



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ- ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**



## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και Προσαρμογή του παιδιού  
στο σχολείο**

**ΕΛΕΝΗ ΒΛΑΧΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**Ελένη Ανδρέου**

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**ΛΑΡΙΣΑ 2015**



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ- ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»



## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και Προσαρμογή του παιδιού  
στο σχολείο**

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια**

**ΕΛΕΝΗ ΒΛΑΧΟΥ**

(Α.Μ.2812001)

### **Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Ελένη Ανδρέου**

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Μέλη**

Ντορέττα Κανδρή, Ψυχολόγος Ψυχιατρικής Κλινικής  
Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου Λάρισας

Μπακούρας Σιδέρης, Καθηγητής Τμήματος Νοσηλευτικής ΤΕΙ Θεσσαλίας

**ΛΑΡΙΣΑ 2015**

# **MASTER'S THESIS**

## **TEACHER- CHILD RELATIONSHIP & CHILD ADJUSTMENT IN PRIMARY EDYICATION**

*«Ο εκπαιδευτικός που μπορεί να αποδεχθεί με ζεστασιά, να παράσχει μια ανευ όρων αποδοχή και να νιώσει ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα του φόβου, της προσμονής και της αποθάρρυνσης του μαθητή, όταν αντιμετωπίζει καινούριο υλικό, θα έχει προσφέρει πολλά στην εδραίωση των συνθηκών μάθησης »*

*Carl Rogers ( 1961)*

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b>	5-6
Ευχαριστίες	7
Περίληψη	8
Summary in English	9
Εισαγωγή	10-11

## **ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

1. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού σήμερα.	13-16
2. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και οι παράγοντες που την επηρεάζουν: Εγγύτητα-Σύγκρουση –Εξάρτηση	16-20
2.1 Διαφορές με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	20
2.2 Διαφορές με βάση την ηλικία/την τάξη φοίτησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	21
3. Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο: Ακαδημαϊκή προσαρμογή, Συναισθηματική υγεία, Σχέση με συνομηλίκους	21-24
3.1 Διαφορές με βάση το φύλο στη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο	24-25
3.2. Διαφορές με βάση την ηλικία/την τάξη φοίτησης στη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο	25-26
3.3 Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή του παιδιού στο Σχολείο	26-27
3.4 Οι αλληλεπιδράσεις στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.	27-31
4. Οι κοινωνικές σχέσεις ως προϋπόθεση της ψυχικής υγείας και η διαπραγματευσή τους στο σχολικό σύστημα	31-33
4.1 Σχέσεις συμμαθητών και συναισθηματική ανάπτυξη	34-35

## ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Σκοπός	37
6. Μέθοδος	37-39
6.1 Συμμετέχοντες	37-39
6.2. Ερευνητικά εργαλεία	39-42
6.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	42
7. Αποτελέσματα	43
7.1 Διαφορές με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο	43-45
7.2 Διαφορές με βάση την τάξη φοίτησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο	45-49
7.3 Δείκτες συσχέτισης Pearsonr μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας	50
8. Συζήτηση αποτελεσμάτων	51-58
8.1 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω	58-59
Βιβλιογραφία	60-63
Παράρτημα/ Ερωτηματολόγιο	64-75

## ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ - ΠΙΝΑΚΕΣ

Γράφημα 1. Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος με βάση το φύλο τους	38
Γράφημα 2. Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος με βάση την τάξη φοίτησης	38-39
Πίνακας 1. Διαφορές με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	43-44
Πίνακας 2. Διαφορές με βάση το φύλο στη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο	44-45
Πίνακας 3. Διαφορές με βάση την τάξη φοίτησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.	46-47
Πίνακας 4. Διαφορές με βάση τη τάξη φοίτησης στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο	48-49
Πίνακας 5. Δείκτες συσχέτισης Pearsonr μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας	50

## Ευχαριστίες

Σε όσους βοήθησαν στην υλοποίηση της Διπλωματικής μου εργασίας, τους ευχαριστώ πολύ, γιατί χωρίς τις σημαντικές υποδείξεις τους η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να γίνει πραγματικότητα. Ιδιαίτερα πρέπει να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Ελένη Ανδρέου, η οποία πρώτη σκέφτηκε και πρότεινε το θέμα και από κοινού μοιραστήκαμε σημαντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες στην διαδρομή αυτής της διπλωματικής. Την ευχαριστώ από καρδιάς και της είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων για την συνεχή υποστήριξη, την ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την υπομονή της σε όλη την διάρκεια αυτής της όμορφης εμπειρίας.

Επίσης ευχαριστώ θερμά και τα μέλη της επιτροπής, κ. Ντορρέττα Κανδρή και τον κ. Σιδέρη Μπακούρα για τη σημαντική συμβολή τους κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας, καθώς και τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων: 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Ν. Ιωνίας Βόλου, 11<sup>ο</sup> Δημοτικό Ν. Δημητριάδας, Δημοτικό Αγριάς και το Δημοτικό Σχολείο Καλών Νερών για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθοριστικής σημασίας για την πραγματοποίηση της ερευνητικής μου μελέτης. Τέλος, ευχαριστώ ολόψυχα την κ. Σταυρούλα Κορώνα, Επιμελήτρια Ανηλίκων στο Δικαστήριο Ανηλίκων Βόλου, για την αμέριστη συμπαράσταση, παρότρυνση και βοήθεια σε όλη την πορεία του μεταπτυχιακού μου, όπως επίσης και την κ. Ευανθία Σβάρνα, καθηγήτρια Αγγλικών, για την σημαντική της βοήθεια στην μετάφραση της ξένης βιβλιογραφίας.

## Περίληψη

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο καθώς αυτή θεωρείται απαραίτητη για την μάθηση και την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Κεντρικοί στόχοι της ερευνητικής μελέτης αποτελούν, οι διαφορές στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή συνολικά, αλλά και ανά επιμέρους παράγοντα της σχέσης, ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, οι διαφορές φύλου στη συνολική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο αλλά και ανά επιμέρους παράγοντα της προσαρμογής. Επίσης, οι διαφορές στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές με βάση την τάξη φοίτησης των μαθητών και την προσαρμογή τους στο σχολείο-συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα-καθώς και ο βαθμός συσχέτισης της σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητή με τη προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα. Γι' αυτόν τον σκοπό διενεργήθηκε έρευνα σε 4 Δημοτικά σχολεία του Ν. Μαγνησίας. Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 212 παιδιά, ηλικίας 9-12 ετών, μεταξύ των οποίων, τα 116 ήταν αγόρια και τα 96 κορίτσια.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ανέδειξαν τη σημαντικότητα του ρόλου της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και πώς αυτή αλληλεπιδρά με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Συγκεκριμένα, εξετάζοντας τις διαφορές που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί, με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τόσο συνολικά στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή όσο και στους επιμέρους παράγοντες της σχέσης (εγγύτητα, σύγκρουση) δεν υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από την άλλη, όσον αφορά τις διαφορές με βάση το φύλο, στη συνολική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και ανά επιμέρους παράγοντα, βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους. Ειδικότερα, τόσο στη συνολική προσαρμογή, όσο και στους επιμέρους τομείς της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, στους τομείς δηλαδή της ακαδημαϊκής προσαρμογής και της σχέσης με συνομηλίκους, βρέθηκε ότι τα κορίτσια υπερέχουν σε σχέση με τα αγόρια, χωρίς όμως αυτή η υπεροχή να είναι στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, στον τομέα της συναισθηματικής υγείας, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική υπεροχή των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια. Επίσης, στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση, με βάση την ηλικία και τη τάξη φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, τόσο στη συνολική σχέση όσο και ανά επιμέρους παράγοντες, ενώ στον τομέα της σύγκρουσης δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σχετικά με τις διαφορές με βάση τη τάξη φοίτησης στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της τάξης φοίτησης και της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο τόσο συνολικά όσο και ανά επιμέρους παράγοντα, πλην της σχέσης με συνομηλίκους. Τέλος, όσο αφορά στο βαθμό συσχέτισης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με τη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, παρουσιάζονται συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές, μεταξύ τους. Ομοίως, οι επιμέρους παράγοντες της σχέσης και της προσαρμογής εκπαιδευτικού-μαθητή συσχετίζονται τόσο μεταξύ τους, όσο και με το σύνολο τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμβάλουν στη διερεύνηση της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο και την επίδραση που μπορεί να έχουν στις επιμέρους πτυχές της, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



## **ABSTRACT**

The main purpose of this research is the investigation of teacher-child relationships and of child adjustment to school, as this is considered to be necessary for the learning procedure and the mental development of the child. The differences in the teacher-child relationship as a whole, as well as in each individual factor in the relationship, the differences between boys and girls and those between the sexes in the total adjustment of children at school, as well as the individual factors of this adjustment constitute one of the central aims of this research study. Additional aims are the differences in the teachers' evaluation, as far as their relationship with their students is concerned, based on the grade of the students and their adjustment to school – as a whole and examining each factor separately – and the degree of the correlation between the teacher-child relationship and children's school adjustment, as a whole, and examining each factor separately. For this purpose a research was conducted in 4 Primary schools in the prefecture of Magnesia. The total sample of the research was made up of 212 children, at the age of 9-12 years old, 116 of whom were boys and the remaining 96 were girls.

The results of our research pointed out the significance of the role of the teacher-child relationship and how this interacts with the child adjustment to school. Specifically, examination of the differences that the teachers note, based on the sex, in the teacher-child relationship, not only in the teacher-child relationship as a whole, but in the individual factors of this relationship (closeness, conflict) as well, showed that statistically there are no important differences. On the other hand, as far as the differences between the two sexes in the total child adjustment to school and in each individual factor are concerned, it was found that they are correlated. More specifically, it was found that girls, compared to boys, are doing better, both at the total school adjustment and at the individual factors of the teacher-child relationship, that is at the fields of academic adjustment and their relation with their peers, something which, however, does not appear to be statistically important. Contrary to that, it was noted that statistically boys are doing much better than girls at the field of emotional health. Also, it was noted that there is a significant correlation in the teacher-child relationship, based on the age and the grade of the student, both in the relationship as a whole and in each individual factor, while in the field of conflict no statistically important differences were noted. As far as the differences, based on the grade of the child, in school adjustment are concerned, it was established that there is a correlation between the age and grade of the child and his adjustment to school, both as a whole and in each individual factor, with the exception of his relation with his peers. Finally, as regards the degree of the correlation between the teacher-child relationship and the child adjustment to school, statistically important correlations were found. In the same way, the individual factors of teacher-child relationship and child adjustment are correlated both with each other and as a whole. The above results contribute to the investigation of child-adjustment to school and to the effects the interpersonal teacher-child relationships may have on its individual aspects, as part of the educational process.



## Εισαγωγή

Η σχολική ηλικία είναι μια πολύ σημαντική περίοδος για τη ζωή του κάθε ατόμου, κατά την οποία συμβαίνουν μια πληθώρα αναπτυξιακών αλλαγών. Η οικογένεια και το σχολείο είναι δυο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς στη προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Ο γονέας και ο εκπαιδευτικός διαμορφώνουν την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, συμβάλλοντας καθοριστικά με τον ρόλο τους στην μεταγενέστερη πορεία και εξέλιξη του παιδιού.

Στο σχολικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός αποτελεί το πλέον σημαντικό πρόσωπο αναφοράς για ένα παιδί, που βρίσκεται σε μια τρυφερή ηλικία στην ζωή του, στην παιδική ηλικία. Το σχολείο αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού και έχει καταλυτικό ρόλο στο να διαμορφώνει και να πλάθει τον χαρακτήρα του αναπτυσσόμενου ατόμου. Η αναγκαιότητα σήμερα για μια στροφή της εκπαίδευσης στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, δείχνει ότι ο ρόλος του σχολείου πλέον εξελίσσεται και δεν περιορίζεται μόνο στην ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά στρέφεται και στην γενικότερη ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η παιδαγωγική σχέση είναι το μέσο, με το οποίο ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει και αλληλεπιδρά με τους μαθητές του.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με αφορμή τον προβληματισμό σχετικά με την σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο. Σκοπός της, είναι να εξετάσει την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να εξεταστούν, η συσχέτιση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με βάση το φύλο και την ηλικία, τόσο συνολικά όσο και ανά επιμέρους παράγοντα της σχέσης (εγγύτητα και σύγκρουση), η συσχέτιση η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο με βάση το φύλο και την ηλικία, συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα (ακαδημαϊκή προσαρμογή, συναισθηματική υγεία, σχέση με συνομηλίκους) και τέλος οι συσχετίσεις της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με τη προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα.

Η εν λόγω μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία του Ν. Μαγνησίας σε δείγμα (212) παιδιών, ηλικίας 9-12 ετών, με συμμετέχοντες 15 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους ζητήθηκαν οι αντιλήψεις τους σχετικά με την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.

Το περιεχόμενο της εργασίας παρουσιάζεται σε δυο μέρη. Το γενικό και το ειδικό μέρος, τα οποία με τη σειρά τους έχουν χωριστεί σε υποενότητες και διαρθρώνονται το μεν πρώτο γενικό μέρος σε τέσσερα κεφάλαια ενώ το δεύτερο και ειδικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα στο γενικό μέρος, και στο πρώτο

κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, εξετάζεται η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και οι παράγοντες που την επηρεάζουν: Εγγύτητα, σύγκρουση, εξάρτηση, σύμφωνα με την ανασκόπηση της ελληνικής και κυρίως της ξένης βιβλιογραφίας. Στην πρώτη υποενότητα του δεύτερου κεφαλαίου αναφέρονται οι διαφορές με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, στη δεύτερη οι διαφορές με βάση την ηλικία/τάξη φοίτησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, συνολικά και ανά παράγοντα (εγγύτητα & σύγκρουση). Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα: Ακαδημαϊκή προσαρμογή, συναισθηματική υγεία και σχέση με συνομηλίκους και ακολουθούν οι εξής τέσσερις υποενότητες. Η πρώτη υποενότητα, αναφέρεται στις διαφορές με βάση το φύλο στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα). Η δεύτερη υποενότητα, εξετάζει τις διαφορές με βάση την ηλικία/τάξη φοίτησης στην προσαρμογή του παιδιού (συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα). Στην τρίτη υποενότητα, γίνεται αναφορά στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στην τέταρτη οι αλληλεπιδράσεις στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται οι κοινωνικές σχέσεις ως προϋπόθεση της ψυχικής υγείας και η διαπραγμάτευσή τους στο σχολικό σύστημα και τέλος στην υποενότητα του ίδιου κεφαλαίου γίνεται αναφορά στις σχέσεις συμμαθητών και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Στο δεύτερο μέρος διαρθρώνεται η ερευνητική μελέτη. Ειδικότερα στο πέμπτο κεφάλαιο του ειδικού μέρους, παρατίθενται ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης, στο έκτο αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε και οι επιμέρους υποενότητες της αναφέρονται με τη σειρά στα εξής: Η πρώτη αναφέρεται στους συμμετέχοντες της έρευνας, η δεύτερη στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στη τρίτη υποενότητα γίνεται αναφορά στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας δηλαδή, παρατίθενται αναλυτικά όλα τα ευρήματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, η συζήτηση και τα συμπεράσματα που αφορούν τα ευρήματα μας, καθώς και οι περιορισμοί της ερευνητικής μας προσπάθειας, με παράθεση προτάσεων και εφαρμογή σε μελλοντικές έρευνες, καθώς και η βιβλιογραφία πάνω στην οποία υποστηρίχτηκε η ερευνητική μας μελέτη.

Καταλήγοντας, η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή φαίνεται ότι καθορίζει τον τρόπο, με το οποίο ο μαθητής θα εμπλακεί στη σχολική κοινότητα και γενικότερα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της ψυχοσυναισθηματικής πορείας του, τόσο στη σχολικό περιβάλλον όσο και στην μετέπειτα πορεία της ζωής του.

## **ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## 1. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού σήμερα

Η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από παράγοντες που την επηρεάζουν και σχετίζονται τόσο με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα όσο και με τις αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών.

Στην ουσία αναπτύσσεται ένα παράλληλο επίπεδο μάθησης, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινωνική μάθηση σε αντιπαράθεση προς την ακαδημαϊκή μάθηση, που αναφέρεται στις ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτά ο μαθητής μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την εμπλοκή του στην σχολική ζωή ο μαθητής μαθαίνει να επικοινωνεί, να δημιουργεί ανθρώπινες σχέσεις, διαμορφώνει την ταυτότητα του, την αυτοαντίληψη του και την αυτοεκτίμηση του ( Γκότοβος, 1995, Ματσαγγούρας 2000) .

