

Δρ. Θεόδωρος Τελόπουλος

**Προϊστάμενος Τμήματος Επιστημονικής-Παιδαγωγικής
Καθοδήγησης Π.Ε. Κ. Μακεδονίας**

ΕΙΣΗΓΗΣΗ

(ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ)

ΘΕΜΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ :

Η ΑΓΩΓΗ ΣΥΝΤΕΛΕΙΤΑΙ ΣΤΙΣ ΠΛΑΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Κάθε φορά που δημιουργούνται μεγάλα κενά μεταξύ θεωρίας και σχολικής οργάνωσης, σε σημείο που να μας τρομάζει η διαφορά μεταξύ θεωρίας και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τότε αυτή η κατάσταση στην περιοχή της αγωγής πρέπει να μας κάνει ακόμη πιο σκεπτικούς. Πραγματικά ο ισχυρισμός ότι δεν υπάρχει στα σχολεία μας σχεδόν καθόλου αγωγή, ενισχύεται πάρα πολύ και από τις ανάλογες εμπειρίες. Κι όταν ακόμη υπάρχει, είναι συμπτωματικό αποτέλεσμα. Αυτό εξαρτάται προπαντός από το γεγονός ότι από τη μια η εξειδικευμένη διδασκαλία και οι καταστάσεις αγωγής είναι δυο εντελώς ξεχωριστές παιδαγωγικές εκδηλώσεις με δικές τους σκοποθετικές, από την άλλη όμως συναντιούνται οργανωτικά στην ίδια διδακτική διαδικασία. Δεν υπάρχει καμιά εξειδικευμένη αγωγή που να αναφέρεται απ' ευθείας σε διδασκαλία ειδικού μαθήματος. Όλες οι σκοποθετικές, οι κοινωνικοί, οι μεθοδικοί και οι προσωπικοί σκοποί αγωγής είναι διακλαδικής φύσεως, επειδή δεν είναι δυνατόν να ενταχθούν σε μια ξεχωριστή διδασκαλία. Αποτελούν πιο πολύ τα κριτήρια για κάθε διδασκαλία.

Όταν όμως επιδιώκουμε την εξειδικευμένη διδασκαλία και μπορέσουμε να την πετύχουμε, τότε ο ειδικευμένος δάσκαλος/εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και την ευθύνη γι' αυτήν. Δεν μπορεί μόνο με τη στενή έννοια να είναι ειδικευμένος δάσκαλος, αλλά είναι ανάγκη, πάντα ως συνυπεύθυνος για το διακλαδικό έργο της αγωγής, να οργανώνει και να διεξάγει μια παιδαγωγούσα διδασκαλία³⁵. Για το σκοπό αυτό το σχολείο –κατά μείζονα λόγο το Ολοήμερο σχολείο- πρέπει να του παρέχει τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Τα ιδρύματα που είναι υπεύθυνα για τη μόρφωση των δασκάλων πρέπει να τον προετοιμάζουν καλά για το έργο αυτό.

Το ερώτημα είναι ποιες διδακτικές προϋποθέσεις και προϋποθέσεις οργάνωσης του σχολείου έχει αυτή η αγωγή και εάν και πώς θα μπορέσουν να ανταποκριθούν τα σχολεία σε ένα τέτοιο έργο. Μια βασική σκέψη προς την κατεύθυνση αυτή είναι: Η αγωγή με την κλασική της έννοια θεωρήθηκε και αξιολογήθηκε ως μια "δυαδική σχέση", ως μια **"σχέση προτύπου -οπαδού ή δασκάλου/εκπαιδευτικού - μαθητή"**.

Η βιβλιογραφία της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής ήταν κι αυτή επηρεασμένη από τέτοιες τάσεις, πράγμα που φαίνεται και από τους τίτλους των βιβλίων, όπως "Η ψυχή του παιδαγωγού" ή "Ο γεννημένος παιδαγωγός". Ο ρόλος του πατέρα συγκρινόταν με το ρόλο του παιδαγωγού και αυτός πάλι με εκείνον του δασκάλου. Αυτά τα μοντέλα παιδαγωγικών σχέσεων δεν ίσχυαν βέβαια ακριβώς έτσι και για την οργανωμένη σχολική διδασκαλία. Ίσχυαν οπωσδήποτε ως ένα βαθμό για το δάσκαλο της τάξης σε μη διαφοροποιημένα σχολικά συστήματα, πάντα σε σχέση με μερικούς επιλεγμένους μαθητές και όχι για όλη την τάξη. Γι' αυτό η θεωρία της αγωγής που αναφέρεται αποκλειστικά στο πρόσωπο, δεν ήταν και τόσο χρήσιμη για την παιδαγωγική επίδραση της σχολικής διδασκαλίας, επειδή για το γεγονός της διδασκαλίας και τις διαδικασίες μιας **"παιδαγωγούσας διδασκαλίας"** ισχύει πραγματικά ότι δεν επαρκούν για το παιδαγωγικό έργο του σχολείου τα συνηθισμένα άμεσα παιδαγωγικά μέτρα του δασκάλου/εκπαιδευτικού, όπως έπαινος, επίπληξη, συμβουλή, όσο σπουδαίο κι αν είναι το καθένα ξεχωριστά. Εκείνο που είναι ανάγκη να προσεχτεί ακόμη περισσότερο είναι το σύνολο των εμπειριών που διαμορφώνουν στάσεις και αλλάζουν τρόπους συμπεριφοράς. Είναι οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές από όλη τη σχολική ζωή με τα διάφορα βιώματα επιτυχίας ή αποτυχίας, με τις μορφές συνεργασίας με τους συμμαθητές, με τις δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής στο μάθημα, και προπαντός εμπειρίες από διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Το οργανωμένο μάθημα δέχεται εκτός των άλλων και μια ιδιαίτερα σταθερή παιδαγωγική επίδραση μέσω των **"παρενεργειών"** του γεγονότος της διδασκαλίας, τις περισσότερες φορές όμως μέσω των αποτελεσμάτων της εφαρμοσμένης διδακτικής μεθόδου, η οποία δίνει στο δάσκαλο (στον εκπαιδευτικό) τη δυνατότητα για παραπέρα παιδαγωγικές επιδράσεις, άσχετα αν πρόκειται για την οργάνωση του μαθήματος σε μια σχετικά απρόσωπη διδασκαλία στην τάξη.

