

Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον

Ιωάννης Καν. Χούπας

*MSc Τμήμα Επιστημών Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Εισαγωγή

Η σημασία του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη, την πρόοδο, την εξέλιξη και την προσαρμογή του ατόμου έχει προκαλέσει το επιστημονικό ενδιαφέρον πλήθους ερευνητών στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, αρχικά μέσω της θεωρίας του κοινωνικού πλαισίου (Lewin, 1936). Η συγκεκριμένη θεωρία έχει δώσει έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης του ατόμου (Bronfenbrenner, 1989· Pianta, 1999· Sameroff, 1983). Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, το σχολείο, και ειδικότερα το Δημοτικό, έχει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή, την κοινωνικοποίηση και τη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού, συνιστώντας ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό πλαίσιο μελέτης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Getzels και Thelen, 1960). Σύμφωνα με τις υπάρχουσες θεωρίες και μοντέλα, το σχολικό, καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό περιβάλλον εξετάζουν όχι μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τη νοοτροπία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και τις ευρύτερες περιβαλλοντικές συνθήκες και κοινωνικές πιέσεις που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους.

Κάτω από το πρίσμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο παρόν άρθρο θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη σπουδαιότητα του σχολικού και ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη, τα οποία επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και την επίδοσή τους. Επιπλέον, θα μελετήσουμε τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή αλλά και μαθητών μεταξύ τους, σχέσεις που παίζουν και αυτές σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών στοιχείων των μαθητών.

Σχολικό κλίμα

Το σχολικό περιβάλλον συνιστά σημαντικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου. Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της παραγωγής

γικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Το σχολικό περιβάλλον έχει οριστεί ως «οι κοινές αντιλήψεις μαθητών και δασκάλων για το σχολείο» (Fraser, 1998, σ. 8), ενώ, σύμφωνα με άλλους, αναφέρεται στην ποιότητα και τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών (Emmons, Comer και Haynes, 1996). Ο Πασιαρδής (2001) υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των περιβαλλοντικών και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις, τη συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών. Σε έναν άλλο ορισμό, οι Beare, Caldwell και Millikan (1989) αναφέρουν ότι το σχολικό κλίμα ορίζεται με βάση τις αξίες, τις έννοιες, τις πρακτικές και τις ιδεολογίες, όσο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τον τρόπο οργάνωσης, δομής και λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος, αντίστοιχα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη μάθηση, όπως και τις γενικότερες ικανότητες των μαθητών, σύμφωνα με τους Wang, Haertel και Walberg (1997), καθώς οι σχέσεις των μελών του σχολικού περιβάλλοντος (δάσκαλος, μαθητής, συμμαθητής) είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες. Σε συμφωνία με τους Wang, Haertel και Walberg (1997) είναι οι απόψεις του Burden (1995), που υποστηρίζει ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, καταγράφοντας και μελετώντας τις απόψεις τους, τις σχέσεις τους, τη διαδικασία μάθησης, τον τρόπο εργασίας και τη συναισθηματική κατάσταση των μελών, αλλά και το ψυχολογικό κλίμα το οποίο διακρίνει τη σχολική τάξη. Τέλος, σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (1999, σ. 186), το ψυχολογικό κλίμα αναφέρεται στον τρόπο με βάση τον οποίο οι μαθητές μιας σχολικής τάξης αξιολογούν, εκτιμούν και βιώνουν «τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη».

Με βάση όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τον ορισμό του σχολικού κλίματος, οι Wubbels και Levy (1993) υποστηρίζουν ότι οι λειτουργικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και των μαθητών με τους δασκάλους, αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου η έννοια της υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η υποστήριξη, ωστόσο, μπορεί να είναι είτε στενά *σχολική* (academic) είτε ευρύτερα *κοινωνική* (social).