Η επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητή είναι μια περίπτωση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας πρόσωπο –με πρόσωπο. Για την παιδαγωγική σχέση θεωρείται ότι έχει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, διότι μέσα από αυτήν υλοποιείται η πληρέστερη αλληλεπίδραση και αλληλοεπιρροή αλλά δίνεται και στον παιδαγωγό η ευκαιρία να επιδράσει στις αξίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του παιδαγωγούμενου (Μπακιρτζής, 2002). Το αναπτυσσόμενο άτομο μέσα από την επαφή του τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συνομηλίκους του σχηματίζει μια εικόνα για τον εαυτό του, η οποία επηρεάζει τη μάθησή του, την κοινωνική του συμπεριφορά , τις στάσεις του, τις προσδοκίες και τις μελλοντικές επιδιώξεις του ( Λεονταρή, 1996, Μπίκος 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια σχολική αίθουσα είναι δεσπόζουσας σημασίας καθώς καλείται να συμβιώσει και να επικοινωνήσει με μοναδικές προσωπικότητες παιδιών , οι οποίες έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Εν τούτοις οι ατομικές ανάγκες των μαθητών σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο αλληλεπιδρούν εξαιρετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού ( Μπίκος, 2011) .

Επιπροσθέτως η οικογένεια και το σχολείο είναι δυο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών (Dowling, 2001) και συνιστούν τα πλαίσια στα οποία τα παιδιά όχι μόνο περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους αλλά και χρειάζεται ή «πρέπει» να ανήκουν (Edwards, 2002). Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο θεωρούνται ότι διασφαλίζουν την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους και παραδοσιακά αποτελούν τους πρώτους «κοινωνικούς μετασχηματισμούς» μέσα στους οποίους τα παιδιά θα αποκτήσουν κοινωνικές εμπειρίες ( Edwards, 2002).

Για αρκετά χρόνια το σχολείο φαίνεται να αποτελεί ένα θεσμικό πλαίσιο με αυστηρά ακαδημαϊκή λειτουργία, εστιασμένο κυρίως στην ακαδημαϊκή επίδοση των

μαθητών. Τα τελευταία χρόνια, ο ρόλος του σχολείου σταδιακά μεταβάλλεται. Δίνεται έμφαση, πλέον, στον μετασχηματισμό του σχολείου σε μια κοινότητα που ενδιαφέρεται και νοιάζεται για όσους την κατοικούν.

Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικής μάθησης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Corsaro, 2005). Το σχολείο αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο όπου οι ρόλοι, οι δραστηριότητες και οι σχέσεις που αναπτύσσονται επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και την ευημερία τους ( Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006). Η «καλλιέργεια στάσεων» και «η εκπαίδευση των παιδιών σε αξίες» που θεωρούνται σημαντικές για την κοινωνία συνιστά μία από τις λειτουργίες του σχολείου που αναδύεται ως θεμελιώδης. Επιπλέον εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι πρόσφατα ο ορισμός του εκπαιδευτικού ρόλου του δασκάλου έχει διευρυνθεί. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως τα αιτήματα της κοινωνίας αφορούν αυξημένη ευθύνη όχι μόνο για την εκπαίδευση των παιδιών σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά και για τη διασφάλιση της επαρκούς κοινωνικής, ηθικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης ( Μπίμπου - Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

Οι προσδοκίες από το ρόλο του εκπαιδευτικού διευρύνονται και συνδέονται με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τη γνώση σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του παιδιού ως κοινωνικού ατόμου (Ξωχέλης, 1999). Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο χαρακτηρίζεται ως «επιτακτική ανάγκη» το να έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να αναλύει τα κοινωνικά δρώμενα στην τάξη του, να είναι σε θέση να ελέγχει και να αναλύει τόσο την δική του κοινωνική συμπεριφορά όσο και αυτή των μαθητών του και να μπορεί να παρεμβαίνει με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μελών της τάξης του (Μπίκος, 2004).

Συνεπώς, ο ρόλος του δασκάλου προσδιορίζεται από την προσωπικότητά του, τη μορφή εκπαίδευσης και τις μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες εφαρμόζει. Πριν από ορισμένα χρόνια και για πολλές δεκαετίες επικρατούσε η άποψη ότι ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να αναπτύσσει οποιαδήποτε μορφή σχέσης με τους μαθητές πέραν των αυστηρά εκπαιδευτικών, οι οποίες θα έπρεπε να περιορίζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού πλαισίου και περιβάλλοντος. Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα το βαθμό και το είδος των κινήτρων των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά τους, ακόμη και όταν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους (Μπίκος, 2011).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δασκάλου επηρεάζουν το έργο και την εν γένει συμπεριφορά του, και βάσει αυτών αλληλεπιδρούν με τις ισχύουσες κοινωνικές συνθήκες προκειμένου να προσδιοριστούν τα κύρια σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, πέραν των μεμονωμένων ρόλων του μαθητή και του εκπαιδευτικού, οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να εξεταστούν ως ανεξάρτητοι ρόλοι, ιδιαίτερης σημασίας είναι η αλληλεπιδραστική σχέση τους ως μια σημαντική παράμετρος του αποτελεσματικού και λειτουργικού σχολείου. Βασικό στοιχείο της σχέσης αυτής είναι η υποστήριξη, η οποία αναφέρεται στην πληροφόρηση που

λαμβάνει ο μαθητής και χαρακτηρίζεται από το αίσθημα εκτίμησης και αξίας προς το πρόσωπό του και της αποδοχής από τα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει, τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην εξέλιξη και ωρίμανσή του, περιορίζοντας παράλληλα τα αρνητικά συναισθήματα (Χούπας, 2010).

Τα σύγχρονα πορίσματα των ψυχολογικών και εκπαιδευτικών ερευνών επισημαίνουν την αναγκαιότητα για μια στροφή της εκπαίδευσης που θα βασίζεται εξίσου και στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα εάν όχι περισσότερο σε ίσες αναλογίες με τον νοητικό. Πιο συγκεκριμένα στον **κοινωνικό τομέα ανάπτυξης**, ο ρόλος του σχολείου σχετίζεται με την βοήθεια που θα παράσχει στους μαθητές του, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, απαραίτητες για τη μελλοντική ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία. Στόχος του σχολείου είναι οι μαθητές να ζήσουν σε ένα «υγιές» από άποψη κοινωνικών σχέσεων σχολείο. Οι συνομήλικοι και οι δάσκαλοι είναι οι κύριες πηγές υποστήριξης των παιδιών στη σχολική κοινότητα. Συνεπώς η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών τόσο με τους δασκάλους τους όσο και με τους συνομήλικους τους είναι εξαιρετικά σημαντική (Birch & Ladd, 1997).

Οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη επηρεάζουν το κατά πόσο νιώθουν ευχαρίστηση οι μαθητές που βρίσκονται στο περιβάλλον της. Η ικανοποίηση τους από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη τάξη έχει άμεση επίδραση στην απόδοσή τους, αλλά και γενικότερα στην ψυχική τους ισορροπία (Pianta, 1994). Η ευχαρίστηση από τη συμμετοχή σε μία ομάδα οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αίσθηση που έχουν τα μέλη της ότι ικανοποιούνται βασικές ψυχοσυναισθηματικές τους ανάγκες και ότι απολαμβάνουν την αποδοχή από τα άλλα μέλη της (Μπίκος, 2011). Οι «επαρκείς» κοινωνικές σχέσεις κατανοούνται ως δείκτες της «φυσιολογικής» ανάπτυξης του παιδιού, της επαρκούς του λειτουργίας στο πλαίσιο του σχολείου και ως προστατευτικοί παράγοντες για την εμφάνιση μιας σειράς βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στη ζωή του (Buhs, 2005).

Στον **συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης**, βασικός πυρήνας μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι τα συναισθήματα των παιδιών, η ανάπτυξη και καλλιέργεια τους, η έκφραση της δημιουργικότητας αλλά και η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι καταλυτικός καθώς λειτουργεί ως πρότυπο για τα παιδιά, δέχεται τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των άλλων παιδιών. Ο εκπαιδευτικός στέλνει ρητά και άρητα μηνύματα σχετικά με τον κόσμο των συναισθημάτων. Εν τέλει, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να ικανοποιήσει τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών για επάρκεια, αυτονομία και αίσθηση του «ανήκειν». Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά που στερούνται συναισθηματικών δεσμών στην οικογένεια. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στο να κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών αφού περνά τον περισσότερο χρόνο με τα παιδιά (Μπίκος, 2011).

Συμπερασματικά η κοινωνική, ακαδημαϊκή και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Συνεπώς, ο ρόλος του σύγχρονου



σχολείου και του εκπαιδευτικού, σήμερα, είναι να συντελέσει στην ομαλή νοητική, ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το εργαλείο με το οποίο ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τον μαθητή και αλληλεπιδρά μαζί του. Η ποιότητα της σχέσης που θα αναπτύξει ο εκπαιδευτικός με το κάθε παιδί της τάξης του χωριστά είναι παράγοντας που προβλέπει την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και την ομαλή ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

## **2. Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και οι παράγοντες που την επηρεάζουν: Εγγύτητα-Σύγκρουση -Εξάρτηση**

Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή έχει γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών καθώς είναι μια διαπροσωπική-δυσιαδική σχέση, στην οποία οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα επηρεάζουν την ποιότητα της σχέσης που θα αναπτυχθεί. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τη σχέση του με τον μαθητή του, όπως και το αντίστροφο, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην αυτοεικόνα του μαθητή, στην ακαδημαϊκή του επίδοση και γενικότερα στην ποιότητα της σχέσης (Μπίκος, 2011).

Πολλές ερευνητικές μελέτες, από την δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και των χαρακτηριστικών της παραγόντων (Koomen, Verschueren, Schooten, Jac, Pianta, 2012, Hughes, 2011, Murray & Waas, 2008, Pianta & Steinberg, 1992, Ryan, Stiller, & Lunch, 1994). Οι ερευνητικές μελέτες των Pianta, Steinberg & Rollins (1995) και οι μελέτες των Birch & Ladd (1997) για την εγγύτητα, τη σύγκρουση και την εξάρτηση αποτελούν τη βάση της βιβλιογραφίας για τη μελέτη της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή για τους νεότερους μελετητές.

Οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες που αναφέρονται στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας και την πρώτων τριών τάξεων του Δημοτικού, καθώς θεωρείται ότι η πρώιμη παιδική ηλικία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Pianta & Stuhlman, 2006, Hamre & Pianta, 2001). Αντίθετα, κατά τους Koomen, Verschueren, Schooten, Jac, Pianta, (2012) παρατηρείται μια σημαντική έλλειψη μετρήσεων της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στις ηλικίες των 8 έως 12 ετών. Σε ερευνητική μελέτη τους για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, οι ίδιοι, περιλαμβάνουν τις ηλικίες αυτές στις οποίες υπάρχει έλλειψη αντίστοιχων ερευνών.

Σύμφωνα με τους Pianta & Steinberg (1992) μια αξιόπιστη πηγή για τη μελέτη της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού εκτιμάται ότι είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δυο μερών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση αυτή είναι η εγγύτητα, η σύγκρουση και η εξάρτηση. Η ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή χαρακτηρίζεται από την στενή σχέση, την συγκρουσιακή σχέση και την

εξαρτητική σχέση, μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού (Pianta & Steinberg, 1992).

Η κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή του Pianta (2001) είναι η πιο ευρεία χρησιμοποιημένη μέθοδος μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για μαθητές προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού ( 4-8 ετών). Αρκετοί μελετητές χρησιμοποιούν αυτή την κλίμακα μέτρησης για να διερευνήσουν τους τρεις παράγοντες της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, την εγγύτητα, τη σύγκρουση και την εξάρτηση. Σύμφωνα με τους Koomen, Verschueren, Schooten, Jac, Pianta (2012) αυτοί οι τρεις παράγοντες δίνουν σημαντικές πληροφορίες στην έρευνα για την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, τόσο για την πρώιμη παιδική ηλικία όσο και για τη σχολική ηλικία.

Αναφορικά με τη κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή η οποία παρουσιάζει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, επειδή θα γίνει εκτενής αναφορά παρακάτω, παρουσιάζονται σύντομα οι τρεις διαστάσεις της σχέσης οι οποίες είναι: **Η εγγύτητα** η οποία αναφέρεται στον βαθμό ανοιχτής γεμάτης ζεστασιά και ασφάλεια σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, **η σύγκρουση** που αναφέρεται στον βαθμό με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις αλληλεπιδράσεις της παιδαγωγικής αυτής σχέσης ως δυσάρεστες και απρόβλεπτες και **η εξάρτηση** στον βαθμό με το οποίο το παιδί είναι προσκολλημένο από τον εκπαιδευτικό (Koomen et al.,2012). Συγκεκριμένα η εγγύτητα εκτιμάται ως θετικός προστατευτικός παράγοντας που παρέχει στα παιδιά συναισθηματική ασφάλεια και υποστήριξη να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικό-συναισθηματικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου. Αντίθετα, η σύγκρουση και η εξάρτηση είναι αρνητικοί παράγοντες που συνδέονται με έλλειψη συναισθήματος ασφάλειας και κατά συνέπεια δυσκολεύουν και θα λέγαμε ότι υπονομεύουν την προσπάθεια των παιδιών να αντιμετωπίσουν με τον κατάλληλο τρόπο τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Koomen et al.,2012).

Για την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή οι θεωρητικές προσεγγίσεις αφορούν στα πρότυπα επικοινωνίας που αναπτύσσονται στη σχέση γονέα-παιδιού και σχετίζονται με τη θεωρία της συναισθηματικής προσκόλλησης. Ο τύπος της σχέσης που διαμορφώνει το παιδί με τον εκπαιδευτικό εμπεριέχει στοιχεία των σχέσεων του παιδιού με τους γονείς του. Το παιδί λοιπόν μεταφέρει τον ίδιο τύπο στάσεων, που έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους, από τον γονέα στον εκπαιδευτικό και συνεπώς στο σχολικό περιβάλλον . Η δυσκολία για τον εκπαιδευτικό συνίσταται στο γεγονός ότι το παιδί μεταφέρει στο σχολείο το μοντέλο σχέσης που βιώνει στο οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτό φάνηκε εντονότερα και με αρνητικό βέβαια τρόπο, από ερευνητικές μελέτες, σε περιπτώσεις κακοποιημένων παιδιών αλλά και με θετικό στις περιπτώσεις που τα παιδιά βίωναν στο σπίτι σχέσεις ασφάλειας και αποδοχής (Koomen et al.,2012).

Σε άλλες ερευνητικές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς επηρεάζουν το μοντέλο προσδοκιών του παιδιού τους σχετικά με τον εαυτό του αλλά και σε σχέση

με τους «σημαντικούς άλλους». Επίσης επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του και την αυτοεικόνα του, τις οποίες μεταβιβάζει στις αλληλεπιδράσεις του με τον εκπαιδευτικό. Οι σχέσεις, στη συνέχεια, που αναπτύσσει το παιδί με τον εκπαιδευτικό επηρεάζουν την προσαρμογή και τη σχολική σταδιοδρομία του παιδιού (Pianta 1994). Σε έρευνές τους οι Hamre & Pianta (2001) αναφέρουν ότι οι πρώιμες σχέσεις των παιδιών με τον εκπαιδευτικό, διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη τους στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό πρόσωπο αναφοράς του παιδιού στη σχολική κοινότητα, μετά την οικογένεια, και αποτελούν σημαντική πηγή υποστήριξης, βοήθειας και καθοδήγησης. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, λειτουργεί ως πρότυπο για το μαθητή, στην εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος και στην αλληλεπίδραση που αυτός θα έχει με τους συνομήλικους του (Koomen et al., 2012).

Αναλυτικά, σύμφωνα με τις μελέτες των Pianta, Steinberg & Rollins (1995) καθώς και των Birch & Ladd (1997) οι αντιπροσωπευτικοί παράγοντες της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, οι οποίοι, χαρακτηρίζουν την ποιότητα της σχέσης που θα αναπτυχθεί είναι η εγγύτητα, η σύγκρουση και η εξάρτηση. Ειδικότερα ο παράγοντας της εγγύτητας σχετίζεται με μια στενή, στοργική διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανοιχτή επικοινωνία, την ζεστασιά και την συναισθηματική ασφάλεια μέσα στην σχέση. Η επίδραση μιας στενής διαπροσωπικής σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού έχει θετική επίδραση σε όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής του παιδιού. Η ανοιχτή επικοινωνία του παιδιού με τον δάσκαλο της τάξης του έχει ως αποτέλεσμα την ενθάρρυνση και παρότρυνση του παιδιού για ενεργητική εμπλοκή στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη καλλιεργείται μια καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού που έχει ως αποτέλεσμα την συμπάθεια του παιδιού για το σχολείο και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του (Koomen et al., 2012).

Τα παιδιά που μοιράζονται μια στοργική σχέση με τον εκπαιδευτικό, έχουν μια ασφαλή βάση, να εξερευνήσουν το σχολικό περιβάλλον. Μια ζεστή στοργική σχέση ενθαρρύνει, τελικά, την σχολική μάθηση και επίδοση. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών οι μαθητές οι οποίοι έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερη και ειλικρινή σχέση με τον δάσκαλό τους αξιολογούσαν το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως περισσότερο υποστηρικτικό, διαμόρφωναν μια θετική στάση απέναντι σε αυτό, αισθάνονταν περισσότερο ασφαλείς, εκτιμούσαν ως περισσότερο αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό κλίμα της σχολικής τάξης και δήλωναν ότι είχαν θετικές εμπειρίες από το σχολείο στο οποίο φοιτούσαν (Χούπας, 2010).

