Neapolis University

HEPHAESTUS Repository **http://hephaestus.nup.ac.cy**

Department of Economics and Business Master in Public Administration (MPA)

2017

þÿ Ÿ ¹ ´ ¹ ± À Á ¿ Ã É À ¹ º - Â Ã Ç - Ã µ ¹ Â
þÿ µ º À ± ¹ ´ µ Å Ä ¹ º Î ½ º ± ¹ ¼ ± ¸ · Ä Î ½ Ã Ä
þÿ Ã Ç ¿ » ¹ º ® Ä ¬ ¾ ·

þÿ “ µ É Á ³ ¯ ¿ Å , § Á Å Ã ¿ ² ± » ¬ ½ Ä · Â

þÿ Á Ì ³ Á ± ¼ ¼ ± ” · ¼ Ì Ã ¹ ± Â ” ¹ ¿ ¯ º · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ ¹ º ¿ ½ ¿ ¼ ¹ º Î ½ • À ¹ Ã Ä · ¼ Î ½ º ± ¹ ” ¹ ¿ ¯ º
þÿ ± ½ µ À ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ ¬ À ¿ » ¹ Â ¬ Æ ¿ Å

http://hdl.handle.net/11728/10400

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ

NEAPOLIS UNIVERSITY PAFOS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό στην Δημόσια Διοίκηση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος Εργασίας

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Επιμέλεια Γεωργίου Χρυσοβαλάντη

Πάφος 2017

Μεταπτυχιακή Εργασία

στην

Δημόσια Διοίκηση

από

Χρυσοβαλάντη Γεωργίου

Υποβλήθηκε στα πλαίσια των απαιτήσεων για την απόκτηση μεταπτυχιακού δημόσιας διοίκησης

Επιβλέπων Καθηγήτρια: Δρ. Κωνσταντινίδη Κατερίνα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες……..5

Περίληψη……..6-7

Abstract…….……8

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1

1.1 Εισαγωγή……...……...9

1.2 Επιλογή Θέματος…….……...10

1.3 Ερευνητικά Ζητήματα…….....10

Κεφάλαιο 2

2.1. Επικοινωνία και τρόποι διενέργειας επικοινωνίας 11-12

2.2. Μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνίας 13-14

2.3. Μη γλωσσική επικοινωνιακή συμπεριφορά 15-16

2.4. Είδη και συστήματα επικοινωνίας 17

2.5. Επίδραση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας στην επικοινωνία 18-20

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3

3.1. Διαπροσωπικές Σχέσεις 21-25

3.2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις ως παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολείου.....26-32

3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων..... 33-37

3.4. Οι συνθήκες της σχολικής μονάδας και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων…….38-40

Κεφάλαιο 4

Συμπεράσματα / Εισηγήσεις…….....41-42

Βιβλιογραφία……..…….....43-47

Ευχαριστίες

Πρωτίστως, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτρια του Μεταπτυχιακού μου Προγράμματος κ. Κωνσταντινίδη Κατερίνα για τη δυνατότητα που μου έδωσε να προχωρήσω στην συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά κυρίως και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε.

Ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου, που μου συμπαραστάθηκαν παρέχοντας μου στοργή και σθένος καθώς ευχαριστώ ιδιαίτερα τον πατέρα μου, αφού ο ίδιος με ώθησε και μου έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσω το μεταπτυχιακό μου πρόγραμμα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Κάθε ανθρώπινη σχέση ορίζεται μέσα από την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτή. Η ικανότητα της επικοινωνίας είναι έμφυτη σε κάθε άνθρωπο, αλλά οι επι μέρους επικοινωνιακές τεχνικές και δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να είναι αυτή πιο αποτελεσματική, είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης σε κάθε ηλικία.

Από το πλέγμα λοιπόν των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που δημιουργεί το παιδί στην καθημερινή του παιδαγωγική και κοινωνική ζωή, εκείνη που έχει ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα για τη μαθησιακή του πορεία είναι η σχέση του με τον παιδαγωγό του. Ο παιδαγωγός είναι ο άνθρωπος εκείνος που ανάλογα με την επιστημονική του κατάρτιση, την επαγγελματική του εμπειρία και την εκπαιδευτική και προσωπική του ταυτότητα έχει την δυνατότητα να διαμορφώνει το πλαίσιο επικοινωνίας του με τα παιδιά, επηρεάζοντας αρνητικά ή θετικά την μορφή και την επικοινωνία της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι ο άνθρωπος εκείνος που, μέσα από την γενικότερη συμπεριφορά του, το παιδί κατανοεί και σχηματίζει απόψεις και αντιλήψεις για το ανθρώπινο περιβάλλον, εφόσον ο ίδιος ο παιδαγωγός αποτελεί ένα πολύ σημαντικό αντιπροσωπευτικό δείγμα και πρότυπο του περιβάλλοντος αυτού για το παιδί.

Μεθοδολογία: Για την εκπόνηση και την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης συστηματικής ανασκόπησης χρησιμοποιήθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές, ερευνητικές μελέτες, επιστημονικά συγγράμματα, επιστημονικά περιοδικά και άρθρα, GOOGLE SCHOLAR που σχετίζονται με το θέμα της εργασίας.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, να κατανοήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού όπου και μεσολαβούν στη διαδικασία της μάθησης καθώς και να αναγνωρίσουμε συγκεκριμένες δεξιότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής και διδακτικής σχέσης.

Αποτελέσματα/Συμπεράσματα: Μέσα από την έρευνα και την ανάλυση των βιβλιογραφικών αναφορών αλλά και άρθρων παρατηρούμε πως, οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς έχουν άμεσες επιπτώσεις στην μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική στάση του εκπαιδευτικού, τότε η στάση τους για τη μάθηση βελτιώνεται ως αποτέλεσμα να επηρεάζει θετικά και την επιδοσή τους.

ABSTRACT

Introduction: Every human relationship is defined through the communication between the people involved in it. The ability of communication is inherent in every person, but the individual communication techniques and skills required to make it more effective can be the subject of learning at all ages. The educator is the person who, depending on his / her scientific training, professional experience and his / her educational and personal identity, has the ability to shape his / her context of communication with children, negatively or positively influencing the form and communication of the learning process.

Methodology: For the preparation and completion of this project, research studies were conducted using dada from scientific magazines, and scientific articles that were related to the topic of this paper. The method used for the successful collection of data was wide research through search engines and databases such as CINAHL, PUBMED, GOOGLE SCHOLAR

Purpose: The purpose of this project was to to understand the factors that influence student and teacher relationships wherever they are in the process of learning, and to recognize specific skills that contribute to the development of an effective educational and teaching relationship.

Results/Conclusion: Through research and data analysis it can be observed that interpersonal relationships between trainers have a direct impact on students' learning and social behavior. When students are attracted to the teacher's interesting and friendly attitude, their attitude towards learning improves and thus positively affects their performance

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{ο}

1.1 Εισαγωγή

Η επικοινωνία είναι μια τέχνη που, όπως κάθε άλλη του είδους, μαθαίνεται και καλλιεργείται. Η καθημερινή εφαρμογή τεχνικών της αποτελεσματικής επικοινωνίας μας καθιστά αφενός καλύτερους επικοινωνούς και αφετέρου μας επιτρέπει να υλοποιούμε τα σχεδιά μας με την ενεργή προσχώρηση και συμμετοχή των άλλων, δημιουργώντας προς οφελός μας το προφίλ ενός ανθρώπου που αξίζει να εμπιστευέσαι, που σε πείθει και σε εμπνέει.

Η επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο τα μέρη που επικοινωνούν όσο και το μήνυμα που επικοινωνείται. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, πρέπει να καταφέρουμε να μεταβιβάσουμε με τη μεγιστη δυνατή ακρίβεια αυτό που θέλουμε και το μηνυμά μας να είναι κατανοητό. Το μηνυμά μας μπορεί να μεταφερθεί λεκτικά ή και μη λεκτικά. Είναι όμως πάντα εύκολο να είμαστε κατανοητοί και οι μαθητές πρόθυμοι να μας ακούσουν;

Η επικοινωνία διενεργείται με διάφορους τρόπους όπως: την προσωπική συνδιάλεξη, μέσω του γραπτού λόγου, μέσω των ηλεκτρονικών μέσων κάθώς και μέσα από την τυπική παρουσίαση καταστάσεων. Είναι προφανές πως αναγκαία προυπόθεση για την επιτυχία της επικοινωνίας μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής είναι η χρήση σωστής έκφρασης από την πλευρα του ομιλητή όσο αφορά σε κινήσεις και στάσεις του σωματός του γενικά όπως: οπτική επαφή, σωματική γλώσσα, φωνητικό ύφος. Μέσα από την καθημερινή μου εμπειρία παρατηρώ πως τα μηνύματα που διαδίδονται μέσω της γλώσσας του σώματος, συνήθως είναι πολύ πιο αξιόπιστα σε σχέση με εκείνα που προέρχονται από την ομιλία.

Ας σημειωθεί ακόμη σε αυτό το σημείο, ότι η βασική λειτουργία στην επικοινωνία είναι η ανατροφοδότηση. Ο όρος «ανατροφοδότηση» είναι παραδοσιακά συνδεδεμένος με μια σειρά από σύντομα σχόλια τα οποία παίρνουν τη μορφή επαίνου, μομφής ή ακόμα κωδικοποιημένων φράσεων. Ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η ανατροφοδότηση στους μαθητές είναι δυνατό να επηρεάσει τα κίνητρα και την τελική επίτευξη των στόχων τους. Η σωστή ανατροφοδότηση δίνει στους μαθητές την ευκαιρία

να στοχαστούν πάνω σε θέματα που αφορούν την εκμάθηση και τις μαθησιακές τους ανάγκες.

Η ανατροφοδότηση δεν αφορά μόνο το έργο των μαθητών αλλά και το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων. Στόχος της ανατροφοδότησης πρέπει να είναι πάντα η βελτίωση του εκπαιδευτικού, η αύξηση της αποδοτικότητάς του, καθώς επίσης και η στήριξη και η παρακίνησή του για να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια.

1.2 Επιλογή Θέματος

Η ερευνήτρια/φοιτητήτρια έχει επιλέξει να μελετήσει το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, λόγω προσωπικών βιωμάτων στην μέχρι στιγμής πορεία της ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αντίθεση με άλλες θεματολογίες, η αντιπροσώπευση του συγκεκριμένου θέματος στη βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη, τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και στο εξωτερικό. Είναι επομένως επιτακτική η ανάγκη να πολλαπλασιαστούν οι προσπάθειες ανάλυσης της επικοινωνιακής διαδικασίας τόσο στην σχολική τάξη όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα γενικά.

1.3 Ερευνητικά ζήτημα/ερωτήματα

Τα ερευνητικά ζητήματα με τα οποία θα ασχοληθεί η παρούσα διπλωματική εργασία είναι η αποτύπωση της επικοινωνίας ως παράγοντας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη.

Τα ζητήματα-ερωτήματα θα εστιαστούν:

- Διαπροσωπικές Σχέσεις.
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις ως παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολείου.
- Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.
- Οι συνθήκες της σχολικής μονάδας και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{Ο} ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1. Επικοινωνία και τρόποι διενέργειας επικοινωνίας

Ο ρόλος του δασκάλου στο σχολεία είναι διαπροσωπικός και συνεπάγεται πέμψη και λήψη πληροφοριών σε διάφορα οργανωσιακά επίπεδα. Η επικοινωνία στο σύγχρονο σχολείο αποτελεί βασικό άξονα που τροφοδοτεί τις διοικητικές διαδικασίες. Χωρίς αποτελεσματικό επικοινωνιακό δίκτυο το σχολείο ως οργανισμός χωλαίνει και τούτο γιατί οι εργαζόμενοι από την εισδοχή τους σε αυτόν ως την αποχώρηση τους, εκτίθενται σε κοινωνική συμπεριφορά η οποία σχετίζεται τόσο με το έργο που επιτελούν όσο και με τις άτυπες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Η επικοινωνία συνιστά πορεία στην οποία λειτουργούν οι παρακάτω συντελεστές:

1. Ο αποστολέας του μηνύματος (κωδικοποίηση το μηνύματος).
2. Ο αποδέκτης του μηνύματος (αποκωδικοποίηση το μηνύματος).
3. Ο επικοινωνιακός κώδικας (τρόπος ή μέσο μετάδοσης του μηνύματος).