Σύμφωνα με τους Cobb (1976) και Cohen και Wills (1985), η υποστήριξη εκλαμβάνεται ως το ενδιαφέρον προς το άτομο, η εκτίμηση και ο σεβασμός προς το πρόσωπό του, τα οποία συμβάλλουν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων. Επίσης, το σχολικό κλίμα της τάξης επηρεάζεται από το φυσικό περιβάλλον της, το κοινωνικό σύστημα στο οποίο εντάσσεται και τις μεθόδους τις οποίες ακολουθεί, καθώς και από τις προσδοκίες του δασκάλου για τους μαθητές του, τη συμπεριφορά του δασκάλου και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Με το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα η αποτελεσματικότητα της σχολικής τάξης, η οποία επηρεάζεται από την ποιότητα της διδασκαλίας, το χρόνο και τις ευκαιρίες για

μάθηση (Creemers, 1994). Έτσι, ένα θετικό κλίμα στην τάξη αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή, προωθεί τη σχολική μάθηση και την αυτοεκτίμησή του και παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζοντας τη γενικότερη απόδοση του μαθητή (Freiberg, 2005).

Η ενασχόληση των σύγχρονων μελετητών με το σχολικό κλίμα φανερώνει τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε αυτό. Έτσι, ο Anderson (1982) περιέγραψε την έρευνα του σχολικού κλίματος ως τον πρόγονο της έρευνας με αντικείμενο την ψυχολογία της σχολικής τάξης. Οι Hoy (1990), Hoy, Tarter και Bliss (1990) και Hoy και Woolpork (1993) υποστήριξαν ότι ένα «υγιές» και «θετικό» σχολικό περιβάλλον είναι περισσότερο αποτελεσματικό, ενώ, παράλληλα, μέσω των ενεργειών μπορεί να επιτύχει τους στόχους του και τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Συγχρόνως, το σχολικό κλίμα διακρίνεται από υψηλές προσδοκίες των δασκάλων για τη σχολική απόδοση και επίδοση των μαθητών, καθώς επίσης και από ιδιαίτερα αποτελεσματικές και λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών. Οι Wubbels, Brehelmans και Hooymayers (1991), καθώς και οι Johnson και Johnson (1993), μελέτησαν τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και τις συνέπειές τους ως μεμονωμένες έννοιες, ενώ άλλοι ερευνητές (Oser, Dick και Party, 1992) υποστήριξαν τη σημασία της ταυτόχρονης μελέτης της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των μεθόδων αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και ευρύτερα της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο μαθητής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έρχεται σε άμεση επαφή με ενήλικες (δάσκαλο, καθηγητή) και άλλα παιδιά (δηλ. συμμαθητές), που δεν είναι μέλη του άμεσου περιβάλλοντός του, το οποίο ως τότε ήταν η οικογένειά του. Σύμφωνα με τους στόχους της φοίτησης στο σχολείο και ευρύτερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι δάσκαλοι δεν επιδιώκουν αποκλειστικά την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά αποβλέπουν συγχρόνως στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του. Η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή έχει διάφορες εκφράσεις, ορισμένες από τις οποίες είναι: (1) η ανάπτυξη σχέσεων φιλίας, κατανόησης των προσωπικών ικανοτήτων μέσω της σχολικής επίδοσης, της μάθησης, (2) η ανάπτυξη των προσωπικών κινήτρων, της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας, της υποστήριξης από και προς το σχολικό περιβάλλον, (3) η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και (4) η αποτελεσματική κοινωνική ανάπτυξη (Anderson, 1982· Fraser και Walberg, 1991· Μασαγγούρας, 2003· Μασαγγούρας και Βούλγαρης, 2006· Moos, 1979· Τσιπλητάρης, 2001).

Συμπερασματικά, το σχολείο είναι σκόπιμο να υποστηρίζει και να καλλιεργεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, να ικανοποιεί τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες τους, να τους εφοδιάζει με τους απαραίτητους και τους κατάλληλους προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι θα συμβάλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία τους (Νικολόπουλος, 2008). Είναι, επίσης, σκόπιμο να παρέχει με συνέπεια ασφάλεια και υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον, όπου διδάσκονται, μαθαίνονται και εξασκούνται νέες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της μάθησης νέων γνώσεων και της ανάπτυξης των

σχέσεων του παιδιού με τους συμμαθητές του, αλλά και ευρύτερα με τα μέλη της σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας, 2003).

