

Η εκπαιδευτική πράξη απόρροια της «συναισθηματικής γλώσσας» του εκπαιδευτικού

*Κιτσάκη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Παναγάκη Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια*

Εισαγωγή

Αφόρμηση για την παρούσα ανακοίνωση αποτέλεσαν αφενός, οι επαγγελματικές μας εμπειρίες από το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου, οι κυρίαρχες παιδαγωγικές παραδοχές σχετικά με την αποστολή του σχολείου που πρεσβεύουν ότι αυτό δε φέρει μόνο την ευθύνη της διανοητικής ανάπτυξης των παιδιών αλλά και της συναισθηματικής υποστήριξής τους, καθώς μόνο μέσα από αυτή μπορεί ένας μαθητής να ενεργοποιηθεί και να αναπτύξει σωστά τις μαθησιακές του ικανότητες.

Ο συγκεκρισμός αυτών των δύο παραμέτρων (επαγγελματικών εμπειριών και διακηρυγμένων παιδαγωγικών θέσεων) πυροδότησε πλήθος ερωτημάτων σχετικά με το ρόλο των συναισθημάτων στην επικοινωνία δασκάλου – μαθητή, τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, και την επίδραση που μπορεί να έχει η «συναισθηματική γλώσσα» του εκπαιδευτικού στην ποιότητα της αγωγής που προσφέρει. Ο έντονος προβληματισμός μας, οι προσωπικές μας εμπειρίες καθώς και η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μας οδήγησε στην ανάπτυξη τεσσάρων κύριων θεματικών ενοτήτων που είναι οι εξής:

Συναίσθημα και εκπαιδευτική πράξη.

Σε αυτή την ενότητα καταθέτουμε θέσεις, σκέψεις και προβληματισμούς σχετικά με το ρόλο των συναισθημάτων στην παιδαγωγική διαδικασία, καθώς και την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου σε σχέση με τα συναισθήματα.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και ο «συναισθηματικά νοήμων» δάσκαλος.

Εδώ επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου συναισθηματική νοημοσύνη, η περιγραφή του δασκάλου που χρησιμοποιεί τη «γλώσσα» της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και τα οφέλη που αυτός αποκομίζει σε διαπροσωπικό και ατομικό επίπεδο.

Καταγραφή των στάσεων και συμπεριφορών του δασκάλου σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών.

Μέσα από τις έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα προσπαθούμε να σκιαγραφήσουμε τη «συναισθηματική στάση» των δασκάλων.

Προτάσεις

Απώτερος στόχος μας στο πλαίσιο του συνεδρίου είναι να προβληματίσουμε όσους φέρουν την ευθύνη της αγωγής των παιδιών σχετικά με έναν τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας που επιτρέπει τον ευέλικτο χειρισμό των συναισθημάτων, των επιθυμιών και των αναγκών των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη. Ευελπιστούμε επίσης η εισήγησή μας να αποτελέσει αφετηρία γόνιμου προβληματισμού και σκέψης, ενθαρρύνοντας συναδέλφους εκπαιδευτικούς ή ερευνητές να διερευνήσουν σε βάθος όλες τις επιμέρους πτυχές του πολυδιάστατου αυτού θέματος.

1. Συναίσθημα και σχολική πράξη

Η απόδοση ακριβούς σημασίας του όρου «συναίσθημα» αποτέλεσε πεδίο διαμάχης ψυχολόγων και φιλοσόφων για πάνω από έναν αιώνα. Σύμφωνα με έναν απλό ορισμό, «τα συναισθήματα είναι η εμπειρία των υποκειμενικών αισθημάτων που έχουν θετική ή αρνητική αξία για το άτομο». Διαχωρίζονται από τη συμπεριφορά και από τις διαθέσεις οι οποίες μπορεί να προκαλούνται χωρίς κάποια εμφανή αιτία και διαρκούν για σχετικά μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα (Alder, B. 2005:13). Ετυμολογικά, η λέξη στα αγγλικά (emotion) προέρχεται από τη λατινική *motere*, που σημαίνει κινώ, επομένως υπονοεί ότι ενυπάρχει τάση για κίνηση, για δράση. Ουσιαστικά όλα τα συναισθήματα είναι προτροπές για δράση, «στιγμιαία σχέδια για την

αντιμετώπιση της ζωής που η εξέλιξη έχει σταλάξει μέσα μας» (Goleman, D. 1997:33). Υπάρχουν εκατοντάδες συναισθήματα, μαζί με τις παραλλαγές, τις προσμίξεις και τις αποχρώσεις τους, περισσότερα από όσα οι λέξεις μπορούν να ορίσουν. Κάθε συναίσθημα συνοδεύεται από ένα συγκεκριμένο βιολογικό πλαίσιο και προσφέρει μια ξεχωριστή ετοιμότητα για δράση (βλ. Goleman, D. 1997: 33-35, 395-397).

Πλήθος θεωριών αναπτύχθηκαν επίσης για να ερμηνεύσουν το πολύπλοκο σύστημα παραγωγής των συναισθημάτων (βλ. Alder, B. 2005). Ωστόσο ανεξάρτητα από τις διαφορετικές θέσεις των ειδικών, είναι γενικά αποδεκτό ότι τα συναισθήματα αποτελούν ουσιώδεις «καθοδηγητές» της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όταν πρόκειται να δώσουμε στις αποφάσεις και τις πράξεις μας την οριστική τους μορφή, το τι νιώθουμε έχει τις περισσότερες φορές μεγαλύτερη βαρύτητα από το τι σκεφτόμαστε. Οι κοινωνιολόγοι υπογραμμίζουν την υπεροχή του συγκινησιακού νου (καρδιάς) πάνω στον λογικό νου (μυαλό) σε κρίσιμες καταστάσεις που η ζωή μας βρίσκεται σε κίνδυνο – όπου το να σταθούμε και να σκεφτούμε τι πρέπει να κάνουμε θα μπορούσε να μας κοστίσει τη ζωή (Goleman, D. 1997:36). Οι εξελικτικοί βιολόγοι επίσης θεωρούν ότι τα συναισθήματα έχουν εντυπωθεί στο νευρικό μας σύστημα ως «έμφυτες, αυθύπαρκτες τάσεις της ανθρώπινης υπόστασης», επειδή επί μια πολύ μακρά και κρίσιμη περίοδο στην ανθρώπινη προϊστορία από αυτές τις αντιδράσεις εξαρτιόταν άμεσα η επιβίωση ή ο θάνατος (Goleman, D. 1997:30).

