

ΟΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Οριοθέτηση των διαπροσωπικών σχέσεων

Η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας αλληλοεπηρεάζονται. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί με βάση το πώς ερμηνεύει τη συμπεριφορά των μαθητών, οι μαθητές ερμηνεύουν και αντιδρούν ανάλογα στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και γενικότερα, η δράση της μιας πλευράς επηρεάζει τη δράση της άλλης πλευράς. Σ' αυτό το αλληλεπιδραστικό πεδίο διαμορφώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Τον επικοινωνιακό, αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών προσδιορίζουν δύο διαστάσεις. Η μια είναι η λειτουργική πλευρά, δηλαδή οι συμπεριφορές εκπαιδευτικού - μαθητών και οι προκύπτουσες αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, πόσο ο εκπαιδευτικός δίνει ελευθερία στους μαθητές, αν τους σέβεται, αν είναι δημοκρατικός, πόσο οι μαθητές μπορούν να αυτενεργούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν την άποψή τους, να ασκούν κριτική ή αν ο εκπαιδευτικός είναι αυστηρός, αν τους χειραγωγεί και αν οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να πειθαρχούν και να συμμορφώνονται. Η άλλη διάσταση έχει συναισθηματικό περιεχόμενο. Δηλαδή, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές δημιουργούνται είτε θετικά συναισθήματα (αμοιβαία συμπάθεια, αποδοχή αμοιβαίος σεβασμός) είτε αρνητικά συναισθήματα (αμοιβαία αντιπάθεια, απόρριψη, αποστροφή). Παίρνοντας από τις δύο αυτές διαστάσεις τη θετική πλευρά (αυτονόμηση..., συμπάθεια...), έχουμε την εικόνα των καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Αναγνωστοπούλου 2005, σ. 19).

Στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές υπερβαίνουν τις τυπικές συμπεριφορές που απορρέουν από τους ρόλους τους. Συζητούν μαζί, συλλογίζονται μαζί κι ευχαριστιούνται από τη μεταξύ τους συντροφιά. Έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, που είναι στην ουσία έκφραση κοινών ενδιαφερόντων, κοινών απόψεων και κοινού τρόπου σκέψης. Μεταξύ τους υπάρχει αρμονική συνεργασία, αποδοχή, προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης, διάθεση για αστεία, διάθεση και προσπάθεια για ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων και αναγκών (Noddings 1991, σ. 169, Gudyknust / Hall 1994, σ. 238).

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αποτελούν τον πυρήνα για κάθε παιδαγωγικό ενέργημα και έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, είναι αναμενόμενο και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εν λόγω εκπαιδευτικός να γίνει γι' αυτούς ελκυστικό και η στάση τους για τη μάθηση να βελτιωθεί, πράγμα που θα επηρεάσει θετικά και την επίδοσή τους. Οι μαθητές που συμπαθούν τον εκπαιδευτικό γίνονται ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης, δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς, δέχονται πρόθυμα τις προσπάθειές του να τους επηρεάσει (Χατζηδήμου 2000, σ. 73, Thompson 1997, σ. 43).

2. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων

Θα εξετάσουμε στη συνέχεια ορισμένους βασικούς παράγοντες που, σύμφωνα με τις έρευνες, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

α) Τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών

Τα ατομικά γνωρίσματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών που διαδραματίζουν ρόλο στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν στο σύνολό τους και να αναλυθούν διεξοδικά, εδώ θα αναφερθούμε σχετικά σε ορισμένα σημαντικά στοιχεία, που επισημαίνονται ιδιαίτερα στη βιβλιογραφία, σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο.

Οι διάφορες μελέτες δείχνουν ότι **το φύλο των μαθητών** επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στον εκπαιδευτικό αλλά και ο εκπαιδευτικός, συχνά ασυνείδητα, μπορεί να συμπεριφερθεί διαφορετικά στους μαθητές, ανάλογα με το φύλο τους, ενισχύοντας έτσι τις στερεότυπες παραδοχές. Όπως προκύπτει, με βάση τα δεδομένα ερευνών, τα κορίτσια, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, τείνουν να αποζητούν την επαφή με τον εκπαιδευτικό και επιθυμούν να έχουν μαζί του φιλικές σχέσεις (Brophy / Good 1974, σ. 216). Διαπιστώνεται ακόμη ότι και οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγαλύτερη συμπάθεια προς τα κορίτσια, πιθανόν, επειδή τα αγόρια τους ενοχλούν περισσότερο με τη φλυαρία τους και γενικά με την απείθαρχη συμπεριφορά τους (Χαντζή / Παπαδάτου 1990, σ. 72). Σύμφωνα επίσης με τις απόψεις των μαθητών, σε σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται περισσότερο επιθετικά στα αγόρια, ενώ οι μαθήτριάς αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιείκεια (Χατζηδήμου / Ταρατόρη 1997, σ. 100, Francis 2000, σ. 48). Παρατηρείται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερο χρόνο επικοινωνίας με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια, σε θέματα διδασκαλίας και συμπεριφοράς, είτε για να