Σχολικό περιβάλλον και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή

Οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων τους. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας, αρκετές έρευνες είχαν ως κύριο ερευνητικό σκοπό το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και την επίδρασή του ή τη σχέση του με τη μάθηση, αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Ames, 1992). Το ψυχολογικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει με άμεσο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη διαδικασία της παρακίνησης των μαθητών, συνιστώντας παράλληλα αιτία της αρνητικής, αλλά και της θετικής συναισθηματικής κατάστασής τους (Helms, 1985· Freiberg, 1999· Μπεζεβέγκης, 2001).

Το *ψυχολογικό κλίμα* της σχολικής τάξης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ως άτομα αλληλεπιδρούν και βιώνουν τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, καθώς και τη θέση ή και το ρόλο που έχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2000). Το κατάλληλο, «θετικό» ή «παραγωγικό» ψυχολογικό κλίμα δημιουργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό παρακίνησης, αναπτύσσει στάσεις και αξίες που ανάλογα ενισχύουν ή αναιρούν τις επιδιώξεις του σχολείου, ωθεί τους μαθητές στην άσκηση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων τους και, γενικά, προάγει την ανάπτυξη, την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διακρίνεται από χαμηλά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στοιχεία που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Creemers, 1994· Levine και Lezotte, 1990· Μαλικιώση-Λοΐζου, 1993· Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis και Ecob, 1988). Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη των μαθητών ενισχύεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να παρατηρούν, να συμμετέχουν και να καθοδηγούνται από πρόσωπα (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) με τα οποία έχουν αναπτύξει συναισθηματική σχέση (Huffman και Speer, 2000). Με άλλα λόγια, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και η κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή, τόσο η ενδοπροσωπική όσο και η διαπροσωπική, επηρεάζονται από τις σχέσεις του με τα άλλα μέλη του σχολικού πλαισίου (συνομηλικούς, εκπαιδευτικούς), αλλά και η μορφή της προσαρμογής του σχετίζεται με τις διαφορετικές μορφές διαπροσωπικών σχέσεων (Howes, Phillipsen, και Peisner-Feinberg, 2000).

Στο ιδιαίτερο ψυχολογικό κλίμα διαμορφώνεται σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον, εδώ και περίπου πενήντα χρόνια, ερευνητές υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο έχουν οι σχέσεις με τους συνομηλικούς (Mead, 1934· Shantz, 1983·

Sullivan, 1953), η αλληλεπίδραση των οποίων διευκολύνει την ανάπτυξη των μαθητών. Ο Johnson (1980, σ. 125) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «οι σχέσεις με τους συνομήλικους είναι μια σημαντική ανάγκη για υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη». Ειδικότερα, αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι οι ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών σχετίζονται συχνά με προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Pettit, Clawson, Dodge και Bates, 1996).

Οι συνομήλικοι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς επιδρούν καθοριστικά στις καθημερινές συμπεριφορές τους στο σχολείο (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl και McDougall, 1996). Επίσης, σε συνέχεια αυτού, ο Γαβρίμης (2002) διαπίστωσε σε έρευνα ότι η κοινωνιομετρική θέση, ως ένας δείκτης προσδιορισμού του βαθμού αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλικούς του, σχετίζεται με τη σχολική επίδοση, ενώ, τέλος, οι περιορισμένες σχέσεις και η απουσία φιλίας αποτελούν σημαντικές πηγές άγχους για τους μαθητές Δημοτικού Σχολείου (Helms, 1985· Μπεζεβέγκης, 2001). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη σχολική επίδοση των μαθητών είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα το βαθμό και το είδος των κινήτρων των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά τους, ακόμη και όταν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους (Pederson, Faucher και Eaton, 1978).