Μ' αυτό τον τρόπο η μέθοδος διδασκαλίας αποκτά μια εντελώς νέα διδακτική διάσταση. Αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί πια μόνον ως μία οδός για τη μετάδοση της ύλης, αλλά μεταβάλλεται σε σπουδαίο παράγοντα με τη βοήθεια του οποίου δομείται το μάθημα και δημιουργείται για το παιδί ένα κοινωνικό και πραγματικό πεδίο εμπειριών, μέσα στο οποίο διαμορφώνεται το κυρίαρχο **"κλίμα"** και η **"ατμόσφαιρα"**, και αυτά είναι που επιδρούν συνεχώς πάνω στο παιδί. Γιατί, όπως ειπώθηκε πριν, οι παιδαγωγικοί σκοποί έχουν από διδακτική άποψη την ιδιομορφία να μην μπορούν να επιτευχθούν εκτός διδασκαλίας αλλά πάντα **"στις πλάτες της διδασκαλίας"**, η οποία με τη υιοθέτηση αυτών των σκοποθετικών μετατρέπεται σε **"παιδαγωγούσα διδασκαλία"**. Αυτοί οι παιδαγωγικοί σκοποί είναι διακλαδικής φύσεως παρά την αρχή του *curriculum* **"επιστροφή στα περιεχόμενα"**, η οποία έχει ιδιαίτερες εσωτερικές σκοποθετικές που είναι μεγαλύτερης παιδαγωγικής σημασίας. Η μέθοδος διδασκαλίας αποκτά εδώ τη δεύτερη διδακτική της λειτουργικότητα που είναι πολύ σημαντική, παρόλο που δεν προσέχτηκε όσο έπρεπε. Μέσω αυτής δημιουργούνται ευκαιρίες για εμπειρίες οι οποίες μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για τους επιδιωκόμενους σκοπούς της αγωγής. Για το σκοπό αυτό παραθέτω τώρα ένα παράδειγμα που ανέφερα πρωτότερα σε μια άλλη σχέση³⁶: Ο δάσκαλος/εκπαιδευτικός είναι ο κύριος πληροφοριοδότης (με εισήγηση, σχόλιο, ανάπτυξη και διόρθωση με ερωτοαπαντήσεις, βήμα προς βήμα διεύθυνση, με λεπτομερείς οδηγίες εργασίας) ή ο οργανωτής των μαθησιακών διαδικασιών που διεξήχθησαν αυτόνομα από τους μαθητές (με επαρκείς οδηγίες για δυνατές μορφές

συλλογής, επεξεργασίας και κριτικής πληροφοριών); Ανάλογα με το είδος της συμπεριφοράς του δασκάλου παρουσιάζονται στα παιδιά πολύ διαφορετικοί λειτουργικοί σκοποί και εισάγονται ανάλογα διαφορετικές διαδικασίες αγωγής και μόρφωσης. Συνεπώς το κριτήριο μιας καλής διδασκαλίας δεν είναι η αποτελεσματικότητα που συνδέεται με τους καθορισμένους σκοπούς μάθησης των περιεχομένων. Σημαντικότερο από παιδαγωγική άποψη είναι το αν οι μαθητές μέσω του "παιδαγωγικού" μέρους της διδασκαλίας έχουν φτάσει σε έναν υψηλότερο βαθμό αυτονόμησης.

Επομένως η παιδαγωγούσα διδασκαλία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μία αθροιστική δόμηση, με τη έννοια ότι θα μπορούσαν να μπουν μέσα στην οργανωμένη διδασκαλία του ειδικού μαθήματος συγκεκριμένα διαλείμματα παιδαγωγικού χαρακτήρα. Όταν αυτό μπορεί να γίνει με προσωπική προσπάθεια του δασκάλου θα αξιολογηθεί φυσικά πάντοτε θετικά, αλλά δεν αρκεί αυτό μόνο για την εκπλήρωση του παιδαγωγικού έργου του σχολείου». Η διδασκαλία πολύ περισσότερο πρέπει να θεωρηθεί πολυεπίπεδη σε κάθε διδακτική ανάλυση. Το στίλ του δασκάλου/εκπαιδευτικού επιδρά σ' αυτή την περίπτωση στη συμπεριφορά του καθενός μαθητή, όπως συμβαίνει μεταξύ των μαθητών στις ενθαρρυντικές και στις αποθαρρυντικές εμπειρίες. Είναι όμως πολύ σημαντικό ότι αυτός ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία μεθοδικά είναι και ο πιο αποτελεσματικός παράγοντας, παρόλο που ανήκει στους έμμεσους παράγοντες αγωγής. Το αν και πώς μπορούν να δραστηριοποιηθούν τα παιδιά, αν και πώς συνεργάζονται μεταξύ τους, αν ζουν σε ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική μαθησιακή ατμόσφαιρα, όλα αυτά καθορίζονται σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο ο ειδικευμένος δάσκαλος οργανώνει τη διδασκαλία του μεθοδικά.

Τώρα γίνεται κατανοητός ο λόγος για τον οποίο έπρεπε να ασκηθεί οξεία κριτική στη διαδεδομένη αντίληψη της "Διδακτικής με τη στενότερη έννοια", που μιλάει για δευτερεύουσα σημασία της μεθόδου. Σε αντίθεση με αυτή την αντίληψη, πράγμα που επανειλημμένα αποδέχτηκαν πολλές θεωρίες του curriculum, η μέθοδος διδασκαλίας είναι η βάση πάνω στην οποία στηριζόμενοι μπορούμε να προσεγγίσουμε τους σημαντικούς διακλαδικούς σκοπούς της αγωγής. Η μέθοδος διδασκαλίας είναι επομένως το διαμεσολαβητικό όργανο μεταξύ στόχων μάθησης του μαθήματος και σκοπών αγωγής πέρα από το μάθημα (κλάδος).

