδέλφους του και όχι το πώς οργανώνει το μάθημά του.»*

5.2.4.4 Υλικοτεχνική υποδομή και σχολικές εγκαταστάσεις

Σχετικά με τον υλικό περίγυρο της τάξης και γενικότερα τις σχολικές εγκαταστάσεις και υποδομές και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την επικοινωνία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ένα περιποιημένο σχολικό περιβάλλον επιδρά θετικά στην ψυχολογία όσων βρίσκονται σε αυτό. Επομένως, θεωρούν ότι οι καθαρές και φροντισμένες αίθουσες έχουν αντίκτυπο στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, οι οποίοι αποδίδουν και εργάζονται καλύτερα σε ένα χώρο τον οποίο αισθάνονται οικείο και τον οποίο οι ίδιοι μαθαίνουν να κρατούν περιποιημένο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία των υλικοτεχνικών υποδομών ενός σχολείου, όπως για παράδειγμα την ύπαρξη τεχνολογικών και οπτικοακουστικών μέσων στην τάξη, τόσο για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα αυτενέργειας, κάτι που αυξάνει την προθυμία τους για συμμετοχή στο μάθημα και την απόδοσή τους και γενικότερα, επιδρά θετικά στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά τους, όσο και για τον εκπαιδευτικό στον οποίο παρέχεται η δυνατότητα αποτελεσματικότερης οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«Πάρα πολύ. Υπάρχει καλύτερη συνεργασία (.) °με τους μαθητές°. Ένα περιποιημένο περιβάλλον, αμέσως δίνει άλλη αίσθηση. Έχεις μια πιο θετική στάση απέναντι στο σύνολο. Ένας καθαρός χώρος, περιποιημένος, με:: συγκεκριμένες υποδομές, με: υπολογιστές στην αίθουσα, με προτζέκτορες, με βιβλία: στην αίθουσα, μια γωνιά βιβλιοθήκης και με όλα αυτά, αμέσως γίνεται πιο ζεστό το κλίμα της τάξης. Και όταν είσαι σε ένα ζεστό περιβάλλον λειτουργείς καλύτερα. (.) Και τα παιδιά έχουν τη διάθεση να συνεργαστούν και ο*

δάσκαλος. Είναι πιο ζεστό και θετικό το κλίμα της τάξης. Και υπάρχει και εναλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας που αποτρέπει τη βαρεμάρα, την ανία από την πλευρά των μαθητών, για να αρχίσουν να κάνουν φασαρία και να τεθεί θέμα πειθαρχίας και ποινών. Οπότε, λειτουργούν λίγο καλύτερα. Και όταν στο σχολικό περιβάλλον υπάρχει μία τάξη και μία (.) σειρά, όχι στρατιωτική, αλλά μια ηρεμία, να γίνονται όλα με τρόπο που να δείχνει ότι είναι οργανωμένα και ότι δεν είναι ο καθένας να κάνει ότι θέλει εκείνη τη στιγμή. Τα παιδιά θέλουν κάποια όρια. Να ξέρουν ότι τα όρια του σχολείου είναι αυτά και όταν βλέπουν ότι είναι περιποιημένο, το διατηρούν περιποιημένο. Όταν δεν είναι, είναι πολύ εύκολο να το.: (.) καταστρέψουν. Και έτσι είναι πιο ωραίο και το κλίμα της τάξης. Όσο καλύτερο είναι το περιβάλλον τόσο πιο καλά.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «(..) Στους μαθητές αρέσει να είναι σε μια τάξη και μεγάλη και φωτεινή και με χρώματα. Όταν ε: σε πολλές περιπτώσεις, στις δικές μας τάξεις εδώ, δεν υπήρχαν ε: καλές συνθήκες στην τάξη, οι μαθητές δεν ήταν και τόσο ενθουσιασμένοι, αλλά όταν σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων έγινε μια παρέμβαση στην τάξη βελτιώθηκε και: η ψυχολογία των μαθητών. Άλλο ένα κομμάτι σημαντικό είναι ότι οι μαθητές έχουν πλέον ερεθίσματα όσον αφορά στις νέες τεχνολογίες. ε: Αν, για παράδειγμα, σε ένα σχολείο δεν υπάρχουν οπτικοακουστικά υλικά, προτζέκτορες, ε: σύνδεση με διαδίκτυο, θα έλεγα, ότι δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού. Όταν, όμως ένα σχολείο έχει ε: όλα αυτά τα μέσα, υπολογιστές, προτζέκτορες, να μπορείς να δείξεις ένα βίντεο, να δεις κάποια λογισμικά με τους μαθητές, αυτό είναι δεδομένο ότι βοηθάει τους μαθητές, όταν αξιοποιείται ε: από αυτούς και όχι μετωπικά από τον εκπαιδευτικό.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Σίγουρα επηρεάζει. Ένας χώρος που είναι.: κατάλληλα διαμορφωμένος, όμορφος και.: «χαρούμενος» λειτουργεί: και στα παιδιά καλύτερα, νιώθουν πιο άνετα πιο οικεία, το νιώθουν σαν προέκταση του δωματίου τους, για παράδειγμα, την τάξη τους. Όταν βάζουμε και πράγματα, ε.: κατασκευές, δημιουργίες των παιδιών, όταν μπαίνουν στον τοίχο της τάξης, το νιώθουν πιο οικείο, ότι είναι προέκταση από κάτι δικό τους. Όταν υπάρχει η.: υλικοτεχνική υποδομή σε ένα σχολείο, επίσης τα παιδιά, γιατί είμαστε στην εποχή της τεχνολογίας, μπορούνε κατ' επέκταση να χρησιμοποιήσουν τέτοιους χώρους, νοιώθουν ακόμα καλύτερα, οπότε νοιώθουν ότι έχουν και μια στήριξη και μπορούν να έχουνε και.: για

τη δουλειά τους, για τις εργασίες τους υποστηρικτικό υλικό μέσα στο σχολείο, οπότε γίνεται ακόμα πιο λειτουργικό για αυτά (.) και θεωρώ, γενικά, ότι ένα καλά οργανωμένο σχολείο, καθαρό και τακτοποιημένο λειτουργεί και στην ψυχολογία του παιδιού ότι πρέπει να είναι οργανωμένο, καθαρό και τακτοποιημένο.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Και αυτό σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Έχουν πάρα πολλή μεγάλη σημασία οι συνθήκες δουλειάς και οι συνθήκες εργασίας, (.) τα υλικά πράγματα, τα οποία έχεις στο σχολείο, ε: (.) οι αίθουσες (.) και οι τάξεις μέσα πώς θα την έχεις διαμορφώσει εσύ, αλλά και οι άλλες αίθουσες των πολλαπλών χρήσεων για εκδηλώσεις, για:: (.) γιορτές, αίθουσα των υπολογιστών, αίθουσα της πληροφορικής, αίθουσα των προβολών, δηλαδή σου λύνουν τα χέρια και μπορείς να κάνεις το μάθημά σου όσο πιο άνετα θέλεις εσύ επιλέγοντας τον τρόπο με τον οποίο θέλεις να το κάνεις. Όλα αυτά παίζουν πάρα πολύ μεγάλο ρόλο. Πιστεύω και γω, το έχω νοιώσει τα τελευταία χρόνια πολύ που τα τελευταία χρόνια τουλάχιστον το σχολείο μας είναι οργανωμένο έτσι που παρέχει στους μαθητές και στους δασκάλους όλα εκείνα τα εχέγγυα και τη βοήθεια που χρειάζονται::, για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους. Είναι αναγκαίο, είναι πάρα πολύ αναγκαίο, γιατί βοηθάει και τα παιδιά πάρα πολύ και νοιώθουν και αυτά και χαίρονται για αυτό που κάνουν, γιατί αν δεν το χαρούν και έρχονται σχολείο μόνο για τα μαθήματα, δεν αζίζει.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε:: Οποσδήποτε οι δομές του σχολείου τον βοηθάνε. Λοιπόν, ένα καλό κτίριο, άνετες αίθουσες, μεγάλες αίθουσες, ε:: μεγάλοι πίνακες, ε: χώροι να παίζουν τα παιδιά, ε: υπολογιστές, ε: αίθουσα μουσικής, ε: για μας τους μεγάλους, αίθουσα: Φυσικής είναι πολύ απαραίτητες, διότι το μάθημα εμπεδώνεται μέσα από τα πειράματα, μέσα από τις εργασίες και όχι να μιλάει ο εκπαιδευτικός και να απορροφάει γνώσεις μόνο θεωρητικές ο μαθητής.(.) Πάνω στην πράξη θα γίνει πολύ καλός και θα κατανοήσει αυτό που προσπαθεί να του δώσει ο δάσκαλός του.(.) Το σχολείο πρέπει να είναι καλά οργανωμένο (.) και: όσο πιο οργανωμένο είναι τόσο μεγαλύτερη επιτυχία θα έχει στο τέλος (.) η (.) απόδοση(.) του δάσκαλου.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Αυτό έχει να κάνει όχι μόνο με το σχολείο. Γενικά, ο εργασιακός σου χώρος, οποιοσδήποτε και αν είναι αυτός, πόσο μάλλον εδώ που έχει να κάνει με παιδιά, είναι όμορφος θεωρείται ότι και η διάθεση είναι πολύ πιο καλή και φυσικά, όταν υπάρχει και η υποδομή έχεις και τη δυνατότητα πολλών επιλογών, δραστηριότητες. Ο δάσκαλος να μπορεί να επιλέξει όταν έχει αίθουσες πειραμάτων, όταν έχει αίθουσες βιβλιοθήκης, θεωρώ ότι οι δυνατότητες πολλών επιλογών είναι βασικό κομμάτι και φυσικά το κυριότερο να είσαι σε έναν όμορφο χώρο εργασιακό.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Ένα σωστό περιβάλλον λειτουργεί θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, τα υλικά μέσα που μπορεί να.: έχει ο δάσκαλος μπορούν να.: διευκολύνουν το μάθημα (.) και να το κάνουν πιο προσιτό στους μαθητές.»

5.2.4.5 Χειρισμός μαθητών μεγαλύτερων και μικρότερων τάξεων αναφορικά με την παιδαγωγική επικοινωνία

Στην προσπάθεια να δώσουν απάντηση στο ερώτημα «αν η επικοινωνία είναι αποτελεσματικότερη στις μικρές ή στις μεγάλες τάξεις» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τάσσονται υπέρ της άποψης ότι η επικοινωνία είναι αποτελεσματικότερη στις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς οι μαθητές είναι πιο ώριμοι από τους πιο μικρούς, οι οποίοι βρίσκονται σε διαδικασία προσαρμογής στο περιβάλλον και στους κανόνες του σχολείου και ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει μια περισσότερο ουσιαστική επικοινωνία με αυτούς.

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(..) ε: Έχω την εντύπωση σε μεγαλύτερη τάξη. Βέβαια, αυτό είναι.: γιατί έχω τα τελευταία περίπου: 15 χρόνια, δηλαδή τα μισά χρόνια: από αυτά της υπηρεσίας μου που: διδάσκω σε μεγάλη τάξη. (.) ε: Ίσως είμαι επηρεασμένος και από αυτό. Έχω, όμως, την εντύπωση ότι: σε μεγαλύτερες τάξεις μπορείς να επικοινωνείς (.) περισσότερο με τους μαθητές «(..) ε: Έχω την εντύπωση σε μεγαλύτερη τάξη. Βέβαια, αυτό είναι.: γιατί έχω τα τελευταία περίπου: 15 χρόνια, δηλαδή τα μισά χρόνια: από αυτά της υπηρεσίας μου που: διδάσκω σε μεγάλη τάξη. (.) ε: Ίσως είμαι επηρεασμένος και από αυτό. Έχω, όμως, την εντύπωση ότι: σε μεγαλύτερες τάξεις μπορείς να επικοινωνείς (.) περισσότερο με τους μαθητές».

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Εγώ πιστεύω σε μεγαλύτερες τάξεις, γιατί μιλάς με πιο μεγάλα παιδιά, (.) επικοινωνείς με πιο μεγάλους μαθητές, πιο ώριμους που μπορούν να καταλάβουν εύκολα αυτό που τους ζητάς και θα μπορούν (.) να έχουν την ενσυναίσθηση (.) και να κάνουν την αυτοκριτική και να έχουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση που χρειάζεται. Οι μικροί μαθητές είναι λίγο δύσκολο, γιατί (.) έρχονται με άλλη νοοτροπία και άλλη κατεύθυνση από το νηπιαγωγείο ακόμη. Όσο να μπορέσουν να μπουν στην πραγματικότητα του δημοτικού σχολείου πρέπει να περάσουν δύο χρονιές οπωσδήποτε και τρεις. Μετά μπορείς να συνεννοηθείς άνετα.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «ε::: Αποτελεσματικότερη εγώ θεωρώ, επειδή σας είπα ότι: δεν δουλεύω με μικρές τάξεις, δουλεύω πάντα με μεγάλες και αυτός είναι ο λόγος που δουλεύω με μεγάλες, γιατί θεωρώ ότι η επικοινωνία με μεγαλύτερα παιδιά είναι πολύ καλύτερη, πολύ πιο γρήγορη, πολύ πιο άνετη, πιο αποδοτική. (.) Τα μικρά παιδιά ε: θέλουν μεγάλο χρόνο προσαρμογής στο σχολείο για να καταλάβουνε και να εμπεδώσουν κάποια πράγματα. Να εμπεδώσουν ότι είναι μαθητές, να εμπεδώσουν ότι λειτουργούν κάτω από κανόνες (.) και: για αυτό το λόγο χρησιμοποιούμε και τις συναδέλφισσες μας στις μικρές τάξεις που είναι πιο πολύ και μαμάδες.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Θεωρείται ότι στις μεγαλύτερες τάξεις είναι τα παιδιά πιο ώριμα, έχουν περισσότερες εμπειρίες, ότι η σκέψη τους είναι λίγο πιο διευρυμένη. Με τα μεγαλύτερα παιδιά η επικοινωνία είναι πιο ουσιαστική με την έννοια ότι μπορεί και η μία πλευρά και η άλλη (.) με λογικά επιχειρήματα να μπορούν να διεκπεραιώσουν τις συζητήσεις. Τα πιο μικρά έχουν ^οάλλη διαδικασία επικοινωνίας^ο.»

Αντίθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αποτελεσματικότερη επικοινωνία υπάρχει στις μικρότερες τάξεις, καθώς ο έλεγχος των μαθητών είναι ευκολότερος και ο τρόπος επικοινωνίας πιο απλός, κάτι που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό λιγότερο κόπο και καταβαλλόμενη προσπάθεια.

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Με τα μικρότερα παιδιά είναι πιο εύκολο. (.) ε: Πιο εύκολοι και οι τρόποι του. Με τους μεγαλύτερους μαθητές πρέπει να καταβάλλει περισσότερο κόπο να είναι κοντά τους. ε: Πρέπει να: σκεφτεί περισσότερο τον κάθε μαθητή του, τα πλαίσια στα οποία κινείται και λειτουργεί ο κάθε μαθητής του. Άρα, εκεί θα χρειαστεί περισσότερο κόπο.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Στις μικρότερες τάξεις είναι προφανές ότι η:: επικοινωνία θα είναι αποτελεσματικότερη, γιατί:: ο δάσκαλος θα έχει καλύτερο έλεγχο των μαθητών.»

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της άποψης ότι η επικοινωνία μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική και με τους μικρούς και με τους μεγάλους μαθητές, αρκεί ο εκπαιδευτικός να βρει τον τρόπο προσέγγισής τους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόζει τον τρόπο που επικοινωνεί με τους μαθητές του στην ηλικία τους και στο ρυθμό ανάπτυξής τους.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Σε όλες τις τάξεις μπορεί να επικοινωνήσει. (.) Απλώς είναι διαφορετική η επικοινωνία. (.) Στις μικρότερες τάξεις τα παιδιά είναι πιο μικρά:, έχουν έρθει από το νηπιαγωγείο:, προσπαθούν να βρουν τη θέση τους στην τάξη, να: προσαρμοστούν στο καινούριο περιβάλλον. Είναι διαφορετική η επικοινωνία. Όταν πάνε στην πέμπτη και έκτη τα παιδιά μιλάνε σαν ενήλικα. Θα συζητήσεις πιο σοβαρά θέματα που δεν μπορούσες να συζητήσεις τόσο εύκολα με τα μικρότερα. Και με εκείνα τα συζητάς, αλλά με πιο απλό τρόπο. Είναι διαφορετική η επικοινωνία., (.) γιατί είναι και διαφορετική η ηλικία. Άλλο είναι να μιλάς σε ένα παιδάκι επτά χρονών (.) και άλλο να μιλάς σε ένα παιδάκι έντεκα και δώδεκα που είναι στην πέμπτη και έκτη και άλλο να μιλάς σε ένα οχτώ και εννιά. Κάθε ηλικία είναι διαφορετική. Σε όλες, όμως, ε:: μπορείς να επικοινωνήσεις. Με όλες τις ηλικίες, (.) απλώς είναι διαφορετικός ο τρόπος. Τα μικρότερα παιδιά θέλουν μεγαλύτερη προσοχή, (.) γιατί πολλές φορές δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε κάποια πράγματα στην τάξη. Να οργανωθούν μέσα στην τάξη::, είναι πιο ευαίσθητα (.) από ότι είναι τα μεγαλύτερα. Αλλά η επικοινωνία είναι διαφορετική. Με τα μικρότερα παιδιά είσαι πιο::: προσεκτικός, γιατί είναι μικρά και πρέπει και αυτά να μάθουν να επικοινωνούν, να

κάνουν υποχωρήσεις και να δέχονται (.) την επίδραση από τους άλλους μαθητές και να μην επηρεάζονται τόσο εύκολα από τα λόγια των άλλων. Στην πέμπτη και έκτη υπάρχει άλλη επικοινωνία. Τα θέματα συζητούνται με διαφορετικό τρόπο. Τα ίδια θέματα, αλλά είναι διαφορετική η ηλικία. Το ίδιο πράγμα μπορεί να το συζητήσεις και με την πρώτη και με την έκτη και να έχεις επικοινωνία. Αν ο δάσκαλος έχει ενδιαφέρον θα βρει τον τρόπο να επικοινωνήσει με τα παιδιά. Δεν υπάρχει διαφορά. Απλώς, κοιτάς την ηλικία.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Δε θεωρώ ότι υπάρχει:: αναλογία σε αυτό. Θεωρώ ότι διαφορετικά πρέπει να διαχειριζόμαστε μικρότερες τάξεις, ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί την επικοινωνία του με παιδιά μικρότερης ηλικίας και διαφορετικά θα πρέπει να διαχειριστεί παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Στις μικρότερες τάξεις ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πιο καθοδηγητικός, να έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα, γιατί είναι προέκταση του γονιού, παίζει το ρόλο του γονιού, ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις βοηθά τα παιδιά να διερευνούν και να ανακαλύπτουν πράγματα, πάλι θα είναι συμβουλευτικός, αλλά προσπαθεί να είναι πιο οικείος και να έχει περισσότερο το ρόλο του μεγάλου αδερφού, ίσως. Αυτό πιστεύω ότι προσπαθούν οι δάσκαλοι να επιτύχουν, για να έχουν καλή επαφή με τα παιδιά. Άρα, δεν έχει να κάνει τόσο με την ηλικία, αλλά με το πώς διαχειριζόμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί τις διάφορες ηλικίες, πώς πρέπει να τις αντιμετωπίζουμε.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Και στις μεγαλύτερες και στις μικρότερες αλλά με διαφορετικό τρόπο. Αλλιώς θα προσεγγίσεις τους μαθητές όταν είναι στις μικρότερες τάξεις, γιατί:: η κουβέντα δεν είναι μπορεί να γίνει τόσο εύκολη κι αλλιώς στις μεγαλύτερες που μπορείς να συζητήσεις πιο άνετα, γιατί είναι μεγαλύτερα τα παιδιά. (.) Έχεις άλλες απαιτήσεις στη μεγαλύτερη τάξη όσον αφορά στη σχέση του μαθητή με το δάσκαλο. (.) Στις μικρότερες τάξεις σου αρκεί να κάνεις τους μαθητές να αγαπήσουν το σχολείο. (.) Δεν θα μπορέσεις ποτέ να τους κάνεις να σου εκμυστηρευτούν ένα πρόβλημα ή ένα παράπονο ή οτιδήποτε στις μικρότερες τάξεις. Στις μεγαλύτερες, όμως, μπορείς να το κάνεις ^οαυτό.»

5.2.5 Επιρροή ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία

Το ευρύτερο αυτό θέμα αναφέρεται στα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τα οποία επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία. Περιλαμβάνει τα εξής υποθέματα: α) φύλο του εκπαιδευτικού, β) ηλικία και χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, γ) σπουδές του εκπαιδευτικού.

5.2.5.1 Φύλο του εκπαιδευτικού

Όσον αφορά στην επιρροή του φύλου του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία του με τους μαθητές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει και σε καμία περίπτωση δε θα έπρεπε να επηρεάζει τον τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας με τους μαθητές. Αντίθετα, θεωρούν ότι ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού είναι αυτός που επηρεάζει τον τρόπο που οργανώνει την επικοινωνία με τους μαθητές του. Ακόμη, αναφέρουν ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει εναλλαγή εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, στις διάφορες τάξεις, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να επισημαίνουν, να προσλαμβάνουν και να υιοθετούν τα θετικά χαρακτηριστικά και από τα δύο φύλα.

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «*Νομίζω ότι έχει να κάνει περισσότερο με το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και λιγότερο με το φύλο. Βέβαια, πολλές φορές συνηθίζεται στις μικρές τάξεις, όταν δούμε ένα δάσκαλο στην πρώτη, υπάρχει ένα κράτημα των γονιών, γιατί, ίσως, επειδή και οι περισσότεροι νηπιαγωγοί είναι και.: (.) γυναίκες και έτσι σαν προέκταση, γιατί η πρώτη δημοτικού είναι μεταβατικό στάδιο του νηπιαγωγείου στο δημοτικό, εκεί μερικές φορές υπάρχει. Αλλά, αυτό έχει να κάνει με την πρώτη επαφή. Στην εξέλιξη των πραγμάτων θεωρώ ότι.: ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού θα κερδίσει ή όχι τους μαθητές του και το περιβάλλον τους.»*

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «*Πιστεύω πως δεν θα πρέπει να επηρεάζει. Τώρα (..) αν το επηρεάζει (..) δεν μπορώ: να πω: με σιγουριά. Πάντως πιστεύω ότι δεν θα πρέπει να επηρεάζει.»*

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «*Όχι πιστεύω. Πιστεύω πως όχι. Πιστεύω μόνο ότι το φύλο επηρεάζει την επικοινωνία ανάλογα με την τάξη. Ότι σε πιο μεγάλες τάξεις, (..) πάλι και αυτό δεν είναι σωστό, συγγνώμη που το αναιρώ. Από ότι κατάλαβα τα χρόνια που δουλεύω εγώ, δηλαδή, (.) τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα αν*

έχουν άνδρα ή γυναίκα.: δάσκαλο. Αρκεί να είναι σωστή (.) η συμπεριφορά απέναντί τους. Θα πρέπει, όμως, να (.) αλλάζουμε και εμείς συνέχεια. Δηλαδή, δεν μπορεί ένας μαθητής από την πρώτη μέχρι την έκτη να έχει μόνο άνδρες ή μόνο γυναίκες (.) δασκάλους. Θα πρέπει και αυτό να αλλάξει, για να μπορέσει να δει και τη διαφορά και να μπορέσει να πάρει τα καλά πράγματα, τα καλά στοιχεία και από τους μεν και από τους δε.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Θέλω να πιστεύω όχι, αλλά μάλλον οι δασκάλες, (.) μπορεί να το λέω, επειδή και εγώ είμαι δασκάλα, (.) έχουμε ένα τρόπο λίγο καλύτερο να πλησιάζουμε τα μικρότερα παιδιά. Είναι, ίσως, και ο ρόλος της μαμάς που έχουν διατελέσει οι περισσότερες, είναι ένα φίλτρο που υπάρχει μέσα, ένα ένστικτο που υπάρχει στο να πλησιάσουν πιο κοντά τα μικρά παιδιά. Χωρίς να: εξαιρώ ότι υπάρχουν και συνάδελφοι δάσκαλοι, οι οποίοι το πετυχαίνουν πάρα πολύ καλά. (.) Το καταφέρνουν πάρα πολύ καλά.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Όχι, καθόλου. ε.: Έχουμε, εμείς στο σχολείο μας τουλάχιστον, έχουμε άριστες συναδέλφισσες. ε: Απλώς είπαμε ότι: δεν είναι μείον να πάει μια συναδέλφισσα και να αναλάβει μια μικρή τάξη. Μικρή τάξη θέλει μεγαλύτερη υπομονή, περισσότερη υπομονή, ε: την έχει σαν μητέρα, οπότε αυτό μας διευκολύνει και εμάς. ε.: Τι να πω, όχι. ε.: Η επικοινωνία για μένα είναι καλύτερη με τα μεγάλα παιδιά αλλά εντάξει, αν χρειαστεί και με τα μικρά παιδιά θα γίνει. Και θα γίνει σε μεγάλο βαθμό.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Θέλω να πιστεύω πως όχι. (.) Απλά οι γυναίκες ως χαρακτήρας είμαστε λίγο πιο ήπιες. Ίσως σε αυτό το θέμα, γενικά, όμως, όχι.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Το φύλο δεν επηρεάζει και δεν πρέπει ποτέ να επηρεάσει τον τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας με τους μαθητές. Όλοι οι.: εκπαιδευτικοί έχουν τελειώσει το ίδιο πανεπιστήμιο και έχουν αποκτήσει τις ίδιες γνώσεις. Όμως, η προσωπικότητα που.: έχει ο καθένας μπορεί να διαφοροποιείται και μεταξύ του ίδιου ατόμου.»