Τα συναισθήματα, ως ένα θεμελιώδες σύστημα γνώσης και εμπειρίας με τον παρορμητικό αλλά πανίσχυρο και ενίοτε παράλογο χαρακτήρα του, σε συνδυασμό με το σύστημα του λογικού νου, του ενσυνείδητου και στοχαστικού που είναι ικανό να ζυγίζει και να συλλογίζεται, αλληλεπιδρούν στη δόμηση της διανοητικής μας ζωής (Goleman, D. 1997:36). Σχεδόν σε κάθε δραστηριότητά μας από την πιο ασήμαντη, καθημερινή, αυτοματοποιημένη ως την πιο σημαντική και καίρια για το μέλλον μας, οι δύο όψεις του μυαλού μας (συγκινησιακό και λογικό) ενεργοποιούνται ανάλογα και καθοδηγούν τα βήματα μας στον κόσμο. Όπου το ένα αποκόπτεται από το άλλο, είτε λόγω συγκινησιακής υπερφόρτισης –όπότε ο συγκινησιακός νους καθυποτάσσει το λογικό- είτε λόγω εσκεμμένης απομάκρυνσης του συγκινησιακού νου από τη λήψη αποφάσεων, η ισορροπία διασαλεύεται με ολέθριες μερικές φορές συνέπειες για τον κάθε οργανισμό.

Αφόρμηση για την παρούσα προσέγγιση αποτελεί ακριβώς αυτή η αποκοπή του συναισθήματος από τη λογική, ο διαχωρισμός καρδιάς και μυαλού, σε ένα χώρο που βρίθεται από πλήθος συναισθηματικών αποχρώσεων, εντάσεων, συγκρούσεων όπως είναι το σχολείο. Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν θεσμοθετημένος χώρος μετάδοσης της γνώσης, όμως συμβαίνει να μην είναι η γνώση εκείνη που ρέει αβίαστα και ανεμπόδιστα ανάμεσα στους εμπλεκόμενους αλλά το συναίσθημα. Η διδασκαλία ακόμα και στην πιο παραδοσιακή της μορφή (τη μετωπική, δασκαλοκεντρική), είναι ένα ατέρμονο πάρε-δώσε συναισθημάτων επιβεβαίωσης, αποδοχής, επιβράβευσης ή απόρριψης, επίπληξης, νουθεσίας. Ο δάσκαλος μιλά αδιάκοπα. Με τα λόγια (συναισθηματικά φορτισμένα ή μη), τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος μεταδίδει γνώσεις, προσελκύει τα παιδιά στη μάθηση και εκπέμπει διαρκώς και αενάως μηνύματα παιδαγωγικά και κοινωνικά επιδρώντας θετικά ή αρνητικά, αλλά σίγουρα καταλυτικά, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Ο καθοριστικός ρόλος των συναισθημάτων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση υπογραμμίζεται και από το αξίωμα της επικοινωνίας που επισημαίνει ότι κάθε επικοινωνία προσδιορίζεται από τις διαστάσεις της σχέσης και του περιεχομένου. Με άλλα λόγια όπου τα άτομα επικοινωνούν υπάρχει και η αντίστοιχη σχέση η οποία αποτελεί και «το ερμηνευτικό κλειδί» για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης, του περιεχομένου. Όταν η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή φορτίζεται με αρνητικά συναισθήματα (λόγω για παράδειγμα ειρωνικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού) τότε διαταράσσεται η επικοινωνία και ακολουθεί απόρριψη και του περιεχομένου της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, Χ., 2004).

Ωστόσο, ενώ τα συναισθήματα αποδεδειγμένα αποτελούν διευκολυντές ή παρεμποδιστές της επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή και κατ'επέκταση και της ετοιμότητας του μαθητή για μάθηση, συστηματικά αγνοούνται και περιθωριοποιούνται από τους λειτουργούς του εκπαιδευτικού

επαγγέλματος. Συμβαίνει μάλιστα το εξής παράδοξο: οι έχοντες την ευθύνη της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας νομιμοποιούνται στην έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ενώ οι μαθητές που λόγω ηλικιακού επιπέδου και ανωριμότητας δικαιολογούνται να δρουν και να λειτουργούν μέσω συναισθήματος, στιγματίζονται, επιπλήττονται και κατακεραυνώνονται ως ατίθασοι, απείθαργοι, παραβάτες στην εκδήλωση των όποιων συναισθημάτων τους (είτε ευχάριστων, είτε δυσάρεστων).

Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι η απομάκρυνση του σχολείου από τους παιδαγωγικά διακηρυγμένους στόχους του (ισόρροπη ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή) και η προσήλωσή του στην τυποποιημένη και στεία μετάδοση γνώσεων. Ο μονόπλευρος αυτός προσανατολισμός στην επίτευξη μόνο των γνωστικών στόχων, αποβαίνει πολλές φορές σε βάρος της ψυχικής υγείας, εσωτερικής ισορροπίας και γαλήνης όλων των εμπλεκομένων. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από ερευνητικές εργασίες που προτείνουν «αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εργάζεται και αισθάνεται το σύνολο των μαθητών μιας τάξης», αναγνωρίζοντας τη διαμόρφωση συναισθηματικών δεσμών ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Kohn, 1997). Για αλλαγές στο χώρο της παιδείας μιλά και η Παιδαγωγική Συμβουλευτική που πρεσβεύει ότι η ουσία της παιδαγωγίας βρίσκεται στην ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, στη γνωριμία και αποδοχή του εαυτού του, στην προσωπική του ευτυχία (Κοσμόπουλος, 1996).

Παρόλα αυτά, η καθημερινή σχολική πρακτική μοιάζει αλλοτριωμένη και «στεγνή» από ανθρωπιστικά μηνύματα, με έντονα τα σημάδια του ατομικισμού και του εγωισμού των μαθητών, την ένταση στις διαπροσωπικές σχέσεις, την αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Γκούσια-Ρίζου, 2004). Ως αντίδοτο στα προβλήματα που αναφέρθηκαν φαίνεται να είναι η δημιουργία ενός φιλικού - συνεργατικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, με γνώμονα τον ειλικρινή διάλογο και τις δημοκρατικές διαδικασίες.

Παράλληλα με την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, η τάξη πρέπει να λειτουργεί και ως εργαστήριο συναισθηματικής ωρίμανσης και διαπραγμάτευσης. Η κατανόηση των συναισθημάτων και η απόδοση βαθύτερου νοήματος στις εκπαιδευτικές ενέργειες βοηθούν σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς συνδέουν το σχολείο με τη ζωή. Η προώθηση των τυπικών γνώσεων στο σχολείο δεν επαρκεί εφόσον ο ταχύτατος ρυθμός αλλαγών στις σύγχρονες κοινωνίες καθιστά τις γνώσεις που λαμβάνουν οι μαθητές ανεπείκαιρες, ξεπερασμένες και απαρχαιωμένες όταν αυτοί τελειώνουν τις σπουδές τους και αναζητούν εργασία. Αυτό που χρειάζεται ο αυριανός πολίτης είναι βασικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες για να επικοινωνεί, να συνεργάζεται και να μαθαίνει αποτελεσματικά, διαδραματίζοντας ουσιαστικούς ρόλους στην οικογένεια και στην κοινωνία.

Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αναλάβει τη δύσκολη αλλά όχι ακατόρθωτη αποστολή της σύζευξης της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Για να το πετύχει αυτό, οφείλει πρώτα από όλα να βρίσκεται ο ίδιος σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του, να επιδιώκει την απόκτηση αυτογνωσίας και να διακρίνεται για τον ανθρωπιστικό-κοινωνικό και φιλοσοφικό του προσανατολισμό. Με άλλα λόγια να διακρίνεται από το πλέγμα εκείνων των δεξιοτήτων που αναφέρονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης την οποία θα αναλύσουμε διεξοδικά παρακάτω.

2. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και ο «συναισθηματικά νοήμων» δάσκαλος

Το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει αναδειχθεί και έχει αρχίσει να μελετάται μόλις την τελευταία εικοσαετία. Τι είναι τελικά η συναισθηματική νοημοσύνη; Μία άλλη οπτική γωνία της νοημοσύνης; Μία άλλη διάστασή της; Ή μήπως αντιπροσωπεύει κάτι διαφορετικό;

Ένας από τους πιο διακεκριμένους μελετητές της νοημοσύνης, ο οποίος επισήμανε (1983) τη διάκριση ανάμεσα στις διανοητικές και τις συναισθηματικές ικανότητες, ήταν ο Howard Gardner με το έργο του περί πολλαπλής νοημοσύνης. Στον κατάλογό του με τα επτά είδη νοημοσύνης συμπεριλάμβανε και «δύο προσωπικούς» τύπους ικανότητας: το να γνωρίζει κανείς τον εσωτερικό του κόσμο και την κοινωνική επιδεξιότητα (Gardner H., 1993). Στη συνέχεια προτάθηκαν διάφορα

μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης. Από μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της αρθρογραφίας, διαπιστώνουμε ότι κυριαρχούν τρεις σημαντικές θεωρίες που προσπαθούν να οριοθετήσουν και να καθορίσουν την έννοια και τις διαστάσεις της. Οι τρεις αυτές τάσεις εκπροσωπούνται από τον Reuven Bar-on, τους John Mayer & Peter Salovey και τον Daniel Goleman.

Το πρωτοποριακό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-on, όπου εισήγαγε τον όρο EQ (Emotional Quotient) σε αντιδιαστολή με το IQ, προτάθηκε τη δεκαετία του '80. Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τις ικανότητες του ατόμου να κατανοήσει τον εαυτό του και τους άλλους, την προσαρμογή του στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και την επιτυχία του στη ζωή (Bar-On R. & Parker J., 2000)

Μια ολοκληρωμένη θεωρία για τη συναισθηματική νοημοσύνη προτάθηκε το 1990 από τους Mayer & Salovey. Γενικά, ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα και των άλλων, και να χρησιμοποιεί τη γνώση αυτή για να κατευθύνει τη σκέψη και τη δράση του. Πιο συγκεκριμένα η θεωρία τους συνίσταται σε τέσσερις βασικούς άξονες: τη συναισθηματική αντίληψη και αναγνώριση, τη συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης, τη συναισθηματική κατανόηση με σκοπό την επίλυση προβλημάτων, και τέλος, τη συναισθηματική διαχείριση. Βασική προϋπόθεση για τον τέταρτο αυτό άξονα είναι η σωστή λειτουργία των τριών προηγούμενων επιπέδων για κάθε άτομο (Mayer J. Salovey P. & Caruso D., πρβλ. Bar-On R. & Parker J., 2000: 92-117).

Η τρίτη τάση εκπροσωπείται από τον Goleman σύμφωνα με τον οποίο η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ορίζεται ως η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, αλλά και των άλλων, να δίνει κίνητρα στον εαυτό του και να χειρίζεται καλά τα συναισθήματα τόσο προς όφελος δικό του όσο και για τις σχέσεις του. Γίνεται λόγος για αυτοεπίγνωση και αυτοέλεγχο, για δυνατότητα να μπαίνει κάποιος στη θέση των άλλων και να τους κατανοεί, για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία. Περιγράφονται δηλαδή ικανότητες που είναι σαφώς διαφορετικές (αλλά και συμπληρωματικές) από την ακαδημαϊκή νοημοσύνη. Ο Goleman υπογράμμισε ότι η επιτυχία στη ζωή δεν εξαρτάται απαραίτητα από τις γνωστικές ικανότητες, τις γνώσεις που αποκτώνται μέσα από σπουδές και εκπαίδευση. Το πώς τα πάμε στη ζωή καθορίζεται τόσο από τη «διανοητική» όσο και από τη «συναισθηματική» νοημοσύνη μας.

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τους παραπάνω θεωρητικούς αλλά και τους ερευνητές βρίσκει εφαρμογή σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής του ανθρώπου: σχολείο, οικογένεια, κοινωνική ζωή, εργασία. Πραγματικά όμως, πολύ μεγάλη απήχηση φαίνεται να έχει στον εργασιακό χώρο, καθώς υπάρχει ένας μεγάλος όγκος ερευνών που επιβεβαιώνουν τη σχέση μεταξύ EQ και παραμέτρων που αφορούν την εργασία.

Το 1973 ο David MacClelland υποστήριξε ότι η ακαδημαϊκή ικανότητα, οι βαθμοί στο σχολείο ή η πανεπιστημιακή επίδοση δεν μπορούν να προβλέψουν την επίδοση των ανθρώπων στην εργασία τους. Αντίθετα, μία άλλη ομάδα ικανοτήτων όπως η πρωτοβουλία η ενσυναίσθηση και η αυτοπειθαρχία ήταν αυτές που διέκριναν τους επιτυχημένους εργαζόμενους. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες όπως του Boyatzis (1982) που διαπίστωσε ότι από τις 16 ικανότητες των «επιτυχημένων» εργαζόμενων μόνο δύο δεν ήταν συναισθηματικές. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Lusch & Serpkeuci (1990), Spencer & Spencer (1993), κατά τις οποίες μελετήθηκε η αξία των συναισθηματικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων στον εργασιακό χώρο.

Η συναισθηματική νοημοσύνη λοιπόν έχει αποδειχθεί, ότι έχει θετική σχέση με την εργασιακή επιτυχία του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι που είναι σίγουροι για τον εαυτό τους και τις δυνάμεις τους, που μπορούν να προσαρμόζουν τη διάθεσή τους ανάλογα με την κατάσταση, που μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να μπαίνουν στη θέση τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες εξασφάλισης μιας επιτυχούς επαγγελματικής πορείας στον εργασιακό τους χώρο.

