

Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αδυναμίες και προβλήματα

Αναστασία Κυριακοπούλου
Δασκάλα, Ειδικής Αγωγής

Αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

Ο όρος «αλληλεπίδραση» αναφέρεται στο σύνολο της συμπεριφοράς σε κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ ο όρος «επικοινωνία» αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις της αλληλεπίδρασης (Mead, 1962). Επικοινωνία, ως γνωστόν, είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα σε έναν πομπό και ένα δέκτη. Σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί και η δυνατότητα του ατόμου να αποδέχεται την προοπτική του άλλου (Blumer, 1986). Όπως η ανθρώπινη αλληλεπίδραση, έτσι και η επικοινωνία στηρίζεται τόσο στην ικανότητα σήμανσης των διάφορων ερεθισμάτων όσο και στη δυνατότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των διάφορων σημάτων. Η κωδικοποίηση αυτών των σημάτων είναι αποτέλεσμα κοινωνικών συμβάσεων μέσα από τη συμβίωση κοινωνικών ομάδων. Η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή είναι μία περίπτωση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο και παίζει ουσιαστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από αυτή υλοποιείται πληρέστερη αλληλεπίδραση και αλληλοεπιρροή, αλλά ταυτόχρονα δίνεται στον παιδαγωγό η ευκαιρία να επιδράσει στις αξίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του παιδαγωγουμένου (Μπακιρτζής, 2002).

Ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική τάξη – Ο ιδεατός εκπαιδευτικός

Ο Kerschensteiner στο βιβλίο του «*Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*» αναφέρει τρεις ιδιότητες που πρέπει κυρίως να κατέχει ο εκπαιδευτικός. Αυτές είναι: έμφυτος προικισμός, παιδαγωγικό τακτ και έντονο το βίωμα αξιών. Τις ίδιες περιόδους απόψεις υποστηρίζει και ο E. Spranger σε διάφορες εργασίες του, όπου παρουσιάζει έναν «ιδεατό τύπο» παιδαγωγού με τα εξής κυρίως δύο γνωρίσματα: έμφυτη ορμή για ψυχική διάπλαση του τροφίμου («παιδαγωγικό ταλέντο») καθώς και αγάπη προς το παιδί από τη μια μεριά και

προσήλωση στα «αιώνια παιδαγωγικά ιδεώδη» από την άλλη (αυτό που ο συγγραφέας ονομάζει «παιδαγωγικό έρωτα») (Spranger, 1951).

Γενικότερα, από μελέτες που έχουν γίνει από τους F. Schneider, E. Spranger και G. Kerschensteiner, θα μπορούσε κανείς να συγκροτήσει τον ακόλουθο Πίνακα:

Πίνακας 1

Ο ιδανικός δάσκαλος πρέπει:
1. να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο παιδευτικό του έργο,
2. να επεκτείνει την παιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο και να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο,
3. να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει, δηλαδή, αναπτυγμένη διαίσθηση, που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά,
4. να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα,
5. να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες,
6. να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα,
7. να είναι δίκαιος και αμερόληπτος,
8. να είναι ευσυνείδητος και να έχει υπομονή και επιμονή,
9. να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή,
10. να έχει σωματική αρτιμελεια, ψυχική και σωματική υγεία.

Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού από τους μαθητές

Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια γενική εικόνα για κάθε μαθητή του και κάποιες ορισμένες προβλέψεις σχετικά με την επίδοση που πρέπει να αναμένει από τον καθένα χωριστά.

Οι προσδοκίες αυτές καθορίζουν κατ' επέκταση και τη συμπεριφορά του. Έτσι εξηγείται γιατί οι δάσκαλοι δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους μαθητές, αλλά διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους από τον ένα στον άλλο. Η συμπεριφορά αυτή του δασκάλου δημιουργεί παρόμοια αισθήματα στον μαθητή, ο οποίος αρχίζει με τη σειρά του να συμπεριφέρεται ανάλογα. Αν ο πρώτος συμπεριφέρεται φιλικά και με τρόπο που δείχνει ότι αναγνωρίζει την προσωπικότητα και τις ικανότητες του μαθητή, τότε και ο μαθητής επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού και καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες. Οι προσπάθειες αυτές επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του δασκάλου, ο οποίος τώρα αισθάνεται ικανοποίηση για τη σωστή του πρόβλεψη, γεγονός που ενισχύει την αρχική του συμπεριφορά. Αυτό με τη σειρά του ενθαρρύνει τον μαθητή, που συνεχίζει με αμείωτο το ενδιαφέρον του. Διαμορφώνεται έτσι μια διαρκής αλληλεπίδραση, που οδηγεί σε συνεχή βελτίωση του μαθητή και μετατρέπει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε επαληθευμένη προφητεία. Στη διαδικασία αυτή φαίνεται, μάλιστα, να υπεισέρχεται και ένα αξιοσημείωτο φαινόμενο: από το σύνολο των αντιδράσεων του μαθητή ο δά-

σκαλος αντιλαμβάνεται και εκτιμά μόνο εκείνες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του και επιβεβαιώνουν τις προβλέψεις του, ενώ, αντίθετα, οι άλλες φαίνεται να καταπιέζονται και να εξαφανίζονται κάτω από την επίδραση κάποιων απόκρουσων μηχανισμών (Ξωχέλλης, 1989).

