

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

**<< Αλληλεπίδραση σχολικού κλίματος τάξης και διδακτικών δεξιοτήτων
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Λαμιέων >>**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ : Ανδρεοπούλου Μαρία Αθανασία

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Γκόβαρης Χρήστος

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Ο/Η Ανδρεοπούλου Μαρία Αθανασία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο << Αλληλεπίδραση σχολικού κλίματος τάξης και διδακτικών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Λαμιέων >> αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ



Ανδρεοπούλου Μαρία Αθανασία

ΤΙΤΛΟΣ :

**<<Αλληλεπίδραση σχολικού κλίματος τάξης και διδακτικών δεξιοτήτων
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Λαμιέων >>**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του σχολικού κλίματος της τάξης και στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή η έρευνα επικεντρώνεται στην έννοια «σχολικό κλίμα», τα χαρακτηριστικά του, τους τύπους του, τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές διαστάσεις του καθώς και στη συμβολή και στην αλληλεπίδρασή του με τη μάθηση. Έχοντας κατανοήσει την έννοια του σχολικού κλίματος καθώς και τις επιρροές που δέχεται, γίνονται αναφορές στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί θετικό κλίμα εντός της τάξης. Ακολουθεί μελέτη των παραμέτρων που επηρεάζουν τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος τονίζοντας τη σημασία της επικοινωνίας σε κάθε σχολικό οργανισμό. Στη συνέχεια, επισημαίνονται τα προβλήματα που παρατηρούνται στην αίθουσα τόσο μαθησιακά όσο και συγκρουσιακά καθώς και οι τεχνικές επίλυσής τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας, δεδομένου ότι στο επίκεντρο βρίσκεται ο εκπαιδευτικός με συντονιστικό και κατευθυντικό ρόλο, τονίζονται οι βασικές αρχές που τον διακατέχουν για την αντιμετώπιση των μαθητών, την ενίσχυση των θετικών προσδοκιών και τη δημιουργία θετικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, όταν ορισμένοι κανόνες που έχει θέσει παρακωλύονται .

Λέξεις κλειδιά: σχολικό κλίμα, επικοινωνία, προβλήματα, ρόλος δασκάλου.

ABSTRACT

This paper addresses the interaction of the classroom school climate and the teaching skills of primary school teachers. More specifically, in the beginning the research focuses on the concept of "school climate", its characteristics, its types, its pedagogical and psychological dimensions as well as its contribution and interaction with learning. Having understood the meaning of the school climate as well as the influences it receives, references are made to the practices used in order to create a positive climate within the classroom. The following is a study of the parameters that affect the creation of a favorable climate, emphasizing the importance of communication in every school organization. Then, the problems that are observed in the room, both in terms of learning and conflict, as well as the techniques of solving them by the teachers are pointed out. In summary, since the teacher is in the center with a coordinating and guiding role, the basic principles that occupy him to deal with students, strengthen positive expectations and create a positive pedagogical atmosphere are emphasized, when certain rules he has set are hindered.

Key words : school climate, communication, problems, teacher manager

Περιεχόμενα :

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5

Κεφάλαιο 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
-----------------------------------	----------

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 2 : ΚΛΙΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

2.1 Ορισμός κλίματος σχολικής τάξης.....	12
2.2 Χαρακτηριστικά κλίματος σχολικής τάξης.....	14
2.3 Τύποι σχολικού κλίματος.....	16
2.4 Παιδαγωγικές και ψυχολογικές διαστάσεις του κλίματος.....	18
2.5 Η συμβολή του κλίματος στην προαγωγή της μάθησης.....	20
2.6 Διδακτικές μέθοδοι.....	22
2.7 Αλληλεπίδραση του σχολικού κλίματος με τις μεθόδους διδασκαλίας.....	25

Κεφάλαιο 3 : ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	26
3.2 Βασικές παράμετροι που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος	
3.2.1 Ο παράγοντας μαθητής στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	30
3.2.2 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση θετικού κλίματος.....	33
3.2.3 Η επικοινωνία στη διαμόρφωση θετικού κλίματος.....	35
3.2.4 Η σχολική αίθουσα ως χώρος.....	36
3.2.5 Κοινωνικοί συσχετισμοί.....	40
3.2.6 Σχέσεις μαθητών – δασκάλων.....	42
3.2.7 Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους.....	44
3.3 Η επικοινωνία στο σχολικό οργανισμό και η σημασία της.....	45
3.3.1 Επικοινωνία σχολείου και γονέων.....	47

3.3.2	Επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών.....	49
3.3.3	Επικοινωνιακές τεχνικές δεξιότητες.....	50
3.4	Αντιμετώπιση ανεπιθύμητων σχολικών συμπεριφορών.....	52

Κεφάλαιο 4 : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

4.1	Συγκρούσεις στη σχολική τάξη.....	53
4.1.1	Αίτια συγκρούσεων.....	54
4.1.2	Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων.....	57
4.2	Μαθησιακά προβλήματα.....	61
4.2.1	Αιτίες μαθησιακών προβλημάτων.....	62
4.2.2	Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων.....	63
4.3	Επιβολή ποινών.....	69

Κεφάλαιο 5 : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

5.1	Αρχές θετικής αντιμετώπισης των μαθητών από το δάσκαλο.....	72
5.2	Αρχές ενίσχυσης θετικών προσδοκιών του δασκάλου.....	73
5.3	Αρχές δημιουργίας θετικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας.....	74
5.4	Μορφές διδασκαλίας.....	75
5.5	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – διευθυντή.....	78

ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 6 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1	Σκοποί και στόχοι της έρευνας.....	80
6.2	Δείγμα της έρευνας.....	81
6.3	Εργαλείο συλλογής δεδομένων και ερευνητική διαδικασία.....	82
6.4	Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων.....	83

Κεφάλαιο 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Ανάλυση αξιοπιστίας.....	84
7.2 Ανάλυση δεδομένων.....	87
7.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα στην τάξη.....	88
7.2.2 Πρακτικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στην τάξη.....	93
7.2.3 Ανάγκες που επιδιώκουν να ικανοποιήσουν οι δάσκαλοι βάση του τρόπου διαμόρφωσης του χώρου στην τάξη.....	96
7.2.4 Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στη διδασκαλία τους και η πηγή των προβλημάτων.....	97
7.2.5 Τεχνικές επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στη διδασκαλία τους.....	101
7.2.6 Δημιουργία ευνοϊκών σχέσεων. Σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές	102
7.2.7 Στόχοι προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη.....	105
7.2.8 Επιτυχημένοι στόχοι προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη.....	106
7.2.9 Αντιμετώπιση ανυπακοής των μαθητών.....	109
7.3 Ανάλυση συσχετίσεων.....	115
Κεφάλαιο 8 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	128
Κεφάλαιο 9 : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	141
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	151

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση ως θεσμοθετημένη μορφή παιδείας αποσκοπεί στην ηθικοπνευματική και κοινωνική ολοκλήρωση του ανθρώπου και στην πρόοδο και ευημερία της κοινωνίας. Για αυτό το λόγο σε καμία ιστορική περίοδο δεν λειτουργεί αυτόνομα. Επηρεάζεται και προσαρμόζεται στις γενικότερες αναπτυξιακές διαδικασίες και στα επιτακτικά αιτήματα των καιρών. Βασικότερος φορέας της εκπαίδευσης είναι το σχολείο, το οποίο είναι ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, όπου υλοποιούνται οι διαφορετικοί στόχοι που θέτει κάθε κοινωνία ανάλογα με τον προσανατολισμό και τις ανάγκες της. Διαθέτει δομή, αποτελείται από άτομα και προκειμένου να είναι αποτελεσματικό επιδιώκει την επίτευξη αυτών των σκοπών.

Πολλές έρευνες στο διεθνή και ελληνικό χώρο εντοπίζουν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ένας από αυτούς είναι και το ευνοϊκό κλίμα που συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς διαμορφώνει γόνιμο έδαφος για αρμονική συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους και συντελεί στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Σαϊτή & Σαϊτης, 2012). Αντιθέτως οι συχνές διαφωνίες και συγκρούσεις, η απουσία αμφίδρομης επικοινωνίας και οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις υπονομεύουν το εργασιακό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σε αυτόν τον κοινωνικό οργανισμό σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, από την ικανότητα του οποίου να δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις, σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο. (Σαϊτή & Σαϊτης, 2012). Με τη συμπεριφορά και τη δράση του δημιουργεί συνθήκες παρώθησης των μαθητών και καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον που οδηγεί σε συλλογικό προγραμματισμό και ομαδικό πνεύμα. (Πασιαρδής 2014).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι ευρύτεροι σκοποί αλλά και οι επιμέρους και εξειδικευμένοι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτή πρέπει να αναπτύσσεται μέσα σε ένα φυσικό (κτηριακό) και συναισθηματικό πλαίσιο, τέτοιο ώστε να αποτελεί μία θετική συνθήκη εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης και να προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους/τις μαθητές/τριες να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν (Τριλιανός, 2013; Μπαμπάλης, 2012). Είναι ανάγκη, δηλαδή, στη σχολική τάξη να επικρατεί μία τέτοια

ατμόσφαιρα, η οποία να αποτελεί ελκυστικό στοιχείο για την προσέλευση των μαθητών/τριών στο σχολείο, για την παραμονή τους στη σχολική αίθουσα και για την κατά το δυνατόν ενεργότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

Η παιδαγωγική αυτή ατμόσφαιρα ονομάζεται «παιδαγωγικό κλίμα» της σχολικής τάξης και περιγράφει «τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους» (Τρίλιανός, 2013: 383) .

Η παρούσα εργασία, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στη δημιουργία θετικού κλίματος και συγκεκριμένα στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και μαθησιακών αποτελεσμάτων, επεδίωξε να διερευνήσει τον τρόπο και τα μέσα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη δημιουργία θετικού κλίματος, τις σχέσεις που διαμορφώνουν με τους μαθητές, τα προβλήματα που παρατηρούνται αλλά και τις καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων.

Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο, κατόπιν της εισαγωγής, μελετάται το σχολικό κλίμα, ως μια γενικότερη έννοια. Διατυπώνεται ο ορισμός του, τα χαρακτηριστικά του, οι τύποι του σχολικού κλίματος και οι διαστάσεις του. Επιχειρείται να αποτυπωθεί η συμβολή του στην προαγωγή της μάθησης και η αλληλεπίδραση που μπορεί να έχει με τις μεθόδους διδασκαλίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος και τους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο παράγοντας του μαθητή, της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, της επικοινωνίας και των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ μαθητών μεταξύ τους καθώς και ο παράγοντας της σχολικής αίθουσας. Ολοκληρώνεται με τις τεχνικές αντιμετώπισης ανεπιθύμητων σχολικών συμπεριφορών, αποτελώντας ταυτόχρονα έναρξη του επόμενου κεφαλαίου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρονται προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική τάξη, εστιάζοντας στα συγκρουσιακά και στα μαθησιακά, στις αιτίες των παραπάνω προβλημάτων καθώς και στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση τους. Μάλιστα, τονίζεται η σημασία των ποινών καθώς και τα είδη των ποινών που

επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί.

Το πέμπτο κεφάλαιο, επικεντρώνεται στο ρόλο του δασκάλου. Πιο αναλυτικά, επισημαίνονται οι αρχές ενίσχυσης και θετικής αντιμετώπισης εκ μέρους των δασκάλων, καθώς και οι αρχές για τη δημιουργία θετικών προσδοκιών. Τονίζονται οι μορφές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καθώς και ο ρόλος της συνεχούς κατάρτισης και του εκπαιδευτικού διευθυντή.

Στο έκτο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στην έρευνα. Καταπιάνεται με τη μεθοδολογία της έρευνας και διατυπώνονται ο σκοπός και οι στόχοι αυτής, η υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, η πιλοτική εφαρμογή αυτού, οι περιορισμοί και η πρωτοτυπία της έρευνας.

Το έβδομο κεφάλαιο, είναι το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας όπου αναφερόμαστε στην ανάλυση της αξιοπιστίας και στην ανάλυση των δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν ύστερα από τη συλλογή των ερωτηματολογίων και σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση. Σχολιάζονται και ερμηνεύονται κριτικά τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με πορίσματα άλλως ερευνών που αναφέρθηκαν. Γίνονται συσχετίσεις, καταλήγουμε σε συμπεράσματα και αναφέρουμε και ορισμένα αποτελέσματα που αποτέλεσαν έκπληξη.

Το ένατο κεφάλαιο, είναι το κεφάλαιο των προτάσεων. Εδώ κατατίθενται χρήσιμες και εστιασμένες προτάσεις εκπαιδευτικής πρακτικής οι οποίες βασίζονται τα ευρήματα της έρευνάς μας. Οι προτάσεις αυτές, αποτελούν τροφή για μελλοντική έρευνα σε εργασίες υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου.

Στο τέλος της εργασίας ακολουθεί η βιβλιογραφία (ξενόγλωσση & ελληνική) που αξιοποιήθηκε για τη συγγραφή αυτής της εργασίας και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που κλήθηκε να συμπληρώσει το δείγμα της έρευνας για τις ανάγκες της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

2.1 Ορισμός κλίματος σχολικής τάξης

Η κοινωνία στις μέρες μας συνεχώς μεταβάλλεται λόγω των εξελίξεων που παρατηρούνται στον τεχνολογικό και επιστημονικό τομέα, με απότοκο την ανάγκη για διαμόρφωση και επαναπροσδιορισμό των σχολικών στόχων. Το σχολείο είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται στις κοινωνικές εξελίξεις, διότι αποτελεί τον κύριο φορέα γνώσεων και των μαθησιακών ικανοτήτων. Έτσι, οφείλει να ανταποκρίνεται επαρκώς στα δεδομένα της πραγματικότητας (Kress 1999). Ως εκ τούτου, το σχολικό κλίμα ανήκει στους παράγοντες, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία συγκαταλέγεται το διδακτικό έργο, η συμμετοχή των γονιών και η σχολική ηγεσία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Ως το ιδιαίτερο περιβάλλον που διαμορφώνεται σε μια σχολική αίθουσα μέσω της αλληλεπίδρασης μαθητών και καθηγητών, ορίζεται η έννοια του σχολικού κλίματος (Borich, 1999). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα στην οποία συμπεριλαμβάνονται άτομα της ίδιας ηλικίας. Ο στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και των μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών σύμφωνα με τους κανόνες του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2003α). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι για την πραγματοποίηση των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας, είναι απαραίτητο αυτή να καλλιεργείται εντός του κτηριακού και συναισθηματικού πλαισίου. Έτσι, διαμορφώνεται η θετική προδιάθεση των δασκάλων.