Ο ειδικευμένος δάσκαλος σύμφωνα με τα παραδοσιακά πρότυπα έχει τη γνώμη ότι στο ειδικό μάθημα πρόκειται προπαντός για μετάδοση σταθερών γνώσεων, κάτι που αν σχολιαστεί από παιδαγωγική άποψη και αν τοποθετηθεί στη σωστή διδακτική σχέση δεν είναι λάθος και πρέπει να αναγνωριστεί οπωσδήποτε. Αυτό ιδωμένο από την πλευρά του ειδικού μαθήματος μπορεί να φαίνεται αρχικά σαν μια παρακαμπτήριος - δηλαδή η προσέγγιση προβλημάτων αγωγής, η ενασχόληση με μεθοδικές, κοινωνικές και προσωπικές σκοποθετικές, που σε τελευταία ανάλυση θα επιδράσει και στην ποιότητα των ειδικών γνώσεων θετικά, και επομένως δε θα είναι μια παρακαμπτήριος. Γιατί όσο καλύτερα ενσωματώνονται οι ειδικές γνώσεις σε μια προσωπικότητα που διέπεται από την κοινωνική της υπευθυνότητα, από αξιόπιστη μεθοδική συμπεριφορά, από τη σταθερή υποδομή της τόσο καλύτερα και για τις ίδιες τις ειδικές γνώσεις. Εξάλλου και η δημιουργία ενδιαφέροντος (κίνητρο), απαραίτητη για τη μετάδοση σταθερών γνώσεων, συναντά καλύτερες προϋποθέσεις όσο περισσότερο κατορθώνει ο δάσκαλος/εκπαιδευτικός να προσεγγίσει τη συνολική κατάσταση του μαθητή.

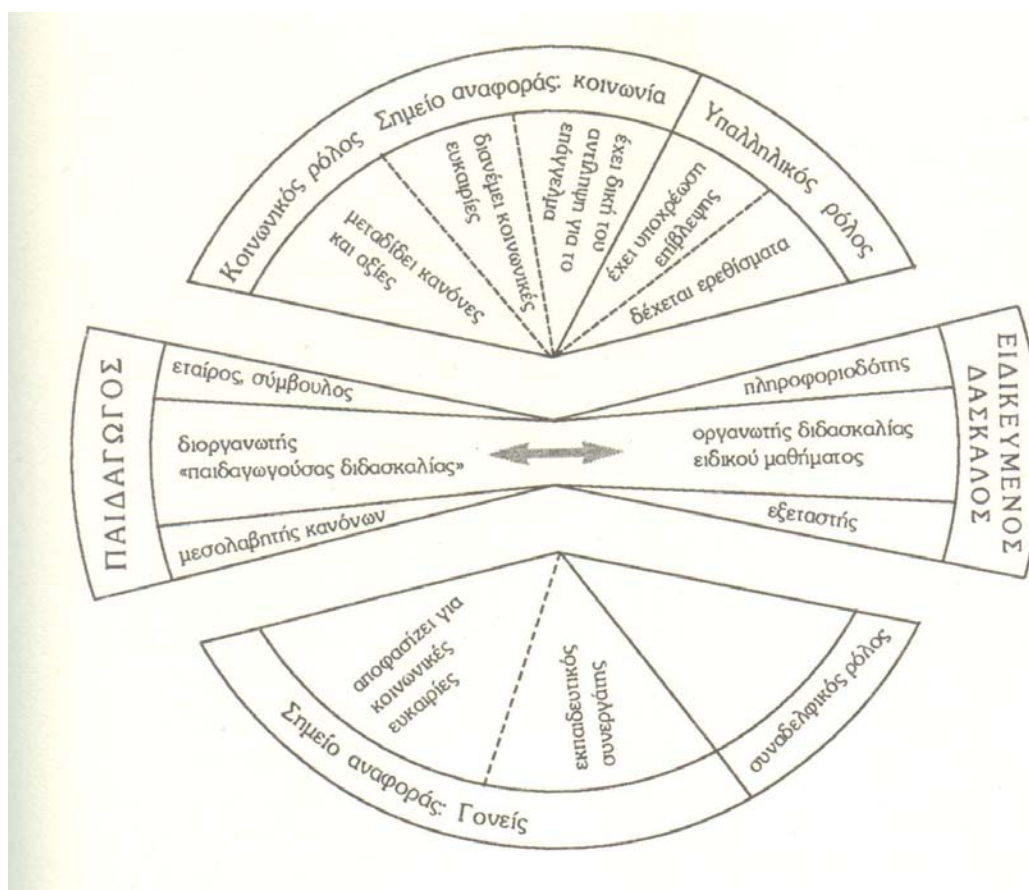
Η διπολικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Την περίπλοκη κατάσταση του "παιδαγωγικού πεδίου", τη συνάρτηση μεταξύ της αγωγής που προσφέρει το ειδικό μάθημα και της αγωγής που επιδρά πέρα από το μάθημα, μπορεί κανείς να παραστήσει σχηματικά ως εξής:



Πηγή: Erich E. Geissler, Η γενική μόρφωση σε μια ελεύθερη κοινωνία, 1997, σελ.104.

Σήμερα μέσα από αυτό το πλαίσιο μιλάει κανείς και για το "πολυδιάστατο" του εκπαιδευτικού έργου αλλά και της σχετικής με αυτό αντίληψης για το ρόλο του δασκάλου/εκπαιδευτικού. Αν ξεκινήσει κανείς με βάση τη σημαντικότητα των απόψεων για κάθε επάγγελμα χωριστά, τότε η "διπολικότητα" του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι αποφασιστικής σημασίας: Στα απαραίτητα προσόντα ειδικότητας του εκπαιδευτικού είναι ανάγκη να προστεθούν οπωσδήποτε και τα παιδαγωγικά προσόντα, για να είναι έτοιμος και σε θέση να αναλάβει την ευθύνη μιας "παδαγωγούσας διδασκαλίας"³⁷.