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη σχολική επίδοση του μαθητή, την ψυχική και ευρύτερη συναισθηματική του κατάσταση, τόσο εντός του σχολείου όσο και ευρύτερα, καθώς και με την εν γένει συμπεριφορά του μαθητή, αλλά και την εξέλιξη και πρόοδό του μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αλληλεπίδραση και χαρακτηριστικά των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή

Πέραν των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Τόσο ο ρόλος του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού διακρίνονται από ορισμένα «πρέπει» στη συμπεριφορά τους. Ο ρόλος του μαθητή διαμορφώνεται με βάση τη δομή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, και ειδικότερα της σχολικής τάξης, αλλά και το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα οποία επηρεάζουν τη μάθηση και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του δασκάλου προσδιορίζεται από την προσωπικότητά του, τη μορφή εκπαίδευσης και τις μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες εφαρμόζει. Πριν από ορισμένα χρόνια και για πολλές δεκαετίες επικρατούσε η άποψη ότι ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να αναπτύσσει οποιαδήποτε μορφή σχέσης με τους μαθητές, πέραν των αυστηρά εκπαιδευτικών, οι οποίες θα έπρεπε να περιορίζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού πλαισίου και περιβάλλοντος. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών

επηρεάζουν άμεσα το βαθμό και το είδος των κινήτρων των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά τους, ακόμη και όταν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους (Pederson, Faucher και Eaton, 1978). Ειδικότερα, οι μαθητές οι οποίοι έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερη και ειλικρινή σχέση με τον δάσκαλό τους αξιολογούσαν το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως περισσότερο υποστηρικτικό, διαμόρφωναν μια θετική στάση απέναντι σε αυτό, αισθάνονταν περισσότερο ασφαλείς, εκτιμούσαν ως περισσότερο αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό κλίμα της σχολικής τάξης και δήλωναν ότι είχαν θετικές εμπειρίες από το σχολείο στο οποίο φοιτούσαν (Brophy και Good, 1974· Samdal, Nutbeam, Wold και Kannas, 1998). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν καταστάσεις απόρριψης εμφανίζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, ενώ έχουν περιορισμένες προσδοκίες εκπαιδευτικής προόδου, εξέλιξης και βελτίωσης (Birch και Ladd, 1997). Επίσης, το αίσθημα της απομόνωσης, της μοναξιάς, της έλλειψης φίλων, της εξάρτησης και των συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού ήταν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών (Birch και Ladd, 1997) και σχετιζόνταν με την εμφάνιση αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης και συγκεκριμένα άγχους (Helms, 1985· Μπεξεβέγκης, 2001· Silverman, La Greca και Wessstein, 1995· Wigfield και Eccles, 1990).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου επηρεάζουν το έργο και την εν γένει συμπεριφορά του, και βάσει αυτών αλληλεπιδρούν με τις ισχύουσες κοινωνικές συνθήκες προκειμένου να προσδιοριστούν τα κύρια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, πέραν των μεμονωμένων ρόλων του μαθητή και του εκπαιδευτικού, οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να εξεταστούν ως ανεξάρτητοι ρόλοι, ιδιαίτερης σημασίας είναι η αλληλεπιδραστική σχέση τους ως μια σημαντική παράμετρος του αποτελεσματικού και λειτουργικού σχολείου (Webbels και Levy, 1993). Βασικό στοιχείο της σχέσης αυτής είναι η υποστήριξη, η οποία αναφέρεται στην πληροφόρηση που λαμβάνει ο μαθητής και χαρακτηρίζεται από το αίσθημα εκτίμησης και αξίας προς το πρόσωπό του και της αποδοχής από τα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην εξέλιξη και ωρίμανσή του, περιορίζοντας παράλληλα τα αρνητικά συναισθήματα (Cobb, 1976· Cohen και Wills, 1985).

Η υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον από τον δάσκαλο προς τον μαθητή μπορεί να είναι είτε σχολική (academic support) είτε προσωπική (personal support) (Johnson και Johnson, 1983· Johnson, Johnson, Buckman και Richards, 1985). Η *σχολική υποστήριξη του εκπαιδευτικού* αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχει ο δάσκαλος προς τον μαθητή σχετικά με τη μάθηση νέων αντικειμένων και εννοιών, την παρακίνηση του μαθητή με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και γενικότερα των γνώσεών του. Η *προσωπική υποστήριξη του εκπαιδευτικού* αναφέρεται στην υποκειμενικά εκτιμώμενη υποστήριξη που αισθάνεται ο μαθητής από τον δάσκαλο σε άλλους τομείς πέραν αυτού της σχολικής προόδου, όπως του ενδιαφέροντος, της συμπάθειας και της ενσυναίσθησης προς το πρόσωπό του. Ωστόσο, συχνά οι δύο μορφές υποστήριξης παρέχονται παράλληλα από τον δάσκαλο προς τους μαθητές ή εκλαμβάνονται ως κοι-