Έτσι, πρόκειται να πραγματοποιηθεί μια αρμονική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με κοινό σκοπό την υλοποίηση των εκπαιδευτικών τους στόχων (Μπαμπάλης, 2012). Συνεπώς, είναι απαραίτητο το κλίμα της σχολικής τάξης να προσελκύει τους μαθητές στο σχολείο και να τους παροτρύνει για περαιτέρω δραστηριοποίηση στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα καθορίζεται από ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών. Κατά ένα μέρος καθορίζεται από το εξωτερικό περιβάλλον, δηλαδή τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών, το κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο της περιοχής που εδρεύει, την αισθητική του χώρου, την αρχιτεκτονική, τον εξοπλισμό και τις ανέσεις (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2008) και κατά ένα άλλο μέρος από τα ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και

διευθυντών , τις απόψεις και τις αξίες τους, τα συναισθήματα και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ του αλλά και με τους μαθητές τους και τη διάθεσή τους να εκτελούν τα καθήκοντά τους.

Ακόμα, πολλοί ερευνητές συγχέουν την έννοια του κλίματος με την έννοια της κουλτούρας. Η σχολική κουλτούρα μπορεί να περιγραφεί ως την εικόνα που εκπέμπει ένα σχολείο προς τα έξω, αξίες, παραδοχές και συμπεριφορές που διέπουν τη λειτουργία του και το διακρίνουν από τα άλλα (Πασιαρδής, 2004:172).Μπορεί να επηρεάσει την υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σύμφωνα με την Υφαντή (2011:179)και το σχολικό κλίμα πρέπει να ενθαρρύνει αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, καθώς και να κινητοποιεί το εκπαιδευτικό δυναμικό να ανακαλύψει νέους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης και διαχείρισης προβλημάτων (Πασιαρδής, 2004:172). Γίνεται λοιπόν φανερή η αλληλεξάρτηση μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας. Η κουλτούρα ενός σχολείου, αποτελεί τον καθρέπτη του κλίματος που επικρατεί σε αυτό. Επίσης, η κουλτούρα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και κατ επέκταση την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας (Πασιαρδή 2001:27).

2.2 Χαρακτηριστικά κλίματος της σχολικής τάξης

Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις συνθήκες του σχολείου και κρίνεται ως ο καταλυτικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των σχολικών συστημάτων (Hoy & Miskel, 1987). Επίσης, στην έννοια του σχολικού συστήματος συμπεριλαμβάνονται οι στόχοι και η δομή της σχολικής μονάδας αλλά και οι αξίες της (Πασιαρδή, 2001). Ακόμη, συμπεριλαμβάνονται οι απόψεις των μελών της σχολικής μονάδας, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται πάντα στα δεδομένα της πραγματικότητας, αλλά στις συνθήκες που δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον στο εκπαιδευτικό προσωπικό. (Σαϊτης, 2002).

Επιπλέον, για την διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός οργανωμένου προγράμματος, το οποίο πρόκειται να δράσει καθοριστικά σε όλη τη σχολική μονάδα. Επίσης, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συγκαταλέγονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας που βρίσκονται σε συνάφεια με τη συμπεριφορά και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία (Wynne, 1981). Ακόμη, σ' ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα κλίμα δημιουργικότητας προκειμένου να καλυτερεύσει η ποιότητα της διδασκαλίας και κατ' επέκταση οι μαθητές με τη σειρά τους να ενεργοποιηθούν για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, μέσω των παραπάνω χαρακτηριστικών του σχολικού κλίματος, πρόκειται να βελτιωθεί η αποδοτικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Πασιαρδή, 2001). Ακόμη, προωθείται ο μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, εφόσον έχει δημιουργηθεί το αίσθημα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας αλλά και των μαθητών (Πασιαρδή, 2001).

Τα παραπάνω, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι κάθε σχολική μονάδα έχει το δικό της κλίμα που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες (Κακλάνη & Σκοπελίτου, 2015). Μπορεί να οριστεί ως μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο και συνθέτουν την ιδιαίτερη ποιότητά του (Κατσαρού, Πιτσιάβας, Κάκκος, 2016:170).

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (1997:141) το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει << την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, όπως αυτό βιώνεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που οι ίδιοι σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου >>. Υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση

ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και στη συμπεριφορά των μελών (Oliva,1993:227).

Ακόμα, το σχολικό κλίμα επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το περιβάλλον του σχολείου , τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, το αίσθημα ασφάλειας και γενικότερα δημιουργεί αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους γονείς (Marshall, 2007).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι η σχολική κουλτούρα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα, διότι κάθε σχολική μονάδα και κατ' επέκταση κάθε οργανισμός έχει τα δικά του χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους άλλους. Επίσης, μέσω της κουλτούρας ενδυναμώνεται το αίσθημα της αφοσίωσης στον οργανισμό από όλα τα μέλη του (Hoy & Miskel, 1987).Ως εκ τούτου, αξίζει να αναφερθεί ότι έχουν καταγραφεί τα έξι πιο σημαντικά στοιχεία διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, τα οποία είναι: ο σεβασμός στις ατομικές διαφορές, η παροχή φροντίδας από τη σχολική μονάδα στα μέλη της και η διαμόρφωση εμπιστοσύνης. Επιπλέον, είναι η εστίαση στις κοινωνικές δεξιότητες των μελών, η ακαδημαϊκή ανάπτυξη και το υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών (National Association of Elementary School Principals, 1990).

2.3 Τύποι σχολικού κλίματος

Το ξεκίνημα της μελέτης που αφορά το οργανωτικό κλίμα πραγματοποιήθηκε στα μέσα του εικοστού αιώνα παράλληλα με την διεξαγωγή ερευνών όσον αφορά το κλίμα των οργανισμών (Zullig et al., 2010). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν ενέργειες σε οργανισμούς, οι οποίες αφορούν το συσχετισμό των επιρροών του περιβάλλοντος του οργανισμού και της απόδοσης των εργαζόμενων. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια του σχολικού κλίματος επηρέασε αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι ερχόταν σε σύγκρουση σχετικά με τις διαστάσεις, οι οποίες επέχουν σημαντική θέση ως προς τον καθορισμό του κλίματος της σχολικής μονάδας (Καρυπίδου, 2009).

Συνεπώς, διακρίνονται έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος, οι οποίες είναι:

- α) το ανοιχτό κλίμα,
- β) το αυτόνομο κλίμα,
- γ) το ελεγχόμενο κλίμα
- δ) το οικείο κλίμα
- ε) το πατερναλιστικό κλίμα
- στ) το κλειστό κλίμα (Halpin & Croft, 1963).

Όσον αφορά το ανοιχτό κλίμα, υπάρχει συνεργασία και διαμόρφωση αρμονικού κλίματος μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, δημιουργούνται μεταξύ τους σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και ευνοείται η ανταλλαγή απόψεων. Επιπλέον, ο τύπος του ανοιχτού κλίματος αναφέρεται κυρίως σε σχολεία, τα οποία δεν στρέφουν την προσοχή τους στις κοινωνικές ανάγκες των μελών της σχολικής μονάδας, αλλά εστιάζουν στην πραγματοποίηση του καθήκοντός τους. Όσον αφορά το αυτόνομο κλίμα, αυτό εστιάζει περισσότερο σε σχολικές μονάδες που έχει καλλιεργηθεί το ομαδικό πνεύμα μέσω της πραγματοποίησης των κοινωνικών απαιτήσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ακόμη, η σχολική ηγεσία παραμένει αποστασιοποιημένη όσον αφορά τον έλεγχο των μελών της σχολικής μονάδας. Το οικείο κλίμα συσχετίζεται με τα σχολεία στα οποία διαμορφώνονται φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και παραμελούν τον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Όσον αφορά το πατερναλιστικό κλίμα, το κέντρο βάρους πέφτει στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος δρα θέτοντας στο επίκεντρο τις απόψεις του σχετικά με τα σχολικά ζητήματα. Ο τύπος του κλειστού κλίματος αναφέρεται σε σχολικές μονάδες που επικρατούν

τυπικές σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Halpin & Croft, 1963)

Ωστόσο, ο Πασιαρδής (Πασιαρδής, 2004) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις τύποι σχολικού κλίματος σχετικά με τις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Αρχικά, το τυπικό- απρόσωπο κλίμα αναφέρεται στην ουσιαστική επικοινωνία και επαφή των μελών της σχολικής μονάδας που υποσκάπτεται κυρίως από τις δομές της γραφειοκρατίας. Επίσης, το άτονο κλίμα κατά το οποίο οι ενέργειες των μελών της σχολικής μονάδας παραμελούνται, διότι τα μέλη δεν έχουν αφομοιώσει τις υποχρεώσεις και το ρόλο που πρέπει να διαδραματίσουν. Ακόμη, το τυπικό- προσωπικό κλίμα αναφέρεται σε σχολικές μονάδες, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί έχοντας ως βάση δημοκρατικές αρχές, καθώς υπάρχει αρμονία στο εσωτερικό και εξωτερικό σύστημα. Έτσι, ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα και αναδεικνύονται σχολικοί ηγέτες που θα τεθούν αρωγοί στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

2.4 Παιδαγωγικές και ψυχολογικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Εντός των ορίων της σχολικής τάξης καλλιεργούνται διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, των ομάδων των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Επιπλέον, καλλιεργούνται σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των διδακτικών μεθόδων. Έτσι, ο τρόπος σύνδεσης των παραπάνω σχέσεων μεταξύ τους ονομάζεται σχολική ατμόσφαιρα (Μαλαφάντης, 1990). Επιπλέον, οι διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης είναι πέντε (Μαλαφάντης, 1990). Αρχικά, μία διάσταση είναι η συνεκτικότητα. Πιο συγκεκριμένα, είναι η ανάπτυξη του πνεύματος της σύμπραξης των μαθητών, οι οποίοι συνεργάζονται για κάποιο χρονικό διάστημα. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού της τάξης και η φύση της μεθόδου διδασκαλίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο όσον αφορά την συνεκτικότητα που έχει διαμορφωθεί εντός της σχολικής μονάδας.

Μία ακόμη διάσταση είναι η διενεκτικότητα, η οποία συσχετίζεται με της έριδες και τις λογομαχίες των μελών της σχολικής αίθουσας. Η διενεκτικότητα είναι μεγαλύτερη κυρίως σε τμήματα όπου τα αγόρια είναι περισσότερα από τα κορίτσια και ο εκπαιδευτικός προβαίνει στη χρήση ανταγωνιστικών συστημάτων οργάνωσης. Έτσι, παραγκωνίζεται η μαθησιακή διαδικασία, καθώς επικρατεί μια συνεχόμενη συναισθηματική αναστάτωση στην τάξη (Μαλαφάντης, 1990).

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί η τρίτη διάσταση που είναι η ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής νιώθει μια συναισθηματική ικανοποίηση, διότι πληρούνται όλες οι προσδοκίες του σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων.

Επίσης, μια διάσταση ακόμη είναι η δυσκολία, η οποία συσχετίζεται με τα εμπόδια που έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής κατά την περάτωση των σχολικών του υποχρεώσεων.

Τέλος, η συναγωνιστικότητα είναι η τελευταία ψυχολογική διάσταση του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το αίσθημα ανταγωνισμού που επικρατεί στις τάξεις του σχολείου. Ο τρόπος που ο δάσκαλος οργανώνει τη σχολική τάξη συμβάλλει στον καθορισμό του είδους της συναγωνιστικότητας που επικρατεί. Έτσι, κρίνεται ως απαραίτητος ο συνδυασμός της συναγωνιστικότητας σε ισοδύναμες ομάδες (Μαλαφάντης, 1990).

Μέσω της διαμόρφωσης του ιδανικού ψυχοπαιδαγωγικού περιβάλλοντος ενδέχεται να διαμορφωθεί καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή, μεταλαμπαδεύση ουσιαστικών γνώσεων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στοιχεία τα οποία με την πάροδο του χρόνου ενδέχεται να εξελιχθούν όλο και περισσότερο, με απότοκο να το ίδιο το άτομο να αποτελέσει έναν δραστήριο και ενεργό πολίτη στην κοινωνία. Ακόμη, διαμορφώνεται μια νέα παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, η οποία συσχετίζεται με τις απαιτήσεις του μαθητή. Η συγκεκριμένη σχέση δημιουργείται μέσα από το ομαδικό και συνεργατικό κλίμα και τον σεβασμό ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, χωρίς ο δάσκαλος να χάνει τον καθοδηγητικό του ρόλο (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012). Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται μια νέα οπτική για την παιδαγωγική επιστήμη.

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται μια γενετική παιδαγωγική στην οποία συνυπολογίζεται η ψυχοκοινωνιολογία του παιδιού και η κατανόηση ότι όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί, με απότοκο των εντοπισμό των ιδιαίτερων δεξιοτήτων του κάθε μαθητή. Επίσης, προτείνεται μια λειτουργική παιδαγωγική η οποία συμβάλλει όλο και περισσότερο στην παροχή κινήτρων τους μαθητές. Κατ' επέκταση ο μαθητή καλλιεργεί το ψυχοκινητικό συντονισμό, τη χειροτεχνική επιδεξιότητα, την ικανότητα της ανάλυσης, την προσαρμοστικότητα και το πάθος. Ωστόσο, το παιδί ανακαλύπτει ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία δεν του αρκούν και απευθύνεται στο δάσκαλο για περαιτέρω συμβουλές (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

Ακόμη, προτείνεται μια πρακτική παιδαγωγική, ο οποία έχει ως βάση την εμπειρία των ατόμων που απορρέει από την καθημερινότητα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μια πορεία από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, καθώς διαφοροποιείται η σχολική τάξη από το παραδοσιακό πρότυπο (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012). Επιπλέον, προτείνεται μια παιδαγωγική που να στρέφει το ενδιαφέρον της στην πολιτική και πολιτική αγωγή. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική απαιτεί αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων, καθώς ο μαθητής αποδέχεται τα ελαττώματά του και φροντίζει να τα διορθώσει. Μ' αυτό τον τρόπο, ο μαθητής ενδέχεται να γίνει ένας μελλοντικός ενήλικας πολίτης που θα συμβάλλει στον κοινωνικοπολιτικό βίο στον οποίο συμμετέχει (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

2.5 Η συμβολή του σχολικού κλίματος στην προαγωγή της μάθησης

Όπως έχει υποστηριχθεί, το σχολικό κλίμα αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχική διάθεση των δασκάλων αλλά και την επίδοση των μαθητών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία (Πασιαρδή, 2001). Το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και συγκεκριμένα μέσα στη σχολική αίθουσα, διαμορφώνεται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό από τον εκπαιδευτικό. Μέσα από τις επιδράσεις του, καλλιεργεί συνθήκες που προάγουν τη μάθηση και το ενδιαφέρον του μαθητή. Το κλίμα συνεπώς ενθαρρύνει ή παρεμποδίζει τη μάθηση, καθώς επηρεάζει την συμμετοχή και την επικοινωνία των μαθητών σε δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου (Τριλιανός, 2009).