Πηγή: Erich E. Geissler, Η γενική μόρφωση σε μια ελεύθερη κοινωνία, 1997, σελ. 105.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη

Ο ρόλος του παραδοσιακού δασκάλου αλλάζει, θα λέγαμε, εκ βαθέων. Από μεταδότη και διδακτικό γίνεται σύμβουλος, διαμεσολαβητής και οργανωτής των διεργασιών που συντελούνται μέσα στην ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνον ειδήμονες αλλά παράλληλα και ρυθμιστές μιας ομάδας. Από τη δυαδική επικοινωνία που επιτρέπει η μετωπική διδασκαλία, δηλ. δάσκαλος/εκπαιδευτικός-μαθητής, περνάμε στη μάθηση μέσω πολλαπλών καναλιών επικοινωνίας σε μικρές ή μεγάλες ομάδες.

Αυτά που έμαθαν οι εκπαιδευτικοί στις δικές τους ομάδες, μπορούν τώρα να τα χρησιμοποιήσουν στη δουλειά τους με τους μαθητές τους. Η δυναμική της ομάδας καθώς και οι διεργασίες της παρατηρούνται συστηματικά μέσα στην τάξη, γίνονται ιδιαίτερο αντικείμενο συζήτησης και όχι, όπως συμβαίνει κατά κόρον στα σχολεία μας, να παραβλέπονται ή να παραγκωνίζονται με το πρόσχημα ότι «δεν βγαίνει η ύλη». Εκείνοι που αντιμετωπίζουν τους θορύβους με τιμωρίες, παρόλο που είναι φυσιολογικοί, και υποβαθμίζουν το επίπεδο των σχέσεων, ας μην απορούν για την αύξηση των διαταραχών και την έλλειψη δημιουργικής μάθησης του κάθε μέλους αλλά και σε ολόκληρη την ομάδα.

Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας και της τάξης προάγονται, όταν π.χ. για το θέμα εργασίας «Η εκμάθηση της μάθησης» προσφέρονται επιπλέον χώρος και χρόνος. Γι' αυτό λοιπόν πρέπει και τα ωρολόγια προγράμματα να αλλάζουν, τόσο ως προς την αιτία όσο και ως προς το τυπικό μέρος τους, και ο σύλλογος διδασκόντων να αποφασίζει για τις διαδικασίες οργάνωσης και πραγματοποίησης των σχέσεων.

Οι γονείς θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και να αποκτήσουν εμπειρίες ως «ομάδα γονέων». Έτσι μπορεί να προκύψουν «ομάδες δασκάλων-μαθητών-γονέων» ως έκφραση ολόκληρου του σχολείου. Όλα αυτά συνεπώς επιβάλλεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη στα εκάστοτε εκδιδόμενα (Αναλυτικά) Προγράμματα Σπουδών (Miller R., σ. 82).

Οι δάσκαλοι λοιπόν γίνονται ειδήμονες σε ό,τι αφορά τις σχέσεις, καθοδηγούν τις ομάδες τους, παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για προσωπικές και ομαδικές εμπειρίες, ενεργούν υπεύθυνα, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη δυναμική που αναπτύσσεται και στις διεργασίες που εκτυλίσσονται, και σε τελική ανάλυση προάγουν τη μάθηση στα μέλη της ομάδας και κατά συνέπεια στην ομάδα ως «όλον».

Πρώτο παράδειγμα: ο δάσκαλος μιας τετάρτης τάξης παρατηρεί ότι ο Αντώνης κάθε πρωί είναι πολύ επιθετικός στους συμμαθητές του (επιθετικότητα). Ο δάσκαλος κάνοντας συζήτηση κάθε Δευτέρα πρωί με όλη την τάξη για το θέμα αυτό προσπαθεί να σταματήσει τις σωματικές επιθέσεις του (χτυπήματα). Ο Αντώνης «κολλάει» αρνείται να συμμετέχει στη συζήτηση. Τυχαία μαθαίνει ο δάσκαλος ότι ο Αντώνης πηγαίνει τα Σάββατα στο Καράτε. Έτσι κάθε Δευτέρα, γεμάτος δύναμη και υπερηφάνεια θέλει να δείξει τις καινούργιές του «λαβές». Τι κάνει ο δάσκαλος σ' αυτή την περίπτωση; Ζητάει από τον Αντώνη να δείξει μπροστά σε όλη την τάξη τις ικανότητές του. Με αυτόν τον τρόπο εκτονώνεται η επιθετικότητά του. Του δίνεται η ευκαιρία να δείξει επίσημα τις ικανότητές του και δεν υπάρχει πια λόγος να τις εξωτερικεύει με επιθετική συμπεριφορά.

Δεύτερο παράδειγμα: Στη Β' γυμνασίου παρατήρησαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί πως αγόρια και κορίτσια αλλάζουν ρόλους (πλησίασμα / απόσταση): ψάχνουν σωματική επαφή (κάθονται κολλημένοι ο ένας με τον άλλο, κάνουν

φασαρία, το παίζουν μάγκες κλπ.), γίνονται στα λόγια σκληροί ή κακοί, παίζουν με βαριές σεξουαλικές εκφράσεις. Οι δάσκαλοι αποφάσισαν να μιλήσουν με τα παιδιά για αυτά στο τέλος της εβδομάδας. Μία Παρασκευή δούλεψαν σε δυο ξεχωριστές ομάδες. Τα αγόρια η μια και τα κορίτσια η άλλη ομάδα. Το Σάββατο εργάστηκαν σε δυο μεικτές ομάδες αγοριών και κοριτσιών, πράγμα που αποδείχθηκε πιο χρήσιμο. Με τις συζητήσεις, στις οποίες συμμετείχαν πιο πολύ τα κορίτσια, με τα παιχνίδια και τις ασκήσεις συνειδητοποίησαν περισσότερο τη συμπεριφορά τους και οι σχέσεις τους έγιναν πιο ανοιχτές και φιλικές.