Και οι τρεις συντελεστές είναι απαραίτητοι και κανένας δεν μπορεί να παραλειφτεί. Η επικοινωνία εμπεριέχει την έννοια της αμοιβαιότητας και της διαπροσωπικής εμπλοκής. Ως προϋπόθεση της λειτουργίας της επικοινωνιακής διαδικασίας απαιτούνται:

- κοινό αντιληπτικό πεδίο μεταξύ αποστολέα και αποδέκτη πράγμα που υποβάλλει ικανότητα αντίληψης του περιεχομένου του μηνύματος και από τους δυο συντελεστές,
- αμοιβαία γνώση, και στο απαιτούμενο επίπεδο, του χρησιμοποιούμενου κώδικα, και
- συνθήκες περιορισμού στο ελάχιστο του "θορύβου" που παραβάλλεται μεταξύ πομπού και δέκτη για την πιστότερη μετάδοση των μηνυμάτων.

Κατά την επικοινωνία, λαμβάνεται ως δεδομένο ότι ο αποστολέας απευθύνεται σε πιθανό ή δυνατό αποδέκτη υπό την έννοια ότι ο δεύτερος έχει την ετοιμότητα να ανταποκριθεί, το ενδιαφέρον για το μήνυμα και τη διάθεση για διάλογο και εναλλαγή ρόλων.

Η επικοινωνία διενεργείται με διάφορους τρόπους:

Προσωπική συνδιάλεξη (πρόσωπο με πρόσωπο, τηλέφωνο). Χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος στον οποίο η περιττότητα (επανάληψη, πλεονασμός, επαναδιατύπωση, συμπλήρωση κτλ.) απαντάται σε μεγάλο βαθμό. Όμως, τον διακρίνουν αμεσότητα και αποτελεσματικότητα υπό την έννοια ότι περιορίζεται ο θόρυβος, εναλλάσσονται οι ρόλοι, υπάρχουν περιθώρια για διεύρυνση, κατανόηση και διευκρίνηση των νοημάτων και καθίστανται σαφέστερες οι προθέσεις αμφοτέρων των πλευρών.

Επικοινωνία μέσω γραπτού λόγου (επιστολή, σημείωμα, γραπτά κείμενα άλλης μορφής). Συνιστάται σε διατύπωση μηνυμάτων/πληροφοριών που απευθύνονται σε ευρύ φάσμα αποδεκτών το οποίο περιλαμβάνει ονομαστικό αποδέκτη (επιστολή σημείωμα), πιθανό ή δυνατό αποδέκτη του οποίου θα είναι δυνατή η έλκυση (εφημερίδα βιβλίο, άλλο γραπτό κείμενο). Είναι γνωστό ότι ο γραπτός λόγος είναι οργανωμένο σύνολο, έχει πληροφορική πυκνότητα, περιορισμένη περιττότητα σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο και προσφέρεται για λεπτομερειακή και βαθύτερη μελέτη. Δεν έχει όμως την αμεσότητα του προφορικού λόγου και η ολοκλήρωση της επικοινωνίας είναι χρονικά απρόβλεπτη.

Επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μέσων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεομοιότυπο κτλ.). Με τον τρόπο αυτό απαμβλύνονται παραδοσιακοί περιορισμοί στο γραπτό λόγο (ταχύτητα, αμεσότητα), παρέχεται πρόσβαση σε τράπεζες πληροφοριών (Internet) και εξυπηρετούνται σε μικρό χρονικό διάστημα επικοινωνιακές ανάγκες.

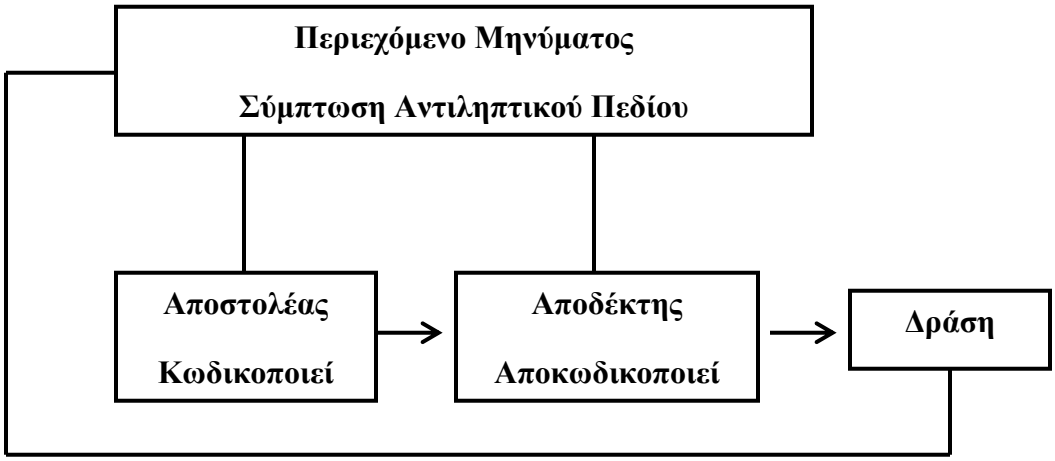
Τυπική παρουσίαση καταστάσεων (διάλεξη, έκθεση, πίνακας, δελτίο). Χρησιμοποιείται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος αλλά και στις δυο περιπτώσεις δεν αναπτύσσεται διάλογος.

Νοουμένου ότι ο βασικός στόχος της επικοινωνίας είναι η πρόθεση για μετάδοση πληροφοριών σε συγκεκριμένο κοινό και, στη συνέχεια, ανάληψη δράσης, τα μέσα που χρησιμοποιούνται πρέπει να διακρίνονται για:

- αποτελεσματικότητα (περιορισμό θορύβου και άλλων παρεμβολών),
- επάρκεια (οικονομία σε χρόνο και δαπάνη),
- πυκνότητα περιεχομένου (περιορισμός περιττότητας).

2.2. Μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνίας

Το βασικό μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνίας περιλαμβάνει τους δύο συντελεστές οι οποίοι λειτουργούν σε αντιληπτικό πεδίο το οποίο περιλαμβάνει τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό στοιχείο τα οποία πρέπει να συνταιριάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Το αντιληπτικό πεδίο συνιστά το κοινό υπόστρωμα αντιλήψεων των συντελεστών που τους καθιστούν ικανούς να κατανοούν το περιεχόμενο του μηνύματος και να περιορίζουν το θόρυβο όσο είναι δυνατό. Οι ανατροφοδοτήσεις μεταξύ αποστολέα και αποδέκτη συνιστούν τη δυνατότητα των συμπτώσεων που μπορούν να έχουν οι δυο συντελεστές στο αντιληπτικό πεδίο της επικοινωνίας που αναπτύσσεται.



Σχήμα 1. Μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνίας

Εφόσον το μήνυμα είναι σαφές και ο αποδέκτης το μετουσιώσει σε δράση με ανάλογη συμπεριφορά, η διαδικασία τερματίζεται με την ανατροφοδότηση που παρέχεται.

Εάν υπάρχει ασάφεια στο μήνυμα ή περιορισμένη αντίληψη του περιεχομένου ή ύπαρξη

θορύβου, ο αποδέκτης εναλλάσσει ρόλο και ζητεί διευκρινήσεις, συμπληρώσεις κτλ. για σαφέστερη και ολοκληρωμένη κατανόηση.

Η επικοινωνία πρέπει να διέπεται από αμοιβαιότητα. Ο αποδέκτης πρέπει να διακρίνεται από στοχαστική ακροαστική διάθεση η οποία εξασφαλίζει ανατροφοδοτική εμπειρία στον αποστολέα για τη συνέχιση της επικοινωνίας. Η στοχαστική ακρόαση είναι προϋπόθεση για ανταπόκριση γιατί μόνο έτσι το περιεχόμενο της επικοινωνίας κατανοείται και καθίσταται δυνατός ο εντοπισμός ασαφειών ή αβεβαιότητας που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ερωταποκριτική και εξηγητική συμπεριφορά των συντελεστών πριν από την κατάληξη σε αναμενόμενη συμπεριφορά.

Η επικοινωνία σ' έναν οργανισμό είναι ουσιαστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του. Οι αντιλήψεις για τον άνθρωπο (Θεωρία Χ και Υ), η λογικότητα και η αναμενόμενη συμπεριφορά, η σύγχρονη αντίληψη για ολοπαγή θεώρηση της ποιότητας της διοίκησης (Total Quality Management) υποβάλλουν ανάλογες θεωρήσεις των πτυχών της επικοινωνίας.

Η επικοινωνία με μονόδρομη κατεύθυνση (διαταγή, υπαινιγμός, έμμεση φραστική παρατήρηση) δημιουργεί στον αποδέκτη τραυματικές καταστάσεις και οικοδόμηση αμυντικής συμπεριφοράς η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορα σχήματα όπως αδιαφορία, παθητικότητα, υποταγή, αντίδραση, εχθρότητα, επιθετικότητα.

Έστω και αν επιτυγχάνεται ανταπόκριση, αυτό το αποτέλεσμα δε θα είναι σταθερό και διαρκές αν ο κύκλος της επικοινωνίας δεν ολοκληρώνεται με τη συνειδητοποίηση της ανταπόκρισης από τον αποδέκτη. Η ποιότητα της επικοινωνίας θα πάσχει. Θα ελλείπουν από τη διαδικασία η ισοτιμία μεταξύ των μερών και η οικοδόμηση εργασιακών, κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Η επικοινωνιακή ποιότητα εκτείνεται πέρα από το καθαρά διαπροσωπικό μέρος που άφορα στη βελτίωση των συνθηκών κάτω από τις όποιες λειτούργει η επικοινωνία. Η σύγχρονη τεχνολογία παρέχει άμεση πρόσβαση στη ζητούμενη πληροφόρηση και γρήγορη ανταπόκριση, ανεξάρτητα από γεωγραφική απόσταση ή ώρα κατά το ημερονύκτιο. Οι φορητές συσκευές (τηλέφωνο, ηλεκτρονικός υπολογιστής., τηλεόραση) περιορίζουν την εξάρτηση από ωράρια, τόπο διαμονής, αποστάσεις ή εργασιακό χώρο. Οι τράπεζες πληροφοριών μέσω του Ιντερνέτ

προσφέρουν αυτονομία και απεξάρτηση από τις παραδοσιακές καταστάσεις πρόσβασης και διευκολύνουν το άτομο να πληροφορείται για την εξυπηρέτηση των αναγκών του άμεσα. Η χρήση του Η.Υ. δημιουργεί απρόσωπη διάσταση πληροφόρησης με τη διάδραση ανθρώπου και μηχανής η οποία ενθαρρύνει πολυφασική δραστηριότητα. Τουλάχιστον, στις περιπτώσεις αυτές, δε δημιουργούνται τριβές και συγκρούσεις μεταξύ ρολών και τραυματικές καταστάσεις.

2.3. Μη γλωσσική επικοινωνιακή συμπεριφορά

Η μη-γλωσσική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην προφορική συνδιάλεξη ως αποτέλεσμα της επίδρασης της ζωντανής παρουσίας των συντελεστών στο αντιληπτικό πεδίο της επικοινωνίας:

1. Γειτνίαση στον ατομικό χώρο. Ο χώρος που καθένας θεωρεί ότι είναι δικός του και δε θα πρέπει να καταλαμβάνεται από άλλο πρόσωπο, μια φυσική απόσταση που πρέπει να τηρείται κατά την επικοινωνία η οποία ποικίλλει ανάλογα με την περίπτωση όπως καταστάσεις οικειότητας, φιλίας, τυπικής κοινωνικότητας κλπ. οι όποιες διαφέρουν μεταξύ πολιτισμικών ομάδων και εθνοτήτων. Η καθιστική διάταξη στην τάξη, η οργάνωση των ενδο- και εξωκτιριακών χώρων και άλλες οργανώσεις χώρου αφορούν σε γειτνιάσεις στο χώρο που επηρεάζουν την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα.

2. Κίνηση στο χώρο. Αφορά σε κινήσεις του σώματος και της στάσης γενικά.

3. Μορφασμοί και κινήσεις ματιών. Μεταφέρουν σήματα που ενισχύουν, ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν μορφές συμπεριφοράς με οικονομικό και αποτελεσματικό τρόπο.