Σε αντίθεση, η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της σύγκρουσης, περιέχει αρνητικές, απρόβλεπτες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες δεν είναι καθόλου ευχάριστες και για τα δυο μέρη της σχέσης (Koomen et al., 2012). Χαρακτηρίζεται κυρίως από ένταση, εχθρότητα και από συχνές διαμάχες μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή (Birch & Ladd, 1997). Ειδικότερα, οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν καταστάσεις απόρριψης εμφανίζουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, ενώ έχουν περιορισμένες προσδοκίες εκπαιδευτικής προόδου, εξέλιξης και βελτίωσης.

Επίσης, το αίσθημα της απομόνωσης, της μοναξιάς, της έλλειψης φίλων, της εξάρτησης και των συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών και σχετίζονται με την εμφάνιση αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης και συγκεκριμένα άγχους στα παιδιά (Arbeau, Coplan, Weeks, 2010).

Οι επιδράσεις από μια συγκρουσιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή στην ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση και στην συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον είναι ποικίλες. Έχει αντίκτυπο στην εικόνα που έχουν τα παιδιά για το σχολείο. Η εικόνα του παιδιού για το σχολείο, αν το συμπαθεί δηλαδή ή όχι καθρεφτίζεται στη σχέση που έχουν τα παιδιά με τον δάσκαλο τους. Στην περίπτωση της συγκρουσιακής σχέσης δημιουργούνται συναισθήματα άγχους, θυμού, αποξένωσης και μοναξιάς στο μαθητή, έλλειψη αυτοπεποίθησης και γεννιούνται αρνητικές σχολικές συμπεριφορές, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν, εν τέλει, το μαθητή στην σχολική του απόσυρση από το σχολικό περιβάλλον. Τέλος, μια συγκρουσιακή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή έχει αρνητική επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών (Birch & Ladd, 1997).

Ομοίως με την σύγκρουση η εξάρτηση, ως παράγοντας στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, σχετίζεται με την προσκόλλησή του παιδιού από τον εκπαιδευτικό και οδηγεί αντίστοιχα, όπως η σύγκρουση σε ποικιλία αρνητικών σχολικών αποτελεσμάτων (Birch & Ladd, 1997). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εξαρτητική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή διαφέρει από την στενή διαπροσωπική σχέση. Ένα παιδί που είναι εξαρτημένο από τον εκπαιδευτικό, απέχει από την εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος και από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του καθώς είναι προσκολλημένο με τον δάσκαλό του, ενώ τα παιδιά που έχουν στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό μπορούν να επικοινωνήσουν ελεύθερα στη σχολική τάξη καθώς χρησιμοποιούν τον εκπαιδευτικό, ως πηγή υποστήριξης (Birch & Ladd, 1997). Συνεπώς η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο αλληλεπίδρασης παραγόντων.

Συμπερασματικά, μια στενή, στοργική διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού, η οποία, χαρακτηρίζεται από την εγγύτητα, είναι συνδεδεμένη με θετικά αποτελέσματα στον χώρο του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πηγή υποστήριξης, βοήθειας και καθοδήγησης για το παιδί. Αντίθετα, μια συγκρουσιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα σύγκρουσης και έντασης έχει αρνητικά αποτελέσματα για το παιδί. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη περίπτωση αποτελεί στρεσογόνο παράγοντα για τον μαθητή. Τέλος, η εξαρτητική μορφή επικοινωνίας, δημιουργεί μια υπερπροστασία στο παιδί και καλλιεργεί προσκολλημένη συμπεριφορά προς τον εκπαιδευτικό, η οποία έχει και αυτή αρνητικές συνέπειες για το παιδί.

Συνοψίζοντας, η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τον κάθε μαθητή της τάξης του, φαίνεται ότι σχετίζεται, ως προς την ποιότητά της, με αυτά τα τρία

στοιχεία που την χαρακτηρίζουν και είναι η εγγύτητα, η εξάρτηση και η σύγκρουση. Έγινε μια εκτενής αναφορά σε αυτές τις τρεις διαστάσεις της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και πώς αυτές συσχετίζονται εν γένει με την προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο.

## 2.1 Διαφορές με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Αξιοσημείωτες σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο έχουν αναφερθεί για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ωστόσο παρατηρείται ότι οι διαφορές που αναπτύσσονται με βάση το φύλο, επηρεάζονται από την ηλικία των παιδιών. Σύμφωνα με την ερευνητική μελέτη των Arbeau, Coplan, Weeks (2010), σε παιδιά της Α'τάξης Δημοτικού, στους επιμέρους τομείς της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, (εγγύτητα & σύγκρουση), φαίνεται ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια αναπτύσσουν περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό. Τα κορίτσια τείνουν να αναπτύσσουν σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της εγγύτητας. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή που χαρακτηρίζεται από την εγγύτητα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης των Arbeau, Coplan, Weeks (2010), εμπεριέχει λιγότερα έως ελάχιστα στοιχεία σύγκρουσης.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και στην ερευνητική μελέτη των Birch & Ladd (1997) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αναπτύσσουν περισσότερο σχέσεις εγγύτητας με τα κορίτσια ενώ με τα αγόρια οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι περισσότερο συγκρουσιακές. Ομοίως και στην ερευνητική μελέτη των Hamre & Pianta (2001), σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, βρέθηκε ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με το κάθε παιδί της τάξης τους, ήταν ότι με τα κορίτσια αναπτύσσουν περισσότερο σχέσεις εγγύτητας σε αντίθεση με τα αγόρια που φαίνεται ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή είναι περισσότερο συγκρουσιακή. Στην ερευνητική μελέτη του Baker (2006), σε μαθητές Δημοτικού, αυτή τη φορά αλλά ωστόσο των πρώτων τεσσάρων τάξεων του Δημοτικού επιβεβαιώθηκε και πάλι η διαφορά με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, με τα αγόρια να αναπτύσσουν περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις σε σχέση με τα κορίτσια.

Αντιθέτως, σε άλλες αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή σε παιδιά σχολικής ηλικίας (7 μέχρι 12 ετών), βρέθηκε ότι τόσο στο σύνολο της σχέσης, όσο και στους επιμέρους τομείς της (εγγύτητα & σύγκρουση), δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι εκτιμούν ότι η σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους δεν διαφέρει με βάση το φύλο (Koomen et al., 2012, Hamre & Pianta 2001).

## **2.2 Διαφορές με βάση την ηλικία/τη τάξη φοίτησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή**

Οι περισσότερες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας (από το νηπιαγωγείο μέχρι την Γ' Δημοτικού). Υπάρχουν πολλές εξηγήσεις για τις διαφοροποιήσεις στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή διευρύνοντας το ηλικιακό εύρος. Οι αναπτυξιακές αλλαγές των μαθητών, αναλογικά με την ηλικία και την τάξη φοίτησης τους παίζουν σημαντικό ρόλο. Στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (Δ', Ε, & Στ' τάξη), παρατηρείται εξίσου σημαντική αύξηση της αυτονομίας και της ψυχολογικής ωριμότητας των παιδιών, σε σχέση με τις μικρότερες τάξεις (Α', Β' & Γ' τάξη). Αναλογικά με την ηλικία του μαθητή, διαφοροποιούνται και οι απαιτήσεις αλλά και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού απ' αυτόν.

Σύμφωνα με τους Koomen et al., (2012), στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τρεις τάξεις του Δημοτικού παρατηρούνται διαφορές με βάση την ηλικία στον τομέα της εγγύτητας. Στην πρώιμη παιδική ηλικία σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά η εγγύτητα φαίνεται ότι είναι κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Αντίθετα, ο παράγοντας της σύγκρουσης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού ενδεχομένως να εμφανίζεται πιο συχνά, λόγω των αναπτυξιακών ψυχοκοινωνικών αλλαγών στα παιδιά. Ωστόσο, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, επειδή η ευρεία κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή του Pianta (2001), είναι σχεδιασμένη για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (4-8 ετών), ενώ οι μελέτες που έχουν γίνει με διευρυμένο το ηλικιακό εύρος είναι νεότερες, τη τελευταία μόλις δεκαετία.

Καταλήγοντας, είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι ενδεχομένως να χρειάζεται μια τροποποίηση της κλίμακας μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, προσαρμοσμένη σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Επειδή ακριβώς έχουν γίνει λίγες μελέτες με διεύρυνση του ηλικιακού εύρους των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού δεν φαίνεται να υπάρχει ένα ξεκάθαρο τοπίο σχετικά με τις διαφορές που υπάρχουν αναλογικά με την τάξη φοίτησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (Koomen, Verschueren, Schooten, Jak, Pianta, 2012).

## **3. Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο: Ακαδημαϊκή προσαρμογή, Συναισθηματική υγεία, Σχέση με συνομηλίκους**

Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Το σχολείο και ειδικότερα το Δημοτικό, έχει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή, την κοινωνικοποίηση και τη

συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού, συνιστώντας ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό πλαίσιο μελέτης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χούπας, 2010).

Το σχολικό περιβάλλον έχει οριστεί ως «οι κοινές αντιλήψεις μαθητών και δασκάλων για το σχολείο» (Χούπας, 2010) ενώ σύμφωνα, με άλλους αναφέρεται στην ποιότητα και τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών. Ο Πασιαρδής (2001) υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των περιβαλλοντικών και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις, τη συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών (Χούπας, 2010).

Από την άλλη, ο μαθητής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έρχεται σε άμεση επαφή με ενήλικες (δάσκαλο, καθηγητή) και άλλα παιδιά (δηλ. συμμαθητές), που δεν είναι μέλη του άμεσου περιβάλλοντός του, το οποίο ως τότε ήταν η οικογένειά του. Σύμφωνα με τους στόχους της φοίτησης στο σχολείο και ευρύτερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι δάσκαλοι δεν επιδιώκουν αποκλειστικά την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά αποβλέπουν συγχρόνως στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή του. Η κοινωνική, ακαδημαϊκή και συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή σχετίζεται με την αποτελεσματική κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, το σχολικό κλίμα, τη σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους του, την συναισθηματική του υγεία, την ακαδημαϊκή του ανάπτυξη, τη σχολική επίδοση, την ανάπτυξη των προσωπικών του κινήτρων, την αυτοεκτίμηση του παιδιού, τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και γενικότερα με όλες της αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού και μεταξύ όλων των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Χούπας, 2010).

Το σχολείο είναι σκόπιμο να υποστηρίζει και να καλλιεργεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, να ικανοποιεί τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες τους, να τους εφοδιάζει με τους απαραίτητους και τους κατάλληλους προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι θα συμβάλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία τους. Είναι, επίσης, σκόπιμο να παρέχει με συνέπεια ασφάλεια και υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον, όπου διδάσκονται, μαθαίνονται και εξασκούνται νέες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της μάθησης νέων γνώσεων και της ανάπτυξης των σχέσεων του παιδιού με τους συμμαθητές του, αλλά και ευρύτερα με τα μέλη της σχολικής μονάδας (Χούπας, 2010).

Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ως άτομα αλληλεπιδρούν και βιώνουν τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, καθώς και τη θέση ή και το ρόλο που έχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2003). Το κατάλληλο, «θετικό» ή «παραγωγικό» ψυχολογικό κλίμα δημιουργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό παρακίνησης, αναπτύσσει στάσεις και αξίες που ανάλογα ενισχύουν ή αναιρούν τις επιδιώξεις του σχολείου, ωθεί τους μαθητές στην

άσκηση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων τους και, γενικά, προάγει την ανάπτυξη, την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διακρίνεται από χαμηλά εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, απουσία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στοιχεία που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χούπας, 2010).

Στο ιδιαίτερο ψυχολογικό κλίμα που διαμορφώνεται σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον, ερευνητές υποστηρίζουν ότι σημαντικό ρόλο έχουν οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η αλληλεπίδραση των οποίων διευκολύνει την ανάπτυξη των μαθητών. Ο Johnson (1985) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «οι σχέσεις με τους συνομήλικους είναι μια σημαντική ανάγκη για υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Ειδικότερα, αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι οι ανεπαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών σχετίζονται συχνά με προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Pettit, Clawson, Dodge και Bates, 1996).

Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη των μαθητών ενισχύεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να παρατηρούν, να συμμετέχουν και να καθοδηγούνται από πρόσωπα (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) με τα οποία έχουν αναπτύξει συναισθηματική σχέση (Χούπας, 2010). Με άλλα λόγια, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και η κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή του μαθητή, τόσο η ενδοπροσωπική όσο και η διαπροσωπική, επηρεάζονται από τις σχέσεις του με τα άλλα μέλη του σχολικού πλαισίου (συνομήλικους, εκπαιδευτικούς), αλλά και η μορφή της προσαρμογής του σχετίζεται με τις διαφορετικές μορφές διαπροσωπικών σχέσεων (Howes, Phillipsen, και Peisner-Feinberg, 2000).

Επίσης, κατά τους Hymel, Comfort, Schonert-Reichl και McDougall, (1996), οι συνομήλικοι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών, καθώς επιδρούν καθοριστικά στις καθημερινές συμπεριφορές τους στο σχολείο. Σε συνέχεια αυτού, ο Γαβρίμης (2002) διαπίστωσε σε έρευνα ότι η κοινωνιομετρική θέση, ως ένας δείκτης προσδιορισμού του βαθμού αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του, σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα το βαθμό και το είδος των κινήτρων των μαθητών, αλλά και τη συμπεριφορά τους, ακόμη και όταν έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους (Pederson, Faucher και Eaton, 1978, Χούπας, 2010).

Η υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον από τον δάσκαλο προς τον μαθητή μπορεί να είναι είτε σχολική είτε προσωπική (Johnson και Johnson, 1993). Η σχολική υποστήριξη του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχει ο δάσκαλος προς τον μαθητή σχετικά με τη μάθηση νέων αντικειμένων και εννοιών, την παρακίνηση του μαθητή με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και γενικότερα των γνώσεών του. Η προσωπική υποστήριξη του εκπαιδευτικού



αναφέρεται στην υποκειμενικά εκτιμώμενη υποστήριξη που αισθάνεται ο μαθητής από τον δάσκαλο σε άλλους τομείς πέραν αυτού της σχολικής προόδου, όπως του ενδιαφέροντος, της συμπάθειας και της ενσυναίσθησης προς το πρόσωπό του. Ωστόσο, συχνά οι δύο μορφές υποστήριξης παρέχονται παράλληλα από τον δάσκαλο προς τους μαθητές ή εκλαμβάνονται ως κοινές έννοιες από τους μαθητές διαμορφώνοντας μια ευρύτερη έννοια υποστήριξης γνωστή ως εκπαιδευτική υποστήριξη .

Συμπερασματικά το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την ακαδημαϊκή προσαρμογή, την σχολική επίδοση του μαθητή, την ψυχική και συναισθηματική του υγεία, τόσο εντός του σχολείου όσο και ευρύτερα, καθώς και με την εν γένει συμπεριφορά του μαθητή, αλλά και την εξέλιξη και πρόδοό του μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τόσο ο ρόλος του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού διακρίνονται από ορισμένα «πρέπει» στη συμπεριφορά τους. Ο ρόλος του μαθητή διαμορφώνεται με βάση τη δομή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, και ειδικότερα της σχολικής τάξης, αλλά και το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα οποία επηρεάζουν τη μάθηση και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του μαθητή.

Καταλήγοντας, η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων όπως αναφέραμε παραπάνω. Η ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο ως σύνολο, είναι ο στόχος του σύγχρονου σχολείου και είναι ιδιαίτερα σημαντικό, από πλευράς εκπαιδευτικού να δίνεται βαρύτητα στον καθένα τομέα χωριστά και σε όλους μαζί ως σύνολο για την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.

### **3.1 Διαφορές με βάση το φύλο στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο**

Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, φαίνεται ότι επηρεάζεται με βάση το φύλο του παιδιού. Σύμφωνα με τους Birch & Ladd (1997) ο ρόλος του φύλου είναι σημαντικός στην ακαδημαϊκή και κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Φαίνεται ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια έχουν καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο.

Σε έρευνά του ο Baker (2006), αναφέρεται στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο κατά την σχολική ηλικία. Υπάρχουν ευρήματα ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις απ' ότι τα αγόρια. Επίσης, πλεονέκτημα για τα κορίτσια αποτελεί, η ποιότητα της σχέσης που θα αναπτύξουν με τους εκπαιδευτικούς τους. Συνήθως τα κορίτσια τείνουν να αναπτύσσουν σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, που χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της εγγύτητας σε σχέση με τα

αγόρια, που τείνουν σε περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις. Ως αποτέλεσμα αυτής της θετικής σχέσης έρχεται το συναίσθημα της ασφάλειας και της αποδοχής που αισθάνονται από τον εκπαιδευτικό (Baker, 2006). Συνεπώς παρατηρούμε ότι η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και οι επιμέρους τομείς της είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τη σχέση που θα αναπτυχθεί με τον εκπαιδευτικό και με τους επιμέρους τομείς της σχέσης. Δεν φαίνεται να παρατηρείται διαφορά με βάση το φύλο στον τομέα της συναισθηματικής υγείας, αλλά η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, έρχεται ως αποτέλεσμα της ποιότητας της σχέσης που θα αναπτυχθεί με τον εκπαιδευτικό.

