

Η επίδραση της σχέσης δασκάλου-μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο

Ποτούλα-Σπυριδούλα Βασιλείου

Δασκάλα, Master Κοινωνιολογίας

1. Εισαγωγή

Το γεγονός ότι τα σχολικά περιβάλλοντα ασκούν σημαντικό έλεγχο στη συμπεριφορά του μαθητή έχει αποδειχθεί και μέσα από τη φιλολογία για τα αποτελεσματικά σχολεία και μέσα από ειδικά προγράμματα για παιδιά «σε κίνδυνο» να αναπτύξουν «αντικοινωνική» συμπεριφορά. Αυτή η ισχυρή «σχολική επίδραση» μπορεί να λειτουργήσει είτε ως «παράγοντας επικινδυνότητας» για ενδεχόμενα προβλήματα βίας μεταξύ των παιδιών είτε ως «προστατευτικός παράγοντας»,¹ προάγοντας την προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (Baker, 1998).

Όπως τονίζει η Gulbenkian Foundation Commission on Children and Violence, «Τα σχολεία μπορεί να είναι είτε μια δύναμη για την πρόληψη της βίας είτε μπορεί να παρέχουν μια εμπειρία η οποία ενισχύει τις τάσεις βίας και προσθέτει στην εμπειρία βίας του παιδιού» (Harber, 2002).

Ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός ερευνητών εξετάζει τη σχέση μεταξύ των κοινωνικών εμπειριών των παιδιών στο σχολείο και της ανάπτυξης. Αν και αυτοί οι θεωρητικοί προσεγγίζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη από διαφορετικές πλευρές, οι θεωρίες τους συνδέονται με το κοινό θέμα της περιγραφής τού πώς οι κοινωνικές σχέσεις και οι εμπειρίες στο πλαίσιο του σχολείου επηρεάζουν τη συμπεριφορική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών (Murray & Greenberg, 2000).

1 Ως παράγοντες επικινδυνότητας ορίζονται οι μεταβλητές οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (όπως αυτά που προέρχονται από φτωχό σε ερεθίσματα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ή από μειονότητες), ενώ ως προστατευτικοί ορίζονται οι οποίοι μειώνουν αυτή την πιθανότητα ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας (Durlak, 1995, όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης, 2004, Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Δεξιότητες Επικοινωνίας, επιμ. Χ. Γ. Χατζηγηόσου, σ. 5).

2. Θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης

Πρόσφατα, διάφοροι ερευνητές, που ταυτίζονται με ποικίλους θεωρητικούς προσανατολισμούς, έχουν προτείνει ότι μια στενή και αποδεκτή σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να ασκήσει μια βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών «σε κίνδυνο» για προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1982), τη γνωστική θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων (Connell & Wellborn, 1991· Deci & Ryan, 1985), αλλά και τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες (Bronfenbrenner, 1979) ως πλαίσια για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου-μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Η καθεμιά άποψη τονίζει ένα διαφορετικό, αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενο μηχανισμό, με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

2.1. Διάφοροι θεωρητικοί της προσκόλλησης² έχουν τοποθετηθεί ότι η σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να προφυλάξει τα παιδιά με δυσμενείς εμπειρίες με τους σημαντικούς άλλους από αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Birch & Ladd, 1997). Ίδανικά, εμπειρίες μέσα σε αυτές τις εναλλακτικές σχέσεις θα προκαλέσουν τα υπάρχοντα σχεσιακά μοντέλα και, τελικά, θα προωθήσουν την αναδιοργάνωσή τους ή την επανεξέτασή τους. Ειδικότερα, μια ασφαλής σχέση με τον δάσκαλο προάγει στο παιδί την ενεργητική εξερεύνηση του περιβάλλοντος, τη θετική επίδραση και τις κοινωνικά επαρκείς αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Αντίθετα, σύμφωνα με αυτή την άποψη, τα παιδιά με ανασφαλείς σχέσεις με τους δασκάλους αποσπούν λιγότερη επαφή με αυτούς, περισσότερο θυμό και λιγότερες θετικές αντιδράσεις και από τους δασκάλους και από τους συνομηλίκους, και επιδεικνύουν λιγότερη σχολική εμπλοκή και περισσότερα προβλήματα μάθησης (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

Με βάση περασμένη δουλειά των Pianta και Steinberg (1992), προτείνονται τρεις ποιοτικά ξεχωριστές πλευρές της σχέσης δασκάλου-μαθητή οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή των παιδιών: η εγγύτητα, η σύγκρουση και η εξάρτηση.