Μη-γλωσσική επικοινωνία, έκτος από μορφές που έχουν κοινωνικοποιηθεί (μειδίαμα, γέλιο, έκφραση λύπης, χαράς και άλλων συναισθημάτων), παρατηρείται σε μορφές που έχουν πολιτισμικά φορτώματα και διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα. Επίσης παρατηρούνται μορφές μη-γλωσσικής συμπεριφοράς που αναπτύσσουν πρόσωπα και είναι καθαρά προσωπικές που αν δε γνωρίζει ο αποδέκτης δε θα μπορεί να ανταποκρίνεται. Όλοι οι άνθρωποι έκτος από την κοινωνικοποιημένη επικοινωνιακή

συμπεριφορά αναπτύσσουν και προσωπική μη-γλωσσική συμπεριφορά την οποία γνωρίζουν οι συνεργάτες ή οι άνθρωποι του περιβάλλοντος τους. Πχ. οι υφιστάμενοι διαισθάνονται πότε ο προϊστάμενος δε μιλιέται και ότι από στιγμή σε στιγμή θα μπορούσε να ξεσπάσει μπόρα.

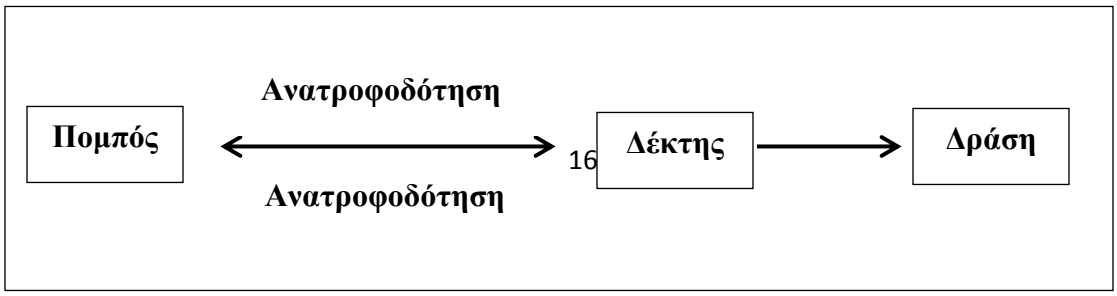
Ορισμένες μορφές συμπεριφοράς είναι δυνατό να προκαλέσουν παρεμβολές στην επικοινωνία. Ο Bolton, R. (1979) διακρίνει τρεις τέτοιες κατηγορίες:

- ⇨ Έκφραση κρίσεων (επίκριση, ύβρη, διάγνωση, έπαινος κτλ)
- ⇨ Πρόταση λύσεων (διαταγή, απειλή, ηθικολογία, ανάκριση, συμβουλή)
- ⇨ Παραγνώριση (πλαγιοδρόμηση, λογικότητα, επαναβεβαίωση).

Επίσης, η αναποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μπορεί να είναι αποτέλεσμα μη-συμπτώσεων στην κατανόηση του περιεχομένου της επικοινωνίας. Πχ. όταν η γνωστική πτυχή του περιεχομένου,

- ⇨ είναι κατανοητή από όλους τους συμβαλλόμενους, πράγμα που αποτελεί την ιδεώδη περίπτωση. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας είναι οικείο και κοινό.
- ⇨ δεν είναι κατανοητή από κανένα συμβαλλόμενο, κατάσταση πολύ επικίνδυνη γιατί εξ αντικείμενου δεν μπορεί να υπάρξει επικοινωνία
- ⇨ κατανοείται από τον ένα αλλά όχι από τον άλλο πράγμα που παρεμποδίζει την ομαλή ανταπόκριση. Στην περίπτωση αυτή, είναι απαραίτητη η επεξήγηση η οποία μπορεί να φέρει ή να μη φέρει αποτέλεσμα.

Η βασική λειτουργιά στην επικοινωνία είναι η ανατροφοδότηση γιατί χωρίς αυτή δεν είναι δυνατή η γνώση του αποτελέσματος δηλαδή ο βαθμός της απρόσκοπτης ροής της επικοινωνίας. Εφόσον η επικοινωνία είναι αμφίδρομη λειτουργιά, αναμένεται παροχή ανατροφοδότησης ως αποτέλεσμα της εναλλαγής των ρολών του αποστολέα και του αποδέκτη.



Σχήμα 2. Μοντέλο επικοινωνίας -δράσης

Η επικοινωνία στις μονάδες εργασίας σε σύγκριση με την επικοινωνία μεταξύ ατόμων είναι απείρως περίπλοκη και τούτο οφείλεται στους τρόπους οργάνωσης των ομάδων οι οποίοι διέπονται από παράγοντες όπως:

- η φύση του επιτελούμενου έργου,
- η εμπειρογνωμοσύνη που απαιτείται,
- τα μέσα, και
- η τεχνολογία.

2.4. Είδη και συστήματα επικοινωνίας

Τα ειδή επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται, η φύση της επικοινωνίας και οι επιπτώσεις από τη χρήση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, συνάπτονται και οι συνδυασμοί χρήσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας.

Το επικοινωνιακό δίκτυο που χρησιμοποιεί ένας οργανισμός αντανακλά και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων, των τμημάτων, των επιπέδων και γενικά της ιεραρχίας. Το κρίσιμο στοιχείο στα διάφορα συστήματα είναι η κεντρικότητα του δικτυού που το χαρακτηρίζει δηλαδή ποσό συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό είναι. Τα συστήματα αυτά είναι πολύ συγκεντρωτικά γιατί οι πληροφορίες συγκεντρώνονται σε ένα πρόσωπο το οποίο τις μεταδίδει στον ιεραρχικά ανώτερο χωρίς να γνωρίζει την πιστότητα της μετάδοσης ή τις χρησιμοποιεί το ίδιο πρόσωπο χωρίς να δίνει λόγο σε κανένα. Η χρήση των δικτύων αυτών ευνοεί την ανάπτυξη αρχηγίας με συγκέντρωση εξουσίας/δύναμης στα πρόσωπα κλειδιά. Η απόφαση για χρήση επικοινωνιακού δικτύου εξαρτάται από τις προθέσεις του οργανισμού, τη φύση της εργασίας, τις εκάστοτε περιστάσεις κτλ. Με αυτό δε σημαίνει ότι θα γίνεται επιλογή ενός δικτύου επικοινωνίας.

Στην περίπτωση που οι πληροφορίες θα πρέπει να διακινούνται μεταξύ των τμημάτων του οργανισμού και επειδή οι αποφάσεις στο ένα τμήμα επηρεάζουν το άλλο, ένα σύστημα πανδικτύωσης θα ήταν αποτελεσματικότερο, ιδιαίτερα σήμερα που τούτο είναι εφικτό με δικτυώσεις μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών. Το σύστημα επικοινωνίας ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της ηλεκτρονικής τεχνολογίας της πληροφόρησης, τίθεται σε άλλη βάση με εμφάσεις στην κατάρτιση του προσωπικού, την υπευθυνότητα που πρέπει να επιδειχτεί, τη διαφοροποίηση του έλεγχου της εργασίας και στην άμεση ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του οργανισμού.

2.5. Επίδραση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας στην επικοινωνία

Η ηλεκτρονική επικοινωνία δημιούργησε μια νέα διάσταση η οποία εστιάζεται στην αμεσότητα της παρακολούθησης της πορείας του οργανισμού και στους ρυθμούς που επιβάλλουν οι μηχανές και η δικτύωση του επικοινωνιακού συστήματος. Σε ανύποπτο χρόνο οι εντεταλμένοι για την παρακολούθηση γνωρίζουν επακριβώς την όλη πορεία των εργασιών.

Οι σύγχρονοι οργανισμοί με βάση το μέγεθος , την ποικιλότητα και τη φιλοσοφία τους θα χρησιμοποιήσουν δικτυώσεις που θα εξυπηρετούν τη δομή και τη λειτουργιά του οργανισμού. Εκείνο που έχει σημασία σ έναν οργανισμό σε σχέση με το επικοινωνιακό του σύστημα είναι οι στόχοι που διέπουν καταρχήν το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα και ταυτόχρονα οι διαδικασίες που ακολουθούνται και τα μέσα που χρησιμοποιούνται.

Οι εμφάσεις έχουν μετακινηθεί από τη χρήση ενός δικτύου επικοινωνίας, στη χρήση συστήματος επικοινωνίας δικτυωμένου με τρόπο που να υποβοηθηθεί τη ροη των πληροφοριών στη διαδικασία εκτέλεσης έργου. Όλα τα δίκτυα επικοινωνίας έχουν τη χρησιμότητα τους στα διάφορα επίπεδα της λειτουργίας του οργανισμού. Εναπόκειται στον ίδιο τον οργανισμό να διαμορφώσει το επικοινωνιακό του δίκτυο.

Η νέα επικοινωνιακή τεχνολογία, όπως ενδεικτικά αναφέρον οι Nelson, D.L. and Quick, J.C. (1996) παρέχει ταχύτερη πιο άμεση πρόσβαση στις πληροφορίες από ό, τι ήταν

διαθέσιμη κατά το παρελθόν [και] άμεση ανταλλαγή πληροφοριών σε λεπτά ή δευτερόλεπτα σε γεωγραφικά σύνορα και ζώνες ωρών.

Όμως, η χρήση των νέων τεχνολογιών που πραγματοποιούνται μέσω των μηχανών ενισχύει το απρόσωπο στοιχειά και η συμπεριφορά της διοίκησης προσανατολίζεται προς έργο που πρέπει να επιτελεστεί με μετακίνηση των εμφάσεων από την επάρκεια και την εμπειρογνωμοσύνη του εργαζομένου στο υπόλοιπο της ανθρώπινης φύσης και των άλλων του αναγκών.

Η χρήση των μηχανών επηρεάζει τη συνεργειακή εργασία γιατί υποκαθιστά την προσωπική επαφή η οποία είναι συναισθηματικά φορτισμένη, εξουδετερώνεται η μη-γλωσσική έκφραση και η κοινωνικότητα διαμορφώνεται ως άλλη διάσταση.

Ο εργαζόμενος αναπτύσσει αγχώδεις καταστάσεις λόγω απαιτήσεων που επιβάλλουν η ακρίβεια, η ταχύτητα, η απεριττότητα, και άλλες πιέσεις που επιβάλλουν οι ρυθμοί εργασίας. Η κοινωνικότητα που αναπτυσσόταν στον τόπο εργασίας και οι ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων περιορίζονται κατά τη διάρκεια της εργασίας εξαιτίας των ρυθμών των μηχανών και των νέων χωρών εργασίας και ίσως να είναι ανάγκη για δημιουργία αποζημιωτικών διεξόδων και ανάπτυξη μεταξύ των εργαζομένων κοινωνικών σχέσεων ως αποτέλεσμα των νέων συνθηκών εργασίας σε αλλά επίπεδα και με διαφορετικές προσεγγίσεις.

Όσο αποτελεσματικές και να είναι οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης η διαπροσωπική επικοινωνία δεν πρέπει να εξουδετερώνεται και αποτελεί καθήκον της διοίκησης να εξευρίσκει τρόπους ώστε οι εργαζόμενοι να λειτουργούν σε διαπροσωπικό πλαίσιο σχέσεων. Το πρόσωπο είναι σημαντικό στοιχείο στον τόπο εργασίας στο οποιοδήποτε ολοκληρωμένο σύστημα αυτοματοποίησης και ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Η σημερινή διοίκηση πρέπει να αντιμετωπίσει το "δικτυωμένο οργανισμό" και, γενικά, τα δικτυωμένα περιβάλλοντα. Δεν έχει αλλά περιθώρια γιατί το "δίκτυο" έχει εδραιωθεί και ο συμβιβασμός μαζί του είναι απαραίτητος. Το γραφειοκρατικό σύστημα δεν επαρκεί πλέον και οι εμφάσεις στρέφονται στον τεχνοκράτη και στον τεχνικά καταρτισμένο εργαζόμενο. Το σύστημα βασίζεται πλέον στην ικανότητα του προσωπικού στη χρήση

της ηλεκτρονικής τεχνολογίας και η επικοινωνία πρέπει να λειτουργήσει σε νέα σχήματα στο νέο κλίμα των δικτυωμένων περιβαλλόντων.

Μια άλλη διάσταση στην επικοινωνία που εισέρχεται στο προσκήνιο είναι η διαπολιτισμική παιδεία η οποία σήμερα έχει παγκοσμιοποίηση τα όρια της. Αυτό σημαίνει ότι η διοίκηση πρέπει να δώσει προτεραιότητα στην πολιτισμική παιδεία των εμπλεκόμενων δηλαδή να κατανοηθούν οι συνθήκες κάτω από τις όποιες η δεκτικότητα των μηνυμάτων βρίσκεται στον ανώτατο βαθμό πριν επιχειρηθεί οποιαδήποτε συναλλαγή. Δεν πρέπει να λαμβάνεται ως δεδομένο ότι ο εταίρος των συμβαλλόμενων πρέπει να συμμορφώνεται. Η διαπραγμάτευση απαιτεί γνώση της πολιτισμικής παιδείας του εργαζομένου και εκείνης που έχει αναπτύξει ο οργανισμός για να βρεθεί η τομή του συνταιριάσματος. Η γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα, οι τρόποι συμπεριφοράς, οι άγραφοι νομοί και γενικά η πολιτισμική παιδεία αποτελούν σήμερα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για αποτελεσματική επικοινωνία στη διοίκηση. Η επικοινωνία, συνεπώς, πρέπει να γίνεται στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής παιδείας μεταξύ των λαών.