Από την άλλη, σύμφωνα με τον Kesner, (2000) και τον Baker, (2006) το σχολικό περιβάλλον του Δημοτικού σχολείου, φαίνεται ότι σχετίζεται με το φύλο του παιδιού. Οι παραπάνω μελετητές υποστηρίζουν ότι το σχολικό περιβάλλον, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο, είναι περισσότερο κατάλληλο για τα κορίτσια παρά για τα αγόρια, τα οποία συνήθως ξεκινούν το Δημοτικό σχολείο με τα εξής αναπτυξιακά χαρακτηριστικά στοιχεία της επιθετικότητας και της χαμηλότερης σε επίπεδο συναισθηματικής ωριμότητας σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των αγοριών, μπορεί να οδηγήσουν σε περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό τους σε σχέση με τα κορίτσια. Συνεπώς η ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτυχθεί με τον εκπαιδευτικό επηρεάζει όλη τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Baker, 2006, Hamre & Pianta, 2001).

### **3.2 Διαφορές με βάση την ηλικία/την τάξη φοίτησης στη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο**

Παρότι, η κλίμακα μέτρησης για την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή σχεδιάστηκε για μαθητές προσχολικής ηλικίας έως μαθητές της τρίτης τάξης Δημοτικού (4-8 ετών), όπως προαναφέραμε, παρέχει εξίσου σημαντική πληροφόρηση για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και για τους μαθητές σχολικής ηλικίας, που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Όλοι οι μελετητές συμφωνούν ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους συνεισφέρει στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής και κοινωνικό-συναισθηματικής προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο (Koomen, et al., 2012, Hughes, 2011, Rey et al., 2007).

Σύμφωνα με τον Ang (2005) κάθε αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού έχει σημαντική αξία προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα οφέλη από τα ευρήματα υψηλών επιπέδων εγγύτητας και χαμηλών επιπέδων σύγκρουσης για παράδειγμα στην προ-εφηβεία (τελευταίες τάξεις του Δημοτικού) δίνει σημαντική πληροφόρηση για μια υποστηρικτική σχέση που υφίσταται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η πληροφόρηση που δίνεται σε αυτή την περίπτωση είναι ότι τα παιδιά που βρίσκονται στην προ-εφηβεία έχουν σημαντική ανάγκη ανάπτυξης

θετικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό και από την άλλη βρίσκονται στην ηλικία που φαίνεται ότι μπορούν να δρουν αυτοβούλως και χαρακτηρίζονται από το αίσθημα της αυτονομίας και του ελέγχου. Ωστόσο εμπειρικά, αυτό δεν έχει αποδειχτεί ακόμη. Ατομικές αναπτυξιακές διαφορές στα μεγαλύτερα παιδιά λοιπόν, σε σχέση με τα μικρότερα φαίνεται ότι επηρεάζουν τη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Koomen, et al., 2012).

Αξιοσημείωτο, είναι να αναφέρουμε, ότι υπάρχουν λίγες μελέτες για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον συσχετισμό σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και προσαρμογής του παιδιού στη σχολική ηλικία. Την τελευταία δεκαετία οι μελετητές έχουν στραφεί στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο (Koomen, et al., 2012, Dilalla et al., 2004, Valiente et al., 2008). Ωστόσο μια συνολικά εμπειριστατωμένη μελέτη για τα μεγαλύτερα παιδιά, η οποία να περιέχει το συσχετισμό σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ακόμη δεν έχει πραγματοποιηθεί.

### **3.3 Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο**

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πολύ συχνά προσδοκίες για την παρούσα και μελλοντική επίδοση των μαθητών τους, καθώς και για τη γενική συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Συνήθως οι προσδοκίες τους αυτές βασίζονται σε κάποια διαθέσιμα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές τους. Οι προσδοκίες αυτές είναι πολύ πιθανόν να λειτουργήσουν ως «αυτοεκληρούμενες προφητείες», να τον οδηγήσουν δηλαδή να φερθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι προσδοκίες του να επαληθευτούν στην πράξη. Το φαινόμενο αυτό στην παιδαγωγική πράξη, αναφέρεται ως επίδραση του Πυγμαλίωνα.

Επιπροσθέτως, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εικόνα που έχει ένας μαθητής για τον εαυτό του είναι οι εξής: Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η επίδραση της οικογενειακής κουλτούρας και η σχέση της με την κουλτούρα του σχολείου, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης και οι σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του αλλά και τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται επηρεάζουν σημαντικά την αυτοαντίληψη του παιδιού και την προσαρμογή του στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού είναι η κοινωνική θέση του μαθητή, το φύλο του μαθητή, η σχολική επίδοση, η θέση που κάθεται ο μαθητής, η προσωπικότητα του μαθητή, η εσωτερική δομή της προσωπικότητας του μαθητή και ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά στο σχολικό περιβάλλον ( Μπίκος, 2011).

Αποτελεί πλέον τεκμηριωμένη γνώση ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το ψυχολογικό περιεχόμενο της επικοινωνίας με τους μαθητές τους και ακόμη

ειδικότερα τους δίνουν διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης ανάλογα με τις προσδοκίες που διαμορφώνουν γι' αυτούς. Εν τέλει το παιδαγωγικό πρόβλημα που ανακύπτει έγκειται στο γεγονός ότι αυτές οι προσδοκίες επηρεάζουν τα κίνητρα για επίδοση, όπως και τις προσδοκίες που αναπτύσσουν οι μαθητές για τον εαυτό τους. Έχουν τελικά σημαντική επίπτωση στην αυτοαντίληψη των μαθητών (Μπίκος, 2011).

Συμπερασματικά, η αλληλεπίδραση στην σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή φαίνεται ότι σχετίζεται επίσης και με τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για τον κάθε μαθητή. Γι' αυτόν τον λόγο έγινε μια σύντομη αναφορά στην ενότητα αυτή, για τον ρόλο και την λειτουργία των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στην σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και στην προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον.

### **3.4 Οι αλληλεπιδράσεις στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.**

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού- παιδιού είναι σημαντική και φαίνεται ότι συσχετίζεται με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή φαίνεται ότι σχετίζεται άμεσα με την προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Arbeau, Coplan, Weeks (2010), σε μια μελέτη τους για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των ντροπαλών παιδιών στο σχολείο, βρέθηκε ότι συσχετίζεται η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή με την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Η εμπειρική μελέτη τους σχετίζεται άμεσα με την μελέτη του Bowlby (1982) για την υποστηρικτική και στενή σχέση γονέα –παιδιού και τις συνέπειες της στην ζωή του παιδιού. Σύμφωνα με την θεωρία της συναισθηματικής προσκόλλησης τα παιδιά που έχουν στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό, νιώθουν ασφαλή στο σχολικό περιβάλλον. Μια στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό παρέχει μια ασφαλή βάση εξερεύνησης του σχολικού περιβάλλοντος και οδηγεί σε αυξημένες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.

Εξάλλου, τα παιδιά που έχουν αναπτύξει θετικές σχέσεις με τους δασκάλους τους αναμένεται να έχουν, ενεργή εμπλοκή στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Είναι λιγότερο αποσυρμένα, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και είναι περισσότερο συνεργάσιμα σε σχέση με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Η συνολική σχολική τους συμπεριφορά είναι θετική και φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν το σχολείο με αίσθημα ευχαρίστησης και ικανοποίησης (Birch & Ladd, 1997). Τα παιδιά που μοιράζονται μια στενή διαπροσωπική σχέση με τον εκπαιδευτικό της τάξης νιώθουν συναισθηματική ασφάλεια καθώς χρησιμοποιούν τον δάσκαλο ως πηγή υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον και αυτό αποτελεί κίνητρο για τα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης ευκολότερα. Συμβαίνει, όμως, και το αντίστροφο, τα παιδιά που είναι έτοιμα να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες των Birch & Ladd

(1997), φαίνεται ότι έχουν στενή σχέση με τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, η ποιότητα της σχέσης που θα αναπτυχθεί μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή φαίνεται ότι συνδέεται με την ακαδημαϊκή προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, όσο αφορά στην ακαδημαϊκή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Baker, (2006) πολλά από τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα φαίνεται ότι συνδέονται πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική του εμπειρία και ο τρόπος, με τον οποίο, σχετίζεται και αλληλεπιδρά σε επίπεδο εκπαιδευτικής σχέσης με τους μαθητές του, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή προσαρμογή του μαθητή. Ακόμη, οι ατομικές ικανότητες του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο, τον οποίο διαχειρίζεται την σχολική του τάξη, ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και προωθεί ένα ασφαλές θετικό σχολικό κλίμα, όλα αυτά συνδέονται με θετικά σχολικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Baker, 2006).

Επίσης, και στην συναισθηματική υγεία, φαίνεται ότι τα παιδιά που μοιράζονται μια καλή στοργική σχέση με τον εκπαιδευτικό αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός, ως σημαντικό πρόσωπο αναφοράς, αποτελεί γι' αυτά σημαντική πηγή υποστήριξης, βοήθειας και καθοδήγησης και νιώθουν ασφάλεια στην εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος και συμπάθεια για το σχολείο. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τους Birch & Ladd (1997), οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο κοντά σε παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Τα παιδιά που μοιράζονται μια στοργική σχέση με τον εκπαιδευτικό, αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον ως υποστηρικτικό και συνεπώς όλη τους η συμπεριφορά προς το σχολείο είναι θετική. Η εγγύτητα στην σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράζουν ανοιχτά τα συναισθήματα τους και τις ανησυχίες τους καθώς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σημαντική πηγή υποστήριξης στην προσπάθεια τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον.

Αντίθετα οι μαθητές που βιώνουν μια συγκρουσιακή ή εξαρτητική σχέση με τον εκπαιδευτικό αισθάνονται μοναξιά, νιώθουν αποξενωμένα από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία και βιώνουν έντονα αισθήματα άγχους και ανασφάλειας. Η σχολική αποφυγή και οι δυσκολίες στη σχολική συμπεριφορά τους είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά των παιδιών που βιώνουν το αίσθημα της απογοήτευσης από την σχολική εμπειρία. Η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση αυτή, αποτελεί στρεσογόνο παράγοντα για τα παιδιά (Birch & Ladd, 1997). Συνεπώς, και στον τομέα της συναισθηματικής υγείας φαίνεται ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης που θα αναπτυχθεί και της συναισθηματικής υγείας των μαθητών.

Σχετικά με την σχέση με συνομηλίκους, φαίνεται ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή σχετίζεται και αυτή με αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Ladd (1990) οι συνομήλικοι παίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην

κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή. Επιπροσθέτως υπάρχουν νέα ευρήματα που συνδέονται με πρώιμες δυσκολίες με τους συνομηλίκους που είναι συνδεδεμένες με μετέπειτα προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο. Έρευνες έχουν δείξει ότι το να έχει κάποιος ένα φίλο στο σχολικό περιβάλλον θετικά συνδέεται με καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Ladd, 1990) ενώ άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα των χαρακτηριστικών που αναπτύσσονται στις φιλίες των παιδιών συνδέονται θετικά με την καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Κατά δε τους Parker & Asher (1993), η ποιότητα από τις φιλίες των παιδιών προσφέρει σημαντική συνεισφορά στο πώς αισθάνεται το παιδί, και ειδικότερα στο συναίσθημα της μοναξιάς στο σχολικό περιβάλλον και στην εν γένει προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον.

Επί πλέον, ο εκπαιδευτικός και οι συνομήλικοι είναι σημαντική πηγή υποστήριξης, στο σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά. Ειδικότερα όσον αφορά στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, η εγγύτητα φαίνεται ότι συσχετίζεται και με την σχέση που αναπτύσσει ο μαθητής με τους συνομηλίκους του. Όταν η εγγύτητα είναι κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης το παιδί μαθαίνει να εξερευνά το περιβάλλον του με ασφάλεια και συνεπώς δημιουργεί σταθερές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Birch & Ladd, 1997). Από την άλλη, όταν η σύγκρουση ή η εξάρτηση είναι το κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, ο μαθητής φαίνεται ότι συναντά δυσκολίες στην προσέγγιση των συνομηλίκων του, καθώς εκτιμά το σχολικό περιβάλλον ως εχθρικό, εξαιτίας της συγκρουσιακής σχέσης που έχει με τον εκπαιδευτικό φαίνεται ότι αυτό το γεγονός συνδέεται με λιγότερες ευκαιρίες διάδρασης με τους συνομηλίκους του.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σύγχρονες εμπειρικές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη του συσχετισμού της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Η πληθώρα των ερευνών έχει πραγματοποιηθεί στην πρώιμη παιδική ηλικία και σχετίζεται με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι νηπιαγωγοί στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και η επιρροή αυτή φτάνει μέχρι και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στη βιβλιογραφία για την σχολική περίοδο του Δημοτικού. Η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του σε αυτή την περίοδο δεν έχει διερευνηθεί από μελετητές σε τόσο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην πρώιμη παιδική ηλικία και αφορά τόσο στους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, όσο και τα παιδιά (Baker, 2006).

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες των Hamre & Pianta, 2001 & των Birch & Ladd, (1997) οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό ζεστασιάς και εμπιστοσύνης στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι θετικά συνδεδεμένες με θετική προσαρμογή και ακαδημαϊκά επιτεύγματα στο σχολικό περιβάλλον, και οι επιδράσεις στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο από αυτή τη σχέση αντικατοπτρίζονται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Αντίθετα μια σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή στην πρώιμη παιδική ηλικία που εμπεριέχει περισσότερα

στοιχεία σύγκρουσης συνδέεται με δυσκολίες προσαρμογής και δυσάρεστα ακαδημαϊκά αποτελέσματα από το νηπιαγωγείο μέχρι και το Δημοτικό σχολείο. Φαίνεται λοιπόν ότι ο ρόλος των νηπιαγωγών, είναι εξαιρετικά σημαντικός και καθοριστικός για τη προσαρμογή του παιδιού στη μετέπειτα σχολική του πορεία. Είναι σημαντικό πρόσωπο αναφοράς για το παιδί, μετά τους γονείς του, καθώς είναι το αμέσως επόμενο άτομο που παρέχει φροντίδα και συνδέεται συναισθηματικά με το παιδί, και η σχέση που θα αναπτύξει μαζί τους αποτελεί πρότυπο για τις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις του παιδιού.

Ομοίως, τονίζεται και η σημαντικότητα της περιόδου του Δημοτικού, για την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τον Baker (2006), κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου, ο μαθητής αναπτύσσει πολλές γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες και σημαντικό ρόλο σε αυτή την σημαντική στιγμή της ανάπτυξης του διαδραματίζει η σχέση που θα αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό του. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κίνητρο για τον μαθητή να αναπτύξει τις δημιουργικές του πλευρές. Επιπλέον ο μαθητής αντιλαμβάνεται την ποιότητα της επικοινωνίας που θα αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό από την ικανότητα του δεύτερου για ζεστασιά και φροντίδα. Ο μαθητής φαίνεται ότι όταν αισθάνεται αυτά τα δυο παραπάνω συναισθήματα, σημαίνει ότι έχει αναπτύξει μια θετική καλή διαπροσωπική σχέση με τον εκπαιδευτικό του (Baker (2006).

Οι ερευνητές Arbeau, Coplan, Weeks (2010), τονίζουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντικός. Η ερευνητική τους μελέτη για τη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, πραγματοποιήθηκε σε παιδιά της Α' τάξης Δημοτικού και μετρούσε την προσαρμογή των παιδιών με βάση τις εκτιμήσεις των παιδιών για τη συμπάθεια τους στο σχολείο και τον βαθμό αποφυγής του. Τα συμπεράσματα αυτής της ερευνητικής μελέτης συμφωνούσαν με άλλες σημαντικές ερευνητικές της αλληλεπίδρασης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο. Μια καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό έχει ως αποτέλεσμα ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο ενώ μια συγκρουσιακή σχέση, έχει ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην προσαρμογή του παιδιού.