Η εγγύτητα περιλαμβάνει το βαθμό της ζεστασιάς και ανοιχτής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή, και μπορεί να λειτουργεί ως υποστηρίξη για τα μικρά παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Οι ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από ανοιχτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη, εμπλοκή

2 Η ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σημαντικά στη ζωή της κοινότητας του σχολείου προκύπτει από τις κοινωνικές/συναισθηματικές τους δυνατότητες. Η κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στις προηγούμενες αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους. Το έργο των θεωρητικών της προσκόλλησης παρέχει σημαντική απόδειξη να υποστηρίξουμε την ιδέα ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μοναδικά μοντέλα εργασίας του κοινωνικού κόσμου, βασισμένα στις προηγούμενες εμπειρίες των σχέσεών τους με τους ενήλικες, που με τη σειρά τους βοηθούν να διαμορφωθεί η πρόωμη ανάπτυξη, και επηρεάζουν τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών (Bowlby, 1982).

και θετική ανταπόκριση, επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μέσω εσωτερικευμένων μοντέλων προσβασιμότητας και υποστήριξης. Τέτοια μοντέλα εφοδιάζουν τα παιδιά με την ασφάλεια που χρειάζεται για να προσεγγίσουν και να εξερευνήσουν καινούριες καταστάσεις, και μπορεί να ενισχύουν τη συναισθηματική ανάπτυξη, παρέχοντας στα παιδιά ένα ασφαλές και σταθερά υποστηρικτικό σύστημα (Murray & Greenberg, 2000, σ. 426).

Η εξάρτηση, ως δομή, αναφέρεται σε κτητικές συμπεριφορές του παιδιού, που είναι ενδεικτικές της υπερεμπιστοσύνης στο δάσκαλο ως πηγή υποστήριξης. Οι θεωρητικοί της προσκόλλησης έχουν, επίσης, διακρίνει μεταξύ της δομής της προσκόλλησης (που έχει θετικές αναπτυξιακές συνέπειες) και της έννοιας της εξάρτησης (που έχει αρνητικές συνυποδηλώσεις) (Birch & Land, 1997, σ. 63).

Τέλος, οι συγκρουσιακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Τέτοιες δυσκολίες στη σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να καλλιεργούν αισθήματα θυμού ή άγχους στα παιδιά και έτσι να τα κάνουν να αποσύρονται από τη σχολική αρένα ή να προάγουν αισθήματα αποξένωσης, όπως μοναξιά, και αρνητικές στάσεις για το σχολείο. Αυτές οι πιέσεις μπορεί να σχετίζονται, επίσης, με μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση ή παραμέληση (Birch & Land, 1997, σσ. 62-63).

Οι Hamre και Pianta (2001) έδειξαν ότι η σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή και της μετέπειτα σχολικής απόδοσης μπορεί να είναι και τα δύο, ισχυρή και επίμονη. Η σχέση είναι προφανής και στην ακαδημαϊκή αλλά και στην κοινωνική σφαίρα της σχολικής απόδοσης. Αρνητικά σχεσιακά μοντέλα, που χαρακτηρίζονται από έντονη σύγκρουση και εξάρτηση, εμφανίζονται να είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην πρόβλεψη των μετέπειτα σχολικών αποτελεσμάτων.