Στην περίπτωση κατά την οποία ο δάσκαλος, οδηγημένος από τις προβλέψεις του, δείξει στον μαθητή ψυχρότητα ή αποστροφή, αναμένεται ότι ο μαθητής θα αντιδράσει με παρόμοιο τρόπο, θα δείξει αδιαφορία για συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες. Και εδώ έχουμε ενίσχυση των προσδοκιών του δασκάλου από την πλευρά του μαθητή και, κατά το προηγούμενο πρότυπο, βαθμιαία μετουσίωση των προσδοκιών του δασκάλου σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Rosenthal και Jacobson, 1968) με ταυτόχρονη μείωση της απόδοσης του μαθητή (Ξωχέλλης, 1989).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο δάσκαλος με τις προσδοκίες του επιδρά συνεχώς στον μαθητή. Αν συνηθίζει να μη διαμορφώνει σταθερές και αμετάβλητες προσδοκίες, τότε υπάρχει η πιθανότητα να ανασκευάσει σύντομα τις προβλέψεις του και τη συμπεριφορά του, οπότε ο μαθητής έχει την ευκαιρία να επανασυνδεθεί με τις καλύτερες σχέσεις. Υπάρχουν, όμως, δάσκαλοι που μετακινούνται με πολλή δυσκολία από τις αρχικές τους γνώμες και προβλέψεις (Ξωχέλλης, 1989). Στην περίπτωση αυτή έχουμε δύο πιθανές εκδοχές:

- Η γνώμη του εκπαιδευτικού για τον μαθητή (θετική ή αρνητική) είναι σωστή. Στην περίπτωση αυτή οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού βοηθούν τους καλούς να γίνουν καλύτεροι και τους κακούς να γίνουν χειρότεροι, με αποτέλεσμα να επέλθει πόλωση στους μαθητές της τάξης.

- Η γνώμη του εκπαιδευτικού δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική εικόνα του μαθητή. Τότε έχουμε πάλι δύο πιθανές περιπτώσεις:

A. Οι προσδοκίες να υποτιμούν τον μαθητή.

B. Οι προσδοκίες να υπερεκτιμούν τις ικανότητες του μαθητή (Ξωχέλλης, 2003).

Αν οι προσδοκίες είναι λαθεμένες και ταυτόχρονα υποτιμούν τις δυνατότητες του μαθητή, τότε ο εκπαιδευτικός θα επικοινωνεί μαζί του πολύ σπάνια και η συμπεριφορά του δεν θα είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή. Ανάλογη αναμένεται να είναι και η συμπεριφορά του μαθητή. Και εφόσον αυτός ο «φαύλος κύκλος» συνεχιστεί ολόκληρο το χρόνο, το αυτοσυναίσθημα του μαθητή θα μειώνεται και μαζί του θα μετριάζεται η σχολική πρόοδος και επιτυχία του.

Στην περίπτωση κατά την οποία οι λαθεμένες προσδοκίες υπερεκτιμούν την πραγματική εικόνα του μαθητή, ο τελευταίος γίνεται ένα από τα παιδιά που βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του δασκάλου. Ο δάσκαλος τον ρωτά συχνά, ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις και τις απορίες του, επιδοκιμάζει και επιβραβεύει τις προσπάθειές του και έτσι βρίσκονται σε μια συνεχή επικοινωνία και θετική αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα, όμως, ο μαθητής συναντά δυσκολίες και απογοητεύσεις, αφού όσα του ζητούνται υπερβαίνουν τις δυνάμεις του. Το αποτέλεσμα που θα προκύψει από την κατάσταση αυτή εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας. Αν ο μαθητής μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες και, βέ-

βαια, το ανάλογο άγχος, η επίδοση και το αυτοσυναίσθημά του θα αυξηθούν θεαματικά. Αν, όμως, οι δυσκολίες είναι ανυπέρβλητες, η απογοήτευση του μαθητή είναι αναμενόμενη. Το πιθανότερο, λοιπόν, είναι ο εκπαιδευτικός να αναθεωρήσει τις προσδοκίες του και να συντονιστεί με το ρυθμό του μαθητή (Γκότοβος, 2002).

Τύποι των εκπαιδευτικών με βάση τις προσδοκίες τους

Στον πρώτο τύπο κατατάσσονται εκείνοι που σχηματίζουν μια γενική εικόνα για κάθε μαθητή και προσπαθούν να λάβουν υπόψη τους την ατομικότητά του στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ωστόσο, η διαδικασία συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση προσδοκιών, η οποία προκύπτει ως φυσικό επακόλουθο. Οι προσδοκίες, όμως, των δασκάλων αυτών ανταποκρίνονται συνήθως στην πραγματική εικόνα των μαθητών και διακρίνονται κυρίως για τη μεταβλητότητα και την ευελιξία τους, που τους δίνει την ευχέρεια να κάνουν κάποια αναπροσαρμογή σε περίπτωση που ο μαθητής σημειώσει κάποια αλλαγή. Έτσι, μπορούν να ακολουθήσουν βήμα βήμα κάθε μεταβολή των μαθητών τους. Το βασικότερο είναι ότι δεν παρακολουθούν τη συμπεριφορά των μαθητών τους για να αντιδράσουν ανάλογα, αλλά παίρνουν στα χέρια τους την πρωτοβουλία των κινήσεων και τη δύναμη της αλληλεπίδρασης, και προσπαθούν να βελτιώσουν τους αδύνατους και να μειώσουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αυτού του τύπου δεν είναι δυνατόν να ασκήσουν αρνητική επίδραση σε κανένα μαθητή, απεναντίας, βοηθούν όλους τους μαθητές να βελτιωθούν (Πυργιωτάκης, 1999).