απευθύνουν σ' αυτά αρνητικά σχόλια, είτε για να επαινέσουν τις θετικές τους ενέργειες (Streitmatter 1994, σ. 128, Sadker 1994, σσ. 121 - 125). Όπως προκύπτει από τα ευρήματα ερευνών, τόσο στη δεκαετία του '80, όσο και στη δεκαετία του '90 αλλά και ακόμη πιο πρόσφατα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια διαφοροποιείται. Τα αγόρια κερδίζουν την προσοχή των εκπαιδευτικών, κυριαρχούν στο χώρο της σχολικής τάξης και επισκιάζουν τη συμμετοχή και το έργο των κοριτσιών (Howe 1997, σ. 40, Skelton 2001, σ. 159).

Η επίδοση είναι ένα στοιχείο που, σύμφωνα με τους ερευνητές, επηρεάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών. Από παλαιότερες αλλά και από σύγχρονες μελέτες προκύπτει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί συνήθως δίνουν στους μαθητές υψηλής επίδοσης πολλές ευκαιρίες να συμμετέχουν στο μάθημα, τους παρακινούν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αφιερώνουν πολύ χρόνο σ' αυτούς, τους παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη, δίνουν έμφαση στις επιτυχημένες τους προσπάθειες, ενώ παραβλέπουν τα σημεία άγνοιας και λαθών τους και παρακάμπτουν τα προβλήματα πειθαρχίας. Αντίθετα, στους μαθητές χαμηλής επίδοσης ασκούν δυσμενή κριτική για τις αποτυχημένες τους προσπάθειες, δεν τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, δεν τους προσφέρουν μαθησιακή υποστήριξη, ειδικά όταν η χαμηλή επίδοση συνοδεύεται και από αδιαφορία συμμετοχής. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα συνδέουν την παραβατική συμπεριφορά με την επίδοση, με αποτέλεσμα να θεωρούν ως ταραξίες τους μαθητές χαμηλής επίδοσης και να τους επιπλήτουν συχνότερα (Brophy / Good 1974, σ. 15, Weinsten 2002, σ. 105). Οι καλοί μαθητές αμείβουν με την πρόδοό τους τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού και επιβεβαιώνουν την επαγγελματική του επάρκεια. Οι μαθητές χαμηλής επίδοσης αποτελούν γι' αυτόν δείκτη της προσωπικής του αποτυχίας, πράγμα που του προκαλεί ανασφάλεια, η οποία μπορεί με τη σειρά της να επιφέρει αλλοίωση των συναισθημάτων του, για τους συγκεκριμένους μαθητές (Σακελλαρίου 1986, σ. 108). Μια τέτοιου είδους συμπεριφορά μπορεί να καλλιεργήσει στην ομάδα των καλών μαθητών τη διάκριση και το προβάδισμα και να αυξήσει την αποξένωση των αδύνατων μαθητών. Ορισμένοι όμως εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετική στάση ως προς την αντιμετώπιση των αδύνατων μαθητών. Αναφέρουν ότι ασχολούνται εξατομικευμένα μαζί τους, ότι εκδηλώνουν προς αυτούς συναισθήματα αποδοχής και συμπάθειας, ότι εστιάζουν την προσοχή τους στη δημιουργία κινήτρων (Καϊλα / Θεοδωροπούλου 1997, σ. 65).