Οι Birch και Ladd (1997) βρήκαν ότι η σύγκρουση στη σχέση δασκάλου-μαθητή συνδέεται θετικά με την άρνηση για το σχολείο και αρνητικά με την προτίμηση για το σχολείο και τη συνεργασία στην τάξη. Με το χρόνο, οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα σύγκρουσης σχετίζονται με μείωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και με αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς προς τους συνομηλίκους. Επιπροσθέτως, βρήκαν ότι τα υψηλά επίπεδα της εξάρτησης του παιδιού με το δάσκαλο συνδέονται με δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή, περιλαμβάνοντας περισσότερες αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και λιγότερη θετική δέσμευση με το σχολικό περιβάλλον. Τα υπερβολικά εξαρτώμενα παιδιά είναι περισσότερο πιθανόν να είναι επιθετικά προς τους συνομηλίκους και κοινωνικά απομονωμένα. Όταν η σχέση δασκάλου-μαθητή χαρακτηρίζεται από εγγύτητα, τα παιδιά επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής σχολικής προσαρμογής.

2.2. Η σπουδαιότητα του κοινωνικού πλαισίου της ανάπτυξης τονίζεται και από θεωρητικούς της γνωστικής ψυχολογίας. Ο Vygotsky (2000, σ. 211) τονίζει ότι η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις βιολογικές

βάσεις της συμπεριφοράς και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα και διαμέσου των οποίων παρουσιάζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Μέσα στις απόψεις του Vygotsky για τη μάθηση, η ανταπόκριση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι κρίσιμη για την απόκτηση σύνθετων ικανοτήτων σκέψης από τα παιδιά: «Οι πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα βρίσκονται στη βάση όλων των ανώτερων λειτουργιών».

Σύμφωνα με την άποψη των κινήτρων³ στη σχέση δασκάλου - μαθητή, διάφοροι ερευνητές ανέφεραν ταυτόχρονες συσχετίσεις μεταξύ των συναισθημάτων συμπάθειας από μέρους των μαθητών για τους δασκάλους τους και της στάσης τους απέναντι στο σχολείο, αλλά και της ακαδημαϊκής κινητοποίησης (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

Οι Conell και Wellborn (1991) ανέπτυξαν ένα μοντέλο διαδικασιών που περιλαμβάνει το στοιχείο της σύνδεσης. Στο μοντέλο τους η σύνδεση μετριέται με τις αντιλήψεις των μαθητών γύρω από τη συναισθηματική ασφάλεια με το δάσκαλο και από την ανάγκη που αντιλαμβάνονται για μια στενότερη σχέση μαζί του. Οι Conell και Wellborn βρήκαν ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών (3^{ης} και 6^{ης} βαθμίδας) για τη σύνδεση με το δάσκαλο είχαν σχέση με την κινητοποίηση και τη δέσμευση στο έργο στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα, την αυτονομία και τη σύνδεση προέβλεπαν τη δέσμευσή τους στο σχολείο, που στη συνέχεια προέβλεπαν την επίδοση και τα επίπεδα επίτευξης. Ιδιαίτερα σημαντικό σε αυτή τη συζήτηση είναι το εύρημα ότι ο βαθμός συναισθηματικής ασφάλειας που βίωναν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους προέβλεπε τις εκτιμήσεις των δασκάλων για τη δέσμευσή τους στο σχολείο.

Χρησιμοποιώντας το ίδιο θεωρητικό μοντέλο οι Skinner και Belmont (1993) εξέτασαν τη σπουδαιότητα της σύνδεσης για 144 παιδιά που κυμαίνονταν ηλικιακά μεταξύ 8 και 12 ετών. Ανέφεραν ότι οι εκτιμήσεις των παιδιών και των δασκάλων στη μέτρηση της σύνδεσης είχαν σχέση με την κινητοποίηση των μαθητών, τη συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση με το σχολείο.