5.2.5.2 Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού και τον βαθμό που μπορεί να επηρεάσουν το τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι η εμπειρία που αποκτάται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει καταστάσεις στη σχολική τάξη και επικοινωνεί με τους μαθητές του.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«Τα χρόνια υπηρεσίας έχουν ένα καλό. Την εμπειρία. (.) Με την εμπειρία και αν έχεις πάντα το ενδιαφέρον να: βελτιώνεσαι και να αλλάζεις, (.) σε βοηθάει. Τα χρόνια υπηρεσίας βοηθάνε πάρα πολύ από άποψη εμπειρίας. Μια κατάσταση που στα: πρώτα χρόνια της εργασίας σου μπορεί να τη χειρίστηκες με ένα τρόπο και περνώντας τα χρόνια το ξανακοιτάς και λες έκανα λάθος τότε (.) και έπρεπε να το είχα χειριστεί διαφορετικά, όταν περνάνε τα χρόνια αυτό (.) το χειρίζεσαι με διαφορετικό τρόπο πολύ καλύτερο από την προηγούμενη φορά και έχεις καλύτερα αποτελέσματα. (.) Η εμπειρία πάντα βοηθάει.»*

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Όταν κάποιος είναι: ηλικιωμένος δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε ότι η εμπειρία βοηθάει σημαντικά και στη διαχείριση της τάξης και στη μετάδοση: της γνώσης. Οπότε, θα έλεγα, ότι (.) είναι διλληματική αυτή: η έκφραση.»*

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Σίγουρα. Η εμπειρία, κυρίως, τα χρόνια υπηρεσίας με την έννοια της εμπειρίας, όχι η ηλικία. Η εμπειρία είναι πολύ σημαντικό πράγμα και σε κάνει να.: διαχειρίζεσαι πολύ διαφορετικά και πολύ πιο ώριμα και να δίνεις βάση στα πιο ουσιαστικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Κάτι που δεν το ξέρεις όταν πρωταρχίζεις να.: (.) κάνεις μάθημα.»*

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: *«Όλα βασίζονται στην αγάπη για τη δουλειά σου. Η εμπειρία (...) είναι ένας βασικός παράγοντας, γιατί.: σε βοηθάει (.) και βλέπεις (.) και διορθώνεις πράγματα που έχεις κάνει λάθος στο παρελθόν ή οργανώνεσαι καλύτερα με βάση τα προηγούμενα χρόνια ή τα δεδομένα των*

προηγούμενων χρόνων. Πιστεύω ότι παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο και αυτό. Η εμπειρία, (.) είναι ένας παράγοντας που: (.) βοηθάει σε αυτό. °Βοηθάει πολύ°.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Θέλω να πιστεύω ότι: όσο μεγαλώνουμε η: πείρα που αποκτάμε και αν μας ενδιαφέρει η δουλειά που κάνουμε θετικά λειτουργεί και όχι αρνητικά προς τα παιδιά.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Ναι, θεωρώ ότι με τα χρόνια αποκτάς μεγαλύτερη εμπειρία και (.) ναι είναι ένας πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας η θετική επικοινωνία είναι θέμα εμπειρίας, αλλά όσο πιο πολλά χρόνια επικοινωνείς με τα παιδιά τόσο πιο πολύ βελτιώνεσαι.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Όσα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχει, τόσο περισσότερη άνεση αποκτά. Έχει μεγαλύτερη εμπειρία.»

5.2.5.3 Σπουδές του εκπαιδευτικού

Σχετικά με την επιρροή των σπουδών του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι σπουδές επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο οργάνωσης της επικοινωνίας, αλλά θεωρούν εξίσου ουσιαστική τη συνεχή επιμόρφωση του δασκάλου και την αδιάκοπη ενασχόληση με τα επάγγελμά του, προκειμένου να διασφαλιστεί η βελτίωση του ως επαγγελματία και να κατακτηθεί η προαπαιτούμενη ευχέρεια να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα ορισμένες καθημερινές καταστάσεις.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «*Η ΣΥΝΕΧΗΣ* ενασχόληση βασικά επηρεάζει. Βέβαια:, και οι σπουδές βοηθάνε ξέροντας το τι μπορείς να κάνεις. Σε βοηθάνε στο: γνωστικό υπόβαθρο, οπότε ξέρεις τι μπορείς να κάνεις και έχεις κατά κάποιο τρόπο έτοιμες λύσεις. Αλλά στα πρώτα χρόνια. Όταν τελειώσεις τη σχολή. Μετά από τριάντα χρόνια, ας πούμε, άμα δεν έχεις ασχοληθεί ξανά με:: το αντικείμενο αυτό, να ασχοληθείς με: την παιδαγωγική, να: κάνεις σεμινάρια, (.) οι σπουδές που είχες κάνει όταν ήσουν είκοσι είκοσι δύο μετά από είκοσι τριάντα χρόνια, δεν είναι λίγο μακριά; Οπότε, επηρεάζουν πάρα πολύ στα πρώτα χρόνια. Και πιστεύω ότι: σήμερα που:: πολλά παιδιά από το παιδαγωγικό κάνουνε:: διάφορα:: προγράμματα: και

μεταπτυχιακά, μερικούς που έχουν τη διάθεση να ασχοληθούν με τα παιδιά, πιστεύω τους βοηθάει (.) στα πρώτα χρόνια. Μετά πρέπει να το προσαρμόσουν με τις συνθήκες που βρίσκουν σε κάθε σχολείο και δεν ξέρω αν μπορούν να το διατηρήσουν για πολλά χρόνια (.) χωρίς επιπλέον μόρφωση, χωρίς ενασχόληση πάλι με:: τις σπουδές αυτές.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό, διότι αν ο εκπαιδευτικός (.) έχει σπουδές που έχουν σχέση με τη διαχείριση της τάξης, για παράδειγμα, που έχουν σχέση με την ψυχολογία, με τα παιδαγωγικά, με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, βεβαίως και επηρεάζει. Δεν είναι:, όμως, το μόνο που παίζει καθοριστικό ρόλο σε όλη τη: διδασκαλία.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Πιστεύω ότι επηρεάζουν όχι μόνο οι σπουδές, αλλά και γενικότερα πόσο ψάχνεται στην καθημερινότητά του ο εκπαιδευτικός και πόσο:: ε:: έχει επαφή με τις νέες εξελίξεις. Γιατί κάποιος μπορεί να έχει φτάσει σε κάποιο:: βαθμό, να έχει κάποια πτυχία και μεταπτυχιακά ε:: σε κάποιους τομείς, αλλά άμα σταματήσει να ψάχνεται θεωρώ ότι αυτό θα βγει μέσα στην τάξη. >Έχω δει εκπαιδευτικούς παλαιάς κοπιάς που είχαν μόνο το πτυχίο τους και κάνουν εξαιρετική δουλειά, γιατί και ενδιαφέρονταν για το αντικείμενο και αγάπη είχαν προς τα παιδιά και ήθελαν συνεχώς να εξελίσσονται<. Και έχω δει και πιο νεαρά άτομα που έχουν αρκετά προσόντα που, όμως, στην τάξη τους δε φαίνεται. Εκεί παίζει ρόλο και η εμπειρία, βέβαια. Αλλά θεωρώ ένα βασικό παράγοντα όσες περισσότερες γνώσεις αποκτούμε θα βγει στη δουλειά μας, αλλά και η διάθεση αυτές να τις εφαρμόσουμε στη δουλειά μας, το συνεχές ψάξιμο, γιατί οι εξελίξεις και στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία είναι πολλές και συνέχεια:: αλλάζουν τα δεδομένα.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Ναι (.) ναι:: Εγώ πιστεύω:: ότι (.) εκτός από το βασικό πτυχίο, το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας χρειαζόμαστε και: ανατροφοδότηση. Χρειαζόμαστε και άλλα πράγματα που: (.) δεν τα κάνουμε πολύ. Ίσως, γιατί βαριόμαστε, ίσως, γιατί:: λέμε ότι περνάνε τα χρόνια και «πόσα χρόνια έχω;», αλλά το έχουμε ανάγκη, γιατί όσες φορές παρακολουθούμε (.) ή συναντήσεις (.) επιμορφωτικές με τους Σχολικούς Συμβούλους ή: ομιλίες διαφόρων παιδαγωγών ή: (.) κάποια συνεργασία με το Πανεπιστήμιο που επιδιώκουμε συνέχεια, το σχολείο μας την έχει, βλέπουμε και καινούρια πράγματα, καινούριες τακτικές, καινούριες μεθόδους που

όταν τις εφαρμόζεις (.) έχουν πάντα (.) αποτελεσματικότερο (.) και καλύτερο τρόπο (.) για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Ναι. (.) Επηρεάζουν και ένα άλλο στοιχείο που είναι το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο θα στηριχθεί. Οι σπουδές του και η επιμόρφωση θα τον βοηθήσουν πάρα πολύ, όταν αυτή θα γινόταν σε ένα τακτό διάστημα, δηλαδή κάθε δεκαετία και λοιπά να έχει μία επαφή με ό,τι καινούριο δημιουργείται στο χώρο της επιστήμης. Από εκεί και πέρα η ευαισθησία που έχει ο καθένας, αλλά και η πείρα που όλα τα χρόνια έρχεται σε επαφή με τους μαθητές είναι άλλα δύο στοιχεία που θα τον βοηθήσουν πάλι να δημιουργήσει το καλύτερο κλίμα και την καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές του.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Όσες περισσότερες σπουδές έχει κάνει κάποιος πάνω στον τομέα του, τόσες περισσότερες γνώσεις αποκτά. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι αυτός που: απλά έχει τελειώσει τη σχολή του δεν είναι καλός εκπαιδευτικός. Πιστεύω ότι οι τρόποι διδασκαλίας που εφαρμόζουν δύο τέτοια άτομα δεν είναι εντελώς διαφορετικοί. Αυτός, όμως, με τις παραπάνω σπουδές, ίσως, χρησιμοποιεί κάποιες διαφορετικές μεθόδους, (.) πιο εξελιγμένες.»

5.2.6 Επιπτώσεις της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στους μαθητές

Το συγκεκριμένο θέμα αναφέρεται στις επιπτώσεις που έχει στους μαθητές η επικοινωνία που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού. Απαρτίζεται από τα εξής υποθέματα: α) σημασία της άρτιας επικοινωνίας για τους μαθητές, β) σημασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του μαθητή, γ) συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, δ) στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό, ε) επιδόσεις των μαθητών, στ) προσωπικότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και ζ) απήχηση της επάρκειας ή ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ανάλυσης του συγκεκριμένου θέματος επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου μιας άρτιας επικοινωνίας στη σχολική τάξη, η σημασία της επικοινωνίας για τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, καθώς και η επίδραση που έχει η μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη τόσο στη συμμετοχή των μαθητών

στο μάθημα και τη στάση τους απέναντι στον εκπαιδευτικό όσο και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της προσωπικότητάς τους, καθώς και των επιδόσεών τους.

5.2.6.1 Σημασία της άρτιας επικοινωνίας για τους μαθητές

Ο ρόλος της επίτευξης και της διασφάλισης μιας άρτιας επικοινωνίας, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα καθοριστικός, καθώς η θετική επικοινωνία συμβάλλει στην αναβάθμιση της παιδαγωγικής σχέσης, στην καλή ψυχολογική κατάσταση τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού, καθώς και στην ισόρροπη και πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και στην επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν. Επίσης, συντελεί στην καλύτερη επίτευξη των σκοπών και στόχων που έχουν τεθεί και στην πιο γρήγορη και αποτελεσματικότερη κατάκτηση της γνώσης από το μαθητή. Αντίθετα, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, η αρνητική επικοινωνία έχει σημαντικές επιπτώσεις στη διαδικασία της μάθησης με σημαντικότερες την αρνητική προδιάθεση του μαθητή και τη σταδιακή απομάκρυνση του από το μάθημα.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.ν.: *«Παίζει καθοριστικό ρόλο:: τόσο στην κοινωνικοποίηση του μαθητή μέσα στην τάξη, όσο και στην απόδοσή του και στο μαθησιακό: κομμάτι. (.) Είναι σημαντικό σε δύο επίπεδα.»*

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.ν.: *«Θεωρώ ότι είναι καθοριστικό. Πιστεύω ότι είναι πρωταρχικός παράγοντας, για να νιώσει το παιδί ελεύθερο και πιο άνετα και έτσι να αρχίσει η:: μαθησιακή διαδικασία να επιτυγχάνει τους στόχους της, γιατί πιστεύω ότι ένα παιδί που νιώθει καλά στην τάξη και με το δάσκαλό του εμπιστεύεται, χαλαρώνει και είναι πιο έτοιμο να δεχθεί τη νέα γνώση.»*

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.ν.: *«Πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος. Καθοριστικός. Αν δεν υπάρχει επικοινωνία (.) να μπορούμε να τη διασφαλίσουμε δε θα υπάρχει και αποτέλεσμα και:: αυτό θέλουμε όλοι. Θέλουμε το αποτέλεσμα της (.) ισόρροπης και πολύπλευρης ανάπτυξης του μαθητή (.) στα χρόνια που πάει στο δημοτικό σχολείο και αυτό μόνο έτσι επιτυγχάνεται. Μόνο όταν υπάρχει πάρα πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ τους.»*

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «*Η άρτια επικοινωνία είναι κάτι δύσκολο να επιτευχθεί πάντοτε. (..) Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού γίνεται πάντοτε, προσπαθώντας να πετύχει όσο καλύτερα μπορεί εκείνος, αλλά αν το καταφέρει σε πολύ μεγάλο βαθμό τότε θα βοηθήσει (..) τόσο την ανάπτυξη ολόκληρης της προσωπικότητας των παιδιών, αλλά και τους μαθησιακούς στόχους που είναι συλλογικοί και ατομικοί να επιτευχθούν καλύτερα.*»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «*Εννοείται ότι όσο πιο καλό επικοινωνιακό πλαίσιο υπάρχει μέσα στο τμήμα, τόσο και η διαδικασία της μάθησης γίνεται (..) πολύ πιο εύκολη, πολύ πιο εποικοδομητική. Την επηρεάζει, την επηρεάζει θεωρώ θετικά. Σε αντίθετη: περίπτωση ένα τμήμα, ένα πλαίσιο λίγο πιο συγκρουσιακό, εντάζει, εννοείται ότι έχει επιπτώσεις στη διαδικασία της μάθησης.*»

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «*(.....) Μεγάλο ρόλο διαδραματίζει. Όταν τα παιδιά ε::: νοιώθουν ότι συμμετέχουν σε αυτή την αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία με το δάσκαλό τους (..) και επικοινωνούν καλύτερα και επιδιώκουν αυτά που θέλουν τα ίδια σαν μαθητές και ο δάσκαλος ε::: θέλει να τους ακούσει τότε και οι μαθητές αντιδρούν αναλόγως. Αν τους επιβάλλεις κάτι μπορεί να αντιδράσουν διαφορετικά. Αν τους το συζητήσεις η αντίδραση είναι διαφορετική. Αν υπάρχει επικοινωνία μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα, συζητάς και βρίσκεις λύσεις για τα θέματα που: ε::: υπάρχουν στην τάξη.*»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «*Φυσικά, παίζει καθοριστικό ρόλο, γιατί αν δεν υπάρχει σωστό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού ε::: το ίδιο το παιδί δικαίως απομακρύνεται από το μάθημα, καθώς δεν απολαμβάνει (..) τον τρόπο διδασκαλίας.*»

5.2.6.2 Σημασία διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του μαθητή

Αναφορικά με την κοινωνική επιταγή και την αναγκαιότητα που προκύπτει από αυτή το σχολείο να δίνει βαρύτητα σε ζητήματα επικοινωνίας που σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι πρωταρχικός στόχος του σχολείου και συνεπώς του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει σωστά το παιδί, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει ολόπλευρα και άρτια την προσωπικότητά του και να διαπαιδαγωγηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα.

Επομένως, συμφωνούν στο ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρωτίστως να δίνει σημασία σε τέτοια θέματα και όχι μόνο στη διδακτέα ύλη.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Πρωτίστως θα πρέπει να δίνει το σχολείο (.) ε: βάση σε τέτοια θέματα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξεκινούν από αυτό και μετά να: δίνουν έμφαση στη διδακτέα ύλη, γιατί ότα:ν ο μαθητής καταρχήν είναι στο σχολείο περίπου: το ένα τρίτο της καθημερινότητάς του, η κοινωνικοποίηση: και όλα αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο για το μαθητή. Και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει έμφαση πρώτα σε αυτό μέσα από τη συζήτηση που είπαμε, μέσα από στοχευμένες δράσεις, να εμπλέκει τους μαθητές και σε δράσεις του σχολείου ε: που δεν έχουν σχέση μόνο με τα μαθήματα, αλλά έχουν σχέση με το περιβάλλον, με θέματα ρατσισμού, με θέματα: bullying, που είναι στην επικαιρότητα, με θέματα ενημέρωσης για το διαδίκτυο. Σε όλα αυτά θα πρέπει να δίνει έμφαση ο εκπαιδευτικός και εκεί που διδάσκει δεν θα πρέπει να μένει μόνο σε αυτό, αλλά να αναπτύσσει και θέματα ε: γενικότερου ενδιαφέροντος με αφορμή την ύλη.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Εννοείται, το σχολείο δεν είναι μόνο: ένα:ς οργανισμός στον οποίο προσφέρονται απλά και μόνο γνώσεις και όποιος μπορέσει να τις καταλάβει ή να τι:ς κατακτήσει και τίποτα περισσότερο. (.) Πρώτα απ' όλα το σχολείο είναι χώρος κοινωνικοποίησης.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «^οΒεβαίως^ο, βεβαίως. Είναι ο πρωταρχικός στόχος, εγώ πιστεύω. Ο πρώτος ρόλος του δάσκαλου και του σχολείου, γενικότερα, να διαπαιδαγωγηθεί σωστά, να αναπτυχθεί ομαλά ένα παιδί και να κοινωνικοποιηθεί όσο πιο γρήγορα μπορεί. Όλα τα άλλα είναι σε δεύτερη: (.) μοίρα. Οι γνώσεις, η επίδοση και: (.) η μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή. Η ολοκληρωμένη και ολόπλευρη ανάπτυξη ενός παιδιού από όλες τις πλευρές είναι η πιο σημαντική για μένα, οπωσδήποτε. Η κοινωνικοποίηση και η διαπαιδαγώγηση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην εξέλιξή του.»

Δασκάλια Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Πολύ σημαντικό. (.) Το σχολείο δεν έχει μόνο μαθησιακό ρόλο. Για μένα ο πρώτος ρόλος του σχολείου είναι να βγάλει άρτιους πολίτες. Να έχουμε πολύ καλά παιδιά, το λέμε πολύ απλά εμείς, αλλά ολοκληρωμένες

προσωπικότητες που έχουν αναπτύξει στοιχεία στον εαυτό τους, τον σέβονται, έχουν αυτοπεποίθηση και ξέρουν να παλέψουν και να διεκδικήσουν ό,τι θέλουν. Αυτό είναι το σημαντικότερο. Το μαθησιακό κομμάτι είναι το δεύτερο. Άλλωστε, η γνώση είναι κάτι που το παιδί μπορεί να το βρει από παντού πλέον σήμερα.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Ένας από τους βασικότερους στόχους είναι αυτός του σχολείου. (.) Το σχολείο δεν είναι μόνο μάθηση. (.) Η μάθηση για μένα είναι (.) το λιγότερο από όλα. Η μάθηση θα επιτευχθεί στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό, στο γυμνάσιο, σε όλες τις βαθμίδες. Ακόμα και εγώ που είμαι εκπαιδευτικός είκοσι χρόνια, ακόμα μαθαίνω. (.) Από τα λάθη μου, να γίνω καλύτερος, από την ε: συνεργασία μου με τους συναδέλφους μου. (.) Πάντα μαθαίνουμε, σε όλη μας τη ζωή. ε: Βασικό στοιχείο για τον εκπαιδευτικό είναι να ξέρει (.) τι προσφέρει και πώς το προσφέρει.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Ούτως ή άλλως το σχολείο (.) δεν εστιάζει μόνο στην παροχή γνώσεων και στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι μια πολύπλοκη, έτσι, (.) ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και τον χαρακτήρα του οπότε εννοείται.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο φορέα κοινωνικοποίησης. Το παιδί μετά την οικογένειά του έρχεται σε επαφή με το σχολείο και με:: πλήθος μαθητών. Μαθαίνει, δηλαδή, να συναναστρέφεται με άλλα άτομα και να:: ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες. Για αυτό είναι άκρως σημαντικό να δίνει βαρύτητα σε ζητήματα επικοινωνίας, (.) ώστε το παιδί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του.»

5.2.6.3 Συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει η μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στην τάξη τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο δάσκαλός τους ενεργεί δημοκρατικά και τους παρέχει ευκαιρίες για αυτενέργεια, τότε τον εμπιστεύονται και αισθάνονται πιο άνετα να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, ο σεβασμός και η ανυπαρξία του φόβου της επίκρισης και της επακόλουθης απόρριψης βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν ευκολότερα τη

γνώση και να επιτύχουν αποτελεσματικότερα και ταχύτερα τους στόχους που έχουν τεθεί.

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Ναι θεωρώ σε πολύ μεγάλο βαθμό και νομίζω ότι τουλάχιστον από δική μου εμπειρία, μικρή, βέβαια, ε:: οι εκπαιδευτικοί δίνουν οι περισσότεροι βαρύτητα σε αυτό, διότι θεωρούν ότι πρέπει πρώτα να είναι καλά το παιδί, να έρχεται με ευχαρίστηση, με αγάπη και με διάθεση, για να μάθει και να περάσει καλά στο σχολείο με τους συμμαθητές του και με τους εκπαιδευτικούς και αυτό θα δημιουργήσει και τις προϋποθέσεις, για να είναι το παιδί έτοιμο να δεχθεί τη νέα γνώση.»

