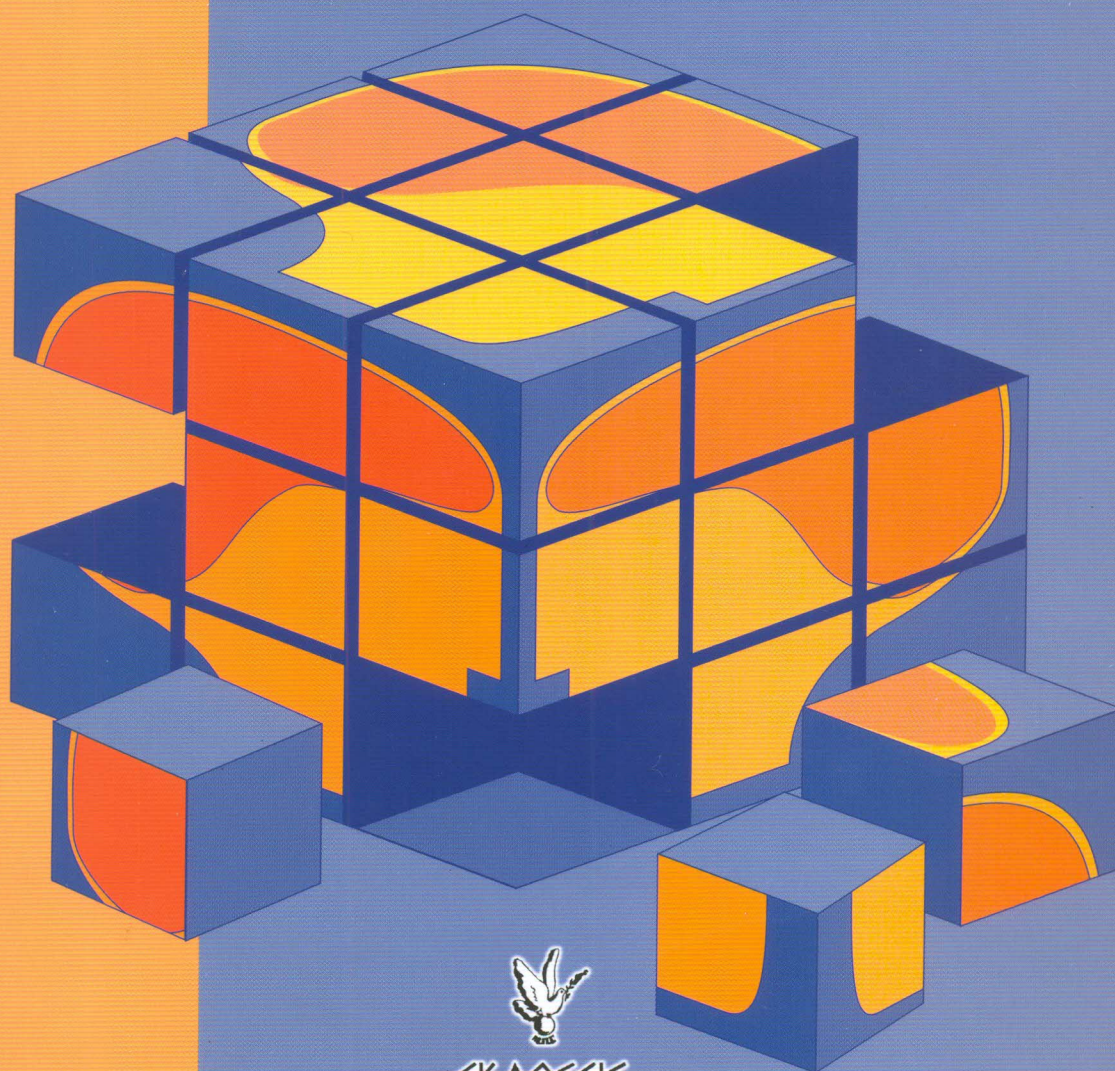


ΗΛΙΑΣ Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ

❶ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

ΧΩΡΟΣ - ΟΜΑΔΑ - ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ - ΜΕΘΟΔΟΣ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΜΤΡΗΓΟΡΗ

- α. σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και προς το πρόσωπο του διευθυντή
- β. ικανοποίηση για τις ικανότητες του διευθυντή
- γ. συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για σοβαρά προβλήματα σχολείου.

δ. ζεστές διανοητικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων.

Τέλος, μια τρίτη σχετική έρευνα με πανελλήνιο δείγμα διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου έγινε από την Παπαναούμ (1995) και είχε ως σκοπό να διευκρινίσει τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Οντικό συμπέρασμα είναι ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται ως βασική αποστολή τους τη διαχείριση του σχολείου και τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος. να είναι, όμως, ευχαριστημένοι από τις δυνατότητες που τους παρέχει το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο περιγράφουν ως ιδιαίτερα περιοριστικό. Η ερευνητική ομάδα πιστεύει ότι οι διευθυντές φαίνεται να είναι «μοναχικοί» και «ανίσχυροι» σε σχέση με το πρόσωπο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης (βλ. Παπαναούμ 1995, 113) και προτείνει τη σταδιακή αναβάθμιση και αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας και σύνδεσή της με την τοπική κοινωνία. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα αναπτυχθεί και ο ρόλος του διευθυντή.

ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Έννοια και Σπουδαιότητα

Εννοούμε τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό κλίμα που τον οποίο οι μαθητές μας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα στοιχεία που αφορούν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι πολλά και η σχετική βιβλιογραφία έχει εντοπίσει τα σπουδαιότερα από αυτά και τα έχει κατατάξει στους παρακάτω τομείς:

- α. Συναισθηματικός τομέας: Υπάρχουν η συνωχή (cohesiveness), η διενοχή (friction) και η διάσπαση (cliqueness), που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις προσωπικές του σχέσεις στην τάξη, και η ικανοποίηση (satisfaction) και η αποφορία (apathy), που προκαλεί στο μαθητή η εργασία. $3 + 2$
- β. Τομέας κοινωνικής οργάνωσης: Υπάρχουν η δημοκρατικότητα (democracy), η ανταγωνιστικότητα (competitiveness) και η ευνοιοκρατία (favoritism), που βιώνουν τις σχέσεις των μελών της τάξης, και η ανομοιογένεια (diversity) της τάξης της τάξης. $3 + 1$
- γ. Τομέας εργασίας: Υπάρχουν ο καθορισμός στόχων (goal direction), η υποδομή (material environment), η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας (formality), η δυσκολία του έργου (difficulty), η ταχύτητα εργασίας (speed) και η αποοργάνωση (disorganization). 6

Επilέγοντας οι ερευνητές ερωτήσεις που αναφέρονται στα επιμέρους στοι-

χεία των τριών αυτών τομέων, συνέθεσαν ερωτηματολόγια εκτίμησης του ψυχολογικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης. Τα ερωτηματολόγια αυτά συμπληρώνονται από τους μαθητές της τάξης, και από την επεξεργασία των δεδομένων τους προκύπτει το προφίλ ψυχολογικού κλίματος της συγκεκριμένης τάξης. Από τη συνέχεια, βέβαια, το βιώνουν και το αποτιμούν οι μαθητές της τάξης. Από τη συνεξέταση των αποτελεσμάτων που έδωσαν οι σχετικές έρευνες προκύπτει το γενικό συμπέρασμα ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (βλ. Wichter 1993· Stevens and Sanchez 1992, 125):

1. στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους,
2. εμφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές,
3. επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης,
4. παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές,
5. δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα,
6. εμβραρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία,
7. αποτιμά θετικά την επιτυχία,
8. διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς,
9. προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία,
10. εμφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές.

Η συνισταμένη των παραπάνω χαρακτηριστικών συνθέτει το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, το οποίο επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά.

Β. Δομικά Στοιχεία του Ψυχολογικού Κλίματος της Τάξης

Για την αποτίμηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης έχουν διαμορφωθεί ποικίλα ερωτηματολόγια, που αναφέρονται σε διαφορετικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Αντιπροσωπευτικότερο από αυτά θεωρούμε το Learning Environment Inventory (LEI) των Fraser, Anderson και Walberg (1991), το οποίο έχει 105 ερωτήσεις, που καλύπτουν 15 σημαντικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης. Οι εν λόγω διαστάσεις είναι οι εξής:

1. Συνεκτικότητα (cohesiveness): Αναφέρεται στη φιλικότητα, αλληλοβοήθεια και γνωριμία των μαθητών. *η σχέση των παιδιών (us) το ήθος: συνωχή*
2. Διαφοροποίηση (diversity): Αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και στο βαθμό ικανοποίησης αυτών από τις εφαιρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές. *η σχέση με τους κοινωνικούς οργανισμούς: διαφοροποίηση*
3. Τυπικότητα (formality): Αναφέρεται στην ύπαρξη και εφαρμογή τυποποιημένων κανόνων συμπεριφοράς. *το μέτρο της συμπεριφοράς*
4. Ταχύτητα (speed): Αναφέρεται στο ρυθμό διεξαγωγής του μαθήματος. *η ταχύτητα της διδασκαλίας*
5. Υλικοτεχνική υποδομή (material environment): Αναφέρεται στην υποδομή του σχολείου και στις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τον υπάρχοντα εξοπλισμό. *η ταχύτητα της διδασκαλίας*

6. Διενεκτικότητα (friction): Αναφέρεται στις προστριβές και εντάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών. $\pi\rho\beta\lambda\delta\upsilon\nu\alpha\iota\theta\upsilon\tau\alpha\upsilon\upsilon\delta\tau\omicron\tau\epsilon\alpha\varsigma$
7. Προθετικότητα (goal direction): Αναφέρεται στη σαφήνεια των στόχων της σχολικής εργασίας. $\pi\eta\beta\lambda\delta\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\sigma\epsilon\rho\beta\epsilon\iota\kappa\alpha\kappa\alpha\delta\alpha\delta\epsilon\iota\kappa\tau\iota\varsigma\sigma\tau\omicron\chi\omicron\nu$
8. Ευνοιοκρατία (favoritism): Αναφέρεται στη μεροληπτική ευνοϊκή αντιμετώπιση από μέρος του εκπαιδευτικού μερισίων μαθητών. $\pi\rho\beta\lambda\delta\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\sigma\kappa\omicron\iota\nu\nu\theta\rho\beta\alpha$
9. Δυσκολία (difficulty): Αναφέρεται στο βαθμό που η σχολική εργασία δυσκολεύει τους μαθητές. $\pi\rho\beta\lambda\delta\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\sigma\epsilon\rho\beta\epsilon\iota\kappa\alpha$
10. Αποστασιοποίηση (apathy): Αναφέρεται στην αδιαφορία και στην έλλειψη ταύτισης των μαθητών με τη σχολική εργασία. $\alpha\lambda\delta\upsilon\nu\alpha\iota\sigma\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\varsigma\delta\iota\alpha\tau\omicron\beta\epsilon\iota\kappa\alpha$
11. Δημοκρατικότητα (democracy): Αναφέρεται στη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης. $\beta\lambda\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\varsigma\kappa\omicron\iota\nu\nu\nu\theta\rho\beta\epsilon\iota\kappa\alpha$
12. Φατρίασμός (cliqueness): Αναφέρεται στην άρνηση μαθητών να αναμειχθούν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. $\alpha\lambda\delta\upsilon\nu\alpha\iota\sigma\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\varsigma\delta\iota\alpha\sigma\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\varsigma$
13. Ικανοποίηση (satisfaction): Αναφέρεται στην ικανοποίηση που προκαλεί στους μαθητές η σχολική εργασία. $\alpha\lambda\delta\upsilon\nu\alpha\iota\sigma\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\varsigma\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\varsigma$
14. Αποδιοργάνωση (disorganization): Αναφέρεται στη σύγχυση και την έλλειψη οργάνωσης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης. $\gamma\lambda\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\varsigma\epsilon\rho\beta\epsilon\iota\kappa\alpha$
15. Ανταγωνιστικότητα (competitiveness): Αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις που διέπουν τις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης. $\gamma\lambda\tau\omicron\mu\epsilon\alpha\varsigma\kappa\omicron\iota\nu\nu\nu\nu\theta\rho\beta\epsilon\iota\kappa\alpha$

Μέσα από σειρά ερευνών που έχουν γίνει με τη χρήση του LEI έχει αποδειχθεί ότι το ψυχολογικό κλίμα, όπως το καταγράφει το εν λόγω ερωτηματολόγιο, συσχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα περισσότερο από ό,τι συσχετίζεται πολλά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι, για παράδειγμα, ο δείκτης ευφυΐας (βλ. Fraser et al. 1991). Αναλυτικότερα, η ικανοποίηση, η κατάλληλη δυσκολία, η συνεκτικότητα, η πρόσβαση στην υπάρχουσα υποδομή, η δημοκρατικότητα και η προθετικότητα εμφανίζουν στις διάφορες έρευνες θετική συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ η διενεκτικότητα, η αποδιοργάνωση και η ευνοιοκρατία εμφανίζουν αρνητική συσχέτιση (βλ. Walberg and Greenberg 1997, 47).

Ερευνητικά στοιχεία που προέρχονται από παλιότερη έρευνα σε 17.805 μαθητές 823 τάξεων διαφορετικών χωρών απέδειξαν ότι η σχολική μάθηση και το αυτοσυναισθήμα επηρεάζονται θετικά από τη συνεκτικότητα, την ικανοποίηση, την ενθάρρυνση, τη συνεργατικότητα, την ασφάλεια, τη δυσκολία, την οργάνωση, τη δημοκρατικότητα και τη διατύπωση σαφών στόχων. Ομοίως διαπιστώθηκε ότι η μάθηση και η αυτοαντίληψη επηρεάζονται αρνητικά από τη διενεκτικότητα, τη διάσταση, την αδιαφορία, την έλλειψη οργάνωσης, την απόρριψη, την ανταγωνιστικότητα, την ειρωνεία και την ανασφάλεια (βλ. Haertel, Walberg and/ Haertel 1981).

Ερευνες που αναφέρονται στο κλίμα της τάξης επισημαίνουν τη μεγάλη επί-

- δραση που έχει το ψυχολογικό κλίμα τόσο στον τομέα της σχολικής επίδοσης, όσο και στον τομέα της μαθητικής συμπεριφοράς (βλ. Thompson 1997, 42). Από το πλήθος των ερευνών θα παραθέσουμε μερικές μεγάλης κλίμακας έρευνες, που αναφέρονται στους δύο αυτούς τομείς (βλ. και Burden 1995, 223· Hoover and Kindsvatter 1997, 130).

Μια μεγάλη έρευνα, κλασική στο είδος της, έγινε από τον Goodlad (1984) σε 1.016 τάξεις σχολείων των Η.Π.Α. και συνέλεξε στοιχεία από 38 διευθυντές σχολείων, 1.350 εκπαιδευτικούς, 8.600 γονείς και 17.160 μαθητές. Από την ανάλυση των στοιχείων που παρέθεσαν οι παραπάνω και που συγκεντρώθηκαν από παρατηρήσεις, οι οποίες έγιναν κατά την ώρα της διδασκαλίας στις 1.016 τάξεις, προέκυψε η διαπίστωση ότι μεταξύ των αποτελεσματιών και λιγότερο αποτελεσματικών τάξεων δεν υπήρχαν τόσο μεγάλες διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας, όσο υπήρχαν στο είδος του σχολικού κλίματος που επικρατούσε στην τάξη. Υπάρχουν πολλές άλλες μικρότερες έρευνες που έγιναν σε διαφορετικές ηλικίες με διαφορετικά όργανα και τεχνικές και επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα του ψυχολογικού κλίματος για τη σχολική μάθηση, καθώς και έρευνες μετα-ανάλυσης, που ανακεφαλαιώνουν τα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών (βλ. Creemers 1994).

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτο-εκτίμηση του μαθητή, γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά και παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης της συλλογικής δράσης, καθώς και δυνατότητες πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές καθώς και διακινδυνεύσεις του λάθους. Η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή ως σημαντικό προσώπου από τον εκπαιδευτικό, που εκφράζεται με το ενδιαφέρον, το φυσικό πλησίασμα, τις άτυπες επικοινωνίες, και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος είναι δύο μέσα που βελτιώνουν τις δασκαλο-μαθητικές και τις διαμαθητικές σχέσεις, και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (βλ. και Burden 1995, 224).

Μια δεύτερη κατηγορία ερευνών μελετάει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ κλίματος και μαθητικής συμπεριφοράς. Οι Wayson και Pinell (1982, 118-136), ανακαταλώνοντας παλιότερες έρευνες της κατηγορίας αυτής, επισημαίνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με χαρά-ψυχολογικού κλίματος και του τρόπου οργάνωσης του σχολείου παρά με χαρά-κτηριστικά προσωπικότητας των ατόμων, και προτείνουν ~~αυτούς~~ τρόπους βελτίω-σης του ψυχολογικού και οργανωτικού πλαισίου του σχολείου/που έχουμε ήδη αναφέρει.

Στις ίδιες διαπιστώσεις καταλήγουν και πρόσφατες έρευνες, που επίσης συνδέουν το ψυχολογικό κλίμα με τη μαθητική συμπεριφορά και προτείνουν την αλλαγή του κλίματος προς το θετικότερο ως το πρώτο βήμα για τη βελτίωση τάξεων με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς (βλ. Radd and Harsh 1996). Σημαντικό είναι ότι η αποκατάσταση του ψυχολογικού κλίματος εξαρτάται από παράγοντες που επηρεάζει άμεσα ο εκπαιδευτικός, όπως είναι το στυλ συμπεριφοράς του

προς τους μαθητές, η μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και η θερμοθέτηση διαδικασιών εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση της τάξης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της βελτίωσης του ψυχολογικού κλίματος ο εκπαιδευτικός έχει μια άριστη δυνατότητα παρέμβασης και διαμόρφωσης προς το επιθυμητό της τάξης του.

VI. ΜΕΤΡΗΣΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Με βάση εκείνα τα δομικά στοιχεία που η έρευνα εντόπισε ως σημαντικά συστατικά του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, οι ερευνητές συνέθεσαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Άλλα από αυτά προορίζονται για την πρωτοβάθμια και άλλα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

A. Ερωτηματολόγιο για το Δημοτικό Σχολείο

Για τις ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταφράσαμε από τα αγγλικά το ερωτηματολόγιο του Fraser και συνεργατών, *My Class Inventory* (MCI), που έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στην έρευνα τις τελευταίες δύο δεκαετίες (βλ., π.χ., Knight et al. 1991). Το MCI αξιολογεί πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, που διαπιστώθηκε ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα (βλ. Fraser 1999, 65). Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής:

α. *Ικανοποίηση* (satisfaction): Ο βαθμός ικανοποίησης του μαθητή εξαρτάται από το κατά πόσο τα διδασκόμενα αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός και η σχολική ομάδα ικανοποιούν τα ενδιαφέροντά του και δικαιώνουν τις προσδοκίες του. Ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης ενεργοποιεί το μαθητή και, κατά συνέπεια, μεγιστοποιεί το βαθμό της σχολικής επίδοσής του.

β. *Διενεκτικότητα* (friction): Είναι το αντίθετο της συνεκτικότητας και αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορών, συγκρούσεων και ανταγωνισμού μεταξύ των μελών μιας σχολικής τάξης. Μεγαλύτερος βαθμός διενεκτικότητας παρουσιάζεται στις τάξεις που περιέχουν περισσότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια και στις τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το ανταγωνιστικό σύστημα οργάνωσης της τάξης. Μεταξύ διενεκτικότητας και σχολικής μάθησης υπάρχει αρνητική συνάρτηση, διότι μεγάλο μέρος της δυναμικότητας των μαθητών καταναλώνεται στην «αλληλοεξόντωση».

γ. *Ανταγωνιστικότητα* (competitiveness): Η ανταγωνιστικότητα συναντάται σε όλες σχεδόν τις σχολικές τάξεις. Ο βαθμός και το είδος (ατομικός ή ομαδικός ανταγωνισμός) εξαρτώνται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εργασίας

που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Η σύγχρονη τάση είναι να συνδυάζουμε συγαιτικότητα μεταξύ των ατόμων με ήπιο ανταγωνισμό μεταξύ ισοδύναμων δυν.

δ. *Δυσκολία* (difficulty): Αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας που αντιμετωρίζουν οι μαθητές στη σχολική εργασία. Η έρευνα έχει εντοπίσει θετική συνάρτηση δυσκολίας και σχολικής μάθησης, όταν βέβαια η δυσκολία της σχολικής εργασίας δεν είναι υπερβολικά μεγάλη.

ε. *Συνεκτικότητα* (cohesiveness): Είναι το αίσθημα συμμετοχής στην ομάδα που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται για ένα χρονικό διάστημα. Η συνεκτικότητα ενοποιεί τα μέλη της ομάδας και τα ξεχωρίζει από τα μη μέλη. Ο βαθμός συνεκτικότητας μιας τάξης εξαρτάται από τη φύση της διδακτικής μεθόδου, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, κυρίως, από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ομάδας, όπως είναι πλήθος, το φύλο και η ηλικία των μελών της σχολικής τάξης. Η έρευνα έχει επιδείξει ότι υπάρχει θετική συνάρτηση μεταξύ συνεκτικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης.

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις κατά τις οποίες η αυξημένη συνοχή της τάξης αποβαίνει προβληματική για τον εκπαιδευτικό και τη διεξαγωγή του σχολικού έργου. Πρόκειται για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες συνεκτικές τάσεις στρέφονται για διάφορους λόγους κατά του εκπαιδευτικού ή απορρίπτουν σύστημα αξιών του σχολείου, επειδή έχουν αποδεχθεί διαφορετικές από αξίες. Ακόμη, μια συνεκτική τάξη απορρίπτει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τα νέα μέλη, που για κάποιους λόγους τα θεωρεί διαφορετικά ή κατώτερα. Ισχύει συχνά για παιδιά μειονοτήτων, που γι' αυτόν ακριβώς το λόγο αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης (βλ. και Κληνής 1996, 435· Δαμανάκης 1996, 167). Η αντιπαράθεση της τάξης με τον εκπαιδευτικό της ή με το σχολείο γενικότερα παρατηρείται στην εφηβική κυρίως ηλικία, που αποτελεί την ηλικία ρήξης του ατόμου με κάθε μορφή εξουσίας (βλ. Παρασκευόπουλος 1987, τ. 4, 156).

Επισημαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε δίνει τη δυνατότητα να εξακριβώσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βιώνουν ίδιοι οι μαθητές και όχι εξωτερικού παρατηρητές: (α) τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, (β) το βαθμό δυσκολίας και ενδιαφέροντος που δημιουργούν τα διδασκόμενα αντικείμενα και η μέθοδος διδασκαλίας και (γ) το βαθμό προσαρμογής τους στη σχολική ζωή. Η δυνατότητα αυτή παρέχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στις μελέτες που γίνονται με ερωτηματολόγια του είδους.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

(R. Moos and E. Trickett, Classroom Environment Scale)

Μετάφραση-Προσαρμογή: Ηλία Γ. Ματσαγγούρα

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου περιλαμβάνει 24 προτάσεις, οι οποίες περιγράφουν πιθανές καταστάσεις που μπορεί να αναπτυχθούν μέσα σε μία σχολική τάξη. Μερικές από αυτές ισχύουν για τη δική σας τάξη και μερικές όχι. Γ' αυτό από εσένα θέλουμε να μας πεις ποιες θεωρείς ότι ισχύουν, διότι περιγράφουν καταστάσεις που υπάρχουν στην τάξη σας, και ποιες δεν ισχύουν.

Διάβασε, λοιπόν, προσεκτικά τις 24 προτάσεις και δώλα τους κύκλωσε ανάλογα το ΣΥΜΦΩΝΩ ή το ΔΙΑΦΩΝΩ. Κύκλωσε το ΣΥΜΦΩΝΩ σε όσες προτάσεις ισχύουν για την τάξη σας και το ΔΙΑΦΩΝΩ σε όσες προτάσεις περιγράφουν καταστάσεις που δεν ισχύουν στην τάξη σας. Παρακαλώ να σημειώσεις ΣΥΜΦΩΝΩ ή ΔΙΑΦΩΝΩ σε όλες τις προτάσεις, ακόμη και σε αυτές που σου φαίνονται ότι μοιάζουν μεταξύ τους.