Τα παραπάνω στοιχεία φαίνονται απαραίτητα σε κάθε εργαζόμενο, πόσο μάλλον στον εκπαιδευτικό, καθώς από τη μία, αποτελεί φύσει και θέσει πρότυπο για τους μαθητές του και από την άλλη, τα μηνύματα που εκπέμπει επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το παιδαγωγικό κλίμα της

τάξης, την ποιότητα του μαθησιακού περιεχομένου και γενικά την επικοινωνία του με τους μαθητές. Και οι ίδιοι οι μαθητές (Keilhacker M., 1949), φαίνεται να δίνουν έμφαση σε ιδιότητες όπως: νηφαλιότητα, δικαιοσύνη, ησυχία, υπομονή, αυτοκυριαρχία, καλοσύνη, αφοσίωση, ευθυμία και συναισθηματική σταθερότητα, και να προτιμούν τους δασκάλους που χαρακτηρίζονται από αυτές. Με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών σε άλλη έρευνα (Κωνσταντίνου, Χ., 1998), ο καλός εκπαιδευτικός κρίνεται σε σχέση με το επίπεδο: αυτοκυριαρχίας και αυτοκριτικής, δικαιοσύνης και ισότητας, αξιοπιστίας και συνέπειας, σαφήνειας των θέσεων και της ευθύτητας, πραότητας και ηπιότητας, καρτερικότητας και μετριοπάθειας.

Από τα παραπάνω φαίνεται η σημασία που έχει για τη σχολική πραγματικότητα η σωστή διαχείριση της συναισθηματικής νοημοσύνης εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος που γνωρίζει και ελέγχει τα συναισθήματά του διακρίνεται για τον αυτοέλεγχο, την ηρεμία και την υπομονή του. Ο αυτοέλεγχος τον βοηθά να ενεργεί με ψυχραιμία και να αποφεύγει τις υπερβολικές αντιδράσεις μπροστά στα ενδεχόμενα προβλήματα, οι οποίες μπορούν να επιδεινώσουν μια ήδη άσχημη κατάσταση. Επιπλέον αν χάσει τον αυτοέλεγχό του, δεν είναι σε θέση να απαιτήσει κάτι τέτοιο από τους μαθητές. Με την ηρεμία δείχνει στην τάξη ότι διαθέτει αυτοπεποίθηση και μπορεί να δράσει πιο συνετά στους διάφορους τομείς του παιδαγωγικού έργου και ιδιαίτερα στον τομέα της διεύθυνσης της ομάδας. Οι μαθητές χαλαρώνουν, αποβάλλουν το άγχος το οποίο είναι συχνά η αιτία συγκρούσεων και εντάσεων τόσο μεταξύ μαθητών, όσο και ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους. Δείχνοντας υπομονή απέναντι στις ανησυχίες και τις δυσκολίες των μαθητών του, ξεπερνά το σκόπελο της αποθάρρυνσης και της απογοήτευσής τους. Ο υπομονετικός δάσκαλος παρουσιάζει το μαθησιακό υλικό, με πιο εξατομικευμένη και προσιτή μορφή, βοηθώντας τα παιδιά να διατηρούν τα κίνητρά τους για μάθηση και μειώνοντας τις πιθανότητες να νιώσουν πλήξη και εκνευρισμό (Fontana, D., 1996).

Η αμεροληψία, η συνέπεια και η αίσθηση του χιούμορ, είναι κι αυτά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Αμερόληπτος είναι ο δάσκαλος που θέτει σταθερά, ξεκάθαρα κριτήρια στις σχέσεις του με την τάξη, τα οποία δεν υπόκεινται σε αιφνίδιες αλλαγές. Έτσι οι μαθητές γνωρίζουν ποια είδη συμπεριφοράς είναι παραδεκτά ή απαράδεκτα και ενεργούν αναλόγως. Η συνέπεια στη συμπεριφορά του δασκάλου και στη διαχείριση της ομάδας βοηθούν το παιδί να λειτουργήσει καλύτερα στο μαθησιακό του περιβάλλον (Παπουλίδης, Ι., 1998). Συνέπεια, όσον αφορά την εφαρμογή κανόνων και συμφωνιών που έχει συνδιαμορφώσει με τους μαθητές του και όσον αφορά τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις (τήρηση ωραρίου, σωστή προετοιμασία). Εξίσου σπουδαία είναι και η αίσθηση του χιούμορ. Τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ θετικά στο δάσκαλο που μπορεί να μοιραστεί ένα αστείο με την τάξη. Με τον τρόπο αυτό, μικραίνει η απόσταση εκπαιδευτικού - μαθητών και εφόσον δεν ξεπερνάει τα όρια, βοηθά στο να δουν οι μαθητές στο πρόσωπο του δασκάλου ένα σύμμαχο και φίλο με τον οποίο είναι πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν.

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χειρίζεται τα συναισθήματά του προς όφελος της ψυχικής του ισορροπίας και κατ' επέκταση της σχέσης του με τους μαθητές, φαίνεται και στη στάση ζωής που έχει η οποία διέπεται από ενσυναίσθηση, εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα και συμφωνία (Μπρούζος, Α. 1998:202). Προσπαθεί δηλαδή να διεισδύει και να κατανοεί τα συναισθήματα, τα βιώματα, τα προβλήματα των μαθητών του και να τους τα κάνει γνωστά, να τους τα μεταφέρει χωρίς τη χρήση αξιολογήσεων. Αφουγκράζεται ενεργητικά, τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα (γλώσσα του σώματος) του μικρού μαθητή, στοχεύοντας στη διαλεύκανση των συναισθημάτων του. Αποδέχεται τα παιδιά της τάξης του όπως είναι, με τις καλές και τις κακές τους πλευρές, με τις προόδους και τις οπισθοδρομήσεις τους. Είναι ειλικρινής απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό και γνήσιος στην επικοινωνία του με το μαθητή: είναι δηλαδή αυθεντικός. Μια τέτοια στάση επιφέρει, σύμφωνα με τον Tausch (Tausch, R., πρβλ. Μπρούζος, Α., 1998:211,219,224), τα παρακάτω αποτελέσματα: ♦οι μαθητές βιώνουν τους εκπαιδευτικούς ως πρόσωπα με συναισθήματα και βιώματα και όχι ως δημόσιους υπαλλήλους ♦οι μαθητές νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί, γεγονός που τους βοηθά να αποδέχονται και οι ίδιοι τους εαυτούς τους, να αναγνωρίζουν τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους και να αποδέχονται τους άλλους ♦οι μαθητές αρχίζουν να εμπιστεύονται τους δασκάλους τους, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της