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Οι μαθητές πάντα τεστάρουν το δάσκαλό τους. Βλέπουν τα όρια που έχει σαν δάσκαλος, πόσο ανεκτικός είναι, τι ευκαιρίες τους δίνει και αναλόγως ξέρουν αν ε:: όταν θα πουν κάτι για το μάθημα αν φοβούνται ή όχι να απαντήσουν λάθος ή σωστά. Αυτό γίνεται σαν ένα συμβόλαιο. Συζητάμε ότι «λάθη κάνουμε», οπότε ότι μπορούμε να πούμε >αν πιστεύουμε ότι είναι σωστό θα σηκώσουμε το χέρι μας να το πούμε και ας είναι και λάθος<. Από το λάθος θα μάθουμε. Δεν είναι ο σκοπός μας σώνει και καλά να πούμε μόνο τα σωστά. Άμα θέλουμε να πούμε κάτι το λέμε και ας είναι και λάθος. Οπότε ο κάθε μαθητής ξέροντας ότι δεν υπάρχει φόβος να παρεξηγηθεί έχει την ευκαιρία να σηκώσει το χέρι του και να μιλήσει χωρίς να ντρέπεται, χωρίς να φοβάται ότι θα κάνει λάθος και δε θα πρέπει να νιώσει άσχημα. Γιατί ο καθένας είναι διαφορετικός, δεν είμαστε όλοι το ίδιο και ο καθένας αντιλαμβάνεται με άλλο τρόπο πολλά πράγματα.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Για παράδειγμα: αν ο εκπαιδευτικός ε: φέρεται δημοκρατικά: στον μαθητή τότε ο μαθητής, θεωρώ ότι μπορεί να (.) συμμετέχει: στις περισσότερες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. (.) ε: Άρα είναι ένα καθοριστικό κομμάτι και: θεωρώ ότι: εμείς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σκεφτόμαστε τους μαθητές μας, ώστε: να τους δίνουμε το χώρο να μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία του μαθήματος, αλλά και στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Άρα θεωρώ ότι είναι κομβικής σημασίας η επικοινωνία: μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Όσο πιο:: άνετα νιώθει ένα παιδί στην τάξη με το δάσκαλο ή τη δασκάλα του, τόσο καλύτερα και θα επικοινωνεί και θα συμμετέχει στο μάθημα και θα είναι:: πιο ενεργό μέλος στη μαθησιακή διαδικασία.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Όταν ο μαθητής νιώθει ότι μπορεί να πει ελεύθερα την άποψή του (.) χωρίς ο δάσκαλος να τον κατακρίνει, να τον κοροϊδέψει ή να επιτρέψει (.) στους άλλους συμμαθητές, ξέρω γω, έστω και ένα: γέλιο: το οποίο δεν θα είναι τόσο ευχάριστο για το μαθητή, όταν λοιπόν ο: δάσκαλος είναι σωστός απέναντι στο: μαθητή του και του επιτρέψει να εκφράζει ελεύθερα την άποψή του χωρίς κανένα φόβο τότε πιστεύω ότι (.) αυτό διασφαλίζει (.) αυτό που είπαμε πριν από λίγο.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την επηρεάζει. Όταν ο μαθητής έχει ε: (.) εμπιστοσύνη στο δάσκαλο, (.) πιστεύει στη δημοκρατική συμπεριφορά του και έχει άνεση να μιλήσει, δε φοβάται (.) το αποτέλεσμα με αυτά που θα πει τότε, σίγουρα, (.) η:: μορφή της επικοινωνίας, αν θέλουμε να το ονομάσουμε έτσι, επηρεάζει πάρα πολύ τη στάση του, γιατί νοιώθει πολύ πιο άνετα και οπωσδήποτε θα είναι καλύτερη η απόδοσή του.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Ο μαθητής όταν νοιώθει όμορφα μέσα στην τάξη του και καλά με το δάσκαλό του και άνετα (...) οι μικροί στόχοι που μπαίνουν καθημερινά μαθησιακά επιτυγχάνονται ή και όχι δεν επιτυγχάνονται και υπάρχουν λάθη αυτά χρησιμοποιούνται για τη βελτίωσή του και την ανατροφοδότηση, για να τα πάει ακόμα καλύτερα στις επόμενες μέρες που θα ακολουθήσουν. Πιστεύω μετά από μία σχολική χρονιά αν η επικοινωνία του δασκάλου με το μαθητή του έχει μπει σε πολύ στέρεες βάσεις, ο μαθητής θα έχει να κερδίσει πάρα πολλά σε μαθησιακό επίπεδο.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Μπορεί να:: του δώσει τη δύναμη να πει κάτι που δε θα είχε:: το θάρρος να το πει: αν >δεν είχε καλή επικοινωνία με το δάσκαλο<. Μπορεί να πει:: άνετα ένα λάθος, (.) να μη φοβάται, δηλαδή, την απόρριψη, μπορεί να:: νιώσει πιο δυνατός (.) και να δημιουργήσει παραπάνω πράγματα. Να μη κρύβεται (.) πίσω απ' τους άλλους, °η συνέπεια του ότι νιώθει δυνατός° (...) και να έχει και διάθεση να συμμετέχει στο μάθημα.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Όπως είπα και πριν, όταν υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού και ξέρει το παιδί ότι αυτό που θα πει δε θα χλευαστεί, δε θα: μένει στην άκρη, ότι ο δάσκαλος θα το:ν ακούσει με προσοχή, θα σεβαστεί τη γνώμη του, ας είναι και λανθασμένη. Όταν υπάρχει ένα τέτοιο κλίμα και περιορίζονται οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και τότε υπάρχει και η καλή διάθεση και ο χρόνος είναι αρκετός, για να: διεκπεραιωθούν όλες οι διδακτικές: δραστηριότητες, διότι αν ο χρόνος αναλώνεται σε συγκρούσεις (.) χάνεται, οπότε και η μαθησιακή διαδικασία πάει πίσω.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Δημιουργώντας ο δάσκαλος ευχάριστο κλίμα στην τάξη (.) και:: δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, (.) ο μαθητής θα μπορέσει να ανοιχτεί στο δάσκαλο και δε θα φοβάται να συμμετέχει στις δραστηριότητες που:: γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.»

5.2.6.4 Στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό

Σχετικά με την επιρροή της μορφής της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στη στάση του μαθητή τόσο απέναντι στον εκπαιδευτικό όσο και απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτή επηρεάζεται σημαντικά, καθώς η στάση του μαθητή εξαρτάται ως επί το πλείστον από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο και τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί μέσα στην τάξη. Όσο πιο θετική είναι η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή τόσο πιο θετικά αντιμετωπίζεται ο ίδιος και ως άτομο, το οποίο εμπιστεύεται και σέβεται, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιεί τη μαθησιακή διαδικασία.

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Θεωρώ σε πολύ μεγάλο βαθμό επηρεάζει. Πιστεύω ότι μεγάλο μέρος της ευθύνης φέρνει η δουλειά που θα έχει κάνει ο εκπαιδευτικός με το μαθητή.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Είναι βασικό. Είναι βασικό. Βέβαια, και την επηρεάζει. Η συμπεριφορά του:: μαθητή έχει να κάνει πάρα πολύ με το δάσκαλο, γιατί είναι αναγκασμένος να: φτιάξει ένα πρότυπο, το οποίο θα είναι ή η οικογένειά του ή το σχολείο. Αν κάνει το σχολείο πρότυπο (.) μαζί με τα καλά στοιχεία

της οικογένειας, οπωσδήποτε θα είναι πάρα πολύ σημαντικός (..) ο ρόλος και η διαδικασία της μάθησης ε:: του μαθητή και θα έχει ένα πάρα πολύ καλό αποτέλεσμα.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Πάρα πολύ. (...) Ο μαθητής όσο καλύτερα νοιώθει με τον εκπαιδευτικό τόσο περισσότερο (..) εκδηλώνει τα συναισθήματά του, το πώς νοιώθει στην καθημερινότητά του, άρα μπορεί και ο εκπαιδευτικός να τον βοηθήσει (..) να νιώθει καλύτερα μέσα στη σχολική τάξη, στο σχολικό περιβάλλον, αυτό όλο θα τον βοηθήσει μαθησιακά ο μαθητής μας να πάει καλύτερα, να κοινωνικοποιηθεί με τα άλλα παιδιά, να συνεργαστεί μαζί τους και να πετύχει με στόχους που είναι συλλογικοί για όλη την τάξη.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Σίγουρα, σίγουρα. (..) Παίξει ρόλο στο πώς βλέπει ο μαθητής το δάσκαλο και με τι διάθεση:: έρχεται στο σχολείο:: για αυτό που θα αντιμετωπίσει. Αν είναι θετική: η διάθεσή του απέναντι στο δάσκαλό του. (..) Οπότε είναι και προς το σχολείο κατ' επέκταση.»

Δάσκαλος Πέμπτης Δημοτικού με 20 χ.υ.: «Πάρα πολύ. (..) Είναι βασικό ο::: εκπαιδευτικός να σέβεται τον μαθητή και αυτό να το καταλάβει αυτός. (..) Τότε θα λειτουργήσει (..) πολύ καλά (..) η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Ναι, ναι, φυσικά την επηρεάζει, διότι αυτή η επικοινωνία είναι αμφίδρομη. (..) Όσο πιο κοντά είναι ο εκπαιδευτικός με το μαθητή, όσο οι σχέσεις τους είναι λιγάκι πιο:: (..), πώς να το έλεγα, πιο φιλική, πιο θετική, εννοείται ότι ο μαθητής εκφράζεται ελεύθερα, έχει το θάρρος να πει οτιδήποτε, να εκφράσει τη γνώμη του, η συμπεριφορά του θα είναι ανάλογη. Ναι, ναι, θεωρώ ότι επηρεάζει οπωσδήποτε.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.υ.: «Ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που:: πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός. Όπως προανέφερα, επηρεάζει σε μεγάλο επίπεδο το μαθητή. Αν (..) δε βρίσκει ενδιαφέρον το μάθημα και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται, είναι φυσικό να μην δίνει μεγάλη προσοχή σε οτιδήποτε λέει ο δάσκαλος και (..) πιθανόν να μην σχηματίζει μια καλή εικόνα για αυτόν.»

5.2.6.5 Επιδόσεις των μαθητών

Αναφορικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη στις επιδόσεις των μαθητών, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, όταν ο εκπαιδευτικός ενεργεί δημοκρατικά και διαμορφώνει θετικό επικοινωνιακό κλίμα μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ αυτού και των μαθητών, ανυπαρξία φόβου από τη μεριά τους και ως εκ τούτου αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, οι επιδόσεις τους τείνουν να έχουν ανοδική πορεία. Στην αντίθετη περίπτωση, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, όταν, δηλαδή, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή διαταράσσεται οι επιδόσεις των μαθητών είναι ως επί το πλείστον καθοδικές.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.υ.: *«(.) Πιστεύω, ναι. Τη βοηθάει την ανοδική πορεία. Ένα παιδί που φοβάται το δάσκαλό του δεν έχει καθόλου καλή πρόοδο (.), γιατί φοβάται μην κάνει λάθος, την αποτυχία και έτσι μπορεί να γίνει πολύ καλός μαθητής, γιατί φοβάται μην κάνει λάθος και θέλει να αποδώσει σωστά, αλλά μπορεί να γίνει και πολύ κακός μαθητής, γιατί (.) θα σιχαθεί το σχολείο.»*

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Όπως προανέφερα, (.) θεωρώ ότι επηρεάζει: ε:: σημαντικά η επικοινωνία ε: την επίδοση των μαθητών, ε: για αυτό όταν υπάρχει:: αυτή η αλληλεπίδραση η ουσιαστική μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, θεωρώ ότι οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν καλύτερα στα μαθήματα, να ανέβει η επίδοσή τους. ε:: Χαρακτηριστικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι αν κάποιος μαθητής έχει κάποιες απορίες ή κάποιες αδυναμίες, αν η επικοινωνία με το δάσκαλό του είναι ουσιαστική, δε θα: «ντρέπεται» να ρωτήσει κάποιες απορίες που έχει, οπότε θα συμμετέχει θα ρωτάει και θα βελτιωθεί και θα ανεβαίνει η απόδοσή του.»*

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Θεωρώ ότι εάν έχει καλή επαφή με το δάσκαλο, λειτουργεί περισσότερο το φιλότιμο στο μαθητή και έτσι θέλει να μην ακυρώνει το δάσκαλό του, όταν νοιώθει ότι τα πάει καλά μαζί του και ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται πραγματικά για την επίδοσή του. Θεωρεί ότι και αυτός πρέπει να του αποδείξει ότι νοιάζεται για αυτό που του λέει ο δάσκαλός του και με την απόδοσή του*

είναι μια ευκαιρία να του αποδείξει ότι:: διαχειρίζεται σωστά την καλή διάθεση του δασκάλου ως προς το μαθητή και ως προς τη μαθησιακή του ανάπτυξη και εξέλιξη.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Ναι, (...) κοίταξε να δεις (..) πιστεύω ότι ότα:ν ένας μαθητής νιώθει ότι μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα (.) και να μην έχει (.) το άγχος και το φόβο της βαθμολόγησής του, της κακής βαθμολόγησής του τότε σίγουρα αυτό θα τον βοηθήσει ώστε: ε: σταδιακά να βελτιωθεί.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Ναι, γιατί:: είναι θέμα, αυτό που είπα και πριν, εμπιστοσύνης. Όταν το παιδί θα δείξει εμπιστοσύνη στο δάσκαλο θα ανέβει (.) αυτόματα η αυτοεκτίμηση και η: (.) αυτοπεποίθηση του μαθητή με αποτέλεσμα αυτό να τον βοηθήσει να:: πάει πολύ καλύτερα στα μαθήματά του. (.) Είναι πολύ σημαντικό αυτό, γιατί δε θα φοβάται να πει τη γνώμη του, δε θα φοβάται να κάνει λάθος, γιατί θα έχει καταλάβει ότι το λάθος είναι παράγοντας μάθησης και αυτό οπωσδήποτε θα τον βοηθήσει πάρα πολύ στην εξέλιξή του και μάλλον στην ανοδική του πορεία, αλλά η αντίθετη στάση και ο αντίθετος βαθμός επικοινωνίας, αρνητικός βαθμός επικοινωνίας μεταξύ μαθητή και δασκάλου, οπωσδήποτε θα οδηγήσει σε καθοδική πορεία του μαθητή.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Βελτιώνει πάντα κατά την άποψή μου. (.) Βελτιώνει πάντα. Γιατί μπορεί να δείξει έναν εαυτό που ήτανε κρυμμένος, (.) πολλές φορές συμβαίνει αυτό το πράγμα. (.) Ιδίως, στους αδύναμους μαθητές. Οι αδύναμοι μαθητές κρύβονται, οπότε όταν δεν έχουν αυτοπεποίθηση δεν μπορούν να δείξουν και τις δυνατότητές τους. Αλλά όταν εμπιστεύονται το δάσκαλο, εμπιστεύονται το κλίμα το παιδαγωγικό μέσα στην τάξη, μπορούν άνετα να:: ακολουθήσουν και (.) όλο το υπόλοιπο τμήμα και να: συμμετέχουν μέσα στις διαδικασίες.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Όλα έχουν σχέση με τα παραπάνω που είπαμε ότι αυτό το δημοκρατικό κλίμα που ο δάσκαλος θα δημιουργήσει, το πώς θα οργανώσει: σε ομάδες τους μαθητές του, πώς θα τα βοηθήσει να βγάζουν από μέσα τους αυτά που πιστεύουν, έτσι και ο μαθητής, λοιπόν, σε ένα τέτοιο κλίμα, θα βάλει κάποιους στόχους συγκεκριμένους και θα προσπαθήσει να του:ς επιτύχει. Οπότε, όλη

αυτή η μαθησιακή διαδικασία έχει μια ανοδική πορεία σε τέτοια περίπτωση. Στην αντίθετη, βέβαια, εννοείται αρνητική.»

5.2.6.6 Προσωπικότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών

Αναφορικά με την επιρροή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της προσωπικότητας των μαθητών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεδομένου ότι ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές είναι φυσικό να επηρεάζει με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει την επικοινωνία την προσωπικότητα των μαθητών του. Τονίζουν, ακόμη, ότι όταν παρέχεται στο μαθητή η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και γενικότερα ελευθερία και άνεση, αυτός αναπτύσσει τις δεξιότητες και ξεδιπλώνει τις πτυχές της συμπεριφοράς του με πιο εύκολο και πιο φυσικό τρόπο.

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Η επικοινωνία είναι σημαντικό κομμάτι: και στις μικρές τάξεις και στις μεγαλύτερες. ε::: Είναι ξεκάθαρο ότι: οι μαθητές βλέπουν τον εκπαιδευτικό: ως πρότυπο, ε: άρα ο τρόπος που επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του διαμορφώνει και επηρεάζει την προσωπικότητα του μαθητή. Έτσι:, ο εκπαιδευτικός οφείλει όσο μπορεί ε: να μεταδίδει: ε: ορθά μηνύματα προς το μαθητή και, όπως είπα και πριν, θα πρέπει να μεταδίδει ε:: μηνύματα ανθρωπισμού, μηνύματα ευαισθητοποίησης, μηνύματα μη ρατσισμού, ακόμη και μηνύματα ορθού συναγωνισμού και αριστείας, έτσι ώστε ο μαθητής να τα: εσωτερικεύσει, να προσπαθήσει να τα εφαρμόζει και να μπορέσει να τα ακολουθεί ε: στην ενήλικη ζωή του.»*

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: *«Και εκεί θεωρώ ότι είναι βασικό, γιατί όσο το παιδί αισθάνεται άνετο και ελεύθερο και νιώθει ένα κλίμα δικαιοσύνης μέσα στην τάξη και δεν υπάρχουν διακρίσεις εναντίον του ή κάποιοι άλλοι παράγοντες επιβαρυντικοί για τον ίδιο, ε:: όλες οι ικανότητες και οι δεξιότητές του θα αναπτυχθούν σε:: πιο υγιές περιβάλλον και σε περιβάλλον πρόσφορο, για να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ο μαθητής. Ένας μαθητής που νιώθει άβολα ή νιώθει αδικημένος, δε νομίζω ότι θα καταβάλλει την απαιτούμενη προσπάθεια, γιατί θα νιώθει ακυρωμένος, οπότε δε θα έχει στόχο να αποδείξει σε κάποιον ότι είναι κάτι διαφορετικό.»*

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Αν δεν μπορέσει να μιλήσει ο μαθητής, να πει αυτό που νιώθει, να πει τις σκέψεις του και δεν το βάλεις εσύ στη διαδικασία να σκεφτεί ακούγοντας τον, τότε δεν έχει νόημα. Όταν δεν τον ακούς, δεν μπαίνει σε καμία διαδικασία. (..) Όταν απλά του παρέχεις εσύ τις πληροφορίες και αυτός δεν τις επεξεργάζεται, για να σου πει τη γνώμη του για αυτό, (..) δε βοηθάς καθόλου την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Η επικοινωνία είναι νούμερο ένα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «Και αυτό πάλι επηρεάζει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Όταν (..) έχει (..) υψηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση οπωσδήποτε και η προσωπικότητά του θα διαμορφώνεται ανάλογα με αυτές τις παραμέτρους, ε.: θα θέλει να είναι πάντα από τους καλούς μέσα στην τάξη και αυτό θα τον κάνει πιο ώριμο οπωσδήποτε και θα έχει και μια πολύ ισορροπημένη ανάπτυξη, πολύπλευρη ανάπτυξη όχι μόνο από πλευράς απόδοσης, επίδοσης και γνώσεων αλλά και κοινωνικοποίησης και.: (..) κοινωνικοποίησης να το πω έτσι και.: σωστής ανάπτυξης.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Ολοκληρώνει όσο μπορεί καλύτερα την προσωπικότητα, αλλά και οι μαθητές ανακαλύπτουν και δεξιότητες, τις οποίες μπορεί μέχρι τότε να μην είχαν καταλάβει ότι έχουνε. ε: Το σημαντικό στο σχολείο δεν είναι μονάχα να μάθουν πολύ καλά μαθηματικά ή γλώσσα, αλλά υπάρχουν και άλλα μαθήματα και άλλα πράγματα μέσα στην τάξη που μπορούν να τα βοηθήσουν αργότερα να είναι ολοκληρωμένοι σαν πολίτες.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «Πιστεύω ότι η.: επικοινωνία είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Όσο καλύτερη είναι η επικοινωνία του μαθητή με το δάσκαλό του (..) τόσο πιο εύκολα θα μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει τις δεξιότητες του σε.: υγιές και ήρεμο περιβάλλον, (..) να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να κοινωνικοποιηθεί αναπτύσσοντας, έτσι, πτυχές της προσωπικότητάς του, (..) έχοντας και το δάσκαλό του ως πρότυπο.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «Ναι. Η προσωπικότητα των παιδιών σε αυτή την ηλικία, το εγώ του, δηλαδή, διαμορφώνεται. Οπότε καταλαβαίνετε πόσο

σημαντική είναι η επιρροή που έχει ο εκπαιδευτικός στη.: διαμόρφωση αυτού του εγώ τους. Θεωρώ ότι θα πρέπει με τη συμπεριφορά του και την επικοινωνία του να.: αυξάνει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, να τον κάνει να νοιώθει ελεύθερα, να εκφράζει ελεύθερα τα θέλω του, να γνωρίζει ο μαθητής ποια είναι τα «μείον» του, ας το πούμε έτσι, και να προσπαθήσει να τα βελτιώσει. Δηλαδή, όλη η επικοινωνία η θετική βοηθάει στην αυτοεκτίμηση, πιστεύω, του παιδιού που από εκεί και πέρα ξεκινάνε όλες οι διαδικασίες της προσωπικότητας του και της ανάπτυξής της σωστά.»

Δασκάλα Τρίτης Δημοτικού με 18 χ.ν.: «Η μορφή επικοινωνίας στην τάξη έχει μεγάλο αντίκτυπο στο παιδί. Εφόσον το ίδιο αισθάνεται άνετα (.) μπορεί πιο εύκολα να.: συμμετέχει στις δραστηριότητες που γίνονται, (.) να ανακαλύψει δεξιότητες ή και να τις βελτιώσει. Επιπλέον, αναπτύσσει την προσωπικότητά του (.) μέσω της επικοινωνίας με τους συμμαθητές του και με τη συμμετοχή του.: στις διάφορες συζητήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.»

5.2.6.7 Απήχηση της επάρκειας ή ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού αναφορικά με την επικοινωνία

Σχετικά με την απήχηση που μπορεί να έχει η επάρκεια ή οποιαδήποτε ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού στους μαθητές οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η οποιαδήποτε ανεπάρκεια γίνεται άμεσα αντιληπτή από τους μαθητές. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι απόλυτα ειλικρινής απέναντι τους και καλά καταρτισμένος, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις της τάξης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού μπορεί να δημιουργήσει διαταραχές και να υπονομεύσει τη μαθησιακή διαδικασία.

Δασκάλα Δευτέρας Δημοτικού με 30 χ.ν.: «Τα παιδιά το αντιλαμβάνονται (..) και αναλόγως αντιδρούν. Έχει μεγάλη απήχηση. Αντιδρούν ανάλογα με αυτό που βλέπουνε. Όταν καταλαβαίνουν ότι ο δάσκαλος που έχουν απέναντι τους μπορεί-αλάνθαστος δε θα είναι κανένας. Όταν μέσα στην τάξη κάτι δεν το γνωρίζεις ή δε.:ν το χειρίστηκες σωστά, φυσικά πρέπει να πεις στα παιδιά ότι έκανα λάθος, (.) έπρεπε να το χειριστώ με διαφορετικό τρόπο, (.) για να καταλάβουν ότι και εσύ είσαι άνθρωπος και θα κάνεις και λάθη, όπως κάνουν και οι ίδιοι. Άρα, λοιπόν, (.) αυτό τα παιδιά το (.) αντιλαμβάνονται και το δέχονται (.) και, φυσικά, αντιδρούν ανάλογα. Θετικά, άμα δουν

ότι ο δάσκαλός τους έκανε κάτι και ζήτησε συγγνώμη πραγματικά, όπως ζητάει και αυτός να κάνουνε. Οπότε, τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά έτσι. Αν, ε: όμως, θεωρεί τον εαυτό του αλάνθαστο και δε:ν παραδέχεται κανένα λάθος, >ενώ από τα παιδιά ζητάει κάτι άλλο και ο ίδιος κάνει κάτι άλλο φυσικά και δε θα τον δεχθούν τα παιδιά<. Δε θα τον αποδέχονται.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «ε: Είναι σίγουρο ότι έχει άμεση απήχηση, (...) με την έννοια ότι αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη λεγόμενη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, δε θα μπορέσει να: διατηρήσει μια ισορροπία μέσα στην τάξη. Δε θα μπορέσει να δημιουργήσει μια ομάδα με τους μαθητές του, ε: αν δεν έχει την παιδαγωγική κατάρτιση και επάρκεια ε: (.) και έτσι θα δημιουργηθούν προβλήματα όσον αφορά σε ζητήματα συμπεριφοράς, τα οποία έχουν αντίκτυπο σε μαθησιακά ζητήματα. Όσον αφορά στην κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο και σε αυτό ε: αν δεν είναι κατηρτισμένος ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές: μπορεί κάποιες φορές να τον αμφισβητούν σε βασικά ζητήματα. Οπότε επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός και να είναι προετοιμασμένος και να επιμορφώνεται και στο γνωστικό αντικείμενο, καθώς δεν είναι δυνατόν να τα ξέρει όλα, αλλά όσο είναι δυνατόν να μπορεί να ανταποκρίνεται σε βασικές ανάγκες που έχουν σχέση με την ύλη.»

Δασκάλα Πέμπτης Δημοτικού με 14 χ.υ.: «Για την ανεπάρκεια όσον αφορά στο γνωστικό τομέα κατά κάποιον τρόπο, ε: θεωρώ ότι τα παιδιά το αντιλαμβάνονται, αλλά αν υπάρχει αγάπη από τον εκπαιδευτικό και δε θέλει να κρυφτεί για κάτι στα παιδιά περνάει (.) σαν κάτι φυσιολογικό. Δηλαδή, αν κάνει μια ερώτηση ένα παιδί και πει ο κύριος «α, δεν ξέρω θα το κοιτάξω» και δε σταθεί να πάει να το: «μπαλώσει» τα παιδιά θα το πάρουν σαν κάτι φυσιολογικό. Αν ο εκπαιδευτικός νοιώθει ανεπαρκής και το δείχνει αυτό στα παιδιά και προσπαθεί να το καλύψει μέσα από ψέματα ή να ξεγελάσει τα παιδιά, αυτό τα παιδιά το::: αντιλαμβάνονται και δημιουργείται πρόβλημα στη σχέση τους, διότι θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ανεπαρκής και τον αντιμετωπίζουν και του συμπεριφέρονται σαν ανεπαρκή >είτε είναι είτε όχι<.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 30 χ.υ.: «(...) Όσο πιο καταρτισμένος είναι ένας εκπαιδευτικός (.) και φυσικά πάνω στα αντικείμενα στα οποία διδάσκει (.) ε: τόσο καλύτερα είναι. Ότα:ν ε: δεν έχει τέτοια επάρκεια είτε γνωστική είτε παιδαγωγική, τότε

αρχίζουν και δημιουργούνται διάφορα προβλήματα. (.) Πιο απείθαρχες τάξεις, ε: δυσκολότερη: (.) η αντιμετώπιση των μαθητών και δημιουργούνται τέλος πάντων προβλήματα. (.) Προβλήματα, βέβαια, πάντοτε υπάρχουν αλλά σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πολύ περισσότερα.»