2.3. Θεωρείται σκόπιμο εδώ να αναφερθούμε στη θεωρία της κοινωνικής ετικέτας και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Οι Thomas, Lemert, Becker κ.ά., όπως αναφέρει ο Λάμνιαν (2002, σσ. 224-225), επιδιώκοντας να ερμηνεύσουν με κοινωνιολογικούς όρους την αποκλίνουσα συμπεριφορά, αξιοποίησαν θέσεις της θεωρίας της «Συμβολικής Αλληλεπίδρασης».⁴ Έτσι, προέκυψε η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει τις συνέπειες που προκαλούν οι κρίσεις και οι χαρακτηρισμοί που

3 Οι θεωρητικοί των κινήτρων ισχυρίζονται ότι η αντίληψη του μαθητή για τη σύνδεση με τους δασκάλους επηρεάζει τη δέσμευση του παιδιού με το σχολείο, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την επίτευξη.

4 Μια από τις κεντρικές ιδέες της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης εμπεριέχεται στην άποψη του Mead, όπως αναφέρει ο Δήμιος (2003, σσ. 105-106), ότι το «το άτομο αποκόμει με την εμπειρία του μια αντίληψη

διατυπώνονται και αποδίδονται σε πρόσωπα κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας βρίσκει ευρύτατο πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση, αφού οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται στους μαθητές δημιουργούν σημαντικές συνέπειες τόσο στην επίδοσή τους όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά τους.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απόψεις που αναφέρονται στην έννοια της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Η έννοια αυτή προσδιορίζεται από την εξαιρετικά περιεκτική φράση του W. Thomas, όπως αναφέρει ο Λάμνιαν (2002, σ. 225), ο οποίος υποστηρίζει ότι: «Αν οι άνθρωποι ορίσουν μια κατάσταση ως πραγματική, αυτή θα είναι πραγματική ως προς τις συνέπειές της». Ένας τομέας στον οποίο βρίσκει συχνά εφαρμογή η αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός έχει τη «δυνατότητα» να προβλέψει συνειδητά την εξέλιξη ή την επίδοση ενός παιδιού και ασυνείδητα, πλέον, να κάνει τις προβλέψεις του αυτές πραγματικότητα.

Υπάρχει, δηλαδή, το ενδεχόμενο η ετικέτα που προσάπτει ο δάσκαλος στον μαθητή να προσδιορίσει τη στάση του πρώτου απέναντι στον δεύτερο για ένα χρονικό διάστημα αρκετό, ώστε να δημιουργηθούν συστηματικές προσδοκίες αναφορικά με τον μαθητή (τι πρέπει ή τι μπορεί να περιμένει από τον συγκεκριμένο μαθητή). Αν δεχτούμε, σύμφωνα με τους Rosenthal και Jacobson, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002, σ. 121), ότι οι προσδοκίες του δασκάλου ως ένα σημείο είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά του μαθητή, η ετικέτα του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο οργάνωσης της δράσης του μαθητή, εφόσον η διαδικασία της «απονομής» είναι αποτελεσματική.

Είναι πολύ πιθανόν ο ευκαιριακός χαρακτηρισμός να καθιερωθεί ως μόνιμη επικοινωνιακή κατάσταση και να δρομολογηθεί έτσι μια εξέλιξη που μπορεί να αναγκάσει τον μαθητή στην αποδοχή και άσκηση συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου. Οι ετεροπροσδιορισμοί κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και διαδικασίες μετατρέπονται σε αυτοπροσδιορισμούς, σε τρόπο με τον οποίο ο μαθητής ασκεί πλέον ένα συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο (Δήμου, 2003, σ. 198). Έτσι καθιερώνεται ένας φαύλος κύκλος, με τον οποίο οι δάσκαλοι ακούσια αποξενώνουν τους μαθητές και οι μαθητές αντιδρούν με τρόπους που ενθαρρύνουν την περαιτέρω αποξένωσή τους (Kagan, 1990).