Ο ίδιος ο οργανισμός έχει τη δίκη του πολιτισμική παιδεία την οποία πρέπει να αναλύσει για να γίνει κατανοητή και από τους άλλους και ίσως να δοθούν ευκαιρίες για μια παγκοσμιοποιημένη πολιτισμική παιδεία.

Παρόλο που οι βασικές αρχές και οι λειτουργιές που διέπουν την επικοινωνία δεν εγκαταλείπονται, στο σύνολο της, η επικοινωνία έχει αχθεί σε διαδικασία που στηρίζεται σε στοιχεία που αναφέρονται στον άνθρωπο ως πρόσωπο και προκύπτει θέμα εμπιστοσύνης, ηθικής και ανοικτής επικοινωνίας μεταξύ οργανισμού και εργαζομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{ο}

Η κοινωνική συνύπαρξη του εκπαιδευτικού και των μαθητών στη σχολική τάξη οδηγεί στην ανάπτυξη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω. Μέσα από την ανάλυση θα αναδειχθεί η συμβολή των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στις παιδαγωγικές - διδακτικές διαδικασίες και τη σημασία τους στο αποτελεσματικό σχολείο.

3.1. Διαπροσωπικές Σχέσεις

Η σχολική τάξη συνιστά ένα κοινωνικό σύνολο ατόμων, η δράση των οποίων δύναται να εξηγηθεί με δύο διαφορετικές σκοπιές. Στην πρώτη περίπτωση, τα μέλη της σχολικής τάξης καλούνται να επιτελέσουν τους γνωστικούς, μορφωτικούς και κοινωνικοποιητικούς σκοπούς, που επιβάλλονται από το θεσμικό σύστημα και τις κοινωνικές προδιαγραφές. Για την επίτευξη των σκοπών αυτών τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές ακολουθούν ορισμένες διαδικασίες, απαραίτητους και κοινά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς. Στη δεύτερη περίπτωση, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές αποτελούν ενεργά άτομα τα οποίο αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες, οργανώνουν και αξιολογούν δραστηριότητες και συμμετέχουν στη διαμόρφωση των πράξεών τους (Μιχαλακόπουλου, 1997).

Έτσι λοιπόν λόγω των δύο διαφορετικών προσεγγίσεων υπάρχουν και διαφορές στην έννοια των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Στην πρώτη περίπτωση, οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι τυπικές και δημιουργούνται μετά από συμμόρφωση ή συναίνεση στους ισχύοντες κανόνες. Στη δεύτερη περίπτωση τονίζεται η διαδικασία της «κίνησης» του «απέναντι», σύμφωνα με την οποία οι δραστηριότητες και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους (Γκότοβος, 1990).

Οι δύο παραπάνω διαφορετικές περιπτώσεις εκφράζονται μέσα από τις δομικές και τις ερμηνευτικές κοινωνιολογικές προοπτικές. Οι δομικές -κοινωνιολογικές προοπτικές που επηρέασαν και καθοδήγησαν τις μελέτες του σχολείου και της σχολικής τάξης είναι ο δομολειτουργισμός, με κύριο εκφραστή τον Talcott Parsons και η θεωρία των

συγκρούσεων, η οποία αντλεί δεδομένα από τις θεωρήσεις του KarI Marx, του Max Weber και του Ralf Dahrerdorf. Και οι δύο θεωρίες ανάγουν συμπεριφορά και δράση στην επιρροή καθιερωμένων κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς που απορρέουν από τη δομή του κοινωνικού συνόλου, ενώ παραγνωρίζουν τα νοήματα και τους σκοπούς που τα κοινωνικώς δρώντα πρόσωπα θέτουν στις πράξεις τους. Οι δομικές προοπτικές περιγράφουν και αναλύουν τα δομικά - θεσμικά χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού αλλά δεν μπορούν να συλλάβουν την πραγματικότητα της σχολικής ζωής, τις καθημερινές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών και το είδος της συμπεριφοράς τους, που οριοθετεί τις σχέσεις τους (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Οι ερμηνευτικές προοπτικές στηρίζονται σε κοινωνιολογικές θεωρίες όπως η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η φαινομενολογική κοινωνιολογία και η εθνομεθοδολογία, Το κοινό σημείο τους είναι ότι χρησιμοποιούν στις αναλύσεις τους την κοινωνική δράση και τα νοήματα που το δρών υποκείμενο προσδίδει σ’αυτή. Οι ερμηνευτικές προοπτικές προσεγγίζουν το σχολείο και τη σχολική τάξη ως καταστάσεις κοινωνικής αλληλενέργειας, Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν υλοποιούν απλώς τις θεσμικές προδιαγραφές αλλά συμμετέχουν στη διαμόρφωση των πράξεών τους, με βάση τις ερμηνείες και τα νοήματα που προσδίδουν σ' αυτές. Τρόποι επικοινωνίας, στάσεις του ενός απέναντι στον άλλο, όλα ερμηνεύονται και νοηματοδοτούνται για να αποτελέσουν στοιχεία διαμόρφωσης της δράσης του καθενός και των μεταξύ τους σχέσεων (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθούν οι διαστάσεις της Παραδοσιακής και της Σύγχρονης Παιδαγωγικής, σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών καθώς και οι απόψεις που απορρέουν από αυτές όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις. Όσον αφορά στην Παραδοσιακή Παιδαγωγική αναγνώριζε στον εκπαιδευτικό το ρόλο της κανονιστικής αυθεντίας που δεν σχετιζόταν με την επιστημονική του ικανότητα, αλλά προέκυπτε ως συνέπεια εξωτερικών στοιχείων, υπηρεσιακών σχέσεων και ιεραρχικών δομών. Η απόστασή του από τον μαθητή ήταν αναγκαία, διότι έτσι διασφαλιζόταν το κύρος της αυθεντίας του και μεγιστοποιούνταν η παιδευτική του δύναμη. «Τα όρια όμως της απόστασης και της αυταρχικότητας δεν ήταν πάντα ευδιάκριτα και ο κίνδυνος να ολισθαίνει ο εκπαιδευτικός προς τον αυταρχισμό ήταν αυξημένος» (Ματσαγγούρα,

1999). Εκπρόσωπος της θέσης ότι η παιδική φύση έχει ανάγκη από έλεγχο και καθοδήγηση, ο Ε. Durkheim υποστήριζε ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών φέρνουν σε επαφή δύο πληθυσμούς με άνιση κουλτούρα. Η αυθεντία του εκπαιδευτικού βασίζεται στην ηλικία του και σε μια συγκεκριμένη ηθική εξουσία και δύναμη, που είναι συνυφασμένη με το επάγγελμά του, ενώ οι μαθητές θεωρούνται «υπήκοοι» που πρέπει να «εκπολιτιστούν» (Durkheim, 1961). Συχνά όμως, πίσω από την «υπηρεσιακή αυθεντία», που παθητικά και αδιαμαρτύρητα έπρεπε να αποδεχθεί ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός κάλυπτε την πνευματική του στειρότητα και την ανασφάλειά του. Προκειμένου να κάνει αισθητή την «υπεροχή» του, χρησιμοποιούσε ως μέσο επιβολής τον εκφοβισμό και την τιμωρία, διευρύνοντας έτσι την ανισότητα και την απόσταση από τους μαθητές (Πυργιωτάκης, 1999). Σύμφωνα λοιπόν με την παραδοσιακή άποψη, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών έχουν χαρακτήρα ιεραρχικό, με κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλει τη θέλησή του στους μαθητές ενώ αυτοί υποτάσσονται σ' έναν κόσμο που δεν είναι δικός τους και δεν τους επιτρέπει την αλληλεπίδραση και την αλληλεπιρροή (Μπακιρτζή, 2002).

Από το 1960 και μετά ασκήθηκε έντονη κριτική στην παραδοσιακή δομή των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών. Η μέχρι τότε αυτονόητη και αναμφισβήτητη αυθεντία του εκπαιδευτικού θεωρήθηκε ως γνώρισμα ανελεύθερης και καταπιεστικής αγωγής. Προέκυψε έτσι μια κρίση της αυθεντίας που πήρε μεγάλη έκταση στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. (ως «αντιαυταρχική αγωγή») (Ξωχέλλης, 1989).

Η Σύγχρονη Παιδαγωγική αποκηρύττει τις σχέσεις που θεμελιώνονται στην ιεραρχία των θέσεων, θέτει μάλιστα το παιδί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Η αλληλενέργεια και η συλλογική δράση αίρουν την άκαμπτη στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος εμφανίζεται τώρα σύμβουλος, βοηθός, οδηγός, συνεργάτης των μαθητών. Συνειδητοποιείται πλέον ότι «η παιδαγωγική αυθεντία δεν θεωρείται χάρισμα, ούτε παράγωγο της επαγγελματικής ιδιότητας του εκπαιδευτικού ή απλώς της ωριμότητας του ενηλίκου, αλλά προκύπτει μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία και υπόκειται στην κρίση και την ελεύθερη συγκατάθεση του παιδιού». Η αυθεντία του εκπαιδευτικού πηγάζει από τη γνώση των διδακτικών περιεχομένων, την ικανότητά του

να δημιουργεί αποτελεσματικές συνθήκες μάθησης, να δραστηριοποιεί την ομάδα της τάξης και να διευθετεί τα προκύπτοντα προβλήματα συμπεριφοράς. Η αληθινή δύναμή του συνίσταται στο να δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον μέσα στην τάξη, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις του με τους μαθητές αντικαθιστούν τη χρήση απειλών και ποινών και όπου οι αξίες και οι γνώσεις οικοδομούνται σε πνεύμα συμμετοχικό και συνεργατικό. Οι θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές δομές αποτελούν τη θεωρητική βάση, την αφετηρία του ρόλου των εκπαιδευτικών στον οποίον όμως, μπορούν, ως άτομα με ιδιαίτερη οντότητα και προσωπικότητα, να προβάλουν αντιστάσεις και δυναμικά να παρέμβουν, διαμορφώνοντας έτσι τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με την προσωπική τους παιδαγωγική φιλοσοφία. Αλλά και όσον αφορά στους μαθητές, το αντικειμενικό νόημα του ρόλου τους και των αντίστοιχων προσδοκιών, όπως καθορίζονται από τις οργανωτικές ρυθμίσεις, μπορεί να μη συμπίπτει με τον υποκειμενικό τρόπο ερμηνείας του ρόλου τους. Οι προτεραιότητες, τα ενδιαφέροντα και ο τρόπος που ορίζει ο καθένας την κατάσταση, δίνουν διαφορετικό νόημα στην άσκηση του ρόλου. Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη δείχνει ότι οι μαθητές δεν είναι ουδέτεροι αποδέκτες των εντολών και των κατευθύνσεων που τους υποδεικνύονται, αλλά έχουν περιθώρια αυτόνομης δράσης και παρέμβασης. Χρησιμοποιώντας τη δυναμική της μαθητικής ομάδας, αντιπαρατάσσουν συμπεριφορές στο συγκινησιακό επίπεδο (υποτίμηση, ειρωνεία), που ρυθμίζουν την εξουσία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, στο λειτουργικό επίπεδο (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Από τη μέχρι τώρα ανάλυση και υιοθετώντας τις θέσεις της ερμηνευτικής προοπτικής και τις απόψεις της Σύγχρονης Παιδαγωγικής, μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών συνιστούν ένα δυναμικό, κοινωνικό πεδίο. Τους δύο πόλους αυτού του πεδίου αντιπροσωπεύουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, οι οποίοι άλλοτε αλληλοπλησιάζονται και δρουν για τη διαμόρφωση του, άλλοτε απομακρύνονται, ανάλογα με τη σημασία που παίρνουν γι΄αυτούς οι συνθήκες της σχολικής τάξης. Μ’αυτή την έννοια οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν χαρακτήρα αλληλεπίδρασης, αποτελούν ένα σύνολο από αμοιβαίες ανταλλαγές, από αντιδράσεις της μιας πλευράς που διαπλέκονται με τις αντιδράσεις της άλλης (Μιχαλακόπουλος, 1997).