Τρίτο παράδειγμα: Στην Γ' τάξη ενός γυμνασίου ο δάσκαλος παρατήρησε ότι έναν άριστο μαθητή τα άλλα παιδιά του συμπεριφέρονταν σαν να ήταν μοναχικός τύπος αποκαλώντας τον «φυτό» ή αποφεύγοντάς τον. Το αγόρι αποσύρεται όλο και περισσότερο και κλείνεται στον εαυτό του. Ο δάσκαλος το κάνει απλώς θέμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και προτείνει συνάντηση το απόγευμα, στην οποία συμμετέχουν τα δύο τρίτα της τάξης. Με διάφορες επινοήσεις / μεθόδους καταφέρνει να ξεκαθαρίσει το τοπίο αναφορικά με τις συγκρούσεις και τα αίτια τους, όπως π.χ. ανταγωνισμοί, προσβολές κτλ. Η λύση του προβλήματος άρχισε. Το παιδί γίνεται σιγά-σιγά αποδεκτό από τους περισσότερους και συνάμα αποδέχεται τους άλλους.

Σ' αυτά τα παραδείγματα φαίνεται ξεκάθαρα ότι η κύρια ενασχόληση των δασκάλων είναι οι σχέσεις, δηλαδή:

1. Παρατήρηση και γνήσια έκφραση των παρατηρούμενων καταστάσεων.
2. Παροχή ανατροφοδότησης: εντυπώσεις, επιδράσεις, συναισθήματα.
3. Περιγραφή συμπεριφοράς και όχι αξιολόγησή της, αποφυγή απόδοσης ευθυνών σε άλλους.
4. Διαμεσολάβηση μεταξύ μεμονωμένων ατόμων. Κάνουμε προτάσεις.
5. Έχουμε στη διάθεση μας διάφορες μεθόδους που χρησιμοποιούμε.
6. Βάζουμε όρια, κάνουμε σαφή τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθούμε.

Υπάρχουν αρκετοί ειδικοί που διετύπωσαν τρόπους συμπεριφοράς των παιδαγωγών ή αρχηγών ομάδων. Οι Behr / Walterscheid – Kramer (1995, σ. 73) ξεκαθαρίζουν ότι ο παιδαγωγός ή ο αρχηγός μιας ομάδας, για παράδειγμα, δεν πρέπει να αγνοεί τα συναισθήματα των άλλων, να κρύβει τα δικά του συναισθήματα, δεν πρέπει να αξιολογεί με απόλυτο τρόπο, να αποφεύγει να δίνει λύσεις σε διάφορα προβλήματα, δεν πρέπει να το «παίζει» δικηγόρος του διαβόλου ή ντετέκτιβ, να απειλεί με λήψη υπερβολικών μέτρων ή να θέτει ασαφές πεδίο μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί κανείς κ.τ.ό. Συνεπώς οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ελαστικοί και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ομάδας, για να δίνονται, με αυτόν τον τρόπο, δυνατότητες στην ομάδα να εκφραστεί, να εξωτερικευτεί και να αποκτήσει εμπειρίες. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργούνται έτσι ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις και παράλληλα βάζουμε τα θεμέλια εκδημοκρατισμού του σχολείου.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

1. Αυτοπληροφόρηση, όχι κατηγορία : π.χ. «Αισθάνομαι ωραία μαζί σου». – «Χτες με προσβάλατε με την παρατήρησή σας».
2. Αποτέλεσμα/ εντύπωση, όχι απόδοση ευθυνών : π.χ. «Μου φαίνεστε πολύ στενοχωρημένος». – «Έχω την εντύπωση, ότι εσείς θέλετε κάτι εντελώς διαφορετικό από αυτό που λέτε».
3. Περιγραφή αντί για εκτίμηση : π.χ. «Εδώ και αρκετή ώρα δεν είπες τίποτα» . – «Εσείς μιλήσατε τώρα για πολλή ώρα. Δεν μπορώ να ακούσω άλλο».
4. Αξιολόγηση συμπεριφορών αντί προσώπων : π.χ. «Βρίσκω άδικο τον τρόπο με τον οποίο μεταχειρίζεστε τα παιδιά» - «Με αντιμετωπίσατε πολύ διακριτικά».
5. Εξωτερίκευση εδώ και τώρα, όχι τότε και εκεί : π.χ. «Δεν μπορώ (τώρα) να σ' ακούω άλλο». – «Αυτή τη στιγμή δεν μου 'ρχεται να γελάσω».
6. Συγκεκριμένη περίπτωση αντί για γενίκευση : π.χ. «Με διακόψατε πολλές φορές». – «Δεν μου αρέσει αυτή η μουσική».
7. Επιθυμίες στη θέση διαταγών : «Σε βλέπω απορριπτικό. Θα ήθελα να είχα καλύτερες σχέσεις μαζί σου». – «Μου κάνει καλό που ενδιαφέρεσαι για μένα. Συνέχιζε να με βοηθάς».
8. Ευλικρίνεια, όχι συγκάλυψη : «Χαρά μου που συνεργάζομαι με εσάς». – «Μερικές φορές αισθάνομαι ότι με εξαπατήσατε. Θα ήθελα να είμαι ένας ισότιμος συνεργάτης».

Η απόφαση να δίνουμε ή να δεχόμαστε ανατροφοδοτήσεις είναι τόσο του πομπού όσο και του δέκτη:

- Πομπός : Χρειάζομαι την ανατροφοδότησή σου, για να ξέρω πώς να συνεχίσω την επικοινωνία, για να αλλάξω ενδεχομένως και ο ίδιος....
- Δέκτης : Θα ήθελα να δώσω ανατροφοδότηση, για να ξέρεις τι κάνω, πώς είμαι. Θέλω σε μένα να φέρεσαι διαφορετικά . . .