Και οι εκπαιδευτικοί του δεύτερου τύπου τρέφουν προσδοκίες για τους μαθητές οι οποίες είναι αντίστοιχες με τις ικανότητές τους. Έχουν μάλιστα και αυτοί την ευχέρεια να λαμβάνουν υπόψη τους τα νέα δεδομένα του μαθητή και να κάνουν την ανάλογη αναπροσαρμογή. Η μεγάλη τους, όμως, διαφορά από τους προηγούμενους εντοπίζεται στο γεγονός ότι δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία των κινήσεων για να βοηθήσουν τους αδύνατους μαθητές και να βελτιώσουν τη θέση τους, αλλά προσαρμόζονται οι ίδιοι σε σχέση με τους μαθητές. Η συμπεριφορά αυτή διακρίνεται, όπως βλέπουμε, από παθητικότητα και η δύναμη της αλληλεπίδρασης βρίσκεται περισσότερο στα χέρια των μαθητών, αφού αυτοί καθορίζουν με τον τρόπο τους τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντί τους. Μια τέτοια στάση δεν είναι εύκολο να αγνοήσει κάποιους μαθητές, αλλά δεν είναι, από την άλλη πλευρά, κατάλληλη να ενεργοποιήσει τους αδρανείς και να τους κάνει να συμμετέχουν δημιουργικά στις σχολικές δραστηριότητες. Οι επιδράσεις που θα προκύψουν από αυτή τη μορφή επικοινωνίας πρέπει να αποδοθούν στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές και όχι στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, αφού η συμπεριφορά των πρώτων ρυθμίζει ουσιαστικά τη συμπεριφορά του δεύτερου. Με την έννοια αυτή, οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές παραμένουν όπως είναι, χωρίς καμιά πιθανότητα να αμβλυνθούν ή να αυξηθούν (Πυργιωτάκης, 1999).

Στον τρίτο τύπο ανήκουν, τέλος, οι δάσκαλοι που υιοθετούν ακραίες θέσεις. Στις περιπτώσεις αυτές έχουν συνήθως δικά τους στερεότυπα μαθητών για τα οποία η γνώμη τους είναι αποκρυσταλλωμένη και τρέφουν σταθερές και μόνιμες προσδοκίες, τις οποίες δύσκολα αναθεωρούν. Με τις πρώτες, λοιπόν, επαφές κατατάσσουν τους μαθητές τους σε κάποιο από τα στερεότυπα αυτά (παραδείγματος χάρη, καλός και εργατικός, επιμελής και φρόνιμος ή αδιάφορος και τεμπέλης, απρόσεκτος και ταραξίας κ.λπ.) και τους συμπεριφέρονται ανάλογα, δίχως μάλιστα να προσπαθούν να στηρίξουν την πρώτη τους εντύπωση στα αντικειμενικά δεδομένα κάθε μαθητή. Με βάση το μηχανισμό αλληλεπίδρασης, οι εν λόγω προσδοκίες λειτουργούν ως «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» και μετατρέπονται βαθμιαία σε αληθινές. Οι δάσκαλοι του τύπου αυτού δεν είναι δυνατόν να εξομοιώσουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές, απεναντίας είναι πολύ πιθανό να τις διογκώσουν ακόμη περισσότερο. Ιδιαίτερα βλαπτική είναι η συμπεριφορά τους προς τους μαθητές για τους οποίους τρέφουν αρνητικές προσδοκίες, αφού τους καταδικάζουν να μείνουν δέσμοι των άστοχων προσδοκιών, καθηλωμένοι στο ίδιο πάντοτε πλαίσιο. Οι τυπολογίες αυτές δεν αποτελούν αυθαίρετα διανοητικά κατασκευάσματα, αλλά καταστάλαγμα έρευνας. Για το λόγο αυτό έχουν ιδιαίτερη σημασία (Πυργιωτάκης, 1999).

Σχολική ωριμότητα

Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης και στο στάδιο της κυρίως παιδικής ηλικίας (6^ο-12^ο έτος περίπου) αρχίζει μία έντονη εξωστρεφής συμπεριφορά, που εκδηλώνεται χαρακτηριστικά στα οργανωμένα, ομαδικά παιχνίδια με καθορισμένους ρόλους και κανόνες συμπεριφοράς. Βασικό ορόσημο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού στην ηλικία αυτή αποτελεί η ένταξη και η φοίτησή του στο σχολείο. Η λεγόμενη «σχολική ωριμότητα» δεν έχει απόλυτη σχέση με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, αλλά συνδέεται με την ανάπτυξη ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποτελούν προϋπόθεση για σχολική εργασία και είναι οι εξής: Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται νοητικά μικρές ενότητες και να τις αναλύει στα μέρη που τις απαρτίζουν. Να μπορεί να διατυπώνει γλωσσικά σωστά τα βιώματα και τις εντυπώσεις του, και να κατευθύνει για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα την προσοχή του σε καθορισμένους στόχους, αλλά και να εκτελεί κάτι σύμφωνα με εντολή και όχι μόνο ό,τι ανταποκρίνεται στις δικές του επιθυμίες. Να είναι, ακόμη, σε θέση να διακρίνει τη διαδοχή των γεγονότων και τους βασικούς χρονικούς προσδιορισμούς, να τακτοποιεί κάπως χρονικά τις αναμνήσεις του και να αναπλάθει εκούσια παραστάσεις. Το παιδί πρέπει, τέλος, στον τομέα της κοινωνικής του συμπεριφοράς να έχει την ικανότητα να εντάσσει τον εαυτό του σε ομάδες μικρού μεγέθους (Μπίκος, 2004).