Σε ευχαριστώ πολύ
Ο ερευνητής

1. Οι μαθητές δουλεύουν σκληρά για ο,τιδήποτε κάνουμε στην τάξη μας	Σ	Δ
2. Οι μαθητές της τάξης μου γνωρίζονται μεταξύ τους πολύ καλά	Σ	Δ
3. Οι καθηγητές κουβεντιάζουν για θέματά μας πολύ λίγο με τους μαθητές	Σ	Δ
4. Συνήθως αφιερώνουμε περισσότερο χρόνο για τη συζήτηση θεμάτων εκτός μαθήματος παρά για το μάθημα	Σ	Δ
5. Η τάξη μας είναι καλά οργανωμένη και ξέρουμε τι και πώς πρέπει να γίνει	Σ	Δ
6. Υπάρχουν σαφείς κανόνες που πρέπει να ακολουθούν οι μαθητές	Σ	Δ
7. Οι μαθητές ονειροπολούν πολύ συχνά την ώρα του μαθήματος	Σ	Δ
8. Οι μαθητές συνήθως δεν ενδιαφέρονται να γνωρίσουν καλά τους άλλους μαθητές	Σ	Δ
9. Οι καθηγητές δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές	Σ	Δ
10. Στην τάξη μας θεωρούμε πολύ σημαντικό να κάνει κανείς τα μαθήματά του	Σ	Δ
11. Είμαστε μια μάλλον ήσυχη τάξη	Σ	Δ
12. Οι κανονισμοί σε αυτή την τάξη αλλάζουν γρήγορα και εύκολα	Σ	Δ
13. Οι μαθητές συνήθως κοιτούν το ρολόι τους την ώρα του μαθήματος	Σ	Δ
14. Πολλές φύλλες αναπτύχθηκαν σε αυτή την τάξη	Σ	Δ
15. Οι καθηγητές είναι περισσότερο φίλοι παρά πρόσωπα εξουσίας	Σ	Δ
16. Οι μαθητές δεν κάνουν συνήθως τα μαθήματά τους	Σ	Δ
17. Οι μαθητές χάζεουν και «χαζογυρίζουν» την ώρα του μαθήματος	Σ	Δ

18. Οι καθηγητές εξηγούν ποιες θα είναι οι συνέπειες, αν κανείς παραβεί τους κανονισμούς
19. Οι περισσότεροι μαθητές προσέχουν την ώρα του μαθήματος
20. Είναι εύκολο να συγκροτήσεις μια ομάδα για ομαδική εργασία
21. Οι καθηγητές κάνουν ό,τι μπορούν για να μας βοηθήσουν
22. Στην τάξη μας έχουμε περισσότερο «κουβεντούλα» παρά μάθημα
23. Η τάξη μας είναι θορυβώδης
24. Οι καθηγητές εξηγούν ποιοι κανονισμοί ισχύουν

Σ Δ
Σ Δ
Σ Δ
Σ Δ
Σ Δ
Σ Δ
Σ Δ

Οδηγίες χρήσης: τα «Συμφωνώ» βαθμολογούνται με 3 και τα «Διαφωνώ» με 1. Εξαιρέση αποτελούν οι υπογραμμισμένες προτάσεις, όπου βαθμολογούνται τα «Συμφωνώ» με 1 και τα «Διαφωνώ» με 3. Οι υπογραμμισμένες προτάσεις είναι οι εξής: 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 και 23.

Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου κατανέμονται ως εξής κατά διάσταση.

Εμπλοκή: 1, 7, 13, 19.

Ψυχολογικό «δέσιμο»: 2, 8, 14, 20.

Στήριξη δασκάλου: 3, 9, 15, 21.

Προσανατολισμός έργου: 4, 10, 16, 22.

Τάξη και οργάνωση: 5, 11, 17, 23.

Σαφήνεια κανονισμών: 6, 12, 18, 24.

Σε κάθε διάσταση αναλογούν τέσσερις προτάσεις, που σημαίνει ότι ο μέγιστος δυνατός βαθμός για κάθε διάσταση είναι 12 (3×4). Το μέγεθος της απόκλισης από το 12 δηλώνει και το μέγεθος απόκλισης της συγκεκριμένης τάξης από το ιδανικό προφίλ. Για τον υπολογισμό του προφίλ της τάξης ισχύουν όλα αναφέρουμε αναλυτικά στις οδηγίες του MCI. Προσοχή στις υπογραμμισμένες δηλώσεις, που βαθμολογούνται διαφορετικά από τις υπόλοιπες, όπως αναφέραμε.

VII. ΤΟ ΣΤΥΛ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

Αν δεχθούμε ότι η ανθρωπίνη κοινωνία διέπεται από ένα πλέγμα εξουσιαστικών σχέσεων (βλ. Παπαδημητρίου 1990, τ. 4, 1959) και ότι η σχολική τάξη είναι τόπος και ιδιάζουσα κοινωνική κατηγορία, όπου επιτελείται το έργο της διδασκαλίας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι μέσα στη σχολική τάξη ασκείται εξουσία. Φυσικός φορέας αυτής της εξουσίας είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι επιφορτισμένος να φέρει σε πέρας το διδακτικό έργο.

Τη βιβλιογραφία που ασχολείται με τον εκπαιδευτικό ως φορέα εξουσίας την έχουν απασχολήσει μεταξύ των άλλων και τα εξής ερωτήματα: Πρώτον, από πού αντλεί ο εκπαιδευτικός την εξουσία του, δεύτερον, πώς ασκεί τη διδασκαλική εξουσία και, τρίτον, σε ποιους τομείς εκδηλώνεται η εξουσία του. Τα ερωτήματα αυτά θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια.

Α. Πηγές της Δασκαλικής Εξουσίας

Όπως αναφέρουμε αναλυτικότερα στο πέμπτο κεφάλαιο, οι πηγές από τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει την εξουσία του είναι τέσσερις: (α) η αγάπη και η αφοσίωση των μαθητών προς το πρόσωπό του, την οποία κερδίζει με την όλη συμπεριφορά του ο εκπαιδευτικός, (β) η εξουσία που του προσδίδει η εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχει, (γ) η εξουσία που προέρχεται από τη θεοποιημένη θέση που κατέχει στο σχολικό σύστημα και (δ) η εξουσία που προέρχεται από τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να νομοθετεί, να δικάζει και να εκτελεί τις επιβαλλόμενες ποινές (βλ. και Levin and Nolan 1991, 90· Hoover and Kindsvatter 1997, 129).

Β. Τρία Στυλ Άσκησης της Δασκαλικής Εξουσίας

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, με πρωτοπόρο τον K. Lewin, έχουν μελετήσει αναλυτικά για δεκαετίες τα είδη στυλ ή ύφους ηγεσίας (leadership style) που προκύπτουν από το συνδυασμό σε διαφορετικό βαθμό στοιχείων όπως είναι ο έλεγχος και η καθοδήγηση στο επιτελούμενο έργο και ο βαθμός συναισθηματικής αποδοχής και ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας και της διαφορετικότητας. Από τη δυναμική αλληλεπίδραση των παραπάνω στοιχείων προκύπτουν ως συνισταμένη διακριτά μεταξύ τους συστήματα μεθόδων επένεργειας των ηγετών επί των μελών της ομάδας της οποίας ηγούνται. Καθένα λοιπόν από τα στυλ ηγεσίας εκφράζει συγκεκριμένο τρόπο άσκησης της εξουσίας και διαμορφώνει το δικό του τύπο σχέσεων ηγέτη και μελών (ή οπαδών), και μέσω αυτών των σχέσεων το στυλ ηγεσίας επηρεάζει και διαμορφώνει την παραγωγικότητα, το γενικότερο κλίμα της παραγωγικής μονάδας, τις διατομικές σχέσεις και το βαθμό ικανοποίησης των μελών της παραγωγικής μονάδας από τη συμμετοχή τους σε αυτή (βλ. Γεώργας 1995, τ. Β', 193· Κάντας 1997, τ. Α', 133· Μπασέτας 1999, 111).

Ακολουθώντας την παραπάνω βιβλιογραφία, που αναφέρεται σε χώρους εργασίας και ελεύθερων δραστηριοτήτων, πολλοί ψυχοπαιδαγωγοί αναζήτησαν στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς στην ακαδημαϊκή μάθηση, στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην εμπέδωση τρόπων εργασίας και συνεργασίας (βλ. Τσιπλητάκη 1996, 207-218· Πυργιωτάκης 1999, 292). Η αναζήτηση στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς ανέλυνε με τα στυλ άσκησης της εξουσίας ξεκινά από την παραδοχή ότι στοιχεία ηγεσίας και εξουσίας ενυπάρχουν εγγενώς στο διδακτικό ρόλο (βλ. Mervin and Strodl 1991).

Αναλυτικότερα, το στυλ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνει τις σχέσεις του με τους μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία και τη διαπροσωπική επικοινωνία. Το στυλ που τελικά λέγει ο εκπαιδευτικός αποτελεί συνισταμένη πολλών στοιχείων του εκπαιδευτικού, όπως είναι, για παράδειγμα, η γενικότερη κοσμοθεωρία του, η προσωπική θεωρία της δασκαλίας και οι εμπειρογόμενες επαγγελματικές του δεξιότητες. Ως καθοριστικό στοιχείο της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, το στυλ διαμορ-

φώνει τους τρόπους και τις μεθόδους τόσο της διδασκαλίας όσο και της οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης, όπως θα δούμε και σε επόμενα κεφάλαια.

Για την κατηγοριοποίηση των στυλ της δασκαλικής συμπεριφοράς, οι ψυχοπαιδαγωγοί ακολουθούν το σύστημα κατηγοριοποίησης των στυλ ηγεσίας που πρωτοκαθιέρωσαν οι Lewin, Lippitt και White (1939). Οι παραπάνω ερευνητές θέλησαν να διαπιστώσουν τις επιπτώσεις που έχει το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το επιτρεπτικό ή ελευθεριζόν στυλ (laissez-faire) στον τρόπο εργασίας, κό και το επιτρεπτικό ή ελευθεριζόν στυλ (laissez-faire) στον τρόπο εργασίας, τα κίνητρα, την παραγωγή, την ικανοποίηση, τις στάσεις κ.τ.λ. στα μέλη ισοδύναμων πενταμελών ομάδων που τις αποτελούσαν δεκάχρονα παιδιά, τα οποία είχαν αναλάβει στα πλαίσια της πειραματικής εφαρμογής να κατασκευάσουν μάρκες για το αποκριάτικο πάρτι.

Κατά τη διάρκεια της παραπάνω πειραματικής έρευνας, που διήρκεσε εξιμήνες, οι ηγέτες διαμόρφωσαν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τον τύπο αργηγού που υποδύνανταν (βλ. Μπακιτζής 1996, 30· Blanchet και Trognon 1997, 130).

Έτσι, ο αυταρχικός ηγέτης έπαιρνε μόνος του τις αποφάσεις, όριζε και καθοδηγούσε ο ίδιος την εργασία κάθε ατόμου, χωρίς να το ενημερώνει για το συνολικό έργο δράσης, όριζε μόνος του τους συνεργάτες μιας υποομάδας, κατέκρινε ή επαινούσε τα άτομα της ομάδας του και, τέλος, απείχε από την εργασία και τις συντροφικές των παιδιών.

Αντίθετα, ο δημοκρατικός ηγέτης συζητούσε με τα μέλη της ομάδας του τις αποφάσεις, το σχέδιο δράσης, την κατανομή των ρόλων και συμμετείχε στην εργασία τους και στις συντροφικές τους.

Τέλος, ο ελευθεριζόν (laissez-faire) ή επιτρεπτικός ηγέτης περιοριζόταν στο να χορηγεί το αναγκαίο υλικό στα παιδιά και να δίνει μάλλον αόριστες απαντήσεις στις ερωτήσεις τους. Τα παιδιά ήταν ελεύθερα να παίρνουν ατομικές ή ομαδικές αποφάσεις, τις οποίες υλοποιούσαν κατά το δοκούν.

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τόσο τις συνθήκες και τις διαδικασίες της εργασίας, όσο και την παραγωγή και την παραγωγικότητα της ομάδας κάτω από διαφορετικές μορφές (στυλ) ηγεσίας. Έτσι, είχε προγραμματιστεί ο επικεφαλής κάθε ομάδας («δάσκαλος») να εγκαταλείπει για λίγο το χώρο εργασίας ή ακόμη και να καθυστερεί να προσέλθει κατά την ώρα έναρξης της εργασίας. Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ των πειραματικών ομάδων.

Αναλυτικότερα, οι ομάδες με αυταρχικό ηγέτη δούλευαν μόνο όταν ήταν παρών ο επικεφαλής, ενώ οι ομάδες με δημοκρατικό ηγέτη συνέχιζαν την εργασία τους και χωρίς την παρουσία του επικεφαλής. Τέλος, οι ομάδες με επιτρεπτικό ηγέτη δημιουργούσαν αρχικά ένα χάος και έβρισκαν το ρυθμό εργασίας μόνο όταν αναδυόταν κάποιος ηγέτης μέσα από τα μέλη της ομάδας (βλ. και Τσιπλητάκης 1996, 204).

Σε ό,τι αφορά την ποσότητα και την ποιότητα της παραγωγής, η έρευνα του Lewin και συνεργατών, καθώς και άλλες παρόμοιες που ακολούθησαν, έδειξαν

ότι η ανταρχικότητα επέφερε αυξημένη παραγωγή, μεγάλο βαθμό εξάρτησης των παιδιών από τον γένη, μεγάλη επιθετικότητα και μικρό βαθμό ικανοποίησης από την εργασία της ομάδας. Το τελευταίο διαπιστώθηκε μόνο σε παιδιά που ζουν σε κοινωνίες που θεωρούν τη δημοκρατία πολιτικό ιδανικό. Η δημοκρατική συμπεριφορά επέφερε κατά τι ποσοτικά μικρότερη, αλλά ποιοτικά ανώτερη, παραγωγή από την ανταρχική συμπεριφορά, αλλά επέφερε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης και μικρότερη εξάρτηση. Τέλος, η επιτρεπτική συμπεριφορά επέφερε και μικρή παραγωγικότητα και μικρό βαθμό ικανοποίησης (βλ. Γεώργας 1995, τ. Β', 137· Τσιτλητάρης 1996, 206· Δραγώνα 1989, τ. 2, 880· Μπασάτσας 1999, 111-14· Κωνσταντίνου 2001).

Η Baumrind (1971· 1996) προτείνει για τον οικογενειακό και σχολικό χώρο, αντί για τον όρο δημοκρατικό στυλ, τον όρο «αυθεντικό» (authoritative), διότι, όπως σημειώνει, στους παραπάνω χώρους δεν εφαρμόζεται η αρχή της πλειοψηφίας, που υponoεί ο όρος δημοκρατικός, αλλά ο εκπαιδευτικός (και ο γονέας) παραμένει το πρόσωπο με αυξημένη αυθεντία και εξουσία. Η πρότασή της έπoτε καθιερώθηκε στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Steinberg et al. 1992) θεωρητικές προτάσεις για την εφαρμογή γνήσιων δημοκρατικών διαδικασιών έχουν γίνει (βλ. Gordon 1974), αλλά η διδακτική έρευνα δεν ενισχύει τις προτάσεις αυτές (βλ. Good and Brophy 1990, 521). Βρίσκουμε ορθή την παρατήρηση της Baumrind, αποδεχόμενα τον όρο και τον αποδίδουμε στα ελληνικά ως συμμετοχικό ή συλλογικό στυλ.

Ενώ οι έρευνες του Lewin και συνεργατών έγιναν εκτός του χώρου της σχολικής τάξης, πολλές από όσες ακολουθήσαν έγιναν εντός της σχολικής τάξης και έστρεψαν την προσοχή τους στο κλίμα που δημιουργεί καθένα από τα τρία στυλ της δασκαλικής συμπεριφοράς, στο είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που στηρίζουν και στις επιπτώσεις που έχουν τα τρία στυλ στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Μεταξύ των ερευνητών της κατηγορίας αυτής συμπεριλαμβανονται οι W. Gordon, G. Dietrich, Th. Gordon και το ζεύγος R. και A. Tausch (βλ. Τσιτλητάρης 1996, 207). Τα συμπεράσματα και αυτών των ερευνών είναι παρόμοια με εκείνα που προαναφέραμε (βλ. και Μπασάτσας 1999, 113).

Αναλυτικότερα, στο ανταρχικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς επικρατεί ο λόγος του εκπαιδευτικού, που με ανταρχικό και απόλυτο τρόπο κατευθύνει όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής. Οι ποινές είναι κύριο μέσο επιβολής της δασκαλικής εξουσίας και η άκριτη υπακοή είναι η μέγιστη ήθικη αρετή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανταρχική συμπεριφορά θεωρούν τους μαθητές ανεύθυνα και ανώριμα άτομα, που ρέπουν στην αταξία. Γι' αυτό θεωρούν ότι οι ίδιοι δικαιούνται να αποφασίζουν, locus parentis (= εκ μέρους των γονέων), για όλα τα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές χωρίς τη συμμετοχή των τελευταίων.

Στο συλλογικό ή συμμετοχικό στυλ (authoritative) δασκαλικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός παραμένει η ύστατη πηγή εξουσίας και ευθύνης, διότι θεωρείται ότι οι ευθύνες για την αγωγή που έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός υπαγορεύουν σ' αυτόν ρόλο παιδαγωγικής αυθεντίας (βλ. και Καψάλης 1996, 534·

Mervin and Strod 1991), που σε καμία περίπτωση, βέβαια, δεν ταυτίζεται με τη ανταρχική αγωγή. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός με το συλλογικό στυλ προσπαθεί εξασφαλίζει τη συνείδηση των μαθητών και την κατανόηση και αποδοχή απ' πλευράς των μαθητών του σκεπτικού κάθε ενέργειας και απόφασής του. Η απλή και η χλεύη δεν χρησιμοποιούνται στις τάξεις με συμμετοχικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν αυτό το στυλ συμπεριφοράς πιστεύουν στις εσπεριδικές δυνατότητες του παιδιού για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση. Είναι δε ίδιοι συνήθως άτομα δημιουργικά, με ανοικτούς ορίζοντες και αυξημένες επικοινωνιακές ικανότητες.

Τέλος, στο επιτρεπτικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και πολλές φορές η σύγχυση. Ο εκπαιδευτικός περιορίζει στην έκθεση γενικών και αόριστων θέσεων και παραμένει μάλλον απαθής για όσα συμβαίνουν στην τάξη. Τέτοιες, βέβαια, περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί από πεποίθηση ενεργούν έτσι, σπάνια συναντά κανείς στη γενική εκπαίδευση. Καταλήγουν ίσως σε αυτή τη μορφή συμπεριφοράς εκπαιδευτικοί που αδυνατούν να κατευθύνουν την τάξη (βλ. και Blanchet και Trognon 1997, 130).

Τα τρία αυτά στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού επιφέρουν ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα με εκείνα που αναφέραμε ότι επιφέρουν στο χώρο της παραγωγής τα τρία στυλ ηγεσίας. Από τη σύγκριση των τριών στυλ, σύγχρονη παιδαγωγική επιλέγει το συμμετοχικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που συμβάλλει θετικά στη μάθηση, στη νοητική ανάπτυξη στον αυτοέλεγχό της συμπεριφοράς και στη δημιουργία ανεξάρτητων και υπεύθυνων ατόμων (βλ. και Φράγκος 1994, 412· Καψάλης 1996, 498). Παρομοιάζοντας βρέθηκε ότι και στο χώρο της οικογενειακής ανατροφής τα παιδιά γονέων που ακολουθούν συμμετοχικές διαδικασίες αναπτύσσονται μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας, εμπιστοσύνης και αυτοαντίληψης (βλ. Wakefield 1996, 529).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι από τα τρία στυλ το συμμετοχικό είναι μακροπρόθεσμα το καλύτερο και στον παραγωγικό και στο σχολικό και στον οικογενειακό χώρο. Η μικρή υπεροχή του ανταρχικού στυλ στη παραγωγικότητα αντισταθμίζεται, τουλάχιστον στο σχολικό χώρο, από τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει το συμμετοχικό στυλ στους άλλους τομείς μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού (βλ. και Πυργιωτάκης 1999, 298).

Η υπεροχή του συμμετοχικού στυλ συμπεριφοράς στη μάθηση και στην ανάπτυξη στηρίζεται έντονα και από τη νεο-βουγκοτσιανή θεωρία μάθησης και ανάπτυξης, η οποία υποστηρίζει, αντίθετα με τον Piaget, ότι η μάθηση προάγει την ανάπτυξη και ότι ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές πρέπει να έχουν πλούσιες και ενεργό αλληλεπικοινωνία, για να ανταλλάσσουν οπτικές γνώσεις θεώρησης των πραγμάτων και να λαβαίνουν βοήθεια, πληροφορίες και επεξηγήσεις, όπως τις έχουν ανάγκη (βλ. Μπασαγγούρας 1998β, 112). Όλα αυτά αναφέρονται στο ελεγεθριόζον (laissez-faire) στυλ (βλ. Smith 1992). Ακόμη και οι ιδέες του Rousseau οδηγούν σε ένα σύστημα εξισορρόπησης της μαθητικής ελευθερίας και της δασκαλικής καθοδήγησης (βλ. Theoma 1997).

Γ. Μία Ελληνική Έρευνα για το Στυλ Δασκαλικής Συμπεριφοράς

Εκτός από τις έρευνες που αναφέρονται στα στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς και στις επιπτώσεις τους, έχουν γίνει και αρκετές έρευνες που αναζητούν ποιο από τα τρία στυλ κυριαρχεί στην εκπαίδευση. Ως γενικό συμπέρασμα των περισσότερων από αυτές προκύπτει ότι το αυταρχικό στυλ είναι μάλλον κυρίαρχο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Τσιπλντάρης 1996, 212 και 219- Καψάλης 1996, 498).

Βεβαίως, με την πάροδο του χρόνου μέσα στη γενικότερη τάση εκδημοκρατισμού της κοινωνίας και των θεσμών της, το σχολείο καθίσταται σταδιακά λιγότερο αυταρχικό και περισσότερο συμμετοχικό. Παρ'αυτού, όμως, το ερώτημα σε τι βαθμό έχει προχωρήσει η υλοποίηση στην πράξη των αντιταραχικών αρχών της σύγχρονης παιδαγωγικής.

Για να ερευνήσουμε, λοιπόν, το στυλ συμπεριφοράς των Ελλήνων εκπαιδευτικών, συνθέσαμε κλειδα παρατήρησης, η οποία ερευνά, πρώτον, σε τι βαθμό ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την αυτονομία των μαθητών ή ασκεί άμεσο έλεγχο και, δεύτερον, σε τι βαθμό εκφράζει αποδοχή ή απόρριψη με άμεσους και έμμεσους τρόπους. Επειδή, όμως, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιομορφή σε όλους τους τομείς της αγωγής των παιδιών, η κλειδα μας κάνει διάκριση μεταξύ αυτών και παρέχει τη δυνατότητα να καταγράψει ο ερευνητής αν η αυτονομία ή ο έλεγχος και η αποδοχή ή η απόρριψη αναφέρονται (α) στην κοινωνική συμπεριφορά, (β) στις μαθησιακές δραστηριότητες και (γ) στη γνωστική συμπεριφορά των μαθητών (βλ. και Ματσαργίου 1998α, 238).

Ο πίνακας 4.3 παραθέτει ανακεφαλαιωτικά τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρακολούθηση 538 ωριαίων διδασκαλιών που πραγματοποιήσαν 178 δάσκαλοι τυχαίας επιλογής. Από την προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των δασκάλων του δείγματος ως προς το στυλ συμπεριφοράς και δεν είναι εύκολο να ομολογήσει κανείς γενικά για το στυλ συμπεριφοράς του Έλληνα δασκάλου. Παρ' όλα αυτά, τα ερευνητικά δεδομένα εντοπίζουν κάποιες κυρίαρχες τάσεις στις επιμέρους διαστάσεις που ερευνήσαμε. Αναλυτικότερα, διαπιστώσαμε ότι σε όλες σχεδόν τις διαστάσεις υπερτερούν κατά πολύ αριθμητικά οι μορφές συμπεριφοράς που εκφράζουν τον (1α) προβληματισμό, (3α) την παροχή αμοιβών, (4α) την ήρεμη αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και (5α) την ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, και στο σύνολό τους προωθούν την αυτόνομη μαθητική συμπεριφορά, έναντι των μορφών συμπεριφοράς με αντιτιθέμενο (1β) την καθοδήγηση, (2β) τις διαταγές, (3β) τις ποινές, (4β) την εριστικότητα και (5β) την αποθάρρυνση, που οδηγούν στον έλεγχο της μαθητικής συμπεριφοράς.

Ομοίως, υπερτερούν οι ενέργειες των δασκάλων που εκφράζουν (6α) φιλικότητα, (7α) εκτίμηση και (8α) υψηλές προσδοκίες, και στο σύνολό τους εμπνέουν στάση αποδοχής των μαθητών από το δάσκαλο, έναντι των ενεργειών που εκφράζουν (6β) ψυχρότητα, (7β) περιφρόνηση και (8β) χαμηλές προσδοκίες

και εμπνέουν στάση απόρριψης των μαθητών από το δάσκαλο. Εξάιρεση στις θετικές διαπιστώσεις του πίνακα 4.1 αποτελεί η υπεροχή μορφών συμπεριφοράς που δίνουν (2β) περισσότερες διαταγές από όσο (2α) κάνουν προτάσεις και νύξεις, που (9β) κρίνουν τα πρόσωπα και όχι (9α) τις πράξεις και που (10β) επιβάλλουν την ομοιομορφία και δεν (10α) ενθαρρύνουν τη διαφοροποίηση και γενικότερα δεν προωθούν τη στάση αποδοχής, όπως συμβαίνει με τις προηγούμενες κατηγορίες δασκαλικής συμπεριφοράς. Συνολικά, όμως, υπερτερούν οι παρεμβάσεις που προωθούν την αυτονομία και εκφράζουν αποδοχή, έναντι του ελέγχου και της απόρριψης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3

(N = 538 ωριαίες διδασκαλίες σε διάφορα μαθήματα)

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΑΦΟΡΑ ΤΟΜΕΙΣ: (1) Κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών (2) Μαθησιακών δραστηριοτήτων (3) Διαδικασίας σκέψης/επεξεργασίας
ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	Μέσοι όροι σε %
ΔΙΑΣΤΑΣΗ Α: ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ - ΕΛΕΓΧΟΣ	
(1.α) Προβληματισμός	10
(1.β) Παρέμβαση - Καθοδήγηση	8
(2.α) Προτάσεις - Νύξεις	4
(2.β) Διαταγές	6
(3.α) Αμοιβές	7
(3.β) Ποινές	2
(4.α) Ήρεμη αντιμετώπιση	7
(4.β) Θυμός - Εριστικότητα	4
(5.α) Ενθάρρυνση - Παρότρυνση	8
(5.β) Αποθάρρυνση	4
ΔΙΑΣΤΑΣΗ Β: ΑΠΟΔΟΧΗ - ΑΠΟΡΡΙΨΗ	
(6.α) Φιλικότητα	8
(6.β) Ψυχρότητα	3
(7.α) Εκτίμηση	6
(7.β) Περιφρόνηση	2
(8.α) Υψηλές προσδοκίες	4
(8.β) Χαμηλές προσδοκίες	3
(9.α) Κριτική πράξεων	2
(9.β) Κριτική προσώπου	5
(10.α) Ενθάρρυνση διαφοροποίησης	2
(10.β) Επιβολή ομοιομορφίας	5

υπευθυνότητα και του υποδεικνύουν τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί (βλ. Ματσαγγούρας 1982, 147· Γκόττοβος 1983, 71). Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα μέσα στα πλαίσια του ομαδοσυνεργατικού συστήματος, το οποίο, όπως προαναφέραμε, προβλέπει την αποκέντρωση της δασκαλικής εξουσίας.