Η ανατροφοδότηση, καλώς εχόντων των πραγμάτων, είναι μια αποσαφήνιση της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς, σε τελική ανάλυση είναι προαγωγή/πρόοδος για τα συγκεκριμένα πρόσωπα, εμβάθυνση στις σχέσεις μεταξύ τους και οπωσδήποτε μια βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων. Και εδώ φυσικά ισχύει ότι, όποιος παίρνει ανατροφοδότηση, αυτός αποφασίζει τι θέλει να λάβει υπόψη του και πώς θέλει να αντιδράσει σ' αυτήν.

Από πλευράς επικοινωνίας είναι πιο απλό να ζητάει ο πομπός ανατροφοδότηση. Δυσκολότερα φαίνεται να είναι τα πράγματα, όταν ο δέκτης θελήσει να ξεφορτωθεί μια ανατροφοδότηση αλλά ο πομπός την αρνείται. Αυτό συμβαίνει συνήθως σε ιεραρχικές σχέσεις, όχι σε συμμετρικές (ισότιμες). Παράδειγμα : Ποιος μπορεί να πει στον προϊστάμενό του ότι μιλάει ήδη πολλή ώρα και ότι δεν μπορεί να τον ακούσει άλλο ...

Ποιος μπορεί να πει σε έναν άλλο ότι μυρίζει ιδρωτίλα ή το στόμα του; Ποιος μπορεί να πει σε μια (γυναίκα) ότι δεν θέλει να συνεργαστεί μαζί της; Θα ήθελα ευχαρίστως να δώσω μια ανατροφοδότηση, μου λέει ένας συνάδελφος, αλλά δεν

ξέρω πώς θα το εκλάβει, πώς θα το πάρει. Εδώ πρόκειται για την αβεβαιότητα, μάλλον για το φόβο μήπως δεν μας προσέχουν, δεν θα συνεχίσουν να μας αγαπούν οι άλλοι. Το τίμημα που πληρώνει κανείς για ανατροφοδότηση και ειλικρίνεια είναι πολύ μεγάλο. Για τον λόγο αυτό σιωπούμε, απαγορεύουμε στον εαυτό μας να δώσει ανατροφοδότηση και υποφέρουμε. Παράλληλα δεν δίνουμε στους άλλους τη δυνατότητα για αλλαγή της συμπεριφοράς τους.

Η ανατροφοδότηση συνίσταται από τη γνώση και την αντίληψη ότι έχει νόημα και προάγει την επικοινωνία, γιατί ο πομπός με τη συνδρομή της (ανατροφοδότησης) αποσαφηνίζει τις επιδράσεις του μηνύματός του. Πέρα από αυτό εκφράζει μια συνεργατική διάθεση, η οποία φανερώνει εμπιστοσύνη και ευθύτητα. Το θεωρώ εντελώς ανθρώπινο να δίνουμε στον άλλο μια ειλικρινή ανατροφοδότηση, ακόμη και όταν μερικές φορές είναι δυσάρεστο και για τις δυο πλευρές, παρά να «του τη φέρουμε πίσωπλάτα». Βεβαίως να μην ξεχνάμε ότι ο «ανατροφοδότης» πρέπει να συνειδητοποιήσει πως εκείνη τη στιγμή ρισκάρει πολλά, διότι δεν ξέρει πώς θα εκληφθεί η ανατροφοδότησή του. Από την άλλη ο δέκτης είναι αναγκασμένος να αποφασίσει αν θέλει να πάρει μια ειλικρινή απάντηση ή να ζει στον κόσμο της φαινομενικής ευγένειας. Παράδειγμα : Ένας φίλος συνάδελφος-δάσκαλος έγινε σχολικός σύμβουλος, θέση από τις ανώτερες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Οι μέχρι πρότινος φίλοι και συνάδελφοί του άλλαξαν αμέσως τη συμπεριφορά τους απέναντί του. Τον μιλάνε με το «σεις» και με το «σας», αν και ο ίδιος εξακολουθεί να είναι ανοιχτός και ειλικρινής μαζί τους. Δημιουργήθηκε, όπως είναι φανερό, ένα πρόβλημα επικοινωνίας.

Η μετα-επικοινωνία (metacommunication) είναι μια ειδική περίπτωση ανατροφοδότησης. Η ίδια η διαπροσωπική επικοινωνία γίνεται αντικείμενο της παρατήρησης και του προβληματισμού. Μετα-επικοινωνία σημαίνει συζήτηση για την πραγματοποιηθείσα επικοινωνία. Το περιεχόμενό της είναι για παράδειγμα οι παρεμβολές, οι παραλογισμοί, οι παρεξηγήσεις, αλλά και πετυχημένες φάσεις, η όλη διαδικασία και τα αποτελέσματα. Τα βασικά ερωτήματα που μπορεί να βοηθήσουν στην αποσαφήνιση είναι :

- Τι συνέβη με μένα / εμάς στην προ ολίγου πραγματοποιηθείσα συζήτηση;
- Γιατί συμπεριφερθήκαμε έτσι και όχι αλλιώς;
- Πώς έγινε η συζήτηση, πού υπήρξαν διαταραχές;
- Τι θα είχαμε πει ακόμη, γιατί όμως σιωπήσαμε;
- Ποιες φάσεις ήταν παραγωγικές και ποιες όχι;
- Πού έγιναν οι (επ)εξηγήσεις ή / και οι μεταθέσεις;

Η μετα-επικοινωνία μπορεί να επιδράσει πολύ απελευθερωτικά. Προάγει την αυθεντική και εντατική αντιπαράθεση. Από την άλλη δεν μπορεί να εγγυηθεί κανένας ότι δεν θα γίνουν παρόμοια λάθη και στο μετα-επίπεδο όπως έγινε στην αρχική επικοινωνία. Αυτό σημαίνει πως η διαταραχή μετατοπίζεται πλέον σε ένα υψηλότερο επίπεδο ... (Miler 1999, σ. 127 και Fleischer 1990, σ. 182).