Ακολούθως ο Baker (2006) υποστηρίζει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή και οι οποίες χαρακτηρίζονται από νοιάξιμο και φροντίδα αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες για την ευάλωτη ομάδα των παιδιών, καθώς διαμορφώνεται η εύπλαστη προσωπικότητα τους και αποκτούν μια μεγαλύτερη ασφάλεια να αντιμετωπίσουν τις σχολικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Η ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή συνεισφέρει στη θετική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο κατά την διάρκεια της σχολικής περιόδου του Δημοτικού. Επίσης προβλέπει τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή και κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή, ενώ φαίνεται ότι η ποιότητα της σχέσης που θα αναπτυχθεί είναι εξίσου σημαντική τόσο για τους μαθητές που φοιτούν σε μικρές τάξεις του Δημοτικού όσο και για τους μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και οι επιμέρους παράγοντες της σχέσης αυτής (εγγύτητα-σύγκρουση-εξάρτηση) φαίνεται ότι συσχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και τους επιμέρους παράγοντες της (ακαδημαϊκή προσαρμογή, συναισθηματική υγεία και σχέση με συνομηλίκους). Οι αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ τους δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την ομαλή ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

#### **4. Οι κοινωνικές σχέσεις ως προϋπόθεση της ψυχικής υγείας και η διαπραγματευσή τους στο σχολικό σύστημα**

Από τη μεριά της πολιτείας, τα τελευταία χρόνια καταγράφεται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, το οποίο εγγράφεται σε ένα συνολικότερο ενδιαφέρον του κράτους για την υγεία του έθνους. Η ευημερία των ανθρώπων ορίζεται με όρους επιτυχούς ψυχολογικής ανάπτυξης και προσαρμογής και γίνεται κατανοητή ως μια δυναμική κατάσταση, η οποία κινδυνεύει από αντίξοα γεγονότα ζωής, ενώ βελτιώνεται η διατηρείται μέσω της παρουσίας ευνοϊκών συνθηκών ή προστατευτικών διεργασιών. Η πολιτεία αναγνωρίζει ότι είναι απαραίτητη η αναγνώριση των προστατευτικών και επιβαρυντικών παραγόντων για την υγεία των ανθρώπων, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη παρεμβάσεων που θα στηρίζουν τα άτομα στην επίτευξη του στόχου τους, δηλαδή της ευημερίας (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

Η προσαρμογή της υγείας των παιδιών και η διασφάλιση ενός ευοίωνου μέλλοντος αποτελεί σημαντική ευθύνη του πολιτικού σχεδιασμού (Kurtz, 2003). Τόσο ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας όσο και ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations, 1989) επισήμαναν την αναγκαιότητα χάραξης και υλοποίησης εθνικών πολιτικών υγείας για τα παιδιά – προαγωγής υγείας, αναγνωρίζοντας σε κάθε παιδί, χωρίς καμία διάκριση, το δικαίωμα για ένα αποδεκτό επίπεδο ζωής που να του επιτρέπει την πλήρη σωματική, νοητική, ψυχική, ηθική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Σταδιακά, το ενδιαφέρον της πολιτείας για τη διασφάλιση της υγείας του ανθρώπου μεταφέρθηκε και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές δείχνουν να προωθούν την ιδέα ενός σχολείου που προάγει την υγεία των μαθητών του. Η υγεία των παιδιών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα σε σχέση με το μέλλον τους. Κατά συνέπεια, δεν είναι παράδοξο που η εκπαίδευση για την υγεία έχει εισαχθεί στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αρκετές χώρες της Ευρώπης (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

Η βασική αρχή που διέπει τα εκπαιδευτικά σχήματα είναι η παροχή της δυνατότητας στα παιδιά να μάθουν και να αποκτήσουν δεξιότητες, οι οποίες θα τους



βοηθήσουν να διατηρήσουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία , καθώς προχωρούν στην ενήλικη ζωή. Η σημασία που αποδίδει η εκπαιδευτική πολιτική και τα σχολεία στην υγεία των παιδιών γίνεται σαφής μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων με στόχο τη πρόληψη ασθενειών ή την προώθηση υγιών τρόπων ζωής (Kurtz, 2003).

Σε αρκετές χώρες, το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ψυχικής και κοινωνικής υγείας των παιδιών αντανακλάται στο περιεχόμενο των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων. Στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σημειώνεται μια μετατόπιση του κέντρου βάρους του ενδιαφέροντος από την αποκλειστικότητα των γνωστικών ή ακαδημαϊκών στόχων της εκπαίδευσης προς εμπλουτισμένους και διευρυμένους στόχους που αφορούν την ψυχική και κοινωνική υγεία του μαθητή. Η μετατόπιση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι η διασφάλιση της ψυχικής και κοινωνικής υγείας των παιδιών δεν επαφίεται σε τυχαίους παράγοντες που οδηγούν στην λεγόμενη άτυπη μάθηση. Αντίθετα χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο μεθοδευμένης και σκόπιμης αγωγής ( Μπίκος, 2004).

Το όψιμο ενδιαφέρον της πολιτείας για την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας των παιδιών μέσα από τη τυπική εκπαίδευση και η ανάληψη της ευθύνης από την μεριά του σχολείου ως προς την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών οδήγησαν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Όπως ήδη αναφέραμε, η κοινωνική μάθηση των παιδιών αποτελούσε ανέκαθεν σκοπό της εκπαίδευσης και υλοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς σε ένα άτυπο επίπεδο. Τις τελευταίες δεκαετίες, η αύξηση του ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών εκφράζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια, μέσα από την εφαρμογή οργανωμένων πρακτικών στο χώρο του σχολείου.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, το ενδιαφέρον των πρακτικών για την ψυχολογική και κοινωνική ευημερία των ατόμων στράφηκε στο χώρο της πρόληψης. Η προαγωγή της ψυχικής υγείας μεταφέρεται εξ ολοκλήρου στο σχολείο. Ενισχύεται, λοιπόν, ο ρόλος του σχολείου ως προς την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας (Beattie, 1996). Παράλληλα, η ψυχική υγεία παύει να ορίζεται ως η απουσία ψυχικών και συναισθηματικών διαταραχών και συζητείται με όρους θετικής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Weare & Gray, 2000). Τα προγράμματα που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών διευρύνονται έτσι ώστε να περιλαμβάνουν την «προστασία » του παιδιού από την εμφάνιση δυσκολιών στην κοινωνική του ζωή. Αυτή θεωρείται πως διασφαλίζεται μέσω της ενδυνάμωσης των ρεπερτορίων της συμπεριφοράς του με δεξιότητες που το βοηθούν στην έναρξη και στη διατήρηση υγιών κοινωνικών σχέσεων. Η ανάπτυξη προγραμμάτων που στηρίζονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων και διαχείρισης αναγνωρίζονται ως τα καταλληλότερα για τη βελτίωση/διατήρηση των θετικών κοινωνικών σχέσεων.

Εξάλλου, η μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών εγγράφεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μελέτης της ψυχικής τους υγείας. Οι «επαρκείς» κοινωνικές

σχέσεις κατανοούνται ως δείκτες της «φυσιολογικής» ανάπτυξης του παιδιού, της επαρκούς του λειτουργίας στο πλαίσιο του σχολείου και ως προστατευτικοί παράγοντες για την εμφάνιση μιας σειράς βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στη ζωή του (Buhs, 2005). Σύγχρονες ερευνητικές προσπάθειες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά θεωρούν σημαντικές τις κοινωνικές τους σχέσεις για διαφορετικούς λόγους από τους ενήλικους. Τις περισσότερες φορές τις διαπραγματεύονται ως ένα τρόπο αντίστασης ενάντια στην εξουσία που τους ασκούν οι ενήλικοι ή ως δικλίδες ασφαλείας, στήριξης και εμπιστοσύνης κατά τα διάφορα μεταβατικά στάδια της ζωής τους (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

Από την άλλη οι σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρήσεις αναγνωρίζουν τα παιδιά ως αυτόνομη κοινωνική ομάδα με τα δικά της συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και θεματικές, όχι απαραίτητα όμοιες με αυτές των οικογενειών τους ή των δασκάλων του. Αναγνωρίζεται στην παιδική ηλικία η θεωρητική της αυτονομία. Η συνολική αλλαγή του πλαισίου επηρεάζει και το χώρο της εκπαιδευτικής πρακτικής ως προς τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών ( Prout, 2002).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (James & James, 2004) σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Το ΥΠΕΠΘ, συμβαδίζοντας με τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO, αλλά και με την ευρύτερη τάση στην πολιτική της προαγωγής της υγείας διαμόρφωσε εκπαιδευτικές δράσεις, «οι οποίες στοχεύουν στο να καλλιεργήσουν στους μαθητές στάσεις που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη και ταυτόχρονα προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, μέσω της από κοινού υλοποίησης δράσεων με κοινωνικούς φορείς» (ΥΠΕΠΘ, 2005).

Ακολούθως, το ελληνικό δημοτικό σχολείο εντάσσει καινοτόμες δράσεις μέσω της εφαρμογής των Προγραμμάτων Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας υπό τον ευρύτερο άξονα της Αγωγής Υγείας. Αυτά τα προγράμματα, σύμφωνα με περιγραφές του Υπουργείου στοχεύουν: «στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για αντιμετώπιση του άγχους και του φόβου, στην αντιμετώπιση πένθους, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του αυτοσυναίσθηματος, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και στις διαπροσωπικές σχέσεις» (ΥΠΕΠΘ, 2005). Μπορούν να αναγνωριστούν ως απάντηση στην ανάγκη της ανάπτυξης πλαισίων μέσα στο σχολείο και να διαχειριστούν τις κοινωνικές τους σχέσεις, με συνομηλίκους και ενήλικους.

Είναι πολύ σημαντικό ότι το σχολείο αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο όπου οι ρόλοι, οι δραστηριότητες και οι σχέσεις που αναπτύσσονται επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και την ευημερία τους (Μπίμπου-Νάκου, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά αλλά και τα παιδιά μεταξύ τους από κοινού κατασκευάζουν και μοιράζονται ένα δίκτυο σχέσεων το οποίο συνιστά την κουλτούρα της τάξης.

## 4.1 Σχέσεις συμμαθητών και συναισθηματική ανάπτυξη

Πρόσφατες έρευνες τονίζουν τον ιδιαίτερο ή ρυθμιστικό ρόλο των σχέσεων μεταξύ των μαθητών στη σχολική τάξη όσον αφορά την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού-μαθητή, πέραν της σημαντικότητας της σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

Οι λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της σχολικής επίδοσης, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του ανθρώπου διαφοροποιούνται κατά τη διαδικασία ανάπτυξής του. Συγκεκριμένα, στην πρώιμη παιδική ηλικία το παιδί αναπτύσσει σχέσεις με ενήλικους οι οποίες έχουν τη μορφή της εξάρτησης, ενώ κατά την παιδική, αλλά και την εφηβική ηλικία αυτές περιορίζονται, για να δώσουν τη θέση τους στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους, οι οποίοι συχνά είναι οι συμμαθητές του (Χούπας, 2010).

Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να ενισχύσει την ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές του ως παράγοντα που συμβάλλει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, στην ανάπτυξη αισθημάτων ασφάλειας, αποδοχής, αυτοεκτίμησης και προσωπικής αξιολόγησης, τα οποία με τη σειρά τους συντελούν στη συναισθηματική ισορροπία του μαθητή, την κοινωνικοποίηση, τη γνωστική του ανάπτυξη και την εν γένει διαδικασία μάθησης, και τον περιορισμό προβλημάτων προσαρμογής. Η ανάπτυξη όλων των προαναφερθέντων παραγόντων προϋποθέτει την εκμάθηση κανόνων λειτουργίας της ομάδας και ευρύτερα της κοινωνίας, την ταυτότητα του ρόλου του φύλου, την κοινωνικά αποδεκτή έκφραση των συναισθημάτων και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ( Χούπας, 2010).

Με άλλα λόγια, σημαντικότερες είναι στην όψιμη παιδική ηλικία και κατά τη διάρκεια της εφηβείας συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια που το παιδί πηγαίνει στο Δημοτικό σχολείο (π.χ., Α' Δημοτικού - Β' Δημοτικού). Το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα, που χαρακτηρίζει κάθε άνθρωπο, παίρνει συχνά τη μορφή της κοινωνικής αποδοχής και αναγνώρισης από τους συνομηλίκους και χαρακτηρίζει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους (Καψάλης, 1998, Νικολόπουλος, 2008). Ο Καψάλης (1998), υποστηρίζοντας το ρόλο και τη σημασία της αποδοχής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αναφέρει ότι τα συναισθήματα που διαμορφώνει ο μαθητής στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές σχέσεις στη μεταγενέστερη ζωή του. Πέραν της έννοιας της αποδοχής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η παρουσία υποστήριξης μπορεί να έχει θετική επίδραση και η απουσία της αρνητική στην πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή. Συγκεκριμένα, η υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής στο σχολικό περιβάλλον, από τους συνομηλίκους του διακρίνεται σε σχολική και σε προσωπική (Χούπας,2010).

Η σχολική υποστήριξη του συμμαθητή αναφέρεται στην υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του και μπορεί να έχει τη μορφή της βοήθειας που λαμβάνει σχετικά με τη σχολική του μάθηση και τη βελτίωση της

επίδοσής του. Η προσωπική υποστήριξη του συμμαθητή αναφέρεται στην υποστήριξη που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του πέραν της σχολικής και περιλαμβάνει τις έννοιες της συμπάθειας, της φιλίας, της αποδοχής και της συνεργασίας (Μπαμπάλης, Γαλανάκη και Σταύρου, 2007, Χούπας, 2010).

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει την εμπειρία και τις γνώσεις, ώστε να διακρίνει και να εντοπίζει την έλλειψη επικοινωνίας ενός μαθητή και να διαμορφώνει κατά τέτοιο τρόπο το πρόγραμμα διδασκαλίας και τη δομή του μαθήματος, ώστε να αντιμετωπίζει και να περιορίζει τα προβλήματα επικοινωνίας του μαθητή με τους συνομηλίκους του και παράλληλα να αναπτύσσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Συμπερασματικά, εξίσου σημαντικό και ιδιαίτερο ρόλο έχουν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών όσον αφορά την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή και ανάπτυξη του παιδιού. Το αίσθημα του «ανήκειν» και η σημασία της αποδοχής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις των μαθητών.

# **ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## 5. Σκοπός

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο σύμφωνα με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικών. Η σχέση αυτή διερευνήθηκε συνολικά και ανά επιμέρους τομείς. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι διαφορές που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο και την ηλικία (τάξη φοίτησης) των παιδιών σε όλες τις μεταβλητές της έρευνας.

Συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας ήταν να εξεταστούν τα εξής:

A) εάν υπάρχουν διαφορές στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή (συνολικά, αλλά και στους τομείς της εγγύτητας και της σύγκρουσης), ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών

B) εάν υπάρχουν διαφορές φύλου στη συνολική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, αλλά και στους επιμέρους τομείς της (ακαδημαϊκή προσαρμογή, συναισθηματική υγεία και σχέσεις με συνομηλίκους) σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών

Γ) εάν υπάρχουν διαφορές στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές (συνολικά, αλλά και στους επιμέρους τομείς της) με βάση την τάξη φοίτησης των μαθητών

Δ) εάν υπάρχουν διαφορές στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (συνολικά, αλλά και στους επιμέρους τομείς της) με βάση την τάξη φοίτησης των μαθητών

E) ο βαθμός συσχέτισης της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή με τη προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα).

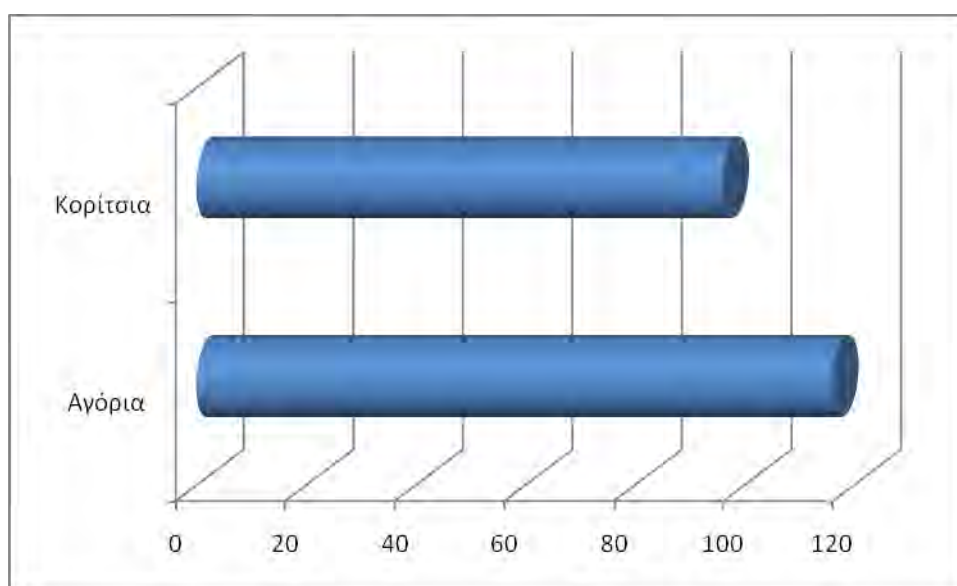
## 6. Μέθοδος

### 6.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα ήταν 15 άτομα και προέρχονταν όλοι από τον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

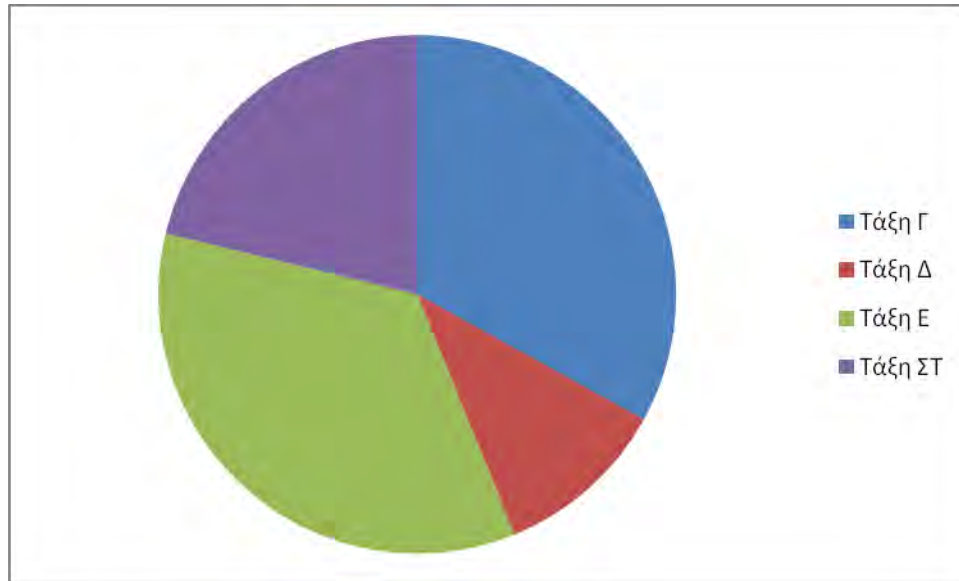
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 4 σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 212 παιδιά, ηλικίας 9-12 ετών, μεταξύ των οποίων, όπως φαίνεται στο **Γράφημα 1**, τα 116 ήταν αγόρια (54,7%) και τα 96 κορίτσια (45,3%).