VIII. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ

Στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη συναισθηματική αγωγή και μελετήθηκε με κάθε λεπτομέρεια ο τρόπος δημιουργίας της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης (βλ. Ball 1992), καθώς και οι επιπτώσεις τους στη μάθηση, την κοινωνική συμπεριφορά, τις προσδοκίες, τις επιδιώξεις, τις επιλογές και τα μελλοντικά σχέδια του μαθητή (βλ. Λεονταρή 1996). Από τις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε ότι η εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) και η αποτίμησή της (αυτοεκτίμηση) εξαρτώνται από το είδος των εμπειριών που αποκτά το αναπτυσσόμενο άτομο από την επαφή του τόσο με τους ενήλικους (γονείς και εκπαιδευτικούς), όσο και με τους συνομηλίκους του (συμμαθητές). Αν οι εμπειρίες είναι θετικές, τότε και η αυτοεκτίμηση που αναπτύσσει το άτομο είναι θετική, ενώ, αντίθετα, αν οι εμπειρίες αυτές είναι αρνητικές, αρνητική είναι και η αυτοαντίληψη που σχηματίζει. Αξίζει, μάλιστα, να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι ο βαθμός αποδοχής που νυχάνουν τα παιδιά από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, και άρα το είδος των εμπειριών που εισπράττουν, εξαρτώνται από τις σχολικές τους επιδόσεις. Έτσι, οι σχολικές επιδόσεις θετικοποιούν η αρνητικοποιούν, ανάλογα, το μηχανισμό «σχολικές επιδόσεις → αποδοχή από γονείς και εκπαιδευτικούς → είδος εμπειριών → αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση → μορφές συμπεριφοράς» (βλ. Μακρή-Μπότσαρη 1999· 2001).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα που σχηματίζουν θετική αυτοαντίληψη αποδίδουν μαθησιακά στο μέγιστο των ικανοτήτων τους, διότι θέτουν υψηλούς στόχους και εμμένουν στην προσπάθειά τους. Πρόκειται συνήθως για άτομα που έχουν αναπτυγμένα τα εσωτερικά κίνητρα και το εσωτερικό κέντρο ελέγχου (βλ. Makri-Botsari 1999). Αντίθετα, τα άτομα που σχηματίζουν αρνητική αυτοαντίληψη, για αντίστροφους λόγους, παρουσιάζουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (βλ. Φλουρής 1989· Λεονταρή 1997, 163).

Παρομοίως, η αυτοαντίληψη συνδέεται, εκτός από τη σχολική επίδοση, και με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και τους οδηγεί, ανάλογα, σε θετικές ή αρνητικές μορφές συμπεριφοράς. Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση συμπεριφέρονταν προς τους άλλους με ψυχραιμία και περσόκεψη, ενώ τα χαμηλής αυτοεκτίμησης άτομα συμπεριφέρονταν προς τους άλλους εριστικά και βάναισα (βλ. Kirschenbaum 1995, 17). Η αρνητική-αντικοινωνική συμπεριφορά τους εκδηλώνεται είτε με παθητικό τρόπο, όπως είναι η κοινωνική δειλία και η απομόνωση, είτε με ενεργητικό τρόπο, όπως είναι οι διάφορες πράξεις βίας και η πλούσια συμπτωματολογία των νευρώσεων.

Ενώ οι παλαιότερες έρευνες προσπαθούσαν να καθορίσουν το περιεχόμενο

της αυτοαντίληψης και να βρουν τις πιθανές συσχετίσεις της με τη μάθηση και τη συμπεριφορά, οι πιο πρόσφατες έρευνες αναζητούν τον τρόπο με τον οποίο η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση επηρεάζουν τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά. Ένα από τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών είναι ότι η πιθανή μελλοντική εικόνα («πιθανοί εαυτοί») που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους δημιουργεί, ανάλογα, συναισθήματα ευεξίας ή απογοήτευσης και ωθεί ή εμποδίζει, ανάλογα, το άτομο στο να θέτει υψηλούς στόχους και να καταστρώνει σχέδια δράσης για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων (βλ. Λεονταρή 1997).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώσει έτσι την κοινωνική δομή της τάξης, ώστε να προσφέρει στο παιδί θετικές εμπειρίες από τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους άλλους μαθητές και με τον ίδιο, και να δημιουργήσει τις διδακτικές προϋποθέσεις, για να έχει ο μαθητής εμπειρίες μαθησιακής επιτυχίας. Αν αυτές οι προϋποθέσεις δεν εξασφαλισθούν, υπάρχει κίνδυνος να δημιουργήσει το σχολείο από μόνο του ή να βοηθήσει στη δημιουργία του φαύλου κύκλου: απόρριψη + αποτυχία → αρνητική αυτοεκτίμηση → αντικοινωνική συμπεριφορά.

Συχνά συμβαίνει, όμως, μετάξι της μαθησιακής ετοιμότητας που απαιτεί η σχολική εργασία και εκείνης που έχει ο μαθητής, όταν εγγράφεται στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου, να υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η ένταξη του μαθητή στη μαθητική κοινότητα, αλλά και η εξασφάλιση στο μαθητή θετικών μαθησιακών εμπειριών. Η περίπτωση αυτή, μπορεί να υποθέσει κανείς, ήταν συχνή στη χώρα μας, όπου τα παιδιά εγγράφονταν μέχρι πρόσφατα στην ηλικία των 5 1/2 ετών, χωρίς να εξετάζεται το επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας, και προάγονταν «υποχρεωτικά» στην επόμενη τάξη, ανεξάρτητα από το αν είχαν κατακτήσει γλωσσικομαθηματικές έννοιες και δεξιότητες που προϋποθέτει η εργασία της Δευτέρας τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται προβλήματα αξιέπιστα και στους συγκεκριμένους μαθητές, αλλά και στον εκπαιδευτικό της τάξης, που καλείται να διδάξει σε μια τάξη με πολύ μεγάλη ανομοιογένεια. Το πρόβλημα, βέβαια, δεν είναι ούτε αποκλειστικά ελληνικό ούτε τωρινό. Χρονολογείται από τότε που εφαρμόστηκε η κοινή εκπαίδευση πολλών παιδιών στον ίδιο χώρο από τον ίδιο εκπαιδευτικό και επιχειρήθηκε να λυθεί με διάφορα οργανωτικά και διδακτικά μέτρα, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

IX. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Οι ψυχολογικές εμπειρίες που αποκτούν από το σχολικό περιβάλλον τα μέλη της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά τους, τη στάση τους προς το σχολείο και την αποδοτικότητά τους. Αυτό ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές.

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών προέρχονται κυρίως από το χώρο των υπηρεσιακών και διαπροσωπικών σχέσεων με τους λοιπούς συναδέλφους τους και

με προϊστάμενους τους, αλλά και από το ίδιο το διδακτικό έργο. Εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε αμοιβαίες σχέσεις με το χώρο του σχολείου αποδίδουν περισσότερο στην τάξη τους και συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, γεγονός που έχει θετικές επιπτώσεις στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Βασικό ρόλο στη δημιουργία καλών σχέσεων παίζει το πρόσωπο του διευθυντή, που συμβάλλει τα μέγιστα στη δημιουργία της κυρίαρχης στο σχολείο του διδακτικής κουλτούρας.

Ο μαθητής βιώνει τόσο το γενικό κλίμα του σχολείου όσο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του. Ο τρόπος με τον οποίο βιώνει το τελευταίο εξαρτάται από τις σχέσεις του με τη μαθησιακή ομάδα, τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό αντικείμενο.

Όταν αισθάνεται ότι είναι αποδεκτός από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της τάξης του και έχει εμπειρίες επιτυχίας στα μαθήματά του, δημιουργεί θετική στάση προς τον εαυτό του και τη σχολική ζωή. Αυτό με τη σειρά του αυξάνει ακόμη περισσότερο τις επιδόσεις του και την κοινωνική του προσαρμογή. Αντίθετα, όταν αισθάνεται ότι ευρίσκεται σε επικριτικό και απορριπτικό περιβάλλον και, ταυτόχρονα, έχει αρνητικές εμπειρίες από τη σχολική εργασία, σχηματίζει αρνητική στάση και για το σχολείο και για τον εαυτό του. Αυτό, τέλος, θέτει σε κίνηση το φαύλο κύκλο του αρνητισμού και της αποτυχίας.

Για να αποφευχθεί η δημιουργία του φαύλου αυτού κύκλου, ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να προσφέρει στο μαθητή εργασία ανάλογης δυσκολίας, να στρέψει το ενδιαφέρον του στο διδακτικό αντικείμενο, να οργανώσει την τάξη κατά το συνεργατικό σύστημα, που συμβάλλει στη δημιουργία θετικών σχέσεων, και να εφαρμόσει το συμμετοχικό στυλ διδασκαλίας.

Το συμμετοχικό στυλ, συγκρινόμενο τόσο με το αυταρχικό όσο και με το επι-τρεπτικό στυλ, προσδιάζει περισσότερο στην παιδαγωγική ιδεολογία του σύγχρονου σχολείου, επιφέρει υψηλές επιδόσεις στο μαθησιακό τομέα και συμβάλλει στην κοινωνική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Για να εξασφαλισθεί η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κεντρίζει, με τη χρήση αισθητηριακών και νοητικών ερεθισμάτων, το ενδιαφέρον του μαθητή, ενώ η πολιτεία οφείλει να φροντίζει, ώστε οι μαθητές που πρωτοεγγράφονται στο Δημοτικό Σχολείο να έχουν αποκτήσει το βαθμό μαθησιακής ετοιμότητας που απαιτεί η σχολική εργασία.

Κλείνοντας την ανακεφαλαίωση, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες απειλούν την αυτοεκτίμηση του μαθητή, με αποτέλεσμα ο τελευταίος, για να περισώσει μέρος της αυτοεκτίμησης του, να επιδιέχεται συχνά σε αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς. Το άτομο οδηγείται σε αυτή την επιλογή, όταν αποτύχει να εξασφαλίσει την αναγνώριση με αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι συχνά τα αντικοινωνικά άτομα είναι διαμαρτυρόμενα θύματα του κοινωνικού συστήματος, το οποίο δεν τους προσέφερε έγκαιρα τις αναγκαίες προϋποθέσεις για επιτυχία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AINSCOW, M.: «Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης», στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- BALL, O.: *Αυτοεκτίμηση*, μτφρ. Α. Ντούρια. Αθήνα: Δίodos, 1992.
- BARNABA-ΣΚΟΥΡΑ, ΤΖ.: «Αντίληψεις των παιδιών για τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας». *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 2, Σεπτ. 1978.
- BLANCHET, A. και TROGNON, A.: *Ψυχολογία Ομάδων*, μτφρ. Δ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Σαββάλας, 1997.
- BOZEL, K.: «Περιβάλλον και αγωγή», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 7. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1991.
- ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ.: «Ηγέτης», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1990.
- ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ.: *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Β. Αθήνα: 1995.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.: «Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 14, 1983.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ.: *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 1996.
- ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ.: «Αυταρχικό και δημοκρατικό κράτος», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1989.
- FONTANA, D.: *Ο Εκπαιδευτικός στην Τάξη*, μτφρ. Μ. Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας, 1996.
- KABOYPI, Π.: «Το σχολικό κλίμα στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 27, 1998.
- KAMII, C. και DEVRIES, P.H.: *Η Θεωρία των J. Piaget*, μτφρ. Ε. Βασιλειάδου. Αθήνα: Δίπτυχο, 1995.
- KANTAS, A.: *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*, τόμ. 1-3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.: *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 1996.
- KOKKONHS, I.: *Οδηγός Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου*. Αίγινα: 1830.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ.: *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 2001.
- ΛΕΟΝΤΑΡΗ, Α.: *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1996.
- ΛΕΟΝΤΑΡΗ, Α.: «Αυτοεκτίμηση, κέντρο ελέγχου και πιθανοί εαυτοί σε εφήβους». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 26, 1997.
- ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ, Μ.: «Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του παιδιού», *Νέα Παιδεία*, τχ. 67, Καλοκαίρι 1993.
- ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε.: «Δομή και προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοαντίληψης των ελγινόπουλων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 23, 1996.
- ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε.: «Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη», στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ
ΤΑΞΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
Τι Είναι και πώς Επιτυγχάνεται

Αυτό που το σχολείο θεωρεί επιθυμητή συμπεριφορά και το αποκαλεί τάξη δεν είναι πάντοτε κάτι που ο μαθητής το κατέχει και, ανάλογα με τη διάθεσή του, το εκφράζει ή όχι, αλλά είναι ένα είδος μάθησης, το οποίο ο μαθητής αποκτά σταδιακά.

Το είδος αυτό της μάθησης υπάγεται στην κοινωνική μάθηση. Το σχολείο πρέπει να διδάξει την κοινωνική συμπεριφορά με συστηματικό τρόπο, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα μέσα και εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες, όπως ακριβώς κάνει και με τα γνωστικά αντικείμενα.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τις σπουδαιότερες διδακτικές ενέργειες που βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά και περιγράφουμε τις συνθήκες που στηρίζουν τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας.

Ι. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η υποδιαίρεση του καποδιστριακού σχολείου ονομάστηκε «κλάσις», κατά μετάφραση από τα γαλλικά, και ο χώρος στέγασης της «κλάσεως» ονομάστηκε σχολική αίθουσα. Σύντομα όμως καθιερώθηκε ο όρος «τάξεις», για να δηλωθεί τόσο η «κλάσις» όσο και η αίθουσα. Στην αρχική του έννοια ο όρος τάξη σημαίνει τη διευθέτηση πραγμάτων, προσώπων και καταστάσεων με τρόπο που είναι σύμφωνος με ορισμένες αρχές, η εφαρμογή των οποίων τελικώς προσδίδει δομή στα πράγματα, στο χώρο, στις δραστηριότητες και γενικότερα στην ανθρώπινη ζωή.

Η χρησιμοποίηση του όρου τάξη για να δηλωθούν τρία διαφορετικά πράγματα, δηλαδή (α) ο σχολικός χώρος που στεγάζει τη διδασκαλία, η οποία είναι η κυριότερη σκόπιμη παιδευτική παρέμβαση, (β) η οργανωμένη μαθητική ομάδα, που με τη συμβολή του εκπαιδευτικού επιχειρεί να υλοποιήσει την παιδευτική διαδικασία, και (γ) η κατάσταση που πρέπει να χαρακτηρίζει το σχολικό χώρο και τη μαθητική ομάδα, δείχνει ότι το απώτερο νόημα της σχολικής εκπαίδευσης νοείται ως αποδοχή και εφαρμογή κανονιστικών αρχών, που σε τελική ανάλυση οδηγούν τους μαθητές στην εν-τάξη τους στη ζωή της κοινωνίας των ενηλίκων (βλ. και Μακρυνιώτη 1997, 12).

Στο παραδοσιακό σχολείο τις αρχές της τάξης καθόριζε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος και αποτελούσε κανόνα και τύπο της αναμενόμενης τάξης, ενώ στα πλαίσια της Νέας Αγωγής και μετέπειτα οι αρχές της τάξης αναζητούνται μέσα από συλλογικά συμβόλαια, τα οποία συχνά ανακύπτουν μέσα από το «δημιουργικό» χάος.

Γενική παραδοχή εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών είναι ότι η επικράτηση της τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του διδακτικού έρ-

γου, αλλά και για την ικανοποίηση της προσωπικής ανάγκης των μαθητών για φυσική και ψυχολογική ασφάλεια. Γι' αυτό, το διδακτικό ερώτημα δεν είναι αν απαιτείται η τάξη, αλλά πώς αυτή νοείται και, κυρίως, πώς και από ποιους επιβάλλεται (βλ. Jones and Jones 1998, 51).

Ο όρος τάξη ως χαρακτηριστικό της μαθητικής συμπεριφοράς σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ρυθμίζουν τις εσωτερικές τους παρορμήσεις με βάση τις αρχές γενικής αποδοχής, κατάσταση που οδηγεί στην εγκαθίδρυση εσωτερικής πειθαρχίας. Έτσι, με εδραιωμένη την εσωτερική πειθαρχία, είναι σε θέση να αναπτύσσουν, μέσα σε αποδεκτά όρια και με την αναμενόμενη σειρά, δραστηριότητες οι οποίες διευκολύνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και τη διαπροσωπική επικοινωνία που αναπτύσσεται από τη μαθητική ομάδα στο χώρο της σχολικής αίθουσας.

Η τάξη ως κατάσταση πειθαρχίας στα πράγματα και στη συμπεριφορά δεν είναι σε καμία περίπτωση δεδομένη συνθήκη, αλλά αποτελεί διδακτικό ζήτημένο, για την εξασφάλιση του οποίου πρέπει να συντρέξουν πολλοί παράγοντες. Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε έξι παραμέτρους που συμβάλλουν, θετικά ή αρνητικά, στην εγκαθίδρυση και διατήρηση της τάξης (= πειθαρχίας) στη σχολική τάξη. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

1. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.
2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις.
3. Ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης.
4. Τα πρώτα μηνύματα στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς.
5. Η ποιότητα του μαθήματος.
6. Τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Οι παραπάνω παράγοντες δεν είναι οι μόνοι, αλλά είναι από τους σημαντικότερους.

Πριν προχωρήσουμε, όμως, στην παρουσίαση των έξι αυτών παραγόντων, κρίνουμε σκόπιμο να τονίσουμε ότι, πέρα από συγκεκριμένους παράγοντες, απαιτείται και μια αλλαγή στη δασκαλική ματιά και στάση. Το παραδοσιακό σχολείο επικεντρώνει την προσοχή του στην αποτροπή και τον κολασμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και όχι τόσο στην ανάδειξη της θετικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, το σύγχρονο σχολείο προσπαθεί να «πιάσει» τους μαθητές στην όμορφη στιγμή τους, να την αναδείξει και να την αναπροφοδοτήσει και, συχνά, όταν κρίνει σκόπιμο, να τους διδάξει με συστηματικό τρόπο τις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς. Το νέο αυτό πνεύμα εκφράζει άριστα η παιδαγωγική βιβλιογραφία με τη συνθηματική φράση «πιάσε τους στην καλή τους ώρα» (each them being good) που συχνά προβάλλει και ως τίτλος άρθρου (βλ., π.χ., Martin 1971) και τεχνικής πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς (βλ., π.χ., Cipani 1993).

Στόχος, βέβαια, και του σύγχρονου σχολείου με τις νέες προσεγγίσεις παραμένει, όπως και παλιότερα, η δημιουργία μιας σχολικής τάξης που αναπτύσσει πολύπλευρα το μαθητή και, ταυτόχρονα, εξασφαλίζει συνθήκες που επιτρέπουν την άνετη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Η νέα προοπτική θεώρησης της μαθητικής συμπεριφοράς υλοποιείται με τρεις κυρίως τρόπους:

α. με τη συστηματική διδασκαλία των αναμενόμενων μορφών συμπεριφοράς, β. με τη διατύπωση από πλευράς του εκπαιδευτικού θετικών προσδοκιών, και γ. με την αναπροφοδοτήση των θετικών μορφών συμπεριφοράς.

Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, διδάσκει το «τι» και το «πώς» της συμπεριφοράς, διατυπώνει την προσδοκία ότι οι μαθητές θα αναπτύξουν κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους για να επιλύουν τα προβλήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας και δεν αγνοεί, ως αυτονοήτη και αναμενόμενη, τη θετική συμπεριφορά των μαθητών. Αντίθετα, την προσέχει και την αναπροφοδοτεί με τον κατάλληλο τρόπο.

Η νέα θεώρηση της μαθητικής συμπεριφοράς από το σύγχρονο σχολείο ανατρέπει την αναλογία ποιόν - αμοιβών υπέρ των αμοιβών, γεγονός που έχει, μεταξύ των άλλων, θετική επίπτωση στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών. Η ποιότητα των σχέσεων αυτών, σε συνδυασμό με τα άλλα σημεία που αναφέρουμε στα επόμενα κεφάλαια, δίνει νέα διάσταση στο κοινωνικοποιητικό έργο του σχολείου.

Ένα ακόμη στοιχείο της νέας θεώρησης είναι ότι αντιλαμβάνεται τη σχολική τάξη ως ένα οικοσύστημα με πολλές παραμέτρους, που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν μια ιδιότυπη δυναμική, η οποία τελικά επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής και μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών (βλ. και Doyle and Ponder 1975· Coboyle 1988· Molnar και Lindquist 1998· Γαλανάκη 1997). Απόρροια αυτής της αντίληψης είναι ότι, για να κατανοήσει την επιθυμητή ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μέλους του οικοσυστήματος (μαθητή ή εκπαιδευτικού), ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μελετά συστηματικά τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο οικοσύστημα. Για να τροποποιήσει, επομένως, τη συμπεριφορά ενός μαθητή, δεν απευθύνεται μόνο σε αυτόν, αλλά παρεμβαίνει και στο οικοσύστημα και επιφέρει τις ανάλογες αλλαγές.

Οι έξι παράμετροι που αναπτύσσουμε στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται (α) στις προϋποθέσεις του οικοσυστήματος, που εξασφαλίζουν μια σχολική τάξη χωρίς σοβαρά προβλήματα και (β) στους τρόπους ενθάρρυνσης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Προτιμήσαμε τον όρο «τάξη χωρίς σοβαρά προβλήματα» από τον όρο «πειθαρχημένη τάξη» για δύο λόγους:

α. για να δηλώσουμε ότι η στενότητα του χώρου, η φύση των παιδιών, αλλά και η υποχρεωτική φύση της σχολικής εργασίας καθιστούν αναπόφευκτη τη δημιουργία μικροπροβλημάτων (βλ. και Brophy 1998, 12), και

β. για να μη δημιουργήσουμε την εντύπωση ότι προτείνουμε τη χρήση της εξωτερικής βίας, που υπαινίσσεται η διατύπωση «πειθαρχημένη τάξη».

Στην ιδανική της μορφή, η τάξη που επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε απαιτείται από μέλη τα οποία έχουν σαφή αντίληψη για τους ρόλους τους, τους οποίους αποδέχονται ως ορθούς και δίκαιους και προσπαθούν να τους υλοποιήσουν. Η απόλυτη ησυχία, η ακινησία και τα λοιπά εξωτερικά κριτήρια, που συχνά χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της πειθαρχίας μιας τάξης, δεν επαρκούν. Έτσι,

αν σε μια τάξη οι μαθητές που, π.χ., τελείωσαν την ατομική τους εργασία ή εκείνοι που δεν μπορούν να την ολοκληρώσουν δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και αδρανούν ή ησυχάζουν από το φόβο της τιμωρίας, έχουμε τα εξωτερικά στοιχεία της πειθαρχίας (χαμηλό επίπεδο θυρύβου και κινητικότητας), αλλά δεν έχουμε «τάξη» με την έννοια που δώσαμε παραπάνω.

Μετά τον καθορισμό του τύπου της τάξης που επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε προβαίνουμε στην παρουσίαση των έξι παραγόντων που προαναφέραμε.

II. Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Τοποθετήσαμε πρώτη στη σειρά των έξι παραγόντων την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, διότι η σχετική βιβλιογραφία την θεωρεί ως τον πλέον σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του κλίματος, των σχέσεων και της συμπεριφοράς που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη (βλ. Hoover and Kindsvatter 1997, 11· Lewis 1989, τ. 3, 1755· Fontana 1996, 76). Οι γενικές αρχές και οι αντικειμενικές συνθήκες παίζουν σημαντικό ρόλο, αλλά ενεργοποιούνται και υλοποιούνται μέσα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, όπως ακριβώς οι γενικές αρχές της ζωγραφικής υλοποιούνται μέσα από το προσωπικό ταλέντο του ζωγράφου. Αυτό σημαίνει ότι λόγω προσωπικότητας κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις αποτελεσματικότερα από άλλους και αν ακόμη όλοι έχουν διδαχθεί τις ίδιες αρχές και πρακτικές σχολικής πειθαρχίας (βλ. Dreikurs et al. 1989). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθόδευσης της διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν εξαλείφει τις διαφορές προσωπικότητας.

Η δυναμική της ηγετικής προσωπικότητας είναι η συνισταμένη πολλών χαρακτηριστικών, τα σπουδαιότερα από τα οποία, στη δική μας περίπτωση, είναι (α) η ηγετική ικανότητα, (β) το στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς και (γ) ένα πλήθος από δεξιότητες και στάσεις που αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και έχουν σχέση με τη διαπροσωπική επικοινωνία. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά τους τρεις παράγοντες που συγκροτούν την ηγετική προσωπικότητα γενικότερα και την εκπαιδευτική ηγετική προσωπικότητα ειδικότερα.

Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, την ηγετική ικανότητα πολλά εξαρτώνται από την πηγή από την οποία ο ηγέτης αντλεί το κύρος του και ασκεί την εξουσία του, για να επιρεάσει τη συμπεριφορά της ομάδας της οποίας ηγείται προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Οι French και Raven (1959) κατατάσσουν ως εξής τις πηγές άντλησης εξουσίας ή ισχύος: (α) ισχύς αμοιβής, (β) ισχύς καταναγκασμού, (γ) ισχύς νομική, (δ) ισχύς αναφοράς και (ε) ισχύς αυθεντίας (βλ. και Κάντας 1997, τ. Α', 135).

Ειδικότερα, όμως, για τους εκπαιδευτικούς, το παιδαγωγικό κύρος που απαιτείται για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων προέρχεται από τέσσερις

πηγές (βλ. Levin and Nolan 1991, 90· Hoover and Kindsvatter 1997, 129). Πρώτο, προέρχεται από την αγάπη και την αφοσίωση που κερδίζει ο εκπαιδευτικός με το γνήσιο ενδιαφέρον του και την προσφορά του προς τους μαθητές. Πρότυπα δασκάλων που κέρδισαν τις ψυχές των μαθητών τους με την αγάπη θεωρούνται ο Σωκράτης και ο Pestalozzi, οι οποίοι ενσάρκωσαν αυτό που η Παιδαγωγική ονόμασε «παιδαγωγικό έρωτα» (βλ. Παπανούτσος 1977, 100). Μέσα από την παιδαγωγική αγάπη ο εκπαιδευτικός γίνεται αποδεκτός από τους μαθητές του και αποκτά δυνατότητες παρέμβασης που είναι καταλυτικές ακόμη και σε ιδιαίτερα δύσκολους μαθητές (βλ. Glasser 1990, 55· Sergiovanni 1994). Δεύτερο, η εξουσία του εκπαιδευτικού προέρχεται από την εξειδικευμένη γνώση που κατέχει ως ειδικός της εκπαίδευσης. Η γνώση αυτή γίνεται αντιληπτή στους μαθητές μέσα από τη διδακτική δεξιοτεχνία του και την κατοχή της διδασκόμενης ύλης. Πρόκειται για γνήσια μορφή αυθεντίας, που προσδίδει αυξημένο κύρος στον εκπαιδευτικό, ανάλογης αποτελεσματικότητας με το κύρος της προηγούμενης περίπτωσης (βλ. και Πυργιωτάκης 1999, 288). Τρίτο, η εξουσία του εκπαιδευτικού προέρχεται από τη θέση που κατέχει στο σχολικό σύστημα και τα θεσμωμένα δικαιώματα που απορρέουν από αυτή. Πρόκειται για την υπηρεσιακή μορφή αυθεντίας που, βέβαια, υστερεί σε αποτελεσματικότητα από τις δύο προηγούμενες και όταν ακόμη δεν αμφισβητείται. Αποβαίνει, όμως, ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν συνδυάζεται με τις δύο προηγούμενες μορφές αυθεντίας. Τέταρτο, η εξουσία του εκπαιδευτικού προέρχεται από την αναγνωρισμένη δυνατότητα που έχει να αξιοποιεί το σύστημα των ποινών και των αμοιβών. Πρόκειται ασφαλώς για τη μορφή στην οποία προσφεύγουν όσοι δεν μπορούν να αντλήσουν αυθεντία και κύρος από τις τρεις προηγούμενες μορφές. Από παιδαγωγικής πλευράς θεωρείται η ολιγότερον επιθυμητή, διότι με τον εξωτερικό έλεγχο που ασκεί παρατείνει την ετερονομία του μαθητή και, έτσι, συμβάλλει στον εκφυλισμό της αγωγής (βλ. Πυργιωτάκης 1999, 290). Το τρίτο είδος παιδαγωγικού κύρους ασκεί σε μικρότερο βαθμό εξωτερικό έλεγχο και τα δύο πρώτα ασκούν μόνο εσωτερικό έλεγχο, που προωθεί την αυτορρύθμιση και την αυτονομία του μαθητή (βλ. Levin and Nolan 1991, 90· Jones and Jones 1998, 53).

Σε ό,τι αφορά το στυλ άσκησης της εξουσίας υπενθυμίζουμε ότι η βιβλιογραφία διακρίνει τρία είδη στυλ, το αυταρχικό, το συμμετοχικό και το ελευθεριάζον, τα οποία έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο άσκησης της σχολικής πειθαρχίας (βλ. Πυργιωτάκης 1999, 292). Το αυταρχικό στυλ συμπεριφοράς δίνει την εντύπωση ότι επιλύει εύκολα τα προβλήματα οργάνωσης και πειθαρχίας. Στην πραγματικότητα δεν τα επιλύει μακροπρόθεσμα, διότι οι εντάσεις που δημιουργεί επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης. Μαθητές αυταρχικών εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυξημένη επιθετικότητα στις μεταξύ τους σχέσεις, τις οποίες βέβαια, καλείται στη συνέχεια να εξομαλύνει ο εκπαιδευτικός (βλ. και Καψάλης 1996, 306). Το κυριότερο σημείο, όμως, είναι ότι η αυταρχική συμπεριφορά παρατείνει την ετερόνομη πειθαρχία και ηθική του παιδιού, και έτσι αντιμάχε-

ται τη βασική επιδίωξη του σχολείου να καταστήσει τους μαθητές κοινωνικά και ηθικά αυτόνομους.

Το συμμετοχικό στυλ συμπεριφοράς υπηρετεί, για λόγους που έχουμε ήδη αναφέρει, την αυτόνομη συμπεριφορά και παρέχει τη δυνατότητα για σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τις σχέσεις αυτές πρέπει να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός εντός αλλά και εκτός μαθήματος, με το φυσικό πλαίσιο (οι μεγάλοι μαθητές αποφεύγουν τη φυσική επαφή) και την εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος για το έργο που επιτελούν οι μαθητές, και ως σύνολο και ως μεμονωμένα άτομα. Αν, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πείσει έμπρακτα τους μαθητές για το ενδιαφέρον του και τις ικανότητές του, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους. Αυτό αφενός μεν βοηθά ψυχολογικά τους μαθητές, αφετέρου δε, συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων με λιγότερα προβλήματα (βλ. και Κοσμάπουλος 1990, 207-245· Πυργιωτάκης 1999, 233).

Τέλος, σε ό,τι αφορά την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, επισημαίνουμε ότι τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό διακρίνουν η νοημοσύνη, η εμμονή στο έργο, η πρωτοτυπία ή φιλικότητα, η αμεροληψία, η ευχάριστη και θετική διάθεση, η συναισθηματική θέριμη, η ψυχική ωριμότητα, η συναισθηματική ισορροπία, η υπομονή, ο αυτοέλεγχος, η αποφασιστικότητα και η έμπρακτη φροντίδα για τους μαθητές του, που εκφράζεται από την αδιαπραγμάτευτη διάθεση αντιμετώπισης των προβλημάτων χωρίς τάσεις φυγής (βλ. Good and Brophy 1990, 503 και 327· Καψάλης 1996, 506· Fontana 1996, 181). Ιδιαίτερα τονίζει η πρόσφατη βιβλιογραφία τον παράγοντα της έμπρακτης μέριμνας ως στοιχείο αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία σχολικών τάξεων με υψηλές επιδόσεις και με χαμηλά ποσοστά προβλημάτων συμπεριφοράς (βλ. Jones and Jones 1998, 52). Μερικοί, μάλιστα, κάνουν λόγο για μια «θηλυκού» τύπου παιδαγωγική, την «παιδαγωγική της μέριμνας», την οποία αντιπαραθέτουν στην παιδαγωγική της «παινίας και της ανταρχικότητας» (βλ. και Noddings 1992).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι και η συνέπεια, την οποία πρέπει να επιδεικνύει πάντα ο ίδιος και στη συνέχεια να την απαιτεί με συστηματικότητα και εμμονή και από τους μαθητές. Συμφωνίες και κανονισμοί που εφαρμόζονται περιοριστικά ή μεροληπτικά και καταστρατηγούνται χωρίς συνέπειες για τους παραβάτες ατονούν και αχρηστεύονται. Γι' αυτό πρέπει με συνέπεια, συστηματικότητα και συνέχεια ο εκπαιδευτικός να υπενθυμίζει, να απαιτεί και να ανατροφοδοτεί την τήρηση των κανόνων που η τάξη συλλογικά έχει διατυώσει ή αποδεχτεί.

Αντίθετα, η ασυνέπεια στην τήρηση των κανόνων και στην επιβολή των κυρώσεων, όπως επίσης η ασυνεπής και απρόβλεπτη εφαρμογή από πλευράς του εκπαιδευτικού διαφορετικών αρχών και πρακτικών, δημιουργεί στους μαθητές αβεβαιότητα για το τι αναμένεται από αυτούς και για το πώς λειτουργεί η τάξη, η οποία αβεβαιότητα σύντομα μετατρέπεται σε δυσφορία (βλ. Edwards 1997, 313).

Συνέπεια, τέλος, πρέπει να διακρίνει τον εκπαιδευτικό και στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Αδικαιολόγητες απουσίες, συχνές αργοπορίες, έλλειψης

προετοιμασία, αθέτηση υποσχέσεων και τα παρόμοια κλονίζουν την εμπιστοσύνη των μαθητών στο ενδιαφέρον, την αφοσίωση και την επαγγελματική ελάρεια του εκπαιδευτικού. Αυτός ο κλονισμός έχει άμεσες επιπτώσεις στο προσωπικό και επαγγελματικό του γόητρο, από όπου ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναμένεται να αντλήσει το αναγκαίο κύρος, όπως ήδη επισημάναμε. Και σε αυτή την περίπτωση θα έχουμε αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

III. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Η κοινωνική συνύπαρξη δύο ή περισσότερων ατόμων οδηγεί αυτόματα και αναπόφευκτα στην ανάπτυξη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων, που είναι έντονα εμπτισμένες με συναισθηματικά και αξιακά στοιχεία. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ μεγάλη, διότι αποτελούν τη μήτρα σύλληψης και ανάπτυξης (α) του κοινωνικού ανθρώπου και (β) των κοινωνικών θεσμών. Αναλυτικότερα, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί διαφορετικών κατευθύνσεων, με πρωτοπόρους ίσως τον L. Vygotsky (1896-1936) και τον G. Mead (1863-1931), έχουν θεωρητικά υποστηρίξει και ερευνητικά αποδείξει ότι η μάθηση και η ανάπτυξη προωθούνται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις σχέσεις τις οποίες εκφράζει και εδραιώνει (βλ., π.χ., Lave and Wenger 1993, 49-58). Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια της σχολικής τάξης, που είναι κατεξοχήν τόπος μάθησης και ανάπτυξης, η διαπροσωπική επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποκτούν σημαίνουσα θέση και αναδεικνύονται μήτρα μάθησης και πλαίσιο εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί η χωρίς προβλήματα σχολική τάξη (βλ. και Αυγητίδου 1997, 56).

Γι' αυτό στο παρόν υποκεφάλαιο θα εξετάσουμε συνοπτικά τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται (α) μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, και (β) μεταξύ των μαθητών, για να επισημάνουμε πώς τα δύο αυτά είδη διαπροσωπικών σχέσεων μπορούν να συμβάλουν στη σχολική κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην οποία αποβλέπει η χωρίς προβλήματα σχολική τάξη.

Α. Δασκαλο-μαθητικές Σχέσεις

Οι δασκαλο-μαθητικές σχέσεις έχουν κατά κοινή διαπίστωση επίπτωση στην άμεση συμπεριφορά (μαθησιακή και κοινωνική) των μαθητών και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη τους. Γι' αυτό η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνάπτει με τους μαθητές θετικές σχέσεις που στηρίζουν και παροθούν τους μαθητές, θεωρείται σημαντικό στοιχείο της διδακτικής ικανότητας (βλ. Thompson, 1997, 43). Η συσχέτιση των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων με την άμεση συμπεριφορά οφείλεται στο γεγονός ότι μέσα από αυτές τις σχέσεις ικανοποιούνται ή δεν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των μαθητών και στο γεγονός ότι η μη ικανοποίηση των βασικών αναγκών είναι ένας από τους κύριους λόγους της μαθητικής παραβατικότητας (βλ. Jones and Jones 1998, 38· Edwards 1997, 189).

Ο ρόλος που παίζει η ικανοποίηση των βασικών αναγκών στην ανάπτυξη και τη συμπεριφορά έχει απασχολήσει συστηματικά πλήθος ψυχολόγων, μεταξύ των οποίων αναφέουμε τον Maslow (1968), που πρότεινε τη γνωστή πυραμίδα αναγκών, τους Dreikurs (et al. 1989) και Glasser (1990), οι οποίοι εξετάζουν το θέμα των αναγκών στα πλαίσια των μοντέλων σχολικής πειθαρχίας που προτείνουν, καθώς και τους Brendtro (Brendtro et al. 1990) και Kohn (1993), που συνεχίζουν με πρόσφατες εργασίες τη μελέτη των αναγκών (βλ. και Μαλικιάση-Λούζου 2001, 53).

Σε γενικές γραμμές οι ψυχολόγοι συμφωνούν μεταξύ τους στο ποιες είναι οι βασικές ανάγκες του παιδιού και απαριθμούν ανάγκες που σχετίζονται άμεσα με την αναπτυξιακή του πορεία, όπως φαίνεται και στον πίνακα 5.1. Διευκρινίζουμε ότι ο Maslow παραθέτει ιεραρχία και όχι κατάλογο αναγκών. Αυτό σημαίνει ότι κάθε επόμενη ανάγκη θεωρείται ανώτερη και προϋποθέτει την προηγούμενη. Ακόμη, επισημαίνουμε ότι όλοι οι ψυχολόγοι συμπεριλαμβάνουν στον κατάλογο των αναγκών τόσο κοινωνικές ανάγκες (ασφάλεια, γενναιοδορία, αγάπη, συμμετοχή στα κοινά, προσοχή, ταύτιση), όσο και ανάγκες αυτορρυθμίσheets του άμεσου περιβάλλοντος (δύναμη, διαφοροποίηση, ανεξαρτησία, ελευθερία) (βλ. και Jones and Jones 1998, 40). Τέλος, επισημαίνουμε ότι η Lipsitz (1984) αναφέρεται στις ανάγκες της εφηβικής ηλικίας, που χαρακτηρίζεται από την τάση για κοινωνική και φυσική δράση και την ανάγκη για αυτοπροσδιορισμό και διαφοροποίηση. Είναι, επομένως, αναμενόμενο σχολικές τάξεις που παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής στη διαμόρφωση των προγμάτων και την επίλυση των προβλημάτων να ικανοποιούν βασικές ανάγκες των μαθητών και να προλαμβάνουν τη μαθητική εκτροπή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1

Maslow (1968)	Dreikurs (1989)	Brendtro (1990)	Lipsitz (1984)	Glasser (1990)
1. Βιολογικές ανάγκες	Προσοχή	Ταύτιση με ομάδα	* Διαφοροποίηση	Αγάπη
2. Ασφάλεια	Δύναμη	Κατοχή γνώσεων	* Αυτο-προσδιορισμός	Χαρά
3. Αγάπη	Εκδίκαση	Ανεξαρτησία	* Συμμετοχή	Ελευθερία
4. Αυτοεκτίμηση		Γενναιοδορία	* Επικοινωνία	Επιβίωση
5. Αυτοπραγμάτωση			* Φυσική δραστηριότητα	
			* Επτυχία	
			* Δομή και όρια	

Ένας δεύτερος λόγος που καθιστά τις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις ιδιαίτερα σημαντικές για την άμεση συμπεριφορά και την αιώτερη ανάπτυξη των μαθητών είναι ότι μέσα από αυτές διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (βλ. και Jones and Jones 1998, 119· Burden 1995, 223· Edwards 1997, 345· Λεονταράκη 1990). Όπως παρατηρεί ο Seligman (1995), δομικά στοιχεία της θετι-

κής αυτοεκτίμησης είναι να αισθάνεται το άτομο καλά με τον εαυτό του και να είναι ικανό και αποτελεσματικό. Μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του ο εκπαιδευτικός, ως σημαντικό για τους μαθητές πρόσωπο με έγκυρη κρίση, μπορεί να επιηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποτιμούν τον εαυτό τους, αν και οι αρνητικές αυτοαντιλήψεις που έχουν κατά το παρελθόν δημιουργηθεί δεν αλλάζουν εύκολα (βλ. Edwards 1997, 348). Μερικοί παιδαγωγοί προτείνουν την αυτοεκτίμηση ως σημείο εκκίνησης και ως πλαίσιο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (βλ. π.χ. Canfield and Siccone 1993)

Τέλος, η δασκαλο-μαθητική επικοινωνία συμβάλλει στη δημιουργία ή στην υπέρβαση προβλημάτων που έχουν σχέση με τα κοινωνικά στερεότυπα, τις μειονότητες και τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Όλοι αυτοί είναι χώροι που τροφδοτούν τη σχολική τάξη με προβλήματα συμπεριφοράς, αν δεν υπάρχει η ανάλογη ευαισθησία και η έγκαιρη πρόληψη του εκπαιδευτικού.

Για να μπορέσει, όμως, ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί ικανοποιητικά στο βαθμό και με τον τρόπο που απαιτούν οι διαμαθητικές σχέσεις, πρέπει να αναπτύξει σε υψηλό βαθμό τις δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Σε ό,τι αφορά τη μορφή των μηνυμάτων που αποστέλλει, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να αναφέρεται σε τωρινές καταστάσεις και σχέσεις, και να χρησιμοποιεί πάντα ενικό πρόσωπο, για να καταστήσει σαφές στους μαθητές πώς ο ίδιος βλέπει, βιώνει και επιθυμεί τα πράγματα. Στη χρήση του πρώτου ενικού προσώπου επιμένει ιδιαίτερα ο Gordon, όπως θα έχουμε την ευκαιρία να δούμε σε μεθεπόμενο κεφάλαιο. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο των αποστέλλόμενων μηνυμάτων πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαβεβαιώνει γλωσσικά και παραγλωσσικά τους μαθητές ότι είναι αποδεκτοί και σημαντικοί, και να ανατροφοδοτεί με ακρίβεια και ενθάρματα τόσο τη θετική όσο και την αρνητική συμπεριφορά τους. Με τον τρόπο αυτό στηρίζει τις προσπάθειές τους και, κυρίως, αποσαφηνίζει το πεδίο των προσδοκιών και των επιτρεπτών ορίων δράσης. Οι κάθε μορφής ασάφειες δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας στους μαθητές.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες λήψης των μαθητικών μηνυμάτων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τη δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης των μαθητών και της εμπειρητικής (empathetic) κατανόησης, η οποία προϋποθέτει αναπτυγμένη ενσυναίσθηση. Η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της μαθητικής άποψης και η δεξιότητα της εμπειρητικής κατανόησης τον βοηθάει να δει τα πράγματα από τη μαθητική σκοπιά (βλ. Jones and Jones 1998, 100· Edwards 1997, 345) και, κυρίως, να κατανοήσει τα συναισθήματα των μαθητών. Η επιτόλμη ακρόαση και οι βιαστικές απαντήσεις δεν επιλύουν τα προβλήματα των μαθητών, και σε κάθε περίπτωση δίνουν έμμεσα το μήνυμα στους μαθητές ότι ο δάσκαλός τους δεν υπολογίζει ιδιαίτερα τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους. Η εμπειρητική ακρόαση εκφράζεται παραγλωσσικά από τον εκπαιδευτικό με την άμεση οπτική επικοινωνία («κοίταγμα στα μάτια») και με κινήσεις της κεφαλής, και γλωσσικά με την παραφραστική επανάληψη από πλευράς του εκπαιδευτικού των απόψεων

και των συναισθημάτων του μαθητή. Στην τελευταία περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει τις αξιολογικές κρίσεις, τις ερμηνείες και τις προσθαφαίρεσεις στα λόγια των μαθητών (βλ. Jones and Jones 1998, 101).

Για να βελτιώσει ο εκπαιδευτικός τις σχέσεις με τους μαθητές του, πρέπει να αρχίσει με τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι τελευταίοι βιώνουν τις σχέσεις αυτές. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικότερη εικόνα για τις σχέσεις αυτές απ' ό,τι έχουν οι μαθητές. Αλλά ερωτηματολόγια δίνουν μια πρώτη αδρομερή εικόνα. Παραδείγματα ερωτήσεων για ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο παραθέτουμε στη συνέχεια:

- Ο δάσκαλος σας φέρεται με ευγένεια;
- Ο δάσκαλος σε συμπαθεί;
- Ο δάσκαλος σας παρακολουθεί με προσοχή, όταν μιλάτε;
- Ο δάσκαλος σας πλησιάζει στα διαλείμματα και τις εκδρομές;
- Ο δάσκαλος σας προσβάλλει;
- Ο δάσκαλος σας ενθαρρύνει;
- Ο δάσκαλος δείχνει ενδιαφέρον για την πρόδό σας;
- Ο δάσκαλος ασχολείται με τα προσωπικά σας προβλήματα;
- Ο δάσκαλος «έχει βάλει μερικούς στο μάτι»;
- Ο δάσκαλος «χαρίζεται» σε μερικά παιδιά;

Ερωτήσεις αυτού του τύπου βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διερευνήσει ένα ευρύ φάσμα των ψυχοσυνχρονιστικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θεωρημένων μάλιστα από την πλευρά των μαθητών, που είναι οι κύριοι αποδέκτες των σχέσεων αυτών. Οι απόψεις των μαθητών πρέπει να προβληματίζουν σοβαρά τον εκπαιδευτικό. Κυρίως πρέπει να σταθεί στις δυσάρεστες εκπλήξεις και να αναζητήσει λύσεις στο πρόβλημα.

Μερικοί αποτελεσματικοί τρόποι για τη βελτίωση των δασκαλο-μαθητικών σχέσεων, που μπορούν, ανάλογα με την περίπτωση, να χρησιμοποιηθούν, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, είναι και οι εξής:

1. Αύξηση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων που έχουν θετικό περιεχόμενο και δηλώνουν μία στάση αποδοχής και ενθάρρυνσης, και μείωση των επικριτικών και απορριπτικών μηνυμάτων. Η αντικειμενική καταγραφή των θετικών και των αρνητικών μηνυμάτων από διαθέσιμο συνάδελφο θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε αρχικά ποιο είναι το στάδιο εκκίνησης και αργότερα να διαπιστώσουμε το βαθμό βελτίωσης της αναλογίας θετικών-αρνητικών μηνυμάτων.
2. Περιγραφή των προβληματικών καταστάσεων και των συνεπειών τους σε πρώτο πρόσωπο (εγώ) κατά την υπόδειξη του Gordon (1974), για την οποία γίνεται λόγος σε μεθεπόμενο κεφάλαιο.
3. Αύξηση των ευκαιριών ανεπίσημης επαφής με τους μαθητές έξω από τα πλαίσια του μαθήματος και ενασχόληση με τα προσωπικά τους προβλήματα και ενδιαφέροντα.
4. Συστηματική χρήση των προσωπικών κατ' ιδίαν συζητήσεων με μαθητές

που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής. Κατά τις επαφές αυτές πρέπει να τηρούνται οι αρχές της καλής συνέντευξης και των αποστάσεων ασφάλειας.

Οι παραπάνω τρόποι, σε συνδυασμό και με άλλα μέσα, που η φύση της κατάστασης επιβάλλει, μπορούν να βελτιώσουν το γενικό κλίμα των δασκαλομαθητικών σχέσεων (βλ. και Μαλικιώση-Λοΐζου 2001, 85).

Β. Διαμαθητικές Σχέσεις

Η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει αποδείξει ότι, εκτός από τις δασκαλομαθητικές σχέσεις, στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών και στη διαδικασία μορφοποίησης της αυτοαντίληψης συμβάλλουν αποφασιστικά και οι διαμαθητικές σχέσεις. Όσο, μάλιστα, ανερχόμαστε την κλίμακα των ηλικιών, τόσο αυξάνει και ο ρόλος των διαμαθητικών σχέσεων.

Προταρχική έγνοια των μελών μιας μαθητικής τάξης είναι να διασφαλίσουν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους. Γι' αυτό έγκαιρα, στην αρχή της χρονιάς, πρέπει ο εκπαιδευτικός να εξακριβώσει σε ποιο βαθμό η ανάγκη αυτή των μαθητών έχει ικανοποιηθεί. Για να το επιτύχει αυτό, μπορεί να χρησιμοποιήσει την παρτήρηση αλλά και το κοινωνιόγραμμα (βλ. Βάμβουκας 1998, 325· Ματσαγνούδας 1997, 29· Παρσκενιόπουλος 1992· Πυργιωτάκης 1999, 326-33) ή ερωτηματολόγια που αναφέρονται στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

Ένας απλός τρόπος για να γίνει ένα κοινωνιόγραμμα της τάξης είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να γράψουν σε ένα κομμάτι χαρτί το όνομά τους και στη συνέχεια να σημειώσουν τα ονόματα δύο ή τριών παιδιών της τάξης τους με τα οποία είναι φίλοι ή θα ήθελαν να είναι φίλοι. Τις προτιμήσεις όλων των μαθητών τις μεταφέρουμε σε ένα συγκεντρωτικό πίνακα που, όταν συμπληρωθεί, φανερώνει τις συνολικές προτιμήσεις που εκφράστηκαν για κάθε ένα από τους μαθητές της τάξης. Ο αριθμός των προτιμήσεων δείχνει ποιοι είναι οι «αστέρες» της τάξης και ποιοι είναι αγνοημένοι ή απομονωμένοι. Υπάρχουν και κοινωνιομετρικά τεστ που ζητούν από τους μαθητές να αναγράψουν και τα ονόματα των συμμαθητών τους με τους οποίους δεν θα ήθελαν να έχουν επαφές και σχέσεις.