Τον επικοινωνιακό, αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών προσδιορίζουν δύο διαστάσεις. Η μία διάσταση αφορά στο βαθμό αυτονόμησης και ελέγχου των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Κατά πόσο δηλαδή ο εκπαιδευτικός παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν την άποψή τους, να ασκούν κριτική ή κατά πόσο τους ελέγχει και τους χειραγωγεί. Η άλλη διάσταση έχει συναισθηματικό περιεχόμενο, άλλοτε με αμοιβαίες εκδηλώσεις συμπάθειες και αποδοχής, άλλοτε με αμοιβαίες διαθέσεις απόρριψης, αποστροφής και αντιπάθειας (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται καλές, όταν δημιουργούνται μέσα σ’ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, όπου όλοι επηρεάζουν και επηρεάζονται αλλά συγχρόνως διατηρούν την ανεξαρτησία τους και όπου η προσωπικότητα του καθενός είναι αποδεκτή και σεβαστή. Σ’αυτού του είδους τις σχέσεις ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές υπερβαίνουν το πλαίσιο των ρόλων και των τυπικών συμπεριφορών που απορρέουν απ’αυτούς. Βιώνουν τη συνάντησή τους με τρόπο που αγγίζει επιθυμίες και ενδιαφέροντα, που συν-κινεί. Επικοινωνούν μεταξύ τους με λιγότερες άμυνες, χωρίς καταπίεση, χωρίς επιθετικότητα. Συζητούν μαζί, συλλογίζονται μαζί κι ευχαριστιούνται από τη μεταξύ τους συντροφιά, νιώθοντας γνωστοί και συμπορευόμενοι. Έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, που είναι στην ουσία έκφραση κοινών ενδιαφερόντων, κοινών απόψεων και κοινού τρόπου σκέψης. Λειτουργούν σ' ένα πλαίσιο όπου κυριαρχούν η αμοιβαία διανοητική και συναισθηματική κατανόηση, η αρμονική συνεργασία, η ισοδύναμη συμμετοχή στην επίλυση συγκρούσεων, η αποδοχή, η ενθάρρυνση, η προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης, η διάθεση για αστεία και όπου ισορροπούν οι ατομικές ανάγκες και οι ανάγκες της ομάδας της σχολικής τάξης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο σχεδιασμό κοινών διδακτικών στόχων και έχουν παράλληλα το δικαίωμα να επιδιώκουν προσωπικούς στόχους. Μπορούν ελεύθερα, χωρίς το φόβο και τον κίνδυνο επίκριση ς από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, να εκφράζουν συναισθήματα, απόψεις, αντιλήψεις. Ο καθένας αισθάνεται ότι έχει αξία, ότι είναι απαραίτητος στη σχολική τάξη και ζωντανό στοιχείο στην ατμόσφαιρά της. Ο εκπαιδευτικός ακούει τα προβλήματα των μαθητών, τηρεί τις υποσχέσεις του, προσπαθεί να δίνει την αίσθηση αξιόπιστου προσώπου. Δεν λέει ψέματα, δεν εξαπατά, δεν προσποιείται. Δεν τιμωρεί, δεν εκφοβίζει, δεν επιβάλλει τις

απόψεις του, αλλά επαινεί, επιδοκιμάζει και συναποφασίζει με τους μαθητές. Συναισθήματα αμοιβαίας συμπάθειας, αγάπης του εκπαιδευτικού προς το παιδί και εμπιστοσύνης του παιδιού προς τον εκπαιδευτικό αποτελούν προϋπόθεση αλλά και επακόλουθο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις περικλείου επίσης και την έννοια της φιλίας, η οποία περιλαμβάνει τις εξής παραμέτρους: Ο εκπαιδευτικός είναι ενθουσιώδης, αυθόρμητος, αποκαλύπτει στους μαθητές ενδιαφέροντα και επιδιώξεις της προσωπικής του ζωής, στρέφει την προσοχή του στις εκτός σχολείου δραστηριότητες των μαθητών και στα προσωπικά τους προβλήματα (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Συνοπτικά τα χαρακτηριστικά των καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι τα εξής: Αμοιβαίος σεβασμός, αμοιβαία εμπιστοσύνη, αμοιβαίο ενδιαφέρον, συναισθηματική κατανόηση (empathy) (Hoffman, 1973) ο ένας για τον άλλο, επιθυμία του ενός να ακούει τον άλλο, έμφαση στις θετικές ενέργειες παρά στα λάθη, αποδοχή των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών και υποστήριξη για την απαλοιφή τους, συνεργασία και ισότιμη συμμετοχή στη διευθέτηση των αντιπαραθέσεων, ανταλλαγή ιδεών, αμοιβαία έκφραση συναισθημάτων (Dinkmeyer & McKay, 1980). Έτσι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι αποτέλεσμα της συνεισφοράς όλων των μελών της σχολικής τάξης και ο δυναμικός τους χαρακτήρας αναδεικνύεται μέσα από μια συνεχή ροή αλληλεπιδραστικών ενεργειών (Manke, 1997).

3.2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις ως παράγοντας της αποτελεσματικότητας του σχολείου

Η σχολική τάξη αποτελεί μέρος του περιβάλλοντος του σχολείου. Θα ήταν δύσκολο η σχολική τάξη να παραγάγει ικανοποιητικές επιδόσεις όταν το σχολείο δεν έχει μέθοδο, οργάνωση και σαφείς προσανατολισμούς. Αλλά και αντίστροφα, όλες οι διαστάσεις ενός αποτελεσματικού σχολείου έχουν νόημα και υλοποιούνται, όταν το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής τάξης, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, μέσω της αλληλενέργειας και της επικοινωνίας και μέσω των διαπροσωπικών τους σχέσεων γενικότερα, οργανώνουν τη δράση τους, διαμορφώνουν στάσεις, κίνητρα και διαθέσεις

για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (Αναγνωστοπούλου, 2005). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές αποτελούν ένα από τα συστατικά που συνθέτουν την εικόνα του αποτελεσματικού σχολείου, όπως θα φανεί στη συνέχεια και από την παρουσίαση των σχετικών ερευνών

Το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου ξεκίνησε από τις Η.ΠΑ., μετά τη δημοσίευση της έρευνας των Coleman κ.α (1966) για την «ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες». Τα ευρήματα αυτής της έρευνας εμφάνισαν στενή συνάφεια μεταξύ σχολικής επίδοσης και κοινωνικής - οικονομικής - μορφωτικής προέλευσης των μαθητών. Αργότερα, ομάδα ερευνητών με επικεφαλής τον Jencks (1970), στη μελέτη με τίτλο «ανισότητα», επιβεβαίωσε την έκθεση του Coleman, ότι το σχολείο επιδρά ελάχιστα στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία και η όποια παρέμβασή του δεν μπορεί να εξαλείψει την κοινωνική ανισότητα των μαθητών. Αντίστοιχες έρευνες και στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως της επιτροπής Plowden (1967), διαπίστωσαν ότι η επίδοση των μαθητών είναι ανάλογη της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας των γονέων (κυρίως του πατέρα) (Teddlie et al., 2000). Το κοινό σημείο αυτών των ερευνών είναι ότι υποτιμούν την επίδραση του σχολείου και αμφισβητούν την αντισταθμιστική του παρέμβαση στην κοινωνική ανισότητα.

Στη δεκαετία του 1970 γίνονται έρευνες με στόχο να αποδειχθεί ότι οι εσωτερικές διαδικασίες του σχολείου έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην επίδοση των μαθητών, από ό,τι η κοινωνικοοικονομική τους προέλευση. Από τα δεδομένα των σχετικών ερευνών προέκυψε ότι τα σχολεία μπορεί να αναπτύξουν αποτελεσματικά τις ικανότητες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους προέλευση, εφαρμόζοντας κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές. Διαπιστώθηκε επίσης ότι στα σχολεία με καλές επιδόσεις κοινά χαρακτηριστικά είναι ο ικανός Διευθυντής, οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, η ευχάριστη ατμόσφαιρα. Εκτιμήθηκαν ακόμη ως παράγοντες ενός αποτελεσματικού σχολείου η συναίνεση των εκπαιδευτικών ως προς τις αξίες και τους στόχους του σχολείου, οι σαφείς κανονισμοί που ισχύουν για όλες τις τάξεις, το άνετο και ευχάριστο φυσικό περιβάλλον που προσφέρεται στους μαθητές κλπ ..Επιπλέον, όσον

αφορά στις εσωτερικές διαδικασίες της τάξης, το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών για την επίδοση των μαθητών, η παροχή κινήτρων και ανταμοιβών, η ανάληψη ευθυνών από τους μαθητές κλπ. Ορισμένοι ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό και διαπίστωσαν ότι αυτός, με την αφοσίωση στο εκπαιδευτικό του έργο, την αγάπη και την κατανόηση προς τους μαθητές, αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής τάξης. Οι έρευνες αυτού του είδους (οι ονομαζόμενες «process - product») αποσκοπούσαν στο να αποκαλύψουν ποιες διδακτικές συμπεριφορές ήταν πιο αποτελεσματικές και παρήγαγαν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Το παράδειγμα «process - product» έδειχνε ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τις ενέργειες των μαθητών, αλλά με φορά μονοσήμαντη, από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή. Αγνόησε όμως ότι η σχέση λειτουργεί και αντίστροφα, ότι δηλαδή και οι μαθητές με τη συμπεριφορά τους επιδρούν στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και ότι η σχολική τάξη αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο όπου η δράση των μελών αλληλοεπηρεάζεται και αλληλοκατευθύνεται. Παρ' όλες τις αδυναμίες της ωστόσο, η έρευνα αυτής της μορφής προσέφερε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη φύση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (effective teaching) (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η αμφισβήτηση αυτής της προσέγγισης, μετατόπισε το ενδιαφέρον των ερευνητών προς τις ερμηνευτικές προοπτικές. Συγκεκριμένα, στην εξέλιξή της, η έρευνα ασχολήθηκε με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teacher effectiveness), έχοντας ως κριτήριο όχι το τελικό προϊόν, δηλαδή την επίδοση των μαθητών, αλλά τη διαδικασία, δηλαδή το πώς, πότε και γιατί συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί με έναν ορισμένο τρόπο, ποιες είναι οι προθέσεις και οι διαθέσεις τους και πώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη μάθηση των μαθητών (Medley, 1979). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση των εξής διαστάσεων: α) ικανότητες του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και εκτέλεση των δραστηριοτήτων της τάξης β) ικανότητες του εκπαιδευτικού στην παρουσίαση του διδακτικού περιεχομένου γ) διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Jones & Jones, 1995).

Τη δεκαετία του 1980 , ύστερα από τα δεδομένα των ερευνών του ’70, ήταν ήδη ορατό και αποδεδειγμένο ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη

βελτίωση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Τη χρονική αυτή περίοδο γίνεται πιο συστηματική η διερεύνηση των αποτελεσματικών σχολείων, με επικέντρωση στους παράγοντες, οργάνωση και διεύθυνση, διδασκαλία, υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, καλό σχολικό κλίμα, συνεργασία σχολείου με γονείς κλπ. Στους παράγοντες αυτούς προστίθενται και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών. Από τα δεδομένα σχετικών ερευνών αναδεικνύεται ότι στα αποτελεσματικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, μέσα από το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ανταλλάσσουν θερμά αισθήματα αποδοχής και αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Εντοπίζονται επίσης και επισημαίνονται στοιχεία από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που προάγουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις του με τους μαθητές, όπως ο ενθουσιασμός του για τη διδασκαλία, η ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή, ο περιορισμός των ποινών και του ελέγχου, η έμφαση στις αμοιβές (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Τη δεκαετία του 1990 οι ερευνητές ασχολούνται πλέον όχι τόσο με τους παράγοντες που κάνουν το σχολείο αποτελεσματικό - αυτό είναι ήδη δεδομένο - αλλά με το πώς θα αναπτυχθούν και θα αξιοποιηθούν αυτοί οι παράγοντες, ώστε να γίνει το σχολείο αποτελεσματικό. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις στρατηγικές που απαιτούνται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμισθούν και τα αποτελεσματικά να βελτιωθούν (Sammons et al., 1995). Στη βελτίωση της Σχολικής Μονάδας θεωρείται πλέον ότι παίζουν αποφασιστικό ρόλο τόσο η ανάπτυξη καλού κλίματος όσο και η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στη σχολική τάξη (Reynolds et al., 1993).