νές έννοιες από τους μαθητές διαμορφώνοντας μια ευρύτερη έννοια υποστήριξης γνωστή ως *εκπαιδευτική υποστήριξη* (educational support). Ο Καψάλης (1988, σ. 506) αναφέρει ότι «ο εκπαιδευτικός δεν αποβλέπει μόνο σε γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και σε εξίσου σοβαρούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως πνευματικές και ηθικές αρετές, διάθεση για εργασία, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, κριτική ικανότητα, συνεργασία, συναισθηματική ισορροπία, αυτοέλεγχος, αυτοπεποίθηση». Επομένως, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού είναι σκόπιμο να αποβλέπει στη δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης του μαθητή προς τον δάσκαλό του, η οποία τελικά με έναν άμεσο ή έμμεσο τρόπο επηρεάζει συχνά τη σχέση του μαθητή με τους ενηλίκους. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, είναι αναγκαίο το σχολικό περιβάλλον να παρέχει τις ευκαιρίες για δημιουργική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση με τους ενηλίκους, οι οποίες μπορούν να τους βοηθήσουν στη σχολική τους πρόοδο και εξέλιξη και, παράλληλα, στην αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων όπως το αυξημένο άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Haynes και Emmons, 1996).

Η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη των γνωστικών, των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών στοιχείων των μαθητών (Καϊλα, 1999· Μαρσαγγούρας, 1999· Τσιπλητάρης, 2004), πέραν φυσικά του ρόλου της οικογένειας. Τα στοιχεία αυτά, μέσω της θετικής ή της αρνητικής αυτοεκτίμησης των μαθητών, καθορίζουν τη σχολική και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίες μπορούν να έχουν μια θετική κατεύθυνση και προοπτική εξέλιξης, αν αυτά συνδυάζονται και χαρακτηρίζονται από μια αποτελεσματική και θετική αξιολόγηση από τον δάσκαλο, αλλά και την ύπαρξη ουσιαστικών και όχι τυπικών σχέσεων μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή (Seligman, 1995). Αν και υποστηρίζεται η σημασία της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ο τρόπος και γενικότερα η διαδικασία της επίδρασης δεν έχει ακόμη διασαφηνιστεί. Ο Τσιπλητάρης (1984) αναφέρει ότι, προκειμένου η σχέση του δασκάλου και των μαθητών να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να διακρίνεται από: (α) ενδιαφέρον και αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ δασκάλου και μαθητή, (β) αποδοχή και αλληλεξάρτηση των ρόλων τους, (γ) ελευθερία ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και (δ) αμοιβαία ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή.

Σχέσεις συμμαθητών και συναισθηματική ανάπτυξη

Πρόσφατες έρευνες τονίζουν τον ιδιαίτερο ή ρυθμιστικό ρόλο των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στη σχολική τάξη όσον αφορά την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού-μαθητή, πέραν της σημαντικότητας της σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Ωστόσο, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είχαν μελετηθεί ανεπαρκώς για ποικίλους λόγους και παράγοντες. Αποτελέσματα ερευνών στα γνωστικά αντικείμενα της παιδαγωγικής και της κοινωνικής ψυχολογίας σημειώνουν τη σημασία των σχέσεων και της αλληλεπίδρασης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, όπως αυτές έχουν μελετηθεί με βάση τις