Μετά την πρώτη αποτίμηση της κατάστασης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητήσει τρόπους που θα βελτιώσουν το γενικό επίπεδο των διαμαθητικών σχέσεων και θα εντάξουν στη μαθητική ομάδα εκείνα τα άτομα, που οι μετρήσεις δείχνουν ότι αγνοούνται ή απορρίπτονται από την ομάδα.

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει από την αρχή της σχολικής χρονιάς δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους. Το επίπεδο γνωριμίας μεταξύ των μαθητών μιας τάξης δεν είναι πάντοτε στο βαθμό που υποθέτει ο εκπαιδευτικός. Τέτοιες δραστηριότητες είναι και οι παρακάτω:

1. Οργάνωση δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν γνώση των βαπτιστικών ονομάτων, ηλικία, διεύθυνση κατοικίας κ.τ.λ. Παραδειγμα: Τα παιδιά που γεν-

νήθηκαν άνοιξη ή που μένουν στην Α γειτονιά σχηματίζουν την πρώτη ομάδα, ενώ όσων τα ονόματα αρχίζουν από τα έξι πρώτα γράμματα της αλφαβήτου σχηματίζουν τη δεύτερη ομάδα. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν στα πλαίσια των καλλιτεχνικών μαθημάτων και της γυμναστικής, αλλά και στα πλαίσια και άλλων μαθημάτων, αν διαθέσει ο δάσκαλος τον αναγκαίο χρόνο.

2. Οργάνωση της τάξης κατά το συνεργατικό σύστημα, το οποίο εκπονώνει τις συγκρούσεις που δημιουργεί το ανταγωνιστικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης, όπως αναφέρουμε και σε άλλο σημείο της εργασίας μας.

3. Εφαρμογή αλληλοδιδασκικών δραστηριοτήτων (peer tutoring). Οι δραστηριότητες αυτές ωφελούν και αυτόν που δέχεται τη βοήθεια και αυτόν που την προσφέρει. Παράλληλα, ωφελούν και το σύνολο, διότι αυξάνουν την ενασχόληση των μαθητών με το διδακτικό αντικείμενο και ελαχιστοποιούν τις αρνητικές αντιδράσεις που τροφοδοτούν η ανία και η αποτυχία.

4. Έμμεση προβολή των μαθητών που αγνοούνται από τους υπόλοιπους και σταδιακή ένταξή τους στην ομάδα.

Οι παραπάνω δραστηριότητες οδηγούν σταδιακά από την απλή αλληλογνωριμία στην αποδοχή και στην ανάπτυξη γνήσιων στάσεων έγκνωσης και ενδιαφέροντος (βλ. Charney 1998).

IV. ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΣΗΣ

A. Έννοια της Συλλογικότητας

Στην τυπολογία των σχολικών τάξεων που παρουσιάσαμε στο εισαγωγικό κεφάλαιο αναφέραμε ότι παραδοσιακά το σχολείο είναι οργανωμένο με συγκεντρωτικό τρόπο γύρω από το κυρίαρχο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Τάση του σύγχρονου σχολείου είναι να ξεπεράσει τις συγκεντρωτικές δομές του παρελθόντος και να εξελιχθεί σε ένα συλλογικό σύστημα, όπου και οι μαθητές, πάντα με την καθοδηγητική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, θα έχουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και τη λειτουργία της σχολικής τους τάξης. Η τάξη παύει να είναι αποκλειστικά κτήμα και ευθύνη του εκπαιδευτικού, και γίνεται κοινό κτήμα εκπαιδευτικού και μαθητών και αντικείμενο συλλογικών διαπραγματεύσεων. Την τάξη, όπου οι μαθητές μέσα από θεσμοθετημένες διαδικασίες συμμετέχουν στη λειτουργία της, την αποκαλούμε συλλογική σχολική τάξη. Οι εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής και της ψυχοδυναμικής σχολής θεωρούν τη συλλογική σχολική τάξη κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη των μαθητών, όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Ας προσθέσουμε ότι η συλλογικότητα ως μορφή επικοινωνίας, δράσης και οργάνωσης προβάλλεται ως αποτελεσματικό πλαίσιο όχι μόνο για τη μάθηση και την ανάπτυξη, αλλά και για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των πάσης φύσεως οργανισμών. Κύριο στοιχείο αυτού του είδους οργάνωσης είναι η έντονη «οριζόντια» επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας (βλ. και Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, σ. 101). Αυτό στο επίπεδο της σχολικής διοίκησης σημαίνει συλλογικά αυτορυθμιζόμενη σχολική μονάδα και στο επίπεδο της σχολικής τάξης σημαίνει ομαδική εργασία.

B. Δασκαλική Εξουσία και Μαθητική Αυτοδιοίκηση

Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση και για να αξιοποιήσουμε στο έπακρο τις αναπτυξιακές δυνατότητες της συλλογικής δράσης τους, προτείνουμε την οργάνωση των μαθητών της τάξης σε συλλογικό σώμα με θεσμοθετημένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Προτείνουμε σχήματα κατά τα οποία ο εκπαιδευτικός αποκεντρώνει μέρος των εξουσιών και των λειτουργιών του προς την οργανωμένη μαθητική ομάδα. Τα σχήματα αυτά ονομάζονται σχήματα μαθητικής αυτοδιοίκησης, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για σχήματα συνδιοίκησης, αφού συμμετέχει ενεργά και ο εκπαιδευτικός της τάξης.

Ο θεσμός της μαθητικής αυτοδιοίκησης, που συνεπάγεται η μεταβίβαση (αποκέντρωση) αρμοδιοτήτων και εξουσιών στους μαθητές, εμφανίσθηκε ως θεωρία και πράξη στην κλασική Ελλάδα και αναπτύχθηκε ως οργανωμένος θεσμός τον περασμένο αιώνα σε σχολεία της Ευρώπης και της Αμερικής. Αναλυτικότερα, όπως προκύπτει από μαρτυρίες που παρουσιάζει ο Σκουτερόπουλος (1949), στα γυμνάσια και τις παλαιότερες της κλασικής Αθήνας εφαρμόζονταν, σε κάποιο βαθμό, ο θεσμός της μαθητικής αυτοδιοίκησης. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ο θεσμός εφαρμόστηκε στους Πυθαγορικούς Συλλόγους, στην Ακαδημία του Πλάτωνος, στην Περιπατητική Σχολή και σε άλλες παρόμοιες σχολές της αρχαιότητας (βλ. Καλογιαννάκη-Χουρδάκη 1990, τ. 5, 3023).

Υπάρχουν, επίσης, στοιχεία ότι ο θεσμός της μαθητικής αυτοδιοίκησης εφαρμόζονταν στα σχολεία των Ιησουϊτών και κατά το 18ο αιώνα σε σχολείο της Σιλεσίας από τον Trotzendorf (1490-1556). Ο τελευταίος δημιούργησε και μαθητικό δικαστήριο, αλλά η προσπάθειά του δεν είχε συνέχεια.

Μερικοί αμφισβητούν την ακρίβεια των παραπάνω στοιχείων (βλ. Σύγχρονη Εποχή 1981, 145) και τοποθετούν τον Πεσταλότσι ως πρόδρομο του θεσμού. Με ακρίβεια δεν μπορούμε, βέβαια, να συμπεράνουμε τι ακριβώς συνέβαινε και σε ποια έκταση. Ανεξάρτητα, όμως από το πραγματικό αντίκρισμα των πρώιμων αυτών προσπαθειών, και ως απλές συλλήψεις έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, διότι αντιστρατεύονται την αυταρχική αντίληψη της αγωγής, που για αιώνες οργάνωνε, μέχρι πρόσφατα, την εκπαίδευση γύρω από την αυθεντία του δασκάλου.

Ανεξάρτητα από το πότε πρέπει να τοποθετήσουμε τις πρώτες προδρομικές εφαρμογές του, ο θεσμός της μαθητικής αυτοδιοίκησης συστηματοποιήθηκε στα τέλη του περασμένου αιώνα μέσα από τις εφαρμογές του στα σχολεία της Νέας Αγωγής και εξέφρασε τις φιλελεύθερες παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές, οι οποίες αποσκοπούσαν στη ριζική αναδιοργάνωση του παραδοσιακού σχολείου. Ιδιαίτερα, μάλιστα, μετά τις οδυνηρές εμπειρίες από τα φασιστικά καθεστώτα του μεσοπολέμου οι μαθητικές κοινότητες, ως πλαίσιο εκδημοκρατισμού των ατόμων, έτυχαν ευρύτερης αποδοχής και στήριξης.

Γνωστές και χαρακτηριστικές περιπτώσεις σχολείων που εφάρμοσαν συστηματικά, σε μεγάλη έκταση και με αυθεντικό τρόπο τη μαθητική αυτοδιοίκηση εί-

ποιήσεις και καταργήσεις κανόνων μπορεί να γίνονται, όταν τα γεγονότα το επιβάλλουν. Γι' αυτό μια περιοδική επανεξέταση των κανονισμών είναι χρήσιμη.

Τέλος, πρέπει να σημειώσουμε ότι, για να μπορέσουν οι μαθητές να λειτουργήσουν μέσα στα πλαίσια των διευρυνμένων αμοδιότητών τους και να αποφευχθούν τα φαινόμενα μαθητικού ανταρχισμού και αναρχίας που παρατηρήθηκαν στο παρελθόν, αλλά και πρόσφατα, σε απόπειρες εφαρμογής της μαθητικής αυτοδιοίκησης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επενδύσει χρόνο για την εφαρμογή του θεσμού και να προβεί στην αποκέντρωση αρμοδιοτήτων σταδιακά με την πρόοδο των εμπειριών και της ηλικίας των μαθητών.

Η αποκέντρωση, και όταν ακόμη δεν φθάσει στο επίπεδο της οργανωμένης μαθητικής αυτοδιοίκησης, μπορεί να εφαρμόζεται με τη μορφή διεκπεραίωσης διαδικασιών ρουτίνας από πλευράς των μαθητών. Τέτοιες είναι οι διαδικασίες διανομής ή συλλογής τετραδίων και άλλου διδακτικού υλικού, η διευθέτηση της αίθουσας, η αλληλοδιόρθωση γραπτών στις μεγάλες τάξεις, η παροχή βοήθειας στους μαθητές που δυσκολεύονται, η λειτουργία της βιβλιοθήκης και η οργάνωση εκδρομών, επισκέψεων και λοιπών εκδηλώσεων.

Τελειώνοντας τα περί μαθητικής αυτοδιοίκησης, πρέπει να επιστημονούμε ότι υπάρχουν δυσκολίες και κίνδυνοι, που ξεκινούν κυρίως από την έλλειψη εμπειριών στους μαθητές, καθώς και από την έλλειψη των αναγκαίων νοητικών και κοινωνικών ικανοτήτων, που χαρακτηρίζει τους μαθητές των μικρών ηλικιών (βλ. και Παπαναούμ-Τζίκα 1989, 76). Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να παραβλέπει αυτά τα όρια. Γι' αυτό, όπως επιστημαίνει ο Kintup (1967, τ. 1, 485), για τους μαθητές τουλάχιστον του Δημοτικού Σχολείου ο όρος μαθητική αυτοδιοίκηση λέει περισσότερα από όσα στην πραγματικότητα σημαίνει. Δεν πρόκειται για πραγματική αυτοδιοίκηση, αλλά για αυξημένη συμμετοχή των μαθητών στο χειρισμό της εξουσίας.

Οι παραπάνω δυσκολίες δεν πρέπει, βέβαια, να αποτρέψουν τον εκπαιδευτικό από το να εφαρμόσει κάποια μορφή αυτοδιοίκησης. Η αυτονομία των μαθητών, που προάγει η μαθητική αυτοδιοίκηση, είναι μια από τις βασικές επιδιώξεις της σχολικής εκπαίδευσης και αυτό δικαιολογεί κάθε προσπάθεια και κάθε επένδυση χρόνου και ενέργειας. Το ίδιο συμβαίνει και με τη συμμετοχή των μαθητών στα όργανα λήψης αποφάσεων που διοικούν την αυτορρυθμιζόμενη σχολική μονάδα (βλ. Caldwell and Spinks 1992, 134).

Επειδή, όμως, όπως παρατηρεί ο Παπανούτσος (1976, 110), υπάρχει μεγάλος κίνδυνος η τόσο σημαντική υπόθεση της μαθητικής αυτοδιοίκησης να αποβεί ένα κακοσχημένο παιχνίδι δημοκρατίας και αυτοδιοίκησης, είναι αναγκαίο η μαθητική κοινωνία να έχει τη δύναμη να εγγίζει και θέματα που ξεπερνούν τα καθήκοντα του επιμελητή της τάξης και του οργανωτή εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων, και σχετίζονται με τη διδακτική πράξη.

V. ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΧΡΟΝΙΑΣ

Η κοινή εμπειρία των εκπαιδευτικών έχει επισημάνει τη σημασία που έχουν οι πρώτες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς για τη μετέπειτα πορεία της τάξης. Γι' αυτό συχνά οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους νεότερους να «τρέξουν τα δόντια» στους μαθητές ή να «τους πάρουν τον αέρα» από τις πρώτες ημέρες. Οι συμβουλές αυτές επισημαίνουν, βέβαια, την κρισιμότητα των πρώτων εβδομάδων, αλλά δεν υποδεικνύουν τις ορθές κινήσεις που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός κατά την κρίσιμη αυτή πρόοδο της σχολικής χρονιάς.

Ως πρώτο βήμα θα προτείνουμε την αυτο-παρουσίαση του εκπαιδευτικού με ειδική αναφορά στις προθέσεις του, στις προσδοκίες και τις προτιμήσεις που έχει ως πρόσωπο και ως εκπαιδευτικός (βλ. και Tarners 1993, 51). Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής του εκπαιδευτικού ότι το ξεκίνημα μιας καινούργιας χρονιάς πρξενεί στους μαθητές κάθε ηλικίας ψυχολογική ένταση που είναι γεμάτη από προσδοκίες και φόβους. Επομένως, πρωταρχικός σκοπός των πρώτων κινήσεων του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η άμβλυνση των φόβων που μπορεί να έχουν οι μαθητές για το πρόσωπό του και η επιβεβαίωση των προσδοκιών τους. Ιδιαίτερα ισχύουν οι παραπάνω καταστάσεις για μαθητές που πρξοτοποιούν σχολείο, όπου όλα είναι άγνωστα για τους μικρούς μαθητές και φαντάζονται με το μέγεθος και το πλήθος απειλητικά (βλ. Salzberger-Wittenberg 1996).

Την κρισιμότητα των πρώτων εβδομάδων επιβεβαιώνει και η σχετική έρευνα, που επισημαίνει ότι σε κάθε τάξη στην αρχή της σχολικής χρονιάς παρατηρείται, μετά την επιφυλακτικότητα των πρώτων ημερών, μια αύξουσα τάση στη συχνότητα και την ένταση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διάρκεια και η ένταση της έξαρσης αυτής, αλλά και το επίπεδο της τελικής σταθεροποίησης των προβλημάτων, εξαρτώνται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού και την έγκαιρη παρέμβασή του (βλ. Doyle 1979, 51-55).

Η έγκαιρη και ορθή παρέμβαση του εκπαιδευτικού, βέβαια, δεν συνίσταται στην επίδειξη αυστηρότητας, όπως υποδεικνύουν οι φράσεις που προαναφέραμε, αλλά στην πραγματοποίηση μιας σειράς από δραστηριότητες, τις οποίες επισημονες του Κέντρου Εκπαίδευσης Δασκάλων του Πανεπιστημίου του Austin παρουσιάζουν ανακεφαλαιωμένες σε 11 προτάσεις-υποδείξεις. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε περιληπτικά αυτές τις προτάσεις και, όπου κρίνουμε αναγκαίο, παραθετούμε και τις σχετικές επεξηγήσεις (βλ. Evertson et al. 1983· 1989):

α. *Προετοιμάσε την τάξη*: Πριν αρχίσει η λειτουργία του σχολείου, οργάνωσε το χώρο της αίθουσας και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσεις, για να εξασφαλισθεί η καλή κυκλοφορία, η απρόσκοπτη οπτική επαφή και η επάρκεια των υλικών.

β. *Προγραμματίσε τους κανόνες και τις διαδικασίες*: Σκέψου, πριν ακόμη αρχίσουν τα μαθήματα, ποιες διαδικασίες πρέπει να ακολουθούν οι μαθητές μέσα στην τάξη, για να λειτουργεί αποτελεσματικά, και παρνούσασέ τις. Ακόμη, γνω-

στοποίησε ποιες μορφές συμπεριφοράς είναι αποδεκτές και ποιες όχι. Για παρόμοιο δείγμα, γνωστοποίησε αν, όσοι έχουν ανάγκη να βγουν για λίγο από την τάξη ή όσοι θέλουν να μιλήσουν, θα ζητούν την άδεια του εκπαιδευτικού ή όχι.

Η Evertson και οι συνεργάτες της (1989, 19) κάνουν διάκριση μεταξύ κανόνων και διαδικασιών. Οι τελευταίες αναφέρονται σε συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, για να επιτύχουν κάποιο σκοπό, π.χ., να παραδώσουν την εργασία τους ή να λάβουν το λόγο, ενώ οι κανόνες αναφέρονται σε γενικές διατυπώσεις που ορίζουν τα σπάνταργ (κρίτηρια) της συμπεριφοράς. Η φράση, π.χ., «Μη διακόπτετε κάποιον όταν ομιλεί» είναι ένας γενικός κανόνας συμπεριφοράς, που καθορίζει τον τρόπο συμπεριφοράς τον οποίο οφείλουν οι μαθητές να ακολουθούν σε ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων της σχολικής ζωής.

Υ. Καθόρισε και ανακοίνωσε τις επιπτώσεις: Καθόρισε και ανακοίνωσε τις επιπτώσεις που θα έχουν οι αποδεκτές και οι μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Όπως αναφέρουμε και σε άλλο σημείο της εργασίας μας, καλό είναι οι κανόνες και οι επιπτώσεις της συμπεριφοράς να μην επιβάλλονται με αυταρχικό τρόπο, με τη μορφή δεκαλόγου, αλλά, με αφορμή τα προβλήματα που θα ανακύπτουν, να γίνεται η σχετική συζήτηση και, αν είναι δυνατόν, με τη συμμετοχή των μαθητών να διατυπώνονται οι κανονισμοί και να καθορίζονται οι ποινές και οι αμοιβές. Όταν τούτο δεν γίνεται, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει στους μαθητές το σκεπτικό και τη λογική των κανονισμών που προτείνει. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει τους κανονισμούς με συνέπεια και δικαιοσύνη.

δ. Δίδαξε τους κανονισμούς και τις διαδικασίες: Στο πρόγραμμα των μαθημάτων των πρώτων (3-4) εβδομάδων να προβλέπεις χρόνο για τη διδασκαλία των κανονισμών και τη διδασκαλία και εξάσκηση των μαθητών σε διαδικασίες, όπως είναι η διαδικασία συλλογής ή διανομής των τετραδίων, η διαδικασία διόρθωσης της ορθογραφίας, η διαδικασία σχηματισμού ομάδων κ.τ.λ. Καθ' όλο το χρονικό διάστημα των πρώτων μηνών πρέπει να γίνεται συχνή αναφορά στους (συμμενομένους) κανονισμούς, τον τρόπο εφαρμογής τους και τις επιπτώσεις τους.

ε-στ. Οργάνωσε σχέδια αντιμετώπισης προβλημάτων: Να είσαι έτοιμος να αντιμετωπίσεις μαθητές με προβληματική συμπεριφορά, καθώς και άλλα προβλήματα, που προέρχονται από τη μαθητική κοινότητα ή από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η αλλαγή, π.χ., του καιρού και οι επιπτώσεις της στο ημερήσιο πρόγραμμα. Η αρχή αυτή, δηλαδή, ζητάει από τον εκπαιδευτικό να έχει έτοιμα σχέδια, σαν τα σχέδια αντιμετώπισης έκτακτων περιστάσεων που πρέπει να έχει ετοιμάσει κάθε οργανωμένη πολιτεία.

ζ. Επόπτευε και κατεύθυνε την τάξη συνεχώς: Ιδιαίτερα πρέπει να προσέχεις τις στιγμές που αρχίζει μια δραστηριότητα, τις στιγμές μετάβασης από μια δραστηριότητα σε άλλη και τις στιγμές που οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα και έχουν ανάγκη τη βοήθειά σου.

η. Σταμάτησε «το κακό εν τη γενέσει του»: Με αποφασιστικό τρόπο και χωρίς

χρονотριβές να παρεμβαίνεις, για να σταματήσεις την εξέλιξη ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς. Να υπενθυμίζεις τους κανόνες και τις διαδικασίες που έχουν αποφασισθεί και να δηλώνεις τις προσδοκίες σου για σεβασμό των κανόνων.

θ. Οργάνωσε καλά τη διδασκαλία σου: Καθόρισε το επίπεδο της διδασκαλίας, τις διδακτικές ενέργειες που θα αναπτύξεις και τη σειρά που θα ακολουθήσεις. Στο επόμενο υποκεφάλαιο μας αναφέρουμε τα σημεία που πρέπει να προσέχεις κατά την προετοιμασία ο εκπαιδευτικός (βλ. Ματασγούρας 1998β).

ι. Ενεργοποίησε και κατέστησε υπεύθυνους τους μαθητές: Φρόντιζε με την καθοδηγητική σου παρουσία να ενεργοποιείς τους μαθητές, να τους υπενθυμίζεις τις υποχρεώσεις τους, το χρόνο λήξης, το αναμενόμενο επίπεδο, καθώς επίσης και να ελέγχεις συνεχώς το βαθμό κατανόησης του μαθήματος από τους μαθητές.

ια. Να είσαι σαφής κατά τη διδασκαλία: Να καθορίζεις με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους (και να τους γνωστοποιείς στους μαθητές), να επεξηγείς τα δύσκολα σημεία με λεπτομέρειες, να παρουσιάζεις με απλότητα αλλά και πληρότητα τις πληροφορίες, να προσαρμόζεις το μάθημα στο ρυθμό μάθησης των μαθητών και το γνωστικο-γλωσσικό τους επίπεδο.

Ανάλογη σημασία με τον τρόπο έναρξης της σχολικής χρονιάς έχει και ο τρόπος έναρξης της σχολικής ώρας. Ο τρόπος εισόδου του εκπαιδευτικού στην τάξη και οι πρώτες του κινήσεις και επιλογές εκφράζουν με σημειολογικό τρόπο τις προθέσεις και τις προσδοκίες του (βλ. Hansen 1995).

VI. Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Η σχολική πειθαρχία με την έννοια της τήρησης κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς δεν είναι μόνο προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του μαθήματος, είναι και αποτέλεσμα του καλού μαθήματος. Αναλυτική αναφορά στη διεξαγωγή της διδασκαλίας κάνουμε σε μεθεπόμενο κεφάλαιο· εδώ θα αναφερθούμε σε δύο μόνο πλευρές της διδασκαλίας που δρουν προληπτικά στη μαθητική παρεκτροπή. Η πρώτη πλευρά αφορά την προετοιμασία του μαθήματος και η δεύτερη τη διατήρηση της μαθητικής προσοχής κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Α. Προετοιμασία του Μαθήματος

Αλλεπάλληλες έρευνες πεδίου έχουν αποδείξει ότι τα συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζονται σε στιγμές χαλάρωσης ή σύγχυσης. Η χαλάρωση επέρχεται συνήθως μαζί με την κόπωση στις τελευταίες φάσεις της διδασκαλίας, τις στιγμές που το μάθημα χάνει το ρυθμό του και τη ζωντάνια του ή τις στιγμές που ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να μεταβεί με φυσικότητα από τη μια φάση της διδασκαλίας στην άλλη. Η σύγχυση επέρχεται, όταν οι μαθητές δεν κατανοούν τι και γιατί γίνεται ή όταν δεν γνωρίζουν τι πρέπει οι ίδιοι να κάνουν. Το

τελευταίο ισχύει κυρίως για τη φάση της ατομικής εργασίας, για την οποία γίνεται λόγος σε άλλο σημείο. Η επαρκής προετοιμασία δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να δομήσει το μάθημα με λογικό τρόπο και να διέλθει κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας όλες τις φάσεις χωρίς παύσεις, κενά και αδιέξοδα.

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού, όμως, πρέπει να γίνεται σε δύο επίπεδα:

- α. σε μακροεπίπεδο και
- β. σε μικροεπίπεδο.

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την επίσημη προετοιμασία και την προετοιμασία σε επίπεδο ενότητας, ενώ το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την εβδομαδιαία και την ημερήσια προετοιμασία (βλ. Ματσαγγούρας 1998β, 207).

Κατά την επίσημη προετοιμασία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε μια συνολική θεώρηση της ύλης και στο χωρισμό της σε επιμέρους ενότητες. Η θεώρηση πρέπει να εξετάζει την ύλη που θα διδαχθεί σε σχέση με τους στόχους του μαθηματος και τα χρονικά πλαίσια. Η διδασκτέα ύλη, οι στόχοι και τα βιβλία καθορίζονται, βέβαια, από την πολιτεία και είναι ενιαία για όλα τα σχολεία της χώρας. Οι μεγάλες διαφορές, όμως, που υπάρχουν μεταξύ των σχολείων και μεταξύ των μαθητών μιας τάξης καθιστούν αναγκαία τη συσχέτιση της ύλης με το συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό της τάξης, που, βέβαια, μόνο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κάνει. Η συσχέτιση αυτή είναι απολύτως αναγκαία να γίνεται στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών, η ύλη των οποίων έχει γραμμική εξέλιξη. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα να κάνει τις αναγκαίες παρεμβάσεις στην ύλη, ούτε μετά από συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο, το μάθημα συνήθως απευθύνεται σε μέρος μόνο των μαθητών, ενώ οι υπόλοιποι αδυνατούν να το παρακολουθήσουν, με αποτέλεσμα να αναζητούν διέξοδο σε εξωμαθησιακές δραστηριότητες. Μακροπρόθεσμα, η ομοιομορφία και η ανελαστικότητα του προγράμματος δεν εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, τις οποίες φαινομενικά επιδιώκουν, αλλά αποβαίνει μηχανισμός κοινωνικής διάκρισης.