Δάσκαλος Τετάρτης Δημοτικού με 32 χ.υ.: «(.) Πάρα πολύ μεγάλη και θετική και αρνητική μπορεί να είναι. Ανάλογα, ας πούμε, με την επάρκεια ή την ανεπάρκεια του δασκάλου. (.) Στα μάτια των μαθητών κρινόμαστε καθημερινά και: (.) είναι οι μόνοι που: είναι αλάθητοι. Οι κριτικές και η κρίση, γενικά, των μαθητών απέναντι στους δασκάλους, απέναντι και στους άλλους συμμαθητές τους είναι πάντα πάρα πολύ σοβαρή και πάντα πολύ σωστή. Οποιαδήποτε (.) ανεπάρκεια του δασκάλου θα φανεί αμέσως στα μάτια των παιδιών και: (.) τότε πιστεύω ότι έχουμε χάσει το παιχνίδι. Άρα, λοιπόν, θα πρέπει να είμαστε πάρα πολύ καλά προετοιμασμένοι, γενικά, όσον αφορά στα μαθήματα, αλλά και πάρα πολύ καλά προετοιμασμένοι ψυχολογικά και παιδαγωγικά και με σωστούς τρόπους συμπεριφοράς που θα τους δείχνουμε στα παιδιά καθημερινά, για να: (.) μπορέσουν να σταθούν μέσα στην τάξη και απέναντι στα παιδιά, στους μικρούς μαθητές, ακόμα (.) όχι μόνο των μεγάλων τάξεων, αλλά και των μικρών.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 25 χ.υ.: «Όχι στα μαθήματα, (.) μαθησιακώς, (.) ε, σε οτιδήποτε μπορεί να προκαλέσει επάρκεια ή ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού. Αρκετά (.) μεγάλο: πρόβλημα μπορεί να δημιουργήσει μια ανεπάρκειά του, είτε αυτή έχει να κάνει με το διδακτικό αντικείμενο, είτε έχει να κάνει με ότι έχει σχέση να κατανοήσει τους μαθητές του, τα παιδιά που έχουν ιδιαιτερότητες ή δυσκολίες. Πρέπει να δούμε τους μαθητές σαν άτομα, δεν μπορούμε να μιλάμε μονάχα σαν σύνολο μέσα στην τάξη. ε: Κάποια παιδιά χρειάζονται την προσοχή μας ατομικά και πρέπει με εκείνα να δουλέψουμε ατομικά και συναισθηματικά και το ψυχολογικό τους στο μέγιστο μαθησιακό του τομέα αν θέλουμε πραγματικά να βοηθήσουμε. Η ανεπάρκειά του θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα που δύσκολα θα μπορέσει αργότερα να τα αντιμετωπίσει (.) περνώντας η σχολική χρονιά.»

Δάσκαλος Έκτης Δημοτικού με 22 χ.υ.: «(.....) Επηρεάζει αρνητικά όσον αφορά την ανεπάρκεια, θετικά όσον αφορά την επάρκεια. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη διάθεση να συνομιλήσει με τα παιδιά, αυτό βγαίνει σαν αποτέλεσμα και στα παιδιά,

δηλαδή και τα παιδιά δεν είναι ικανά να πουν την άποψή τους όταν χρειάζεται. (.) Όταν ο εκπαιδευτικός συνομιλεί με τα παιδιά και ανοίγει κουβέντα και πιάνει τη συζήτηση και προσπαθεί να τους εκμαιεύσει τα προβλήματα που τους απασχολούν και όλα αυτά, τότε και τα παιδιά είναι πιο απελευθερωμένα και συζητάνε πολύ πιο εύκολα, και βγάζουν και τον εσωτερικό τους χαρακτήρα πολύ πιο εύκολα. Καταλαβαίνεις αμέσως, δηλαδή, τι βρίσκεται μέσα τους.»

Δασκάλα Πρώτης Δημοτικού με 30 χ.ν.: «*Η επάρκεια: (.) οπωσδήποτε θα διευκολύνει τη δημιουργία αυτού του επικοινωνιακού θετικού κλίματος με όλα τα παραπάνω που αναφέρθηκα και το αντίθετο η ανεπάρκεια εννοείται ότι δυσκολεύει και υπονομεύει τη διαδικασία μέσα στα πλαίσια της τάξης, την κάνει όντως πιο δύσκολη, διότι τα παιδιά άμα δεν είναι κοντά στον εκπαιδευτικό, ούτε ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποδώσει αυτά που πρέπει.»*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Παρουσίαση και συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως πρωταρχικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια και τη διαδικασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Πιο συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά, τα οποία επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο οργανώνει ο εκπαιδευτικός την επικοινωνία με τους μαθητές του, καθώς και οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει η επικοινωνία μεταξύ των μετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία στους μαθητές.

Από την ανάλυση των εμπειριστατωμένων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε πλήθος ευρημάτων, τα οποία σχετίζονται με τα ερωτήματα της έρευνας και παρέχουν πολλά και ενδιαφέροντα δεδομένα για την παιδαγωγική επικοινωνία και σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, καθώς και τα χαρακτηριστικά που την επηρεάζουν και τις επιπτώσεις στους μαθητές. Μετά την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της παιδαγωγικής επικοινωνίας, εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά που την επηρεάζουν, καθώς και οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει η επικοινωνία που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη στη συμπεριφορά και την προσωπικότητα των μαθητών.

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν μετά την αναστοχαστική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας και τη συζήτησή τους λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

6.1.1 Χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Όσον αφορά στην έννοια της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της αντίληψης των λειτουργιών της εκπαίδευσης για αυτή, ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών στράφηκε σε ζητήματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν άρτια, καθώς και σε αυτά που τη δυσχεραίνουν και παρακωλύουν την ανάπτυξη ενός θετικού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη.

Εκφράζοντας, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις τους σχετικά με τα προαναφερθέντα θέματα προσδίδουν στην πλειοψηφία τους στην άρτια επικοινωνία με τους μαθητές την έννοια του αλληλοσεβασμού, της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης. Από αυτό προκύπτει ότι η «αμοιβαιότητα» αναγνωρίζεται ως

θεμελιώδες στοιχείο της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Επιπλέον, αναγνωρίζουν την ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού, δίκαιου και διαλογικού κλίματος στη σχολική τάξη, καθώς και την αναγκαιότητα της ανάπτυξης της δεξιότητας της ενσυναίσθησης από τους ίδιους, πράγμα το οποίο θα προάγει την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους μαθητές. Οι απόψεις αυτές φαίνεται να συμφωνούν με τα θεωρητικά δεδομένα της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα τονίζεται ότι η ισότιμη συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία, η ελευθερία έκφρασης, καθώς και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται τη διαφορετική φύση της προσωπικότητας των μαθητών συμβάλλει στη διασφάλιση και τη διατήρηση μιας άρτιας και εποικοδομητικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Friedrich, 2000·Τριλιανός, 2008).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να επισημαίνουν τους παράγοντες, οι οποίοι δυσχεραίνουν την παιδαγωγική επικοινωνία ανέδειξαν ως κυριότερο από αυτούς το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων και το είδος της συγκεκριμένης έρευνας έδωσαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους για τις απόψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών σχετικά με το διδασκαλικό επάγγελμα. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να αναφέρεται και στη βιβλιογραφία ως παράγοντας που μπορεί να παρακωλύσει την επικοινωνιακή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή και κατ' επέκταση τη διδακτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι η ολοένα και αυξανόμενη παρεμβατικότητα των σύγχρονων γονέων σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα του σχολείου δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστο το μαθητή και, κατά συνέπεια, τη στάση και τη συμπεριφορά του στο σχολικό χώρο και, τελικά, να επηρεάσει το ευρύτερο παιδαγωγικό κλίμα στο οποίο διεξάγεται η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Ακόμη, σημαντικούς παράγοντες δυσχέρειας της επικοινωνίας φαίνεται να αποτελούν η στάση και η συμπεριφορά τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, η αδιαφορία του εκπαιδευτικού για δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος και η λειτουργία του ως «αυθεντία» στη σχολική τάξη, καθώς και η αδιαφορία του μαθητή για τη μαθησιακή διαδικασία και τα πιθανά μαθησιακά ή άλλα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει εμποδίζουν τη δημιουργία θετικών επικοινωνιακών διαύλων μεταξύ τους (Englehart, 2009·Κωνσταντίνου, 2015).

6.1.2 Επιρροή των πρακτικών και χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού και του σχολικού περιβάλλοντος στην παιδαγωγική επικοινωνία

Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία και γενικότερα την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων είναι η θετική ενίσχυση και γενικότερα η ενθάρρυνση των μαθητών, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους, καθώς και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Επιπλέον, η παροχή ευκαιριών και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή θεωρούνται ζητήματα, στα οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα και να οργανώνει τη διδακτική διαδικασία αναλόγως.

Ακόμη, οι παραπάνω πρακτικές σε συνδυασμό με την αντίληψη ότι οι οποιοσδήποτε διακρίσεις από μέρους του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εξαλειφθούν, δεδομένου ότι η φύση της εργασίας του ως παιδαγωγός το καθιστά ανεπίτρεπτο συντελούν στην ολόπλευρη αντίληψη των προσωπικοτήτων των μαθητών και ως εκ τούτου στην καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική τάξη.

Επιπροσθέτως, μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της πειθαρχίας στη σχολική τάξη, η οποία αποτελεί σημαντική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, τονίζεται η διατήρησή της, ιδωμένη υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής, ως απόρροια της ύπαρξης και της τήρησης κοινά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς και όχι με απολυταρχικό τρόπο, ο οποίος αντιβαίνει στις δημοκρατικές αρχές της παιδοκεντρικής αγωγής. Επίσης, όσον αφορά στην τιμωρία των μαθητών ως αποτέλεσμα της διαταραχής της ομαλής λειτουργίας της διδακτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διχάζονται ως προς την επιβολή ή μη ποινών προς συμμόρφωση των μαθητών. Παρόλα αυτά στο σύνολό τους τόνισαν τη σημασία του διαλόγου και την εξάντληση οποιουδήποτε παιδαγωγικού μέσου πριν την επιβολή της τιμωρίας.

Μεταξύ των άλλων, σημαντική διαπίστωση αποτελεί η σημασία της ύπαρξης χαρακτηριστικών όπως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ελέγχει την τάξη του, η οποία είναι απόρροια της προσωπικότητας, των σπουδών και της διαρκούς επιμόρφωσής του, χωρίς να καταπατάται η ελευθερία των μαθητών και να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις με υπομονή, χιούμορ, ηρεμία και διάλογο, κάτι που

βοηθά στην αποφόρτιση των δύσκολων καταστάσεων και στην ομαλότερη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι παραπάνω πρακτικές και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που προαναφέρθηκαν συνιστούν ένα δημοκρατικό, δίκαιο, φιλικό και ενθαρρυντικό εκπαιδευτικό, ο οποίος προωθεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, κάτι που τον καθιστά αποτελεσματικό όσον αφορά στην οργάνωση του επικοινωνιακού πλαισίου της τάξης και δικαιολογεί το ρόλο του ως παιδαγωγού στη σχολική τάξη (Κωνσταντίνου, 2015·Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993·Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Οι εκπαιδευτικοί προάγουν με τα λεγόμενά τους τη σημασία του παιδαγωγικού τους ρόλου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι δεν είναι εποικοδομητικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή να εκτελούν αποκλειστικά χρέη διδασκάλου, προβάλλοντας, παράλληλα, τη δυσκολία ανταπόκρισης στους πολλαπλούς ρόλους που η σύγχρονη κοινωνία επιβάλλει και τις προσπάθειες που καταβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Είναι, λοιπόν, φανερό από τα ευρήματα ότι οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, τάσσονται υπέρ και τονίζουν τη σημασία των χαρακτηριστικών και των αρχών μιας παιδοκεντρικής αγωγής και κατ' επέκταση ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα παρέχει πρότυπα προς μίμηση στο μαθητή, θα σέβεται την προσωπικότητά του και θα ενεργεί στη βάση της συνεργασίας και του διαλόγου, προάγοντας με τον τρόπο αυτό, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Walters & Shelly, 2007·Wilkins, 2006·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης 2011).

Παράλληλα, όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, είναι φανερό από τα ευρήματα ότι το φύλο δεν επηρεάζει τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας και οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου μπορούν ανάλογα με το χαρακτήρα τους να επικοινωνήσουν εξίσου καλά με τους μαθητές τους. Αντίθετα, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας συμφώνησαν στο ότι η εμπειρία που αποκτάται με τα χρόνια φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται επικοινωνιακές καταστάσεις στη σχολική τάξη. Ακόμη, ένας παράγοντας, που σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν με τους μαθητές, είναι οι σπουδές και γενικότερα οι συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμβάλλουν στη διαρκή βελτίωσή του

ως επαγγελματία και στην αύξηση της ικανότητας διαχείρισης απαιτητικών καταστάσεων (Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης, 2011·Φύκαρης, 2010).

Ως ευρύτερο συμπέρασμα από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η παιδαγωγική επικοινωνία και κατ' επέκταση οι παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την προσωπικότητά του, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και εκτελεί το ρόλο του. Επιπλέον, τόσο η αντίληψή του για τους μαθητές του όσο και των μαθητών για αυτόν θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες επιρροής του τρόπου με τον οποίο ενεργούν και αντιδρούν οι συμμετέχοντες στην παιδαγωγική διαδικασία.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης, αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα εκφράστηκε η άποψη ότι θετική επίδραση στην επικοινωνία και γενικότερα στις διαπροσωπικές σχέσεις έχει ο μικρός αριθμός μαθητών ανά εκπαιδευτικό και τμήμα με όριο περίπου τους είκοσι μαθητές, καθώς διευκολύνει τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας και την ξεχωριστή αντιμετώπιση του κάθε μαθητή με τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματά του (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διχάζονται ως προς την ηλικία των μαθητών με την οποία μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα, με άλλους να τονίζουν ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές επικοινωνούν αποτελεσματικότερα λόγω της ωριμότητάς τους και άλλους να επισημαίνουν την ευκολότερη διαχείριση των μικρότερων μαθητών όσον αφορά στην επικοινωνία. Το γεγονός αυτό, βέβαια, μπορεί να οφείλεται στις επιλογές των εκπαιδευτικών, καθώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιλέγουν μόνο μεγάλες ή μόνο μικρές τάξεις. Υπήρχαν, ωστόσο, και δάσκαλοι, οι οποίοι τόνισαν ότι η οργάνωση μιας άρτιας και εποικοδομητικής επικοινωνίας εναπόκειται στη δυναμική ευχέρεια και τη βούληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα επηρεάζει αρκετά την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών, δεδομένης της χρονικής πίεσης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών για κάλυψη της διδακτέας ύλης και της μείωσης των ευκαιριών για αυτενέργεια και της οργάνωσης δημιουργικών δραστηριοτήτων (Κωνσταντίνου, 2015).

Εκτός αυτών, θετικά φαίνεται να επηρεάζουν την επικοινωνία η συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου και με τους συναδέλφους, καθώς και ο αισθητικά διαμορφωμένος σχολικός χώρος και οι υλικοτεχνικές υποδομές. Πιο συγκεκριμένα, το κλίμα ηρεμίας και συνεργασίας που συνεπάγονται οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις

εντός του σχολικού πλαισίου επιδρά με θετικό τρόπο στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού και συμβάλλει στην προσωπική του εξέλιξη, επηρεάζοντας ταυτόχρονα την επικοινωνία του με τους μαθητές του. Ακόμη, το περιποιημένο σχολικό κτίριο επηρεάζει τη διάθεση και τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση και οι διαθέσιμες υλικοτεχνικές υποδομές αυξάνουν το ενδιαφέρον του για συμμετοχή σε δραστηριότητες σε ένα ελκυστικό για αυτό περιβάλλον (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997·Κωνσταντίνου, 2015).

6.1.3 Επιπτώσεις της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στους μαθητές

Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στην επικοινωνία τους με τους μαθητές και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την ανάλυση των ευρημάτων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την επίδραση που ασκεί η συμπεριφορά τους στη στάση, τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Επομένως, μπορούμε να εικάσουμε ότι θα φροντίσουν να υιοθετήσουν θετικές συμπεριφορές και να αποβάλλουν τις αρνητικές.

Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται η σημασία της επίτευξης και της διασφάλισης μιας θετικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς αυτή συμβάλλει στην αναβάθμιση της παιδαγωγικής σχέσης, στη σωστή διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση του μαθητή, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων του και στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των σκοπών και των στόχων της μάθησης (Englehart, 2009·Κογκούλης, 1988·Κωνσταντίνου, 2015).

Πέραν τούτων, οι εκπαιδευτικοί, εκφράζοντας τις απόψεις τους για τις επιδράσεις της επικοινωνίας στους μαθητές, επεσήμαναν ότι όσο πιο δημοκρατικός και ενθαρρυντικός είναι ο εκπαιδευτικός τόσο πιο θετικές θα είναι η συμπεριφορά και η στάση των μαθητών απέναντι στο δάσκαλο, καθώς και η ακαδημαϊκή τους επίδοση και τα κίνητρα για συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης. Η θετική επίδραση των συγκεκριμένων επικοινωνιακών πρακτικών των εκπαιδευτικών στους μαθητές υποστηρίζεται και στις έρευνες των Brekelmans, Wubbels & denBrok (2002), denBrok, Fisher & Scott (2005) και Molinari & Speltini (2015), καθώς και από τη βιβλιογραφία (Wentzel et al., 2010·Κωνσταντίνου, 2015·Πυργιωτάκης 2011).

Ακόμη, η παροχή ελευθερίας κινήσεων και η ενίσχυση των μαθητών, καθώς και το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο στη σχολική τάξη επιδρούν θετικά στη διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικής ταυτότητας και των δεξιοτήτων

του μαθητή. Οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα φαίνεται να συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (denBrok, Brekelmans & Wubbels, 2004·Scott & Fisher, 2004).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οποιαδήποτε ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού όσον αφορά στη διαμόρφωση ενός θετικού επικοινωνιακού κλίματος, αλλά και στο γνωστικό του επίπεδο γίνεται άμεσα αντιληπτή από τους μαθητές και είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία έντονων καταστάσεων και διαταραχών της διδακτικής διαδικασίας, πράγμα που οδηγεί τελικά στην υπονόμευση τόσο του εκπαιδευτικού ως άτομο όσο και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας. Τις επιπτώσεις της αρνητικής επικοινωνίας αναδεικνύουν και σχετικές έρευνες, όπως αυτές των denBrok, Brekelmans & Wubbels (2004) και Passini, Molinari & Speltini (2015).

Σε γενικές γραμμές αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την οργάνωσή της, καθώς και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στους μαθητές δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές, τις επιμορφώσεις και τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί φαίνεται να έχουν την ίδια γενικότερη αντίληψη του τρόπου οργάνωσης τη παιδαγωγικής επικοινωνίας, ο οποίος επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του μαθητή και γενικότερα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι η γενίκευση και γενικά η ποσοτική μεταφορά των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας σε διαφορετικό πλαίσιο δεν είναι δυνατή, καθώς οι απόψεις και γενικά οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είναι περιορισμένου δείγματος, προσωπικές και ως εκ τούτου η γενίκευσή τους προϋποθέτει την περαιτέρω έρευνα του υπό μελέτη φαινομένου. Επιπλέον, όπως σε κάθε έρευνα έτσι και σε αυτή, είναι πιθανό οι απόψεις των εκπαιδευτικών να ενέχουν το στοιχείο της μεροληψίας, δεδομένου και του ότι η συζήτηση διεξήχθη ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς και η ίδια η έρευνα θίγει «ευαίσθητα» ζητήματα.

Ακόμη, σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άνω των 40 ετών, κάτι που σημαίνει ότι πιθανόν

τα αποτελέσματα να αφορούν σε πληθυσμό με αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Αυτό θα μπορούσε να ελεγχθεί με μεγαλύτερου δείγματος έρευνα, η οποία θα εξασφαλίζει μεγαλύτερη ποικιλομορφία χαρακτηριστικών στον υπό μελέτη πληθυσμό.

Παρόλα αυτά σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων, αλλά η βαθύτερη ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική επικοινωνία, τα χαρακτηριστικά που την επηρεάζουν και τις επιπτώσεις της στους μαθητές.

6.3 Προεκτάσεις της έρευνας-Προτάσεις

Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξαν τον καθοριστικής σημασίας ρόλο που διαδραματίζει η ανάπτυξη μιας θετικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάνοντας, λοιπόν, μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, των αποτελεσμάτων, καθώς και των συμπερασμάτων της έρευνας, είναι αναγκαίο να διατυπωθούν οι παρακάτω προτάσεις:

α) Αύξηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με προτεινόμενη θεματική τόσο τις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και θέματα ψυχολογίας και διαχείρισης των συναισθημάτων του παιδιού, με σκοπό τον προβληματισμό και τη συνεχή επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά σε παιδαγωγικά θέματα, τα οποία προβληματίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα.

β) Εκτιμάται ότι είναι αναγκαίο οι αρμόδιοι φορείς να φροντίσουν για τη μείωση του αριθμού των μαθητών της τάξης, με σκοπό την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών, των αδυναμιών και των προβλημάτων τους, τη διατήρηση της πειθαρχίας, την αποτελεσματικότερη εργασία σε μικρές ομάδες, προκειμένου να αναπτυχθούν αξίες, όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια κ.ά.

γ) Ακόμη, αποτελεί χρέια να γίνει προσπάθεια για μείωση της διδακτέας ύλης, κάτι για το οποίο εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς και ο εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων με ενδιαφέροντα για τα παιδιά θέματα, προκειμένου να παρέχονται ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών, συμμετοχής και ενεργής δράσης.

δ) Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό θα πρέπει να έχει ως κύριο μέλημά του τη χρήση ως επί το πλείστον θετικών τεχνικών επικοινωνίας (π.χ. έπαινος, ενθάρρυνση κ.τ.λ.) και λιγότερων αρνητικών (απειλές, εκνευρισμός, διακρίσεις κ.ά.). Επίσης,

καλό θα ήταν να μην προωθεί το δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο ο ίδιος λειτουργεί ως «αυθεντία», αλλά να προάγει την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (π.χ. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη αλληλεπίδραση και στη διαμόρφωση θετικού επικοινωνιακού πλαισίου στη σχολική τάξη.

ε) Εξίσου μείζονος σημασίας είναι και η συνεργασία όλων όσοι εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία (Διευθυντής, συνάδελφοι, γονείς) για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, καθώς το ευρύτερο ευχάριστο κλίμα επηρεάζει τον εκπαιδευτικό στο έργο του και στον τρόπο που ενεργεί στη σχολική τάξη. Προκειμένου να προωθηθεί ένα θετικό κλίμα στο σχολικό χώρο ο Διευθυντής θα πρέπει να είναι πρόθυμος να οργανώσει και να υλοποιήσει καινοτόμα προγράμματα και δημιουργικές δραστηριότητες. Ακόμη, καλή θα ήταν η συνεχής εμπλοκή των συναδέλφων εκπαιδευτικών σε διαλογικές διαδικασίες, προκειμένου να υπάρξει πρόληψη, αλλά και άμεση επίλυση των προβλημάτων. Ουσιώδεις, επίσης, είναι οι τακτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών για συνεχή ενημέρωση και συζήτηση σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία, καθώς και τις επιπτώσεις της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών στους δεύτερους. Προκειμένου να επιτευχθεί μια περισσότερο ολιστική διερεύνηση του θέματος, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή ερευνών, οι οποίες θα επικεντρώνονται στη διερεύνηση των πρακτικών και των χαρακτηριστικών εκείνων που επηρεάζουν την επικοινωνία με τους μαθητές ξεχωριστά για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε μια έρευνα, η οποία θα επέτρεπε τη σύγκριση των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Εφύρα.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαγλής, Δ. (1980). *Η ψυχολογία της επικοινωνίας στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αφών Κυριακίδη.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας-Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. (Τόμος Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καζάζη, Μ. Γ. (2002). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία*. (Β' Έκδοση). Αθήνα: Έλλην.
- Καψάλης, Α. Γ. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (1988). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1992). *Διδασκαλία-Ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*, Τόμος Ι. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης.
- Κυριακοπούλου, Α. (2009). Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αδυναμίες και προβλήματα. *Επιστημονικό Βήμα* (τεύχος 10), 17-29. Ανακτήθηκε στις 18-04-2017 από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/kiriak.pdf.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική επικοινωνία-Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή-σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση-Από τη θεωρία στην πράξη*. (Δ' Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Μπαραλός, Γ. (χ.η.). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους*. Ανακτήθηκε στις 18-04-2017 από <https://filologostpe.files.wordpress.com/2012/02/ceb4ceb9ceb1cf80cf81cebfcf83cf89cf80ceb9cebaceadcf82-cf83cf87ceadcf83ceb5ceb9cf82-ceb5cebacf80ceb1ceb9ceb4ceb5cf85cf84ceb9cebacf8eacebd.pdf>.
- Μπερερής, Π. & Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη-Ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής-Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μωυσιάδου, Ι. (2008). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι προσδοκίες των μαθητών της Στ' τάξης Δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο-Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση-Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο-Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2015). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη- Εκδόσεις Α.Ε.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπασάνδα, Α. (2007). *Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού παλιννοστούντων/αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πολιτισμική τάξη (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη.
- Παπάς, Α. Ε. (1988). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας-Εισαγωγή στη σχολική παιδαγωγική και μεθοδολογία, μηχανισμοί εξάρτησης με τη δημιουργία νέων αναγκών, σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής & Πασιαρδή, (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Εκδόσεις Art of Text.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Πιπερόπουλος, Γ. (1996). *Επικοινωνώ άρα υπάρχω-Δημόσιες σχέσεις και επικοινωνία*. (Β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Σερδάρης, Π. (2002). *Η ψυχολογία της προσωπικότητας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σκαλιάπας, Γ. (1999). *Η σχέση δασκάλου - μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο.: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.