θεωρητικές προσεγγίσεις της δυναμικής της ομάδας. Οι λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της σχολικής επίδοσης, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών (Νικολόπουλος, 2008).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις του ανθρώπου διαφοροποιούνται κατά τη διαδικασία ανάπτυξής του. Συγκεκριμένα, στην πρώιμη παιδική ηλικία το παιδί αναπτύσσει σχέσεις με ενηλίκους οι οποίες έχουν τη μορφή της εξάρτησης, ενώ κατά την παιδική, αλλά και την εφηβική ηλικία αυτές περιορίζονται, για να δώσουν τη θέση τους στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους, οι οποίοι συχνά είναι οι συμμαθητές του (Τριλιανός, 2002). Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να ενισχύσει την ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές του ως παράγοντα που συμβάλλει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, στην ανάπτυξη αισθημάτων ασφάλειας, αποδοχής, αυτοεκτίμησης και προσωπικής αξιολόγησης, τα οποία με τη σειρά τους συντελούν στη συναισθηματική ισορροπία του μαθητή, την κοινωνικοποίηση, τη γνωστική του ανάπτυξη και την εν γένει διαδικασία μάθησης, και τον περιορισμό προβλημάτων προσαρμογής (Τριλιανός, 2002). Η ανάπτυξη όλων των προαναφερθέντων παραγόντων προϋποθέτει την εκμάθηση κανόνων λειτουργίας της ομάδας και ευρύτερα της κοινωνίας, την ταυτότητα του ρόλου του φύλου, την κοινωνικά αποδεκτή έκφραση των συναισθημάτων και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.

Όσο το παιδί-μαθητής μεγαλώνει, ο ρόλος των διαμαθητικών σχέσεων γίνεται περισσότερο ουσιαστικός και κρίσιμος. Με άλλα λόγια, σημαντικότερες είναι στην όψιμη παιδική ηλικία και κατά τη διάρκεια της εφηβείας συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια που το παιδί πηγαίνει στο Δημοτικό σχολείο (π.χ., Α' Δημοτικού - Β' Δημοτικού). Το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα, που χαρακτηρίζει κάθε άνθρωπο, παίρνει συχνά τη μορφή της κοινωνικής αποδοχής και αναγνώρισης από τους συνομηλίκους και χαρακτηρίζει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους (Καψάλης, 1998· Νικολόπουλος, 2008). Ο Καψάλης (1998), υποστηρίζοντας το ρόλο και τη σημασία της αποδοχής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αναφέρει ότι τα συναισθήματα που διαμορφώνει ο μαθητής στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές σχέσεις στη μεταγενέστερη ζωή του.

Πέραν της έννοιας της αποδοχής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η παρουσία υποστήριξης μπορεί να έχει θετική επίδραση και η απουσία της αρνητική στην πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή. Συγκεκριμένα, η υποστήριξη έχει δύο πηγές και διακρίνεται σε σχολική (academic) και σε προσωπική (personal). Η *σχολική υποστήριξη του συμμαθητή* (student academic support) αναφέρεται στην υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του και μπορεί να έχει τη μορφή της βοήθειας που λαμβάνει σχετικά με τη σχολική του μάθηση και τη βελτίωση της επίδοσής του. Η *προσωπική υποστήριξη του συμμαθητή* (student personal support) αναφέρεται στην υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του πέραν της σχολικής και περιλαμβάνει τις έννοιες της συμπάθειας, της φιλίας, της αποδοχής και της συνεργασίας (Μπαμπάλης, Γαλανάκη και Σταύρου, 2007·

Johnson και Johnson, 1983· Johnson *et al.*, 1985). Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει την εμπειρία και τις γνώσεις, ώστε να διακρίνει και να εντοπίζει την έλλειψη επικοινωνίας ενός μαθητή και να διαμορφώνει κατά τέτοιο τρόπο το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη δομή του μαθήματος, ώστε να αντιμετωπίζει και να περιορίζει τα προβλήματα επικοινωνίας του μαθητή με τους συνομηλίκους του και παράλληλα να αναπτύσσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, με βάση όσα αναφέρθηκαν στο παρόν άρθρο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών. Η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος στην τάξη αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή, προωθεί τη σχολική μάθηση και την αυτοεκτίμησή του, ενώ το θετικό ψυχολογικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργεί ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό παρακίνησης, ωθεί τους μαθητές στην άσκηση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων τους και γενικά προάγει την ανάπτυξη, την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών.

Παράλληλα, μελετήσαμε τη σπουδαιότητα των σχέσεων τόσο μεταξύ δασκάλου-μαθητή όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Είναι αναγκαίο ένα σχολικό περιβάλλον να παρέχει ευκαιρίες για δημιουργική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών οι οποίες δύνανται να τους βοηθήσουν στη σχολική τους πρόοδο και εξέλιξη και, παράλληλα, στην αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων, όπως αυξημένο άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Haynes και Emmons, 1996). Εξίσου σημαντικό και ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών όσον αφορά την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού-μαθητή. Το αίσθημα του «ανήκειν» και η σημασία της αποδοχής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ames, C. (1992). Classroom goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, C.S. (1982). The search of school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Beare, H. - Caldwell, B.J. - Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school. Some new management techniques*: Routledge.
- Birch, S.H. - Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Brophy, J.E. - Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart και Winston.

- Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline*. White Plains, NY: Longman.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S. - Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Emmons, C.L. - Commer, J.P. - Haynes, N.M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory school reform. In J.P. Comer - N.M. Haynes - E. Joyner - M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). New York, Teachers College Press.
- Fraser, B.F. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Frazer, B.F. - Walberg, H.J. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*. London: Pergamon.
- Freiberg, H.J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor Francis.
- Getzels, J.W. - Thelen, H.A. (1960). The classroom group as a unique social system. In N.B. Henry (Ed.), *The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and learning: The 59th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Helms, B.J. (1985). *A study of the relationship of child stress to demographic, personality, family and school variables*. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut: Storrs.
- Haynes, N.M. - Emmons, C.L. - Gebreyesus, S. - Ben-Avie, M. (1996). The school development program evaluation process. In J.P. Comer - N.M. Haynes - E.T. Joyner - M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 123-146). New York: Teachers College Press.
- Howes, C. - Phillipsen, L. - Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2, 149-168.
- Hoy, W.K. - Tarter, C.J. - Bliss, J.R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Hymel, S. - Comfort, C. - Schonert-Reichl, K. - McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen - K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, pp. 313-345. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W. - Johnson, R.T. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.
- Johnson, D.W. - Johnson, R.T. - Buckman, L.A. - Richards, P.S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology*, 119, 405-411.
- Lewin, K. (1936). *Social fields theory*. New York: McGraw-Hill.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mortimore, P. - Sammons, P. - Stoll, L. - Lewis, D. - Ecob, R. (1998). *Schools matters: School restructuring: The new American schools designs*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Oser, F. - Dick, A. - Patry, J.L. (1992). *Effective and responsible teaching. A new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pederson, E. - Faucher, T.A. - Eaton, W.W. (1978). A new perspective on the effects of first grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, 48, 1-31.

- Pettit, G.S. - Clawson, M.A. - Dodge, K.A. - Bates, J.E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 267-294.
- Sameroff, A.J. (1983). Developmental systems: Context and evaluation. In P.H. Mussen (Series Ed.) και W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology Vol 1. History, theory, and methods* (pp. 23-294). New York: Wiley.
- Seligman, M. (1995). *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In J.H. Flavell - E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development*. New York: Wiley.
- Sullivan H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Wang, M.C. - Haertel, G.D. - Walberg, H.J. (1997). Learning influences. In H.J. Walberg - G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCutchan.
- Wigfield, A. - Eccles, J.S. (1990). Test anxiety in the school setting. In M. Lewis, και S.M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology: Perspectives in developmental psychology* (pp. 237-250). New York: Plenum.
- Wubbels, T. - Brekelmans, M. - Hooymayers, H.P. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B.J. Fraser - H.J. Walberg (Eds.), *Educational environments* (pp. 141-160). Oxford: Pergamon Press.
- Wubbels, T. - Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. Washington, DC: Falmer.

Ελληνόγλωσση

- Γιαβρίμης, Π. (2002). *Ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή μαθητών Δημοτικού Σχολείου με χαμηλή σχολική επίδοση*. Διδακτορική Διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καψάλης, Α. (1988). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1992). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του παιδιού. *Νέα Παιδεία*, σ. 67-77.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη - Α' Τόμος*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. - Βούλγαρης, Σ. (2006). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: Α. Τριλιανός κ.ά. (Επιμ.), *Αναγνώριση: Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα, σ. 315-343.
- Μπαμπάλης, Θ. - Γαλανάκη, Ε. - Σταύρου, Ν.Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασίας και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35-50.
- Μπεξεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη - Σ. Τριλίβα - Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Β.Ι. (2008). *Το σχολικό κλίμα στο Ελληνικό σχολείο: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιπληγάρης, Α. (1984). Αντιαυταρχική αγωγή. Αλλαγή συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Τεύχος 3, Αθήνα.