Παράλληλα με το συστηματικό της ύλης με το μαθητικό δυναμικό και την οργάνωση της ύλης σε θεματικές ενότητες, κατά την επίσημη προετοιμασία ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει για την εξασφάλιση του αναγκαίου διδακτικού υλικού, όπως είναι οι χάρτες, τα όργανα φυσικής και χημείας, χαρτί φωτοτυπικού, βοηθητικά βιβλία κ.τ.λ.

Η προετοιμασία στο μικροεπίπεδο της ωριαίας διδασκαλίας πρέπει να συσχετίζεται με μεγαλύτερη ακρίβεια την ύλη με το διδακτικό χρόνο που προβλέπει το πρόγραμμα και, βέβαια, και με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως προαναφέραμε.

Τέλος, κατά την οργάνωση σε επίπεδο εβδομάδας, πρέπει, μαζί με τα παρόντα, ο εκπαιδευτικός να λαβαίνει υπόψη του τις επιδόσεις και τα προβλήματα που παρουσίασαν οι μαθητές κατά την προηγούμενη εβδομάδα και με βάση αυτά τα δεδομένα να κάνει και την οργάνωση της ημερήσιας διδασκαλίας.

Με άλλα λόγια, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί να συνταιριά-

σει σε επίπεδο διδακτικής χρονιάς, αλλά και διδακτικής ώρας, με τις οργανωτικές παρεμβάσεις και τις διδακτικές προσεγγίσεις που κάνει, το διδακτικό έργο με τις ακαδημαϊκές δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών της τάξης του.

Οι εκπαιδευτικοί, κάτω από την πίεση των προβλημάτων που ανακύπτουν, προβαίνουν σε στιγμιαίες αποφάσεις και εισιγούνται καταστάσεις που δεν προβλεπτικές δραστηριότητες, για να αντιμετωπιστούν. Βέβαια, ο βαθμός της «γνωστικής ψυαν ότι ήταν δυνατόν να δημιουργηθούν. Βέβαια, ο βαθμός της «γνωστικής ευκαμψίας» του εκπαιδευτικού, της ικανότητάς του, δηλαδή, να σκέπτεται και να ενεργεί ταυτόχρονα, προσαρμόζοντας τις διδακτικές δραστηριότητες στις ανάγκες της στιγμής, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αυτών. Ίσως η γνωστική ευκαμψία να είναι ένα από τα κυριότερα στοιχεία αυτού που αποκαλούμε τέχνη του διδάσκειν. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, όμως, και για τις περισσότερες δραστηριότητες η στιγμιαία έμπνευση δεν επαρκεί. Απαιτείται η συστηματική προετοιμασία τους.

Η προετοιμασία των διδακτικών δραστηριοτήτων της ωριαίας διδασκαλίας πρέπει να αναφέρεται:

- α. στο χώρο,
- β. στο χρόνο,
- γ. στη διάρκεια της δραστηριότητας,
- δ. στα πρόσωπα που θα συμμετάσχουν,
- ε. στο περιεχόμενο της δραστηριότητας,
- στ. στα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, και
- ζ. στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών (βλ. Ματσαγγούρας 1998β, 211).

Όλα αυτά, βέβαια, δεν μπορούν να αποφασισθούν και να πραγματοποιηθούν επί τόπου κατά την ώρα της διδασκαλίας. Πρέπει να γίνουν με σκέψη και προετοιμασία πριν από αυτή.

Η προετοιμασία, λοιπόν, του εκπαιδευτικού με τις παραπάνω προδιαγραφές τον καθιστά ικανό, κατά την ώρα της ωριαίας διδασκαλίας, έγκαιρα και προγραμματισμένα:

- α. να διατυπώσει με ακρίβεια τους διδακτικούς στόχους,
- β. να παρουσιάσει το μάθημα με λογική και μεθοδολογική συνέπεια,
- γ. να χρησιμοποιήσει πρόσφορες μεθόδους, διδακτικές μορφές και υλικά,
- δ. να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες τόσο των προηγμένων μαθητών όσο και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες,
- ε. να ενεργοποιήσει με τις κατάλληλες ερωτήσεις και εργασίες όλους τους μαθητές,
- στ. να ανακεφαλαιώσει και να τελειώσει με φινιρότητα το μάθημα,
- ζ. να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα και να προσφέρει τις κατάλληλες ανατροφοδοτήσεις,
- η. να αναθέσει τις κατάλληλες εργασίες για το σπίτι, και
- θ. να μεταδώσει τον ενθουσιασμό του στους μαθητές.

Β. Διεξαγωγή του Μαθήματος

Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, που αποτελεί τη δεύτερη πράξη μετά τον προγραμματισμό, ο εκπαιδευτικός πρέπει, σύμφωνα με τη διδακτική έρευνα, μετάξυ των άλλων, να δημιουργήσει ήρεμη ατμόσφαιρα, να ξεκαθαρίσει τους διδακτικούς στόχους, να αντιστοιχίσει τους στόχους με το περιεχόμενο του μαθήματος, και να παρουσιάσει με σαφήνεια το μάθημα, χρησιμοποιώντας συχνά ερωτήσεις για έλεγχο της κατανόησης. Τα παραπάνω στοιχεία συνταραχίζουν τη διδακτική συμπεριφορά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών κατά την ώρα της διεξαγωγής του μαθήματος (βλ. Creemers 1994).

Από τα παραπάνω θα σχολιάσουμε αναλυτικότερα δύο στοιχεία, τα οποία όλες οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν ότι σχετίζονται θετικά τόσο με την ακαδημαϊκή μάθηση όσο και με την οργάνωση της τάξης. Τα σημεία αυτά είναι η σαφήνεια του εκπαιδευτικού και η υπευθυνότητα του μαθητή.

Κατά το προκαταρκτικό στάδιο του μαθήματος, η σαφήνεια του εκπαιδευτικού εκφράζεται με την ακριβή πληροφορία των μαθητών για το τι επιδιώκει να διδάξει η καινούρια ενότητα (στοχοθεσία) και για το τι ακριβώς αναμένεται από αυτούς να κάνουν κατά το μάθημα και μετά το πέρας του μαθήματος.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναφερθεί στις διδακτικές δραστηριότητες που θα επακολουθήσουν και να προβεί στην παρουσίαση του νέου μαθήματος, που πρέπει να γίνεται βήμα προς βήμα με ταυτόχρονο έλεγχο της μαθητικής κατανόησης. Στα σημεία που διαπιστώνει δυσκολίες επανέχεται με απλούστερες εξηγήσεις, περισσότερα παραδείγματα και άφθονες ανατροφοδοτήσεις, που πληροφορούν τους μαθητές τι είναι ορθό και τι όχι γιατί. Το επίπεδο σαφήνειας των εκπαιδευτικών, αλλά και των σχολικών βιβλίων, δεν είναι πάντοτε το επιθυμητό, όπως φαίνεται και από τη σχετική έρευνα (βλ. Καφάλης 1996, 54).

Η υπευθυνότητα των μαθητών είναι κάτι που αναπτύσσεται σταδιακά, αν το επιδιώξει με συστηματικό τρόπο ο εκπαιδευτικός. Μερικές από τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση είναι και οι εξής:

- α. επεξηγεί με ακρίβεια και σαφήνεια τι ακριβώς αναμένει από τους μαθητές,
- β. καθορίζει κριτήρια αξιολόγησης της μορφής και του περιεχομένου των εργασιών που ανατίθενται στους μαθητές,
- γ. καθοδηγεί και εποπτεύει την εργασία των μαθητών,
- δ. ελέγχει και αξιολογεί την εργασία των μαθητών, και
- ε. προσφέρει την ανάλογη ανατροφοδότηση.

Με τις παραπάνω ενέργειες διευκολύνει τη μαθητική εργασία και, ταυτόχρονα, εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του γι' αυτή. Εργασία που δεν παρακολουθεί και δεν ανατροφοδοτεί ο εκπαιδευτικός σύντομα ατονεί. Γι' αυτό, σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός είναι αδύνατο να ελέγξει τις εργασίες των μαθητών, μπορεί να χρησιμοποιήσει τους ίδιους για να διορθώσουν ο ένας την εργασία του άλλου, με τη βοήθεια, βέβαια, απαντήσεων που έχει προηγουμένως ανα-

γράψει στον πίνακα ή σε διαφάνεια ο εκπαιδευτικός. Αυτό, ασφαλώς, μπορεί να γίνει μόνο στις μεγάλες τάξεις και σε μαθήματα και ασκήσεις που επιδέχονται συγκεκριμένες απαντήσεις. Τέτοιες είναι οι ασκήσεις των μαθηματικών και οι περιεκτικότερες της γλώσσας. Για ασκήσεις με ανοικτές ερωτήσεις απαιτείται η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, ώστε να χρησιμοποιήσουν αξιόπιστα κριτήρια αξιολόγησης. Στο θέμα της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης θα επανέλθουμε στο δωδέκατο κεφάλαιο. Εδώ απλώς επισημαίνουμε ότι δεν είναι λύση ανάγκης, αλλά άριστη διδακτική επιλογή, που προωθεί τη μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Γ. Προσέλευση και Διατήρηση της Μαθητικής Προσοχής

Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο της διδασκαλίας που σχετίζεται άμεσα με την πρόληψη της μαθητικής παρεμπροχής είναι η δυνατότητά της να προσελκύσει και να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών. Τα διδασκόμενα μαθήματα δεν ανταποκρίνονται συνήθως στα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών, ούτε στις δυνατότητες πολλών από αυτούς. Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον διδάσκοντα να προσελκύσει και να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών σε έκταση, ένταση και διάρκεια. Η σχετική βιβλιογραφία προτείνει μια σειρά από διδακτικές τεχνικές, άλλες από τις οποίες απευθύνονται στον εντυπωσιασμό των ασθήσεων και άλλες στην προβληματοποίηση της σκέψης (βλ. Good and Brophy 1987, Burden 1995, 244, Ματσαγούρας 1998β, 245, Brophy 1998). Εμείς στη συνέχεια καταγο-ριοποιούμε τις προτεινόμενες τεχνικές σε τεχνικές προσέλευσης, τεχνικές διατήρησης και τεχνικές διευκόλυνσης της προσοχής. Τονίζουμε, όμως, ότι οι παρακάτω τεχνικές καθίστανται αποτελεσματικές μόνο όταν το γενικότερο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπικοινωνιών που κυριαρχεί στην τάξη προσδίδει, με τα κριτήρια του μαθητή, νόημα στην εμπλοκή του στο μάθημα (βλ. και Γκότοβος 1997, 132).

1. Τεχνικές Προσέλευσης της Προσοχής

Οι τεχνικές προσέλευσης της προσοχής χρησιμοποιούνται κυρίως κατά την έναρξη του μαθήματος και αποσκοπούν στο να κερδίσουν αρχικά την προσοχή των μαθητών και στη συνέχεια να την μετατρέψουν σε μαθησιακό ενδιαφέρον και ενεργό εμπλοκή στο μάθημα. Οι ίδιες τεχνικές χρησιμοποιούνται και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι η προσοχή των μαθητών έχει ξαφνίσει από το μάθημα.

Οι Eggen και Kauchak (1994) διακρίνουν τις τεχνικές προσέλευσης της προσοχής σε (α) αισθητηριακές, (β) προκλητικές, (γ) συναισθηματικές και (δ) εμπειρικές. Οι τεχνικές που παραθέτουμε στη συνέχεια εμπίπτουν σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες ή συνδυάζουν στοιχεία από διαφορετικές κατηγορίες.

α. Αισθητηριακές Τεχνικές

Στις αισθητηριακές τεχνικές υπάγεται η χρήση κάθε είδους εποπτικού και ακουστικού υλικού που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία μιας ενότητας. Σε αυτό υπάγονται οι εικόνες, οι χάρτες, τα σχήματα, τα προπλάσματα, που απεικονίζουν το διδασκόμενο αντικείμενο, ή δείγματα από τα ίδια τα πρόγματα. Ιδιαίτερα τονίζουμε τη χρήση του πίνακα, που προσφέρει πολλές και καλές ευκαιρίες για αναγραφή όρων και πληροφοριών, καθώς και για σχηματική παραστατικοποίηση στοιχείων της διδακτικής ενότητας. Τα σχήματα, που μπορεί εύκολα και γρήγορα να κατασκευάσει στον πίνακα ο εκπαιδευτικός, προσφέρουν μεγάλη βοήθεια στους μαθητές, διότι αναδεικνύουν τα σημαντικά στοιχεία μιας ενότητας και τις σχέσεις που τα ενώνουν. Το ίδιο χρήσιμες είναι και οι προβλλόμενες διαφάνειες με εικόνες και σχήματα που έχει φωτοτυπήσει ή σχεδιάσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Με την πάροδο του χρόνου, ο συστηματικός εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα αρχείο διαφανειών και λοιπού εποπτικού υλικού, πέραν, βεβαίως, όσων διαθέτει το σχολείο.

Η αποτελεσματικότητα του οπτικο-ακουστικού υλικού εξαρτάται τόσο από τον τρόπο αξιοποίησής του όσο και από τα χαρακτηριστικά του. Η ψυχολογία επιστημαίνει ότι τα αισθητηριακά αντικείμενα που προκαλούν εύκολα την προσή μας έχουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (βλ. Τομασίδης 1982, 137· Slavin 1994):

- α. διακρίνονται για τη μεγάλη τους ένταση ή το μέγεθός τους,
- β. αποκλίνουν σημαντικά από το κανονικό,
- γ. έχουν το στοιχείο της κίνησης, και
- δ. έχουν το στοιχείο της εναλλαγής ή της ποικιλίας.

Τις παραπάνω διαπιστώσεις λαβαίνει υπόψη της η διαφήμιση, αλλά σε κάποιον βαθμό και η εκπαιδευτική τεχνολογία. Η πρώτη χρησιμοποιεί, π.χ., τις φωτεινές «κινούμενες» επιγραφές και τις πολύχρωμες γιγαντοαφίσες, ενώ η δεύτερη χρησιμοποιεί την έντονη εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων, τους έντονοχρους χάρτες και πίνακες, και τις φωτεινές διαφάνειες και κινηματογραφικές ταινίες.

Τις ίδιες αρχές εφαρμόζει (συχνά ασυνείδητα) και ο εκπαιδευτικός, όταν υψώνει συνεχώς τη φωνή του πάνω από το (συνεχώς αυξανόμενο) γενικό επίπεδο θορύβου της τάξης, για να γίνει ακουστός αλλά και προσεκτός από τους μαθητές της τάξης του (λανθασμένη τακτική), ή όταν, με ένα δυνατό χτύπημα του χάρκα στο γραφείο του, προσπαθεί, συνδυάζοντας την ένταση με το στοιχείο της απειλής, να προσελκύσει την προσοχή της τάξης.

β. Γνωστοποίηση Διδακτικού Στόχου Ενότητας

Η δήλωση και μόνο του διδακτικού στόχου της ενότητας είναι αρκετές φορές ικανή να δημιουργήσει έντονο μαθησιακό ενδιαφέρον και να κινητοποιήσει τη μαθητική προσοχή, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Μπορεί, π.χ., ο εκπαιδευτικός

στην αρχή του μαθήματος να δηλώσει το διδακτικό στόχο της ενότητας, λέγοντας: «Σήμερα, παιδιά, θα μάθουμε πώς δημιουργούνται η αστραπή, η βροντή και ο κεραυνός, και πώς μπορούμε να προφυλαχθούμε από τον κεραυνό».

Πολλοί παιδαγωγοί προτείνουν ο εκπαιδευτικός να δηλώνει πάντοτε το σκοπό του μαθήματος στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και άνω. Η γνωστοποίηση του σκοπού κινητοποιεί το μαθητικό ενδιαφέρον και, παρόλ' αυτά, βοηθά τους μαθητές να συσχετίσουν τα διαισθηόμενα με το σκοπό που τέθηκε (βλ. και Τριλιανός 1997, 64· Χατζηδημού 1988, 70).

γ. Θεώρηση Μαθήματος από Ειδική Σκοπιά

Παρόμοια τεχνική με την προηγούμενη είναι και η τεχνική του καθορισμού ειδικής σκοπιάς για τη θεώρηση του μαθήματος που θα ακολουθήσει. Η τεχνική αυτή προσφέρεται ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις εκείνες που οι μαθητές πρόκειται να διαβάσουν ένα (εκτενές) κείμενο για πρώτη φορά. Πριν από τη (σιωπηρή) ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί, π.χ., να ζητά από τους μαθητές να προσέξουν αν τα γεγονότα που αναφέρονται στο κείμενο δίνονται με τη φυσική σειρά που συνέβησαν ή αντίστροφα, να συμπεράνουν για το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή κ.τ.λ. του ήρωα και γενικά να διαβάσουν το κείμενο από μια ειδική σκοπιά. Η αναζήτηση των στοιχείων που θα βοηθήσουν στην απάντηση του ερωτήματος που τέθηκε καθιστά την ανάγνωση προσεκτική (βλ. και Ματαργούρας 1988β, 432). Στη συνέχεια, βέβαια, θα γίνει η πολύπλευρη εξέταση του κειμένου.

Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοσθεί και σε άλλα μαθήματα, όπου είναι δυνατή η σύγκριση ή αξιολόγηση δύο αντικειμένων, προσώπων ή μεθόδων. Στα μαθηματικά, π.χ., μπορεί ο εκπαιδευτικός να πει τα εξής: «Μάθαμε χθες πώς μετράμε μετρώμε ετερόνυμα κλάσματα σε ομώνυμα. Σήμερα θα μάθουμε μια δεύτερη μέθοδο μετατροπής και θέλω στο τέλος να μου πείτε ποια από τις δύο θεωρείτε πρακτικότερη και γιατί».

δ. Προβολή «Αντιφάσεων» μεταξύ Λογικής και Πραγματικότητας

Η προβολή μοναδικών, ασυνήθιστων και «αντιφατικών» στοιχείων προκαλεί την προσοχή των μαθητών. Έτσι, για παράδειγμα, η έναρξη του μαθήματος με αναφορά στα σαροκοφάγα φυτά είναι καλή αρχή για ένα μάθημα σχετικό με τους μηχανισμούς διατροφής και αναπαραγωγής των φυτών.

Παρομοίως λειτουργεί και η ανάδειξη «αντιφάσεων». Για παράδειγμα, στην αρχή του μαθήματος περί της ελλειπτικής περιστροφής της γης γύρω από τον ήλιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές πότε νομίζουν ότι η γη πλησιάζει περισσότερο στον ήλιο, το χειμώνα (που κάνει κρύο) ή το καλοκαίρι (που κάνει ζέστη). Μετά την (πιθανή) απάντηση των μαθητών «το καλοκαίρι, που κάνει ζέστη», μπορεί ο εκπαιδευτικός να τους ζητήσει να μελετήσουν το σχετικό σχεδιάγραμμα του βιβλίου τους, όπου φαίνεται ότι το χειμώνα και όχι το καλοκαίρι η γη πλησιάζει περισσότερο προς τον ήλιο.

Η διαπίστωση της αντίφασης μεταξύ της «λογικής» απάντησης και της πραγ-

ματικότητα είναι ικανός λόγος να δημιουργήσει έντονο μαθησιακό ενδιαφέρον στους μαθητές, αρκεί ο δάσκαλος να μην προσφέρει αμέσως έτοιμη τη λύση της αντίφασης, αλλά να βοηθήσει τους μαθητές στην ερευνητική προσέγγιση των δεδομένων.

Άλλο παρόμοιο παράδειγμα είναι η διαπίστωση ότι το υψηλής θερμοκρασίας νερό παγώνει νωρίτερα από το χαμηλής θερμοκρασίας.

ε. Η Χρήση του Αιφνιδιασμού

Τέλος, ένας ακόμη τρόπος προσέλευσης της μαθητικής προσοχής είναι ο αιφνιδιασμός των μαθητών, που μπορεί να γίνει στην αρχή της διδακτικής ώρας. Ο αιφνιδιασμός μπορεί να γίνει με την παρουσίαση ασυνήθιστων αντικειμένων ή με (σιωπηρές) δραστηριότητες του εκπαιδευτικού που είναι ασυνήθιστες για τον εκπαιδευτικό ή για το χώρο της τάξης.

Η συναρμολόγηση, π.χ., μιας συσκευής ενώπιον της τάξης τραβάει την προσοχή των μαθητών. Το ίδιο και ένα φουσκωμένο με υδρογόνο μπαλόνι που μπορεί να κρατά ο εκπαιδευτικός μπαίνοντας στην τάξη. Ασυνήθιστο στην τελευταία περίπτωση δεν είναι το «ιπτάμενο» μπαλόνι, αλλά η θέα του εκπαιδευτικού να κρατάει ένα τέτοιο μπαλόνι.

Ομοίως ο εκπαιδευτικός μπορεί, π.χ., να κολήσει μια βεντούζα στον πίνακα, να γράψει χωρίς άλλες εξηγήσεις μια έννοια ή έναν όρο στον πίνακα με μεγάλη κεφαλαία γράμματα ή, τέλος, να ανάψει δύο-τρία σπύτα, όταν πρόκειται να δώσει την ατμοσφαιρική πίεση ή τα περί πυρκαγιάς, αντίστοιχα.

Βέβαια, όλα τα μαθήματα δεν προσφέρονται για τέτοιους αιφνιδιασμούς και ούτε θα ήταν σκόπιμο να γίνονται αιφνιδιασμοί συχνά· η καθιέρωση των αιφνιδιασμών θα σήμαινε ταυτόχρονα και την αποδυνάμωσή τους.

Με τις τεχνικές που προτείνουμε ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών κατά την έναρξη του μαθήματος. Το αν το επιτύχει ή όχι θα εξαρτηθεί (α) από την ικανότητά του, (β) την ύπαρξη ή όχι ανταγωνιστικών ερεθισμάτων και (γ) τη φυσιολογική κατάσταση των μαθητών. Άτομα που αντιμετωπίζουν σωματικά προβλήματα (πόνος, πείνα, κρύο κ.λ.) ή συναισθηματικά (ταραχή, άγχος, δυσθυμία κ.λ.) δεν είναι δυνατόν να προσέξουν και να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα, αν χρησιμοποιούνται επιλυθούν τα προβλήματα τους ή αν δεν εξουδετερωθούν ανταγωνιστικά («παρασιτικά») ερεθίσματα. Πολλές φορές, όμως, η λύση των προβλημάτων αυτών δεν είναι δυνατόν να δοθεί από τον εκπαιδευτικό.

2. Τεχνικές Διατήρησης της Προσοχής

Για να μετατραπεί η αυθόρμητη και στιγμιαία προσοχή, που εξασφαλίζουν οι παραπάνω τεχνικές, σε εκούσια και διαρκή προσοχή και, κυρίως, για να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, πρέπει παραάλλα να κινητοποιηθεί το μαθητικό ενδιαφέρον για το διδασκόμενο αντικείμενο. Η ύπαρξη του ενδιαφέροντος αποτελεί τον εσωτερικό παράγοντα της προσοχής και

οι υποδείξεις που ακολουθούν αποσκοπούν στη δημιουργία αυτού του ενδιαφέροντος.

Με τον όρο ενδιαφέρον εννοούμε τη σταθερή και ενεργητική προτίμηση και ενασχόληση του ατόμου με πρόσωπα, αντικείμενα και δραστηριότητες που θεωρούνται από το άτομο ικανά να καλύψουν τις (στιγμιαίες ή διαρκείς) βιολογικές και ψυχικές ανάγκες του.

Με την ικανοποίηση των αναγκών αυτών το άτομο εξασφαλίζει την εναρμόνισή του με το φυσικό και το κοινωνικό του περιβάλλον. Η διατάραξη της αρμονικής σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον του κινητοποιεί εσωτερικά το άτομο, το οποίο επιδιώκει, με τις ενσυνείδητες επιλογές που κάνει και τη συντονισμένη δράση που αναπτύσσει, να επανεύρει την εναρμόνισή του με το περιβάλλον. Ο τρόπος αυτός δράσης, όμως, είναι προφανές ότι προϋποθέτει ενεργοποιημένη προσοχή. Μια μορφή δυσαρμονίας είναι και αυτή που δημιουργείται μεταξύ των ψυχοπνευματικών σχημάτων του μαθητή και των εμπειρικών δεδομένων.

Οι διδακτικές υποδείξεις που ακολουθούν στοχεύουν στην πρόκληση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών μέσω (α) της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, (β) της δημιουργίας δυσαρμονιών, και (γ) της παρουσίασής σύνθετων πνευματικών έργων, που παρουσιάζουν ικανοποιητικό βαθμό ποιικιλίας, διαφοροποίησης και προβληματισμού. Καλές τεχνικές διατήρησης της προσοχής είναι οι παρακάτω:

α. Κίνηση και Χειρονομίες Εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός με τη «γλώσσα του σώματος» (body language) είναι ποιητής παραγλωσσικών μηνυμάτων που συμπληρώνουν τα γλωσσικά μηνύματα και τα παραστατικοποιούν (βλ. Βρεττός 1994). Έτσι, η επικοινωνία με τους μαθητές μετατρέπεται από ακουστική σε οπτικο-ακουστική και με τον τρόπο αυτό προσελκύει ευκολότερα την προσοχή των μαθητών.

Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κάθεται πίσω από το γραφείο του, θέση που βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από τα παιδιά, περιορίζει τις δυνατότητες της οπτικής επαφής με τους μαθητές (επαφή ματιών) και υποβιβάζει τον εκπαιδευτικό σε απλό ακουστικό ερέθισμα, αφού οι δυνατότητες κίνησης του σώματος και των χεριών του περιορίζονται. Αντίθετα, όταν στέκεται όρθιος και περιφέρεται μπροστά και ανάμεσα στα θρανία, έχει μεγαλύτερες δυνατότητες οπτικής επαφής, δέχεται περισσότερες ανατροφοδοτήσεις και, κυρίως, με τις κινήσεις του προσφέρει, μαζί με τα ακουστικά, και οπτικά ερεθίσματα.

Το πλήθος και η ποιικιλία των ερεθισμάτων αναγκάζει τους μαθητές να κάνουν συνεχώς αισθητηριακές προσεργμογές, γεγονός που αυξάνει την προσοχή και συμβάλλει, ώστε να μην επέλθει γρήγορα ο πνευματικός κάματος.

Αυτά, βέβαια, ισχύουν γι' αυτές τις φάσεις της διδασκαλίας, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα, επεξηγεί κάποιο σημείο ή προβληματίζει τους μαθητές σχετικά με το μάθημα.

Η υπερβολική, όμως, μετακίνηση και οι εξεζητημένες χειρονομίες φέρνουν

το αντίθετο αποτέλεσμα, και διότι κουράζουν αλλά και διότι η προσοχή των μαθητών μένει στους (παράξενους) τρόπους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διαβιβάσει το μήνυμα και δεν στρέφεται στο ίδιο το μήνυμα.

β. *Ενεργοποίηση της Διαμαθητικής Επικοινωνίας*

Μελέτες ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας αποδεικνύουν ότι ένα μεγάλο μέρος του λόγου που ακούγεται στη σχολική τάξη καλύπτει ο δασκαλικός μονόλογος, ενώ το υπόλοιπο μέρος του χρόνου καλύπτεται από τις δασκαλικές ερωτήσεις και τις μαθητικές απαντήσεις (βλ. Ματσάργουρας 1985). Κυριαρχεί, λοιπόν, η δασκαλο-μαθητική επικοινωνία, ενώ η διαμαθητική επικοινωνία είναι σχεδόν ανύπαρκτη, παρά το γεγονός ότι είναι αυθεντικότερη και γι' αυτό προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο απ' ό,τι ο δασκαλικός μονόλογος.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εμπλέξει τους μαθητές σε διαμαθητική, ενδοσυνδιική και διομαδική επικοινωνία. Οι παραπάνω συνδυασμοί αυξάνουν το ενδιαφέρον, άρα και την εμπλοκή των μαθητών στην επικοινωνία.

γ. *Χρήση Λεκτικών Παρωθήσεων*

Οι λεκτικές παρωθητικές προτάσεις διατυπώνονται στην αρχή του μαθήματος ή της μαθητικής εργασίας και έχουν σκοπό να δημιουργήσουν ενδιαφέρον για μάθηση. Οι φράσεις αυτές τονίζουν συνήθως τη σημασία και την αξία του μαθησιακού αντικείμενου με αναφορά σε ενδογενή κριτήρια. Συχνά, μάλιστα, προσδίδουν στην εργασία που θα επακολουθήσει έναν τόνο πρόκλησης στη μαθητική προσπάθεια. Τέτοιες φράσεις είναι, π.χ., οι ακόλουθες: «Θέλω να βάλετε τα δυνατά σας, για να δούμε μέχρι ποιο σημείο μπορούμε να φθάσουμε». «Με ενδιαφέρει σε αυτή την εργασία η ακρίβεια στην έκφραση». «Προσέξτε, διότι υπάρχει κάποια παγίδα στην άσκηση». «Το μάθημα αυτό είναι πολύ βασικό για την ενότητα των κλασμάτων».

Τον ίδιο σκοπό με τις παραπάνω προτάσεις επιτελούν και οι φράσεις που τονίζουν τη σχέση του καινούργιου αντικείμενου με παλιότερα μαθήματα ή με παλιότερες απορίες των μαθητών, που εκφράζουν τις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού ή που υπογραμμίζουν την εσωτερική ικανοποίηση την οποία αισθάνεται εκείνος που θα φέρει σε πέρας το συγκεκριμένο έργο.

Ομάδα από ερευνητές που ασχολήθηκε συστηματικότερα με τη μελέτη του μαθητικού ενδιαφέροντος έχει επιστημονήσει τη σπουδαιότητα των εισαγωγικών παρωθητικών φράσεων και των φράσεων διατήρησης του αρχικού ενδιαφέροντος (βλ. Marshal 1987).

δ. *Χρήση Ερωτήσεων Ανώτερου Επιπέδου*

Οι δασκαλικές ερωτήσεις παίζουν διπλό ρόλο στη διατήρηση της προσοχής: πρώτο, ελέγχουν το βαθμό προσοχής και, δεύτερο, προκαλούν τη μαθητική προσοχή. Οι ερωτήσεις ελέγχου υποβάλλονται αιφνிடαστικά και ζητούν από τους μαθητές

πληροφορίες που έχουν μόλις προ ολίγου δοθεί. Οι ερωτήσεις συνήθως υπάγονται στην κατηγορία του χαμηλού επιπέδου, κατά Bloom, αφού είναι ερωτήσεις ανάκλησης και κατανόησης των πληροφοριών (βλ. και Hammersley 1997, 387).

Οι ερωτήσεις πρόκλησης του ενδιαφέροντος είναι ανώτερου επιπέδου και αφορούν ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Τέτοιες ερωτήσεις ζητούν από τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την απλή πληροφορόδοση και αναπαραγωγή της γνώσης. Οι ερωτήσεις αυτές βρέθηκαν ότι έχουν θετική επίπτωση στο διάφορον, την προσοχή και τη διάρκεια της μάθησης. Στην ίδια κατηγορία υπάγονται και οι ερωτήσεις που απευθύνονται στην αποκλίνουσα σκέψη και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα του παιδιού, όπως ήδη αναφέραμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

ε. *Η Χρήση των Διλημματικών Ερωτήσεων*

Οι διλημματικές καταστάσεις προκαλούν ενδοατομικές και διατομικές συγκρούσεις και αβεβαιότητα για το πρακτικό. Τα στοιχεία αυτά προκαλούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή και προδόνουν, κατά τους Piaget και Kohlberg, τη νοητική και ηθική ανάπτυξη, όπως αναφέρουμε αναλυτικότερα στο ένατο κεφάλαιο.

Ερωτήσεις του τύπου αυτού προσφέρονται για μαθήματα όπως είναι η ιστορία, η πολιτική αγωγή, η κοινωνιολογία, η λογοτεχνία κ.λ.λ. Ένα μάθημα, π.χ., που αναφέρεται στα δικαιώματα του ατόμου μπορεί να αρχίσει με την εξής ερώτηση του δασκάλου: «Θα έλβετες τρόφιμα από ένα κατάστημα, για να τα προσφέρεις στα πεινασμένα παιδιά μιας ανήμπορης οικογένειας;». Ή: «Θα ανέφερες το όνομα του φίλου σου, που έγινε αντλήπτος από τον καταστηματάρχη να φεύγει από το μαγαζί, χωρίς να πληρώσει, με ένα κλεμμένο παιχνίδι κάτω από το σακάκι του;».

στ. *Εναλλαγή Ακουστικών και Οπτικών Ερεθισμάτων*

Ο εκπαιδευτικός ομιλεί κατά κανόνα το 55-70% του διδακτικού χρόνου. Γι' αυτό προτείνουμε να φροντίζει, ώστε να παρεμβάλλονται μέσα στα (συνεχή) ακουστικά ερεθίσματα και οπτικά. Αυτή η εναλλαγή των ακουστικών και των οπτικών ερεθισμάτων αυξάνει τη μαθητική προσοχή και εμπλέκει το σύνολο των μαθητών, αφού ικανοποιεί τις μαθησιακές προτιμήσεις και των οπτικών και των ακουστικών τύπων (βλ. και Fielding 1996, 88).

Στα οπτικά ερεθίσματα συμπεριλαμβάνονται οι όροι, τα ονόματα, οι χρονολογίες κ.λ.λ. που γράφει ο εκπαιδευτικός στον πίνακα, η υπογραμμιση λέξεων που έχουν ήδη γραφτεί, η παρουσίαση εικόνων, χαρτών, γραφικών παραστάσεων και αντικειμένων που είναι σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο.

Συνιστάται, μάλιστα, κατά την παρουσίαση των οπτικών ερεθισμάτων ο εκπαιδευτικός να σιωπά για λίγο, για να «μυλήσει» από μόνη της η εικόνα η το αντικείμενο. Στη συνέχεια μπορεί να υπογραμμίσει τα κύρια μηνύματα του αντικειμένου ή να ερωτήσει τους μαθητές σχετικά με αυτό.

ζ. *Εναλλαγή στο Ρυθμό Επικοινωνίας*

Βασικά στοιχεία της επικοινωνίας είναι ο πομπός και ο αποδέκτης του μηνύματος, το κανάλι (οπτικό-ακουστικό) επικοινωνίας και το περιεχόμενο του μηνύματος. Στην αρχή της διδακτικής ώρας, που το μαθητικό ενδιαφέρον βρίσκεται ακόμη στις δραστηριότητες του διαλείμματος, συνιστάται ο εκπαιδευτικός να αλλάξει με ταχύ ρυθμό διάλογο επικοινωνίας (από τον ακουστικό στον οπτικό και αντίστροφα), περιεχόμενο επικοινωνίας (αλλαγή στην εστίαση της διερεύνησης του διδακτικού αντικείμενου) και αποδέκτες επικοινωνίας (από μαθητή σε μαθητή). Βέβαια, ο ταχύς ρυθμός εναλλαγής στα μέσα, το περιεχόμενο και τους δέκτες της επικοινωνίας ούτε πρέπει ούτε μπορεί να διαρκέσει για πολλή ώρα. Μόλις διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός ότι προσέκλυσε την προσοχή της τάξης, πρέπει να ελαττώσει το ρυθμό εναλλαγής σε κανονικά επίπεδα.

η. *Εναλλαγή στο Ρυθμό του Μαθήματος*

Ο ρυθμός του μαθήματος διαφέρει από το ρυθμό επικοινωνίας. Μέτρο του ρυθμού επικοινωνίας είναι ο αριθμός των μέσων επικοινωνίας, των επόψεων που εξετάζονται και των στόμων που εμπλέκονται στην επικοινωνία, ενώ μέτρο του ρυθμού του μαθήματος είναι η «έκταση» και το «βάθος» της διδακτέας ύλης που καλύπτεται σε μια διδακτική ώρα. Στην αρχή του μαθήματος ο ρυθμός επικοινωνίας πρέπει να είναι ταχύς, ενώ ο ρυθμός του μαθήματος αργός. Με την πάροδο της ώρας αυξάνει ο ρυθμός του μαθήματος και ελαττώνεται ο ρυθμός της επικοινωνίας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Αργότερα, προς το μέσο ή το τέλος του μαθήματος, όταν αρχίζει πάλι να ατονεί η μαθητική προσοχή, γίνεται αντιτροπή των ρυθμών. Ελαττώνεται, δηλαδή, ο ρυθμός του μαθήματος και αυξάνει ο ρυθμός της επικοινωνίας για λίγο, και το μάθημα επανέρχεται και πάλι σε αργό ρυθμό επικοινωνίας και ταχύ ρυθμό μαθήματος.

θ. *Χρήση της Παύσης*

Η παύση πρέπει να χρησιμοποιείται από κάθε (δημόσιο) ομιλητή, διότι (α) χωρίζει τα λεκτικά μηνύματα σε φυσικές ενότητες, (β) δίνει στον ακροατή χρόνο να επεξεργασθεί τα μηνύματα, (γ) ανακουφίζει για λίγο τον ακροατή από το συνεχή «βομβαρδισμό» των μηνυμάτων, και (δ) δημιουργεί στον ακροατή ένα αίσθημα «κενού» και αμηχανίας ή αβεβαιότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ακροατής να ψάχνει για οπτικές και άλλες νύξεις, που θα τον βοηθήσουν να προχωρήσει στη δόμηση των πληροφοριών, αφού λεκτικά ερεθίσματα, που θα τον βοηθούσαν σ' αυτό το έργο, δεν προσφέρονται. Η αναζήτηση αυτή αυξάνει την προσοχή.

ι. *Χρήση Υπογράμμισης*

Η υπογράμμιση μπορεί να είναι παραστατική ή να είναι λεκτική. Με τον όρο παραστατική υπογράμμιση εννοούμε την (χωριολεκτική) υπογράμμιση με χωριοματιστή χιμωλία ενός όρου, μιας παράστασης ή ενός διαγράμματος που είναι

γραμμένο στον πίνακα. Ως λεκτική υπογράμμιση εννοούμε τις φράσεις «προσέξε εδώ», «ιδέστε αυτό», «ακούστε αυτό» κ.τ.λ.

Η αποφασιστικότητα και η ένταση της υπογράμμισης, αλλά και ο γενικότερος ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού βοηθούν το μαθητή να στρέψει την προσοχή του στα κύρια σημεία του θέματος που συζητείται.

3. *Τεχνικές Στήριξης της Μαθητικής Προσοχής*

Εκτός από τις τεχνικές προσέκλυσης και διατήρησης της μαθητικής προσοχής, πρέπει να υπάρχουν και άλλα σταθερά στοιχεία στο φυσικό και ψυχολογικό πλαίσιο της τάξης που στηρίζουν την προσοχή. Τέτοια στοιχεία από το φυσικό περιβάλλον είναι η δυνατότητα οπτικής επικοινωνίας όλων με όλους. Γι' αυτό έχουμε προτείνει στο πρώτο κεφάλαιο κατάλληλα σχήματα διευθέτησης των θρανίων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει τις κινήσεις του και τις στάσεις του μέσα στην τάξη, ώστε να έχει δυνατότητα επικοινωνίας με όλους.

Τέλος, στοιχεία του ψυχολογικού περιβάλλοντος που στηρίζουν την προσοχή είναι ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και η χρήση του χιούμορ. Εδώ μπορούμε να απαριθμήσουμε και στοιχεία της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, όπως είναι η ικανότητά του να προβληματοποιεί το περιεχόμενο του μαθήματος, να εντάσσει στο μάθημα διερευνητικές διαδικασίες, να ανατροφοδοτεί άμεσα και συστηματικά τους μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος, και να εμπλέκει όλους με την επιδέξια χρήση των ερωτήσεων. Μέσα από όλες αυτές τις παρεμβάσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζει τη θετική στάση και το ενδιαφέρον προς όλους, τις υψηλές προσδοκίες του και την επιθυμία του να συμμετέχουν οι πάντες στο μάθημα.

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, επισημαίνουμε ότι, για να προσελκύσει ο εκπαιδευτικός τη μαθητική προσοχή, πρέπει να παρουνισιάσει το διδακτικό υλικό και να διαρρυθμίσει τη διδακτική του συμπεριφορά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει στο μάθημα ποιιλία ερεθισμάτων με χαρακτηριστικά που προσελκύουν την (αυθόρμητη) προσοχή των μαθητών. Παράλληλα, για να διατηρηθεί αυτή η προσοχή και, κυρίως, για να μετατραπεί σε ενεργό συμμετοχή, πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει στο μαθητή τις απαραίτητες ψυχολογικές προϋποθέσεις που κινητοποιούν τη βούλητικο-νοητική του υπόσταση. Τεχνικές που μεγιστοποιούν την προκλητικότητα των εξωτερικών ερεθισμών και τη διερευνητική διάθεση του μαθητή αναφέραμε στο υποκεφάλαιο αυτό.

Προσθέτουμε ακόμη ότι, οποιεσδήποτε τεχνικές και αν εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, δεν πρέπει να αρχίζει το μάθημα, πριν βεβαιωθεί ότι έχει προσελκύσει την προσοχή της τάξης και ότι έχει εξασφαλίσει την εξουδετέρωση των παραιοματικών ερεθισμάτων.

VII. ΜΕΣΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά του μαθητή, ανεξάρτητα από το αν είναι αυθόρμητες ή προγραμματισμένες, ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, τη μαθητική συμπεριφορά. Στο υπόλοιπο μέρος του κεφαλαίου αυτού θα αναφερθούμε σε εκείνες τις αντιδράσεις, που ενθαρρύνουν την αναμενόμενη συμπεριφορά των μαθητών, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού που αποθαρρύνουν τη συμπεριφορά των μαθητών και, κυρίως, την προβληματική συμπεριφορά τους. Και στις δύο περιπτώσεις αναφερόμαστε σε συστηματικές και μελετημένες αντιδράσεις, γι' αυτό και τις αποκαλούμε μέσα ενθάρρυνσης και αποθάρρυνσης της μαθητικής συμπεριφοράς.

Στα μέσα ενθάρρυνσης συμπεριλαμβανουμε τις αμοιβές, το προσωπικό παράδειγμα, την προοδευτική μορφοποίηση της συμπεριφοράς, τη σύναιμη συμφωνία και την αρνητική αμοιβή.

A. Αμοιβές

Οι αμοιβές διακρίνονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές αμοιβές αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και εκδηλώνονται ως ικανοποίηση από την ολοκλήρωση ή το επίτεδο εκτέλεσης του έργου, ως συναίσθημα επιτυχίας ή ως αυτοεπιβεβαίωση. Το μέγεθος της αμοιβής εξαρτάται από εσωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες του μαθητή, που ο εκπαιδευτικός μόνο έμμεσα μπορεί να επηρεάσει.

Οι εξωτερικές αμοιβές είναι μορφές ικανοποίησης που είναι άσχετες με το (μαθησιακό) έργο το οποίο αμειβεται. Οι ικανοποιήσεις αυτές χορηγούνται στο μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Ο τελευταίος καθορίζει αν θα αμειφθεί ή όχι ο μαθητής, καθώς και το μέγεθος της αμοιβής. Μορφές εξωτερικής αμοιβής είναι η χορήγηση υλικών αντικειμένων (υλικές αμοιβές), η κοινωνική αναγνώριση και πρόκριση, και η παροχή προνομίων.

Οι σύγχρονοι ψυχολογικοί όλων των κατευθύνσεων αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα που έχουν οι αμοιβές για τη διαδικασία της μάθησης (βλ. και Δανασής-Αφεντάκης 1992, 255), αλλά διαφοροποιούνται στο ερώτημα αν η μάθηση πρέπει να βασίζεται μόνο στις εσωτερικές αμοιβές ή αν πρέπει, και σε ποιο βαθμό, να χρησιμοποιούνται και εξωτερικές αμοιβές.

Ο White (1959), σε ένα αξιόλογο άρθρο του, αμφισβήτησε την αναγκαιότητα των εξωτερικών αμοιβών για την προαγωγή της μάθησης. Για να υποστηρίξει τη θέση του, παρουσιάζει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι στο ανθρώπινο είδος η περιέργεια για γνώση και το συναίσθημα της ανταξίας, που γεννά η εμπειρία της επιτυχίας, αποτελούν ισχυρές δυνάμεις για την παρότρυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ψυχική ευχαρίστηση που επιφέρει η ικανοποίηση της περιέργειας και η αίσθηση της επιτυχίας αποτελούν ισχυρές μορφές εσωτερικής αμοιβής, που

καθιστούν περιττή κάθε άλλη μορφή εξωτερικής αμοιβής. Παρόμοιες απόψεις, βέβαια, διατυπώνει και ο Piaget (1952), που υποστηρίζει ότι το αναπτυσσόμενο άτομο αισθάνεται την εσωτερική παρότρυνση να χρησιμοποιήσει τα νέα νοητικά σχήματα στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο που το περιβάλλει.

Αρκετοί ψυχολογικοί, όμως, ενώ δεν παραβλέπουν την υπεροχή των εσωτερικών κινήτρων και αμοιβών, επισημαίνουν ότι πολλοί μαθητές έρχονται στο σχολείο χωρίς να έχουν αναπτυγμένα τα εσωτερικά κίνητρα για σχολική μάθηση και πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός τις εξωτερικές αμοιβές για να τους παρακινήσει (βλ. Bandura 1977· Καψάλης 1996, 358). Άλλοι πάλι μαθητές δυσκολεύονται να αρχίσουν ή να ολοκληρώσουν ένα (μαθησιακό) έργο, διότι βρσκουν ότι οι δυσκολίες του είναι ανώτερες από τις (υποβαθμισμένες) εσωτερικές αμοιβές που τους παρέχει και γι' αυτό χρειάζονται εξωτερική ενίσχυση. Ανάγκη από τις εξωτερικές αμοιβές, συμπληρώνουν ο Barkan (1960) και ο Torgance (1975), έχουν ακόμη και οι προικισμένοι μαθητές, προκειμένου να αυξήσουν τη δημιουργικότητά τους.

Οι κοινωνικές αμοιβές είναι μια μορφή εξωτερικών αμοιβών, όπως αναφέραμε. Ο έπαινος θεωρείται η κυριότερη μορφή κοινωνικής αμοιβής και χρησιμοποιείται στο σχολείο από τα αρχαιότατα χρόνια. Στο έργο του *Περί Παιδών Αγωγής* (XII) ο Πλούταρχος αναφέρει σχετικά: «Έπαινοι δὲ καὶ φόγοι πάσης εἰσὶν αἰτίας ὠφελιμότεροι τοῖς ἐλευθέροις, οἱ μὲν ἐπὶ τὰ καλὰ παρορμῶντες, οἱ δὲ ἀπὸ τῶν αἰσχρῶν ἀπειργοντες».

Η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ορθή χρήση του επαινού επιδρά ενεργητικά σε τρεις τομείς:

- στη διάθεση του επαινουμένου,
- στη διαπροσωπική σχέση επαινουμένου - επαινούντος, και
- στη διαπροσωπική σχέση επαινουμένου - μαθητικής ομάδας.

Η ψυχική διάθεση του μαθητή επηρεάζεται θετικά από τον έπαινο, διότι παρέχεται στο μαθητή με τις μειωμένες ικανότητες αυτοαξιολόγησης επιβεβαίωση για την ορθότητα των ενεργειών του. Η επιβεβαίωση, μάλιστα, αυξάνει την αυτοσφάλεια και την αυτοπεποίθηση του μαθητή, προϋποθέσεις αναγκαίες για να προχωρήσει στο έργο του. Υπάρχει, όμως, ο κίνδυνος ο έπαινος να αποβεί βλαπτικός για την περαιτέρω πορεία του μαθητή, αν οι προσδοκίες που άμεσα ή έμμεσα προβάλλει ο εκπαιδευτικός είναι πέρα από τις δυνατότητες του μαθητή.

Ο έπαινος ενισχύει, ακόμη, τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου - μαθητή, αλλά και του μαθητή με την υπόλοιπη ομάδα. Το τελευταίο συμβαίνει, όταν η ομάδα θεωρεί τον έπαινο δικαιολογημένο -και όχι χαριστικό ή υπερβολικό- και όταν υπάρχει κάποιος βαθμός ταύτισης μεταξύ επαινουμένου και ομάδας. Αντίθετα, αν ο έπαινος διαφοροποιεί τον επαινούμενο από την ομάδα κατά τρόπο που μειώνει τα μέλη της τελευταίας ή αν οι σχέσεις της ομάδας με τον εκπαιδευτικό δεν είναι αγαθές, επέρχεται απομόνωση του μαθητή που δέχθηκε τον έπαινο.

Έρευνες στη διδακτική πράξη, όμως, έχουν δείξει ότι ο έπαινος δεν χρησιμοποιείται πολύ συχνά στο σχολείο (βλ. Ματσαγγούρας 1985· Biehler and

Snowman 1993, 549) και ότι, όπως χρησιμοποιείται, δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός, παρά μόνο στους μαθητές μικρής ηλικίας, στους νοητικά καθυστερημένους μαθητές και στους μαθητές που, ασχέτως από την ηλικία τους, έχουν μεγάλο βαθμό εξάρτησης από τους ενήλικους. Οι έρευνες επισημαίνουν ότι, για να είναι αποτελεσματικός ο έπαινος, πρέπει να είναι αυθόρμητος, ειλικρινής, ακριβής, να απευθύνεται στην πράξη και όχι στο πρόσωπο, και να καθορίζει η ακριβώς επαινεί. Αξιέπαινα στοιχεία της μαθητικής συμπεριφοράς είναι το ενδιαφέρον, η επιμέλεια, η επιμονή, η συμμετοχή στην εργασία της τάξης, η λύση προβλημάτων με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς κ.τ.λ.

Στον πίνακα 5.2, που ακολουθεί, παρουσιάζουμε ελαφρώς τροποποιημένα τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και του αναποτελεσματικού έπαινου, όπως τα ανακεφαλαιώνει ο Brophy (1981: 1986).

Η παροχή υλικών αμοιβών είναι ένας δεύτερος τρόπος ενίσχυσης των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς, που χρησιμοποιείται από τα αρχαιότερα χρόνια στο σχολείο. Ο Maigou (1961, 379) παραπέμπει σε κείμενα της κλασικής εποχής, που μας πληροφορούν ότι οι δάσκαλοι συνήθιζαν να δίνουν στους μικρούς μαθητές ως αμοιβή για τις επιδόσεις τους παιχνίδια ή ακόμη και γλυκίσματα (πλακούντια) στο σχήμα των γραμμάτων που είχαν με επιτυχία διδαχθεί οι μαθητές. Η τεχνική αυτή βέβαια θυμίζει πολύ πιχεβιοριστικές τεχνικές, που εφαρμόζονται συστηματικά κυρίως σε ιδρύματα ειδικής αγωγής, όπου ο εκπαιδευτικός έχει απόλυτο έλεγχο του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στα υπόλοιπα σχολεία η χρήση ζαχαρωτών και μικροδώρων (token economy) εγκαταλείφθηκε, διότι η τεχνική αυτή είναι αντιοικονομική και, κυρίως, διότι ενέχει το στοιχείο εξαγοράς του μαθητή (βλ. Νασιάκου 1982, τ. Β', 123).