Η σχολική ωριμότητα συνιστά μια συμπεριφορά η οποία επηρεάζεται σημαντικά από τις ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικοποίησης που παρέχονται στο παιδί. Για τη διάγνωσή της υπάρχουν διαφοροποιημένα τεστ, που δεν εφαρμόστηκαν ποτέ στην Ελλάδα. Η σχολική ανωριμότητα στην προκειμένη περίπτωση α-

ποτελεί σοβαρό πρόβλημα και δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό την αλληλοκατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Από εμπειρίες δασκάλων γνωρίζουμε ότι ένας αξιόλογος αριθμός παιδιών που φοιτούν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου δεν είναι ώριμα για την εκπαιδευτική διαδικασία, με συνέπειες που εκδηλώνονται συχνά πολύ αργότερα. Δεν είναι, φυσικά, μόνο θέμα απλής εφαρμογής, γιατί τα κριτήρια σχολικής ωριμότητας υπαγορεύουν οργανωτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως, π.χ., θεσμούς και ιδρύματα προσχολικής αγωγής που θα μπορούν να υποδεχθούν και να υποστηρίξουν κατάλληλα τα παιδιά που δεν θα έχουν αποκτήσει ακόμη σχολική ωριμότητα, αν και με βάση την ηλικία τους πρέπει να φοιτήσουν στο σχολείο (Μπίκος, 2004).

Οι «δύσκολοι» μαθητές

Συχνά ακούγονται εκπαιδευτικοί να λένε: «Αυτός ο μαθητής μου δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο». Η πιο σωστή διαπίστωση θα ήταν: «Το σχολείο δημιουργεί προβλήματα σ' αυτόν το μαθητή». Ο λόγος είναι απλός. Το σχολείο λειτουργεί «παρά φύση» και το παιδί ερχόμενο στο σχολείο αναγκάζεται να κάνει εντελώς διαφορετικά πράγματα από αυτά που θα έκανε με βάση την ιδιοσυγκρασία του. Αν, λοιπόν, υπάρχει πρόβλημα προσαρμογής στο παιδί, αυτό οφείλεται στις αυξημένες απαιτήσεις που του θέτει το σχολείο, το οποίο με τον τρόπο αυτό του δημιουργεί προβλήματα. Όπως και αν έχουν τα πράγματα, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως «δύσκολοι» μαθητές. Είναι όλοι αυτοί που δεν προσαρμόζονται στο περιβάλλον και δεν θέλουν ή δεν μπορούν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους ή να εναρμονίσουν τη συμπεριφορά τους με τους θεσμοθετημένους κανόνες του σχολείου. Ο «δύσκολος» μαθητής εμφανίζεται με πολλές μορφές. Οι σημαντικότερες είναι οι ακόλουθες (Χατζηχρήστου, 2004):

- **Απρόσεκτος** μαθητής. Ο μαθητής αυτός δεν μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα για πολλή ώρα. Η προσοχή του διασπάται σε σύντομο χρονικό διάστημα και ο ίδιος στρέφεται σε άλλες, δικές του ασχολίες. Αυτή η ελλιπής συμμετοχή στη σχολική εργασία έχει άμεσες επιπτώσεις στην επίδοσή του, η οποία παρουσιάζεται επίσης ελλειμματική. Χάνοντας μια ενότητα δυσκολεύεται να κατανοήσει την επόμενη και η κατάσταση αυτή συνεχίζεται, με αποτέλεσμα οι απρόσεκτοι μαθητές να έχουν κατά κανόνα χαμηλή επίδοση.

- **Ο ενοχλητικός.** Είναι αυτός που δεν βρίσκει ησυχία στην τάξη. Είναι ο «ταραξίας», που πάντα έχει κάτι να πει, όχι όμως στο σύνολο της τάξης, αλλά στον διπλανό του, στον παραπέρα συμμαθητή. Σκουντάει, μιλάει, φλυαρεί, ενώ κάθε παρατήρηση ή σύσταση του δασκάλου έχει παροδική μόνο επίδραση. Πρόκειται πραγματικά για μια δύσκολη περίπτωση, που μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους λόγους.

- **Ο αδιάφορος.** Είναι ο μαθητής που δείχνει απρόθυμος για εργασία και μένει ασυγκίνητος και απαθής. Πρόκειται συνήθως για μαθητές με μειωμένο αυτосυναισθημα, που δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και πιστεύουν ότι δεν είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου. Σε μείωση του ζήλου

για εργασία είναι δυνατό να οδηγήσει μια οποιαδήποτε απογοήτευση του παιδιού από μια άστοχη συμπεριφορά των συμμαθητών του ή του ίδιου του εκπαιδευτικού. Έχει διαπιστωθεί ότι ο αριθμός των μαθητών της κατηγορίας αυτής αυξάνεται στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου. Μπορεί να υπάρχουν διάφοροι λόγοι για την αδιαφορία αυτή, οι βασικότεροι από τους οποίους είναι οι εξής: το ενδιαφέρον της οικογένειας για την πρόοδο του μαθητή μειώνεται με τον καιρό, τα εξωσχολικά του προβλήματα και ενδιαφέροντα γίνονται ολοένα και περισσότερα και οι προσπάθειες των δασκάλων φαίνεται να περιορίζονται, αφού δεν ελπίζουν πια σε ουσιαστική βελτίωση των μαθητών αυτών.

- Λιγότερο συχνές, όχι όμως και ανύπαρκτες, είναι οι περιπτώσεις των μαθητών που συνηθίζουν το *ψέμα* ή παρουσιάζουν τάση για *κλοπή*. Πρόκειται συνήθως για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή και αντιδρούν με αυτό τον τρόπο. Οι περιπτώσεις αυτές είναι προβληματικές και η αντιμετώπισή τους πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και με τη συμπαράσταση ψυχολόγου.

Οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις μαθητών δεν παρουσιάζονται συνήθως με τη μορφή αυτή. Ένας απρόσεκτος μαθητής είναι κατά κανόνα και λίγο αδιάφορος και λίγο ενοχλητικός. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι όλες αυτές οι περιπτώσεις συνδέονται σχεδόν πάντα με την ασυμβατότητα ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου και το οικογενειακό περιβάλλον αυτών των μαθητών. Οι μαθητές που προέρχονται από στερημένο περιβάλλον, με μη ομαλές συνθήκες διαβίωσης στην οικογένεια και χωρίς κίνητρα για μάθηση, οδηγούνται μοιραία στην αποστασιοποίηση από την κουλτούρα του σχολείου, υστερούν στα μαθήματα, δέχονται πολύ εύκολα τον ψόγο και αποκτούν γρήγορα την ετικέτα του «κακού μαθητή». Δυστυχώς, ο χαρακτηρισμός αυτός συχνά δεν περιορίζεται μόνο στην πρόδοσή τους, αλλά επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς τους, στο ήθος και στο χαρακτήρα τους. Αντί, μάλιστα, να αναζητηθούν τα πραγματικά αίτια, το θέμα αποδίδεται στην αρνητική διάθεση του παιδιού (τεμπέλης, ανοικοκύρευτος, αχάριστος) ή στην έλλειψη φυσικής ικανότητας (νοημοσύνης), με αποτέλεσμα να μπαίνει στο περιθώριο και να εγκαταλείπεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια σωστή αντιμετώπιση του «αδύνατου» προϋποθέτει ότι θα θεωρηθεί αδύνατος μόνο ως προς τα μαθήματα (και θα καταβληθεί προσπάθεια να βοηθηθεί), αλλά θα διατηρήσει την προσωπική του αξία ως άνθρωπος, ακόμη και αν κρίνεται αδύνατος ως μαθητής.

Παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες

Ξεχωριστή κατηγορία αποτελούν οι μαθητές που τυχαίνει να έχουν κάποιες ξεχωριστές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι νοητική υστέρηση, δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες, Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα), αυτισμός, επιληψία, σωματική αναπηρία. Φυσικά, οι συγκεκριμένες καταστάσεις δεν αποτελούν σοβαρό λόγο, ώστε οι γονείς να στεί-

λουν τα παιδιά τους σε ειδικό σχολείο. Ωστόσο, η διδακτική διαδικασία μπορεί να παρεμποδιστεί με διάφορους τρόπους. Μπορεί ο δάσκαλος να ασχολείται σε μεγαλύτερο βαθμό με αυτά τα παιδιά παραγκωνίζοντας έτσι τα υπόλοιπα ή μπορεί να διακοπεί το μάθημα λόγω κάποιας αυτιστικής ή επιληπτικής κρίσης. Την αντιμετώπιση αυτού του «προβλήματος» πρέπει να αναλάβει το κράτος. Γνώμη μας είναι ότι πρέπει στο μέλλον να υπάρχει μέριμνα γι' αυτούς τους μαθητές, π.χ. ειδικές ράμπες και θρανία για τα ανάπηρα παιδιά, κάποιου είδους κρεβάτια για τα αυτιστικά και επιληπτικά παιδιά λόγω των κρίσεων ή ακόμη και ειδικά επιδόματα για τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν κάποια από τις προαναφερθείσες ξεχωριστές ανάγκες και θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους σε ειδικό σχολείο, αλλά δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα.

Διαταραχές στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή

Είναι γνωστό ότι στην επικοινωνία που διαδραματίζεται στη σχολική τάξη συχνά εμφανίζονται περιστατικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν είτε ως διαταραχές στην επικοινωνία είτε ως προβλήματα. Ένα ερώτημα, βέβαια, είναι κατά πόσο τόσο ο μαθητής όσο και ο δάσκαλος ορίζουν μία περίπτωση ως «πρόβλημα». Μία πρώτη απάντηση είναι ότι ο δάσκαλος, ως κυρίαρχος ρόλος στο κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης, έχει κατά κύριο λόγο και το δικαίωμα να αποφασίζει πότε η τάξη λειτουργεί εύρυθμα και πότε όχι.

Το πλαίσιο του σχολείου στηρίζει την εύρυθμη λειτουργία του στην τάξη που επικρατεί τόσο ως προς την οργάνωση του χώρου όσο και ως προς τη διαχείριση του χρόνου. Επιπλέον, η εύρυθμη λειτουργία στηρίζεται κατά ένα μέρος σε κανόνες επίσημους και ίσως γνωστούς σε όλους, αλλά κατά μεγάλο μέρος και σε άτυπους ή άδηλους κανόνες. Οι μαθητές οφείλουν να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια προκειμένου να αποκρυπτογραφήσουν τι αρέσει ή δεν αρέσει, τι δέχεται ή δεν δέχεται ο δάσκαλος. Το πρόβλημα είναι ότι οι κανόνες αυτοί αναπτύσσονται και γίνονται κατανοητοί σε συμβολικό επίπεδο, διότι το επιτρεπτό και το ανεπίτρεπτο «ανακοινώνονται» τόσο με λεκτικά όσο και με μη λεκτικά σήματα (Μπίκος, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν χονδρικά τρεις στρατηγικές προκειμένου να επαναφέρουν στην τάξη τους μαθητές που παρεκτρέπονται. Η πιο δραστική και ίσως προσβλητική στρατηγική είναι η *περιθωριοποίηση*. Στηρίζεται στο δικαίωμα του εκπαιδευτικού να στιγματίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά της παράβασης ενός κανόνα ως μη κανονική. Το κύριο στοιχείο σ' αυτή τη στρατηγική είναι ότι ο παραβάτης διαχωρίζεται από την υπόλοιπη ομάδα της τάξης και συχνά γίνεται αναφορά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του στα οποία αποδίδεται η αιτία για την παρεκτροπή του.