- Σταμάτης, Π. Ι. (2003). *Παιδαγωγική επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο Νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Στεργίου, Γ. (2008). *Η λεκτική επικοινωνία στο δημοτικό σχολείο και ο ρόλος της στην παραγωγή και καλλιέργεια του προφορικού λόγου*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τριλιανός, Θ.Α. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας-Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη Τόμος Α΄*, Αθήνα.
- Τσαρδάκης, Δ. (1993). *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου: διαδικασίες κοινωνικοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Τσιπλητάρης, Α.Φ. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού-Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση στα Πλαίσια της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Τσιώλης, Γ. (2013). *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων*. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Ίων. 2013. Σελ. 271-292.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Χαραλαμπίδης, Β. Ι. (1993). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας-Η εφαρμογή επιστημονικών αρχών και η οικογενειακή και Σχολική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Μεταφρασμένη ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Charlot, B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει*. Αθήνα: Προτάσεις.

- Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο: Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Mühlbauer, K. R. (1985). *Κοινωνικοποίηση-Θεωρία και έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Verderber, R. F. (1998). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. (8^η έκδοση). Αθήνα: Έλλην.
- Verderber, R. F. & Verderber, K. S. (2006). *Δεξιότητες της διαπροσωπικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Έλλην.
- Φέντ, Χ. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schultz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with the line. *Teaching and Teacher Education*, 636-646.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th. & denBrok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In S. C. Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: an international perspective* (pp.73-100). Singapore: New World Scientific.
- Brekelmans, M., Slegers, P., & Fraser, B. J. (2000). Teaching for active learning. In P. R. J. Simons, J. L. van der Linden, and T. Duffy (Eds), *New learning* (pp. 227-242). Dordrecht: Kluwer.
- Britt, J. E. (2013). *Teacher-student relationships and student achievement in grades six and seven mathematics*. Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree. Liberty University, Lynchburg, VA. Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1749&context=doctoral> στις 24-4-2017.
- Delamont, S. (1983). *Interaction in the classroom-Contemporary Sociology of the school*. (2nd edition). Bungay, Suffolk: Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd.
- denBrok, P. (2001). *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht:

- IVLOS. Ανακτήθηκε από <http://alexandria.tue.nl/openaccess/Metis211815.pdf> στις 24-04-2017.
- denBrok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3/4), 407-442.
- denBrok, P., Fisher, D. & Scott, R. (2005). The importance of teacher Interpersonal Behaviour for Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes. Ανακτήθηκε από https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/21341/160786_160786-160786.pdf?sequence=2&isAllowed=y στις 07-12-2017.
- Englehart, J. M. (2009). Teacher-student interaction. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on Teachers and Teaching* (pp. 711-722). Springer Science+Business Media.
- Feshbach, S., Weiner, B. & Bohart, A. (1996). *Personality*. (Fourth edition). Lexington, Massachusetts: Heath and Company.
- Fontana, D. (1985). *Classroom control*. London and New York: The British Psychological Society and Methuen.
- Fountain, C. A., Keenan, D. M. & Dulaney, C. (1986). *Oral communication methods for the classroom teacher*. United States of America: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Goh, S.C. & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behavior, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8, 321-329.
- Hjelle, L. A. & Ziegler, D. J. (1992). *Personality theories-Basic assumptions, research, and applications*. (Third edition). Singapore: McGraw- Hill International Editions.
- Hoyle, E. (1969). *The role of the teacher*. London: Routledge & Keegan Paul.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An Introduction to Its Methodology*. U.S.A.: Sage Publications.
- Kvale, S. (1996). *Interviews-An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. U.S.A.: Sage Publications.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mendes, E. (2003). What empathy can do. *Educational Leadership*, 61, 56-59.
- Morrison, A. & McIntyre, D. (1973). *Teachers and teaching* (Second edition). Great Britain: C. Nicholls & Company Ltd, The Philips Park Press.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Passini, S., Molinari, L. & Speltini, G. (2015). A validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychological Education*, 18, 547-559. DOI: 10.1007/s11218-015-9300-3.
- Petegem, K. V., Creemers, B. P., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2006). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behavior and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 1-27.
- Reeves, D. B. (2006). *The learning leader; how to focus school improvement on better results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Great Britain: Sage Publications.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007–1021.
- Scott, R. & Fisher, D. (2004). Development, Validation and Application of a Malay Translation of an Elementary Version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Research in Science Education*, 34, 173-194.
- Short, P. M. & Greer, J. T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Smith, L. & Land, M. (1981). Low-inference verbal behaviors related to teacher clarity. *Journal of Classroom Interaction*, 17, 37-42.

- Smith, C. J. & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management: a teacher's guide*. (second edition). Routledge: London and New York.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Walberg, H.J. (1986). Syntheses of Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 214-229). New York: MacMillan.
- Walters, J. & Shelly, F. (2007). *Managing Classroom Behavior and Discipline*. U.S.A.: Corinne Burton.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication-A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York and London: W.W. NORTON & COMPANY.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. U.S.A.: Cambridge University Press, New York.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>.
- Wilkins J. (2006). An examination of student and teacher behaviors that contribute to good student-teacher relationships in large urban high schools. *Good student-teacher relationships*. Buffalo, New York: New York State University.
- Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of "Validity" in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*. 4:3, 1-16. Ανακτήθηκε από <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2078&context=tqr>.
- Wubbels, T. Creton, H. A. & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline Problems of Beginning Teachers. International Teacher Behaviour Mapped Out. *Paper presented at the-Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago*.
- Wubbels, T. (1993). Teacher-Student Relationships in Science and Mathematics Classes. National Key Centre for School Science and Mathematics. Australia: Curtin University of Technology. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373957.pdf> στις 06-12-2017.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006a). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In. C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp.1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α.

Ενημερωτικό έντυπο για τους εκπαιδευτικούς

Θέμα έρευνας: Αξιολόγηση της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό

Ερευνήτρια: Χρυσάνθη Βασάκου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Αντικείμενο: Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Επιβλέπων: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής και Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σκοπός της έρευνας: Η παρούσα έρευνα εκπονείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που καθιστούν άρτια την παιδαγωγική επικοινωνία, με σκοπό την ανάδειξη των πρακτικών των ίδιων των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, τα οποία ασκούν άμεση και έμμεση επιρροή στην επικοινωνία με τους μαθητές τους, καθώς και του αντίκτυπου της μορφής της επικοινωνιακής κατάστασης και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Σε ποιους απευθύνεται: Η παρούσα έρευνα, δεδομένου ότι αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων.

Η διαδικασία της συνέντευξης: Θα διεξαχθεί ατομική συζήτηση με την ερευνήτρια σχετικά με την παιδαγωγική επικοινωνία, τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που την επηρεάζουν, καθώς και τις επιπτώσεις της επικοινωνιακής κατάστασης που αναπτύσσεται στην τάξη στους μαθητές. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί προκειμένου να διευκολυνθεί η χρήση της πληροφορίας για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Προστασία προσωπικών δεδομένων: Ο συμμετέχων εκπαιδευτικός μπορεί να έχει πρόσβαση στο περιεχόμενο της συνέντευξης και να το ελέγξει εφόσον το επιθυμεί. Στην απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης θα έχει, επίσης, πρόσβαση η ερευνήτρια και ο επιβλέπων καθηγητής ανώνυμα. Η χρήση κωδικών ονομάτων καθίσταται απαραίτητη για τη διατήρηση της ανωνυμίας των εκπαιδευτικών.

B.

Έγγραφο συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα

Δηλώνω ότι:

- Έχω διαβάσει το ενημερωτικό έντυπο και γνωρίζω οτιδήποτε αφορά στην έρευνα και τη διεξαγωγή της.
- Η ερευνήτρια μου παρείχε τις απαραίτητες διευκρινήσεις εφόσον το ζήτησα.
- Είμαι σύμφωνος/η με την ηχογράφηση και την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.
- Επιβεβαιώνω τη συμμετοχή μου στην παρούσα έρευνα.

Προαιρετικά θα ήθελα:

- Να μπορώ ανά πάσα στιγμή να διαβάσω το κείμενο της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξής μου.
- Να λάβω αντίγραφο της ολοκληρωμένης διπλωματικής εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή.

Στοιχεία συμμετέχοντα/ουσας:

Όνοματεπώνυμο:.....

Στοιχεία επικοινωνίας:.....

Ημερομηνία:

...../...../.....

Υπογραφή:

.....

Γ. Οδηγός συνέντευξης

Γενικά στοιχεία

1. Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής;
 2. Ποιο είναι το βασικό σας πτυχίο;
 3. Έχετε πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές;
 4. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα;
 5. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
 6. Σε ποια τάξη διδάσκετε;
 7. Πόσους μαθητές έχετε στην τάξη σας;
-
- Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα βασικά χαρακτηριστικά μιας άρτιας επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή;

 - Πόσο καθοριστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση πιστεύετε ότι διαδραματίζει η διασφάλιση/επίτευξη μιας άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

 - Πιστεύετε ότι ο τρόπος οργάνωσης της επικοινωνίας επηρεάζει τη στάση του μαθητή απέναντι σας και απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία;

 - Πώς νομίζετε ότι επηρεάζει η μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στην τάξη τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία;

 - Πώς νομίζετε ότι επηρεάζει η μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στην τάξη την ανοδική ή καθοδική πορεία των επιδόσεων των μαθητών;

 - Πώς νομίζετε ότι επηρεάζει η μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στην τάξη την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών;

 - Πώς πιστεύετε ότι πρέπει να ενεργεί ο εκπαιδευτικός για να επικοινωνεί καλύτερα με τους μαθητές του;

- Πιστεύετε ότι είναι εύκολο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε τάξης και του ίδιου του εκπαιδευτικού ως προσωπικότητας, κάθε εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επιτυχία στην πολλαπλότητα των ρόλων που η σύγχρονη κοινωνία του επιβάλλει (παιδαγωγός-δημόσιος υπάλληλος);
- Ανάλογα με την απάντηση, τι απήχηση πιστεύετε ότι έχει στην τάξη η όποια επάρκεια ή ανεπάρκεια που αποπνέει η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού;
- Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα χαρακτηριστικά ενός «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού όσον αφορά στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές;
- Θεωρείτε ότι οι σπουδές του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει την επικοινωνία με τους μαθητές του;
- Θεωρείτε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει την επικοινωνία με τους μαθητές του;
- Πιστεύετε ότι χαρακτηριστικά όπως η υπομονή και η ανεκτικότητα, ή η ηρεμία και το χιούμορ (ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις) είναι απαραίτητα "εφόδια" για έναν εκπαιδευτικό προκειμένου να επιτύχει την καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές του προς όφελος των ιδίων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Πώς νομίζετε ότι η στάση του εκπαιδευτικού στα ποικίλα ερεθίσματα/προκλήσεις που δέχεται μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει τη μορφή της επικοινωνίας που έχει επιλέξει και που αναπτύσσεται μέσα σ' αυτή;
- Πιστεύετε στην αναγκαιότητα της πειθαρχίας των μαθητών σας;
- Πιστεύετε πως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ελέγχει την τάξη και να διασφαλίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος είναι κάτι το έμφυτο ή

αποτελεί συνιστώσα πολλών παραμέτρων της προσωπικότητάς του (π.χ. συνδυασμός αυστηρότητας και δικαιοσύνης);

- Πιστεύετε στην αναγκαιότητα της τιμωρίας των μαθητών σας προκειμένου αυτοί να είναι πειθαρχημένοι;
- Με ποια μορφή, με ποια συχνότητα και για ποιους λόγους πρέπει να επιβάλλεται η τιμωρία;
- Θεωρείτε σημαντικό τον έπαινο και τη χρήση αμοιβών ως αναγνώριση της προσπάθειας των μαθητών σας και ως κίνητρο για τη συνέχισή της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Θεωρείτε σωστό ένας εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του τις όποιες ιδιαιτερότητες των μαθητών του πριν την απόδοση αμοιβών ή ποινών προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους;
- Θεωρείτε ότι στη σχολική πραγματικότητα γίνονται διακρίσεις μεταξύ των μαθητών που έχουν σχέση με το φύλο, την εθνικότητα, το θρήσκευμα, την οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση του μαθητή, με αποτέλεσμα να υπάρχει ελλιπής κατανόηση των προβλημάτων τους και απροθυμία επίλυσής τους;
- Υπάρχει η άποψη ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στην καλύτερη αντιμετώπιση όσων προβλημάτων ανακύπτουν στη σχολική τάξη και στην αλλαγή ή ακόμα και στην πρόληψη ορισμένων αρνητικών συμπεριφορών από πλευράς των μαθητών. Συμφωνείτε με την άποψη αυτή;
- Με ποιες ενέργειες από μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να καλλιεργηθεί και να επιτευχθεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ αυτού και της τάξης;

- Πιστεύετε ότι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη με τη σύνταξη ενός συμβολαίου τάξης από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (κανόνες και ζητήματα τάξης), το οποίο θα βρίσκεται αναρτημένο σε εμφανές σημείο της τάξης;
- Πρέπει το σχολείο να δίνει βαρύτητα σε ζητήματα επικοινωνίας που σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή, καθώς και με τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του;
- Θεωρείτε εποικοδομητικό το να δομείται η παράδοση και η εξέταση του μαθήματος πάνω σε θέματα που ευνοούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή;
- Θεωρείτε ότι είναι εύκολο, δεδομένων των εκπαιδευτικών συνθηκών που επικρατούν στο σημερινό σχολείο, ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ελεύθερη έκφραση γνώμης από μέρους του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία;
- Τι πιστεύετε ότι δυσχεραίνει την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας;
- Πιστεύετε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία και η κατ' επέκταση επακόλουθη αλληλεπίδραση μαθητών-δασκάλου επηρεάζεται από τον αριθμό των μαθητών της τάξης;
- Σε μεγαλύτερες ή μικρότερες τάξεις, κατά τη γνώμη σας, είναι αποτελεσματικότερη η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές;
- Θεωρείτε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει την επικοινωνία με τους μαθητές του;

- Ποια πιστεύετε, επίσης, ότι είναι και η θέση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος στη διαδικασία σχεδιασμού και προετοιμασίας του μαθήματος και κατά πόσο επηρεάζει την επικοινωνία με τους μαθητές;
- Πώς θα λέγατε ότι επηρεάζουν έναν εκπαιδευτικό οι συνθήκες εργασίας του, το γενικότερο, δηλαδή, επικοινωνιακό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, όπως αυτό διαμορφώνεται από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και από το είδος ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου, στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με τους μαθητές του;
- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι επηρεάζουν οι φροντισμένες σχολικές εγκαταστάσεις και υποδομές και, γενικά, ο υλικός περίγυρος της τάξης τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του;

Δ.

Σύμβολα ερμηνείας του προφορικού λόγου (Atkinson & Heritage, 1984)

Σύμβολο	Ερμηνεία
<u>κείμενο</u>	Η υπογράμμιση της λέξης δείχνει έμφαση
°κείμενο°	Το σύμβολο αυτό δείχνει έκφραση ήσυχης φωνής
κεί:::μενο	Οι άνω και κάτω τελείες δείχνουν εκτεταμένη απόδοση του τελευταίου φωνήεντος (συνεχόμενες άνω και κάτω τελείες δείχνουν μεγαλύτερη προέκταση του φωνήεντος)
“κείμενο”	Το σύμβολο αυτό δείχνει παράθεση του λόγου τρίτων
>κείμενο<	Το σύμβολο αυτό δείχνει πιο γρήγορη ομιλία
(.)	Η μία τελεία ανάμεσα στις παρενθέσεις δείχνει μικρή παύση
(...)	Κάθε μία από τις τελείες δηλώνει παύση μισού δευτερολέπτου
;	Το ερωτηματικό χρησιμοποιείται ως κανονικό σημείο στίξης
ΚΕΦΑΛΑΙΑ	Τα κεφαλαία γράμματα δείχνουν ότι οι λέξεις προφέρονται δυνατότερα από το κανονικό

Ε.

Ενδεικτικά χωρία των συνεντεύξεων χωριζόμενα σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους

Γενικότερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής επικοινωνίας

Χαρακτηριστικά της άρτιας παιδαγωγικής επικοινωνίας

«(.) Οι μαθητές να: ανταποκρίνονται, (.) στις απαιτήσεις θα έλεγα, του εκπαιδευτικού, τόσο στο γνωστικό επίπεδο των μαθημάτων, αλλά και: κατά κύριο λόγο στα θέματα συμπεριφοράς και: επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και φυσικά κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής που δεν αφορά μόνο την τάξη, αλλά αφορά κάποιες γιορτές, τις δραστηριότητες στα διαλείμματα και γενικότερα όλα αυτά.»

«(.....) Η σωστή προσέγγιση, (.....) η καλή ψυχολογία, (...) καλό παιδαγωγικό κλίμα, (...) ευχάριστη ατμόσφαιρα. Αυτά νομίζω.»

(....) Βέβαια αυτό δεν έχει να κάνει με το γνωστικό αντικείμενο καθόλου. Καθόλου. Είναι σαν αποτέλεσμα μετά το γνωστικό αντικείμενο, αφού έχεις δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα μπορείς να:: (.) δώσεις μετά και το γνωστικό αντικείμενο. Τι άλλο να πω;

«(...) Είναι:: η συνεννόηση, (..) το να συζητήσεις με τους μαθητές σου ποιοι είναι οι στόχοι που βάζεις (.) για το εκπαιδευτικό έργο, οι στόχοι της τάξης, πώς πρέπει να λειτουργεί η τάξη και το τι πρέπει να γίνεται από τη μεριά του εκπαιδευτικού και τι πρέπει να γίνεται από τη μεριά των μαθητών (.), για να υπάρχει η ηρεμία και το κατάλληλο κλίμα για να γίνεται:: η διδασκαλία και το μάθημα.»

Χαρακτηριστικά που δυσχεραίνουν την παιδαγωγική επικοινωνία

«Το πρώτο πράγμα που κάνω όταν μπαίνω στην τάξη είναι ότι λέω στους γονείς «ό,τι έχεις να πεις και αν έχεις κάτι μαζί μου θα έρθεις να μου το πεις εμένα δε θα το πεις στο μαθητή. Πες το σε μένα και αν έχω άδικο να το συζητήσουμε (.) και να δούμε τι θα

γίνει. Στο παιδί σου δε θα πεις τίποτα για μένα. Ούτε εγώ θα πω για σένα τίποτα (.) αρνητικό. Αν έχεις θέμα μαζί μου ή εγώ έχω θέμα, θα μιλήσω σε σένα μόνο. Το παιδί δεν ευθύνεται για τίποτα. Ούτε για τη δική μου συμπεριφορά ούτε για τη δική σου.»
Αυτό είναι το πρώτο πράγμα που τους λέω πάντα. Για να μη διαταραχθεί η επικοινωνία που έχω με τους μαθητές.»

«Ας πούμε, αν είναι ρομά, για παράδειγμα, οι ρομά θέλουν να σταματάνε στην έκτη δημοτικού, δεν θέλουν να: συνεχίζουν τις σπουδές πρέπει να παντρεύονται. >Όταν ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στην οικογένεια και λέει ότι ένα παιδί έχει δυνατότητες να το αφήσουνε έρχεται αντιμέτωπος με την οικογένεια που έχει άλλη κοσμοθεωρία<.
Άλλο παράδειγμα. Υπάρχουν κάποιοι Έλληνες γονείς, επειδή είναι και δύσκολες οι:: οικονομικές συνθήκες, οι οποίες βιώνουμε αντιμετωπίζουν κάποιους άλλους Έλληνες γονείς, αλλά και κάποιους πρόσφυγες, γιατί μιλάμε για το σχολείο μας, με πολλή καχυποψία και τους βλέπουν αρνητικά και ότι είναι προκλητικοί, ότι θέλουν να τους πάρουν το ψωμί, να τους πάρουν το σχολείο, τους δασκάλους. Οπότε, έχουμε να αντιμετωπίσουμε και αυτή τη στάση στο σχολείο.»

«(.) Εδώ παρατηρούμε ότι ποτέ το μάθημα δεν είναι το ίδιο ε:: από τη μία μέρα στην άλλη, από τη μία ώρα στην άλλη. (.) Εγώ για παράδειγμα φέτος,(.) διδάσκω:: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή σε δύο τμήματα. (..) Και μάλιστα (.) ε: σε δύο συνεχόμενες ώρες την πέμπτη ώρα σε: ένα τμήμα και την έκτη ώρα στο επόμενο τμήμα, το τμήμα το δικό μου. (.) Λοιπόν, και συνήθως επειδή είναι την ίδια μέρα αυτό ουσιαστικά συμβαδίζω και στην ύλη. (.) Σου λέω ότι:: ποτέ (.) από ό,τι παρατήρησα, (.) σε κανένα από τα μαθήματα που έχω διδάξει φέτος στο συγκεκριμένο: γνωστικό: τομέα, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής δεν ήταν το ίδιο, παρόλο που προσπαθούσα να το ξεκινήσω (.) με: τον ίδιο τρόπο και στα δύο τμήματα, (.) ποτέ δεν πέτυχα να έχω ακριβώς την ίδια διδασκαλία και στο ένα και στο άλλο τμήμα. (.) Γιατί οι μαθητές θα σε ρωτήσουν κάτι διαφορετικό, ε:: θα κινηθεί: η διδασκαλία σε ένα άλλο επίπεδο. Άρα λοιπόν, (..) όταν (.) λέμε ότι (.) το θέμα της διδασκαλίας, έτσι πρώτα από όλα θα πρέπει να μπαίνεις μες στην τάξη έτοιμος να διδάξεις και να σε κατανοήσουν και όχι απλά να πεις (.) ένα ποίημα.»

«Από προσωπική: του άποψη. Όταν οι μαθητές καταλαβαίνουν ότι:: ο δάσκαλός τους τους δίνει σημασία ανταποκρίνονται θετικά, (.) ακόμα και κάποια πρόκληση να κάνουν. Δεν υπάρχουν, όμως, ακραία πράγματα που γίνονται. Απλά, όμως, όταν είναι επαναλαμβανόμενα ενοχλείται η ομάδα. (.) Αυτό βασικά. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο που θα μπορούσα να πω ότι παρακώλυσε την αλληλεπίδραση.»

«Υπάρχουν πέρα πολλές περιπτώσεις που μπορεί να διαταραχθεί: η επικοινωνία ενός (.) δάσκαλου με το μαθητή. Το θέμα είναι ότι θα πρέπει αυτό να λυθεί όσο πιο γρήγορα γίνεται προς όφελος και των δύο και της τάξης, γενικότερα.»

Πρακτικές και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

Χρήση επαίνου

«Ναι, όπως υπάρχει η ποινή πρέπει να υπάρχει και η θετική αμοιβή. Φυσικά.»

«Απλά η αρνητική συνέπεια είναι αναγκαία όταν έχουν φτάσει οριακά τα πράγματα.»

«Αδύναμοι μαθητές δεν υπάρχουν, αδύναμοι χαρακτήρες υπάρχουν, γιατί όλα τα παιδιά είναι έξυπνα τη σήμερον ημέρα, απλώς κάποια δεν εξωτερικεύουν την ικανότητά τους.»

«Περισσότερο σ' αυτούς και λιγότερο στους πιο δυνατούς. Θα κρίνεις εσύ κατά τη διάρκεια ποιος είναι ο πιο δυνατός χαρακτήρας οπότε θα καταλάβεις.»

«Και για αυτό το λόγο εμείς οι δάσκαλοι δεν είμαστε ποτέ αντικειμενικοί στη βαθμολόγηση.»

«Πάντα ο έπαινος είναι::: καλός. ε:: Η βαθμολόγηση για μένα δεν είναι μόνο η αναγνώριση της γνώσης, είναι και ο έπαινος. Με τη βαθμολογία που βάζουμε στα παιδιά, τους δίνουμε (.) να καταλάβουν ότι είμαστε για όλους εκεί και δεν μετράει μόνο ο βαθμός. Ο βαθμός είναι σαν μεγάλη ενθάρρυνση στο μαθητή, να καταλάβει ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι τιμωρός αλλά είναι εκεί για το μαθητή.»