Η ηλικία των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται από έρευνες, επιδρά στη συμπεριφορά και στο έργο τους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι αυθόρμητοι, ενθουσιώδεις και εκδηλωτικοί, αισθάνονται πολύ κοντά στους μαθητές και έχουν μαζί τους ένα είδος αδελφικών σχέσεων. Δείχνουν μάλιστα διάθεση να εισαγάγουν στη

σχολική τάξη τις νεωτεριστικές ιδέες τους. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν αίσθημα απογοήτευσης και ρουτίνας, δεν κατανοούν εύκολα τις ανάγκες των μαθητών, οι σχέσεις μαζί τους γίνονται τυπικές, αντιστέκονται επίσης σε όποια καινοτομία (Huberman 1993, σσ. 11, 12). Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει συσχέτιση των χρόνων εκπαιδευτικής υπηρεσίας και της ηλικίας των εκπαιδευτικών, με τη στάση τους απέναντι στους μαθητές. Δεδομένου όμως ότι η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, το μαθητικό δυναμικό της σχολικής τάξης, οι συνθήκες του σχολείου είναι διαφορετικές σε κάθε περίπτωση, δεν είναι δυνατή η γενίκευση αυτών των ευρημάτων.

Σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα που ορίζουν τους ρόλους των δύο φύλων, αναμένεται από τις γυναίκες να είναι εκδηλωτικές, ευαίσθητες και υποχωρητικές κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τους άντρες, για τους οποίους είναι αποδεκτή η επιθετική και κυριαρχική συμπεριφορά. Η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των δύο φύλων μπορεί να γίνει εμφανής και στη σχολική τάξη, **στους άντρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς**, όπως διαπιστώνεται από ορισμένες έρευνες. Οι γυναίκες, για παράδειγμα, θεωρείται ότι έχουν την ικανότητα να δείχνουν φροντίδα και μητρικά αισθήματα στους μαθητές, γι' αυτό και είναι αποτελεσματικότερες στις σχέσεις τους με τα μικρά παιδιά, ενώ οι άντρες εκτιμάται ότι είναι ικανότεροι στην επικοινωνία με τους μεγαλύτερους μαθητές (Reay 2001, σσ. 158, 159, Αναγνωστοπούλου / Αρβανίτη / Κανταρτζή 2004, σ. 175). Ως προς το θέμα της πειθαρχίας, υπάρχει η άποψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επιβληθούν στους μαθητές, σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους, οι οποίοι, επειδή έχουν συνήθως μεγαλύτερη σωματική διάπλαση και πιο βροντερή φωνή, εύκολα διατηρούν την πειθαρχία (Merrett / Wheldall 1992, σ. 103).

β) Οι παράγοντες πλαισίου

Η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων δεν αφορά μόνο στα πρόσωπα που εμπλέκονται στη σχολική τάξη. Το δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων, του Διευθυντή, των γονέων, οι αντικειμενικές συνθήκες του σχολείου και της τάξης, οι ονομαζόμενοι «παράγοντες πλαισίου», επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά, την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών.

Οι σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μεταξύ τους και με το Διευθυντή ασκούν μια διαρκή επιρροή στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές. Όταν οι συνάδελφοι ενός σχολείου έχουν καλές σχέσεις, όταν θέτουν κοινούς στόχους, μοιράζονται ανησυχίες και προβληματισμούς, όταν ο ένας ενθαρρύνει και ενισχύει τις ενέργειες του άλλου, όταν γενικά δημιουργείται κλίμα

ευχάριστο και συνεργατικό, μεταδίδεται στη συνέχεια αυτό το κλίμα και η διάθεση στη σχολική τάξη (Stigler / Hiebert 1999, σ. 416). Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του δεσμού των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος παίζει και ο Διευθυντής, όταν επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, όταν τους δίνει κίνητρα ώστε να μεγιστοποιούν τις προσπάθειές τους σε όσες ενέργειες και διαδικασίες εμπλέκονται και να ικανοποιούνται απ' αυτές (Blasé / Blasé 1994, σσ. 19 – 87). (Στην περίπτωση του ολοήμερου σχολείου, ανάλογες ευθύνες επωμίζεται ο Υποδιευθυντής ή γενικότερα, ο υπεύθυνος του ολοήμερου). Σχετικά με το ολοήμερο σχολείο, είναι αναγκαίο να συστηματοποιηθεί η μεταξύ των πρωινών και των απογευματινών εκπαιδευτικών συνεργασία. Να αναζητούνται ακόμη τρόποι συναντήσεων όλου του διδακτικού προσωπικού σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να γίνεται μια γενική εκτίμηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και να επανεξετάζονται τα μέτρα, οι δραστηριότητες και οι προσανατολισμοί του.