μαθησιακής ετοιμότητας ♦ ο δάσκαλος που κατανοεί τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, προσαρμόζει τις ενέργειές του στις ατομικές ανάγκες, δυνατότητες και προτιμήσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι ικανοί στους χειρισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα μπορούσαν πέρα από τις υπόλοιπες αρμοδιότητές τους - τη διδασκαλία, την αγωγή, τη φύλαξη και την αξιολόγηση - να αναλάβουν και την παροχή συμβουλευτικού έργου το οποίο αποτελεί «αναπόσπαστο και αναπόφευκτο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας», «μιας διαδικασίας που δεν περιορίζεται μόνο στην αναπαραγωγή γνώσεων και συμπεριφορών, αλλά ταυτόχρονα έχει ως βασικούς στόχους την ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, τη χειραφέτηση και αυτοπραγμάτωσή του» (Μπρούζος, Α., 1998:25,34). Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της συμβουλευτικής, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα παιδιά με γνησιότητα, εκτίμηση και εμπιστοσύνη, τα ακούει με υπομονή, αγάπη και κατανόηση, και επιδιώκει να αντιληφθεί κάθε πρόβλημά τους, είτε σχολικό είτε εξωσχολικό, να το προσεγγίζει και να προσπαθεί μαζί με το μαθητή μέσα από το διάλογο να βρύνουν μια βιώσιμη λύση χωρίς νικητές και ηττημένους.

Έχοντας μπροστά τους λοιπόν οι μαθητές, έναν εκπαιδευτικό που βρίσκεται σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του, που είναι φιλικός, κοινωνικός και προσιτός σ' αυτούς και σ' άλλα πρόσωπα αναφοράς (γονείς, συναδέλφους) που αξιολογεί και κρίνει τις ενέργειές του, θα εμπνευσθούν κι αυτοί και θα ακολουθήσουν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, το παράδειγμά του.

3. Καταγραφή στάσεων και συμπεριφορών του δασκάλου σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών

Από τις πολλές και ενδιαφέρουσες μελέτες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο σχετικά με τη συμπεριφορά και τις στάσεις του δασκάλου, θα αναφερθούμε επιλεκτικά σε κάποιες ξεκινώντας από το 1977 ως τις μέρες μας, επιδιώκοντας να δούμε το βαθμό συναισθηματικής ωριμότητας των Ελλήνων δασκάλων καθώς και τα σημεία σύγκλισης των διαφόρων ερευνών.

Πρώτος ο κ. Πιάνος, το 1977, διερεύνησε τις στάσεις των Ελλήνων δασκάλων, καθώς και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο μαθητή και τη διδασκαλία. Από την έρευνα προέκυψε, ότι οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν σε μεγάλο βαθμό αυταρχική συμπεριφορά. (Ξωχέλλης, Π. 1984:35).

Αργότερα ο Π. Ξωχέλλης, το 1984, στην έρευνά του «Αυτοαντίληψη και στάσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών για το έργο τους», διαπίστωσε ότι οι Έλληνες δάσκαλοι αποβλέπουν πρωτίστως στη διάπλαση χαρακτήρα, ακολουθούν η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη «κριτικής σκέψης», ενώ η απόκτηση γνώσεων έρχεται τελευταία. Επίσης, σε ότι αφορά τη σχέση τους με τους μαθητές, τη θεωρούν κυρίως φιλική, χωρίς να διαχωρίζονται με σαφήνεια από τη σχέση πατέρα-παιδιού, απορρίπτουν την παραδοσιακή πρακτική που θέλει τους εκπαιδευτικούς σε απόσταση από τους μαθητές και αντιλαμβάνονται την «αυθεντία» ως αυτόβουλη αποδοχή του κύρους από την πλευρά των μαθητών.

Ο Σπ. Ευαγγελόπουλος, το 1988, διερεύνησε τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική πράξη σε σχέση με τη συμπεριφορά του δασκάλου, την επίδοση των μαθητών και τις σχέσεις που δημιουργούνται στην σχολική τάξη-ομάδα. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι το είδος της λεκτικής επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, δεν εναρμονίζεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και καταδεικνύεται μια σχολική πραγματικότητα περισσότερο δασκαλοκεντρική. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων ότι ο δάσκαλος καταναλώνει το 51,6% του συνολικού χρόνου της λεκτικής επικοινωνίας ενώ οι μαθητές μιλούν σε ποσοστό 38,30%. Το υπόλοιπο ποσοστό χρόνου (10,04%) αντιστοιχεί στην κατηγορία "ησυχία-σύγχυση". Ο μεγαλύτερος χρόνος ομιλίας του δασκάλου, καταναλώνεται για διάλεξη-μονόλογο ενώ ο μεγαλύτερος χρόνος ομιλίας των μαθητών, καταναλώνεται για απαντήσεις (μονολεκτικές κυρίως), στις ερωτήσεις που θέτει ο δάσκαλος. Επίσης, δεν δίνεται βαρύτητα στις συναισθηματικές εκδηλώσεις ή στάσεις των μαθητών, οι οποίες ή αγνοούνται ή περιθωριοποιούνται. Έτσι η συναισθηματική αγωγή του μαθητή θυσιάζεται, για χάρη της γνωστικής ανάπτυξης και του εγκυκλοπαιδισμού (Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1998:57-65). Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλη έρευνα του ίδιου ερευνητή το 1998, που διερευνά τα προβλήματα των μαθητών στο

σχολείο. Σε ερώτηση προς τους μαθητές: «κατά τη διάρκεια του μαθήματος πότε μιλάς;», διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (43,8%), μιλά μόνο όταν ερωτηθεί ενώ θα επιθυμούσαν να μιλούν περισσότερο (Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1999:115).

Το 1987 ο Ι. Πυργιωτάκης διερευνά τις "στάσεις" των δασκάλων προκειμένου να εντοπίσει τα σημεία που δρουν ανασταλτικά, στην εκπλήρωση του έργου τους. Μερικά από τα συμπεράσματα της έρευνας είναι τα εξής: οι δάσκαλοι θεωρούν τον εαυτό τους φορέα ενός πολύπτυχου και πολύπλοκου εκπαιδευτικού ρόλου και ενώ αισθάνονται ότι η κοινωνία έχει απ' αυτούς υπερβολικές αξιώσεις, ζουν με την πικρία ότι η ίδια η κοινωνία υποτιμά το έργο τους (όπως δήλωσε το 68,5%). Οι δάσκαλοι λοιπόν, βιώνοντας την κοινωνική απαξίωση, στρέφονται στους μαθητές για την ηθική ικανοποίηση και την επιβεβαίωση της επαγγελματικής τους προσφοράς. Όταν όμως δε λαμβάνουν απ' αυτούς την ικανοποίηση που προσδοκούν, τότε αποδίδουν το αποτέλεσμα στην αρνητική παρέμβαση της κοινωνίας και όχι στις δικές τους ενέργειες, έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος από τον οποίο οι δάσκαλοι βγαίνουν με μειωμένο επαγγελματικό γόητρο, ενώ οι μαθητές περιθωριοποιούνται και αγνοούνται. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ως παρεμποδιστικούς παράγοντες στην εκπλήρωση του έργου του δασκάλου, το άγχος το οποίο προκαλείται στους εκπαιδευτικούς σε μεγάλο ποσοστό από το σύστημα και τον τρόπο διοίκησής του και την ανυπακοή των μαθητών (Πυργιωτάκης, Ι. 1992:127-131).