Έρευνες των Wang, Haertel, Walberg, αποδεικνύουν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών περισσότερο από άλλους παράγοντες όπως η νοημοσύνη τους, η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούν, το οικογενειακό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρό τους (Μπαμπαλής, 2009). Το θετικό κλίμα ενισχύει τη μάθηση γιατί επιδρά θετικά στην αυτοεκτίμηση του μαθητή, γεγονός που του παρέχει τη δυνατότητα πειραματισμού με διαφορετικές πρακτικές, χωρίς να φοβάται το λάθος και την αντίδραση του εκπαιδευτικού σε αυτό. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και αποδέχεται τον μαθητή σαν μια ξεχωριστή προσωπικότητα, επικοινωνεί μαζί του και τον ενθαρρύνει, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος (Ματσαγγούρας, 2003).

Οι Witcher, Stevens, Sanchez, αναφέρουν μερικά από τα χαρακτηριστικά ενός κλίματος, που συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης. Ένα τέτοιο κλίμα, στηρίζει και ενθαρρύνει τους μαθητές, εκφράζει την εμπιστοσύνη του και τις υψηλές προσδοκίες που θέτει για αυτούς έμπρακτα και τους τοποθετεί στο επίκεντρο των διδασκαλιών. Επίσης, χαρακτηρίζεται από μια ζεστή και οικογενειακή ατμόσφαιρα, η οποία ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες και αποτιμά θετικά την κάθε προσπάθεια. Τέλος, προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία και συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2003).

Αξίζει να παρατεθεί ότι σχολικές μονάδες στις οποίες επικρατεί ανοιχτό κλίμα, καλλιεργείται το αίσθημα της συνεργασίας και το πρόγραμμα δράσης είναι ορθά σχεδιασμένο προκειμένου να υπάρχει ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μυλωνά, 2005). Συνεπώς,

το σχολικό κλίμα ενός αποτελεσματικού σχολείου βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση με τον τρόπο διοίκησής του. Ακόμη, υπάρχει στενή σχέση των όρων «σχολική κουλτούρα» και «σχολικό κλίμα», διότι μ' αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται μια ξεχωριστή ταυτότητα για κάθε σχολική μονάδα μέσω την ανάπτυξης των αλληλεπιδράσεων που εντοπίζονται στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004).

Πιο συγκεκριμένα σημαντική θέση επέχουν οι εκπαιδευτικοί, διότι έχουν ως κύριο μέλημα τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου κλίματος που διέπεται από δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, δικούς του κανόνες (Borich, 1999) αλλά και προϋποθέτει την εξασφάλιση ειδικών μηχανισμών αντιμετώπισης πιο ειδικών προβλημάτων όπως είναι η νεανική παραβατικότητα (Ανδρέου, 2001, 20). Ακόμη, ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα ευνοεί τη μαθησιακή διαδικασία, διότι ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του μαθητή με απότοκο την απόκτηση διάθεσης για περαιτέρω δραστηριοποίηση και συμμετοχή στις συλλογικές δραστηριότητες (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

Ως εκ τούτου, το κλίμα που επικρατεί σε μία σχολική τάξη είναι ο καταλυτικός παράγοντας για την πρόωση ή την αποθάρρυνση των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ασκείται επιρροή στο βαθμό δραστηριοποίησης των μαθητών, στην μεταξύ τους επικοινωνία και διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων (Τριαλιανός, 2009). Έτσι, μέσω της θετικής επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού βελτιώνεται και η συνολική απόδοση της σχολικής μονάδας και διαμορφώνεται εμπιστοσύνη όπως και καλλιέργεια του αισθήματος της ευχαρίστησης όλων των μελών της σχολικής μονάδας.

2.6 Διδακτικές μέθοδοι

Κάθε διδακτική μέθοδος διέπεται από ένα σύνολο αρχών οι οποίες υπάγονται σε μια μαθησιακή θεωρία. Ωστόσο, δεν έχει επικρατήσει ακόμη μια μαθησιακή θεωρία, καθώς υπάρχουν αρκετές διαφορές όσον αφορά τα ζητήματα που σχετίζονται με την διδακτική μεθοδολογία. Παρόλα αυτά, η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της μάθησης εξαρτάται από το βαθμό της συστηματικής οργάνωσής της, ο οποίος στηρίζεται κυρίως στις ανάγκες των μαθητών (Γκοτζαρίδης, 2010). Οι πιο παλιές διδακτικές μέθοδοι είχαν ως κοινό σημείο την κεντρική παρουσία του δασκάλου, ο οποίος ήταν ο παντογνώστης και η μοναδική πηγή γνώσης για τους μαθητές. Συνεπώς, και οι συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας ορίζονται ως δασκαλοκεντρικές. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες μέθοδοι εστίαζαν στη συμμόρφωση των μαθητών με τις απόψεις του εκπαιδευτικού τους. Έτσι, οι μαθητές δεν διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και προωθούνταν η παροχή όλο και περισσότερων γνώσεων και πληροφοριών όπως και η αποστήθιση (Γκοτζαρίδης, 2010).

Στη συνέχεια, διεξήχθη το συμπέρασμα ότι η διαδικασία της μάθησης είναι αποτελεσματική όσον αφορά τη συστηματική οργάνωσή της στηριζόμενοι σε αποτελέσματα ερευνών της επιστήμης της ψυχολογίας και τις ανάγκες των μαθητών.

Έτσι, η επόμενη διδακτική μέθοδος που ερευνήθηκε είναι η ερβαρτιανή από τον J.F. Herbart. Πιο συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη μέθοδος στρέφεται στην προετοιμασία των μαθητών προκειμένου να αποδεχτούν την παροχή της νέας γνώσης και στην παρουσίαση και επεξήγηση του καινούργιου διδακτικού υλικού. Επίσης, ακολουθεί σύνδεση με το περιεχόμενο της νέας ενότητας, γενίκευση, διεξαγωγή συμπεράσματος και τέλος εφαρμογή της νέας γνώσης (Διδακτικές μέθοδοι, χ.χ.).

Στη χώρα μας παρατηρήθηκε ιδιαίτερα η εκδήλωση ενδιαφέροντος, από μέρους των εκπαιδευτικών, της τριμερής διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν είναι απόλυτα δασκαλοκεντρική, διότι συμμετέχουν και οι ίδιοι οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Η παραπάνω μέθοδος συμπεριλαμβάνει την:

- παρουσίαση
- επεξεργασία
- έκφραση (Γκοτζαρίδης, 2010)

Πιο συγκεκριμένα, στην παρουσίαση συμπεριλαμβάνεται η σύνδεση της νέας γνώσης με

την προηγούμενη και η παράθεση της νέας γνώσης ως απόρροια της προηγούμενης. Η επεξεργασία, το πιο χρονοβόρο μέρος της διαδικασίας. Πραγματοποιείται διερεύνηση των μερών που αποτελούν τη νέα γνώση και οι μαθητές παραθέτουν τις απόψεις τους, οι οποίες βρίσκονται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Στο τελευταίο στάδιο της έκφρασης συμπεριλαμβάνεται η ανακεφαλαίωση με σκοπό την απόδοση μιας ολοκληρωμένης άποψης της ύλης που έχει διδαχθεί κυρίως μέσω παραδειγμάτων (Γκοτζαρίδης, 2010).

Οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας εστιάζουν στο είδος της γνώσης που πρέπει να παρέχεται στο μαθητή, στο είδος των γνώσεων που δείχνει ενδιαφέρον ο μαθητής, στον τρόπο που ο κάθε μαθητής εκλαμβάνει τη νέα γνώση και το τι είναι εφικτό να μάθει. Στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας ο μαθητής ενεργοποιείται από μόνος του για την απόκτηση της νέας γνώσης και ο δάσκαλος έχει καθαρά καθοδηγητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Μια σημαντική διδακτική μαθητοκεντρική μέθοδος είναι του *Dewey*, ο οποίος θεωρείται εκπρόσωπος του παιδοκεντρικού συστήματος μάθησης και θέτει ως κύριο άξονα της μάθησης τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συγκεκριμένη τεχνική τα στάδια είναι η εμπειρία, στην οποία συμπεριλαμβάνεται ο έλεγχος των εμπειριών του παρελθόντος και η σύνδεση, κατά την οποία παρέχονται καλύτερες εμπειρίες προκειμένου να πραγματοποιηθεί σύνδεση της κερτημένης με τη νέα γνώση. Επιπλέον, το επόμενο στάδιο είναι η ταξινόμηση στην οποία ιεραρχούνται οι πληροφορίες της νέας ύλης και η επαλήθευση, η οποία συμπεριλαμβάνει τον έλεγχο της νέας γνώσης έχοντας ως κύριο άξονα τις εμπειρίες του παρελθόντος. Τελευταία διδακτική μέθοδος είναι η αξιολόγηση της διαδικασίας της μάθησης (Διδακτικές μέθοδοι, χ.χ.).

Άλλη μία ομάδα μεθόδων διδασκαλίας είναι οι συμμετοχικές μέθοδοι, οι οποίες προωθούν το συνεργατικό πνεύμα μεταξύ δασκάλου και μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους (Διδακτικές μέθοδοι, χ.χ.). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του δασκάλου είναι η μη τήρηση μιας διδασκαλίας, η οποία διέπεται από αυστηρή οργάνωση, χωρίς όμως να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας απλός θεατής. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές και τους καθοδηγεί όταν το θεωρήσει απαραίτητο. Έτσι, μέσω των συμμετοχικών μεθόδων, εξισώνεται η ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, με απότοκο την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας στους μαθητές και την ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας, καθώς η συγκεκριμένες μέθοδοι δεν αποσκοπούν αποκλειστικά στη μετάδοση των νέων γνώσεων (Διδακτικές

μέθοδοι, χ.χ.).

2.7 Αλληλεπίδραση του σχολικού κλίματος με τις μεθόδους διδασκαλίας

Η μαθητοκεντρική διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικότερη από την δασκαλοκεντρική, καθώς η διδασκαλία οργανώνεται και προγραμματίζεται για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και όχι των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους την κουλτούρα των μαθητών, να μειώσουν τις οικονομικές, κοινωνικές διαφορές και να αποβάλλουν οποιαδήποτε στερεότυπα και προκαταλήψεις έχουν για τα άτομα διαφορετικής εθνικότητας. (Πασιαρδή, 2001). Έτσι, διακρίνεται η συνεργατική μορφή διδασκαλίας, καθώς εστιάζεται η συμμετοχή μαθητών στις κοινές δραστηριότητες και οι σχολικές αίθουσες μεταβάλλονται σε μαθητικές κοινότητες. Επίσης, οι μαθητές αξιοποιούν τη διαφορετικότητά τους, ενισχύεται το αίσθημα της αλληλοκατανόησης, βελτιώνονται οι μαθησιακές τους ικανότητες και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα (Πασιαρδή, 2001).

Στο δασκαλοκεντρικό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας περιορίζεται το αίσθημα της συνεργασία και ομαδικότητας, διότι η μαθησιακή διαδικασία εστιάζει στο άτομο και όχι στην ομάδα. Ακόμη, αξίζει να παρατεθεί ότι οι ομαδικές δραστηριότητες διεξάγονται για την κοινωνική ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και οι μαθητές είναι παθητικοί στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η πηγή της γνώσης θεωρείται ο εκπαιδευτικός (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012). Συνεπώς, παρατηρούμε ότι στις μέρες μας στην Ελλάδα ο μαθητής λειτουργεί παθητικά στη διαδικασία της μάθησης, καθώς το ελληνικό σύστημα είναι βαθμοθηρικό ενισχύοντας τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012). Επιπλέον, μέσω του δασκαλοκεντρικού τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας οι μαθητές αποξενώνονται ολοένα και περισσότερο κι οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να θέσουν σε εφαρμογή νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, καθώς δεν θα βρουν πρόσφορο έδαφος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο του «παντογνώστη» και αδιαφορούν για την ανάπτυξη της κρίσης και την καλλιέργεια της σφαιρικής άποψης των μαθητών. (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

Εν κατακλείδι, καταλήγουμε στην άποψη ότι αν ο εκπαιδευτικός εστιάσει στον μαθητοκεντρικό τρόπο προσέγγισης μέσω της παρότρυνσης των μαθητών και της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάληψη των πρωτοβουλιών από μέρους των μαθητών, πρόκειται να αναπτυχθεί ο αλτρουισμός και να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012). Επομένως, για

την ενίσχυση της ψυχικής επαφής τίθεται αρωγός ο τρόπος υποβολής των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς αλλά και ο τρόπος παρουσίασης της νέας γνώσης (Τριλιανός, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Όπως αναφέρθηκε, το σχολικό κλίμα αποτελείται από ένα πλήθος εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών που διαφέρουν στην εκάστοτε σχολική μονάδα και την καθιστούν ξεχωριστή. Έτσι και οι παράγοντες που το επηρεάζουν και το διαμορφώνουν είναι τόσο ενδογενής, όσο και εξωγενής και διαφέρουν από το ένα σχολείο στο άλλο. Λόγω της πολύπλοκης και σύνθετης έννοιας του σχολικού κλίματος που αναφέρθηκε παραπάνω, παρατηρείται ασυμφωνία των ερευνητών και ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, αφού ο καθένας εστιάζει σε διαφορετικές διαστάσεις του κατά τη διάρκεια της έρευνάς του. Ωστόσο οι περισσότεροι φαίνεται να συμφωνούν στους εξής παράγοντες : τη δομή, το μέγεθος, το εξωτερικό περιβάλλον και τις ατομικές διαφορές των μελών της σχολικής μονάδας.

Πρωταρχικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, είναι η δομή που κυριαρχεί στη σχολική μονάδα. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας στη σχολική μονάδα, τόσο πιο αυστηρό και κλειστό γίνεται το κλίμα (Σαίτης, 2007 :181). Η δομή θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών , να προωθείται η συνεργασία και να βελτιώνεται η διαδικασία της διδασκαλίας (Ζαβλάνος, 1998:197).