Κάπως πιο ήπια είναι η *χειραγώγηση*, η οποία υποδηλώνει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι οι παρεκτρεπόμενοι χρειάζονται απλώς κάποια βοήθεια για να επανέλθουν στην τάξη, διότι μόνοι τους δεν είναι σε θέση να πράττουν ορθά. Οι λύσεις του προβλήματος, καθώς και το τι είναι ορθό, προτείνονται α-

πό τον εκπαιδευτικό και υποδεικνύονται στους παραβάτες. Δηλαδή, μέσω των υποδείξεων, άρα της χειραγώγησης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί με κάπως πιο διπλωματικό τρόπο να επιτύχει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης του.

Τέλος, η πιο ήπια αλλά και απαιτητική στρατηγική είναι η *ενσωμάτωση*. Υποδηλώνει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι η παράβαση κάποιου κανόνα είναι απλώς σύμπτωμα της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης και ότι ο μαθητής δεν είναι συνειδητά παραβάτης. Δείχνει, λοιπόν, εμπιστοσύνη στη δυνατότητά του για αυτοέλεγχο, στη δυνατότητά του, δηλαδή, να τηρεί κανόνες και να συμμορφώνεται με αυτούς, αν κατανοεί τη χρησιμότητά τους. Αντί να στιγματίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός επικαλείται καλές πλευρές της προσωπικότητας του μαθητή υποβαθμίζοντας το γεγονός (Μπίκος, 2004).

Η αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πρόβλημα στη σχολική τάξη

Οι έρευνες προέρχονται από την ερευνητική δραστηριότητα του ζεύγους Tausch, με την οποία διερευνήθηκε η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσω παρατηρήσεων σε τάξεις και ερωτηματολογίων (π.χ. για πραγματικές ή εικονικές εκπαιδευτικές καταστάσεις και προβλήματα στη σχολική τάξη). Η παραδοσιακή διχοτόμηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε «αυταρχικό» και «δημοκρατικό» στιλ συμπεριφοράς αντικαταστάθηκε από το ζεύγος «αυταρχική» και «κοινωνικοσυντονιστική» συμπεριφορά και εντάχθηκε, μέσω στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών ευρημάτων, στις εξής δύο συντεταγμένες – μια οριζόντια και μια κάθετη: έλεγχος (μέγιστος ή ελάχιστος) από τη μια μεριά και συναισθηματικός τόνος (θέρμη και προσήνεια ή ψυχρότητα και αποστροφή) από την άλλη. Οι έρευνες για τα στιλ συμπεριφοράς ή διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατέληξαν στο πολύ γενικό συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές είναι αυταρχική και η διδασκαλία τους δασκαλοκεντρική. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται κυρίως από ενέργειες του εκπαιδευτικού που ευνοούν τη δική του πρωτοβουλία και δράση και καταδικάζουν σε αδράνεια το παιδί (Tausch, 2007).

Μία σχετικά ελληνική έρευνα έγινε από τον Πιάνο το 1977 (Ξωχέλλης, 1984) και είχε στόχο της τη διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων δασκάλων απέναντι στον μαθητή και τη διδασκαλία, καθώς και της αντίστοιχης συμπεριφοράς τους. Βασική υπόθεσή της ήταν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν σε μεγάλο βαθμό αυταρχική συμπεριφορά και είναι αυταρχικότεροι σε σύγκριση με Έλληνες και Γερμανούς υποψήφιους εκπαιδευτικούς (σπουδαστές Παιδαγωγικών Σχολών). Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε μια γνωστή κλίμακα στάσεων εκπαιδευτικών (5βάθμια κλίμακα Likert) καθώς και ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της λεκτικής συμπεριφοράς τους σε προβληματικές εκπαιδευτικές καταστάσεις. Το δείγμα αποτελούνταν από 628 δασκάλους και σπουδαστές Παιδαγωγικών Ακαδημιών από επτά εκπαιδευτικές περιφέρειες στην Αθήνα, στα Ιωάννι-

να και στο Αγρίνιο. Η έρευνα επιβεβαίωσε τη βασική υπόθεση του ερευνητή, όπως διατυπώθηκε πιο πάνω.

Κυρώσεις

Ένας συνήθης προβληματισμός που απασχολεί τον εκπαιδευτικό, αλλά και κάθε άνθρωπο που κατέχει έναν ηγετικό ρόλο, είναι το κατά πόσο θα μπορούσε να «επιβληθεί», όπως λέμε και στην καθομιλουμένη. Είναι γνωστό, μάλιστα, ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς η δυνατότητά τους να επιβάλλουν την τάξη επηρεάζει σοβαρά την αυτοεικόνα τους. Είναι ενδιαφέρον ότι ο σχετικός προβληματισμός στηρίχτηκε κατά παράδοση στις εξής παραδοχές: Αφενός, για να διεξαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αυτονόητη η απαίτηση για ευταξία και ησυχία στο χώρο της τάξης από την πλευρά των μαθητών, αφετέρου η εξασφάλιση της «τάξης» στη σχολική αίθουσα είναι θέμα πειθαρχίας των μαθητών. Έτσι, ο σχετικός παιδαγωγικός προβληματισμός επικεντρώθηκε κυρίως στο θέμα «πειθαρχία».