Ο Κ. Μάνος το 1991, σε έρευνα του με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν 2.000 μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' Δημοτικού σχολείου, διαπίστωσε ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών έχει προβλήματα που σχετίζονται με τη συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Σχετικά με τους δασκάλους και τα προβλήματα που απορρέουν απ' αυτούς, οι μαθητές αναφέρουν ότι: είναι πολύ αυστηροί, δεν τους κατανοούν, δε διδάσκουν καλά (Μάνος, Κ. πρβλ Σπ. Ευαγγελόπουλος, 1999:18,23).

Το 1995 ο Χ. Κωνσταντίνου, διερεύνησε τις αντιλήψεις των πρωτοετών φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε., για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του μαθητή (ρόλος του παιδαγωγού). Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται περισσότερο ως δημόσιοι υπάλληλοι δηλαδή ως γραφειοκράτες (64,4%) παρά ως παιδαγωγοί (Κωνσταντίνου, Χ. 1998:205). Οι απόψεις των "πρώην" μαθητών για τα επιμέρους στοιχεία της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αναδεικνύουν έναν εκπαιδευτικό που:

1. χαρακτηρίζεται σε υψηλό βαθμό από έλλειψη αυτοελέγχου ενώ η διάθεση του για αυτοκριτική είναι λιγοστή ή ανύπαρκτη.
2. εμφανίζεται "επιρρεπής" στην ασυνέπεια και αδυνατεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη του μαθητή.
3. δε δείχνει καθόλου ή δείχνει λίγη κατανόηση-συμπαράσταση στα σχολικά και προσωπικά ζητήματα του μαθητή.
4. δε χαρακτηρίζεται για την καρτερικότητα και τη μετριοπάθειά του, αντίθετα εμφανίζεται "παρα πολύ" και "πολύ" ανυπόμονος και αδιάλλακτος στην επικοινωνία του με τους μαθητές.
5. δεν αποδίδει το δέοντα σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή, αντίθετα χρησιμοποιεί μέσα που προσβάλλουν και στιγματίζουν δημιουργώντας παράλληλα στο μαθητή καταστάσεις άγχους και φοβίας.
6. δε χειρίζεται τα συναισθήματα των μαθητών (φιλίας, αγάπης, αντιπάθειας, δυσαρέσκειας κ.α.) με τον παιδαγωγικά επιθυμητό τρόπο ώστε να συμβάλει μέσω της κατάλληλης παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης, στην επίτευξη της ψυχοσωματικής ισορροπίας του μαθητή.

Σε άλλη έρευνα του Χ. Κωνσταντίνου το 1998, καταγράφηκε η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην πράξη. Από την παρατήρηση και τη συλλογή των δεδομένων προκύπτει με σαφήνεια ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν αυταρχικές πρακτικές σε ποσοστό 85,75% (όπως είχε διαπιστώσει είκοσι χρόνια νωρίτερα ο κ. Πιάνος). Συγκεκριμένα, στις πρακτικές των δασκάλων κυριαρχούν: οι διαταγές, οι εντολές, οι απαγορεύσεις, οι οδηγίες, η ειρωνεία, ο σαρκασμός, η διαπόμευση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, η απαίτηση για σιωπή και ησυχία. Συχνά είναι επίσης, τα εξωγλωσσικά σύμβολα επιβολής κυρώσεων, όπως οι μορφασμοί αποδοκιμασίας, τα

επιθετικά βλέμματα, ο υπερυψωμένος τόνος της φωνής, η νουθεσία, το κήρυγμα. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις, ως επίπτωση της ανυπακοής στις εντολές του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιήθηκε η απαγόρευση ελεύθερης πρόσβασης των μαθητών στην τουαλέτα του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, εμφανίζεται να χρησιμοποιεί την εξουσία του, ακόμη και στις βιολογικές ανάγκες των μαθητών. Επίσης, η δασκαλοκεντρική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας υποστηρίζεται από τα ευρήματα που δείχνουν ότι το μισό περίπου της διδακτικής ώρας καταλαμβάνει ο μονόλογος άμεσος ή έμμεσος του δασκάλου (παράδοση, μαθήματος, υποβολή ερωτήσεων, απάντηση από το δάσκαλο ή επέκταση της απάντησης του μαθητή), ενώ η δραστηριοποίηση και η συμμετοχή του μαθητή περιορίζεται στο ελάχιστο και αφορά κυρίως του "καλούς" μαθητές (Κωνσταντίνου, Χ., 2001:62-70).

Οι παραπάνω έρευνες, μελετούν τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος αντιμετωπίζει την τάξη ως σύνολο ή μέσα από τις απόψεις των μαθητών ή μέσα από την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, ή καταγράφοντας τη συμπεριφορά τους στην πράξη. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν ωστόσο και ορισμένες άλλες έρευνες, που ασχολήθηκαν με τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του κατά περίπτωση (Πυργιωτάκης,Ι.,2000:303). Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι οι προσδοκίες-προβλέψεις που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για την πρόοδο, προσαρμογή, συμπεριφορά του μαθητή, στηριζόμενος στη βιογραφία, την προηγούμενη σχολική του επίδοση και σε άλλα δεδομένα, επιφυλάσσουν στο μαθητή την ανάλογη μεταχείριση.

Τα πιο χαρακτηριστικά πορίσματα των ερευνών που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιείται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών για κάθε μαθητή είναι τα εξής:

α) Η επιβράβευση και η αποδοκιμασία κατανέμεται με άνισο και άδικο τρόπο στους μαθητές, υπέρ των καλών. Οι δάσκαλοι είναι φειδωλοί στην επιβράβευση των αδύνατων μαθητών, ακόμη και όταν απαντούν σωστά, ενώ τον ψόγο και την αποδοκιμασία τα προσφέρουν με μεγάλη ευχέρεια στους ίδιους μαθητές.