Επιπλέον, το εξωτερικό περιβάλλον, επιδρά καταλυτικά τόσο στη δομή όσο και στο κλίμα του σχολείου. Η σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας, εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από αλλαγές σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο, που λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό περιβάλλον και απο την επίδραση διάφορων κοινωνικών ομάδων, όπως του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Ζαβλάνος, 1998).

Ακόμη το μέγεθος αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα. Έχει παρατηρηθεί ότι σε μικρές σχολικές μονάδες διαμορφώνεται ανοιχτό κλίμα συγκριτικά με τα μεγαλύτερα σχολεία (Σαίτης, 2007). Αυτό συμβαίνει γιατί ομάδες που αποτελούνται από μικρό αριθμό ατόμων έχουν μεγαλύτερη συνοχή και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι ευκολότερη (Ξηροτύρη & Κουφίδου, 1997).

Τέλος όσον αφορά τις ατομικές διαφορές, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, το σχολείο αποτελείται από άτομα που είναι διαφορετικά μεταξύ τους, έχουν διαφορετικές αξίες, αρχές και ιδεολογίες, διαφορετικά ψυχολογικά και γνωσιολογικά στοιχεία. Όλα αυτά επιδρούν άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Σαίτης, 2007).

3.2 Βασικές παράμετροι που συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος

Η δημιουργία ενός θετικού και ευνοϊκού κλίματος καθορίζεται από ορισμένους παράγοντες. Την επικοινωνία, τη συνεργασία, την οργάνωση και διοίκηση και τον μαθητή. Προτού αναλυθούν, θα αναφερθούν ενδεικτικά ορισμένα χαρακτηριστικά και οφέλη που προκύπτουν από ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Το σχολικό κλίμα είναι η κινητήρια δύναμη του σχολικού ανθρώπινου δυναμικού, προκαλεί ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν δυναμικά τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους και κατά συνέπεια την επίδοση των μαθητών. Ένα σχολείο στο οποίο κυριαρχεί θετικό κλίμα, παρατηρείται πνεύμα συνεργασίας, συναδελφικότητας, αλληλεγγύης, σεβασμού και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ανοιχτή και εποικοδομητική. Όταν τα παραπάνω είναι αισθητά στο χώρο του σχολείου επιτυγχάνονται στο μέγιστο βαθμό οι στόχοι που έχουν τεθεί και αφορούν τον προγραμματισμό και συντονισμό της σχολικής εργασίας (Μαρούδας Η.& Μπελαδάκης Ε. , 2008). Επίσης στα πλαίσια του ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την εργασία τους, τους δημιουργούνται ευχάριστα συναισθήματα, με αποτέλεσμα να μένουν περισσότερο στο χώρο του σχολείου. Συνεργάζονται αρμονικά και δημιουργικά με τους συναδέλφους για την πρόοδο των μαθητών. Προσφέρονται έτσι κίνητρα στους μαθητές, δημιουργούνται παραδείγματα συμπεριφοράς και θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, αναπτύσσεται η αίσθηση του ανήκειν στους μαθητές, νιώθουν ασφάλεια και προστασία στο σχολείο και δημιουργείται υγιές πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας (Ζμπαινος & Γιαννακούρα, 2010).

Εν κατακλείδι το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά θετικά στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, συντελεί στην επικράτηση συνοχής και πειθαρχίας μέσα από την τήρηση κοινά αποδεκτών κανόνων με αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

3.2.1 *Ο παράγοντας μαθητής στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*

Το σχολείο, είναι ο αμέσως επόμενος χώρος δράσης, μάθησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών μετά το σπίτι. Περνούν αρκετό χρόνο της ημέρας τους μέσα σε αυτό, αναπτύσσουν σχέσεις, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Στο σχολείο, όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία τοποθετούν στο επίκεντρο της μάθησης τον μαθητή. Αποτελεί αφετηρία και σημείο αναφοράς για τη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου, καθώς όπως έχει υποστηριχθεί είναι από τους σπουδαιότερους παράγοντες τόσο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, όσο και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Βασική μέριμνα λοιπόν όλων των μελών της σχολικής μονάδας, είναι να καταστεί ο μαθητής ιδιαίτερη και ξεχωριστή αξία και οντότητα (Πασιαρδή, 2001).

Με βάση αυτό το σκεπτικό, η διδακτική αρχή που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από τις αρχές ήδη του αιώνα, σε μια αποτελεσματική σχολική μονάδα, είναι η αρχή του παιδοκεντρισμού. Κατά την έκθεση Plowden, η εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται για τον παιδοκεντρικό της χαρακτήρα αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει το μαθητή ως ένα άτομο με τα δικά του χαρακτηριστικά, την δική του προσωπικότητα, τα δικά του δικαιώματα, στόχους, ανησυχίες και ενδιαφέροντα που συνεχώς αναζητά τρόπους έκφρασης ώστε να μάθει νέα πράγματα και να εξελιχθεί. Ο μαθητής αποτελεί πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γίνεται έτσι αντιληπτό, ότι η παιδοκεντρική εκπαίδευση στοχεύει στην αυτοεκπαίδευση και αυτομόρφωση, αφού ο μαθητής ενεργεί ως εκπρόσωπος του εαυτού του και είναι υπεύθυνος για την μάθησή του (Borich, 2000).

Σε μια εποχή που η κοινωνία αλλάζει και οι γνώσεις αυξάνονται με ιλιγγιώδη ταχύτητα, το <<πως>> μαθαίνει ο μαθητής, είναι σημαντικότερο από το <<τι>> μαθαίνει (Χατζηγεωργίου, 2001:73). Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού (Πασιαρδή, 2001:71), μέσω των οποίων θα είναι ικανοί να φιλτράρουν τις νέες πληροφορίες και γνώσεις που δέχονται, κρατώντας τα σημαντικότερα στοιχεία και απορρίπτοντας τα περιττά. Ακόμη, μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών της, ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια που θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2017:278).

Από όσα αναφέρθηκαν, υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού για την ανάδειξη και εξέλιξη του μαθητή. Οι αρμοδιότητες του σύγχρονου εκπαιδευτικού

είναι πολλαπλές και περισσότερο απαραίτητες από προηγούμενες εποχές, δεδομένου των ραγδαίων αλλαγών που συντελούνται στην κοινωνία (Wragg, 2003:14).

Παράγοντες που εμφανίζονται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας είναι ποικίλοι και διαφοροποιούν τη μια σχολική τάξη από την άλλη. Τέτοιοι παράγοντες είναι η συμπεριφορά των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον και ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τάξη. Πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να είναι έτοιμος και πρόθυμος να διαφοροποιεί και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά και τον τρόπο διδασκαλίας του στις απαιτήσεις της εκάστοτε σχολικής τάξης (Wragg, 2003:11). Επίσης δίνοντας προτεραιότητα και σεβόμενοι τις ατομικές διαφορές και ανάγκες των μαθητών της τάξης αναπτύσσουν συμπεριφορές και μεθόδους που καλλιεργούν το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά (Πασιαρδή, 2001:73).

Μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου εκτός από την άριστη γνώση του διδακτικού τους αντικειμένου, είναι και η ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης της σχολικής τάξης, σωστού προγραμματισμού της διδασκαλίας, σωστή διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθητών και τέλος τεχνικές σωστής διαρρύθμισης της αίθουσας διδασκαλίας (Wragg, 2003:103/128). Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων και τεχνικών από τη μεριά των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον διαρκή προβληματισμό για τις στρατηγικές και τις μεθόδους που ακολουθούν και τον σαφή καθορισμό των σκοπών, συμβάλλουν αφενός στην βελτίωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την προσωπική εξέλιξη των μαθητών και προετοιμασία τους για την ομαλή ένταξη στην κοινωνία.

Ο εκπαιδευτικός ερευνά, παρακολουθεί, υποστηρίζει, προμηθεύει, εμψυχώνει και σπάνια κατευθύνει. Είναι ένας διαρκής παρατηρητής της δράσης των παιδιών, αναζητά τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους, εφευρίσκει δημιουργικές μεθόδους και δραστηριότητες προκειμένου να τα αναδείξει και να τους ενθαρρύνει να αλληλεπιδρούν, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν, με σκοπό να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στο μέγιστο βαθμό (Πασιαρδή, 2001:71). Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί διαφορετικές μεθόδους, δεδομένου ότι έχουν διαφορετικές απόψεις, ιδέες, ιδιοσυγκρασία και κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μια σχολική μονάδα την οποία διακρίνει το ευχάριστο και ευνοϊκό κλίμα και εφαρμόζοντας την αρχή της διαφορετικότητας, δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τους μαθητές τους και προσπαθούν να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα

που συνθέτουν την προσωπικότητά τους, γιατί χρέος του κάθε σχολικού οργανισμού είναι η ανάδειξη και η πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. (Πασιαρδή, 2001:73). Προς αυτή την κατεύθυνση ακόμα και οι στόχοι και οι σκοποί που θέτουν συμπίπτουν με τις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

3.2.2 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Μια σημαντική παράμετρος που προωθεί και συντηρεί ένα θετικό κλίμα είναι η συνεργασία. Η συνεργασία στο χώρο του σχολείου αποτελεί μηχανισμό και σημαντική λειτουργία κατά την οποία τα μέλη του συμμετέχουν σε δράσεις και συνεργάζονται έχοντας κοινούς στόχους. Ισχυροποιούνται οι ανθρώπινες σχέσεις και ενισχύεται η ομαδικότητα δεδομένου ότι είναι μια ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας (Πασιαρδή, 2001:42).

Η συνεργασία σε έναν οργανισμό όπως το σχολείο, μετατρέπει τη σχολική τάξη σε μαθησιακή κοινότητα με κύριο γνώρισμα την αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων. Για να υπάρξει όμως συνεργασία, η οποία θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τρία βασικά στοιχεία, την θετική αλληλεξάρτηση, την προωθητική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Johnson & Johnson, 1989,οπ. Αναφ στο Πασιαρδή, 2001:43). Σύμφωνα με το πρώτο στοιχείο, τα μέλη της ομάδας που συνεργάζονται συντονίζουν τη δράση τους και έχουν κοινούς στόχους και σκοπούς, γνωστικούς, μορφωτικούς και κοινωνικοποιητικούς. Το δεύτερο, αναφέρεται στην αλληλοβοήθεια και ενθάρρυνση των μελών της ομάδας και τέλος οι κοινωνικές δεξιότητες συντελούν στην ανάπτυξη των κατάλληλων συνθηκών που ευνοούν την συνεργασία.

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, η συνεργασία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στο χώρο του σχολείου και εν γένει στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδή, 2001 :43). Μέσω αυτής βελτιώνεται η επίδοση των μαθητών καθώς η λειτουργική συνεργασία δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στο πλαίσιο του μαθήματος, μετατρέποντας την μαθησιακή διαδικασία από μονότονη και καταναγκαστική σε περισσότερο ελκυστική και ευχάριστη για τους μαθητές και τους παρέχει την αίσθηση ικανοποίησης μέσα από την συνεισφορά τους για την επίτευξη κοινών στόχων.

Βασική όμως προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα, είναι η συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου. Τόσο οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους όσο και με τους μαθητές και τον διευθυντή θα πρέπει να καταβάλλουν συλλογικές προσπάθειες ώστε στόχοι και σκοποί του Αναλυτικού Προβλήματος να επιτυγχάνονται στο μέγιστο βαθμό. Επιπλέον θα πρέπει το κλίμα που κυριαρχεί και η εσωτερική δομή και οργάνωση να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με όλα τα μέλη του σχολείου με σκοπό την καλύτερη λειτουργία του (Campo, 1993 οπ. Αναφ. Στο Πασιαρδή, 2001). Δεν είναι δυνατόν σε έναν σχολικό οργανισμό με κλειστό κλίμα και αυστηρή δομή και οργάνωση ή σε ένα

ανταγωνιστικό περιβάλλον, τα μέλη να συνεργάζονται αρμονικά με κοινούς στόχους. Στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και υγιούς κλίματος και των καλών διαπροσωπικών σχέσεων που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν καθοδηγητικό ρόλο και αποτελούν θετικά πρότυπα για τους μαθητές μέσα από την συμπεριφορά που επιδεικνύουν. Η συμπεριφορά τους αφορά τόσο το εκπαιδευτικό έργο τους, όσο και την σχέση που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους εντός και εκτός του χώρου του σχολείου. Όταν οι σχέσεις διακρίνονται από συναδελφικότητα και αμοιβαία εμπιστοσύνη, η επικοινωνία μεταξύ τους καθίσταται ευκολότερη και η συνεργασία τους επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Η καλλιέργεια της συναδελφικότητας μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, ένας από τους οποίους είναι η συνεργατική διδασκαλία (Πασιαρδή, 2001:44). Αυτή η μορφή διδασκαλίας ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες γιατί ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται και τοποθετεί στο κέντρο της διδασκαλίας του τις ανάγκες των μαθητών. Οι σχολικές τάξεις γίνονται κοινότητες μαθητών, μέσα από τις οποίες τους δίνεται η ευκαιρία να συνεργαστούν σε διαφορετικές κάθε φορά ομάδες, να μοιραστούν και να ανταλλάξουν γνώσεις και πληροφορίες αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο υγιείς σχέσεις που βασίζονται στην αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό και ταυτόχρονα καλλιεργείται η κοινωνικοποίησή τους. Επίσης, τους επιτρέπει να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να αναπτύξουν καλύτερους τρόπους επικοινωνίας προάγοντας θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως υποστήριξε και ο Dewey, για να μάθουν οι άνθρωποι να συνεργάζονται, πρέπει πρώτα να βιώσουν μέσα στο σχολείο.

3.2.3 Η επικοινωνία στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Η επικοινωνία είναι αναγκαία για τη διαμόρφωση του θετικού και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος. Η σημασία της γίνεται αντιληπτή από το περιεχόμενο της έννοιας του σχολικού κλίματος που περιλαμβάνει την ποιότητα ζωής και επικοινωνίας του σχολικού κλίματος. Μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία, οι παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, η συνεργασία, η οργάνωση και διοίκηση του σχολικού οργανισμού, θα επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η επικοινωνία στο χώρο του σχολείου είναι αναπόφευκτης, ζωτικής σημασίας και εντοπίζεται σε κάθε ομαδική προσπάθεια. Χωρίς επικοινωνία δεν μπορεί να σταθεί κανένας οργανισμός συνεπώς ούτε το σχολείο (Σαίτης Χ, 1994:77). Στο σχολείο καθημερινά λαμβάνουν χώρα διάφορα γεγονότα, σημαντικά ή όχι στα οποία η επικοινωνία παίζει σπουδαίο ρόλο. Μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας πιθανά προβλήματα που προκύπτουν και εμποδίζουν την εκπλήρωση των σκοπών και την λειτουργία του σχολείου, επιλύονται. Διευκολύνεται κατ αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία, η κοινωνικοποίηση και η εφαρμογή καινοτομιών και κατ επέκταση διαμορφώνεται το αντίστοιχο κλίμα (Hoy, W. & Miskel, C.,1997:378).