2.4. Σύμφωνα με τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες,⁵ οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τους μαθητές μπορεί να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των συμ-

για τον εαυτό του η οποία επηρεάζεται από τις αντιδράσεις και τις αξιολογήσεις των άλλων». Η εικόνα –αντίληψη– που σχηματίζει ένα άτομο για τον εαυτό του, κατά κύριο λόγο, διαμορφώνεται από έξω, με την αντίληψη που έχουν σχηματίζει οι άλλοι για το συγκεκριμένο άτομο. Συνεπώς, η ταυτότητα του κάθε ατόμου σχηματίζεται και χαρακτηρίζεται από δύο βασικούς παράγοντες: το απολύτως προσωπικό «I» και το «me», στο οποίο κυριαρχούν οι επιρροές των ορισμών, ερμηνειών και προσδοκιών των άλλων. Με τις επιδράσεις του ασκούμενου κοινωνικού ελέγχου μεταβιβάζονται στο άτομο ερμηνείες, εκτιμήσεις και αντιλήψεις για τον εαυτό του και για τη γενική κοινωνική κατάσταση που κατευθύνουν συστηματικά τη συμπεριφορά του.

μαθητών για το παιδί με τρόπους που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις των συνομηλίκων, οι οποίες, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.

Οι συνομήλικοι παίζουν ένα σπουδαίο ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής, και ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής. Επιπροσθέτως, υπάρχει ένα σεβαστό μέγεθος τεκμηρίωσης που δείχνει ότι οι πρόωρες δυσκολίες με τους συμμαθητές σχετίζονται στη συνέχεια με προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Birch & Ladd, 1997).

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά με προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους δυσκολεύονται σε πολλές πλευρές της ζωής τους. Σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά, βιώνουν περισσότερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά προβλήματα κατά τη διάρκεια του σχολείου, βιώνουν υψηλά ποσοστά απουσιών και αποβολών και κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Gettinger, 2003).

Στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ο δάσκαλος χρησιμεύει ως κοινωνική αναφορά για τα παιδιά έτσι, ώστε οι συμμαθητές συνάγουν συμπεράσματα γύρω από τα χαρακτηριστικά των παιδιών και την ικανότητα να είναι αρεστά, από τις παρατηρήσεις τους πάνω στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή. Η υπόθεση για το status των παιδιών είναι ότι οι κοινωνιομετρικές εκτιμήσεις των συνομηλίκων αντανακλούν κάποιο συνδυασμό των άμεσων εμπειριών των συνομηλίκων με το παιδί-στόχο και της κοινωνικής φήμης αυτού του παιδιού. Θεωρείται ότι η πληροφόρηση γύρω από τη σχέση δασκάλου-μαθητή είναι μια σημαντική, τρίτη πηγή πληροφόρησης, που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις κρίσεις τους γύρω από τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και την ικανότητα να είναι αρεστοί. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή γίνεται μέρος της κοινής πληροφόρησης που έχουν οι συμμαθητές γύρω από αυτό το παιδί, προάγοντας έτσι μια ομαδική συναίνεση γύρω από τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Αυτή η ομαδική συναίνεση μπορεί να επηρεάζει τις μετέπειτα ερμηνείες των συνομηλίκων για τη συμπεριφορά του παιδιού και τη συμπάθειά τους γι' αυτό (Hughes, Cavell & Willson, 2001, σσ. 289-292).

Βασισμένη στην καλά καθιερωμένη σχέση μεταξύ της εκτιμώμενης από τους συνομηλίκους επιθετικότητας και της αποδοχής των συνομηλίκων, η έρευνα των Hughes, Cavell και Willson (2001) εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων

5 Σήμερα αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και των περιβαλλόντων τους για την κατανόηση και την παρέμβαση στα προβλήματα βίας. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή-οικολογική άποψη, η ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σύνολο πλαισίων που περιλαμβάνουν και τα δύο: μακρο- και μικρο-επίπεδα συστήματα και την αλληλεπίδρασή τους. Το κοινωνικό πλαίσιο των ατομικών αλληλεπιδράσεων και εμπειριών καθορίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και αντιλαμβάνονται το δυναμικό τους (Bronfenbrenner, 1979).