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι η απαιτούμενη πειθαρχία αγγίζει κάποιες φορές τα όρια της καθήλωσης. Απαιτείται, δηλαδή, από τον μαθητή να επιδεικνύει μια «αφύσικη» συμπεριφορά για κάποιες ώρες κάθε μέρα. Αν, όμως, αντιπαραβάλει κανείς αυτή την καθήλωση με την προτροπή για ανάπτυξη της δημιουργικότητας, για αυτενέργεια και γενικότερα για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται να αναφύεται ακόμη μια *παιδαγωγική αντινομία*: Τελικά, η εκπαίδευση θέλει τον μαθητή πειθήνιο και παθητικό δέκτη ή, αντίθετα, θέλει να είναι δραστήριος, όπως περίπου θα ήταν σε κάθε δραστηριότητα της καθημερινής ζωής του;

Στη λογική της απαίτησης για πειθαρχία εντάσσεται και ο προβληματισμός για τις περιπτώσεις στις οποίες κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι παρουσιάζεται απειθαρχία. Αντίστοιχα, στις περιπτώσεις που παρουσιάζεται απειθαρχία αρχίζει ο προβληματισμός για *ποινές* ή *τιμωρίες*. Η συζήτηση έχει περιστραφεί επί χρόνια γύρω από τη χρησιμότητα ή, αντίθετα, την αντιπαιδαγωγικότητα των ποινών. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, κάτω και από την επίδραση των διακηρύξεων της «αντιαυταρχικής αγωγής», φαίνεται να επικρατούν προεπιστημονικού τύπου φιλελεύθερες απόψεις, που προτείνουν την εξάλειψη από την εκπαιδευτική διαδικασία κάθε ενέργειας που θα περιορίζει την ελευθερία του μαθητή ή θα λειτουργούσε ως αρνητική κύρωση (Ξωχέλλης, 2003).

Ωστόσο, η πραγματική διάσταση του προβλήματος δεν έγκειται στο ερώτημα για το ανώφελο ή το ωφέλιμο των ποινών, αλλά στο ερώτημα αν μπορεί να λειτουργήσει οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα, για παράδειγμα η ομάδα της τάξης, χωρίς την ύπαρξη κανόνων. Έρευνες, μάλιστα, έδειξαν ότι το καλό συναισθηματικό κλίμα σε μία τάξη δεν επηρεάζεται αρνητικά από τον έλεγχο που ασκεί ο δάσκαλος στην επικοινωνία της τάξης του. Οι εκπαιδευτικοί που ελέγχουν αυστηρά, δηλαδή με συνέπεια, την κατάσταση δεν είναι απαραίτητα απορριπτικοί για τους μαθητές τους. Όπως και αντίστροφα, αυτοί που ασκούν ελάχισ-

στο ή ευκαιριακό έλεγχο δεν αποδείχτηκε ότι ενδιαφέρονταν περισσότερο ή έτρεφαν θετικότερα συναισθήματα για τους μαθητές τους. Επειδή καταλήγει αυτονόητη πλέον η απάντηση, με δεδομένο μάλιστα ότι ακόμη και άτυπες φιλικές ομάδες αναπτύσσουν κανόνες, θα ήταν πιο εποικοδομητικό αν η συζήτηση περιστρεφόταν πλέον γύρω από τις «κυρώσεις».

Ο όρος «κύρωση» υποδηλώνει την επικύρωση κάποιας συμπεριφοράς με κριτήριο κάποιον κανόνα που ισχύει: στην περίπτωση που καταργείται ο κανόνας η κύρωση είναι αρνητική, ενώ στην περίπτωση που η συμπεριφορά ευθυγραμμίζεται με τον κανόνα η κύρωση είναι θετική (Ξωχέλλης, 1989).

Η επιβολή κυρώσεων, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο της σχολικής τάξης, αλλά λειτουργεί και παρεμβαίνει ως κοινωνικός έλεγχος σε κάθε κοινωνικό σύστημα, ακόμη και στις άτυπες φιλικές ομάδες, στις οποίες μάλιστα είναι συνήθως και ιδιαίτερα αποτελεσματική. Έτσι, ο χλευασμός ή ο αποκλεισμός από την επικοινωνία με τους συνομηλίκους είναι το πιο συχνό μέσο που χρησιμοποιεί η ομάδα συνομηλίκων για να υπενθυμίσει σε κάποιο μέλος της ότι παρέβη κάποιον κανόνα. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο, όταν διαταράσσεται η επικοινωνία στη σχολική τάξη, να επιβάλλονται αρνητικές κυρώσεις. Όταν, δηλαδή, ο κοινωνικός έλεγχος παρεμβαίνει ακόμα και στις άτυπες ομάδες φίλων, είναι αναμενόμενο να παρεμβαίνει και στην τυπική ομάδα της τάξης.