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζει τη μαθησιακή εξέλιξη και τη συμπεριφορά των μαθητών, όπως επισημαίνεται στις θεωρητικές αναλύσεις και όπως διαπιστώνεται από τις ερευνητικές μελέτες, στο χώρο της Επιστήμης της Παιδαγωγικής.

Στις θεωρητικές αναλύσεις σχολιάζεται ότι η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων προκαλεί ένταση και άγχος στους εκπαιδευτικούς την ώρα της διδασκαλίας και αντιπαραθέσεις ανάμεσα σ' αυτούς και στους μαθητές. Εκτιμάται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί που αποβλέπουν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι σε σχολεία με μαθητές χαμηλή;

επίδοσης. Ένας από τους λόγους που ορισμένοι μαθητές δεν συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, είναι επειδή δεν έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζεται ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι η βάση και η προϋπόθεση όποιων καινοτομιών εισάγονται στο σχολείο, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας – μάθησης. Αναφέρεται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί που δίνουν έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν συνθήκες για καλύτερη και δημιουργικότερη μάθηση. Σε μια σχέση που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την ισότιμη αποδοχή, περιορίζονται οι συγκρούσεις μεταξύ αυτών και των μαθητών και έτσι εξασφαλίζεται χρόνος αλλά και διάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες. Η ευχάριστη ατμόσφαιρα που δημιουργείται δίνει αίσθηση ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς και κάνει τους μαθητές να αισθανθούν ασφαλέστεροι, να νιώσουν ότι αναγνωρίζονται και υπολογίζονται από τους άλλους, να βελτιώσουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους. Αυτό συντελεί να εξελιχθούν διανοητικά, κοινωνικά, ψυχικά και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη σχολική τάξη, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Οι ερευνητικές μελέτες αναδεικνύουν την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στη μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συνδέονται άμεσα με την αποτελεσματική μάθηση. Η Kleinfeld (1972) βρήκε ότι οι θερμές διαπροσωπικές σχέσεις που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές μειονοτήτων (Εσκιμώων και Ινδιάνων οι οποίοι μετακινήθηκαν σε αστικές περιοχές των Η.Π.Α.) συνέβαλαν να ανταποκριθούν Θετικά οι μαθητές στους ακαδημαϊκούς (γνωστικούς) στόχους. Ο Lipsitz (1984) διαπίστωσε ότι τα επιτυχημένα ως προς την επίδοση σχολεία ενθαρρύνουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών και καλλιεργούν στους μαθητές την αίσθηση ότι είναι αρεστοί και αποδεκτοί από την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου. Επίσης, η έρευνα των Thompson & Frymier (1991) επιβεβαίωσε ότι όταν ο εκπαιδευτικός δείχνει διάθεση για φιλικές σχέσεις, οι μαθητές τον συμπαθούν και αποκτούν ενδιαφέρον για τα μαθήματα που διδάσκει.

Το ενδιαφέρον και η φροντίδα του εκπαιδευτικού αποτελούν σημαντικό στοιχείο παρώθησης και ανάπτυξης θετική; στάσης των μαθητών, απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Jones & Jones, 1995). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ενεργοποιούν τα

κίνητρα των μαθητών και τη διάθεσή τους για μάθηση, επίσης τους καθιστούν πρόθυμους να υπακούν στις επιθυμίες και τις προτάσεις του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί τους μαθητές σε αδιαφορία, τάση για εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση και παραπτωματική συμπεριφορά. Οι Watson & Pinnell (1982) ανέφεραν, σύμφωνα με τις μελέτες τους σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα εξής: Η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών - μαθητών στο σχολείο και τη σχολική τάξη, καθώς και η απαίτηση για συμμόρφωση στους υιοθετημένους ρόλους ευθύνονται για την απειθαρχία των μαθητών. Η προβληματική τους συμπεριφορά πιθανότερο είναι να βελτιωθεί, αν αλλάξουν οι μορφές των ρόλων και βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις, παρά όταν αυτή αντιμετωπίζεται σαν μια παθολογική κατάσταση, που θεραπεύεται με απειλές και ποινές.

Σε έρευνα δράσης που έκαναν Πανεπιστήμια της Μ. Βρετανίας και της Σκωτίας, οι εκπαιδευτικοί εξασκήθηκαν σε τεχνικές οικοδόμησης καλών σχέσεων και διατήρησης της πειθαρχίας, που αποτέλεσαν και το αντικείμενο της έρευνας. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δεν αποδείχθηκε ποια από τις δύο διαστάσεις αποτελεί προϋπόθεση της άλλης. Αν δηλαδή η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί σε πειθαρχημένη συμπεριφορά, ή αν η πειθαρχία αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη καλών σχέσεων. Το πιθανότερο είναι ότι καλές σχέσεις και πειθαρχία εξελίσσονται παράλληλα και οι συνθήκες ισορροπίας τους είναι διαφορετικές σε κάθε τάξη, ανάλογα με τους παράγοντες που επενεργούν (π.χ. πολυπληθείς τάξεις κλπ) (Oberski et al., 1999).

Η θεωρία «μίμησης της συμπεριφοράς προτύπου» προβάλλει έναν ακόμη λόγο για τον οποίο θεωρείται σημαντική η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα παιδιά, παρατηρούν και αντιγράφουν τη συμπεριφορά ενηλίκων, ιδιαίτερα αυτών που θεωρούνται αυθεντίες ή αυτών που τους προσεγγίζουν συναισθηματικά. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί φύσει και θέσει ένα διαρκές πρότυπο για την εδραίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών. Όσο πιο φιλικές και εγκάρδιες είναι οι σχέσεις του μαζί τους τόσο πιο εύκολα και έντονα αυτοί μιμούνται τη συμπεριφορά του (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Τις επιδράσεις των διαπροσωπικών σχέσεων δέχονται όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Σε σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι καλές

διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές αποτελούν σημαντική πηγή ικανοποίησης από το επάγγελμά τους. Στην έρευνα του Huberman (1992), όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας οι οποίοι ήταν προς το τέλος της καριέρας τους, ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους δήλωσαν όσοι από αυτούς είχαν, σε όλες τις τάξεις που δίδαξαν, καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Σε έρευνα των Κόκκινου κ.α., (2002), που έγινε στην Κύπρο, ο τομέας «σχέσεις με τους μαθητές» καταλαμβάνει τη μεγαλύτερη συχνότητα στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην ερώτηση «σε ποιους τομείς εντοπίζεται η αποτελεσματικότητα σας. Οι αμέσως επόμενες απαντήσεις αφορούν στην οργάνωση και τον προγραμματισμό, την προσωπικότητά τους, την επιμόρφωση, τις σχέσεις με γονείς και με συναδέλφους κλπ. Σε ορισμένες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία που αναπτύσσουν με τα παιδιά και η αγάπη τους προς αυτά τους αποτρέπουν από τη ρουτίνα, τους κάνουν να αισθάνονται ανανεωμένοι και ολοκληρωμένοι ως άτομα. Επίσης και σε άλλη έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ουσιαστική επικοινωνία και επαφή με τους μαθητές μπορεί να συμβάλει στην αποβολή τους άγχους τους και στη βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Στην έρευνα του Badger (1992), στη Μ. Βρετανία, 50 εκπαιδευτικοί σε συνέντευξη δήλωσαν ότι ένα από τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών είναι οι τυπικές σχέσεις που έχουν μαζί τους (ως άλλα αίτια ανέφεραν τη δική τους ασυνέπεια προς τους μαθητές, το ακατάλληλο Αναλυτικό Πρόγραμμα κλπ) και πρότειναν τη βελτίωση τους, αφενός για να βελτιωθεί η συμπεριφορά των μαθητών, αφετέρου για να αποβάλουν οι ίδιοι το άγχος και την κόπωση που τους προκαλεί αυτή η κατάσταση. Τα ευρήματα αυτά αντανακλούν την έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συνιστούν το επίκεντρο κάθε παιδαγωγικού ενεργήματος και έχουν άμεσες επιπτώσεις στην μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση ενός εκπαιδευτικού είναι αναμενόμενο και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εν λόγω εκπαιδευτικός να γίνει γι’ αυτούς ελκυστικό και η στάση τους για τη μάθηση να βελτιωθεί, πράγμα που θα επηρεάσει θετικά και την επίδοσή τους. Οι μαθητές που

συμπαθούν τον εκπαιδευτικό γίνονται ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης και δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός επίσης νιώθει αποτελεσματικός στο έργο του και ικανοποιημένος από το επάγγελμά του.

3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές, και οι εκπαιδευτικοί, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και η εμπλοκή άλλων παραγόντων όπως οι γονείς, ο διευθυντής και οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί στο δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού καθώς και την επίδραση των συν-θηκών που επικρατούν εντός της Σχολικής Μονάδας.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία των διαπροσωπικών σχέσεων χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: τα ατομικά γνωρίσματα και συμπεριφορές των μαθητών, τα ατομικά γνωρίσματα και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής και οι διδάσκοντες και τέλος οι γονείς των μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Όσον αφορά στα *ατομικά γνωρίσματα και συμπεριφορές των μαθητών* έχει αποδειχθεί από πλήθος ερευνών ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών (Rist, 1970; Leacock, 1969; Morrison & McIntyre, 1969; Brophy & Good, 1974), η ηλικία (Fontana, 1994; Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ κ.α., 1996; Μπέλλας, 1985; Καΐλα, 1995; Καΐλα & Τσαμπαρλή – Κιτσαρά, 1996), το φύλο (Croll & Moses, 1990; Κανταρτζή, 2003; Brophy & Good, 1974; Χατζή & Παπαδάτου, 1990; Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1997) η επίδοση (Brophy & Good, 1974; Cooper & Good, 1983; Σακελλαρίου, 1986; Καΐλα & Θεοδωροπούλου, 1997) και η φυσική εμφάνιση (Patzer, 1985; Richmond et al., 1991; Ritts et al., 1992; Παπάνη & Παλαιολόγου, 2002) συνιστούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία επηρεάζουν τη τόσο τη συμπεριφορά τους προς τον εκπαιδευτικό όσο και του εκπαιδευτικού προς αυτούς, υιοθετώντας ανάλογη συμπεριφορά.

Όσον αφορά στην *κοινωνική προέλευση* των μαθητών σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που έλαβε χώρα τη δεκαετία του ’70 βρέθηκε ότι τα παιδιά μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων κάθονταν στις θέσεις κοντά στον εκπαιδευτικό

ο οποίος του έδειχνε την εύνοιά του (Rist, 1970) ενώ οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με μαθητές κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων ήταν αυστηρές και κυριαρχικές (Leacock, 1969; Morrison & McIntyre, 1969; Brophy & Good, 1974). Πιο πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι αυτή η εικόνα ανατρέπεται καθώς δεν φαίνεται να επηρεάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών (Alexander et al., 1987).

Όσον αφορά στον παράγοντα *ηλικία* οι μαθητές μεγαλώνοντας, μειώνουν την εξάρτησή τους από τους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι αυξάνεται ο βαθμός αυτονομίας τους (Fontana, 1994). Σύμφωνα με έρευνα των Καΐλα & Τσαμπαρλή – Κιτσαρά (1996) κατόπιν συστηματικής παρατήρησης μαθητών η αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου εμφανίζεται με υψηλότερους μέσους όρους στις μεγαλύτερες τάξεις Ε' και ΣΤ'.

Όσον αφορά στο *φύλο* οι διάφορες μελέτες δείχνουν ότι το φύλο των μαθητών επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στον εκπαιδευτικό αλλά και ο εκπαιδευτικός συχνά ασυνείδητα μπορεί να συμπεριφερθεί διαφορετικά στους μαθητές, ανάλογα με το φύλο τους (Croll & Moses, 1990). Σύμφωνα με τη μελέτη των Brophy & Good (1974) τα κορίτσια σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια τείνουν να αποζητούν την επαφή με τον εκπαιδευτικό και επιθυμούν να έχουν μαζί του φιλικές σχέσεις. Σύμφωνα και με την έρευνα των Χαντζή & Παπαδάτου (1990) και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγαλύτερη συμπάθεια προς τα κορίτσια, επειδή τα αγόρια τους ενοχλούν περισσότερο με τη φλυαρία τους και γενικά με την απείθαρχη συμπεριφορά τους. Επίσης σύμφωνα με την έρευνα των Χατζηδήμου & Ταρατόρη (2000) όπου εκφράζονται οι απόψεις των μαθητών γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται περισσότερο επιθετικά στα αγόρια, ενώ τα κορίτσια αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιείκεια.