Το σχολείο της επικοινωνίας είναι αυτό που συμβάλλει στην αποτελεσματική συνεργασία , οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού καθώς και στην εποικοδομητική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Επομένως, η επικοινωνία έχει ιδιαίτερη σημασία και είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση ενός θετικού και ευνοϊκού σχολικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα δρουν και θα συνυπάρχουν με αρμονία εκπαιδευτικοί και μαθητές εκπληρώνοντας τους στόχους που έχουν θέσει.

3.2.4 Η σχολική αίθουσα ως χώρος

Η σχολική αίθουσα αποτελεί το χώρο διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας και το σχήμα και η διάταξή της εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, η κάθετη αίθουσα υποδεικνύει το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας ενώ η παραλληλόγραμμη το δασκαλοκεντρικό (Ματσαγγούρας, 2003). Ακόμη, η ορθή τοποθέτηση των αντικειμένων της αίθουσας (πίνακας, θρανία έδρα) προσδίδουν έναν κοινωνικό τόνο στη σχολική τάξη (Κάτσικας, Καββαδίας & Θεριανός, 2007). Επίσης, η απόσταση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια των μεταξύ τους σχέσεων (Παπαγεωργίου, 2006).

Ακόμη, η παραδοσιακή διάταξη των θρανίων σε σειρές δημιουργεί δασκαλοκεντρικές τάξεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός κατέχει το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας, ελέγχει τη τάξη και είναι ο παντογνώστης από τον οποίο πηγάζει η γνώση. Επίσης, άλλες μορφές διάταξης θρανίων είναι η διάταξη κατά ομάδες 2-4 θρανίων, η διάταξη σε σχήμα σταυρού, η διάταξη κατά ομόκεντρα ημικύκλια και η διάταξη ανοιχτού τετραγώνου.

Έτσι, έχει διαπιστωθεί ότι η μετωπική διάταξη θρανίων ευνοεί την ατομική εργασία και τον δασκαλικό μονόλογο και η διάταξη κατά ομάδες την ομαδοκεντρική διδασκαλία και τις επικοινωνίες εκτός του μαθήματος. Γενικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι ανάλογα με τον μαθησιακό σκοπό που θέλει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει και τη διάταξη των θρανίων (Ματσαγγούρας, 2003). Ωστόσο, έχει παρατεθεί ότι η ιδανική διάταξη θρανίων είναι σε ημικύκλιο ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και ο εκπαιδευτικός να κινείται σε δύο άκρα του ημικύκλιου συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της μεταξύ τους επικοινωνίας (Παπαγεωργίου, 2006).

Επιπλέον, όσον αφορά τον τρόπο που πρέπει να κάθονται οι μαθητές στα θρανία παρατίθενται δύο εναλλακτικές λύσεις. Η μία είναι να κάθονται οι μαθητές όπως θέλουν και η άλλη να τους τοποθετεί ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο, όταν οι μαθητές κάθονται όπως επιθυμούν στα θρανία, συνήθως οι άριστοι επιλέγουν τα μπροστινά και οι πιο αδύναμοι τα πίσω. Έτσι, σε αντίθεση με την παλαιότερη παιδαγωγική που ενίσχυε την αποφυγή μετακινήσεων των μαθητών από τα θρανία τους, στις μέρες μας έχει υποστηριχθεί ότι μία καλή λύση είναι να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός στις επιλογές των μαθητών και εντός των ορίων της σχολικής χρονιάς να:

- αλλάζουν οι μαθητές διπλανό τρεις με τέσσερις φορές
- να αλλάζει η απόστασή τους από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2003)

Επιπλέον, όσον αφορά τον φωτισμό της τάξης, έχει διαπιστωθεί ότι η σχολική αίθουσα πρέπει να φωτίζεται από τις δύο πλευρές με φυσικό τρόπο, διότι ο υπερβολικός ή μειωμένος φωτισμός έχει ως απότοκο τη δημιουργία προβλημάτων όρασης στους μαθητές.

Επίσης, η ακουστική της σχολικής αίθουσας έχει καθοριστική σημασία για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο αυξημένος θόρυβος έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά του παιδιού, καθώς μειώνεται η σχολική απόδοση του μαθητή και αυξάνονται οι λογομαχίες μεταξύ εκπαιδευτικών και καθηγητών. Ακόμη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα χρώματα των τοίχων της αίθουσας και η θερμοκρασία που θα πρέπει να κυμαίνεται στους 20 βαθμούς Κελσίου (Ματσαγγούρας, 2003).

Ακόμα, σε αντίθεση με τον παρελθόν, πλέον προωθείται η ομαδικοσυνεργατική διδασκαλία. Συνεπώς, κρίνεται ως απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας επέχει σημαντική θέση στην προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων τους. Ειδικά, είναι εφικτό να ξεφύγουν από τους εκπαιδευτικούς τους στόχους μένοντας προσκολλημένοι στις παλιές παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες εξυπηρετούσαν διαφορετικούς στόχους (Ματσαγγούρας, 2003).

Όταν ο εκπαιδευτικός αναλάβει ένα καινούργιο τμήμα, ένα από τα βασικά του καθήκοντα είναι να αποφασίσει ποιες μορφές διάταξης θα έχουν τα θρανία των μαθητών κατά τη διάρκεια των εισηγήσεων, των συζητήσεων και των συνεργατικών δραστηριοτήτων της τάξης (Τριλιανός, 2008: 76). Η διάταξη των θρανίων είναι ένα στοιχείο του χώρου της αίθουσας, το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διευθετήσει σύμφωνα με τις προσωπικές του προτιμήσεις και αντιλήψεις, το είδος της επικοινωνίας και τον ρόλο των μαθητών κατά την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διαφορετική διάταξη σημαίνει διαφορετική μορφή επικοινωνίας, διαφορετικό βαθμό εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα και διαφορετική ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2006: 114, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303-304, Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 251).

Η κατά σειρές (μετωπική) διάταξη των θρανίων

Στη μετωπική διάταξη τα θρανία βρίσκονται παραταγμένα σε παράλληλες σειρές με προσανατολισμό προς την πλευρά του πίνακα, όπου βρίσκεται τοποθετημένη στις περισσότερες περιπτώσεις η έδρα του εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη διάταξη εκφράζει την παραδοσιακή αντίληψη για τη διεύθυνση του χώρου της σχολικής τάξης και συνακόλουθα για την ίδια τη μάθηση και τη διδασκαλία (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303). Η μετωπική διάταξη διευκολύνει τη μονόδρομη επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, προσφέρει οικονομία χώρου, ευνοεί τη δασκαλοκεντρική-μονολογική μορφή διδασκαλίας και την ατομική εργασία, περιορίζει τους διαμαθητικούς περισπασμούς, ενώ, παράλληλα, δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Η συγκεκριμένη μορφή διεύθυνσης των θρανίων καθίσταται ιδιαίτερα κατάλληλη όταν ο εκπαιδευτικός δίνει διάλεξη, πραγματοποιεί επίδειξη, χρησιμοποιεί χάρτες, απευθύνει ερωτήσεις, προσφέρει γνώσεις και γράφει στον πίνακα (Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 251, Ματσαγγούρας, 2001: 90, Παπανδρέου, 2009: 738, Τριλιανός, 2008: 76). Ο εκπαιδευτικός στην εν λόγω μορφή διαρρύθμισης των θρανίων αποτελεί το επίκεντρο όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αναλαμβάνει τις περισσότερες πρωτοβουλίες. Η παρούσα διάταξη των θρανίων του επιτρέπει να επιβλέπει και να ελέγχει εύκολα κάθε κίνηση των μαθητών, να αμείβει, να τιμωρεί, να επιβάλλει και να διατηρεί την πειθαρχία στην τάξη (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Evertson, Emmer & Worsham, 2003: 8) .

Η διάταξη των θρανίων κατά ομάδες μαθητών

Στην ομαδική διάταξη τα θρανία βρίσκονται ανά δύο ή τρία αντικριστά σε ομάδες, οι οποίες συγκροτούνται από 3 μέχρι 6 μαθητές. Η παρούσα μορφή διεύθυνσης των θρανίων ευνοεί την ομαδοκεντρική-συνεργατική μορφή διδασκαλίας, ενισχύει τις εσωτερικές επαφές της κάθε ομάδας, προωθεί την επικοινωνία και το διάλογο των μαθητών μεταξύ τους, προάγει την ομαδικότητα και τη συντελούμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, εντείνει την αυτενέργεια, ενώ, από την άλλη πλευρά, αυξάνει σε ορισμένες περιπτώσεις τις εκτός μαθήματος διαμαθητικές επικοινωνίες (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Ματσαγγούρας, 2001: 90-91, Παπανδρέου, 2009: 739, Τριλιανός, 2008: 76). Ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη μορφή διάταξης των θρανίων είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, την παρουσίαση, την καθοδήγηση και αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας. Αναλυτικότερα, έργο του εκπαιδευτικού στην παρούσα διάταξη είναι να ενθαρρύνει τους

μαθητές να συζητήσουν ελεύθερα για ζητήματα που προκύπτουν και να αναστέλλει τυχόν φόβους οι οποίοι δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία των ομάδων εργασίας των μαθητών. Παράλληλα, καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να προσπαθεί να προλαμβάνει τις δυσκολίες και τα προβλήματα των ομάδων, να επιβλέπει την εργασία τους και να επεμβαίνει άμεσα όπου χρειάζεται. Η συγκεκριμένη μορφή διάταξης των θρανίων προτείνεται για συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και εφαρμόζεται καλύτερα στα κοινωνικά μαθήματα (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος), χωρίς να αποκλείεται η χρήση της συγκεκριμένης διάταξης στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Φυσικής.

Η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π

Η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π αναφέρεται στην τοποθέτηση των θρανίων το ένα δίπλα στο άλλο σε σχήμα περίπου ημικυκλίου, ή παρόμοιου με αυτό του πετάλου αλόγου, ή παρόμοιου με το σχήμα του κεφαλαίου γράμματος Π του ελληνικού αλφαβήτου (Παπανδρέου, 2009: 740). Η παρούσα διάταξη ευνοεί τη διαμαθητική και τη δασκαλομαθητική επικοινωνία και γι' αυτόν τον λόγο προτείνεται για διδασκαλίες διαλεκτικής μορφής. Ακόμη, προάγει τη συνεργασία και την αποδοτικότερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, διευκολύνει το συντονισμό της συζήτησης από τον εκπαιδευτικό και βελτιώνει τη συναισθηματική και κοινωνική ατμόσφαιρα της τάξης, αφού η λεκτική επικοινωνία εμπλουτίζεται από τη μη λεκτική, με τους μαθητές να βλέπονται κατά πρόσωπο (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Ματσαγγούρας, 2001: 90, Τριλιανός, 2008: 76). Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη διάταξη απαιτεί πολύ χώρο, ενώ παράλληλα μερικοί μαθητές κάθονται έχοντας το φως στα νώτα τους ή εκτυφλωτικά μπροστά τους (Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 253).

3.2.5 Κοινωνικοί συσχετισμοί

Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθορίζει το κοινωνικό κλίμα της σχολικής τάξης κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Σχετικά με την κοινωνική της δομή η σχολική τάξη διακρίνεται σε κλειστή ομάδα, ανταγωνιστική ομάδα και συνεργατική ομάδα (Τσιπλητάρης, 2011).

Κλειστή ομάδα : Όσον αφορά την κλειστή ομάδα, η σχολική τάξη παρουσιάζεται σαν ένα ενιαίο σύνολο μαθητών απέναντι σ' έναν μαθητή ο οποίος δεν γίνεται πλήρως αποδεκτός από τους μαθητές λόγω κάποιου διαφορετικού κοινωνικού στοιχείου. Ακόμη, κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο συγκεκριμένος μαθητής εκφράζει τα συναισθήματά του και μεταβιβάζει πληροφορίες, χωρίς όμως να γίνουν αποδεκτές από τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι, μέσω του συγκεκριμένου τρόπου αντίδρασης των υπόλοιπων μαθητών διαφαίνεται ότι οι μαθητές διακατέχονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς παραγκωνίζουν το συμμαθητή τους ο οποίος έχει διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά από το σύνολο (Τσιπλητάρης, 2011).

Ανταγωνιστική ομάδα : Σχετικά την ανταγωνιστική ομάδα ο δάσκαλος είναι ένα άτομο που κατέχει την εξουσία και έρχεται σε αντιπαράθεση με το σύνολο των μαθητών. Εδώ, παρατηρούμε ότι οι μαθητές εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από το δάσκαλο και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση δεν υφίσταται. Μόνο ο εκπαιδευτικός προβαίνει στη διαδικασία της αξιολόγησης του κάθε μαθητή ξεχωριστά, με απότοκο την απομόνωση των μαθητών και τον περιορισμό της κοινωνικοποίησής τους (Τσιπλητάρης, 2011).

Συνεργατική ομάδα : Όσον αφορά τη συνεργατική ομάδα, οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τον δάσκαλό τους, με απότοκο την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών και την επίλυση των μεταξύ τους προβλημάτων. Μέσω της συνεργασίας διαμορφώνεται ένα δημιουργικό κλίμα εντός της σχολικής τάξης, στο οποίο οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους και αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα (Τσιπλητάρης, 2011). Ως εκ τούτου, οι μαθητές βρίσκονται σε συνεχή ετοιμότητα καλλιεργώντας το αίσθημα της μεταξύ τους εμπιστοσύνης. Επίσης, ο δάσκαλος συμπεριφέρεται ως ισότιμο μέλος της ομάδας χωρίς βέβαια να παραγκωνίζεται η ιδιότητά του (Τσιπλητάρης, 2011).

3.2.6 Σχέσεις μαθητών- δασκάλων

Στα όρια του σχολικού χώρου επιτυγχάνεται επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος είναι ο κάτοχος της γνώσης και ο ίδιος επιλέγει τον τρόπο που θα τη μεταδώσει.

Ο ένας τρόπος μετάδοσης των γνώσεων σχετίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο που τοποθετεί το δάσκαλο στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ο δεύτερος με την αναζήτηση της γνώσης από τον ίδιο τη μαθητή και τον κατευθυντικό ρόλο του δασκάλου.