**Γράφημα 1. Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος με βάση το φύλο τους.**



Αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν η τρίτη, η τετάρτη, η πέμπτη και η έκτη Δημοτικού. Από την Γ' Δημοτικού το δείγμα των μαθητών ήταν 70 παιδιά (33,5%), από την Δ' Δημοτικού 23 (10,8%), από την Ε' Δημοτικού 74 (34,9%) και από την Στ' Δημοτικού 45 παιδιά (20,8%). Η κατανομή αυτή απεικονίζεται στο **Γράφημα 2**.

**Γράφημα 2. Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος με βάση την τάξη φοίτησης.**



## 6.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για την υλοποίηση της εν λόγω ερευνητικής μελέτης, επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων ένα ερωτηματολόγιο, με δυο κλίμακες μέτρησης.

Η πρώτη κλίμακα μέτρησης ήταν η συντομευμένη μορφή της Κλίμακας του Robert C. Pianta (1992) “Student-teacher Relationship Scale–STRS”, και αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού. Η δεύτερη κλίμακα μέτρησης βασίστηκε στην Κλίμακα “Child Adjustment Scale” των Santrock & Warshak (1979) και αφορά την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.

Η κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού μετρά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση που έχουν αναπτύξει με το κάθε παιδί της τάξης τους χωριστά. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δάσκαλοι που είχαν τάξεις από την Γ’ Δημοτικού έως την Στ’ Δημοτικού.

Αναλυτικότερα, ως προς το περιεχόμενο της, αποτελείται από 15 προτάσεις, οι οποίες διαπραγματεύονται δυο βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού, την εγγύτητα και την σύγκρουση. Οι εκπαιδευτικοί δήλωναν το βαθμό συμφωνίας τους με την κάθε πρόταση για το κάθε παιδί με βάση την εξής 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert: «Σίγουρα δεν ισχύει=1», «Όχι πραγματικά=2», «Ουδέτερα, όχι βέβαια=3», «Κάπως ισχύει=4», και «Σίγουρα ισχύει=5». Αντίστροφη



ήταν η βαθμολόγηση στις προτάσεις που ήταν αρνητικά διατυπωμένες, ώστε η υψηλή βαθμολογία να φανερώνει υψηλή εγγύτητα και χαμηλό επίπεδο σύγκρουσης.

Ειδικότερα όσο αφορά στη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού 8 αντικείμενα αφορούν στην **εγγύτητα** και περιγραφικά είναι τα εξής:

- Μοιράζομαι μια στοργική σχέση, ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.
- Όταν είναι αναστατωμένο, αυτό το παιδί, μοιάζει να αισθάνεται άνετα με μένα
- Αυτό το παιδί, δεν αισθάνεται άνετα με την φυσική επαφή από εμένα
- Αυτό το παιδί, εκτιμά την σχέση του /της με εμένα
- Όταν επαινώ αυτό το παιδί, νιώθει υπερήφανο
- Αυτό το παιδί μοιράζεται αυθόρμητα, πληροφορίες για τον εαυτό του/της
- Είναι εύκολο για μένα να συναισθάνομαι /καταλαβαίνω αυτό το παιδί
- Αυτό το παιδί μοιράζεται ανοιχτά τα συναισθήματα του /της και τις εμπειρίες του με εμένα.

Όσον αφορά στη **σύγκρουση**, ως κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού, 7 είναι τα αντικείμενα του ερωτηματολογίου που την περιγράφουν και είναι τα εξής:

- ✓ Αυτό το παιδί και εγώ μαλώνουμε μεταξύ μας
- ✓ Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα με εμένα
- ✓ Αυτό το παιδί θυμώνει ή αντιδρά μετά από μια τιμωρία
- ✓ Να ασχολούμαι με αυτό το παιδί, απορροφά όλη μου την ενέργεια
- ✓ Όταν αυτό το παιδί είναι σε κακή διάθεση, ξέρω ότι έχουμε μια δύσκολη μέρα
- ✓ Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού στο πρόσωπο μου, είναι απρόβλεπτα ή μπορούν να αλλάξουν ξαφνικά
- ✓ Αυτό το παιδί είναι καχύποπτο ή χειριστικό προς εμένα

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbachalpha ήταν 0,84 για τη συνολική κλίμακα, 0,86 για την επιμέρους κλίμακα της εγγύτητας και 0,82 για την υπό-κλίμακα της σύγκρουσης.

Η δεύτερη κλίμακα μέτρησης, που χρησιμοποιήθηκε, στην παρούσα μελέτη, αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη προσαρμογή των παιδιών της τάξης

του, στο σχολείο. Ειδικότερα αναφέρεται σε τρία χαρακτηριστικά προσαρμογής και αυτά είναι η ακαδημαϊκή προσαρμογή του παιδιού, η συναισθηματική του υγεία και η σχέση του με τους συνομήλικους. Ως προς τις επιλογές των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί δήλωναν το κατά πόσο ισχύουν οι προτάσεις της κλίμακας για κάθε παιδί σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με την εξής διαβάθμιση: «Σχεδόν ποτέ=1», «Όχι συνήθως=2», «Περίπου=3», «Συνήθως=4», και «Σχεδόν πάντα=5». Αντίστροφη ήταν η βαθμολόγηση στις προτάσεις που ήταν αρνητικά διατυπωμένες, ώστε η υψηλή βαθμολογία να φανερώνει υψηλό βαθμό προσαρμογής.

Πιο συγκεκριμένα, για την **ακαδημαϊκή προσαρμογή** τα αντικείμενα είναι τα εξής 8 στο ερωτηματολόγιο:

- Η προσοχή του αποσπάται εύκολα
- Είναι σε εγρήγορση
- Λύνει τα προβλήματα μόνος του/μόνη της
- Είναι αργός στο να μάθει νέα πράγματα στο σχολείο
- Παραιτείται εύκολα από μια εργασία όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα
- Είναι οργανωμένος/η
- Τα πηγαίνει καλά στο σχολείο
- Τα πηγαίνει καλά στα μαθήματα, χωρίς την βοήθεια των ενηλίκων

Ακολουθούν 6 αντικείμενα που σχετίζονται με τη **συναισθηματική υγεία** των παιδιών και είναι τα εξής:

- ✓ Είναι ευτυχισμένος /η
- ✓ Φοβάται νέα πράγματα
- ✓ Παίρνει μέρος σε δραστηριότητες
- ✓ Είναι δυστυχισμένος /η
- ✓ Είναι αξιαγάπητος/η
- ✓ Είναι ντροπαλός/η

Και τέλος 12 αντικείμενα του ερωτηματολογίου αφορούν στη **σχέση** του παιδιού, **με τους συνομηλικούς του**, και είναι τα εξής:

- ❖ Πειράζει τους άλλους
- ❖ Είναι δημοφιλής
- ❖ Μοιράζεται με τους άλλους
- ❖ Είναι βοηθητικός με τους άλλους
- ❖ Απειλεί τους άλλους
- ❖ Ακούει τους άλλους όταν μιλάνε
- ❖ Χτυπάει τα άλλα παιδιά
- ❖ Αγνοεί τους άλλους
- ❖ Είναι ομιλητικός με τους άλλους
- ❖ Περιμένει την σειρά του
- ❖ Μαλώνει με τους άλλους
- ❖ Φλυαρεί με τους άλλους

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbachalpha ήταν 0,86 για τη συνολική κλίμακα και 0,92, 0,86 και 0,81 για τις επιμέρους κλίμακες της ακαδημαϊκής προσαρμογής, της συναισθηματικής υγείας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους, αντίστοιχα.

### 6.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη το Νοέμβριο του 2014. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 15 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έπειτα από συνεννόηση με τους Διευθυντές των αντίστοιχων Δημοτικών Σχολείων και έπειτα από δική τους συναίνεση εθελοντικής συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα. Από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 12 ήταν γυναίκες και οι 3 άντρες. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για το κάθε παιδί της τάξης τους. Τους δόθηκε μια εβδομάδα στην διάθεση τους για να τα συμπληρώσουν. Από τα 220 ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς, δεν απαντήθηκαν και δεν μου επιστράφηκαν πίσω τα 8 από αυτά.

Η ανωνυμία τηρήθηκε τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα ονόματα των παιδιών, τους ζητήθηκε μόνο να συμπληρώσουν το φύλο και την τάξη του κάθε μαθητή.

## 7. Αποτελέσματα

Για την στατιστική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.21. Για την διερεύνηση των διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το φύλο και την ηλικία (τάξη φοίτησης) των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), ενώ για τον έλεγχο της σύνδεσης μεταξύ σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και προσαρμογής του παιδιού υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearsonr, σε όλες τις περιπτώσεις.

### 7.1 Διαφορές με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή(συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), που πραγματοποιήσαμε, προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Από τα στοιχεία του Πίνακα αυτού, συμπεραίνουμε πως δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, καθώς το pσε όλες τις περιπτώσεις είναι μεγαλύτερο του 0.05.

Πίνακας 1. Διαφορές με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Φύλο παιδιού	Δείγμα N	Μέσος όρος ( M)	Τυπική απόκλιση ( Std.D)	( F)	Στατιστική αξία (Sig)
Σύνολο σχέσης εκπαιδευτικού- παιδιού					
Αγόρι	114	60,73	9,76	,036	,84
Κορίτσι	96	62,70	9,16		

Εγγύτητα					
Αγόρι	114	28,98	4,63	,67	,41
Κορίτσι	96	28,53	5,02		
Σύγκρουση					
Αγόρι	115	31,79	6,35	,73	,39
Κορίτσι	96	34,17	5,62		

**Στον Πίνακα 2.** παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κλίμακα μέτρησης της προσαρμογής του παιδιού (συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), που πραγματοποιήσαμε, προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια στον τομέα της ακαδημαϊκής προσαρμογής, της συναισθηματικής υγείας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους, αλλά και στη συνολική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα αυτού, τα κορίτσια υπερέχουν τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στη συνολική προσαρμογή, αλλά και στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, χωρίς όμως αυτή η υπεροχή να είναι στατιστικά σημαντική ( $p>0,05$ ). Αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική υπεροχή των αγοριών στη συναισθηματική υγεία ( $p<0,05$ ). Φαίνεται, επομένως, πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως τα αγόρια παρουσιάζουν καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή σε σχέση με τα κορίτσια.

**Πίνακας 2. Διαφορές με βάση το φύλο στη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.**

Φύλο παιδιού	Δείγμα N	Μέσος όρος (M)	Τυπική απόκλιση ( Std. D)	( F)	Στατιστική αξία ( Sig )
Σύνολο προσαρμογής				1,39	,24
Αγόρι	112	99,47	17,06		

Κορίτσι	95	100,69	18,00		
Ακαδημαϊκή προσαρμογή				1,94	,16
Αγόρι	114	32,42	8,14		
Κορίτσι	95	32,17	8,99		
Συναισθηματική υγεία				4,19	,042
Αγόρι	113	35,70	6,09		
Κορίτσι	96	35,00	7,00		
Σχέση με συνομηλίκους				3,69	,056
Αγόρι	113	29,62	6,40		
Κορίτσι	95	32,13	5,61		

## 7.2 Διαφορές με βάση την τάξη φοίτησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο

Στον **Πίνακα 3** παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού (συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), που πραγματοποιήσαμε, προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την τάξη φοίτησης στους παράγοντες της εγγύτητας, της σύγκρουσης και της συνολικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Όπως προκύπτει από τον πίνακα φαίνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τη τάξη φοίτησης στον τομέα της εγγύτητας στην Ε' τάξη Δημοτικού ( $p < ,005$ ) σε σχέση με την Γ', την Δ' και την ΣΤ' τάξη. Φαίνεται ότι η εγγύτητα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι πιο ανεπτυγμένη στην Ε' τάξη σε σχέση με τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. Στη συνολική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή παρατηρείται μια

ακόμη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Ε' τάξη ( $p < 0.05$ ) σε σχέση με τις Γ', Δ' και Στ' τάξη. Στο σύνολο της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού φαίνεται ότι υπερέχει η Ε' τάξη σε σχέση με τις υπόλοιπες τάξεις. Από τα στοιχεία του πίνακα αυτού, συμπεραίνουμε ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τομέα της σύγκρουσης με βάση την τάξη φοίτησης καθώς το  $p$  είναι μεγαλύτερο του 0.05 στην Γ', την Δ', την Ε' και την Στ' τάξη.

**Πίνακας 3. Διαφορές με βάση την τάξη φοίτησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.**

	Δείγμα N	Μέσος όρος ( M )	Τυπική απόκλιση ( Std. D )	( F )	Στατιστική αξία (Sig)
Σύνολο σχέσης εκπαιδευτικού- παιδιού					
Τρίτη					
Τετάρτη	69	59,79	7,55	3,51	0,16
Πέμπτη	23	64,95	7,73		
Έκτη	74	60,62	11,48		
	44	64,50	8,64		
Σύνολο	210	61,63	9,52		
Εγγύτητα					
Τρίτη	69	28,14	4,19	4,27	0,00
Τετάρτη	23	30,04	3,83		

Πέμπτη	74	27,85	5,64		
Έκτη	44	30,65	4,04		
Σύνολο	210	28,77	4,81		
Σύγκρουση					
Τρίτη	70	31,71	5,30		
Τετάρτη	23	34,91	5,16	2,08	,10
Πέμπτη	74	32,77	7,01		
Έκτη	44	33,84	5,99		
Σύνολο	211	32,8768	6,13530		

Στον **πίνακα 4** παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στην κλίμακα μέτρησης της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο (συνολικά και ανά επιμέρους παράγοντα) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), που πραγματοποιήσαμε, προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την τάξη φοίτησης στους παράγοντες της ακαδημαϊκής προσαρμογής, της συναισθηματικής υγείας και της σχέσης του παιδιού με τους συνομηλίκους του.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα στατιστικά σημαντική διαφορά, με  $p$  μικρότερο του 0,05, υπάρχει στον τομέα της ακαδημαϊκής προσαρμογής στην Γ' και Δ' τάξη σε σχέση με την Ε' και την Στ' τάξη. Φαίνεται ότι η ακαδημαϊκή προσαρμογή στην Γ' και την Δ' τάξη, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών υπερέρχει, σε σχέση με την ακαδημαϊκή προσαρμογή της Ε' και της Στ' τάξης.

Στον τομέα της συναισθηματικής υγείας παρατηρείται εξίσου στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p$  μικρότερο του 0,05 στην Δ' Δημοτικού σε σχέση με την Γ', την Ε' και την Στ' τάξη. Φαίνεται ότι η Δ' τάξη υπερέρχει στον τομέα της συναισθηματικής προσαρμογής σε σχέση με τις υπόλοιπες τάξεις. Στο σύνολο της προσαρμογής, με  $p$  μικρότερο του 0,05, στατιστικά σημαντική διαφορά έχει η Ε' και η Στ' τάξη σε σχέση με την Γ' και την Δ' τάξη. Φαίνεται ότι στη συνολική



προσαρμογή στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η Ε' και η Στ' τάξη υπερέρχει σε σχέση με την Γ' και την Δ' τάξη.

Στον τομέα των συνομηλίκων, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 4, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, με p μεγαλύτερο του 0,05, ανάμεσα στη Γ', την Δ', την Ε' και την Στ' τάξη Δημοτικού.