Όσον αφορά στην *επίδοση* σύμφωνα με ερευνητές επηρεάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών. Τόσο από παλιές όσο και από πιο σύγχρονες έρευνες εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές υψηλής επίδοσης λαμβάνουν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τους παρακινούν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, αφιερώνουν πολύ χρόνο σ'αυτούς και τους δίνουν την ευκαιρία να παίρνουν αποφάσεις για το σύνολο της τάξης. Επίσης τους παρέχουν

ψυχολογική υποστήριξη και παραβλέπουν τυχόν λάθη τους. Αντιθέτως στους μαθητές χαμηλής επίδοσης ασκούν κακή κριτική για τις αποτυχημένες τους προσπάθειες και δεν τους ενθαρρύνουν προκειμένου να αναπτύξουν πρωτοβουλίες (Brophy & Good, 1974). Επίσης σύμφωνα με έρευνα των Cooper & Good (1983) οι εκπαιδευτικοί δίνουν λιγότερη προσοχή στους μαθητές χαμηλής επίδοσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τους χαμογελούν λιγότερο συχνά, τους καλούν λιγότερο συχνά να απαντήσουν σε ερωτήσεις, τους επικρίνουν έντονα όταν δίνουν λανθασμένες απαντήσεις, τους επαινούν λίγο στις επιτυχημένες τους προσπάθειες και δεν απαιτούν μεγάλη προσπάθεια από αυτούς. Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (1986) οι καλοί μαθητές αμείβουν με την πρόοδο τους τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού και επιβεβαιώνουν την επαγγελματική του επάρκεια. Επίσης στην έρευνα των Καΐλα & Θεοδωροπούλου (1997) αναφέρεται ότι η πρακτική αντιμετώπιση των αδύνατων μαθητών εστιάζεται «στη δημιουργία κινήτρων και φιλικής ατμόσφαιρας, αποδοχής μέσα στην τάξη, στη διαμόρφωση προσωπικού δεσμού ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, στην παροχέτευση της ενέργειεας προς άλλους διαύλους γνώσης και επιτυχίας (π.χ. καλλιτεχνικές δραστηριότητες και ανάληψη κοινωνικών ευθυνών)».

Τέλος η *φυσική εμφάνιση* των μαθητών συνιστά επίσης ένα παράγοντα που επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Ο Patzer (1985) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί έλκονται από την ωραία εξωτερική εμφάνιση των μαθητών με αποτέλεσμα να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον γι’αυτούς και ως εκ τούτου να δείχνουν μεγαλύτερη εύνοια προς αυτούς. Ομοίως και άλλες έρευνες των Richmond et al. (1991) και Riss et al. (1992) όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους ελκυστικούς μαθητές ως περισσότερο φιλικούς, ευγενικούς, εξωστρεφείς και κοινωνικούς και τους δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες ενώ παραβλέπουν πιθανές ανάρμοστες συμπεριφορές και λάθη. Τέλος σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Παπάνη & Παλαιολόγου (2002) όπου οι εκπαιδευτικοί τέθηκαν να αξιολογήσουν ποια παιδιά σύμφωνα με φωτογραφίες θα ήταν σε θέση να διαπράξουν κάποιο παράπτωμα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται θετικά από τα ελκυστικά παιδιά αναφέροντας ότι αυτά δε θα μπορούσαν να διαπράξουν κάποιο παράπτωμα.

Όσον αφορά στα *ατομικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών* που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές είναι η ηλικία (Μπόμπα 1995; Shulman & Sykes, 1983; Τσουρέκης, 1987; Κακαλέτρη, 1989; Κοσμόπουλου, 1990; Huberman, 1993), το φύλο (Richmond et al., 1991; Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1998; Σαββίδου, 1996, Αναγνωστοπούλου κ.α., 2004; Δημητριάδου, 1982; Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 2000) η φυσική ελκυστικότητα (Hurt et al., 1978), τα κίνητρα (Βάμβουκας, 1982; Δοδοντσάκη, 1994; Γεωργίου κ.α., 2000) και η συμπεριφορά (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Όσον αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με έρευνες επιδρά στην συμπεριφορά και στο έργο τους. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο φιλικά απέναντι στους μαθητές και αντίστοιχα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιθυμητοί από τους μαθητές (Μπόμπα 1995). Σταδιακά αρχίζουν να γίνονται πιο αυστηροί και απόμακροι λόγω των συνθηκών της σχολικής μονάδας, της ανεπαρκούς στέγασης, των πιθανών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με υπεράριθμα τμήματα, το υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους και της καταπίεσης (Shulman & Sykes, 1985; Τσουρέκης, 1987; Κακαλέτρη, 1989; Κοσμόπουλου, 1990). Σύμφωνα με την ανασκόπηση ερευνών του Huberman (1993) διαπιστώνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζεται αρχικά από τους εκπαιδευτικούς με ενθουσιασμό και με την πεποίθηση ότι είναι ικανοί να εισαγάγουν στο σχολείο τις νέες ιδέες τους. Ακολουθεί η μονιμοποίηση στο επάγγελμα και ο συμβιβασμός ενώ προς το τέλος της καριέρας τους αισθάνονται απογοήτευση και συναισθηματική αδιαφορία.

Όσον αφορά στο φύλο γίνεται σαφές σύμφωνα με έρευνες ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο εκδηλωτικές και υποχωρητικές σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν περισσότερο επιθετική και κυριαρχική συμπεριφορά (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1998). Σύμφωνα με τις έρευνες των Σαββίδου (1996) και Αναγνωστοπούλου κ.α. (2004) γίνεται φανερό ότι οι γυναίκες δείχνουν περισσότερη φροντίδα και μητρικά αισθήματα στους μαθητές και ως εκ τούτου είναι πιο αποτελεσματικές στα μικρά παιδιά ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι ικανότεροι στην επικοινωνία με τους μεγαλύτερους μαθητές. Επίσης σύμφωνα με την έρευνας Δημητριάδου (1982) γίνεται φανερό ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα πειθαρχίας στη σχολική

τάξη σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Τέλος στην έρευνα των Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη (2000) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκτιμούν την υπακοή ως προτέρημα των μαθητών έναντι των ανδρών οι οποίοι θεωρούν ως προτέρημα την καθαριότητα και την τάξη.

Η φυσική ελκυστικότητα μπορεί να αποτελέσει κυρίως στην αρχή της σχολικής χρονιά παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά στην πορεία της σχολικής χρονιάς αναδεικνύονται άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού πολύ σημαντικότερα από την εξωτερική εμφάνιση όπως είναι η διδακτική και επικοινωνιακή του ικανότητα (Hurt et al., 1978).

Ένα ακόμη στοιχείο που δύναται να επηρεάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι τα κίνητρα. Σύμφωνα με τις έρευνες των Βάμβουκα (1982) και Δοδοντσάκη (1994) γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν το επάγγελμά τους από επιλογή αλλά αυτό είναι αποτέλεσμα απόρριψη από άλλες Πανεπιστημιακές Σχολές. Επίσης στην έρευνα των Γεωργίου κ.α., 2000 το 70% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσαν ότι δεν επιθυμούσαν να ακολουθήσουν αυτό το επάγγελμα αλλά αναγκάστηκαν, λόγω της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης. Τέλος σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη (2000) οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμά τους ως διέξοδο από τη δύσκολη ζωή της επαρχίας, ως μέσο για την απόκτηση κοινωνικού κύρους και επαγγελματικής εξασφάλισης και όχι εξαιτίας της αγάπης τους για τα παιδιά ή της έμφυτης ικανότητάς τους να διδάσκουν.

Τέλος η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συνιστά το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2005) υπάρχουν ορισμένα ποιοτικά στοιχεία στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που μπορούμε να αποδεχθούμε ότι δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτά είναι: η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, η ιδιότητα της αμεσότητας, η γνώση και η χρήση των μικρών ονομάτων των μαθητών, το χιούμορ, η ενθάρρυνση, η ικανότητα του «να ακούει» τους μαθητές, η γνώση των ιδιομορφιών και της ιδιοσυγκρασίας κάθε μαθητή, η αμεροληψία, η ευγενική συμπεριφορά, ο

ενθουσιασμός, η ικανότητα διατήρησης του αυτοελέγχου του, η συνέπεια τήρησης των υποσχέσεων και των κανονισμών και τέλος η συνεργασία του με τους μαθητές του.

Όσον αφορά στο *Διευθυντή και τους διδάσκοντες* φαίνεται ότι επηρεάζουν με τη σειρά τους τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή. Ειδικότερα αν οι συνάδελφοι και ο διευθυντής αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σύμφωνα με την πειθαρχία των μαθητών, τότε αυτός πιθανόν νε περιορίσει το διδακτικό του στυλ σε μια μορφή υπακοής και απόλυτης ησυχίας στη σχολική τάξη. Έτσι η ευχάριστη ατμόσφαιρα, οι έντονες συζητήσεις, οι αστεϊσμοί, προκαλούν θόρυβο γεγονός που μπορεί να σχολιαστεί αρνητικά από τους συναδέλφους και το Διευθυντή, κάνοντας αρνητικούς σχολιασμούς και κριτικές. Αυτό γίνεται γιατί υπάρχει η αντίληψη ότι μία τάξη θορυβώδης συνεπάγεται αυτόματα μια ανεξέλεγκτη τάξη και ως εκ τούτου με έναν εκπαιδευτικό που αδυνατεί να επιβληθεί και να προωθήσει τη μάθηση. Αυτή η στάση μπορεί να αποθαρρύνει ορισμένους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εισάγουν πρωτότυπες δημιουργικές διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη ενός ευχάριστου κλίματος εντός της σχολικής τάξης και ως εκ τούτου την προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Τέλος σημαντικός είναι και ο *ρόλος των γονέων των μαθητών* στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η ενεργός παρουσία των γονέων στο σχολείο μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών (Bee, 2000), τη διδακτική απόδοση του εκπαιδευτικού (Epstein 1992) και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Townsend, 1995).

3.4. Οι συνθήκες της σχολικής μονάδας και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων

Η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων δεν αφορά μόνο στα πρόσωπα που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη σχολική τάξη. Οι συνθήκες της σχολικής μονάδας επηρεάζουν τη μορφή των σχέσεων εντός της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με τον Μπέλλα (1985) οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών αντανακλούν, ως ένα βαθμό, τα κοινωνικά πρότυπα, που περιβάλλουν τον σχολικό οργανισμό. Αξίες και ιδανικά της κοινωνίας, όπου είναι ενταγμένο το σχολείο, είναι

δυνατόν να εισχωρήσουν σ’αυτό, να αφομοιωθούν από τα μέλη του και να στιγματίσουν το είδος των συμπεριφορών τους και το ποιόν των αλληλεπιδράσεών τους. Επίσης τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζει ο εκπαιδευτικός θεσμός, με το σύνολο των στόχων και των κανονισμών που ορίζει, των προσδοκιών και των στάσεων που δημιουργεί. Το αναλυτικό πρόγραμμα που θέτει χρονικά όρια στις διδακτικές ώρες, που υπαγορεύει μεγάλη ποσότητα διδακτέας ύλης, μπορεί να υπερφορτώσει τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και να περιορίσει το χρόνο και τη διάθεση τους για ουσιαστική επικοινωνία. Ενώ, το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και ενεργοποιεί τη δημιουργική διάθεση των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει ευχάριστη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι οι μαθητές στην έρευνα του Θεοδότου (1984) αναφέρουν ότι το βαθμολογικό σύστημα δημιουργεί φραγμούς στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης αναφέρει ότι το σύστημα προαγωγής των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επιβάλλει γρήγορους διδακτικούς ρυθμούς και ως εκ τούτου έχει αρνητική επίδραση στην επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών συρρικνώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους.

Ένας σημαντικός παράγοντας της σχολικής μονάδας που παίζει καθοριστικό ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι ο αριθμός των μαθητών της σχολικής μονάδας. Όσον πιο μικρός είναι ο αριθμός των μαθητών τόσο πιο εύκολα ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να τους γνωρίσει καλύτερα και να επικοινωνήσει μαζί τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Croll & Hastings (1996) οι πολυάριθμες τάξεις συνιστούν εμπόδιο στην προσέγγιση του μαθητή. Επίσης μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα με αύξηση της επιθετικότητας, της διάσπασης της προσοχής, της αδράνειας, της σύγχυσης των ενεργειών και της έλλειψης επικοινωνίας ενώ οι τάξεις με λιγότερα παιδιά έχουν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην προαγωγή της μάθηση, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών και την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (Smith & Glass, 1979).