Επιπλέον, η διδακτική πρακτική ενδέχεται αν βασίζεται σε σενάρια που προγραμματίζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή αποτελούν προϊόντα αυτοσχεδιασμού. Συνεπώς, τα παραπάνω στοιχεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών (Klinzing et.al.,2014) καθώς διαμορφώνεται η θέση των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο της σχολικής τάξης, με απότοκο να επηρεάζεται η επικοινωνία με τους συμμαθητές τους (Πυργιωτάκης, 1999).

Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο δεν είναι μόνο η παροχή γνώσεων, αλλά και η διαμόρφωση ουσιαστικών παιδαγωγικών σχέσεων οι οποίες έχουν ως βάση τους την αλληλοκατανόηση και την ενσυναίσθηση μεταξύ των μελών (Μπαμπάλης, 2012). Επίσης, η στάση του δασκάλου επέχει σημαντική θέση στη διαμόρφωση στενών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να νοιάζεται πραγματικά για τους μαθητές του, να τους εμπιστεύεται και να εκτιμά διαφορετικά χαρακτηριστικά του κάθε ένα μαθητή (Τριλιανός, 2008), καθώς για την πνευματική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού βασική προϋπόθεση είναι η επικράτηση του αισθήματος της ασφάλειας (Πυργιωτάκης,1999).

Επίσης, σε αντίθεση με την επικράτηση ενός κλίματος σεβασμού μεταξύ των μαθητών , η αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εμποδίζει τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων στο παιδί (Παπαγεωργίου, 2006: 78). Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητο να υπάρχουν και περιορισμοί στην καλλιέργεια του οικείου κλίματος μαθητών- εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει η ανάγκη για οργάνωση της τάξης, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα που δεν πρέπει να παραμελούνται από τον εκπαιδευτικό (Βαρθαλίτης-Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί ότι για την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή είναι απαραίτητο να θεσπιστούν κανόνες εντός των ορίων της σχολικής τάξης, οι οποίοι θα γίνουν αποδεκτοί και από τις δύο

πλευρές. Οι συγκεκριμένοι κανόνες είναι απαραίτητο να αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επομένως, στην περίπτωση που οι κανόνες εφαρμοστούν, ενδέχεται να διαμορφωθεί ομαδικό πνεύμα, καθώς όλοι αισθάνονται υπεύθυνοι για την τήρησή τους διευκολύνοντας στη διεξαγωγή και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Τριλιανός, 2008).

3.2.7 Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο για την καλλιέργεια της σχολικής ζωής, καθώς διαδραματίζουν μεγάλο ρόλο στην κοινωνικοποίηση και την καλλιέργεια της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Για πολλά χρόνια οι παιδαγωγοί ασχολούνταν με το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών καταβάλλοντας προσπάθειες σχετικά με τη συστηματική καλλιέργειά τους. Ακόμη, στο χώρο του σχολείου εντοπίζονται μαθητές με διαφορετική κουλτούρα, θρησκεία, νοοτροπία και αντιλήψεις. Ωστόσο, μέσω της καλλιέργειας των μεταξύ τους διαπροσωπικών σχέσεων, διαμορφώνεται μια παράλληλη κουλτούρα με αυτή που δημιουργείται στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μεταξύ τους χρησιμοποιούν δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και δικό τους λεξιλόγιο, το οποίο προκύπτει από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (Τσούλιας, 2016).

Επιπλέον, η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι σημαντική, καθώς επηρεάζεται η σχολική επίδοση των μαθητών. Οι μαθητές επιδιώκουν να γίνουν αποδεκτοί από τη σχολική ομάδα, με απότοκο την ενδυνάμωση του αισθήματος της αυτοπεποίθησής τους και της ανταπόκρισής στις υψηλές σχολικές απαιτήσεις (Μπαμπάλης, 2012). Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και να θέτει σε εφαρμογή τρόπους για την αντιμετώπιση των πιθανών διενέξεων (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012). Ακόμη, ένας ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός με ικανότητες αντιλαμβάνεται αμέσως το αρνητικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική αίθουσα και θέτει σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα που ενδέχεται να μεταβάλλει τη στάση των μαθητών ολοκληρωτικά.

Αξίζει ακόμη να παρατεθεί η άποψη ότι από το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζονται οι κλίσεις και οι δεξιότητες όλων των μαθητών, με απότοκο τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο δάσκαλος τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών και να μην αγνοεί ποτέ ότι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των παιδιών επιτυγχάνεται εντός του πλαισίου των διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμη, κρίνεται ως απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές τις αξίες του σεβασμού, της αλληλοκατανόησης και του αισθήματος ευθύνης, διότι η διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών βασίζονται στις συγκεκριμένες αξίες (Ντράικωρς, 1989).

3.3 Η επικοινωνία στο σχολικό οργανισμό και η σημασία της

Το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας και με βάση τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, στοχεύει στην κοινωνική συνοχή και ευημερία. Η λειτουργία δηλαδή του σχολείου πέρα από μαθησιακή, οφείλει να είναι και κοινωνικοποιητική (Σαΐτης, 2002:73/74). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση συνιστά έναν κοινωνικό θεσμό και θεμέλιο για την οργάνωση μιας κοινωνίας. Η εκπαίδευση και εν γένει ο σχολικός οργανισμός, είναι ένα ανοιχτό και οργανωμένο σύστημα, δωρεάν στο μεγαλύτερο βαθμό, με υποχρεωτικό χαρακτήρα και μεγάλο γνωστικό εύρος. Στόχος είναι η παροχή εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητα για την ομαλή ένταξη των μαθητών στην παραγωγική διαδικασία (Κατσαρός, 2008). Για να μπορέσει η εκπαίδευση να ικανοποιήσει τους επιμέρους κοινωνικούς στόχους που έχει θέσει, αναγκαία προϋπόθεση είναι η αποτελεσματική επικοινωνία. Κατά συνέπεια δημιουργείται ένα θετικό κλίμα συνεργασίας και σεβασμού, το οποίο προωθεί την καλύτερη απόδοση των εκπαιδευτικών, την αποφυγή συγκρούσεων και την λειτουργικότητα του σχολικού οργανισμού (Αθανασούλα/Ρέππα, 2008).

Η επικοινωνία επομένως, συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού όπως το σχολείο καθώς ενισχύει την αρμονική συνύπαρξη και τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Στα πλαίσια της σχολικής δράσης, η επικοινωνία συντελείται σε καθημερινή βάση μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Η διαπροσωπική αυτή επικοινωνία συμβάλλει στην απόδοση και αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Την κύρια ευθύνη για τον συντονισμό της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων έχει η διοίκηση (Σαΐτης, 2007).

Κυρίαρχο ρόλο στη διοίκηση έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας και του εποικοδομητικού διαλόγου δύναται να συμβάλλει στη λήψη δίκαιων αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο, στην παρακίνηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, με γνώμονα την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Ανδρουλάκης/Σταμάτης, 2009). Από την άλλη εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ενός ευχάριστου, δημιουργικού και αποδοτικού κλίματος το οποίο θα ευνοεί τόσο τη συνεργασία όσο και την επικοινωνία.

Στα πλαίσια ενός οργανισμού όπως το σχολείο, η επικοινωνία εξυπηρετεί συγκεκριμένες λειτουργίες διευκολύνοντας τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες που λαμβάνουν

χώρα. Μερικές από αυτές είναι η πληροφόρηση, η παρακίνηση και ο έλεγχος (Κανελλόπουλος, 1997).

Η επικοινωνία που στοχεύει στην πληροφόρηση βοηθά τους οργανισμούς να πάρουν τις σωστές αποφάσεις και λύσεις μέσα από ορθά επιχειρήματα και συλλογισμούς.

3.3.1 Επικοινωνία σχολείου και γονέων

Ένα θετικό και αποδοτικό σχολικό κλίμα προωθεί την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η μεταξύ τους επικοινωνία αφορά την εξωτερική επικοινωνία του σχολείου καθώς η οικογένεια αποτελεί μέρος της ευρύτερης κοινωνίας. Η επικοινωνία είναι αναγκαία και πρέπει να επιδιώκεται και από τις δύο πλευρές, δηλαδή να είναι αμφίδρομη όπως και κάθε άλλη σχέση. Ωστόσο η υπερβολική εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα πολλές φορές δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών γι' αυτό τόσο γονείς όσο και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δρουν και να σκέπτονται με άξονα το συλλογικό συμφέρον και όχι το ατομικό (HooverDempsey et al., 2005). Η συνεχής και συστηματική επικοινωνία με τους γονείς εξασφαλίζει τις αναγκαίες προϋποθέσεις και το κατάλληλο υπόβαθρο για την δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας. Προγραμματισμένες συναντήσεις, τηλεφωνήματα, γραπτά σημειώματα και σύντομες συζητήσεις στον διάδρομο είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των παιδιών τους ή για πιθανά προβλήματα που διαταράσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής, 2004 ; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Όμως στη χώρα μας η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών παραμένει σε επιφανειακό επίπεδο και περιορίζεται στην απλή ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο και την συμπεριφορά των παιδιών τους (Δοδοντσάκη, 2000).

Είναι αυτονόητο πως το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από την οικογένεια καθώς η μεταξύ τους συνεργασία θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Μέσα από την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας προκύπτουν οφέλη για τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τους μαθητές βελτιώνεται η σχολική τους επίδοση, ο βαθμός συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνεται το αίσθημα υπευθυνότητας και αλληλεγγύης, καλλιεργούνται κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και διαμορφώνουν θετική εικόνα και στάση για το σχολείο μειώνοντας σε σημαντικό βαθμό τις παραβατικές και βίαιες συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους αφού κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους βελτιώνουν τις διδακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν αλλά και των μεθόδων προσέγγισης των γονέων ενισχύοντας και υποστηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο το έργο τους. Τέλος αναφορικά με τους γονείς μένουν ικανοποιημένοι με την σχέση τους με το

σχολείο, αναγνωρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών και τέλος βελτιώνουν τις σχέσεις με τα παιδιά τους αφού αποκτούν επιπλέον δυνατότητες ώστε να βοηθούν τα παιδιά με τις εργασίες τους στο σπίτι (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2009).

3.3.2 Επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών

Η επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι συνεχής και σε καθημερινή βάση και διεξάγεται κατά κύριο λόγο μέσα στη σχολική αίθουσα. Μαθητές και εκπαιδευτικοί λειτουργούν ταυτόχρονα ως ομιλητές και ακροατές γι' αυτό πρέπει να εξασκούνται συστηματικά . Τα παιδιά, όπως και όλοι οι άνθρωποι, έχουν έμφυτη την ανάγκη για επικοινωνία και οι εκπαιδευτικοί τους παρέχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα και ευκαιρίες να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Μέσα από την επικοινωνία οι μαθητές εξελίσσονται κοινωνικά, δημιουργούν και διατηρούν υγιής διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες, χρησιμοποιούν γνώσεις και εμπειρίες για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και λύνουν διαφορές χρησιμοποιώντας τον διάλογο και όχι την βία. Τέλος ασκούμενοι από την μικρή ηλικία στην επικοινωνία τα παιδιά έχουν θέσει τις βάσεις για να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες έχοντας αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Αθανασίου, 1993:70- 71). Η βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για την εξάσκηση και ενίσχυση της επικοινωνία και των τεχνικών της στο χώρο του σχολείου (Κ. Χρυσ αφίδης, 1994).

3.3.3 Επικοινωνιακές τεχνικές δεξιότητες

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες υπάγονται στις δεξιότητες ζωής καθώς κρίνονται αναγκαίες για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Δεδομένου πως η επικοινωνία αποτελεί θεμέλιο κάθε οργανισμού, άρα και του σχολείου, οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν εργαλείο και βοηθούν τόσο τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν επαγγελματικά όσο και τους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν και να καλλιεργήσουν μια ολόπλευρη προσωπικότητα. Εξίσου σημαντικά είναι και τα γενικότερα οφέλη που αποκομίζει ο σχολικός οργανισμός μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία των εμπλεκόμενων. Συντελείται συνεχής πρόοδος και εξέλιξη του σχολείου, επίτευξη κοινωνικών και ακαδημαϊκών στόχων, ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και τέλος η διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας. Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία στο χώρο του σχολείου μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες και τεχνικές (Αντωνιάδου, 2014:20).

Κύριο γνώρισμα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι η ενεργή ακρόαση, η παρατήρηση, η συζήτηση, η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, η συνεργασία και τέλος η ανατροφοδότηση. Ως επικοινωνιακή δεξιότητα θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να συνθέτει σωστές προτάσεις και να κάνει ορθή χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου προσαρμόζοντάς τον στις εκάστοτε συνθήκες (Κοψίδου, 2006:21). Η γλωσσική, κοινωνιογλωσσική και πραγματολογική είναι δεξιότητες που αφορούν τον τρόπο χρήσης της γλωσσικής επικοινωνίας σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και απαραίτητες για την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Μια ακόμη δεξιότητα που επηρεάζει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τις καθιστά αποτελεσματικές είναι η εν συναίσθηση. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την συναισθηματική κατάσταση των συνομιλητών τους, τις σκέψεις και τον τρόπο έκφρασή τους οδηγούν σε μια αποτελεσματική επικοινωνία.

Άλλες δεξιότητες που οδηγούν σε αποτελεσματική επικοινωνία είναι, η δεξιότητα ενεργητική ακρόαση, η δεξιότητα έκφρασης και η δεξιότητα διαχείρισης της διαδικασίας της επικοινωνίας. Σύμφωνα με την πρώτη ο ακροατής ακούει προσεκτικά τον ομιλητή, συμμετέχει ενεργά στην συζήτηση και στο τέλος υπάρχει ανατροφοδότηση. Η δεξιότητα έκφρασης αναφέρεται στην ικανότητα του ομιλητή να μεταφέρει με σαφήνεια την σκέψη του και τέλος η δεξιότητα διαχείρισης της διαδικασίας της επικοινωνίας συντελεί στην καλύτερη

αντιμετώπιση και λύση προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν κατά την επικοινωνία (Dick, 1997).