**Πίνακας 4. Διαφορές με βάση τη τάξη φοίτησης στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο**

	Δείγμα N	Μέσος όρος ( M)	Τυπική απόκλιση ( Std. D)	( F )	Στατιστική αξία (Sig)
Σύνολο προσαρμογής				6,86	,00
Τρίτη	66	96,15	15,03		
Τετάρτη	23	108,82	14,88		
Πέμπτη	74	96,60	18,40		
Έκτη	44	107,02	17,25		
Σύνολο	207	100,03	17,47		
Ακαδημαϊκή προσαρμογή				6,96	,00
Τρίτη	68	30,67	6,88		
Τετάρτη	23	36,56	6,54		
Πέμπτη	74	30,41	9,49		
Έκτη	44	35,79	8,36		
Σύνολο	209	32,31	8,52		
Συναισθηματική υγεία				6,79	,00
Τρίτη	68	33,29	6,27		
Τετάρτη	23	36,82	5,52		
Πέμπτη	74	34,98	6,32		

Έκτη	44	38,52	6,29		
Σύνολο	209	35,38	6,47		
Σχέση με συνομηλίκους				1,52	,21
Τρίτη	67	31,02	4,74		
Τετάρτη	23	32,43	6,08		
Πέμπτη	74	29,67	7,02		
Έκτη	44	31,36	6,48		
Σύνολο	208	30,77	6,17		

Στον **πίνακα 5** παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, οι οποίες είναι σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικά σημαντικές για το δείγμα της έρευνας. Οι επιμέρους κλίμακες της εγγύτητας και της σύγκρουσης, όπως ήταν αναμενόμενο, συνδέονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, τόσο μεταξύ τους, όσο και με το σύνολο της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή. Οι επιμέρους κλίμακες της ακαδημαϊκής προσαρμογής, της συναισθηματικής υγείας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους, οι οποίες αποτελούν την κλίμακα της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο, επίσης συνδέονται τόσο μεταξύ τους, όσο και με τη συνολική προσαρμογή. Όσον αφορά τη σύνδεση της σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητή και προσαρμογής παρατηρούμε τα εξής:

Όσο πιο αυξημένη είναι η εγγύτητα και πιο μειωμένη η σύγκρουση στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, αλλά και όσο πιο στενή είναι συνολικά η σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τόσο πιο αυξημένη είναι και η συνολική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Η διαπίστωση αυτή ισχύει και για τους επιμέρους τομείς της, που αφορούν την ακαδημαϊκή προσαρμογή, τη συναισθηματική υγεία και τις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του.

### 7.3 Δείκτες συσχέτισης Pearsonr μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

**Πίνακας 5. Δείκτες συσχέτισης Pearsonr μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας**

	1	2	3	4	5	6	7
1. Εγγύτητα	0,83	0,50	0,83	0,65	0,62	0,55	0,71
2. Σύγκρουση	-	-	0,61	0,71	0,43	0,47	0,62
3. Σύνολο σχέσης	-	-	-	0,65	0,62	0,55	0,72
4. Ακαδημαϊκή προσαρμογή	-	-	-	-	0,29	0,54	0,70
5. Συναισθηματική υγεία	-	-	-	-	-	0,70	0,80
6. Σχέση με συνομηλίκους	-	-	-	-	-	-	0,90
7. Σύνολο προσαρμογής παιδιού	-	-	-	-	-	-	-

\*Σημ.: Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01

## 8. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Μελετώντας τα ευρήματα της έρευνάς μας, παρατηρούμε τη σημαντικότητα του ρόλου της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και πώς αυτή αλληλεπιδρά με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο καθώς επαληθεύεται ο βασικός σκοπός της έρευνας ότι δηλαδή συσχετίζεται σημαντικά η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο.

Συγκεκριμένα, εξετάζοντας τις διαφορές που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί, με βάση το φύλο στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή τόσο συνολικά στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή όσο και στους επιμέρους παράγοντες της σχέσης (εγγύτητα, σύγκρουση) δεν υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πλειονότητα των ερευνών στη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, έχει πραγματοποιηθεί σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας και τα αποτελέσματα τους έρχονται σε αντίθεση με τα δικά μας ευρήματα. Αυτές οι ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν ότι υπάρχουν διαφορές στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή με βάση το φύλο. Ειδικότερα τόσο στο σύνολο της σχέσης, όσο και στους επιμέρους παράγοντες της, την εγγύτητα και τη σύγκρουση, διαπιστώνουν ότι τα κορίτσια τείνουν να αναπτύσσουν περισσότερο σχέσεις εγγύτητας με τους εκπαιδευτικούς τους ή και αντίστροφα, σε αντίθεση με τα αγόρια για τα οποία, οι εκπαιδευτικοί, εκτιμούν, ότι έχουν περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις μαζί τους σε σχέση με τα κορίτσια (Arbeau, Coplan, Weeks, 2010, Birch & Ladd, 1997, Hamre & Pianta 2001). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το φύλο αλληλεπιδρά με την ηλικία των παιδιών στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Ωστόσο στις ελάχιστες μελέτες, που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια για τη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή σε παιδιά σχολικής ηλικίας, έχει παρατηρηθεί ότι δεν υπάρχει και εκεί σχετική συμφωνία μεταξύ τους. Ο Baker (2006), σε αντίστοιχη ερευνητική του μελέτη σε παιδιά σχολικής ηλικίας, διαπίστωσε διαφορά με βάση το φύλο, στις εκτιμήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τη σχέση τους με τα παιδιά, με τα κορίτσια να υπερέχουν στον τομέα της εγγύτητας, έναντι των αγοριών. Έρχεται σε συμφωνία με τις μελέτες των παιδιών, πρώιμης παιδικής ηλικίας. Αντιθέτως, η ερευνητική μελέτη των Koomen, Verschueren, Schooten Jak, Pianta (2012), για τη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή σε παιδιά σχολική σχολικής ηλικίας επιβεβαίωσε το εύρημα της έρευνας μας. Τόσο στο σύνολο της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, όσο και στους επιμέρους παράγοντές της, δεν

βρέθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ φύλου και σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η αντιπροσώπευση των κοριτσιών (96) στο δείγμα μας ήταν συγκριτικά μικρότερη από των αγοριών (116).

Από την στατιστική ανάλυση επιβεβαιώθηκε ότι **το φύλο** συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά **με τη προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο**. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι διαφορές σε αγόρια και κορίτσια στη συνολική προσαρμογή του παιδιού, στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και στη σχέση με συνομηλίκους, με τα κορίτσια να υπερέχουν, έναντι των αγοριών, χωρίς ωστόσο αυτή διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, στη συναισθηματική υγεία, το φύλο φαίνεται ότι επηρεάζει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα παιδιά με τα αγόρια να υπερέχουν σε σχέση με τα κορίτσια σε αυτόν τον τομέα. Η αντίστοιχη επιστημονική βιβλιογραφία, έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα μας και υποστηρίζει ότι το φύλο επηρεάζει την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (Birch & Ladd,1997). Άλλες ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν την υπεροχή των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια, κατά την σχολική ηλικία, στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και στη σχέση με συνομηλίκους, ως επακόλουθα αποτελέσματα των σχέσεων εγγύτητας που τείνουν να αναπτύσσουν τα κορίτσια με τους εκπαιδευτικούς τους σε αυτή την ηλικία. Αντίθετα, τα αγόρια, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, εμφανίζουν περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις, ως αποτέλεσμα της αρνητικής σχέσης που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό, αποτελούν οι δυσκολίες στην ακαδημαϊκή προσαρμογή και στον τομέα των σχέσεων με συνομηλίκους και συνεπώς στη συνολική προσαρμογή των αγοριών στο σχολείο (Baker,2006).

Η σύνδεση της συναισθηματικής υγείας με το φύλο, που επιβεβαιώνεται στην έρευνα μας, δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με άλλες αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες. Το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζεται ως καταλληλότερο για τα κορίτσια παρά για τα αγόρια, τα οποία συνήθως ξεκινούν το Δημοτικό σχολείο με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά στοιχεία της επιθετικότητας και της χαμηλότερης σε επίπεδο συναισθηματικής ωριμότητας σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των αγοριών, μπορεί να οδηγήσουν σε περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό τους σε σχέση με τα κορίτσια. Συνεπώς η ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτυχθεί με τον εκπαιδευτικό επηρεάζει όλη τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο

(Baker, 2006, Hamre & Pianta, 2001). Συνεπώς, παρατηρούμε, ότι η συνολική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και οι επιμέρους τομείς της είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την ποιότητα της σχέσης που θα αναπτυχθεί με τον εκπαιδευτικό και επηρεάζει την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Στην περίπτωση του παράγοντα της συναισθηματικής υγείας, η υπεροχή των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια ενδεχομένως να έρχεται ως αποτέλεσμα των θετικών σχέσεων αντίστοιχα με τους εκπαιδευτικούς ή στην αλληλεπίδραση ατομικών παραγόντων στη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητών και από τις δυο πλευρές.

Συνεχίζοντας, αναφορικά με **την ηλικία/τάξη φοίτησης, στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή** - τόσο συνολικά όσο και στον επιμέρους παράγοντα της εγγύτητας επιβεβαιώθηκε συνάφεια. Ειδικότερα η Ε' τάξη σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών υπερέχει σε σχέση με τις υπόλοιπες τάξεις στον τομέα της εγγύτητας και στη συνολική προσαρμογή. Ενώ στον επιμέρους παράγοντα της σύγκρουσης δεν παρουσιάστηκαν διαφορές με βάση την ηλικία. Η σύγκρουση, ως στοιχείο και χαρακτηριστικό της σχέσης δηλαδή δεν επηρεάζεται με βάση την ηλικία. Τα ευρήματα μας, δεν ήταν τα αναμενόμενα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητικών μελετών η εγγύτητα είναι το κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στην πρώιμη παιδική ηλικία. Αντίθετα η σύγκρουση αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, λόγω των αναπτυξιακών αλλαγών της προ-εφηβείας που συντελούνται με σημαντική αύξηση της αυτονομίας και της ψυχολογικής ωριμότητας των παιδιών σε σχέση με τις μικρότερες τάξεις (Koomen, Verschueren, Schooten Jak, Pianta (2012).

Όσο αφορά **την ηλικία/τάξης φοίτησης και προσαρμογής** του παιδιού στο σχολείο στη συνολική προσαρμογή βρέθηκε στατιστικά σημαντικό. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η Ε' και η Στ' τάξη υπερέχει σε σχέση με την Γ' και την Δ' τάξη, ενώ στους επιμέρους τομείς της σημειώθηκαν τα εξής: Στον τομέα της ακαδημαϊκής προσαρμογής η Γ' και η Δ' τάξη υπερέχει σε σχέση με τις υπόλοιπες τάξεις. Στον τομέα της συναισθηματικής υγείας παρατηρήθηκε η υπεροχή της Δ' Δημοτικού σε σχέση με την Γ', την Ε' και την Στ' τάξη, ενώ στον τομέα της σχέσης με συνομηλίκους, δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση με το φύλο.

Αναλυτικότερα, η Ε' τάξη υπερέχει τόσο στη συνολική σχέση, όσο και στον τομέα της εγγύτητας, και αυτό συνεπάγεται καλή προσαρμογή στο σχολείο ή και αντίστροφα. Η υπεροχή της Στ' τάξης ενδεχομένως να συσχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, τα οποία αλληλεπιδρούν με τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Χούπας,2010). Στον ακαδημαϊκό τομέα η υπεροχή της Γ' και Δ' τάξης, οφείλεται ενδεχομένως πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική του εμπειρία και ο τρόπος, με τον οποίο, σχετίζεται και αλληλεπιδρά σε επίπεδο εκπαιδευτικής σχέσης με τους μαθητές του επηρεάζει την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών. Οι ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο, τον οποίο διαχειρίζεται την σχολική του τάξη, ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και προωθεί ένα ασφαλές θετικό σχολικό κλίμα, όλα αυτά συνδέονται με θετικά σχολικά αποτελέσματα ( Baker, 2006). Από την άλλη στον τομέα της συναισθηματικής υγείας, η υπεροχή της Δ' Δημοτικού, ενδεχομένως να συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή προσαρμογή αλλά και με την σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα ευρήματα μας έρχονται σε συμφωνία με την ερευνητική μελέτη των Birch & Ladd, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι νιώθουν πιο κοντά σε παιδιά που συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Ο συσχετισμός της υπεροχής της συναισθηματικής υγείας της Δ' τάξης με την υπεροχή της στον ακαδημαϊκό τομέα, ενδεχομένως δηλώνει τον σημαντικό βαθμό των αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν μεταξύ των δύο αυτών τομέων της προσαρμογής.

Όσο αφορά στον τομέα της σχέσης με τους συνομηλικούς παρατηρήσαμε ότι δεν συσχετίζεται με την ηλικία/τάξη φοίτησης των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ladd (1990) ο ρόλος των συνομηλικών είναι σημαντικός σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής, τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Κάθε αναπτυξιακό στάδιο, έχει σημαντική αξία στην διερεύνηση της προσαρμογής του παιδιού στους επιμέρους τομείς της και πώς επιδρά ο καθένας χωριστά, ανάλογα με την ηλικία. Λόγω των ελλείψεων και των κενών στη βιβλιογραφία σχετικά με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο ανά επιμέρους παράγοντα, ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και σχέση με συνομηλικούς δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα ασφαλές συμπέρασμα. Αναφορικά με τη βιβλιογραφία, οι μελέτες είναι περιορισμένες και υπάρχουν κενά και ελλείψεις για

την σημαντική αυτή περίοδο της ζωής του ανθρώπου. Ωστόσο, όλοι οι μελετητές, συμφωνούν ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους συνεισφέρει στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο (Koomen et al.,2012, Hughes, 2011, Rey et al.,2007).

Ομοίως, οι επιμέρους παράγοντες της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή συσχετίζονται τόσο μεταξύ τους, όσο και με το σύνολο της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Αναφορικά με τους **παράγοντες της εγγύτητας και της σύγκρουσης**, όπως ήταν αναμενόμενο βρέθηκε στατιστικά σημαντικό τόσο μεταξύ τους όσο και με το σύνολο της **σχέσης εκπαιδευτικού / παιδιού**. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τη σχέση του με τον μαθητή του, όπως και το αντίστροφο, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην αυτοεικόνα του μαθητή, στην αυτοαντίληψή του και γενικότερα στην ποιότητα της σχέσης (Μπίκος, 2011). Οι παραπάνω συσχετίσεις επιβεβαιώνονται και από άλλες ερευνητικές μελέτες. Ειδικότερα ο παράγοντας της εγγύτητας σχετίζεται με μια στενή, στοργική διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, η οποία χαρακτηρίζεται από την ανοιχτή επικοινωνία, την ζεστασιά και την συναισθηματική ασφάλεια μέσα στην σχέση. καλλιεργείται μια καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού που έχει ως αποτέλεσμα την συμπάθεια του παιδιού για το σχολείο και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του (Koomen, et al., 2012, Birch & Ladd, 1997). Αντίθετα, η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της σύγκρουσης, περιέχει αρνητικές, απρόβλεπτες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες δεν είναι καθόλου ευχάριστες και για τα δυο μέρη της σχέσης (Koomen, et al., 2012). Χαρακτηρίζεται κυρίως από ένταση, εχθρότητα και από συχνές διαμάχες μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, υπονομεύοντας την προσπάθεια των παιδιών να αντιμετωπίσουν με τον κατάλληλο τρόπο τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Koomen, et al., 2012, Birch & Ladd,1997).

Σχετικά με την **ακαδημαϊκή προσαρμογή, την συναισθηματική υγεία και τη σχέση με συνομηλίκους**, βρέθηκε ότι συσχετίζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τη συνολική **προσαρμογή** του παιδιού στο σχολείο. Τα ευρήματά μας, επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες ερευνητικές μελέτες. Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής



διαδικασίας, αλλά και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Η κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή σχετίζεται με την αποτελεσματική κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, το σχολικό κλίμα, τη σχέση του παιδιού με τους συνομηλίκους του, την συναισθηματική του υγεία, την ακαδημαϊκή του ανάπτυξη, τη σχολική επίδοση, την ανάπτυξη των προσωπικών του κινήτρων, την αυτοεκτίμηση του παιδιού, τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και γενικότερα με όλες της αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού και μεταξύ όλων των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Χούπας, 2010). Αναλυτικότερα, στον τομέα της ακαδημαϊκής προσαρμογής, ο εκπαιδευτικός της τάξης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Η εκπαιδευτική του εμπειρία και ο τρόπος, με τον οποίο, σχετίζεται και αλληλεπιδρά σε επίπεδο εκπαιδευτικής σχέσης με τους μαθητές του, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή προσαρμογή τους (Baker, 2006).

Αναφορικά, με την συναισθηματική υγεία των μαθητών, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην υποκειμενική υποστήριξη που αισθάνεται ο μαθητής από τον δάσκαλο σε άλλους τομείς πέραν αυτού της σχολικής προόδου, όπως του ενδιαφέροντος, της συμπάθειας και της ενσυναίσθησης προς το πρόσωπό του (Johnson και Johnson, 1993, Χούπας, 2010), ενώ σε σχέση με τους συνομηλίκους, φαίνεται ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή σχετίζεται και αυτή με αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Ladd (1990) οι συνομήλικοι παίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή. Η προσαρμογή, λοιπόν, του παιδιού στο σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο αλληλεπίδρασης όλων των επιμέρους παραγόντων μεταξύ τους, όπως αναφέραμε παραπάνω.