β) Δίνουν λιγότερο χρόνο στους αδύνατους μαθητές να απαντήσουν σε μια ερώτηση απ' ότι στους καλούς, όπως επίσης δείχνουν μεγαλύτερη υπομονή στο να εξηγήσουν την ερώτηση στους καλούς μαθητές όταν προκύψουν δυσκολίες στην κατανόηση ή στο να τους υποβοηθούν να βρουν τη σωστή απάντηση (Πυργιωτάκης,Ι.,2000:308-309).

Τα πορίσματα όλων των ερευνών που παραθέσαμε, υπογραμμίζουν την αδυναμία του δασκάλου να χειριστεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να έχει επίγνωση των μηνυμάτων που εκπέμπει με τη στάση του κάθε στιγμή, να μπορεί να «αφουγκράζεται» τα προβλήματα των μαθητών του και να τους βοηθά να τα επιλύουν. Αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τον παιδαγωγικό του ρόλο και η δυσκολία του να συμβάλει στην εκπλήρωση του σκοπού του σχολείου και του έργου του που είναι η διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Εύλογα όμως γεννιέται το ερώτημα: «Συμβαίνει αυτό με όλους τους δασκάλους, μπορούν τα πορίσματα των ερευνών να γενικευτούν σε όλους;». Ασφαλώς και όχι, καθώς η υλοποίηση του ρόλου διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, είτε εξαιτίας της ανομοιογενούς βιογραφίας και κοινωνικοποίησής τους, είτε λόγω των διαφορετικών χωροχρονικών περιστάσεων και της διαφορετικής ερμηνείας που δίνει ο καθένας στο ρόλο του (Κωνσταντίνου, Χ., 1998:97).

Για τη δημιουργία λοιπόν ενός σχολείου που θα ικανοποιεί μαθητές και εκπαιδευτικούς απαιτούνται γενικότερες αλλαγές, που αφορούν στο χώρο, την πολιτική, τα προγράμματα, τις διαδικασίες και τους ανθρώπους.

4. Προτάσεις

Από τα παραπάνω, εύλογα τίθενται τα ερωτήματα: «είναι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ουτοπία ή πραγματικότητα»; «είναι εφικτό να τροποποιήσει ο δάσκαλος τη συμπεριφορά του, προς όφελος της παιδαγωγικής επικοινωνίας»;

Πιστεύουμε πως ναι, καθώς η συμπεριφορά είναι ελέγξιμη και τροποποιήσιμη αρκεί κανείς να συνειδητοποιήσει τα σημεία που θέλει να αλλάξει και να επιδοθεί σ' αυτό. Επιπλέον,

μελετώντας κάποιος, αποκτώντας γνώσεις και καλλιεργώντας δεξιότητες καταπραΰνει τα ένστικτα. Καταφέρνει να παίξει τους ρόλους διαφορετικά.

Άλλωστε και η επιστημονική κοινότητα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στη μελέτη των ιδιαίτερων δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και στην προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Ποικίλα προγράμματα εφαρμόζονται, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, με στόχο την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων τις οποίες πρέπει να διαθέτουν τα άτομα που εργάζονται σε χώρους επικοινωνίας και εκπαίδευσης, και τη στήριξή τους με περισσότερα εφόδια, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικά στο έργο τους.

Το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών σχολικής ψυχολογίας του τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών για παράδειγμα, εφαρμόζει σε σχολεία της Αθήνας ένα πρόγραμμα με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης και την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο, με πολύ καλά αποτελέσματα. Το παραπάνω πρόγραμμα αποσκοπεί στο να διαμορφώσει μέσα στη σχολική πραγματικότητα ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων και καλλιέργειας δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας (Χατζηχρήστου, Χρ. 2004). Επίσης στα πλαίσια του προγράμματος «Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας», το οποίο είναι μια κοινή δραστηριότητα του Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και του Συμβουλίου της Ευρώπης, δημιουργήθηκε ένα εγχειρίδιο και διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια με σκοπό να συμβάλουν στην πράξη στη βελτίωση της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που εργάζονται με νεαρά άτομα (Weare k. & Gray G., 2000). Στα πλαίσια των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται στα σχολεία, και άλλοι φορείς όπως το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α.) εκδίδουν εγχειρίδια και προτείνουν μεθόδους στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους εμπλεκόμενους – παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς – να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και τη στάση που θα τους επιτρέπουν να κάνουν συνειδητές και υπεύθυνες επιλογές και να επικοινωνούν αποτελεσματικά.

Ο D. Goleman, ο ψυχολόγος-ερευνητής που έκανε γνωστή στο ευρύ κοινό την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, υπογραμμίζει ότι οι «συναισθηματικές» δεξιότητες του δασκάλου, που διευκολύνουν την παιδαγωγική επικοινωνία και τους στόχους της αγωγής, δεν είναι θείο δώρο. Είναι δυνατόν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν με συστηματικά προγράμματα «συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης» που και ο ίδιος εφαρμόζει.

Μπορούμε λοιπόν να οραματιστούμε τη μέρα που η εκπαίδευση θα περιλαμβάνει κανονικά την εμπέδωση ουσιαστικών ανθρώπινων δεξιοτήτων, όπως είναι η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, καθώς και τη μάθηση της τέχνης της προσοχής, της επίλυσης των διαφωνιών και της συνεργασίας (Goleman, D., 1997:25). Η διδασκαλία συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων θα αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τους δασκάλους.

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του άξιου εκπαιδευτικού είναι η ικανότητά του να εξετάζει προσεχτικά τα όσα συμβαίνουν στην τάξη και να αντλεί μαθήματα τόσο από τις επιτυχίες όσο και από τις αποτυχίες. Πρακτικά αυτό σημαίνει να δίνει σημασία σ' αυτό που διδάσκει, στις ανάγκες και τις αντιδράσεις της τάξης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και στην ίδια του τη συμπεριφορά (Fontana, D., 1996). ◀Χρειάζεται επομένως ο δάσκαλος να υποβάλλει τη συμπεριφορά του σε διαρκή έλεγχο, ώστε κάθε ενέργειά του να είναι συνειδητή και προσεγμένη καθώς ο άστοχος τρόπος αντίδρασης μπορεί να έχει ολέθρια αποτελέσματα για το μαθητή. ◀Η γνώμη του για το μαθητή πρέπει να βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα και όχι σε πρόχειρες και επιφανειακές κρίσεις που στηρίζονται στο υποκειμενικό στοιχείο. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει λοιπόν να αφιερώνει χρόνο για να γνωρίζει τους του μαθητές του ως άτομα, με όλα τα στοιχεία της προσωπικότητας και της ιδιομορφίας τους, ώστε να μπορέσει να τα αξιοποιήσει σωστά στη διαδικασία της αγωγής (Πυργιωτάκης, Ι., 2000). ◀Χρήσιμο είναι να εθιστεί ο δάσκαλος στον αυτοέλεγχο και την αυτοαξιολόγησή του με την αποτύπωση των διδασκαλιών του, κατά διαστήματα, στο μαγνητόφωνο ή το video και την ανάλυσή τους από τον ίδιο. Με τον τρόπο αυτό θα αποκτήσει περισσότερη αυτογνωσία, θα βελτιώσει ποιοτικά τις δραστηριότητές του, θα περιστείλει τυχόν λάθη στη συμπεριφορά του (Ευαγγελόπουλος, Σπ., 1998).