Περισσότερο αποδεκτή θεωρείται η τακτική που συνδυάζει μια δύσκολη εργασία με μια ευχάριστη. Η πραγματοποίηση της δεύτερης (π.χ. ο χρωματισμός εικόνων) προϋποθέτει την ολοκλήρωση της πρώτης (π.χ. λύση ασκήσεων). Η τεχνική αυτή είναι γνωστή ως αρχή του Premack (1965: βλ. και Ματσαργιούρας 1982, 144· Biehler and Snowman 1993, 341).

Σχετικά με τη συχνότητα αμοιβής, οι πιχεβιοριστές υποδεικνύουν ότι στην αρχή της παρέμβασης το άτομο πρέπει να αμείβεται κάθε φορά που παρουσιάζει την επιθυμητή συμπεριφορά, μέχρι να σταθεροποιηθεί η συμπεριφορά αυτή. Αργότερα η συχνότητα αμοιβής αραιώνει και η αμοιβή γίνεται περιοδική, για να εξασφαλισθεί η διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς (βλ. Κολιάδης 1995, τ. Α'). Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι αμοιβές δεν κινητοποιούν στον ίδιο βαθμό όλα τα άτομα και ότι συχνά, μετά από συνεχή χρήση, οι αμοιβές χάνουν τη δύναμή τους, διότι επέρχεται κορεσμός.

Ένα ακόμη σημείο που έχει πρόσφατα απασχολήσει την έρευνα είναι η σχέση που υπάρχει μεταξύ εξωτερικών αμοιβών (έπαινοι, βραβεία κ.τ.λ.) και εσωτερικών. Στην κατηγορία των τελευταίων συμπεριλαμβάνονται η εσωτερική ικανοποίηση που αποφέρει η ολοκλήρωση του έργου, η αίσθηση της επιτυχίας και η απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΠΑΙΝΟΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2

Αποτελεσματικός έπαινος	Αναποτελεσματικός έπαινος
1. Επισημαίνει ποια συγκεκριμένη πλευρά της συμπεριφοράς επαινεί.	1. Εκφράζει μια γενική θετική αντίδραση.
2. Είναι αυθόρμητος, αξιόπιστος, δεν είναι στερεότυπος και υποδηλώνει το ενδιαφέρον και την προσοχή του δασκάλου στη συμπεριφορά του μαθητή.	2. Φανερώνει ομοιομορφία στην αντιμετώπιση των μαθητών και μικρό βαθμό προσοχής στη συμπεριφορά τους.
3. Αμείβει την επίδοση με βάση συγκεκριμένα, γνωστά στους μαθητές, κριτήρια (απόδοσης και προσπάθειας).	3. Αμείβει την απλή συμμετοχή, χωρίς να εξετάζει τη διαδικασία ή το αποτέλεσμα.
4. Παρέχει πληροφορίες στο μαθητή σχετικά με τις ικανότητές του ή την αξία της εργασίας του.	4. Δεν παρέχει καμιά πληροφορία ή παρέχει πληροφορίες για τη γενικότερη θέση του μαθητή μέσα στην τάξη.
5. Κατευθύνει τους μαθητές στο να κατανήσουν καλύτερα τη συμπεριφορά τους που έχει σχέση με την εργασία τους και τον τρόπο λύσης των προβλημάτων.	5. Κατευθύνει τους μαθητές προς την αλληλοσύγκριση και τον ανταγωνισμό.
6. Αξιολογεί τη σημερινή συμπεριφορά-επίδοση με βάση τη συμπεριφορά-επίδοση του ίδιου του μαθητή κατά το παρελθόν.	6. Χρησιμοποιεί ως κριτήριο αξιολόγησης τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των άλλων μαθητών και όχι την προηγούμενη συμπεριφορά του ίδιου μαθητή.
7. Δίνεται μόνο σε περιπτώσεις που η συμπεριφορά ή οι επιδόσεις του συγκεκριμένου μαθητή μπορούν να κριθούν αξιοσημείωτες για τα δικά του δεδομένα.	7. Δίνεται χωρίς να ληφθεί υπόψη ο βαθμός προσπάθειας ή η σημασία που έχει η συγκεκριμένη επίδοση για το συγκεκριμένο μαθητή.
8. Αποδίδει την επιτυχία στην προσπάθεια και την ικανότητα, και υποδηλώνει ότι παρόμοια αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν και στο μέλλον.	8. Αποδίδει την επιτυχία μόνο στην ικανότητα ή σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η τύχη ή ο βαθμός δυσκολίας του έργου.
9. Αναπτύσσει τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, όπως είναι η χαρά της επιτυχίας και η επιθυμία απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων.	9. Συνδέει τη μάθηση με εξωγενή κίνητρα, όπως είναι η απόκτηση κοινωνικών και υλικών αμοιβών.
10. Επικεντρώνει την προσοχή των μαθητών στη συμπεριφορά τους που σχετίζεται με το έργο το οποίο έχουν αναλάβει.	10. Προσανατολίζει την προσοχή των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό, τον οποίο παρουσιάζει ως πρόσωπο εξουσίας, που κατευθύνει εξωτερικά τη συμπεριφορά των μαθητών.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι δύο αυτές κατηγορίες αμοιβών δεν δρουν αθροιστικά, αλλά ανταγωνιστικά. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η αύξηση των εξωτερικών αμοιβών επιφέρει μείωση των εσωτερικών κινήτρων για επιτυχία (βλ. Butler 1995, 146) και η κινούμενη από εξωτερικές αμοιβές εργασία είναι, σε σχέση με την κινούμενη από εσωτερικά κίνητρα, λιγότερο δημιουργική και περιέχει περισσότερα λάθη (βλ. και Καφάλης 1996, 358). Βέβαια, οι εξωτερικές αμοιβές που αποσκοπούν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης συμβάλλουν στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων.

Τα ανωτέρω σημαίνουν, πρώτο, ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να υιοκινεί τη μαθητική συμπεριφορά μέσω των εσωτερικών κινήτρων και της ικανοποίησης που προσφέρουν και, δεύτερο, ότι πρέπει να χρησιμοποιεί εξωτερικές αμοιβές εκεί μόνο, όπου απουσιάζουν τα εσωτερικά κίνητρα. Προοδευτικά, όμως, πρέπει να προχωρεί ο εκπαιδευτικός από τις υλικές στις συμβολικές αμοιβές και από τις εξωτερικές στις εσωτερικές αμοιβές. Ο Morgan (1984) διευκρινίζει ότι μπορεί να χορηγείται εξωτερική αμοιβή χωρίς να βλάπτονται τα εσωτερικά κίνητρα, αρκεί να θεωρείται και από τον εκπαιδευτικό και από το μαθητή η παρεχόμενη εξωτερική αμοιβή ως συμβολική αναγνώριση της επιτυχίας και όχι αποκλειστικό κίνητρο για την ολοκλήρωση του έργου.

Ακόμη, πρέπει να επισημάνουμε ότι, εκτός από τις αρνητικές επιδράσεις στα εσωτερικά κίνητρα, η παροχή εξωτερικών αμοιβών επηρεάζει αρνητικά και τη χρήση ερευνητικών διαδικασιών μάθησης, που ενέχουν το στοιχείο του πειραματισμού, στον οποίο ενυπάρχει η πιθανότητα της αποτυχίας. Η απόκτηση της εξωτερικής αμοιβής, που προϋποθέτει την επιτυχία, αναγκάζει το μαθητή να χρησιμοποιήσει γνωστές και δοκιμασμένες διαδικασίες μάθησης. Αντίθετα, αν το μαθησιακό έργο αποτελεί εφαρμογή γνωστών στοιχείων, η επίδραση δεν είναι αρνητική αλλά θετική, διότι παρακινεί το μαθητή να επιτελέσει γνωστό έργο, για το οποίο έχει συνήθως χάσει το εσωτερικό ενδιαφέρον.

Τέλος, δύο ακόμη σημεία σχετικά με τις αμοιβές που πρέπει να προσέξει ο εκπαιδευτικός είναι: (α) ποιες πράξεις αποτελούν αντικείμενο αμοιβής και (β) με βάση ποια κριτήρια (σύστημα) γίνεται η αμοιβή. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αμείβουν την ακαδημαϊκή επίδοση με βάση το ανταγωνιστικό σύστημα. Η τακτική αυτή έχει αρνητικές επιπτώσεις και στην ακαδημαϊκή μάθηση και στην κοινωνική συμπεριφορά.

Η αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή μάθηση οφείλεται στο γεγονός ότι το ανταγωνιστικό σύστημα αποθαρρύνει τους αδύνατους μαθητές από κάθε προσπάθεια βελτίωσης, αφού οι πιθανότητες τους να ξεπεράσουν τους καλούς μαθητές σε επίδοση είναι μηδαμινές. Γι' αυτό παραιτούνται από κάθε προσπάθεια.

Η αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά επέχεται επειδή η συμπεριφορά συνήθως αποτελεί αντικείμενο επίκρισης και τιμωρίας και σπάνια αντικείμενο αμοιβής. Οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν ως αυτονόητη την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών και την αντιπαρέχονται. Ασχολούνται με θέματα συμπεριφοράς μόνο όταν παρουσιάζονται προβλήματα.

Η παραπάνω τακτική οδηγεί έμμεσα όσους μαθητές δεν μπορούν να προσελκύσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού τους με τις (υψηλές) επιδόσεις τους προς την κατεύθυνση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου να προσελκύσουν τη δασκαλική προσοχή.

Για να παρακαμφθούν τα παραπάνω προβλήματα, κάνουμε τις ακόλουθες προτάσεις, που αφορούν το αντικείμενο και το σύστημα (κριτήρια) των αμοιβών. *α. Αντικείμενο αμοιβών:* Εκτός από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αμείβει το μαθησιακό ενδιαφέρον και την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής για την επιτυχή ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας. Με τον τρόπο αυτό κινητοποιείται το ενδιαφέρον των αδύνατων μαθητών και αυξάνεται η επίδοσή τους, που πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι είναι καλύτερη από τις δυνατότητές τους όχι τόσο λόγω της ποιότητας της διδασκαλίας, όσο λόγω των μειωμένων κινήτρων που συνεπάγεται το σύστημα αμοιβής, το οποίο περιγράψαμε παραπάνω.

Βέβαια, η αξιολόγηση του ενδιαφέροντος και της προσπάθειας δεν είναι εύκολο να γίνει με ακρίβεια και αντικειμενικότητα, και ο εκπαιδευτικός πρέπει να βασισθεί στην υποκειμενική του κρίση.

Αντικείμενο αμοιβής πρέπει να αποτελέσει ακόμη και η κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή. Μαθητές που βρίσκονται στη διαδικασία προσαρμογής της συμπεριφοράς τους στις κοινωνικές νόρμες της τάξης ή που επιλύουν επιτυχώς προβλήματα κοινωνικής επικοινωνίας με αποδεκτούς τρόπους, πρέπει να αμείβονται. Οι μιγεβιοριστές σημειώνουν ότι οι αμοιβές πρέπει να είναι συγγόμενες στην αρχή, ενώ μετά την παγίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς πρέπει να αφαιρούν, όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. Κολιάδης 1995, τ. Α).

Στην κοινωνική συμπεριφορά πρέπει να συμπεριλάβουμε και τις συνεργατικές δραστηριότητες που αναπτύσσει η μαθητική ομάδα για να φέρει σε πέρας το (ακαδημαϊκό) έργο της. Πολλοί εκπαιδευτικοί, μάλιστα, προτείνουν οι ομάδες να αμείβονται με βάση την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συνεργατική τους συμπεριφορά, και υποδεικνύουν και τρόπους αξιολόγησης της τελευταίας (βλ. και Ματαργούρας 1997).

β. Σύστημα (κριτήρια) αμοιβής: Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα συνηθισμένα κριτήρια αμοιβής είναι ακαδημαϊκής και ανταγωνιστικής φύσης, αφού αμείβουν εκείνον ή εκείνους τους μαθητές που παρουσιάζουν τις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Επισημάναμε προηγουμένως τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει το σύστημα αυτό στην ενεργοποίηση των αδύνατων μαθητών. Συμπληρώνουμε τώρα ότι δεν ενεργοποιεί αρκούντως ούτε τους καλούς μαθητές, αφού είναι σχετικά εύκολο γι' αυτούς να διακριθούν από τους μέτριους και αδύνατους μαθητές, χωρίς να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια.

Με το να αποσυνδέει, λοιπόν, το σύστημα των ακαδημαϊκών και ανταγωνιστικών κριτηρίων την αμοιβή από την προσπάθεια δεν βοηθάει ούτε τους καλούς ούτε τους αδύνατους μαθητές. Ίσως να βοηθάει σε κάποιο βαθμό τους μέτριους μαθητές, οι οποίοι μπορούν, με αυξημένη προσπάθεια, να επιτύχουν την πρόκριση. Για τους λόγους αυτούς θεωρούμε το σύστημα αυτό απρόσφορο για τις ανο-

μοιογενείς τάξεις και το συνιστούμε μόνο για τις περιπτώσεις εκείνες που οι ανταγωνιζόμενοι μαθητές ή ομάδες μαθητών είναι ισοδύναμοι.

Για να αποφευχθούν τα παραπάνω προβλήματα πρέπει, παράλληλα με τη διεύρυνση των τομέων που αποτελούν αντικείμενα αμοιβής, να αντικαταστήσει ο εκπαιδευτικός το ανταγωνιστικό σύστημα με το σύστημα αυτοβελτίωσης και το σύστημα του διομαδικού ανταγωνισμού.

Σύμφωνα με το σύστημα αυτοβελτίωσης, ο μαθητής αμείβεται με βάση την πρόοδο που σημειώνει σε σχέση με παλιότερες επιδόσεις του ή σε σχέση με ένα προκαθορισμένο επίπεδο απόδοσης (βάση). Το σύστημα αυτό παρέχει αυξημένες πιθανότητες αμοιβής στους μαθητές όλων των κατηγοριών και μεγιστοποιεί ιδιαίτερα τις επιδόσεις των αδύνατων. Αντίθετα, οι καλοί μαθητές, που έχουν συνηθίσει να εργάζονται μέσα σε ανταγωνιστικά πλαίσια και να επιδιώκουν τη διάκριση, είναι εύκολο να χαλαρώσουν την προσπάθειά τους, αν δεν τους προσεξεί ο εκπαιδευτικός.

Η εφαρμογή του συστήματος διομαδικού ανταγωνισμού δημιουργεί λιγότερα προβλήματα και μπορεί να εφαρμοσθεί μόνο στις τάξεις όπου ισχύει το ομαδο-συνεργατικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Στα πλαίσια αυτού του συστήματος, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι μαθητές της (ανομοιογενούς) ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους και μπορούν να ανταγωνίζονται με τις υπολοίπες (ισοδύναμες) ομάδες της τάξης τους, αν ο εκπαιδευτικός το κρίνει αναγκαίο. Αν όχι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ως βάση αμοιβής ένα μίνιμουμ επίδοσης και συνεργατικότητας, και να αμείψει ανάλογα εκείνες τις ομάδες, που έφτασαν ή ξεπέρασαν τη βάση επίδοσης.

Όταν για την αξιολόγηση της ομάδας βαθμολογούνται οι ατομικές επιδόσεις όλων των μαθητών, καλοί και οι αδύνατοι μαθητές ενεργοποιούνται, για να επιτύχουν την πρόκριση, δεδομένου ότι όλες οι ομάδες είναι ισοδύναμες μεταξύ τους και οι μαθητές αισθάνονται ότι όλοι ξεκινούν με ίσες πιθανότητες επιτυχίας. Περισσότερα για το ομαδοσυνεργατικό σύστημα αναφέρουμε σε άλλη εργασία μας (βλ. Ματσαγγούρας 1997).

Β. Μίμηση Προτύπων

Η μίμηση προτύπων (modeling) είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος μάθησης γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, και πρέπει να τον χρησιμοποιήσει συστηματικά και προγραμματισμένα ο εκπαιδευτικός, για να διδάξει τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς, που έχουν άμεση σχέση με την οργάνωση και την καλή λειτουργία της τάξης: (α) τρόπους που διευκολύνουν τη λεκτική επικοινωνία, όπως είναι, π.χ., η προσοχή στον ομιλητή, (β) τρόπους χειρισμού υλικού και οργάνων, (γ) τρόπους ελέγχου της συμπεριφοράς σε στιγμές συναισθηματικών εκρήξεων, (δ) τρόπους θετικής αντιμετώπισης και σεβασμού των άλλων, και (ε) τρόπους διεκπεραίωσης ενεργειών ρουτίνας (βλ. Good and Brophy 1987, 189-204).

Οι Bandura και άλλοι κοινωνικοί ψυχολόγοι μελέτησαν τους τρόπους με τους

οποίους ο άνθρωπος μαθαίνει καινούριες μορφές συμπεριφοράς ή τροποποιεί παλιούς τρόπους συμπεριφοράς μετά από μίμηση προσώπων με τα οποία ταυτίζεται ή ηρώων αναγνώσιμων και κινηματογραφικών ταινιών (βλ. Κολιάδης 1995, τ. Β'). Ακόμη, οι ψυχολόγοι εξηγούν γιατί και μέσα από ποιους ψυχολογικούς μηχανισμούς η μίμηση προτύπων (modeling) αποβαίνει αποτελεσματικός μηχανισμός κοινωνικής μάθησης (βλ. Kirschenbaum 1995, 35). Μέσα από όλους αυτούς τους μηχανισμούς οι μαθητές, μμούμενοι το δάσκαλό τους ή συμμαθητές τους που πέτυχαν το σκοπό τους, μαθαίνουν μορφές συμπεριφοράς τις οποίες ο ίδιος δεν θα ήθελε να διδάξει.

Για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς στους τομείς που αναφέραμε, πρέπει (α) να καλλιεργήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους μαθητές, για να αυξήσει το βαθμό ταύτισης των μαθητών με το πρόσωπό του, (β) να προτρέπει λεκτικά τους μαθητές να μιμηθούν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, που παρουσιάζει με υποδειγματικό τρόπο, (γ) να περιγράφει τις πράξεις του με αναλυτικό τρόπο κατά την ώρα της επίδειξης, επεξηγώντας ταυτόχρονα το «τι», το «γιατί» και το «πώς» των πράξεών του, και (δ) να αναφέρει τις θετικές επιπτώσεις που θα έχει στους ίδιους τους μαθητές η επιτυχής μίμηση της συμπεριφοράς του (βλ. και Νασιάκου 1982, τ. Β', 120-Κασσιώτης 1985, 362).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν απόψεις του προεπιστημονικού σχολείου, που στην πραγματικότητα βάσιζε την κοινωνική μάθηση των μαθητών στη χρήση των αμοιβών και των ποινών και στη δύναμη της παιδικής μίμησης. Γι' αυτό και έδινε μεγάλη σημασία στο παρόδειγμα και τη διαγωγή του εκπαιδευτικού. Από τις πολυάριθμες αναφορές που κάνει η κλασική και η χριστιανική γραμματεία στη σημασία του παραδείγματος για την ηθική αλλά και την ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή, παραθέτουμε απόσπασμα από το *Ονομαστικόν* του Πολυδύνη (2ου μ.Χ. αιώνα): «καὶ ὁ μὲν τῷ παραδείγματι τοῦ βίου προτρέπων (παιδευτὸν) καὶ πολιτικὸς βίος ὁ καὶ πρακτικὸς, τὸν δὲ ἐναντίον ἀφύλοσσαν ἂν εὔτοις» (IV 40· βλ. και Ματτῶ 1961, 301 και 248).

Βέβαια, πρέπει να συμπληρώσουμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μόνο το μόνο των μορφών συμπεριφοράς που θέλει να διδάξει, αλλά αποτελεί μια «μεταφορά» (metaphor), κατά την έκφραση των Fuller και Bown (1975, 26), που αντιπροσωπεύει στη συνείδηση των παιδιών την κοινωνική πραγματικότητα και συμβολίζει τις αξίες της κοινωνίας την οποία υπηρετεί. Η «μεταφορική» λειτουργία του εκπαιδευτικού είναι ασφαλώς σημαντικότερη από τη λειτουργία του απλού προτύπου μορφών συμπεριφοράς, διότι μέσα από αυτή τη λειτουργία προωποποιεί τους απώτερους σκοπούς της αγωγής.

Ο ρόλος αυτός συχνά δημιουργεί στον εκπαιδευτικό πολλά διλήμματα και εσωτερικές συγκρούσεις, καθώς και συγκρούσεις μεταξύ αυτού και του υπηρεσιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά η σύζηση των προβλημάτων αυτών είναι έξω από τα πλαίσια αυτής της εργασίας (βλ. και Γκότοβος 1992, 129-Ματσαγγούρας 1998α, 324).

Γ. Σύναψη Συμφωνίας

Μετά από κοινή συζήτηση του εκπαιδευτικού με το μαθητή που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, καταλήγουν σε ενυπόγραφη συμφωνία (contracting) σχετικά με τη μορφή συμπεριφοράς που αναμένεται να επιδείξει ο μαθητής για συγκεκριμένη χρονική περίοδο και την αμοιβή που θα λάβει μετά την εκκλήρωση της συμφωνίας. Η σύναψη συμφωνίας δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να διαπιστώσει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ της συμπεριφοράς του και των συνεπειών της, και να διατυπώσει προσωπικές δεσμεύσεις. Καλό είναι η περίοδος της συμφωνίας να είναι σύντομη και οι όροι της σαφείς. Η σύναψη συμφωνίας έχει στο παρελθόν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο εξατομικευμένων προγραμμάτων και για διδακτικούς σκοπούς κ.τ.ό. (βλ. Burden 1995, 53).

Δ. Αρνητική Αμοιβή

Με την «αρνητική αμοιβή» (negative reinforcement) ο εκπαιδευτικός προσφέρει και να τεριματίσει μια δυσάρεστη εμπειρία του μαθητή (π.χ. απομόνωση στο θρανίο ή σπέρση προνομίων), αν ο μαθητής βελτιώσει τη συμπεριφορά του ή την επίδοσή του. Συχνά η «δυσάρεστη εμπειρία» δεν αποτελεί πραγματική κατάσπαση, αλλά πιθανή προοπτική (απειλή). Έτσι ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή πολλές φορές να (ξανα)προετοιμασθεί για επαναληπτικό διαγώνισμα, προκειμένου να αποφύγει τη χαμηλή βαθμολογία του πρώτου διαγωνίσματος, ή να διορθώσει τη συμπεριφορά του, προκειμένου να τον φέρει από το απομονωμένο θρανίο, όπου βρίσκεται, στη θέση που επιθυμεί (βλ. και Burden 1995, 307).

VIII. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Οι καλοοργανωμένες σχολικές τάξεις είναι αποτέλεσμα συστηματικής και διαρκούς προετοιμασίας του εκπαιδευτικού. Η προετοιμασία αυτή δεν αναφέρεται μόνο στο καθημερινό διδακτικό έργο, αλλά και στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Από τις πρώτες κιόλας μέρες της λειτουργίας του σχολείου, ο εκπαιδευτικός, με αφορμή τα προβλήματα που ανακύπτουν, αναζητά μαζί με τους μαθητές αποδεκτούς τρόπους αντιμετώπισής τους. Οι τρόποι αυτοί σχηματοποιούνται σε γενικούς κανόνες συμπεριφοράς και σε διαδικασίες καθημερινής ρουτίνας, που καλούνται οι μαθητές να τηρήσουν. Και η τήρησή τους και η παράβασή τους έχουν επιπτώσεις, που είναι γνωστές εκ των προτέρων στους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός φροντίζει, ώστε οι μαθητές να κατανοούν το σκεπτικό και να αποδέχονται ως ορθούς τους κανόνες και τις διαδικασίες που καλούνται να ακολουθήσουν. Κανονισμοί που θεωρούνται άδικοι και αυθαίρετοι ή εκλαμβάνονται ως ένα περιττό είδος σχολικής συμπεριφοράς δεν αποδίδουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το ίδιο και οι διαδικασίες που φαίνονται στα μάτια των παιδιών απλά εθμικά προτόκολλα.

Για να μεγιστοποιήσει ο εκπαιδευτικός την αποτελεσματικότητα της οργάνω-

σης της τάξης αλλά και για να συμβάλει στην εξέλιξη των μαθητών σε ελεύθερα και υπεύθυνα άτομα, εμπλέκει στη διαδικασία οργάνωσης και υλοποίησης των κανονισμών τη μαθητική κοινότητα. Παράλληλα, παρακολουθεί συστηματικά τη λειτουργία της τάξης και απαιτεί από τους μαθητές να εκπληρώνουν με συνέπεια τις υποχρεώσεις τους και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες των προξενών τους.

Ιδιαίτερη φροντίδα καταβάλλει, ώστε τόσο ο ίδιος όσο και η μαθητική ομάδα να λειτουργούν ως μηχανισμοί στήριξης των αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς. Γι' αυτό κάνει συστηματική χρήση του επαίνου, του προσωπικού παραδείγματος και άλλων τεχνικών ενίσχυσης της θετικής μαθητικής συμπεριφοράς. Για να επιτύχουν, βέβαια, αυτές οι τεχνικές, πρέπει μετάξυ εκπαιδευτικού και μαθητών να υπάρχει κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και οι επαινετικές ενέργειες του εκπαιδευτικού να είναι σαφείς, ειλικρινείς, αιτιολογημένες και να μη φέρνουν τον επαινούμενο μαθητή σε αντίθεση με τη μαθητική ομάδα.