Προσοχή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών

«(...) Φυσικά θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Οι ποινές είναι ανάλογες με το:ν κάθε μαθητή. Δεν είναι ίδιες. Σε ένα μαθητή, για παράδειγμα, μπορεί να υψώσεις λίγο τη φωνή και αυτό είναι αρκετή τιμωρία για αυτόν, (.) ενώ σε άλλον πρέπει να βάλεις άλλη τιμωρία, γιατί αυτό δεν έχει καμία αξία για αυτόν, δεν τον ενοχλεί καθόλου. (.) Άρα, λοιπόν, ένας μαθητής που είναι πιο ευαίσθητος δε θα έχει την ίδια ποινή με αυτόν που είναι πιο ε:: ζωηρός. Γιατί ο ζωηρός έχει συνηθίσει (.), επειδή και ο δάσκαλος της τάξης και όσοι μπαίνουν στην τάξη ασχολούνται μαζί του (.) και πιστεύω ότι αυτός είναι ο τρόπος να προκαλεί το ενδιαφέρον όλων. >Αρνητικός τρόπος, βέβαια, αλλά πιστεύω ότι αυτό είναι το καλύτερο που μπορεί να κάνει<. Φυσικά δεν έγινε και κάτι. Όλοι ξεχνάμε. Θα τη φέρει την επόμενη μέρα γραμμένη. Κάποιος που ξεχνάει συστηματικά δεν μπορεί να έχει ε:: την ίδια αντιμετώπιση με αυτόν που ξέχασε μία ή δύο όλη τη χρονιά. Διαφορετική αντιμετώπιση σε όλα όσα αφορούν την καθημερινότητα της τάξης.»

«Γιατί πολλές φορές εξηγούνται καταστάσεις που βλέπουμε ότι το παιδί δεν ευθύνεται για την προκλητική συμπεριφορά. Γενικά, για τις προκλητικές συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη δεν ευθύνονται τα παιδιά, αντανακλούν κάτι άλλο.»

«Ναι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του: τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, αλλά: δεν πρέπει να είναι και άδικος όμως. Ούτε δηλαδή να επιβραβεύει πολύ περισσότερο (.) τον καλό ή τον κακό μαθητή, (..) ούτε και να τιμωρεί, για παράδειγμα, (.) πιο έντονα για το ίδιο θέμα (.) το μαθητή ή τη μαθήτριά ανάλογα με το αν είναι καλός ή κακός ή οτιδήποτε άλλο. (.) Πιστεύω πρέπει να είναι δίκαιος.»

«Βεβαίως, βεβαίως. Υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι επιδιώκουν με:: διαφορετικούς τρόπους τον έπαινο και την επιβράβευση και με πλάγιους μπορώ να πω. Το έχω συναντήσει και αυτό και:: υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι δεν το περιμένουν καν (.) και: (.) ενεργούν πάρα πολύ όμορφα μετά και το νοιώθουν και το εισπράττουν πολύ καλύτερα από ότι κάποιος άλλος. Πρέπει οπωσδήποτε. °Χρειάζεται°.»

«Αν κάποιο παιδάκι (.) έχει μαθησιακό: πρόβλημα πρέπει να αντιμετωπίζεται κατάλληλα. Να.: επιβραβεύεται συχνά, για να αποκτήσει θάρρος και να προσπαθήσει περισσότερο, ενώ οι ποινές να μην είναι τόσο αυστηρές.»

Διατήρηση πειθαρχίας

«Φυσικά. (.) Αλλά πειθαρχία (.) μπορείς να έχεις ε.: και όταν μέσα στην τάξη υπάρχει: μια σχετική φασαρία. (.) Αλλά δε θα πρέπει να υπάρχει αναρχία. (..) Άλλο πειθαρχία (.) και άλλο αναρχία. Τι εννοώ... Μέσα στην τάξη (.) πρέπει να υπάρχει πειθαρχία (.), όχι στρατιωτική πειθαρχία. Πρέπει, για παράδειγμα, η ώρα που είναι να κάνουμε κάτι, διδασκαλία, να κάνουμε τις εργασίες, πρέπει να είναι μία ώρα που τα παιδιά να είναι ήσυχα, για να μπορούν όλοι να δουλέψουν με το δικό τους το ρυθμό. Και η ώρα που θα κάνουμε συζήτηση είναι μια άλλη ώρα που θα γίνεται περισσότερη φασαρία, αλλά όλοι θα είναι μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο. Δεν μπορούν να ξεφύγουν τα πράγματα μέσα στην αίθουσα και να μην ακούει κανένας κανέναν παρά μόνο τον εαυτό του. (.) Η πειθαρχία είναι απαραίτητη. (.) Τώρα το πώς θα την επιβάλλεις είναι άλλο θέμα.»

«Η πειθαρχία παίζει σημαντικότερο ρόλο, καθώς χωρίς αυτή.: δεν μπορεί να γίνει σωστά το μάθημα. Είναι σημαντικό.: να μπορούν να σταματάνε (.) να μιλάνε, όταν το ζητήσει ο δάσκαλος.»

«ε.: Πρέπει να είναι πειθαρχημένοι με την έννοια του ότι θα πρέπει.: να παρακολουθούν, να συντελούν στην ε: εκπαιδευτική διαδικασία και στο μάθημα ε: έτσι ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν απορίες, να κατανοήσουν ε: την ύλη ή οτιδήποτε άλλο. Όμως, αυτό δεν θα πει ότι: είναι ένα σαρανταπεντάλεπτο ή ξέρω γω ένα σαραντάλεπτο μιας διδακτικής ώρας ε: αμιγώς δοσμένο μόνο και μόνο στην πειθαρχία και στο ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να προσέχουμε ή ότι θα πρέπει οτιδήποτε άλλο. Κατανοώ ότι υπάρχουν (.) δυσκολίες, είναι δύσκολο να προσέχεις ή να παρατηρείς κ.λπ. έναν άνθρωπο που συνέχεια, ίσως, μιλάει: ή απευθύνει συνέχεια ερωτήσεις είναι δύσκολο να τον παρακολουθήσεις για σαρανταπέντε ή και για περισσότερα, ίσως, λεπτά. Κατανοώ ότι (.) κάποια στιγμή θα ξεφύγεις. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να έχουμε συνέχεια την προσοχή μας και για αυτό πολλές φορές προσπαθούμε, εγώ τουλάχιστον, (.) να: δημιουργώ έτσι και ένα κλίμα: που να: (.) σπάει έτσι με: κάποιο

αστείο, με: χιούμορ με κάτι τέλος πάντων τέτοιο, έτσι ώστε να: δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να χαλαρώνουν περιστασιακά έτσι και μέσα στο μάθημα. Γιατί δεν είναι εύκολο να είναι πειθαρχημένοι οι μαθητές. Τίποτα δεν είναι ουσιαστικά εύκολο και: κάθε μέρα ή και κάθε ώρα είναι και διαφορετική από την προηγούμενη (.) ε: μέσα στο: μάθημα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εύκολο δεν είναι ποτέ. Θέλει συνεχή προσπάθεια (..) και από: τον εκπαιδευτικό, από εμένα (.) τουλάχιστον (.) αλλά και από τους: μαθητές μου.»

«(...) Δεν ξέρω τι: σημαίνει πειθαρχία. Δεν μπορώ να καταλάβω τι σημαίνει πειθαρχία. Με την έννοια ποια; Τι;»

«Οποσδήποτε. Χωρίς πειθαρχία, δεν μαθαίνουμε.(.) Έτσι, είναι αναγκαία η πειθαρχία, αλλά και αυτή πάντα με μέτρο. (.) Δεν πιστεύω στην τιμωρία, πιστεύω στην πειθαρχία.»

«(.....) Δεν πιστεύω στην αναγκαιότητα της πειθαρχίας και: δεν ξέρω αν εννοείται πειθαρχία πώς αν πρέπει να εφαρμοστεί και να επιτευχθεί με τιμωρία ή με κάτι άλλο; Δεν πιστεύω σε αυτό. Δεν πιστεύω σε αυτό. Εγώ θέλω να είναι πολύ άνετα τα παιδιά μέσα στην τάξη, να συμπεριφέρονται ακριβώς (.) όπως (.) νοιώθουν, γιατί είναι παιδιά και ελεύθερα εντελώς, αλλά, όμως, να σέβονται. Να σέβονται το χώρο τον οποίο βρίσκονται, τους συμμαθητές τους πρώτα, τον εαυτό τους δεύτερον και το δάσκαλο τους μετά, ° οποσδήποτε και είναι αυτός°.»

«ε: Θεωρώ ότι αν το δουλέψεις ε: στην αρχή της χρονιάς και όχι ξαφνικά ε: και το τηρείς και εσύ και οι: μαθητές μπορεί να βοηθήσει. Μόνο αν υπάρχει θέληση και από τις δύο πλευρές μπορεί να βοηθήσει. Κάποιες φορές δε λειτουργεί, ε: αλλά μπορεί να επανέλθεις και να λειτουργήσει.»

«Ναι, την κάνει (.) και το έχουμε δει. ε::: Γιατί όταν κάνουμε αυτό το συμβόλαιο και το έχουμε σε κάποια μεριά της τάξης, σε ένα εμφανές, έτσι, σημείο, που μπορεί και να μην είναι ένα τεράστιο συμβόλαιο, ούτε σε μέγεθος ούτε στο τι λέει μέσα, ε: ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές το επικαλούνται πολλές φορές για να:: αλλάζουν τη συμπεριφορά τους, σύμφωνα (.) με αυτό που περιμένουμε όλοι.»

«Ναι βοηθάει. (.) Είναι μια καλή μέθοδος, γιατί τα ίδια τα παιδιά (.) βγάζουν τους κανόνες αλλά είναι παιδιά, (.) δεν θα τους ακολουθήσουν κιόλας. Και στο σπίτι όταν πάνε λένε ‘‘ναι μαμά θα το κάνω’’, αλλά δεν το κάνουν κιόλας. (.) Συμφωνούν μεν αλλά δεν το κάνουν, έτσι είναι και στο σχολείο. Συνεχής κουβέντα, συνεχείς συμβουλές και κάποια στιγμή το καταλαβαίνουν.»

Επιβολή τιμωρίας

«Και συνήθως παραβαίνεις τους κανόνες σε βάρος των άλλων μαθητών, όχι σε βάρος του δασκάλου. Εγώ πιστεύω ότι αυτοί που, τελικά, είναι οι αδικημένοι στην τάξη είναι οι ήσυχοι μαθητές (.), γιατί δε μιλάνε πολύ, ακολουθούν τους κανόνες και αυτός που είναι ζωηρός μαθητής και δεν ακολουθεί τους κανόνες ασχολούνται όλοι μαζί του. (..) Και τελικά αυτός που δεν αμείβεται, γιατί εφαρμόζει τους κανόνες, είναι αυτός που είναι ήσυχος και ήρεμος και ΣΩΣΤΟΣ. Και αυτός που δεν είναι, προσπαθείς με χίλιους τρόπους να: εφαρμόσει τους κανόνες και ασχολείται μαζί του περισσότερο από όσο θα έπρεπε. (..)»

«Και για αυτό πολλές φορές φέρουμε παραδείγματα, πριν κάνουμε το συμβόλαιο, διαφόρων ε:: ομαδικών παιχνιδιών, για παράδειγμα στο ποδόσφαιρο αν κάνει κάποιος αυτή την παράβαση ποια θα είναι η: αρνητική συνέπεια και έτσι προσπαθούμε να προσομοιώσουμε μια τάξη με ένα, ας πούμε, γήπεδο ποδοσφαίρου που παίζουν μέσα οι: ποδοσφαιριστές, πώς θα έπρεπε να λειτουργήσουν οι ποδοσφαιριστές, ποιες ποινές υπάρχουν από το διαιτητή και κάπως έτσι θα γίνει πιο κατανοητό από τα παιδιά ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει κάτι αν δεν υπάρχει τήρηση κανόνων από όλους. Και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, εννοείται.»

«Αν δεν παραβίαζαν οι μαθητές τους κανόνες δε θα ήταν παιδιά. Οι μαθητές είναι παιδιά, επομένως το πιο εύκολο, για παράδειγμα, αυτός είναι ο κανόνας να μην τηρείτε. Για να τηρηθεί ο κανόνας θέλει πάρα πολύ επιμονή, είναι κάτι που πρέπει να κάνουμε καθημερινά. Δεν φτιάχνουμε κανόνες στην αρχή της χρονιάς κάνουμε κανονιστικό πλαίσιο πολλές φορές. Το γράφουμε και το αφήνουμε στον τοίχο να υπάρχει μέσα στην τάξη. Είναι κάτι που το επαναφέρουμε κάθε μέρα στην αρχή κάθε εβδομάδας, το διαβάζουμε, βλέπουμε και μιλάμε όλοι μαζί μεταξύ μας αν έχει τηρηθεί ή δεν έχει

τηρηθεί από όλους μας, τι από αυτούς τους κανόνες δεν είναι σωστό και δεν μπορούμε εύκολα να το κάνουμε και τι πρέπει να κάνουμε, για να μπορέσει στο επόμενο διάστημα να γίνει πράξη από όλους μας.»

«Διότι και ο δάσκαλός δεν είναι πάντοτε εκατό τοις εκατό έτοιμος, οπότε δεν μπορεί να ζητάει κάτι από έναν μαθητή στον οποίο δεν μπορεί να δώσει αυτός πάντα εκατό τοις εκατό. (.) Πρέπει να είναι πολύ ανεχτικός ο δάσκαλος (.) και να έχει υπομονή, υπομονή υπομονή.»

«Πιστεύω ότι η τιμωρία είναι απαραίτητη, αλλά με ελαφριά μορφή.»

«Αν, όμως, κάποιες άλλες φορές, λίγες ομολογώ, φτάνω και σε αυτό, και στην τιμωρία. Γενικά, είμαι κατά τις επιβολές. Κυρίως, χρησιμοποιώ το φόβο μέσω της τιμωρίας, για να μη φτάσουμε στην τιμωρία.»

«Εντάξει, δεν είναι (..) συγκεκριμένο. Πόσο συχνά. (.) Δεν μπορώ να: πω πόσο συχνά (..) πρέπει ή μπορεί να επιβάλλεται μία τιμωρία. Νομίζω ότι είναι:, εξαρτάται από τις περιπτώσεις και από τις περιστάσεις. (.) Δεν μπορώ να θέσω μία συγκεκριμένη συχνότητα πάνω σε αυτό το θέμα.»

«Και εννοείται, βέβαια, αυτό να μην έρχεται σε αντιδιαστολή, δηλαδή δύο ίδιες αποκλίνουσες συμπεριφορές πρέπει με την ίδια ποινή να αντιμετωπιστούν, με την ίδια αρνητική συνέπεια. Αλλά, αυτό μέσα από συζήτηση και από: διαχείριση διαφόρων θεμάτων στην τάξη, πιστεύω ότι μπορεί να κρατηθεί ισορροπία.»

«Αν, ας πούμε, ένα μαθητή τον βγάζεις έξω από την τάξη κάθε μέρα, μετά λέει 'φεύγω και μόνος μου'. Δε χρειάζεται να του το πεις. (.) Το συνηθίζει πλέον.»

«Γιατί μπορεί να γίνει και από άλλους, οι οποίοι μπορεί να θεωρήσουν ότι δεν είναι και τίποτα σπουδαίο να κάνουμε κάτι, αφού δεν υπάρχει κάποια ποινή. Γιατί οι μαθητές βλέπουν το κλίμα της τάξης και καταλαβαίνουν αν μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν κάτι. Αν υπάρχει μεγάλη ελαστικότητα λένε ότι μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα. Να ανέβουμε στα θρανία, να τρέχουμε μέσα στην τάξη, να χτυπάμε τους συμμαθητές

μας και ό,τι άλλο μπορεί να γίνει. Για αυτό βάζεις κάποιες ποινές, όχι μόνο για αυτόν που κάνει κάτι, αλλά και για το σύνολο της τάξης.»

«Εάν την τιμωρία τη·ν επιβάλλουμε ως αντιγραφές κειμένων κ.λ.π. στην ουσία το παιδί (.) σιχαίνεται, να το πω έτσι, τη διαδικασία αυτή τη μαθησιακή. Οπότε καλό είναι να αποφεύγονται τέτοιου είδους τιμωρίες.»

Ύπαρξη διακρίσεων

«Έχω την εντύπωση ότι πρέπει να γίνονται (.) από κάποιους συναδέλφους. Δεν μπορώ να το ξέρω όμως αυτό. (.) Δεν μπορώ να το ξέρω. Λογικά θα πρέπει να γίνονται, γιατί υπάρχουν και τέτοιες καταστάσεις.»

«(...) Η μόνη διάκριση που μπορεί να κάνω είναι ένας μαθητής ευγενικός και με καλή συμπεριφορά, (.) >ήσυχος-όχι με την έννοια ότι δε θα σηκώσει το χέρι του και δεν ενοχλεί, δεν κάνει φασαρία- αλλά να σέβεται τους κανόνες της τάξης ή που μπορεί να παρεκτρέπεται λίγες φορές< και με κάποιον, ο οποίος, όπως είπαμε και πριν, θεωρεί:: δεδομένα κάποια πράγματα, ότι του ανήκουν όλα (.) και δεν εφαρμόζει τους κανόνες.»

Αντιμετώπιση προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό

«Αλλά (.) να μην είναι αυτοσκοπός οι διαπροσωπικές σχέσεις. Δηλαδή, να μην προσπαθεί ένας εκπαιδευτικός μόνο να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις, για να λένε όλοι (.) καλές κουβέντες για αυτόν και καλά λόγια. Ο δάσκαλος θα πρέπει τη δουλειά του να τη δείξει πρώτα από όλα στους μαθητές και από το αποτέλεσμα θα πρέπει να κριθεί. Δεν πιστεύω ότι θα πρέπει να βασιστεί πάνω στις σχέσεις, για να χτίσει ένα καλό προφίλ αυτός.»

«Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητή (.) πρέπει να έχουν όρια. ε: Δεν μπορεί ο δάσκαλος να γίνει φίλος, όπως είναι ο φίλος του που είναι ο συμμαθητής του, μπορεί, όμως να έχει φιλική στάση απέναντί του. (.) Από εκεί και μετά αν καταφέρει να κρατήσει τις σχέσεις αυτές, είναι μία πολύ λεπτή γραμμή το να περάσουμε από τη μία μεριά στην άλλη. Όταν περάσουμε, όμως τη λεπτή αυτή γραμμή και γίνουμε φίλοι με το

μαθητή δεν πιστεύω ότι θα μπορέσει να έχει ο μαθητής τα ίδια οφέλη που θα είχε αν είχαμε μόνο φιλική διάθεση, αλλά δεν είμαστε φίλοι μαζί του. Έχουμε τη θέση μας που είναι η θέση του δασκάλου.»

Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή

«Πρώτα απ' όλα ειλικρίνεια. (..) Μετά:: (..) σεβασμός κι απ' το μαθητή προς το δάσκαλο κι απ' το δάσκαλο προς το μαθητή. Γι' αρχή αυτά, δεν ξέρω τι άλλο να πω τώρα. (..) Αυτά μου έρχονται στο μυαλό τώρα.»

«Όπως το συμβόλαιο της τάξης που (.) πρέπει να υπάρχει. Εγώ δεν έχω κάνει συμβόλαιο τάξης στην τάξη μου. Έχω κάνει, όμως, ένα πίνακα, τον έχουν κάνει τα παιδιά τα ίδια με αυτά που πρέπει να σέβονται και αυτά που πρέπει να: κάνουν κάθε μέρα μέσα στην τάξη. Θα πρέπει να το έχουν αυτό στο μυαλό τους καθημερινά και να είναι σε εμφανές μέρος μέσα στην τάξη που μπορούν να το βλέπουν ανά πάσα στιγμή και είναι και ένας λόγος μετά που εγώ μπορώ να τους πω ότι (.) δεν κάνεις το σωστό, γιατί άλλο υποσχέθηκες και άλλο κάνεις.»

Σημασία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών

«Αλλά από ότι γνωρίζουμε όλοι η κριτική σκέψη είναι η μόνη που δε χρειάζεται τελικά, γιατί κυριαρχεί η παπαγαλία μέχρι και το λύκειο. Κριτική σκέψη... Όταν πάει, για παράδειγμα, ένας μαθητής να εφαρμόσει την κριτική του σκέψη στις Πανελλήνιες δεν προλαβαίνει μέσα σε ένα τρίωρο και αναγκαστικά θα πρέπει να μάθει παπαγαλία. Άρα, για να αποκτήσει ένα παιδί κριτική σκέψη θα πρέπει να είναι πολύ καλό για να μπορεί να κρίνει όλα αυτά, >αλλά δεν το ζητάει το εκπαιδευτικό μας σύστημα τέτοιο πράγμα τελικά<. (..) Δηλαδή, στην πραγματικότητα καλλιεργείς κάτι στο παιδί, το οποίο δε θα το χρειαστεί ποτέ. Μόνο στη ζωή του, (.) εκτός εκπαίδευσης. Στην υπόλοιπη ζωή του μπορεί και να του χρησιμεύσει, στο εκπαιδευτικό σύστημα (.) όχι.»

«Θεωρώ ότι αυτό βοηθάει και είναι πολύ εποικοδομητικό. Δεν μπορεί, βέβαια, να συμβεί σε όλα τα μαθήματα και σε όλα τα αντικείμενα αυτό, γιατί κάποια πράγματα, ας πούμε στα μαθηματικά η κριτική σκέψη έρχεται μετά από κάποια γνώση που πρέπει να

αποκτήσουν, λέω ένα παράδειγμα. Στην ιστορία, επίσης, πρέπει να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις, για να δουν μετά ένα γεγονός κριτικά. Ε.: (.) Πρέπει να αποκτηθεί και κάποια γνώση, για να μπορέσουν μετά τα παιδιά να πάνε στην κριτική σκέψη, σε δεύτερο επίπεδο, σε δεύτερη ανάγνωση να το πω έτσι. Φέτος κάνουμε, για παράδειγμα, στη βυζαντινή ιστορία με την πέμπτη για τις σταυροφορίες και εξηγούσα, επειδή έχουμε και πρόσφυγες στο σχολείο που είναι μουσουλμάνοι, ότι δεν είμαστε εμείς οι καλοί χριστιανοί μόνο και οι κακοί μουσουλμάνοι, ότι και οι χριστιανοί στις σταυροφορίες, δυτική με ανατολική εκκλησία, δηλαδή ήρθαν και κατέστρεψαν την Αγιά Σοφιά άνθρωποι: χριστιανοί. Χριστιανοί εναντίον χριστιανών. Και ήθελα να τους δείξω ότι πρέπει να βλέπουμε κριτικά τα πράγματα και να μη μένουμε μόνο σε αυτό που αναγνώνουμε και να βλέπουμε σφαιρικά κάτι, προσπαθούμε να το δούμε αυτό από όλες τις απόψεις και ότι δεν υπάρχει μόνο το μαύρο και άσπρο και υπάρχουν παντού οι καλές και οι κακές πλευρές. Απλά προσπαθούμε να το δούμε σφαιρικά.»

«Αυτό θα ήταν το ιδανικότερο, αλλά μιας και:: ακολουθεί, εγώ που είμαι σε μεγάλη τάξη ας πούμε, και ακολουθεί το γυμνάσιο που η μέθοδος είναι διαφορετική θα πρέπει να προσαρμοστούν και λίγο τα παιδιά στα νέα δεδομένα. Οπότε αναγκαστικά προσαρμόζεις και συ την εξέτασή σου στα δεδομένα του γυμνασίου. Όχι κατ' απόλυτο βαθμό αλλά ένα μέρος. (.) Για να μπορούν τα παιδιά, γιατί άμα τα παιδιά σκέφτονται κριτικά στο δημοτικό, όταν πάνε στο γυμνάσιο που εκεί χρειάζεται παπαγαλία εκεί θα τα χάσουν. Οπότε θα πρέπει να υπάρχει μια μέση λύση για να μπορούν να είναι και λίγο προετοιμασμένα. (.) Βέβαια, λέμε κριτική σκέψη, καλή είναι η κριτική σκέψη, αλλά ποιός θα κρίνει την κριτική σκέψη; Είναι κι αυτό το πρόβλημα δηλαδή, ενώ την παπαγαλία ξέρεις να την κρίνεις. Είναι αυτό που λέει το βιβλίο, την κριτική σκέψη ποιός θα την κρίνει; Θα είναι άραγε ικανός αυτός, θα συμφωνεί μ' αυτό που λέει ο μαθητής ή θα έχει αντίθετη άποψη; Αν είναι ένας προοδευτικός, ας πούμε άνθρωπος, μπορεί να έχει διαφορετική άποψη, αν είναι συντηρητικός μπορεί να έχει διαφορετική άποψη για το ίδιο θέμα. (.) Οπότε εκεί παίζει ρόλο και το προσωπικό στοιχείο η υποκειμενικότητα, δηλαδή, του κάθε δασκάλου στην κρίση το αν είναι σωστή η κριτική άποψη αυτή που λέμε. Λέμε καλά είναι η κριτική άποψη, ίσως, γι' αυτό δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα στις εξετάσεις σ' αυτά, γιατί η κριτική άποψη ενέχει και υποκειμενικότητα. (.) Εκεί πέρα αλλάζουν τα δεδομένα. Μπορεί εγώ και ένας άλλος

που διορθώνουμε το ίδιο γραπτό να το θεωρήσουμε ο ένας λάθος κι ο άλλος σωστό, (.) γιατί έχουμε διαφορετική άποψη.»

Παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών

«Άλλα, αυτό γίνεται σιγά σιγά. Στην αρχή με δύο μαθητές, μετά περισσότερους, για να μάθουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να μιλάνε ελεύθερα. Συνήθως, μέχρι τώρα, τα παιδιά στην τάξη μου δεν είχαν κανένα πρόβλημα να μιλάνε ελεύθερα και να λένε τις ιδέες και τις απόψεις τους. Έστω και αν είναι λανθασμένες.»

(.) Δεν εφαρμόζεται, όμως, και δεν ξέρω το λόγο που δεν εφαρμόζεται.

«Είπαμε για μένα ένας καλός δάσκαλος δεν πρέπει να χρησιμοποιεί μόνο τα βιβλία. Τα βιβλία είναι για το δάσκαλο ένας μπουσουλός. (.) Για αυτό λέμε ότι η μάθηση είναι καθημερινή, είναι καθημερινά διαφορετική.»

«Δεν είναι πάντοτε εύκολο. Έχει να κάνει με τις συνθήκες, τα παιδιά που έχεις στην τάξη σου, τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, το αν είναι:: ανομοιογενές το:: σώμα των μαθητών, αν υπάρχουν παιδάκια αλλοδαπά, αν υπάρχουνε:: παιδάκια ε:: ρομά. Παίζουν πολλοί παράγοντες ρόλο, αλλά προσπαθούμε όσο μπορούμε να το διαχειριστούμε αυτό. Προσπαθούμε. Δεν είναι πάντοτε εύκολο να επιτευχθεί αυτό στην τάξη. Να υπάρχει μια ισορροπία και καλή εξέλιξη των πραγμάτων όσον αφορά στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αλλά και την κοινωνικοποίηση και καλή επαφή των παιδιών μεταξύ τους (.) και με τον εκπαιδευτικό. (.) Δεν είναι, όμως, πάντοτε εύκολο ειδικά στην εποχή μας.»

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

Ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην πολλαπλότητα των ρόλων του

«Ε: Ιδιαίτερα στις εποχές που μιλάμε μια σχολική τάξη και γενικότερα στο σχολείο, αλλά και στη δική μου σχολική τάξη, ε: δεν είναι μια εύκολη σχολική τάξη, δεν είναι

όλοι οι μαθητές από την ίδια περιοχή, ε: δεν έχουν όλοι το ίδιο μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο. Για παράδειγμα, στην τάξη που διδάσκω: υπάρχουν μαθητές από διαφορετικές χώρες, από την Αλβανία, τη Συρία, από το Αφγανιστάν και ένας μαθητής που είναι διαγνωσμένος με.: ειδικές μαθησιακές ανάγκες.»

«Είναι εύκολο αν έχει τη διάθεση να το κάνει. (..) Αν έχει τη διάθεση να ασχοληθεί με αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης. Αν δε δει το ρόλο του μόνο ότι έχει πάει να διδάξει το γνωστικό αντικείμενο και δει και την ανθρώπινη πλευρά της υποθέσεως, τότε είναι εύκολο. (..) Εγώ προσωπικά αυτό κάνω, το πρώτο πράγμα που κάνω είναι αυτό. Προτιμώ, δηλαδή, τα παιδιά να μάθουν (..) δύο πράγματα λιγότερα παρά να έρχονται στο σχολείο είτε κουμπωμένα, είτε με φόβο, είτε με αγωνία, είτε οτιδήποτε, καλύτερα να είναι απελευθερωμένα τα παιδιά για να αισθανθούν καλύτερα και για το σχολείο, να αγαπήσουν το σχολείο. (..) Πρώτα είναι αυτό και μετά τα υπόλοιπα κατά τη δική μου άποψη. (...) Βέβαια να πω εδώ ότι ο κάθε μαθητής έχει το δικό του χαρακτήρα, εννοείται, οπότε εγώ που έχω δεκαεννιά μαθητές έχω δεκαεννιά διαφορετικές δυσκολίες, πρέπει δηλαδή.: να γνωρίσεις και τα δεκαεννιά πρόσωπα, να αντιληφθείς το χαρακτήρα και των δεκαεννιά, να ξέρεις, δηλαδή, πως θα αντιμετωπίσεις και τους δεκαεννιά. Εκεί παίζεις το ρόλο του ψυχολόγου βέβαια, (..) εννοείται, χωρίς την ψυχολογία, δεν γίνεται μάθημα σωστό. Μόνο τα μαθηματικά και η γλώσσα δεν αρκούν (..) να κάνουν ένα: άρτιο σχολείο.»

Χαρακτηριστικά που προδίδουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην επικοινωνία

«Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι, (...) καταρχήν ο: μεθοδικός εκπαιδευτικός, ο οργανωτικός, ο: ενημερωμένος εκπαιδευτικός, (..) ο ευαίσθητοποιημένος εκπαιδευτικός που είναι ευαίσθητοποιημένος σε ζητήματα της καθημερινότητας, αλλά και σε ζητήματα κοινωνικά (..)»

«Ένας που μπορεί να συνδυάσει αυτά που είπαμε, δηλαδή και τη.: (..) δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος, αλλά και το καλό γνωστικό επίπεδο. Και τα δύο προφανώς είναι ο αποτελεσματικότερος. Αλλά επαναλαμβάνω και είναι κάθετη η άποψή μου αυτή, δεν την αλλάζω με τίποτα, ότι περισσότερο μετράει το: σωστό παιδαγωγικό κλίμα παρά

το γνωστικό αντικείμενο, (.) στη διαδικασία του δημοτικού. Μετά, όταν ξεφεύγουν τα παιδιά στο γυμνάσιο, επειδή αλλάζουν τα δεδομένα, εκεί που γίνεται πιο απρόσωπο το σχολείο, δεν υπάρχει τέτοια δυνατότητα, οπότε πάμε κατευθείαν στο γνωστικό. Ό,τι κάνουμε στο δημοτικό είναι πράγματα που επαναλαμβάνονται, κανένα παιδί δεν έφυγε από το δημοτικό αγράμματο ούτε αναλφάβητο. Άρα, (.) έφυγε όμως με:: (...) πώς να το πω; με ψυχικά τραύματα (.) από το σχολείο, τα οποία θα τον ακολουθούσαν και στις υπόλοιπες βαθμίδες.»

«Δύσκολο πράγμα. (.) °Δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα°. Εγώ δεν πιστεύω ότι υπάρχει εκπαιδευτικός που να είναι εκατό τοις εκατό αποτελεσματικός. Μπορεί τη μία χρονιά να είναι και την επόμενη να μην είναι. Γιατί θα έχει άλλους (.) μαθητές που αυτός ο τρόπος μπορεί να μην (.) τους ταιριάζει. (...) Είναι ανάλογα με τις προσωπικότητες των μαθητών που έχεις κάθε φορά. (.) Βλέπεις τις προσωπικότητες των μαθητών και σιγά σιγά τις αντιλαμβάνεσαι και εσύ στην αρχή, όταν πρωτοπαίρνεις κάποια παιδιά. Ξεκινάς με τα βασικά, αλλά στην πορεία (.) αναδιοργανώνεις τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές, ανάλογα με το πώς είναι οι προσωπικότητές τους. Το να είσαι αποτελεσματικός είναι, αν μπορείς να τα καταλάβεις τελικά (.) πώς λειτουργούν. Αν το καταλάβεις αυτό, θα βρεις τον τρόπο να είσαι αποτελεσματικός. Αν δεν το αντιληφθείς ή αργήσεις λιγάκι θα είναι πιο δύσκολο. Όσες ικανότητες και να έχεις, πιστεύω, πρέπει να πιάσεις το:ν παλμό του μαθητή. Και μερικές φορές δεν είναι ξεκάθαρος.»

«ε: Το σχολείο, όμως, το δημοτικό έχει και μία μεγάλη κλίμακα αλλαγής ηλικιών, δηλαδή από την πρώτη Δημοτικού μέχρι την έκτη Δημοτικού τα παιδιά μας είναι τελείως διαφορετικά. Ε: Είναι διαφορετικό το κλίμα και αυτά που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος στην πρώτη δημοτικού και τελείως διαφορετικό το πώς θα αντιμετωπίσει τα παιδιά της έκτης δημοτικού που έχουν μπει σε ένα στάδιο προεφηβείας.»

«Πρέπει να τα ακούει τα παιδιά, να τα κατανοεί τα προβλήματά τους που να μην επιφανειακά, μπορεί να μη φαίνονται σημαντικά για το ίδιο για το παιδί είναι. Οπότε, πρέπει να είναι πάρα πολύ καλός ακροατής.»

«Να εκδηλώνει πολύ καλά τα συναισθήματά του απέναντί τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι και αυστηρός κάποια στιγμή, αλλά αν οι μαθητές έχουν καταλάβει ότι όλο αυτό

προέρχεται από την αγάπη για εκείνους, ε: καταλαβαίνουνε και την αυστηρότητά του κάποια στιγμή, αλλά και το μη που μπορεί να τους πει και το όχι που μπορεί να τους πει για κάτι που δεν ήταν σωστό και έκαναν, ε: στο συναισθηματικό κλίμα πρέπει να έχει δημιουργηθεί και είναι βάση, γιατί έχουμε να κάνουμε με μικρά παιδιά. Από εκεί και πέρα, ε: μπορεί σε αυτό επάνω (.) να βασιστεί και να περάσει και να πετύχει στόχους και για κάθε μαθητή διαφορετικούς και για όλα τα παιδιά του.»

«Να επικοινωνεί με τους μαθητές. (.) Πρώτον, να αγαπά τους μαθητές. Δεύτερον να έχει άρτια (.) συνεργασία (.) με τους γονείς των μαθητών. (.) Τρίτον, ε::: το: γνωστικό αντικείμενο να το κάνει τόσο απλό ώστε οι μαθητές ε::: να μη·ν φοβούνται να το δεχτούν και οι ασκήσεις να είναι λιτές,(.) μικρές και κατανοητές.»

«(.) Να τους πλησιάζει. Όχι φιλικά. Να τους έχει απέναντι, αλλά να τους πλησιάζει ταυτόχρονα.»

Σημασία χαρακτηριστικών, όπως υπομονή, ηρεμία, χιούμορ, ανεκτικότητα

«(...) Και είμαι ανεκτικός ε: σε συμπεριφορές μαθητών, δηλαδή δεν θα τιμωρήσω έναν μαθητή και μια μαθήτρια ξέρω γω ε: από τη στιγμή που: θα παρατηρήσω κάτι ή που θα του κάνω μία παρατήρηση. Έτσι:, έστω και με κάποιο νόημα για παρατήρηση. ε: Περιμένω να: αλλάξει τη συμπεριφορά του και αν αυτό: μου δημιουργεί πρόβλημα στην επικοινωνία και με την υπόλοιπη τάξη ή: δημιουργεί κάποια φασαρία, τότε ναι θα (.) επέμβω περισσότερο.»

«Οπωσδήποτε είναι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε πάρα πάνω και που βοηθάνε το κλίμα και το πλαίσιο που θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός εννοείται.»

«Ναι, θεωρώ ότι είναι απαραίτητα και όντως αυτά επηρεάζουν το κλίμα στη τάξη. Σε μεγάλο βαθμό.»

«Ναι ναι ναι, αυτά: πιστεύω ότι βοηθούν πάρα πολύ. Εγώ τουλάχιστον τα χρησιμοποιώ.»

Ικανότητα ελέγχου της τάξης και αντιμετώπιση προκλήσεων

«Το μαθαίνεις αυτό, το μαθαίνεις και κάποιες στιγμές πρέπει να κάνεις και τα στραβά μάτια, ας πούμε, μέσα στην τάξη, να κάνεις πως δεν βλέπεις ορισμένα πράγματα για να μη διακόπτεις το μάθημα. Δεν χρειάζεται. Και κάποιο παιδί να μιλάει δεν πειράζει, για χάρη της διαδικασίας του μαθήματος.»

«ε: Έμφυτο ε: ως προς το: να μπορείς να ελίσσεσαι μες στην τάξη. Ε: ναι, αλλά: η γνώση είναι απαραίτητη. Πρέπει να έχεις τα βασικά στοιχεία (.) και όλα τα άλλα έρχονται. Αλλά ο δάσκαλος πραγματικά, επειδή είναι το: αντικείμενο του, ε: σε καθημερινή βάση ε: διαμορφώνεται μες στην τάξη, ε: πρέπει να το έχει κιόλας.»

«Πέρα από τον παιδαγωγικό του ρόλο έχει να μάθει στα παιδιά και συμπεριφορές, αλλά και να τους μεταδώσει νέες ΓΝΩΣΕΙΣ. Για να γίνει αυτό, για να υπάρχει ισορροπία σε αυτό θα πρέπει και το κλίμα μέσα: στην τάξη να είναι ανάλογο, για να μπορούν όλα τα παιδιά να δεχθούν τη νέα γνώση και να κάνουν προσπάθεια να την κατακτήσουν μαζί με τον εκπαιδευτικό.»

«Γιατί, τα παιδιά, είπαμε, τεστάρουν (.) τους δασκάλους πάντα. Ποια είναι τα όρια που μπορούν να φτάσουν. (.) Όταν πρωτομπαίνει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη, ο μαθητής θα κάνει δοκιμή να δει μέχρι πόσο μπορεί να φτάσει. Ποια είναι τα δικά του όρια. Μέχρι που του επιτρέπεται (.) και μέχρι που δεν του επιτρέπεται. Και αυτό το αντιλαμβάνεται από τον τρόπο που θα αντιδράσει ο εκπαιδευτικός. Και μπορεί να κάνει: πολλά πράγματα, τα οποία κανονικά δε θα τα έκανε (.) μόνο και μόνο για να δοκιμάσει. Και μετά, φυσικά, όταν βλέπει ότι πετυχαίνει, (.) αν πετύχει, δηλαδή, η πρόκληση και δεν αντιμετωπιστεί σωστά αυτό πολλαπλασιάζεται. Και μετά χάνεται η πειθαρχία και μετά χάνουμε και πολλά άλλα (.) και την επικοινωνία και όλα. Όταν δεν αντιμετωπιστεί σωστά ένα απρόοπτο δυσχεραίνεται η επικοινωνία. Όταν δεν αντιμετωπιστεί σωστά ο μαθητής καταλαβαίνει ότι έχει και άλλα περιθώρια για: άλλες προκλήσεις στο μέλλον. Και περισσότερες και πιο: δύσκολες. Τώρα αν γίνει κάποιο ατύχημα μέσα στην τάξη (.) και πάλι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πώς θα αντιδράσει ο δάσκαλος. Αν κάποιος χτυπήσει, για παράδειγμα οι μαθητές προσέχουν πώς θα συμπεριφερθεί ο δάσκαλος, το ενδιαφέρον που θα δείξει και όλα αυτά.»

«Κάποια απρόοπτα, εξαρτάται το περιστατικό. Δηλαδή αξιολογείς, κρίνεις και αντιμετωπίζεις ανάλογα. Όταν πρόκειται να είσαι αυστηρός, θα πρέπει να είσαι αυστηρός, όταν πρόκειται να το αντιμετωπίσεις με χαλαρότητα, για να περάσει όπως λέμε, πρέπει να το αντιμετωπίσεις με χαλαρότητα. Ανάλογα με το περιστατικό.»

Χαρακτηριστικά σχολικής τάξης και σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

Επιρροή αριθμού μαθητών τάξης στην παιδαγωγική επικοινωνία

«Όχι σε μεγάλο βαθμό πιστεύω, (.) όχι σε μεγάλο βαθμό. (.) Δεν έχει σημασία αν είναι δέκα, δεκαπέντε μαθητές σε μία τάξη ή είκοσι πέντε με τριάντα. Σε αυτή τη διαφορά των μαθητών μπορεί να βρεις και ε:: παιδιά, μαθητές με διαφορετικά στοιχεία που μπορούν να σου δημιουργήσουν κάποια προβλήματα μέσα, αλλά, >όπως είπα και προτού<, θέλει σωστή αντιμετώπιση και (.) ίσο χρόνο και κατανομή χρόνου προς όλα τα παιδιά. (.) Δεν πιστεύω °ότι επηρεάζει αυτό°, δεν πιστεύω, ένας δάσκαλος έχει κάποιες αρχές και κάποιους τρόπους συμπεριφοράς δεν έχει σημασία αν τα παιδιά είναι πέντε ή αν είναι είκοσι πέντε.»

«Σε ποιον θα είσαι (...) λιγότερο αυστηρός ή θα έχεις λιγότερες απαιτήσεις από τον ίδιο. Γιατί ο καθένας έχει τις δικές του δυνατότητες. Δεν θα έχω: την απαίτηση από ένα μαθητή που δυσκολεύεται: να διαβάσει: ε:: να μου γράψει μια σελίδα στο γραπτό λόγο από ότι θα έχω από έναν άλλο μαθητή, ο οποίος είναι πάρα πολύ καλός, αλλά βαριέται να γράψει. Άμα είναι και ήσυχος μπορεί να τον ξεχάσεις. Γιατί, είπαμε αυτοί που φωνάζουν (.) τραβούν όλη την προσοχή και έναν ήσυχο μαθητή μπορεί να καθυστερήσεις να τον αντιληφθείς, όταν είναι πολλά παιδιά μέσα στη τάξη. Αν, ας πούμε, κάποιος είναι ντροπαλός (..) θα πρέπει να δώσεις και σε αυτόν τη σημασία που του χρειάζεται. Και όχι μόνο σε αυτόν που θα φωνάζει περισσότερο, γιατί έχει πιο δυνατή φωνή και ο άλλος ντρέπεται να μιλήσει ή είναι από τη φύση του ντροπαλός. Θα πρέπει και αυτός σιγά σιγά να.: προσπαθεί να.: επικοινωνεί μέσα στην τάξη.»

«Δεν θεωρώ ότι επηρεάζεται (.) σε πολύ μεγάλο βαθμό. Γενικά, όχι δεν θεωρώ ότι ο αριθμός, όμως, επηρεάζει.»

Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα

«(.....) Εμένα δεν με έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Υπάρχουν όμως και στοιχεία που μπορείς να δανειστείς από μέσα εκεί. Να συμβουλευτείς, όχι να δανειστείς, λάθος έκφραση, να συμβουλευτείς. Η αλήθεια είναι ότι μπορείς να συμβουλευτείς, αλλά επειδή εγώ ξεκίνησα με αυτή τη λογική την καριέρα μου σαν δάσκαλος και δεν μου χρειάστηκαν τόσο: οι συμβουλές από το: °αναλυτικό°, αλλά υπάρχουν, όμως, πράγματα, τα οποία μπορείς να συμβουλευτείς από κει μέσα και να σε βοηθήσουν και οι μέθοδοι και η διαδικασία σε βοηθάνε. Για κάποιον που: ψάχνει στην αρχή, ναι τον βοηθάνε. (.) Τώρα μετά από τόσα χρόνια η αλήθεια είναι ότι δεν θυμάμαι τι είχε γίνει στην αρχή. (.) Τι έκανα τότε στην αρχή. (.) Δεν το θυμάμαι αυτό να σου πω. Αλλά υπάρχουν όμως πράγματα που μπορούν να βοηθήσουν ένα νέο συνάδελφο.»

«ε:: Πέρα από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, η:: προετοιμασία του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, γίνεται στο σπίτι. Αν είσαι καλά οργανωμένος και πας στο σχολείο:: οργανωμένος, ε: τότε το: μάθημα θα γίνει πάρα πολύ καλό και αποδοτικό. ε: Το ότι εμείς πάμε και δουλεύουμε (..) τέσσερις με πέντε διδακτικές ώρες ε: που κάποιοι το θεωρούν λίγο ε: για μένα είναι πάρα πολλές, διότι άλλες τόσες ένας καλός εκπαιδευτικός δουλεύει στο σπίτι για να έχει άρτια προετοιμασία.»

«Το πρόγραμμα (.) βάζει: συγκεκριμένους στόχους σε κάθε ενότητα, σε κάθε διδακτικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός τώρα καλείται βλέποντας αυτούς τους στόχους να τους δομήσει όσο καλύτερα μπορεί και αναλόγως (.) το πνεύμα επικοινωνίας στην τάξη θα τους επιτύχει σε μεγάλο βαθμό ή σε λιγότερο.»

«Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι αυτό που σου δείχνει τον τρόπο να σχεδιάσεις τη::ν παράδοση του μαθήματος, ώστε να μπορούν οι μαθητές να:: ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του.»

«Δεν πιστεύω ότι την επηρεάζει πολύ το αναλυτικό πρόγραμμα ούτε πιστεύω ότι βοηθάει κιόλας ε:: σε αυτό τον τομέα. (.) Νομίζω ότι (.) η επικοινωνία (.) δάσκαλου με μαθητές εξαρτάται μόνο από τους ίδιους (.) τους εμπλεκόμενους και κανέναν άλλο. Δεν υπάρχει καλούπι πάνω σε αυτό που να πεις ότι το αναλυτικό πρόγραμμα λέει αυτό, >αυτό θα κάνω και εγώ<. Είναι το πώς μπορείς (.) και αυτενεργείς μέσα στην αίθουσα ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών σου, ανάλογα με τη συμπεριφορά, με το χαρακτήρα τους (.) που κανένα αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί αυτό να το προβλέψει °και να το δει°. Άρα, λοιπόν, εγώ πιστεύω ότι είναι εντελώς αυθόρμητο και εντελώς (.) υποκειμενικό το πώς (.) ενεργείς μέσα στην τάξη και το πώς (.) αναπτύσσεις την επικοινωνία (.) με τους μαθητές σου °και τη σχολική κοινότητα, γενικότερα°.»

«Το μόνο, ίσως, είναι το ολοήμερο σχολείο που ξεκινάς πιο αργά ή κάνουν πολλές φορές που έχουν γυμναστική και έρχονται κουρασμένα, αλλά και αυτό πάλι είναι συνήθεια. Δηλαδή, τον πρώτο καιρό κάπως θα φανεί, αλλά μετά και τα παιδιά και ο δάσκαλος συνηθίζουν. Δεν νομίζω ότι έχει κάτι ιδιαίτερο.»

«ε:: Εγώ πιστεύω ότι γενικώς το σύστημα είναι:: λάθος δομημένο. ε: Το παιδί, πολλές φορές, έξι ώρες συνεχόμενες, δεν μπορεί να συμμετέχει μες στην τάξη. Είναι δύσκολο, είναι κουραστικό, είναι απαιτητικό ε: και έτσι όπως (.) είναι το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, το παιδί τις περισσότερες φορές είναι ακουστικός τύπος, ο δάσκαλος είναι το αφεντικό της τάξης, ο δάσκαλος μιλάει και αυτός πρέπει να: παίρνει (.) γνώση. Είναι λάθος για μένα αλλά δυστυχώς δεν θα το κρίνω εγώ.(..) Το μάθημα πρέπει να γίνεται πολύ διαφορετικά. Ο μαθητής πρέπει να είναι ενεργό μέλος μες στην τάξη. Ο μαθητής πρέπει να κάνει το μάθημα. (..) Μόνο τότε θα ξεκουράζεται και θα νιώθει ευχάριστα.»

Συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικού

«Οποσδήποτε ο διευθυντής πρέπει να είναι δίπλα από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, παρότι έχει πάρα πολλή δουλειά, το έργο του είναι δύσκολο διότι ε: έχει να οργανώσει όλο το σχολείο αλλά πρέπει να είναι δίπλα από τον εκπαιδευτικό, πρέπει το σχολείο να είναι καλά οργανωμένο, να έχει υπολογιστές, να έχει:: συναδέλφους ειδικοτήτων.(.) Έτσι, ε: για να μπορεί ο: εκπαιδευτικός και να συζητάει με όλους και να βοηθιέται από αυτούς και να πετυχαίνει (.) καλύτερα τους στόχους του. Αυτό βοηθάει και τον

εκπαιδευτικό στην επικοινωνία με τους μαθητές. Ένας εκπαιδευτικός (.) που: είναι οργανωμένος στο σχολείο, που έχει οργάνωση ή μάλλον ένα σχολείο οργανωμένο οργανώνει τον εκπαιδευτικό και τον κάνει πάντα καλύτερο.»

«Το σχολείο είναι ένας χώρος που αλληλεπιδρούν ομάδες μεταξύ τους όσον αφορά στην επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους, οι εκπαιδευτικοί με τη διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί με γονείς, οι γονείς με τη διεύθυνση, ο εκπαιδευτικός με τα παιδιά. Δηλαδή, είναι πολλές οι δυνάμεις. Θεωρώ ότι το καλό επικοινωνιακό κλίμα αυτών των ομάδων μεταξύ τους και φυσικά επηρεάζει και την επικοινωνία (.) του εκπαιδευτικού (.) με την τάξη του.»

«Το οποίο, ευτυχώς, δεν το έχω συναντήσει καθόλου μέχρι τώρα. Έχω ακούσει περιπτώσεις σπάνιες, αλλά είχα απόλυτη συνεργασία και.: στήριξη και κοινή πορεία να αντιμετωπίσουμε προβλήματα προς όφελος των μαθητών και των οικογενειών τους στην τάξη όλα αυτά τα χρόνια.»