Για να μπορέσουν οι μαθητές να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά πρέπει να έχουν αναπτύξει και καλλιεργήσει ορισμένες ικανότητες. Αυτές είναι η αισθητηριακή αντίληψη, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να ακούει, η ικανότητα γλωσσικής έκφρασης, η κοινωνική νοημοσύνη και η εν συναίσθηση ώστε να μπορεί να κατανοήσει την σκέψη του συνομιλητή του, να εκτιμήσει την κατάσταση και να χρησιμοποιήσει τις κατάλληλες λέξεις για να γίνουν οι σκέψεις, οι απόψεις και οι σκοποί του κατανοητή (Friedrich, 2000:34-35). Γίνεται λοιπόν φανερό πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι συνδυασμός άλλων δεξιοτήτων, η έλλειψη των οποίων μπορεί να επιφέρει επικοινωνιακές δυσλειτουργίες. Γίνεται λοιπόν φανερό πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι συνδυασμός άλλων δεξιοτήτων, η έλλειψη των οποίων μπορεί να επιφέρει επικοινωνιακές δυσλειτουργίες.

3.4 Αντιμετώπιση ανεπιθύμητων σχολικών συμπεριφορών

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί τον κύριο παράγοντα για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αποβλέπουν στη βελτίωση της επικοινωνίας με τους μαθητές εξασφαλίζοντας την τάξη μέσα στη σχολική αίθουσα. Επίσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στρέφει την προσοχή του στη βελτίωση του ακαδημαϊκού επιπέδου των μαθητών, με απότοκο την αντίδραση των μαθητών στις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλονται για την εξασφάλιση της διατήρησης της τάξης χωρίς να δίνουν έμφαση τους κανόνες (Koutrouba et al., 2012).

Επιπλέον, η εξασφάλιση της τάξης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο όσον αφορά την επίτευξη της μαθησιακής διαδικασίας και την κάλυψη των αναγκών των μαθητών και δεν είναι μια δεδομένη συνθήκη. Ακόμη, οι κύριοι συντελεστές εξασφάλισης της τάξης στη σχολική αίθουσα είναι ο τρόπος που διαμορφώνεται η σχολική τάξη, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η ποιότητα του μαθήματος (Ματσαγγούρας, 1999). Συνεπώς, είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση των παραπάνω συντελεστών για τη διαμόρφωση της μαθησιακής αλλά και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, για εκδήλωση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς δεν ευθύνεται μόνο ο μαθητής αλλά και ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 1999).

Ως εκ τούτου, έχει υποστηριχθεί ότι για την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς κρίνεται ως απαραίτητη η ενίσχυσή της και όχι η αποθάρρυνσή της, καθώς θεωρείται πιο αποτελεσματική η αφομοίωση των κανόνων από τους μαθητές και η υιοθέτησή τους ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, οι μαθητές πρόκειται να ελέγχουν από μόνοι τους τη συμπεριφορά τους, χωρίς να γίνονται υποδείξεις από τον εκπαιδευτικό (Φραγκιαδάκη, χ.χ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

4.1 Συγκρούσεις στη σχολική τάξη

Διαχείριση συγκρούσεων είναι η διαδικασία αναγνώρισης και διευθέτησης της σύγκρουσης με δίκαιες και αποτελεσματικές πρακτικές βασισμένες στη λογική, έχοντας ως προαπαιτούμενα ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης. Επιπρόσθετα η διαχείριση συγκρούσεων είναι η μεθοδική διαδικασία που στοχεύει στην εξασφάλιση αμοιβαίως ικανοποιητικών 44 αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν την ομάδα, τον οργανισμό ή την κοινότητα να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά και να επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει. Το ζητούμενο στην διαχείριση συγκρούσεων είναι ο περιορισμός των δυσλειτουργικών συγκρούσεων οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας και η αύξηση των πιθανοτήτων να επιλυθούν οι τυχόν διαφορές αποτελεσματικά και αποδοτικά (Rahim, 2001). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, η έμφαση στον τομέα των συγκρούσεων δίνεται στη διαχείριση των συγκρούσεων παρά στην επίλυση αυτών. Η διαφορά αυτή στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων δεν είναι μόνο σημασιολογική (Robbins, 1978). Η επίλυση συγκρούσεων συνεπάγεται τη μείωση, των περιορισμό ή τον τερματισμό της σύγκρουσης. Μελέτες σχετικές με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση και τη διαιτησία εμπίπτουν στην κατηγορία της επίλυσης συγκρούσεων. Σύμφωνα με ορισμένους επιστήμονες, οι συγκρούσεις εντός των οργανισμών θα πρέπει να αποφεύγονται είτε προάγουν τους οργανωσιακούς στόχους είτε όχι. Ωστόσο, άλλοι επιστήμονες του χώρου υποστηρίζουν ότι οι οργανωσιακές συγκρούσεις έχουν διπλό, λειτουργικό και δυσλειτουργικό αποτέλεσμα (Wall and Callister, 1995). Είναι γενικά παραδεκτό ότι εκείνο που χρειάζονται περισσότερο οι σύγχρονοι οργανισμοί είναι η διαχείριση των συγκρούσεων. Η διαχείριση συγκρούσεων εμπλέκει αποτελεσματικές στρατηγικές, που σκοπό έχουν την ελάττωση των δυσλειτουργιών που απορρέουν από τη σύγκρουση και την ενίσχυση των εποικοδομητικών λειτουργιών που συνοδεύουν τη σύγκρουση, σε συνδυασμό με τη βελτίωση της γνώσης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Σε αυτούς τους δύο τελευταίους τομείς, της οργανωσιακής γνώσης και αποτελεσματικότητας, φαίνεται ότι υστερεί η επίλυση συγκρούσεων σε σχέση με τη διαχείριση των συγκρούσεων (Rahim, 2001).

4.1.1 Αίτια συγκρούσεων

Έλλειψη επικοινωνίας:

Η προβληματική επικοινωνία ή η παντελής έλλειψή της αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πηγές πρόκλησης συγκρούσεων σε όλους τους οργανισμούς. Τα μέλη μιας ομάδας συμβιώνουν και εργάζονται αρμονικά για να πετύχουν τους στόχους τους με την προϋπόθεση να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Οι ελλείψεις πληροφορίες και η κακή μετάδοσή και η λήψη τους δυσχεραίνουν την κατανόηση και από τις δύο πλευρές οδηγώντας σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις (Μπουραντάς, 2002). Στον εκπαιδευτικό οργανισμό για παράδειγμα όταν ο διευθυντής δεν ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για τις όποιες αλλαγές από ανώτερα κλιμάκια και παρεμποδίζει την πρόσβαση σε νόμους και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας τότε προκαλεί προστριβές με τους συναδέλφους του (Καψάλης, 2005), γιατί η ανταλλαγή πληροφοριών είναι ελλιπής και ανεπαρκής και παρεμποδίζεται η συνεργασία (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Εκτός όμως από την ευκρίνεια, τη σαφήνεια και την πληρότητα των μηνυμάτων είναι αναγκαία και η ενεργητική ανταλλαγή τους καθώς και η ικανότητα των ατόμων να μιλούν τη γλώσσα του σώματος. Η χρήση μη-λεκτικών μηνυμάτων βοηθά ώστε να μπορεί ο καθένας να αναγνωρίζει και να σέβεται τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα του άλλου αλλά και τον τρόπο που σκέφτονται οι άλλοι έστω και αν οι απόψεις του για διάφορα θέματα διαφέρουν από τις απόψεις των άλλων (Βαϊκούση, 2008).

Κοινωνικοπολιτισμική προέλευση :

Όπως έγινε φανερό από το προηγούμενο κεφάλαιο, η αποκλίνουσα συμπεριφορά, παρούσα ήδη από τα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου, αναπτύσσεται σε πολλούς τομείς τις κοινωνίας, μεταξύ των οποίων και οι σχολικές τάξεις. Το φαινόμενο αυτό συνδέεται πολλές φορές με την ύπαρξη εθνοπολιτισμικών ετεροτήτων στο σχολείο, καθώς επικρατεί η ιδέα ότι η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της επικρατούσας κοινωνίας, αποτελεί έναυσμα για την πρόκληση αποκλίνουσας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Νικολάου, 2013). Σύμφωνα με τον Κατσίρα (2008), το φαινόμενο τέτοιου είδους συμπεριφορών προκύπτει ως επί τω πλείστον από τη δυσκολία ένταξης και προσαρμογής των μειονοτικών μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στην ίδια την κοινωνία, από την οικονομική δυσχέρεια, το πρόβλημα επικοινωνίας, κ.α. Επιπροσθέτως, η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών που προέρχονται από εθνοπολιτισμικές ετερότητες, ενισχύεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, καθώς και μέσα από τις συζητήσεις σχετικά με

το εν λόγω θέμα (Νικολάου, 2013).

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αποκλίνουσα συμπεριφορά των εθνοπολιτισμικών ετεροτήτων στην Ελλάδα, χωρίς ωστόσο να έχει προκύψει κάποιο σαφές αποτέλεσμα για το λόγο που προκύπτουν οι εν λόγω συμπεριφορές (Νικολάου, 2013). Μέσα από έρευνα έχει προκύψει ότι η ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών δε σχετίζεται με το γεγονός ότι προέρχονται από άλλη χώρα (Θάνου, 2012). Στον αντίποδα, έρευνες έχουν αποδείξει πως τάξεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών, χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη έντονης επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία προκύπτει ως αντίδραση στο έντονο αίσθημα ρατσισμού απέναντί τους (Μασάλη & Ταρατόρη, 2005). Παρόμοια έρευνα έδειξε πως μαθητές με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αναπτύσσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας, στοιχεία τα οποία προκύπτουν από την ξеноφοβία και το ρατσισμό που δέχονται και έχουν ως αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Αθανασίου, 2007). Σε έρευνα του Δήμου (2013), προέκυψε ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι περισσότερο επιρρεπείς σε βίαιες και αποκλίνουσες συμπεριφορές, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, αποδείχθηκε ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά αναπτύσσεται κυρίως σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι οφείλονται ως επί το πλείστον τόσο στο κοινωνικό όσο και στο μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Ωστόσο δεν αποκλείουν την ύπαρξη τέτοιων συμπεριφορών και στους γηγενείς μαθητές, οι οποίες προκύπτουν επίσης από τους παραπάνω λόγους (Νικολάου & Χριστοφή, 2014). Στο ίδιο μήκος κινούνται και τα αποτελέσματα της έρευνας των Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007), από τα οποία προκύπτει πως το φαινόμενο της απόκλισης δεν αποτελεί αποκλειστικό φαινόμενο της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.

Προβληματική συμπεριφορά :

«Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του» (Χρηστάκης, 2012, 153). Η προβληματική και απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι παρά μία στρατηγική με την οποία οι μαθητές αντιδρούν στις συνθήκες

της τάξης και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο την επιθυμία τους για μια πιο ουσιαστική διαπροσωπική σχέση με τον τελευταίο (Estrela, 1986). «Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στους άλλους» (Καλαντζή-Azizi, 1985 στο Χρηστάκης, 2012, 154).

Το πρόβλημα των ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι ένα σοβαρό θέμα στη σύγχρονη παιδαγωγική και ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Στην καθημερινή διδακτική πράξη παρουσιάζονται διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς: ανυπακοή, εξύβριση, απειθαρχία, επιθετικότητα. Δυστυχώς, τα τελευταία χρόνια, τα προβλήματα αυτά αυξάνονται και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένη γνώση και κατά συνέπεια ειδική αντιμετώπιση.

Οι αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι οργανικής προέλευσης δηλαδή παθολογικοί παράγοντες ή να είναι περιβαλλοντικής φύσης δηλαδή κοινωνικοί παράγοντες. Οι οργανικές αιτίες μπορεί να αφορούν υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές κ.ά. Οι περιβαλλοντικές αιτίες μπορεί να οφείλονται σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον (οικογενειακά προβλήματα, οικογενειακή βία, δύσκολη σχέση γονέα παιδιού κ.ά.) αλλά και ένα μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον (μαθητές διαφορετικού πνευματικού επιπέδου, κοινωνικής προέλευσης, πολιτιστικού επιπέδου, ενδιαφερόντων κ.ά.) (βλ. Παπαθεμελής, 2005, Miller, 2002).

Προβλήματα συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ήρεμη ατμόσφαιρα της τάξης

- Δε ζητάει το λόγο, αλλά «πετάγεται» Μιλάει με τους συμμαθητές του
- Ενοχλεί του διπλανούς του και κάνει φασαρία
- Ανταλλάσσει σημειώματα
- Διακόπτει τους άλλους όταν ομιλούν
- Παριστάνει το γελωτοποιό
- Πετάει μικροαντικείμενα στους συμμαθητές του
- Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς
- Έρχεται καθυστερημένα στην τάξη
- Δε συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων
- Απουσιάζει αδικαιολόγητα

4.1.2 Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου με την κατάλληλη παρέμβαση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα προσωπικά και οργανωτικά οφέλη. Η σύγκρουση είναι σύμφυτη της ανάπτυξης και ως εκ τούτου η οργανωτική και ατομική ανάπτυξη δεν μπορούν να προχωρήσουν χωρίς συγκρούσεις (Laurson, 2004). Σύμφωνα με τους Langdom και Marshall (1998), η εποικοδομητική σύγκρουση μπορεί να είναι το γόνιμο έδαφος για αποδοτικές οργανωτικές αλλαγές, δημιουργικότητα και υγιή ανταγωνισμό. Οι Thomas et al. (1978) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της κατάλληλης διαχείρισης των συγκρούσεων. Αργότερα ο Rahim (1986) ενισχύει την άποψη αυτή, επισημαίνοντας ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων οδηγεί στην αύξηση των κινήτρων, ενδυναμώνει το ηθικό και προωθεί την ατομική και οργανωτική ανάπτυξη. Η εποικοδομητική διαχείριση της σύγκρουσης ενισχύει τα κίνητρα και την ενεργητικότητα για δράση όπως επίσης και τον καινοτόμο προσανατολισμό των ατόμων και του οργανισμού, λόγω μεγαλύτερης ποικιλίας απόψεων και αυξημένης αίσθησης της ανάγκης (Κάντας, 2009). Η διαχείριση συγκρούσεων είναι μία δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας ενθαρρύνονται η εμπλοκή ατόμων με ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, που συχνά οδηγούν στη λήψη ορθολογικότερων αποφάσεων, στην καινοτομία και την οργανωτική αλλαγή (Χυτήρης, 1994).