Συνεπώς αν κάνουμε μια συζήτηση της συζήτησης, ω! συζήτηση, τότε οδηγούμαστε ad absurdum, εις άτοπον απαγωγή, δηλαδή στο πουθενά, γιατί απλούστατα κάποτε πρέπει να υπάρξει και κάποιο τέλος.

ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Οι σχέσεις και οι εφαρμογές στο σχολείο είναι πολύ σημαντικές τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές. Για τους διδάσκοντες είναι μια διδακτική πρόκληση, γιατί η διδακτέα ύλη θα πρέπει να προετοιμαστεί έτσι ώστε να γίνει δεκτική και κατανοητή στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, να υπάρχει δηλαδή μια ισορροπία μεταξύ εμπειρίας, μετάδοσης γνώσεων και κριτικού στοχασμού (reflectio).

Από τις εμπειρίες που είχαμε όλα τα προηγούμενα χρόνια πιστεύουμε πως τα παιδιά ενδιαφέρονται πάρα πολύ και είναι πολύ ανοιχτά σε επικοινωνιακές διαδικασίες. Είναι πολύ σημαντικό να επισημαίνονται κάποιες καταστάσεις πάνω στις οποίες λίγο αργότερα να ασκηθεί καλοπροαίρετη κριτική ή να υπάρξει κάποιος προβληματισμός για ένα συγκεκριμένο θέμα: π.χ. μερικά παιδιά μαλώνουν μεταξύ τους. Ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή και προτείνει να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Άλλο παράδειγμα : Τα παιδιά μπαίνουν μέσα στην τάξη μετά από το μεγάλο διάλειμμα. Ένα παιδί κλαίει μπαίνοντας μέσα. Ο δάσκαλος απευθύνεται σ' αυτό και στη συνέχεια διεξάγει μια διεξοδική συζήτηση με όλη την τάξη.

Οι επικοινωνιακές εμπειρίες των παιδιών διαφέρουν προφανώς από εκείνες των μεγάλων. Οι μεγάλοι μπορεί να μιλούν για επικοινωνία. Τα παιδιά όμως βιώνουν ακριβώς το ίδιο το γεγονός της επικοινωνίας. Λέξεις όπως: μουσική, χορός, «σωστός», «τρέλα», φωνές, βρισιές, συνθήματα λένε πολύ περισσότερα πράγματα απ' ό,τι συνηθισμένες προτάσεις όπως: «Αυτό μ' ενδιαφέρει», «Είσαι εκτός τόπου και χρόνου» κ.τ.ό.

Οι εφαρμογές επικοινωνιακών καταστάσεων μπορούν να επιτευχθούν με συζητήσεις με όλη την τάξη ή με μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες, με διαρρύθμιση σε ημικύκλιο ή σχήμα Π.

Πολύ περισσότερο προσφέρονται επίσης οι λεγόμενες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η κατασκευή πανό ή πλακάτ με συνθήματα και επίκαιρες εικόνες που αφορούν την κοινότητα αλλά και ολόκληρη των ανθρωπότητα, η κατασκευή κολλάζ, τα διαδραστικά και ταχυδακτυλουργικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, τα θεατρικά παιχνίδια κλπ.

Συνεπώς οι δάσκαλοι δεν θα έπρεπε να αγχώνονται για το αν θα βγει η διδακτέα ύλη, αλλά προπαντός να διαθέσουν χρόνο –ίσως περισσότερο απ' όσο σήμερα διατίθεται– για μια γνήσια επικοινωνία με τα παιδιά ή καλύτερα για μια παιδαγωγική επικοινωνία. Γιατί αυτή η ποιοτική επικοινωνία δίνει μια άλλη σιγουριά στην εκπαιδευτική μας πράξη και αποτελεί συνάμα ένα διαρκές κίνητρο για ενεργοποίηση και δράση στο ελληνικό σχολείο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας του δασκάλου κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση) αντιμετωπίστηκε με θετικό τρόπο στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Ήδη από το δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα δεν επιτρέπεται να διδάσκει όποιος δεν διαθέτει τη σχετική κατάρτιση. Στη χώρα μας αυτό ισχύει μόνον για τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Οι ειδικοί (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί κ. ά.) διδάσκουν χωρίς να τους έχει προσφερθεί κατά κανόνα η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση στη διάρκεια των σπουδών τους.

Η πολιτεία προσπάθησε να καλύψει το κενό αυτό με τις πολυθρύλητες εξετάσεις του ΑΣΕΠ, αλλά χωρίς επιτυχία.

Το θέμα μας λοιπόν είναι από τη μια η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και από την άλλη η εξειδικευμένη κατάρτιση. Το ερώτημα που προκύπτει αβίαστα είναι: Μπορεί ο κάτοχος εξειδικευμένων γνώσεων, π. χ. ο μαθηματικός, ο πληροφορικός κτλ., να διδάξει το αντικείμενό του με επιτυχία. Είναι δυνατόν να διδάξει κανείς κάποιο γνωστικό αντικείμενο χωρίς να γνωρίζει τα του διδάσκειν, δηλαδή πώς να δημιουργεί παιδαγωγική επικοινωνία/σχέση, ευνοϊκή ατμόσφαιρα, διδακτική κατάσταση κλπ.;

Στη σημερινή κοινωνία των πληροφοριών οι γνώσεις αυξάνονται με γεωμετρική πρόοδο, με συνέπεια να δημιουργούνται αξεπέραστα προβλήματα επιλογής περιεχομένων στα σύγχρονα (διαθεματικά) προγράμματα σπουδών.