Συνεχίζοντας τις συσχετίσεις, διαπιστώθηκε, στατιστικά σημαντικό η **σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο**. Τα αποτελέσματά μας επαληθεύονται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητικών μελετών. Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, με τα κύρια χαρακτηριστικά της, που είναι η **εγγύτητα** και η **σύγκρουση** **συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο** (Arbeau, Coplan, Weeks, 2010). Μια σταθερά, υποστηρικτική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή παρέχει ασφάλεια στην εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος για τον μαθητή (Bowlby, 1982). Άλλες ερευνητικές μελέτες, υποστηρίζουν, ότι τα παιδιά που

αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους, αναμένεται να έχουν ενεργή εμπλοκή στο σχολικό περιβάλλον. Η συνολική σχολική τους συμπεριφορά είναι θετική, νιώθουν συναισθηματικά ασφαλή, ανταποκρίνονται πολύ καλά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και προσαρμογή και αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Εν κατακλείδι ο εκπαιδευτικός και οι συνομήλικοι, αποτελούν για τα παιδιά τις κύριες πηγές υποστήριξής τους στο σχολικό περιβάλλον (Birch & Ladd, 1997).

Ομοίως ο Baker (2006) υποστηρίζει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή και οι οποίες χαρακτηρίζονται από νοιάξιμο και φροντίδα, αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες για την ευάλωτη ομάδα των παιδιών, καθώς διαμορφώνεται η εύπλαστη προσωπικότητα τους και αποκτούν μεγαλύτερη ασφάλεια να αντιμετωπίσουν τις σχολικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Η ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή συνεισφέρει στη θετική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο κατά την διάρκεια της σχολικής περιόδου του Δημοτικού. Αποτελεί, δηλαδή, παράγοντα, πρόβλεψη της ακαδημαϊκής και κοινωνικό-συναισθηματικής προσαρμογής του μαθητή, κατά την σχολική ηλικία. Αντίθετα, η σύγκρουση, συσχετίζεται με αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή και έχει αρνητικό αντίκτυπο, σε πολλές πλευρές, της σχολικής του ζωής. Συγκεκριμένα, επηρεάζει την εικόνα του παιδιού για το σχολείο, δημιουργεί συναισθήματα άγχους, θυμού, αποξένωσης και μοναξιάς στο μαθητή, έλλειψη αυτοπεποίθησης και ευθύνεται για ποικίλες αρνητικές σχολικές συμπεριφορές στη σχολική κοινότητα. Επίσης, συνδέεται με την αρνητική επίδραση στην σχολική επίδοση και ενδεχόμενη απόσυρση των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον, εξαιτίας του εχθρικού κλίματος που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (Arbeau, Coplan, Weeks, 2010, Birch & Ladd, 1997, Koomen et al., 2012).

Ολοκληρώνοντας, ο ρόλος της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή είναι καθοριστικής σημασίας για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να γίνει αντιληπτό και κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς, ο απόηχος της αλληλεπίδρασης, της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η ποιότητα της παιδαγωγικής αυτής σχέσης έχει αντίκτυπο σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Τα σύγχρονα πορίσματα των ερευνών, επισημαίνουν την αναγκαιότητα για μια στροφή της εκπαίδευσης στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα. Βασικός πυρήνας μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι η

καλλιέργεια της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, η έκφραση των συναισθημάτων και της δημιουργικότητας των παιδιών. Η μελέτη μας, δίνει μια ευκαιρία για προβληματισμό, στην κοινότητα των εκπαιδευτικών με στόχο την ευαισθητοποίησή τους, ως προς την σημαντικότητα του ρόλου τους στην υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα οφέλη από ένα σχολείο που ενδιαφέρεται και φροντίζει για την υγιή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του, μέσω των σταθερά ποιοτικών συναισθηματικών δεσμών, που χτίζει μαζί τους, καλλιεργεί το υπέδαφος για ψυχικά υγιείς ενήλικες.

Κλείνοντας, στα πλαίσια, της πρόληψης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών, αποτελεί πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο η διεύρυνση και ο εμπλουτισμός του κοινωνικο-συναισθηματικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Η αλλαγή των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, μέσω προγραμμάτων ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και υποστήριξής τους στο δύσκολο παιδαγωγικό τους έργο κρίνεται απαραίτητη, ως σημαντικά πρόσωπα αναφοράς του παιδιού στη σχολική κοινότητα. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο ιπποκράτης « **κάλλιον το προλαμβάνειν ή το θεραπεύειν**»

## **8.1 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Ολοκληρώνοντας, τη μελέτη μας, θα θέλαμε να επισημάνουμε τους περιορισμούς της έρευνάς μας και να παραθέσουμε τις προτάσεις μας για περαιτέρω μελλοντικές ερευνητικές μελέτες.

Ένας πρώτος σημαντικός περιορισμός της έρευνάς μας είναι ότι προσεγγίσαμε τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη μας, μόνο, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Λόγω του χρονικού περιορισμού, του πλαισίου εκπόνησης της διπλωματικής μελέτης, δεν συμπεριλάβαμε στην έρευνα μας τις αντιλήψεις των μαθητών για το ίδιο θέμα. Προκειμένου, να είναι εμπειρισταωμένη μια μελέτη της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο, είναι αναγκαία, η παράθεση των εκτιμήσεων και των δυο μέρων της παιδαγωγικής αυτής σχέσης, προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη συσχέτισης. Η πρότασή μας, λοιπόν, για μελλοντική έρευνα, είναι η διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, προκειμένου να υπάρξει μια σαφής σφαιρική ολοκληρωμένη

εκτίμηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για τη σχέση και την προσαρμογή στο σχολείο.

Ένας δεύτερος περιορισμός της έρευνας μας ήταν ως προς την επιλογή του ερευνητικού μας εργαλείου, το οποίο ήταν η συντομευμένη κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή, του RobertC. Pianta(1992) “Student teacherRelationshipScale–STRS”. Η συντομευμένη κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, αναφέρεται, στους παράγοντες της εγγύτητας και της σύγκρουσης, ενώ εξαιρείται από αυτήν την κλίμακα ο παράγοντας της εξάρτησης, ο οποίος είναι ενσωματωμένος, στην πιο ευρεία διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης του Pianta, (2001). Σε μια μελλοντική έρευνα η μελέτη της ποιότητας και των τριών χαρακτηριστικών της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, δίνει πληρέστερη πληροφόρηση για την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή.

Ένας τρίτος και τελευταίος περιορισμός στη μελέτη μας, είναι ως προς την επιλογή του δείγματος. Συγκεκριμένα, το δείγμα μας αποτελούσε μαθητές ηλικίας 9-12 ετών οι οποίοι φοιτούσαν στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις, ενώ σε μια μελλοντική έρευνα, θα μπορούσαμε να εξετάσουμε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, προκειμένου να έχουμε πληρέστερη εικόνα της σχολικής ηλικίας. Επίσης θα μπορούσε να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης των αντιλήψεων μαθητών και εκπαιδευτικών παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της παιδιών σχολικής ηλικίας.

Καταλήγοντας, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε προγράμματα πρόληψης και ευαισθητοποίησης στα πλαίσια της αγωγής και προαγωγής υγείας, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί τις πρακτικές της προσωποκεντρικής προσέγγισης του Rogers, της οποίας οι βασικές συνιστώσες για τη δημιουργία της σχέσης είναι η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η γνησιότητα και η άνευ όρων αποδοχή, μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια στις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών του. Οι σύμβουλοι ψυχικής υγείας ή άλλοι επαγγελματίες υγείας εφαρμόζοντας την προσωποκεντρική προσέγγιση του Rogers, μπορούν να συμβάλλουν με τη συμβουλευτική τους υποστήριξη στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να διαχειριστούν με μεγαλύτερη επάρκεια τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους και αυτό θα έχει αντανάκλαση στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσα

- Γιαβρίμης,Π.(2002). Ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή μαθητών Δημοτικού Σχολείου με χαμηλή σχολική επίδοση. Διδακτορική Διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκότοβος,Α.(1995): Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ (5/10/2005). «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων». ΥΠΕΠΘ.
- Καψάλης, Α. (1988). Παιδαγωγική ψυχολογία. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Λεονταρή,Α.(1996): Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας,Η.(2000):Η σχολική τάξη: Χώρος–Ομάδα–Πειθαρχία. Μέθοδος.Αθήνα.
- Ματσαγγούρας,Η. (2003). Η σχολική τάξη – Α' Τόμος. Αθήνα.
- Μπαμπάλης, Θ. - Γαλανάκη, Ε. - Σταύρου, Ν.Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασία και σχολικής αυτοεκτίμησης. Επιστήμες Αγωγής, 2, 35- 50.
- Μπίκος,Κ.(2011): Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Μπίκος,Κ.Γ.(2004 ). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Μπίμπου –Νάκου,Ι & Στογιαννίδου , Α. ( 2006). Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο, Αθήνα : Τυπωθήτω
- Νικολόπουλος, Β.Ι. (2008). Το σχολικό κλίμα στο Ελληνικό σχολείο: Εμπειρική μελέτη σε μα- θητές του Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμή- μα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Αν- θρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ξωχέλλης,Π. (1999) . Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής,Γ.(2001).Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χούπας,Ι. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. Διαθέσιμο στο

URL:[http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_13/15e26.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_13/15e26.pdf)  
(Ημερομηνία Πρόσβασης:5/1/2015).

### **Ξενόγλωσση**

Ang,R.P.(2005). Development and validation of the Teacher-Student Relationship Inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. The Journal of Experimental Education,74,55-73.

Arbeau,K.A.,Coplan R.J., & Weeks,M.(2010).Shyness,teacher-child relationships,and social-emotional adjustment in grade 1.International Journal of Behavioral Development .

Baker,J.A.(2006).Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school.Journal of school Psychology,44,211-229.

Beattie,A.(1996). The health promoting school: from idea to action. Στο A.Scriven & J. Orme (eds), Health promotion: Professional Perspectives. London: Macmillan Press.

Birch,H.&Ladd,G.(1997).The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. Journal of School Psychology,35,61-79.

Bowlby,J.(1982). Attachment and loss:Retrospect and prospect. American Journal of Ortho-psychiatry,52,664-678.

Buhs,E.S.(2005). Peer rejection,negative peer treatment and school adjustment :self concept and classroom engagement as process. Journal of School Psychology,43,407-424.

Corsaro, W. ( 2005) . The sociology of childhood ( 2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

DiLalla,L.F.,Marcus, J.L., & Wright-Phillips, M.V.(2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. Journal of School Psychology,42,385-401.

Dowling, E. (2001) . Θεωρητικό πλαίσιο : Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα . Στο E. Dowling & Osborne , E. (eds), Η οικογένεια και το σχολείο : Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα . Αθήνα: Gutenberg

Edwards, R. (2002). Introduction : Conceptualising relationships between home and school in children's lives. Στο R. EDWARDS (e.d), Children , Home and School : Regulation, autonomy or connection. London: Routledge/Falmer

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

Howes, C. - Phillipsen, L. - Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.

Hughes, J.N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112, 38-60.

Hymel, S. - Comfort, C. - Schonert-Reichl, K. - McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In: J. Juvonen - K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, pp. 313-345. New York: Cambridge University Press.

James, A. & James, A.L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan.

Johnson, D.W. - Johnson, R.T. - Buckman, L.A. - Richards, P.S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology*, 119, 405-411.

Johnson, D.W. - Johnson, R.T. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.

Kesner, J.E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28, 133-149.

Koomen, M.Y., Verschueren, K., Schooten, E., Jak, S. & Pianta, R.C. (2012), *Journal of School Psychology*, 50, 215-234

Kurtz, Z. (2003). Outcomes for children's health and well-being. *Children & Society*, 17, 173-183.

Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.

Parker, J.G., & Asher, S.R. Friendship and friendship quality in middle childhood

Pederson, E. - Faucher, T.A. - Eaton, W.W. (1978). A new perspective on the effects of first grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, 48, 1-31.

Pettit, G.S. - Clawson, M.A. - Dodge, K.A. - Bates, J.E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting and family ecology.

Merrill-Palmer Quarterly, 42, 267-294. Howes, C. - Phillipsen, L. - Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132

Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31

Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New directions for child development* (pp. 61-79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pianta, R.C., Steinberg, M.S., & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-Child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 298-312.

Prout, A. (2002). Researching Children as Social Actors: an Introduction to the Children 5-16 Programme, *Children & Society*, 16, 67-76.

Rogers, C.R. (1961/2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου*. Αθήνα: Ερευνητές.

Rey, R.B., Smith, A.L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International*, 28, 346-364.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations: New York.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67-77.

Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής αξίας στο σχολείο* (επιμ. Κ. Σώκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή – Σύντομη φόρμα

Robert C. Pianta

Φύλο Παιδιού: \_\_\_\_\_ Δάσκαλος/α:  
\_\_\_\_\_ Τάξη: \_\_\_\_\_

*Παρακαλώ επιλέξτε την φράση που σας αντιπροσωπεύει στον παρακάτω πίνακα, ανάλογα με την σχέση που έχετε με αυτό το παιδί. Χρησιμοποιείστε την παρακάτω κλίμακα , κυκλώστε την κατάλληλη φράση για το κάθε αντικείμενο .*

Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
--------------------	----------------	-------------------------	--------------	----------------

1. Μοιράζομαι μια στοργική, ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει

1	2	3	4	5
2. Αυτό το παιδί και εγώ μαλώνουμε μεταξύ μας.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
5	4	3	2	1
3. Όταν είναι αναστατωμένο, αυτό το παιδί, μοιάζει να αισθάνεται άνετα με εμένα				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
1	2	3	4	5
4. Αυτό το παιδί, δεν αισθάνεται άνετα με την φυσική επαφή από εμένα.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
5	4	3	2	1
5. Αυτό το παιδί, εκτιμά την σχέση του/της με εμένα.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει

1	2	3	4	5
6. Όταν επαινώ αυτό το παιδί, νιώθει υπερήφανο.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
1	2	3	4	5
7. Αυτό το παιδί μοιράζεται αυθόρμητα, πληροφορίες για τον εαυτό του/εαυτή της.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
1	2	3	4	5
8. Αυτό το παιδί εύκολα θυμώνει με εμένα.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
5	4	3	2	1
9. Είναι εύκολο για μένα να συναισθάνομαι / καταλαβαίνω τα συναισθήματα απ' αυτό το παιδί.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
1	2	3	4	5

10. Αυτό το παιδί, θυμώνει ή αντιδρά μετά από μια τιμωρία.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
5	4	3	2	1

11. Να ασχολούμαι με αυτό το παιδί, απορροφά όλη μου την ενέργεια.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
5	4	3	2	1

12. Όταν αυτό το παιδί είναι σε κακή διάθεση, ξέρω ότι έχουμε μια δύσκολη μέρα.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
5	4	3	2	1

13. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού στο πρόσωπο μου, είναι απρόβλεπτα ή μπορούν να αλλάξουν ξαφνικά.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει

5	4	3	2	1
14. Αυτό το παιδί είναι καχύποπτο ή χειριστικό προς εμένα.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
5	4	3	2	1
15. Αυτό το παιδί, μοιράζεται ανοιχτά τα συναισθήματα του/της και τις εμπειρίες του με εμένα.				
Σίγουρα δεν ισχύει	Όχι πραγματικά	Ουδέτερα, Όχι βέβαια	Κάπως Ισχύει	Σίγουρα Ισχύει
1	2	3	4	5

© 1992 Pianta, University of Virginia.

**Κλίμακα μέτρησης προσαρμογής παιδιού**

**Santrock & Warshak, 1979**

Παρακαλώ επιλέξτε μια φράση, από την παρακάτω κλίμακα, που πιστεύετε ότι ισχύει για το συγκεκριμένο παιδί. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα και κυκλώστε την κατάλληλη φράση, για το κάθε αντικείμενο.

Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
-------------	-------------	---------	---------	--------------

16. Είναι ευτυχισμένος				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
17. Φοβάται νέα πράγματα				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1

18. Παίρνει μέρος σε δραστηριότητες				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
19. Είναι δυστυχισμένος				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1
20. Είναι αξιαγάπητος				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5

21. Είναι ντροπαλός				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα

5	4	3	2	1
22. Πειράζει τους άλλους				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1
23. Είναι δημοφιλής				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
24. Μοιράζεται με τους άλλους				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
25. Είναι βοηθητικός με τους άλλους				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5



26. Απειλεί τους άλλους				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1

27. Ακούει τους άλλους όταν μιλάνε				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5

28. Χτυπάει τα άλλα παιδιά				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1

29. Αγνοεί τους άλλους				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1

30. Είναι ομιλητικός με τους άλλους				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
31. Περιμένει την σειρά του				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
32. Μαλώνει με τους άλλους				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1

33. Φλυαρεί με τους άλλους				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1
34. Η προσοχή του αποσπάται εύκολα				
	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα

Σχεδόν ποτέ				
5	4	3	2	1
35. Είναι σε εγρήγορση				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
36. Λύνει τα προβλήματα μόνος του/ μόνη της				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
37. Είναι αργός/ή στο να μάθει νέα πράγματα στο σχολείο				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1
38. Παρατείνεται εύκολα από μια εργασία όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
5	4	3	2	1

39. Είναι οργανωμένος/η				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
40. Τα πηγαίνει καλά στο σχολείο				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5
41. Τα πηγαίνει καλά στα μαθήματα, χωρίς την βοήθεια των ενηλίκων				
Σχεδόν ποτέ	Όχι συνήθως	Περίπου	Συνήθως	Σχεδόν Πάντα
1	2	3	4	5

Santrock & Warshak, 1979

Σας ευχαριστώ πολύ