Το ύφος που εμφανίζουν οι σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών εξαρτάται, εν μέρει και από **το σχολικό περιβάλλον**. Η αρχιτεκτονική του διδακτηρίου, η διαρρύθμιση και διακόσμηση των σχολικών αιθουσών, ο αύλειος χώρος, εκπέμπουν ψυχοδυναμική ενέργεια, προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση και επηρεάζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα, όπου αυτή συντελείται. Οι πληθωρικές τάξεις, ο ανεπαρκής φωτισμός και θέρμανση, τα στενόχωρα θρανία, η έλλειψη ηχομόνωσης, μπορεί να δημιουργήσουν εκνευρισμό και κόπωση στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και να προκαλέσουν μεταξύ τους διενέξεις (Πυργιωτάκη / Αλπέντζου 2001, σ. 137, Συγκολλίτου 1997, σσ. 189, 192). Όσον αφορά στο ολοήμερο σχολείο, είναι αναγκαίο να κατανοηθεί από όλους τους παράγοντες υποστήριξης του θεσμού ότι ο σχολικός χώρος συνδέεται άμεσα με τη διάθεση και με τα κίνητρα του παιδιού να βρίσκεται σ' αυτόν. Σημαντικό ρόλο εδώ μπορεί να παίξει τόσο ο κρατικός μηχανισμός και οι τοπικοί φορείς, συμβάλλοντας οικονομικά, όσο και η πρωτοβουλία του Διευθυντή και του Υπεύθυνου του ολοήμερου, για αισθητικές παρεμβάσεις (διακόσμηση αιθουσών, φωτεινά χρώματα στους τοίχους), για την κτηριακή υποδομή (π. χ. αίθουσες σίτισης – ανάπαυσης) και για τον εξοπλισμό (βιβλιοθήκη, υλικά και μέσα για τη μουσική, τα εικαστικά, τη γυμναστική, την πληροφορική).

Σημαντικός θεωρείται και **ο ρόλος της οικογένειας** στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι επισκέψεις των γονέων στο σχολείο τούς επιτρέπουν να πληροφορούνται την πρόοδο των παιδιών τους, να κατανοούν τη συμπεριφορά τους, τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Αλλά και ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, την οικογενειακή τους κατάσταση, τις προσδοκίες των γονέων. Αξιοποιώντας αυτά τα στοιχεία μπορεί να προσαρμόζει τις παιδαγωγικές του ενέργειες στην ατομικότητα

του κάθε παιδιού. Η συνεργασία των γονέων με το εκπαιδευτικό τονώνει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού, αφού τα τόσο ουσιώδη για τη ζωή του πρόσωπα (εκπαιδευτικός και γονείς) αφιερώνουν το χρόνο τους από ενδιαφέρον να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του. Η θετική στάση των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης και του παιδιού τους προς αυτόν (Φλουρή / Κουλόπουλου / Σπυριδάκη 1981, σ. 77, Ballantine 1997, σ. 227). Αντίθετα, η ένταση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού μπορεί να αποβεί εις βάρος των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πιθανόν να μεταφέρει τη δυσaréσκειά του στην τάξη και στη χειρότερη περίπτωση, στο μαθητή με τους γονείς του οποίου συγκρούεται. Το παιδί είναι δύσκολο να κατανοήσει και να ικανοποιήσει και τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές, με (πιθανό) κίνδυνο να ταυτιστεί με τις απόψεις των γονέων και να απορρίψει τον εκπαιδευτικό (Σάλτζμεργκερ / Χένρι / Όσμπορν 1996, σ. 102). Στο ολοήμερο σχολείο οι γονείς μπορεί να έρθουν σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς όταν δεν συμφωνούν ή δεν βολεύονται με το ωράριο λειτουργίας του, όταν θεωρούν ότι έχουν δικαίωμα να παίρνουν το παιδί τους ό,τι ώρα θέλουν, όταν διαφωνούν με ορισμένα διδακτικά αντικείμενα, όταν απαιτούν από τους απογευματινούς εκπαιδευτικούς να δώσουν άμεσες λύσεις σε θέματα μάθησης των παιδιών τους. Οι γονείς χρειάζεται να κατανοήσουν ότι το απογευματινό σχολείο ακολουθεί ένα οργανωμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα, με συγκεκριμένους στόχους και με υποχρεώσεις μαθητών και εκπαιδευτικών για την τήρησή του. Η ενημέρωση των γονέων και η εξασφάλιση της αποδοχής και της δέσμευσής τους απέναντι στον κανονισμό λειτουργίας θεωρείται αναγκαία και αρμόδιοι για να το πετύχουν αυτό είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου σχολείου.