Δεν μπορεί να νοηθεί πλέον στην εποχή μας διδασκαλία χωρίς λόγου χάρη συνεργατικές δραστηριότητες. Η διδακτέα ύλη θα πρέπει να προετοιμαστεί έτσι ώστε να γίνει δεκτική και κατανοητή στη συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Να υπάρχει με άλλα λόγια μια ισορροπία μεταξύ εμπειρίας, απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και κριτικού στοχασμού (reflectio).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελληνική

- ΑΓΑΘΩΝΟΣ-ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΥ Ε., Οικογένεια, Παιδική Προστασία, Κοινωνική Πολιτική. Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού, Αθήνα 1993.
- ΑΡΤΖΥΛ Μ., Ψυχολογία της συμπεριφοράς (Μετάφραση Μπ. Δερμιτζάκης), εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1998.
- ΒΑΛΛΟΝ Α., Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1984.
- BAN NTEN ΜΠΡΟΥΚ Ζ., Εγχειρίδιο για παιδιά με δύσκολους γονείς. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999.
- VARMA V., Τα δύσκολα παιδιά, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990.
- ΒΟΥΙΔΑΣΚΗΣ Β., Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και το σχολείο, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1987.
- GEISSLER E. E., Η γενική μόρφωση σε μια ελεύθερη κοινωνία, (Μετάφραση Θεόδωρος Τελόπουλος), εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΝΕΑΣ ΓΕΝΙΑΣ, Εγχειρίδιο για την ψυχοκοινωνική υγεία του παιδιού και του εφήβου, Αθήνα 1986.
- ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ Α., Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικου, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1991.
- ΔΡΑΚΟΣ Γ., (εκδότης) Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Αθήνα 1998.
- ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΚΑΙ ΝΕΥΡΟΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, Διεπαγγελματική Συμβουλευτική, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Σ., Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, τ. Γ', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- ΚΑΙΛΑ Μ., Η σχολική αποτυχία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖΙ Α., Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
- ΚΑΡΑΘΑΝΑΣΗ-ΚΑΤΣΑΟΥΝΟΥ Α. , (εκδότης) Ζηλεύω, Αθήνα 1993.
- ΚΑΨΑΛΗΣ Α., Μοντέλα ερμηνείας της επιθετικότητας στο σχολείο. Στο βιβλίο: Ψυχοκοινωνικά προβλήματα, 2^ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο της Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής, Κομοτηνή 1997, σ. 117-127.
- COEN D.-STERN V., Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών (επιμ. Στ. Βοσνιάδου, Μετάφραση Δημ. Ευαγγέλου), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1991.
- ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΙΖΖΟΥ Μ., Συμβουλευτική Ψυχολογία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- ΜΑΝΟΣ Κ., (εκδότης) Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση, τ. Α' και Β' , Αθήνα 1997.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., (εκδότης), Η σχολική τάξη, Αθήνα 1998.
- ΜΠΕΤΕΛΧΑΙΜ ΜΠΡ., Διάλογοι με τις μητέρες, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1990.
- BRAZELTON T. B., Τα αναπτυξιακά προβλήματα του βρέφους και του νηπίου. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- ΝΕΣΤΟΡΟΣ Ι. Ν., Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και την κοινωνία, εκδ. Αληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Δημοτικό σχολείο και γονείς. Οικοδομώντας μια δημιουργική σχέση, Αθήνα 2000.
- SOLSKY W., Πραγματεία περί της βίας, (Μετάφραση Κων. Καβουλάκος), εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα 1998.
- ΤΑΝΟΣ ΧΡ., (εκδότης), Γνωρίζοντας καλύτερα το παιδί, Αθήνα 1995.
- ΦΛΟΥΡΗΣ Γ., Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989.

2. Ξένη

- EDLER K., Die multifunktionale Schule – ein paedagogischer Leviathan? Στο: P. (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze 1996, S. 31-37.
- FEND H., Sozialer Wandel, Lehrerleitbilder und Lehreraus- und -fortbildung. In: Lehrerfortbildung in Nordrhein – Westfalen. Soest 1994.
- FLEISCHER Th., Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Hohengehren 1990.
- GEISNER H. K., Kommunikationspaedagogik. Transformationen der Sprech-Erziehung., Roehrig-Universitaetsverlag 2000.
- GEISLER E. E. , Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. Stuttgart 1983.
- GERARD CH./GERARD M., Nonverbale Kommunikation. In: R. Miller (Hrsg.): Schule selbst gestalten. Weinheim 1996, S. 30-43.
- GIESECKE H., Wozu ist die Schule da? In: Fauser, P. (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze 1996, S. 5-16.
- GOLDBRUNNER, H., Beziehungs-Weise. Brennpunkte der menschlichen Begegnung. Mainz 1991.
- KLIPPERT H., KOENE H., Kommunikatins-Training, Beltz, 2000.
- LADMIRAL J-R., LIPIANSKY E. M., Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen, Campus Fachbuch 2000.
- MENSCHIK J., Beziehungsprobleme im Schulalltag. Ein Dialog zwischen Paedagogik und Psychoanalyse. Stuttgart 1994.
- MILLER R., Der Konstruktivismus – und das Lehren und Lernen in der Schule. In: Lehrer-Schueler- Unterricht. Berlin 1996, C 22, S. 1-16(a).
- MILLER R., Das ist ja wieder typisch. Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung. 25 Trainingsbausteine. Weinheim 1997.
- MILLER R., Beziehungsdidaktik, Beltz, Weinheim und Basel 1999.
- REITER H., Studienbuch Paedagogische Kommunikation. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2000.
- SATIR V., Selbstwert und Kommunikation. Muenchen 1996.
- SCHAEFER K. H./SCHALLER K., Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971.
- SINGER K., Lehrer-Schueler-Konflikte gewaltfrei regeln. Weinheim 1996.
- THIESEN P., Das Kommunikatins-spielebuch. Fuer die Arbeit in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung., Beltz, 2002.
- ULICH D., Gruppendynamik in der Schulklasse, Ehrenwirth, Muenchen 1974.