Μια πρώτη απάντηση, λοιπόν, είναι ότι είναι αδιανόητο να υπάρξει ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο δεν λειτουργεί ο κοινωνικός έλεγχος. Όσον αφορά, όμως, ειδικά τη σχολική τάξη, το πρόβλημα έγκειται καταρχάς στο κατά πόσο είναι γνωστοί και αποδεκτοί οι κανόνες που ισχύουν ή οφείλουν απλώς οι μαθητές να τους «αποκρυπτογραφίσουν» από τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού. Το πρόβλημα είναι ότι η ύπαρξη και η λειτουργία των κανόνων γίνεται συνειδητή στον μαθητή κατά κύριο λόγο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρεμβαίνει ο έλεγχος από την πλευρά του εκπαιδευτικού και σπανιότερα των συμμαθητών του. Έτσι, το παιδί συνειδητοποιεί την ύπαρξη των κανόνων από τις επιπτώσεις των πράξεών του, αρνητικές ή θετικές. Εντασσόμενο στη σχολική τάξη έχει μια σειρά εμπειρίες που του δείχνουν ποιο είναι το επιτρεπτό και ποιο το ανεπίτρεπτο, τουλάχιστον για τον συγκεκριμένο δάσκαλο ή τη συγκεκριμένη τάξη.

Το επόμενο πρόβλημα ψυχολογικής υφής είναι ότι οι αρνητικές κυρώσεις αναστέλλουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων προσωπικών αναγκών και θίγουν την προσωπικότητα του παραβάτη επιφέροντας πλήγματα στην αυτοαντίληψή του. Οι πλέον οδυνηρές, μάλιστα, κυρώσεις θίγουν συνήθως συνολικά την προσωπικότητα του μαθητή, κάτι το οποίο δεν συμβαδίζει με τη σοβαρότητα της παράβασης. Οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως οι μοναδικοί και ανεξέλεγκτοι κριτές που κρίνουν και αποφασίζουν για την παράβαση των κανόνων. Την επαναφορά των παραβατών στην τάξη επιχειρούν να εξασφαλίσουν με τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν, δηλαδή την περιθωριοποίηση, τη χειραγώγηση και τη ενσωμάτωση.

Και η επιβολή κυρώσεων, όμως, δεν είναι πάντα αυτονόητη ή άμεση, αλλά χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με την κρίση του. Μπορεί σε κά-

ποια περίπτωση να επιβάλει άμεσα κυρώσεις, διότι θεωρεί ότι η σύνδεση της παράβασης ενός κανόνα με το αρνητικό συναίσθημα της τιμωρίας θα έχει ως αποτέλεσμα τη συμμόρφωση του παραβάτη. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, μπορεί να αποφασίσει για λόγους στρατηγικής είτε παιδαγωγικής αντίληψης απλώς να απειλήσει με επιβολή κυρώσεων, δηλαδή να παρουσιάσει την παράβαση του κανόνα και να αναφέρει τις συνέπειες που θα έχει. Τέλος, μπορεί κατά περίπτωση να αποφασίσει και για την αναστολή επιβολής κυρώσεων, δηλαδή είτε να επιβάλει μια συμβολική ποινή στον παραβάτη ή να του ζητήσει ως αντιστάθμισμα εξαιρετικές επιδόσεις σε άλλους τομείς της σχολικής ζωής. Με την υπόμνηση, βέβαια, ότι σε περίπτωση υποτροπής θα επιβληθεί η κύρωση, η οποία για την ώρα τελεί υπό αναστολή (Μπίκος, 2004).

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δείξουν στην επιβολή των αρνητικών κυρώσεων, καθώς πολλοί μαθητές μπορεί αντί να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους με τους ισχύοντες κανόνες να τους παραβαίνουν όλο και πιο συχνά, διότι είναι δυνατόν να θεωρήσουν την αρχική κύρωση υπερβολική ή ακόμα και λανθασμένη, αφού για τους ίδιους η παράβαση του πρώτου κανόνα πιθανόν να μην είναι ένα αξιόποιο γεγονός.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε πως υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, ακόμα και σήμερα δεν ανταποκρίνονται πλήρως στις αντίστοιχες προσδοκίες των μαθητών. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους δημιουργούνται οι αδυναμίες και τα προβλήματα στη μεταξύ τους κατανόηση. Η αλληλεπίδραση η οποία υπάρχει μεταξύ τους θα πρέπει να ενισχύεται από τις θετικές προσδοκίες των μαθητών προς τον δάσκαλο και αντίστροφα. Βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του σωστού παιδαγωγικού και ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη ήταν και παραμένει ο δάσκαλος σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α.Ε. (2002), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002), *Επικοινωνία και αγωγή*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μπασέτας, Κ. (1999), *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2004), *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ξοχέλλης, Π. Δ. (1984), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

- Ξωχέλλης, Π. Α.** (1989), *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης - Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Α.** (2003), *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε.** (1999), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ.** (2004), *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Blumer, Herbert** (1986), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, University of California Press.
- Brophy, J. - Good, T.** (1974), *Teacher-Student Relationships*, New York, Causes and Consequences.
- Brophy, J. - Good, T.** (1970), «Teachers' communication of differential expectations for classroom performance: Some behavioral data», *Journal of Education Psychology*.
- Kerschensteiner, Georg** (1921), *Grundfragen der Schulorganisation*, Berlin und Leipzig.
- Kerschensteiner, Georg** (1921), *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Leipzig.
- Kerschensteiner, Georg** (1926), *Theorie der Bildung*, Leipzig.
- Mead, G. H.** (1962), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Rosenthal, R. - Jacobson, L.** (1968), *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schneider, Fr.** (1961), *Vergleichende Erziehungswissenschaft, Geschichte, Forschung, Lehre, Quelle & Meyer*.
- Spranger, Eduard** (1951), *Der geborene Erzieher*, Heidelberg.
- Tausch, N. - Tam, T. - Hewstone, M. - Kenworthy, J. B. - Cairns, E.** (2007), «Individual-level and group-level mediators of contact effects in Northern Ireland: The moderating role of social identification», *British Journal of Social Psychology*.