των παιδιών για τη σχέση δασκάλου-μαθητή και των εκτιμήσεών τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών και τη συμπάθειά τους για αυτά. Και τα δύο, η υποστήριξη του δασκάλου αλλά και η σύγκρουση μαζί του, συνέβαλαν ανεξάρτητα στις εκτιμήσεις των συμμαθητών όσον αφορά τις ικανότητες των παιδιών και την αποδοχή τους από τους συμμαθητές.

Διάφορες έρευνες έχουν τεκμηριώσει ένα σύνδεσμο μεταξύ των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή και των αντιλήψεων των συνομηλίκων για τον μαθητή. Μαθητές τόσο μικροί όσο οι μαθητές της πρώτης τάξης είναι ενήμεροι των διαφοροποιήσεων στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή με μαθητές υψηλών και χαμηλών επιδόσεων και προβαίνουν σε συμπεράσματα σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών βασισμένα στην ανατροφοδότηση του δασκάλου (Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Οι White και Kistner (1992) ανέφεραν ότι ο συναισθηματικός τόνος της ανατροφοδότησης του δασκάλου (όχι αποκλειστικά το περιεχόμενο) επιδρά στις προτιμήσεις των συνομηλίκων για τα παιδιά. Ο Birch (1997, όπως αναφέρουν οι Hughes, Cavell & Jackson, 1999, σ. 175) βρήκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών της τρίτης και της τετάρτης τάξης για τις σχέσεις των συμμαθητών τους με τους δασκάλους ήταν σε υψηλό βαθμό συνεπείς με τις αναφορές των δασκάλων. Σε σημαντικό βαθμό, και οι αναφορές των συμμαθητών και του δασκάλου για τη σχέση ενός παιδιού με το δάσκαλο προέβλεπαν την αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων και τη σχολική του προσαρμογή.

Επειδή οι δάσκαλοι, γενικά, έχουν χαμηλή ανεκτικότητα προς την επιθετική και κοινωνικά προκλητική συμπεριφορά, οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά που επιδεικνύουν τέτοια συμπεριφορά είναι συχνά εχθρικές, κριτικές και τιμωρητικές. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να μεταφέρουν μια έλλειψη αποδοχής του παιδιού στους συνομηλίκους του. Η απόρριψη από τους συνομηλίκους, με τη σειρά της, συμβάλλει στη σταθεροποίηση των προβλημάτων της συμπεριφοράς και μιας περισσότερο αρνητικής αναπτυξιακής πορείας (Hughes, Cavell & Jackson, 1999).

3. Συμπεράσματα

Εκτός από την ενγένει σπουδαιότητα των σχολικών πλαισίων, οι σχέσεις μέσα στο πλαίσιο του σχολείου υπηρετούν επίσης σημαντικές αναπτυξιακές λειτουργίες. Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν συνδεθεί με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, με την πραγματώση και τη σχολική προσαρμογή και με τα επακόλουθα επίπεδα επιθετικότητας. Υπάρχει, επίσης, ένδειξη ότι οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή επηρεάζουν τις αντιλήψεις των συνομηλίκων και την κοινωνική προτίμηση για κάποιο μαθητή. Η φύση των σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ένα ισχυρό αίτιο μακροπρόθεσμων κοινωνικο-συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμιου, Γ. (2003). *Απόκλιση-Στιγματισμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης-Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο-Δεξιότητες Επικοινωνίας* (επιμ. Χ.Γ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός,
- Λάμινιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου) Αθήνα: Gutenberg,

Ξενόγλωσση

- Baker, J. A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology, 36*(1), 29-44.
- Birch S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Childrens' Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Volume 1, Attachment*. New York: Basic Books.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 23. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology, 41*, 299-304.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Childrens' School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Harber, C. (2002). Schooling as Violence: an explanatory overview. *Educational Review, 54*(1), 7-16.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A., Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173-184.
- Hughes, J. N., Cavell & Willson, V. (2001). Further support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.

- Kagan, D. M. (1990). How schools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables. *Educational Psychologist*, 25, 105-125.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-79.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- White, K. J. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preference and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-940.