Τέλος ένας άλλος παράγοντας του σχολικού περιβάλλοντος που είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι ο φυσικός και δομημένος χώρος του σχολείου ο οποίος αναπτύσσει τις απαραίτητες

προϋποθέσεις για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό. Η αρχιτεκτονική της σχολικής τάξης, η διαρρύθμιση και διακόσμηση των σχολικών αιθουσών και ο αύλειος χώρος προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση επηρεάζοντας το κλίμα εντός της σχολικής αίθουσας (Γερμανός, 1998; Πυργιωτάκη & Αλπέντζου, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{Ο}

Συμπεράσματα-Εισήγησης

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την παρούσα έργασία, η διαπροσωπική σχέση παιδιού –εκπαιδευτικού, χαρακτηρίζεται ως μια πολύ σημαντική σχέση. Ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες προσφέρουν σταθερότητα, εμπιστοσύνη και γνήσιο ενδιαφέρον αυξάνουν στους μαθητές την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, ενισχύοντας συγχρόνως τον αυτοσεβασμό και την αυτο-αποδοχή τους και προσφέρουν ένα θετικό κλίμα για μάθηση. Παράλληλα, ενισχύουν την προσωπική εξέλιξη και βοηθούν στο ξεπέρασμα μαθησιακών, προσωπικών και άλλων δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην επίλυση των ποικίλων προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές τόσο στον κοινωνικό, όσο και στον συναισθηματικό, προσωπικό και μαθησιακό τομέα.

Σ’αυτό το σημείο θα ήθελα να προσθέσω ότι σύμφωνα και με τον Spranger, στο έργο του « Ο γεννημένος εκπαιδευτικός», προκειμένου να επιτύχει ο εκπαιδευτικός ένα αποδοτικό πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων θα πρέπει να διακατέχεται από χαρακτηριστικά όπως να αγαπά τα παιδιά και να αφοσιώνεται στο παιδαγωγικό του έργο, να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να είναι δίκαιος, ευσυνείδητος, να έχει υπομονή, επιμονή και το σημαντικότερο το οποίο εφαρμόζω και η ίδια να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ. Είναι κατα κόρων πολύ σημαντικό να έλκονται οι μαθητές από το ενδιαφέρον, την φιλική διάθεση και την αισιοδοξία του εκπαιδευτικού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αναντικατάστατος και αυτό δεν πρέπει να το ξεχνάμε. Σίγουρα όσο και αν η τεχνολογική εξέλιξη διευρύνει τις δυνατότητες της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, η συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ εκαπιδευτικού και μαθητή είναι ανεκτίμητη.

Σκεφτείτε να επικοινωνούσαμε όλοι πιο αποτελεσματικά, να ακούμε, να ενδιαφερόμαστε, να δείχναμε ζεστασιά, κατανόηση και υπομονή πόσο αποτελεσματικές θα ήταν οι διαπροσωπικές μας σχέσεις τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στην καθημερίνή μας ζωή!

Εν’ κατακλείδι, θέλω να ολοκληρώσω με μια εισήγηση κατα την οποία πιστεύω θα μπορούσε να συμβάλει προς μια βελτιωτική κατεύθυνση της διαπροσωπικής σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού, η οποία είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να είναι συνεχής, εξαιτίας των συνεχών μεταβολών στο χώρο της εκπαιδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να συμμετέχουν σε οργανωμένα σεμινάρια και εργαστήρια, από τη στιγμή που κατά τη φοιτησή τους, δεν είχαν λάβει την απαραίτητη κατάρτιση για να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alexander KL, Entwisle DR, Horsey CS. From first grade forward: Early foundations of high school dropout. Sociology of Education. 1997;70:87–107

Badger B (1992), 'Changing a disruptive school' in Reynolds D and Cutt an ce P (Ed.), School Effectiveness: research, policy and practice, London, Cassell

Brophy, J., & Good, T. (1974). Teacher-student relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). Equality of educational opportunity . Washington, DC: U.S. Government Printing Office

Cooper, H., & Good, T. (1983). Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process. New York: Longman

Croll, P. & Moses, D. (1990) Sex Roles in the Primary Classroom. In C. Rogers & P. Kutnick (eds.) The Social Psychology of the Primary School. London: Routledge.

Croll, P., & Hastings, N. (Eds.). (1996). Effective primary teaching –research based classroom strategies. London: David Fulton

Cohen, L., Stern, V., & Balaban, N. (1995).Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών. Αθήνα: Καστανιώτης.

Dinkmeyer D. & McKay G. 1980. Systematic training for effective teaching, U.S.A. Circle Pines.

Durkheim, E. (1961). Moral education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education. New York: Free Press of Glencoe

Fontana, D. 1994. Managing Classroom Behaviour, BSP Books.

Glass G.V. & Smith M.L. (1979). Meta-analysis of research in class size and achievement, Educational Evaluation and Policy Analysis, 1, pp. 2-16.

Google Scholar.

Hoffman, M. 1973. Empathy, Role-Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives. National Inst. of Child Health and Human Development (NIH), Bethesda, MD. Michigan Univ., Ann Arbor. Dept. of Psychology.

Huberman, M. (1992) Teacher development and instructional mastery.

Huberman, M.A. (1993) The Lives of Teachers. New York: Teachers College Press.

Hurt, H.T., Scott, M.D. and McCroskey, J.C. (1978). Communication in the classroom. Reading, MA: Addison-Wesley.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. S., Cohen, D., Gintis, H., et al. (1972). Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books

Jones, V. F., & Jones, L. S. (1995). Comprehensive classroom management. Boston, Allyn and Bacon.

Kleinfeld, J. 1972. Instructional Style and the Intellectual Performance of Indian and Eskimo Students., Final Report. INSTITUTION. Alaska Univ., College.

Leacock, E.B. 1969. Teaching and learning in city schools. New York, Basic Books

Lipsitz, J. (1984). Successful schools for young adolescents. New Brunswick, NJ: Transaction.

Manke M. 1997. Classroom power relations, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Medley, D. (1979). Teachercompetence and teacher effectiveness: A review of process product research. New York, NY: American Association of Colleges for Teacher Education, Committee on Performance-Based Teacher Education

Morrison, A., And McIntyre D., 1969. Teachers and Teaching. Penguin Books, Harmondworth.

Oberski, I., Ford, K., Higgins, S. and Fisher, P. (1999) ‘The importance of relationships in teacher education’. Journal of Education for Teaching 25(2).

Patzer, G. L. (1985). The physical attractiveness phenomena. New York

Reynolds, D., Hopkins, D. and Stoll, L. (1993) 'Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy', School Effectiveness and School Improvement, 4 (1), pp.

Richmond, V. / McCroskey, J. / Payne, S., 1991. Nonverbal behavior in interpersonal relations, New Jersey, Prentice Hall.

Richmond, V.P., McCroskey, J.C., & Payne, S.K. (1991).Nonverbal behavior in interpersonal relations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational Review, 40, 411-451

Ritts V, Patterson ML, Tubbs ME. Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. Rev Educ Res. 1992;62(4):413–26.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995) Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.

Shulman, L. S., & Sykes, G., (Eds.). (1983). Handbook of teaching and policy. New York: Longman.

Teddlie, C., Reynolds, D. & Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), The international handbook of school effectiveness research (pp. 55-133). New York, NY: Falmer Press

Thompson, C. A., & Frymier, A. B. (1991). Affinity seeking in the classroom: Its impact on teacher credibility, student motivation and learning. Paper presented at The Ohio University College of Communication Fourth Annual Communication Research Conference, Athens, OH.

Watson, B., & Pinnell, G. (1982) «Creating a living curriculum for teaching self-discipline», in D. Duke (eds.), Helping Teachers Manage Classrooms. Alexandria, VA:ASCD.

Αναγνωστοπούλου Μ. 2005. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

Αναγνωστοπούλου, Μ / Αρβανίτη, Ι. / Κανταρτζή, Ε., «Η ανάληψη διδασκαλίας της Α΄ τάξης, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση;», στο Δ. Χατζηδήμου / Ε. Ταρατόρη / Μ. Κουγιουρούκη / Π. Στραβάκου (επιμ.), Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεσσαλονίκη 2004, εκδ. Κυριακίδη, σσ. 171 - 179.

Βάμβουκα, Μ., Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1998.

Βάρδα, Κ. (2010). Διαθεματική προσέγγιση: ο νέος αναβαθμισμένος ρόλος του παιδαγωγού και η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης στο σύγχρονο Ελληνικό νηπιαγωγείο.

Γερμανός Δ. 1998. Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα

Γεωργίου, Σ. Ν., Κυριακίδης, Λ., & Χρίστου, Κ. (2000). 'Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής', Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής, Λευκωσία.

Γκότοβος, Α., 1990, Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου, Gutenberg, Αθήνα

Δημητριάδου, Κ., Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του, Θεσ/νικη, εκδ. Κυριακίδη, 1982.

Δοδοντσάκη Γ. 1993. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας. Άρθρο στο περ. Λόγος και Πράξη . τ. 55.

Καίλα Μ. (1995), Η σχολική αποτυχία, Ελληνικά Γράμματα, 168-175

Καΐλα Μ., Τσαμπαρλή - Κιτσαρά Α., (1996), Το νηπιαγωγείο του εγκλήματος ή η παρα-βατικότητα στο δημοτικό σχολείο, στο: Η σχολική αποτυχία, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Καΐλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Ε. 1997. Ο εκπαιδευτικός, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κακαλέτρη Γ, 1989 Παιδαγωγική ατμόσφαιρα και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. άρθρο στο περ. Λόγος και Πράξη, τ.37.

Κανταρτζή Ε. 2003. Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, Κυριακίδη Αφοί

Κόκκινος, Κ. Μ., Κατσελή, Δ., Ψάλτης, Χ. & Κακαρινέλη, Ζ. (2000). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Προς μια κατανόηση της φύσης και των διαστάσεων του όρου στους δασκάλους. Στο Γεωργίου, Σ.Ν., Κυριακίδης, Λ., & Χρίστου, Κ. (Επιμ.) Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, - Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Κοσμόπουλου Α, 1990. Το σχολείο πέθανε, ζήτω το σχολείο του προσώπου, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Θεωρία της Διδασκαλίας, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Μιχαλακόπουλος, Γ., 1997, Το Σχολείο και η Σχολική Τάξη, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Μπακιρτζή Κ. 2002. Επικοινωνία και Αγωγή. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Μπέλλας Θ. 1985. Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Εκδόσεις Επικαιρότητα, 554 σελ

Μπόμπα Λ. 1995. Η φωνή των ίδιων των μαθητών, άρθρο στο περ. Νέα Παιδεία. τ. 75.

Ξωχέλλης, Π., 1989. Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Κυριακίδη Αφοί.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε., Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998

Παπάνη, Ε. & Παλαιολόγου, Ν., «Η εξωτερική εμφάνιση των μαθητών ως παράγοντας αιτιακής απόδοσης παραπτωματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς κατά την παιδαγωγική διαδικασία», περ. Επιστήμες της Αγωγής, 2, 2002, σσ. 115 – 130

Πυργιωτάκη, Ι. / Αλπέντζου, Ο., «Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση», στο Ι. Πυργιωτάκη (επιμ.), Ολοήμερο Σχολείο, Αθήνα 2001, έκδοση Υ.Π.Ε.Π.Θ., σσ. 137 - 143.

Πυργιωτάκης, Ι., 1999. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα 1999, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σαββίδου, Τ.1996.Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, Ρόδος.

Σακελλαρίου Κ. 1986. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Αθήνα.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τ., & Όσμπορν, Ε. (1996). Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας, Καστανιώτη, Αθήνα.

Τσουρέκης Δ. 1987. Σύγχρονη Παιδαγωγική , Αθήνα

Φρειδερίκου, Α. / Φολερού-Τσερούλη, Φ., Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα, εκδ. Ύψιλον, 1991

Χατζή Α., Παπαδάτος Γ. (1990). Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη: Πιθανοί παράγοντες που τις επηρεάζουν. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Τεύχος Μαρτίου

Χατζηδήμου, Δ. / Ταρατόρη, Ε. 1997. «Εκτιμήσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική προσέγγιση», Πρακτικά του Πανελλήνιου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών, Κομοτηνή, σσ. 93 – 115