3. Αντί επιλόγου

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στο παιδαγωγικό/διδακτικό πλαίσιο του σχολείου και καλό θα ήταν ο κάθε εκπαιδευτικός να συμπεριλάβει την ανάπτυξή τους στους στόχους του και να λαμβάνει υπόψη του τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Στο ολοήμερο σχολείο που ο χρόνος παραμονής των μαθητών παρατείνεται και ο χρόνος συναισθηματικής επαφής με το οικογενειακό περιβάλλον μειώνεται, είναι ακόμη πιο επιτακτική η ανάγκη των παιδιών για έκφραση συναισθημάτων, αναγνώριση, ασφάλεια και αυτό θα επιτευχθεί μέσα από ένα δίκτυο καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ / Αρβανίτη, Ι. / Κανταρτζή, Ε., «Η ανάληψη διδασκαλίας της Α΄ τάξης, από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιλογή ή συμμόρφωση;», στο Δ. Χατζηδήμου / Ε. Ταρατόρη / Μ. Κουγιουρούκη / Π. Στραβάκου (επιμ.), *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Θεσσαλονίκη 2004, εκδ. Κυριακίδη, σσ. 171 - 179.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη 2005, εκδ. Κυριακίδη.
- Ballantine J., *The Sociology of Education*, New Jersey 1997, Prentice Hall.
- Blasé, J. / Blasé J., *Empowering teachers, what successful Principals do*, California 1994, Corwin Press, Inc.
- Brophy, J / Good, T., *Teacher – student relationships*, New York 1974, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Φλουρή, Γ. / Κουλόπουλου, Α. / Σπυριδάκη, Ι., *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*, Αθήνα 1981, εκδ. Αλκυών.
- Francis, B., *Boys and achievement*, London 2000, Routledge Falmer.
- Gudykunst, W / Hall, B., «Strategies for effective communication and adaptation in intergroup contexts», στο J. Daly / J. Wiemann (eds.), *Strategic interpersonal communication*, New Jersey 1994, Wiemann Lawrence Erlbaum Association Publishers, σσ. 230 – 242.
- Χαντζή, Α / Παπαδάτου, Γ., «Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη», άρθρο στο ΕΛ.Ε.ΣΥΠ., τ. 12, 13, 1990, σσ. 52 – 75.
- Χατζηδήμου, Δ. / Ταρατόρη, Ε., «Εκτιμήσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική προσέγγιση», *Πρακτικά του Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών*, Κομοτηνή 1997, σσ. 93 – 115.
- Χατζηδήμου, Δ., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη 2000, εκδ. Κυριακίδη.
- Howe, C, *Gender and classroom interaction: A research review*, Edinburg 1997, SCRE.
- Huberman, M., *The lives of teachers*, London 1993, Teachers College Press.
- Καϊλα, Μ. / Θεοδωροπούλου, Ε., *Ο εκπαιδευτικός*, Αθήνα 1997, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Merrett, F. / Wheldall, K., «How do teachers learn to manage classroom behavior?», άρθρο στο περ. Educational Review, v. 19, n. 1, 1993, σσ. 91 – 107.
- Noddings, N., «Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning», στο C. Witherell / N. Noddings (eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in Education*, New York 1991, Teacher College Press.
- Πυργιωτάκη, Ι. / Αλπέντζου, Ο., «Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση», στο Ι. Πυργιωτάκη (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο*, Αθήνα 2001, έκδοση Υ.Π.Ε.Π.Θ., σσ. 137 - 143.
- Reay, D., «The paradox of contemporary femininities in Education: Combining fluidity with fixity», στο B. Francis / C. Skelton (eds.), *Investigating gender*, Buckingham 2001, Open University Press, σσ. 152 – 163.
- Sadker, M., / Sadker, D., *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*, New York 1994, Charles Scribner's Sons.
- Skelton, C., *Schooling the boys: Masculinity and Primary Education*, Buckingham 2001, Open University Press.
- Stigler, J. / Hiebert, J., *The teaching gap*, New York 1999, The Free Press.
- Streitmatter, J, *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*, New York 1994, State University of New York Press.
- Σάλτζμπεργκερ, Ι. / Χένρι, Ι / Όσμπορν, Ε, *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας* (μτφρ. Ε. Τζελέπογλου), Αθήνα 1996, εκδ. Καστανιώτη.
- Συγκολίτου, Ε., *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*, Αθήνα 1997, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Thompson M., *Professional ethics and the teacher*, Oakhill Staffordshire 1997, Trentham Books.
- Weinster, R., *Reaching higher. The power of expectations in schooling*, Cambridge 2002, Harvard University Press.