«(.) Δε νομίζω ότι επηρεάζει την τάξη του. Επηρεάζει τον ίδιο, (.) όταν είναι εκτός τάξης. Εκτός και αν υπάρχει διαμάχη μεγάλη. Τέτοια φαινόμενα τόσο ακραία, όμως, δεν είναι τόσο συχνά. Οπότε:, νομίζω, ότι τις περισσότερες φορές και ένα: λιγότερο θετικό κλίμα στο σχολείο μέσα στην τάξη δε σε επηρεάζει, γιατί οι μαθητές και οι προσωπικότητές τους είναι τόσο καταγιτιστικές που δεν προλαβαίνεις να σκεφτείς κάτι άλλο πέρα από τους μαθητές τους ίδιους.»

«Σημαντικό είναι το ανθρώπινο δυναμικό που υπάρχει μέσα σε αυτόν και τέτοια προβλήματα που έχουν σχέση με κτιριακές υποδομές και όλα τα υπόλοιπα ξεπερνιούνται αν υπάρχουν τα προηγούμενα. Αν υπάρχει ένα πολύ καλό κλίμα ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό που υπάρχει σε ένα σχολείο.»

Υλικοτεχνική υποδομή και σχολικές εγκαταστάσεις

«(.....) Δεν νομίζω ότι επηρεάζουν. Για μένα όχι, γιατί εγώ έκανα και σε χωριά που δεν είχε υποδομή καθόλου και: έκανα και στα μεγάλα σχολεία, σ' αυτό το μεγάλο σχολείο που έχει υποδομές, το ίδιο μου φαινόταν όσον αφορά την επαφή μου με τα

παιδιά. (.) Δεν νομίζω ότι υπάρχει πρόβλημα, γιατί αυτό εναπόκειται καθαρά στην προσωπικότητα: του δασκάλου, γιατί όσα μηχανήματα και όσους χώρους και να έχει, (.) αν δεν έχει τη διάθεση, δεν πρόκειται να κάνει τίποτα. (..) Και εμείς στο σχολείο μας έχουμε βάλει προτζέκτορες, μερικοί δεν τους χρησιμοποιούν, ενώ τους έχουν στην τάξη. Άρα δεν έχουν τη διάθεση οπότε.»

«(...) Εντάξει:, (...) ε σίγουρα ένα όμορφο περιβάλλον (..) ε:: δημιουργεί μια ευχάριστη διάθεση σε όλους. Άρα αν πάρουμε από αυτήν την άποψη το ότι ένα όμορφο περιβάλλον δημιουργεί γενικότερα μια ευχάριστη διάθεση σε όλους, πιστεύω: επηρεάζει θετικά.»

«Όλοι θέλουμε ένα πολύ καλό σχολικό κτίριο πάντοτε. Πολύ μεγάλες αίθουσες, να είναι ευάερες, ευήλιες οι αίθουσές μας με πολλά μέσα τεχνολογίας. Πολλές φορές προσπαθούμε και αυτές τις μικρές αίθουσες και όχι τόσο όμορφες που έχουμε να τις ομορφύνουμε όσο μπορούμε. Για ε: να νιώσουν πολύ καλύτερα τα παιδιά μας μέσα σε αυτές. Τον επηρεάζει, αλλά είναι κάτι το οποίο μένει για το πρώτο διάστημα. Από εκεί και πέρα ο χώρος τού γίνεται οικείος, είναι ένας χώρος που τον αγαπά.»

Χειρισμός μαθητών μεγαλύτερων και μικρότερων τάξεων όσον αφορά στην παιδαγωγική επικοινωνία

«Για παράδειγμα, αν ένα παιδάκι στην πρώτη το βρίσει κάποιος, στενοχωριέται αφάνταστα, (.) γιατί δεν το έχει βρίσει ποτέ κανένας. (.) Αν ένα παιδάκι στην πέμπτη ή έκτη το βρίσει κάποιος δε στενοχωριέται καθόλου, γιατί έχει συνηθίσει, μεταξύ τους βρίζονται συνέχεια. Είναι διαφορετικός και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι οι μαθητές κάποιες καταστάσεις.»

«Υπάρχουν, όμως, και μαθητές και «φουρνιές» να το πω έτσι, που είναι πάρα πολύ καλά παιδιά και ώριμα παιδιά για την ηλικία τους. Οπότε και με κείνα μπορείς να οργανώσεις πάρα πολύ καλά την εκπαιδευτική διαδικασία και την επικοινωνία.»

«(...) Σε μικρότερες, θα έλεγα, σε μεγαλύτερο ποσοστό, διότι: ε: είναι τα πρώτα βήματα των μαθητών τόσο στο: γνωστικό όσο και στο κοινωνικοποιητικό κομμάτι. Οπότε, αν

υπάρχει:: σωστή επικοινωνία οι μαθητές μπορούν να μπουν σε ένα ρυθμό και: όσο μεγαλώνουν να μπορούν να αυτονομηθούν και να μπορούν να ανταποκριθούν και στις μεγαλύτερες τάξεις.»

«Αν, όμως, το κάνει η επικοινωνία με τους μαθητές του αποδίδει πάρα πολλά οφέλη συναισθηματικά και στον ίδιο. Τον ανταμείβει αυτή η επικοινωνία με τους μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης. Τα συναισθήματα που αφήνει είναι πολύ σημαντικά.»

Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που επηρεάζουν την παιδαγωγική επικοινωνία

Φύλο του εκπαιδευτικού

«Δεν ξέρω. Αυτό δεν μπορώ να το απαντήσω. Δεν ξέρω. (.) Στις μικρότερες τάξεις μπορεί, επειδή είναι προτιμότερη η εικόνα της μαμάς από του μπαμπά για αυτό και:: αγαπούν περισσότερο τις δασκάλες. Νομίζω. Αλλά δεν είμαι σίγουρος αν είναι σωστό αυτό. (.) Δεν ξέρω, δεν μπορώ να το απαντήσω αυτό.»

«^οΝομίζω δεν παίζει κανένα ρόλο.^ο»

««Γενικότερα, πιστεύω ότι είναι διαφορετικός ο τρόπος οργάνωσης, σίγουρα. Είναι και διαφορετικός και ο τρόπος που το αντιλαμβάνονται και οι μαθητές. Για αυτό στο σχολείο, πιστεύω, ότι θα πρέπει να υπάρχει ε:: εναλλαγή. Και δάσκαλοι και δασκάλες. Ένας μαθητής να μην έχει μόνο γυναίκες δασκάλες ή μόνο άντρες. Άλλες φορές να έχει δασκάλα και άλλες δάσκαλο, γιατί είναι διαφορετικός ο τρόπος λόγω φύλου. Είναι διαφορετικός, νομίζω. Είναι το πρότυπο του πατέρα και της μάνας. Γιατί και ο πατέρας και η μάνα δεν έχουν ίδιο χαρακτήρα. Αλλιώς συμπεριφέρεται ο πατέρας στο παιδί και αλλιώς η μάνα στο παιδί. Και τα παιδιά έχουν μαμά και μπαμπά. Και έχουν και πρότυπα από το σπίτι. Αλλιώς βλέπουν τον άντρα δάσκαλο και αλλιώς τη:: γυναίκα δασκάλα. Οπότε παίζει και αυτό ένα ρόλο. Αλλά, είπαμε ότι τα παιδιά πάντα αγαπάνε τους δασκάλους τους και τους δέχονται όπως είναι, ε: αλλά:: είπαμε ότι έχουν διαφορετικό τρόπο. ^οΕγώ έτσι πιστεύω^ο. Νομίζω όχι, η μόνη διαφορά είναι στο χιούμορ. Η πλειοψηφία των ανδρών έχουν χιούμορ (.) περισσότερο από τις γυναίκες.

Οι γυναίκες είναι πάντα ε:: με λιγότερο χιούμορ και: λίγο πιο αυστηρές. (..) Στην πλειοψηφία τους. (..) Οι άνδρες αναπληρώνουν την αυστηρότητα με το χιούμορ. Διαφορετικά (.) επικοινωνούν, γιατί είναι διαφορετικοί. Διαφορετικός είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται: οι άντρες και οι γυναίκες τα: πράγματα. Είπαμε, οι άντρες έχουν ένα όπλο που δεν έχουν οι γυναίκες. Το χιούμορ. Οι περισσότεροι άντρες, όχι όλοι. Το χιούμορ τους βοηθάει πάρα πολύ. Και φυσικά αν έχουν και την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές είναι καλός συνδυασμός.»

Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού

«ε:: (.) Όπως το βλέπω ναί. Όπως θυμάμαι τουλάχιστον τον εαυτό μου.»

«Αλλά πάνω από όλα πιστεύω ότι παίζει ρόλο η: αγάπη προς τη δουλειά σου, γιατί παλιότερα εμείς που γίναμε δάσκαλοι είναι γιατί το θέλαμε εμείς, γιατί το επιλέξαμε εμείς. Τώρα, (.) μερικοί μπορεί να γίνουν, οι πιο νέοι, από ανάγκη πάνω από όλα. Αν δεν το αγαπήσεις δε θα το κάνεις σωστά ποτέ.»

«(..) Δεν ξέρω, δεν νομίζω εγώ, δεν νομίζω, (.) γιατί εγώ έχω είκοσι δύο χρόνια στο σχολείο και δεν με έχει επηρεάσει σε κάτι αυτό. (.) Ακολουθώ την ίδια μέθοδο, δεν ξέρω όμως τι θα γίνει αργότερα. Δεν νομίζω προς το παρόν. Ίσως, η κόπωση μπορεί να είναι ένας παράγοντας, τα πολλά χρόνια υπηρεσίας μπορεί να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει όσο να 'ναι, δεν έχεις την ίδια διάθεση όταν είσαι μικρός και όταν είσαι σε μεγαλύτερη ηλικία. Αυτό είναι γεγονός.»

«Ναι τώρα γελάμε. Εγώ διορίστηκα μετά (.) από δεκαπέντε χρόνια αφού πήρα το πτυχίο. (.) Ήμουν αναγκασμένος να δουλέψω σαν εργάτης στο εξωτερικό μάλιστα (.) και κάποια στιγμή μου είπανε, από αύριο είσαι δάσκαλος. ε: Αν συγκρίνω τη δουλειά μου, τα πρώτα τέσσερα με πέντε χρόνια και σήμερα, θα πω ότι σήμερα είμαι ένας πληρέστερος δάσκαλος. Τότε ε: ψαχνόμουνα. Αλλά ψάχτηκα, όμως, πολύ και θεωρώ ότι σήμερα είμαι σε πολύ καλό βαθμό.»

«Αν ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα άμεσα να φερθεί ψύχραιμα, λογικά, να θέσει επιχειρήματα βοηθάει στη δημιουργία πιο ήρεμων καταστάσεων και φυσικά, μεγάλος

παράγοντας θεωρώ ότι είναι και η εμπειρία και η εμπειρία, οπότε τα χρόνια βοηθάνε στη διαμόρφωση έτσι λίγο πιο ήρεμων καταστάσεων.»

«Είναι διλληματικό αυτό, θα έλεγα. Από τη μία πλευρά, ο νέος εκπαιδευτικός ε: που μπαίνει στην τάξη έχει φρέσκιες τις νέες θεωρίες μάθησης, τις νέες διδακτικές, οπότε μπορεί να εφαρμόσει: κάποιες σύγχρονες διδασκαλίες. Αυτό είναι θετικό, το να είναι κάποιος νέος.»

Σπουδές του εκπαιδευτικού

«Παίζουν ρόλο αλλά σίγουρα παίζει ρόλο πολύ και ο χαρακτήρας του(.) και:: η εμπειρία του σταδιακά πιστεύω με τα χρόνια. (.) Αυτό έχω παρατηρήσει τουλάχιστον σε μένα.»

«Φυσικά. Όσο πιο πολλά μαθαίνει ο::: εκπαιδευτικός τόσο πιο άρτιος, πιο κατάλληλος είναι για την τάξη. Θα μου πείτε τώρα εσείς είστε δύο χρόνια, ε:: σπουδάσατε δυο χρόνια και σας βάλανε να δουλέψετε. Αυτό δεν έγκειται σε μένα και εγώ ακόμη μετά από 20 χρόνια δουλειάς θα μπορούσα να πω ότι (.) δεν ξέρω αν είμαι ικανός. (..) Προσπαθώ γιατί αγαπώ τα παιδιά(.) και δίνονται σε αυτά.(.) Το αποτέλεσμα (.) φαίνεται εκ των υστέρων. Θα προτιμούσα, όμως, πραγματικά συνέχεια να μου κάνουν σεμινάρια να με κάνουν καλύτερο. Γιατί πόσο καλός είμαι δεν το γνωρίζω.»

«Οι σπουδές, οι σπουδές είναι ένα από τα όπλα θεωρώ ότι δεν είναι απόλυτο αυτό. Κυρίως έχει να κάνει με τη:ν προσωπικότητα του:: ανθρώπου και το χαρακτήρα του. Εννοείται ότι βοηθάει και η γνώση, αλλά δεν είναι όσο πιο πολλές γνώσεις έχει ένας άνθρωπος τόσο καλύτερα επικοινωνιακά θα φέρεται. Θεωρώ ότι μεγαλύτερο κομμάτι αφορά στην προσωπικότητα και το χαρακτήρα του.»

«Βέβαια, στην εφαρμογή: εξαρτάται από τον καθένα (.) πώς θα εφαρμόσει αυτά που:: σπουδάζει. Γιατί η θεωρία με την πράξη έχουν μια κάποια απόσταση. (.) Μια αρκετά μεγάλη απόσταση, θα έλεγα, και με την πραγματικότητα τη δική μας.»

«(.....) Έτσι κι έτσι, μέτρια, ούτε και ναι ούτε και όχι. Δηλαδή (.) δίνει μία βάση, από κει και πέρα είναι πως θα το καλλιεργήσεις. (..) Εκεί, ίσως, να έπρεπε να υπάρχει κάτι διαφορετικό μέσα στο Πανεπιστήμιο, (.) να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό. Δεν ξέρω, για αυτό δεν μπορώ να εκφέρω γνώμη.»

Επιπτώσεις της οργάνωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας στους μαθητές

Ρόλος άρτίας επικοινωνίας

«Είναι πολύ σημαντικό όπως ε:: συμβαίνει παντού, η καλή επικοινωνία βοηθάει πάντοτε σε ένα καλό κλίμα, έτσι λοιπόν, μια ε: σωστή παιδαγωγική επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του βοηθάει σίγουρα και στην επίτευξη αυτής της παιδαγωγικής σχέσης.»

«Κατά τη δική μου άποψη πολύ μεγάλο. (...) Επικοινωνία, (.) κατά συνέπεια και εμπιστοσύνη (..) από το μαθητή προς το δάσκαλο. Οπότε, (.) είναι πολύ μεγάλος ο ρόλος, (..) βασικότατος. Πρωταρχικός θα έλεγα. Πρώτα η επικοινωνία και μετά τα υπόλοιπα.»

«ε:: Είπαμε πάλι, οι ρόλοι είναι διακριτοί, πρέπει ο μαθητής να καταλάβει ότι ο δάσκαλός του είναι εκεί για να του μάθει κάποια πράγματα. (.) Όχι πάντα μόνο (.) μαθησιακά.»

Διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση του μαθητή

«(..) Το σχολείο, (..) σαν διαδικασία, όχι. Αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη διάθεση όχι. Δυστυχώς όχι. (..) Είναι αυτά που λέγαμε στην αρχή, ισχύουν αυτά που λέγαμε στην αρχή, όποιος εκπαιδευτικός έχει τη διάθεση να πλησιάσει τα παιδιά και γι' αυτό, ίσως, να έπρεπε να δοθεί βαρύτητα περισσότερο στο πανεπιστήμιο, σ' αυτόν τον τομέα, δηλαδή να μπορούν τα παιδιά να ξέρουν ότι πρώτα ξεκινάω από κει και μετά στα υπόλοιπα. Όχι δεν θεωρώ ότι είναι αρκετή:: (.) η βοήθεια του σχολείου σ' αυτόν τον τομέα.»

«(..) Το σχολείο έχει το ρόλο της διαπαιδαγώγησης. Αλλά::, >αυτό έχει προτερήματα μόνο όταν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς<. Δηλαδή, στο σχολείο αν ο δάσκαλος διαπαιδαγωγήσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο το παιδί, για παράδειγμα να μιλήσουμε για: την ανακύκλωση, γενικά ένα θέμα για: ευαισθητοποίηση, ή: για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, η κοινωνικοποίηση που λες, και οι γονείς ε:: διαγράψουν το δάσκαλο και του λένε άλλα πράγματα, το παιδί βρίσκεται ανάμεσα σε δύο απόψεις. Και το δάσκαλο τον έχει στο σχολείο και δίνει σημασία στα λόγια του και στο σπίτι δίνει σημασία στα λόγια των γονέων. Οπότε, το παιδί είναι ανάμεσα σε δύο και φυσικά, δεν ξέρει τι να κάνει. Και συνήθως ακολουθεί αυτά που λένε οι γονείς του. (.) Για αυτό για να γίνει σωστή διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση πρέπει να υπάρχει μεγάλη συνεργασία μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού. Γιατί ούτε ο δάσκαλος μπορεί να:: μειώσει το γονέα του παιδιού, (.) ακόμα και να ξέρει κάποια πράγματα, (.) δε θα πρέπει να πει κάτι για τους γονείς του στο παιδί, αλλά ούτε και ο γονέας πρέπει να μειώνει το δάσκαλο στο παιδί. Γιατί το παιδί είναι στη μέση (.) και έχει αλληλεπίδραση και με τους δύο, οπότε θεωρείται ο χαμένος της υπόθεσης (.) και όχι ο δάσκαλος ούτε ο γονέας γιατί αυτοί έχουν παγιωμένες, συνήθως, απόψεις, ενώ:: το παιδί σχηματίζει τις ιδέες του και τον τρόπο που θα λειτουργήσει και στη συνεργασία και στην κοινωνικοποίηση και στον τρόπο που συμπεριφέρεται στο περιβάλλον και σε όλα. Άρα, πρέπει να υπάρχει συνεργασία σε όλα αυτά. °Αν δεν υπάρχει συνεργασία δύσκολο°.»

Συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία

«ε: Όσο αγαπήσουν το δάσκαλό τους, τόσο καλύτεροι θα είναι (.) σε όλα τους μες στην τάξη.»

Στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό

«Επηρεάζει: καθημερινά, θα έλεγα, τη στάση του μαθητή.»

«Ε, σίγουρα επηρεάζει ε: ο τρόπος οργάνωσης της επικοινωνίας και της διδασκαλίας απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη στάση του μαθητή.»

«Ε:: Προσπαθώ συνήθως να είμαι: (.) ευγενική με τους μαθητές, τους μιλάω (.) προσεκτικά, τους δίνω την ευκαιρία να απαντήσουν με την ηρεμία τους και (..) η συμπεριφορά μου εξαρτάται ανάλογα με το μαθητή. Υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι θέλουν άλλο χειρισμό και άλλοι που χρειάζονται άλλο χειρισμό στην επικοινωνία για να μπορούν να αποδώσουν σε κάτι που χρειάζεται στο μάθημα.»

«Βέβαια, παίζουν και πολλοί άλλοι παράγοντες και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής, το οικογενειακό, το κοινωνικό, στο πώς θα αντιληφθεί και αυτός τον εκπαιδευτικό. Αλλά δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας αυτός που επηρεάζει τη στάση του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, θέλω να πω ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει όλη την καλή διάθεση, αλλά να μην φτάνει αυτό σε κάποιους μαθητές για κάποιους άλλους λόγους που μπορεί να μην αφορούν ε:: αποκλειστικά και μόνο τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Γιατί το έχω συναντήσει στην πράξη αυτό όχι μόνο από δική μου εμπειρία, αλλά και από άλλους συναδέλφους. >Η προσπάθεια που έκαναν και σε κάποια παιδιά δεν έφτανε, παρόλο που θεωρώ ότι ήταν πολύ φιλότιμοι<. Σε αυτό το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων και στις επαφές του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.

Επιδόσεις των μαθητών

«Αν και συνήθως (.) ποτέ η επικοινωνία δεν είναι ακριβώς ίδια. Κάποτε μπορεί να είσαι περισσότερο αυταρχικός από ότι είσαι συνήθως, κάποιες φορές να είσαι πιο δημοκρατικός, άλλες φορές να τα συνδυάζεις, γιατί υπάρχει και διαφορετικό είδος προσωπικότητας των μαθητών. Τώρα έχω είκοσι τρία παιδιά, είκοσι τρεις διαφορετικές προσωπικότητες. Αλλιώς θα μιλήσω σε ένα παιδί που είναι ήσυχος και ήρεμος (.) και:: πάντα είναι ευγενικό και: ακολουθεί τους κανόνες της τάξης και αλλιώς θα μιλήσεις σε ένα μαθητή, ο οποίος δεν καταλαβαίνει από κανόνες και νομίζει ότι ο χρόνος είναι όλος δικός του και:: καταπατά τα δικαιώματα όλων των υπόλοιπων μαθητών. Είναι διαφορετικός ο τρόπος (.), χωρίς, βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι: και αυτόν που είναι ζωηρός θα πρέπει να τον κάνεις να νιώθει:: άσχημα, απλώς πρέπει να καταλάβει ότι σιγά σιγά πρέπει να ακολουθούμε κάποιους κανόνες. Για αυτό και ο τρόπος οργάνωσης εξαρτάται και από την κάθε μέρα κάποιες φορές. Κάποιες μέρες μπορεί να είσαι πολύ πιο αυστηρός και κάποιες πολύ πιο χαλαρός. Βέβαια, τα παιδιά γνωρίζουν το δάσκαλό

τους (.), μαθαίνουν πολύ γρήγορα το χαρακτήρα του και καταλαβαίνουν (.) αν το κάνει επειδή (.) δεν τα αγαπάει ή δεν τα.: συμπαθεί ή γιατί πιστεύουν ότι έχει δίκιο, όταν γίνεται κάποια αυστηρότητα.»

«ε::: Είπα πάλι εγώ επιμένω, αυτός είναι ο στόχος μου πάντα. ε: Πρέπει πρώτα να κερδίσει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή, πρέπει ο μαθητής να καταλάβει ότι ο: δάσκαλος είναι φίλος, είναι γονιός, (.) είναι αυτός που θα του παρέχει τις γνώσεις. (.) Εάν αυτό το καταλάβει τότε, η: επιτυχία θα είναι εκατό τοις εκατό σίγουρη.»

«Όσο πιο απλός και κατανοητός είναι ο τρόπος διδασκαλίας και καλύτερη η επικοινωνία, τόσο καλύτερη θα είναι και η επίδοση των μαθητών.»

«Οι επιδόσεις των μαθητών μέσα από μια άρτια επικοινωνία δασκάλου και μαθητή μόνο ανοδική πορεία έχουνε. Καθοδική δεν πιστεύω να έχουν, αλλά και αν υπάρξει κάποια φάση, την οποία ο μαθητής παρουσιάσει δείγματα καθοδικής πορείας στο μαθησιακό του επίπεδο πάλι θα μπορέσει μέσα από την επικοινωνία που έχει δημιουργήσει με το δάσκαλό του να βοηθηθεί και να έχουμε πάλι ανοδική πορεία.»

Προσωπικότητα των μαθητών

«Βασικά θεωρώ ότι για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια. Είναι ο πρώτος παράγοντας και στη συνέχεια είναι το σχολείο. Ως δεύτερο ρόλο το σχολείο μπορεί να επηρεάσει, αλλά σε συνεργασία πάντα με την οικογένεια. Με τους γονείς.»

«ε::: Εδώ: έγκειται κιόλας στο:ν δάσκαλο. Να: λειτουργήσει έτσι ώστε να: φτιάξει το πρόγραμμά του έτσι ώστε ο μαθητής, (.) ανάλογα με τις γνώσεις που έχει, να φτάσει στο (.) τέλειο (.) επίπεδο(.) μόλις τελειώσει η τάξη.»

Απήχηση της επάρκειας ή ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην επικοινωνία

«Φυσικά, αν δεν τα συζητήσεις, πως θα καταλάβεις. Το τμήμα που είχα εγώ: είχε ένα συνάδελφο, (..) ο οποίος δεν μιλούσε καθόλου στα παιδιά και όταν ανέλαβα εγώ τα παιδιά δεν μπορούσαν να πουν ούτε μια καλημέρα. Σιγά σιγά, με δουλειά πολλή φτάσαμε σε ένα σημείο, το βλέπουν και οι γονείς ακόμα, ότι τα παιδιά τους έχουν απελευθερωθεί και έχουν γίνει διαφορετικά.»

«Μεγάλη απήχηση. Ο εκπαιδευτικός φτιάχνει τον μαθητή. Αν ο εκπαιδευτικός είναι ανεπαρκής ο μαθητής δε θα πετύχει το στόχο του.»

«Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται σίγουρος για αυτό που κάνει, τότε πώς περιμένουμε το: παιδί να μαθαίνει σωστά αυτά που του διδάσκονται; Ο δάσκαλος (..) πρέπει να αποπνέει σιγουριά και αποφασιστικότητα. Έτσι και ο μαθητής έμμεσα αποκτά αυτοπεποίθηση και μπορεί να: στηρίζεται στον δάσκαλό του.»