Εκτός από τις ατομικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί και στην εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων. ◀Απαιτείται λοιπόν από την πολιτεία μια γνήσια αντιμετώπιση των θεμάτων της εκπαίδευσης (αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών). Χρειάζονται περισσότερα βήματα τόσο στο επίπεδο παροχής εξειδικευμένων γνώσεων και στον τομέα απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων (μεθοδολογία και οργάνωση της διδασκαλίας), όσο και στον τομέα που αναφέρεται στην απόκτηση ικανοτήτων συναισθηματικής αντιμετώπισης των μαθητών. Αναγκαίος κρίνεται και ο ιδεολογικός εξοπλισμός του δασκάλου και η καλλιέργεια της ικανότητας να αναπτύσσει θετικές στάσεις και καλές σχέσεις με τους μαθητές του. Η απόκτηση των απαραίτητων για κάθε εκπαιδευτικό ικανοτήτων και δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, γνησιότητα, άνευ όρων αποδοχή του μαθητή), δεν μπορεί να επιτευχθεί με τον παραδοσιακό τρόπο αποστήθισης ή ακόμη και αφομοίωσης γενικών εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Απαιτείται επιπλέον και η οργάνωση «ομαδοδυναμικών» σεμιναρίων, όπως αυτά, για παράδειγμα, υλοποιούνται κατά την εκπαίδευση των συμβούλων και των ψυχοθεραπευτών, όπου θα επιτυγχάνεται η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων που θα διευκολύνουν τη γνήσια προσέγγιση των μαθητών (Μπρούζος, Α., 1998:252). ◀Η περιοδική επιμόρφωση των δασκάλων είναι ένα άλλο θέμα που πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής. Στόχος θα είναι η ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους αναβάθμιση και η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών της αγωγής. Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί και η ανάγκη για βιωματική εκπαίδευση και επιμόρφωση. Μόνο αν οι εκπαιδευτικοί ζήσουν από κοντά το κλίμα που δημιουργείται στο πλαίσιο ανάλογων διδακτικών διαδικασιών, ιδιοποιηθούν βιωματικές μεθόδους και περάσουν μέσα από σχετική βιωματική εκπαιδευτική εμπειρία, θα μπορέσουν να τις αντιμετωπίσουν θετικά και θα επιχειρήσουν να τις εφαρμόσουν συστηματικά. ◀Ένα επόμενο βήμα θα μπορούσε να είναι και η παροχή περισσότερης διοικητικής και παιδαγωγικής αυτονομίας στα σχολεία. Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος θα συνέβαλε στην αύξηση της παιδαγωγικής ελευθερίας-αυτονομίας του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια στην ελεύθερη και υπεύθυνη δημιουργία από μέρος του δασκάλου (Μπρούζος, Α., 1998).

Ως κατακλείδα, αξίζει να επισημάνουμε ότι κάθε κοινωνία επιβάλλεται να δίνει τη δέουσα σημασία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να μετριάζονται και οι δικές μας ατομικές ευθύνες. Καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να μάθουν οι δάσκαλοι την τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων, τη δεξιότητα δηλαδή χειρισμού των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων, που είναι βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι το προσόν που χρειάζεται ο δάσκαλος για να πλησιάσει τους μαθητές, να κατανοήσει τις ανάγκες τους και με αφετηρία αυτές να τους βοηθήσει να εξελιχθούν, να ωριμάσουν συναισθηματικά, να λάβουν όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους καταστήσουν ικανούς να χειρίζονται με ευελιξία τα προβλήματα και τις αντιξοότητες της ζωής, να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και να ξεπερνούν με ευκολία τις ματαιώσεις και τις απογοητεύσεις. Οι συναισθηματικά ευφείς δάσκαλοι θα καταστήσουν και τα παιδιά τους συναισθηματικά υγιή, θα τα δουν να ξεχωρίζουν στην επαγγελματική τους ζωή, να πετυχαίνουν στην προσωπική και τελικά να προοδεύουν.

Βιβλιογραφία

- Alder, B.(2005), *Κίνητρα, Συναισθήματα και Στρες* (μτφρ. Βασιλακάκη, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2004), Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος, στο *Επιστημονικό Βήμα*, τχ. 3, σ. 57-66.
- Ευαγγελόπουλος, ΣΠ. (1998), *Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*, τόμος α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1999), *Προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των*

- παιδιών, τόμος γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fontana, D. (1996), *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφρ. Λώμη, Μ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Goleman, D. (1997), *Η συναισθηματική νοημοσύνη-Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* (μτφρ. Παπασταύρου Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και δάσκαλος: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τχ. 38-39, σ. 102-109.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή-Σκιαγράφιση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg..
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004), *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία-Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Keilhacker, M. (1949), *Ο Ιδανικός Δάσκαλος* (μτφρ. Παράσχης Ευ.). Ηράκλειο: Σπυρ. Δ. Αλεξίου.
- Μπρούζος, Α. (1998), *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού-Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Ξωχέλλης, Π. (1984), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος-Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπουλίδης, Ι. (1998), «Προτάσεις για τη δημιουργία ενός νέου προφίλ του εκπαιδευτικού: ο ιδανικός δάσκαλος». *Σχολείο και ζωή*, τχ.12, σ. 412-424.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992), *Έλληνες Δάσκαλοι-εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weare, C. & Gray, G. (2000), *Η Προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο: εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Σώκου, Κ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηρήστου, Χρ. (2004), «*Προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης-Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*». (κέντρο έρευνας και εφαρμογών σχολικής ψυχολογίας) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- BarOn, R. & Parker, J. (2000), *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version, Technical Manual*. Toronto, Canada: MHS.
- BarOn, R. & Parker, J. (2000), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development Assessment and Application at Home, School and in the Work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. (1982), *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1993), *Frames of mind-The theory of Multiple Intelligence*. London: Fontana Press.
- Kohn, A., (1997). How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education. *Phi Delta Kappan*, February, pp.429-439.
- Lusch, R. & Serpkeuci, R. (1990), *A theory of goal settings and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MacClelland, D. (1973), Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 46.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993), *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.