α. Μέθοδος της αποφυγής

Όταν η σύγκρουση δεν αφορά ζωτικής σημασίας ζητήματα για τον οργανισμό και η διοίκηση προθυμοποιείται να αγνοήσει τις αιτίες της, τότε μπορεί να επιλέξει τη μέθοδο της αποφυγής. Στην περίπτωση που δεν ισχύουν οι παραπάνω δύο προϋποθέσεις ή κάποια από τις συνέπειες της σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα καταστροφική για τον οργανισμό τότε η αποφυγή ως μέθοδος διαχείρισης της σύγκρουσης κρίνεται ως ακατάλληλη (Thomas, 1976). Επιπρόσθετα , επειδή οι αρχικές προϋποθέσεις δεν έχουν πάντα ταυτόχρονη ισχύ, η διοίκηση επιλέγει να εφαρμόσει την αποφυγή σταδιακά. Συγκεκριμένα ο βαθμός που καταγίνεται η διοίκηση με το συγκρουσιακό πρόβλημα και το είδος του διαχωρισμού που πρέπει να επιβάλει στους συγκρουόμενους καθορίζει τις παρακάτω περιπτώσεις αποφυγής:

(α) Στην περίπτωση της ηθελημένης άγνοιας τα στελέχη αγνοούν σκόπιμα το πρόβλημα που οδηγεί στη σύγκρουση καθώς και τα αίτιά της πιστεύοντας ότι αν ένα πρόβλημα αγνοηθεί σαν να μην υπάρχει, τότε αυτό θα εκλείψει από μόνο του. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται ότι κάποιες συγκρούσεις έχουν επιλυθεί αλλά τα αίτια που τις προκάλεσαν δεν έχουν

αντιμετωπιστεί με ενδεχόμενο να επακολουθήσει μια νέα χειρότερη σύγκρουση. Το γεγονός αυτό επιβάλλει στη διοίκηση να εφαρμόσει άλλο τρόπο αποφυγής.

(β) Με την επιβολή του μερικού διαχωρισμού τα στελέχη από τη μία πλευρά δεν αγνοούν τη σύγκρουση από την άλλη πλευρά όμως δε θέλουν να αντιμετωπίσουν τα βαθύτερα αίτια του προβλήματος επιβάλλοντας μερικό διαχωρισμό των αντιμαχόμενων πλευρών. Με τον τρόπο αυτό η διοίκηση περιορίζει την επαφή και την επικοινωνία των διαφωνούντων έχοντας ως στόχο να ελαχιστοποιηθεί η επίδραση και η εκδήλωση των διαφορών. Η επικοινωνία διατηρείται σε τυπικό επίπεδο τόσο όσο χρειάζεται για να καλυφθούν οι λειτουργικές ανάγκες του οργανισμού.

(γ) Η εφαρμογή του πλήρους διαχωρισμού των αντιμαχόμενων πλευρών μπορεί να εφαρμοστεί όταν δεν είναι απαραίτητη η πραγματική επικοινωνία για τις λειτουργικές ανάγκες του οργανισμού. Η παραμικρή εξάρτηση των δύο συγκρουόμενων τμημάτων ή ομάδων του οργανισμού καθιστά αναγκαία τη μεταξύ τους επικοινωνία και τη μέθοδο αυτή αδύνατη. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στη μέθοδο της αποφυγής: οι συγκρούσεις αγνοούνται με την προσδοκία ότι θα εξαφανισθούν, η εξέταση των προβλημάτων δεν είναι άμεση ή τίθεται σε αναμονή, οι διαδικασίες επιβραδύνονται ώστε να αποφευχθεί η διένεξη, η άμεση αντιπαράθεση αποφεύγεται διακριτικά και, τέλος, τηρούνται οι προβλεπόμενες τυπικές διαδικασίες για την επίλυση της διαμάχης.

β. Μέθοδος του συμβιβασμού

Ο συμβιβασμός είναι μια στρατηγική της ηγεσίας η οποία επιτυγχάνει την μερική ικανοποίηση των απαιτήσεων της κάθε πλευράς με τέτοιο τρόπο, ώστε κανείς να μην θεωρείτε ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος. Η συμβιβαστική λύση επιλύει σε ικανοποιητικό βαθμό τη σύγκρουση γιατί περιλαμβάνει τα κοινά σημεία των αντιμαχόμενων πλευρών, γίνεται προσπάθεια να συμβιβαστούν οι αντίθετες απόψεις, όμως η έλλειψη απόλυτης ικανοποίησης που αποκομίζουν και οι δύο πλευρές είναι αρνητικό σημείο αυτής της μεθόδου (Thomas, 1976).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι στη μέθοδο του συμβιβασμού επικρατεί η διαπραγμάτευση, η επιζήτηση συμφωνιών και ανταλλαγών και, η ανεύρεση ικανοποιητικών λύσεων. Προτείνεται η χρήση του συμβιβασμού κυρίως όταν οι αντιπαρατιθέμενοι έχουν την ίδια ισχύ και αμοιβαία αποκλειόμενους στόχους, όταν απαιτείται προσωρινή διευθέτηση σύνθετων προβλημάτων, όταν ο χρονικός περιορισμός επιβάλλει την εύρεση μιας γρήγορης λύσης.

γ. Μέθοδος της εξουσίας/κυριαρχίας

Η ηγεσία συντηρεί ανταγωνιστικό κλίμα μέσα στον οργανισμό και τα στελέχη επιβάλουν τις απόψεις τους με αποτέλεσμα την επικράτηση του ισχυρότερου. Η επιβολή εξουσίας που εφαρμόζει αυτή η μέθοδος προέρχεται από τη θέση στην ιεραρχική κλίμακα ή την προσωπική εξουσία των στελεχών (Σαΐτης, 2002).

Συγκεκριμένα:

- Η εξουσία θέσης μπορεί να λάβει τις μορφές της νόμιμης, εξαναγκαστικής και της εξουσίας δύναμης ανταμοιβής. Η νόμιμη εξουσία αφορά τον νόμιμο κάτοχο μιας νόμιμης θέσης και είναι απρόσωπη. Η εξαναγκαστική αφορά τη δυνατότητα επιβολής ποινών και η εξουσία δύναμης ανταμοιβής τη δυνατότητα του ηγέτη για παροχή ανταμοιβών.
- Η προσωπική εξουσία μπορεί να λάβει τη μορφή της εξουσίας του ειδικού όταν πηγάζει από τις γνώσεις, την πείρα και τις επιδεξιότητες του ηγέτη ή μπορεί να λάβει τη μορφή της εξουσίας αναφοράς όταν ο υφιστάμενος προσπαθεί να μοιάσει τον ηγέτη.

Από τις παραπάνω διακρίσεις εξουσίας αυτές που ευνοούν τη διαχείριση συγκρούσεων και τη υψηλή απόδοση των εργαζομένων είναι η χρήση της νόμιμης εξουσίας, της εξουσίας του ειδικού και της αναφοράς, ενώ η εξουσία ανταμοιβής και του εξαναγκασμού μπορούν να προκαλέσουν την αντίσταση και τη σύγκρουση. Όταν πρέπει να παρθούν αποφάσεις και ο χρόνος δεν εξυπηρετεί τη λήψη τους, τότε η μέθοδος της εξουσίας κρίνεται ως η πιο γρήγορη και εύχρηστη τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης (Singh, 1995).

Δύο σημαντικά πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης είναι: η γρήγορη επίλυση της σύγκρουσης και η επικαιροποίηση της υπάρχουσας ιεραρχικής δομής εξουσίας του οργανισμού.

Ένα από τα σημαντικά μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι ότι, παραμερίζει τα αίτια του προβλήματος με αποτέλεσμα η επιβληθείσα λύση να δώσει αφορμή για μεταγενέστερη πιο σοβαρή σύγκρουση. Επιπλέον, μειώνει τη συνοχή της ομάδας, καθώς δημιουργεί κερδισμένους και χαμένους. Σημειώνεται ότι, αν η επιβληθείσα λύση είναι άδικη και για τις δύο πλευρές, τότε όλοι αισθάνονται νικημένοι ενώ, μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση της ηγεσίας.

Προτείνεται η χρήση της μεθόδου εξουσίας / κυριαρχίας όταν πρέπει να επιλυθούν ζωτικής σημασίας προβλήματα γρήγορα και δραστικά, όταν πρέπει να επιβληθεί πειθαρχία, η τήρηση κανόνων και άλλα μη δημοφιλή μέτρα, όταν κάποιος εκμεταλλεύονται τη μη ανταγωνιστική συμπεριφορά.

δ. Μέθοδος της συνεργασίας ή της άμεσης αντιμετώπισης

Οι αντιπαρατιθέμενες πλευρές προσπαθούν να κατανοήσουν η μια τις θέσεις της άλλης μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία. Για να συμβεί αυτό, οι ομάδες κάποιες φορές εφαρμόζουν την αμοιβαία ανταλλαγή προσωπικού για μικρό χρονικό διάστημα. Η μετακίνηση αυτή δημιουργεί ένα κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των ομάδων, απομακρύνει τα εμπόδια, προάγει τη δημιουργικότητα και αυξάνει την απόδοση. Αυτή η διαδικασία δίνει έμφαση στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων τονίζοντας ότι είναι σημαντικότεροι από τους ατομικούς στόχους των αντίθετων πλευρών και αντιμετωπίζει τις αιτίες για τις οποίες οι δύο πλευρές συγκρούονται (Follet, 1973; Johnson & Johnson, 2009).

Η μέθοδος της συνεργασίας δεν μπορεί να επιβληθεί, για αυτό και προϋποθέτει την προθυμία και των δύο πλευρών μέσα από μία ειλικρινή ανταλλαγή απόψεων να κατανοήσουν η μια τις θέσεις της άλλης. Προτείνεται η χρήση της μεθόδου συνεργασίας:

- Για να βρεθεί μια λύση που δεν θα διχάζει τις αντιμαχόμενες πλευρές, όταν οι θέσεις τους είναι εξίσου σημαντικές.
- Για να αντιμετωπιστούν καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές εκρήξεις προκαλώντας εμπλοκή.
- Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όταν οργανωτικός στόχος είναι η μάθηση.
- Για το συνδυασμό των απόψεων ατόμων που έχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες.
 - Για να επέλθει η δέσμευση με συνδυασμό των διαφορετικών συμφερόντων κατά την προσπάθεια επίτευξης συναίνεσης.

4.2 Μαθησιακά προβλήματα

Σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή στη χρησιμοποίηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται συνήθως ως διαταραχές της αντίληψης της ακοής, της μνήμης, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, και της αριθμητικής. Δεν περιλαμβάνουν προβλήματα που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές δυσκολίες, σε νοητική υστέρηση, σε πολιτισμική αποστέρηση ή σε σοβαρή συναισθηματική διαταραχή (Παντελιάδου, 2010). Είναι γνωστό ότι ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ότι είναι γνωστός στην Ελλάδα, δημιουργεί σύγχυση σε πολλούς γονείς και εκπαιδευτικούς διότι και τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι η μαθησιακή δυσκολία του καθυστερημένου παιδιού είναι μια γενική δυσκολία μάθησης και όχι μια δυσκολία σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Ένα ειδικό πρόβλημα 10 ανάπτυξης που παρουσιάζεται σε βασικές ψυχολογικές διαδικασίες και εμποδίζει τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού σε ορισμένους μόνο τομείς, όπως είναι η ομιλία, η γραφή και η αριθμητική (Παπαγεωργίου, 2005). Είναι λοιπόν φανερό ότι στην ομάδα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών συναντάμε παιδιά τελείως φυσιολογικά όσον αφορά στο μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά με σοβαρές δυσκολίες σε επί μέρους τομείς. Παρατηρούμε λοιπόν παιδιά που μπορούν να διαβάσουν, αλλά αδυνατούν να καταλάβουν το νόημα του κειμένου. Παιδιά που δυσκολεύονται να εκτελέσουν προφορικές εντολές, ενώ δεν είναι βαρήκοα ή κινητικά ανάπηρα. Παιδιά που αδυνατούν να αντιληφθούν ορισμένες οπτικές παραστάσεις, ενώ δεν έχουν προβλήματα όρασης κι άλλα που δυσκολεύονται πολύ να μάθουν με συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας, ενώ δεν είναι νοητικά καθυστερημένα (Σούλης, 2002).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχηματίζουν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων. Άλλα κοινά χαρακτηριστικά τους είναι τα εξής:

- ◆ Μέτρια ή υψηλότερη νοημοσύνη
- ◆ Επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες (άρτια όραση και ακοή) προβλέπει ή που δικαιολογεί το νοητικό τους επίπεδο, η ηλικία τους και οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες.
- ◆ Παρουσιάζουν ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς (ασυμφωνία στην εξέλιξη των επί μέρους

ικανοτήτων).

4.2.1 Αιτίες μαθησιακών προβλημάτων

Οι αιτιολογικοί παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται, συνήθως σε τρεις μεγάλες κατηγορίες (βιολογικοί, γενετικοί, περιβαλλοντικοί) αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι αιτίες παραμένουν άγνωστες (Τσιάντης, & Αλεξανδρίδης, 2008). Οργανικοί παράγοντες: έχει επανειλημμένα υποστηριχθεί ότι η εγκεφαλική δυσλειτουργία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους αιτιολογικούς παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Κατά τον ίδιο τρόπο έχει αποδεχτεί ότι δεν προκαλούν ειδικές δυσκολίες μάθησης όλες οι μορφές της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας και ότι δεν έχει αποδεχτεί επιστημονικά η ύπαρξη νευρολογικών ενδείξεων σε αυτά τα παιδιά. Τυπικά, η εγκεφαλική δυσλειτουργία μπορεί να εμφανιστεί πολύ πριν από τη γέννηση του παιδιού. Μολυσματικές ασθένειες, λήψη τοξικών ουσιών και φαρμάκων, αλκοολισμός, υποσιτισμός 11 της εγκύου, μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού ή του εμβρύου προκαλώντας αργότερα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Γενετικοί παράγοντες: έρευνες με μονοζυγώτες διδύμους αποκαλύπτουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το πρόβλημα είναι κληρονομικό. Είναι επίσης γνωστό ότι παρατηρούνται συχνά περισσότερα από ένα άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία μέσα στην ίδια οικογένεια ή στον κύκλο των συγγενών. Υπάρχει ανάγκη μεγαλύτερης διερεύνησης του προβλήματος σε διεθνή κλίμακα προκειμένου να αποδειχτεί η αιτιολογική σχέση μεταξύ γενετικών παραγόντων και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2010). Περιβαλλοντικοί παράγοντες: οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται κυρίως στις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο και επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς. Συγκεκριμένα, αναφέρονται κυρίως σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή πολύ νωρίτερα, σε κάθε είδους πίεση των γονέων, καθώς και σε ανεπαρκή διδασκαλία (Παντελιάδου, 2010).

4.2.2 Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων

α) Βιωματική διδασκαλία

Η βιωματική διδασκαλία, διδάσκει μέσω της έρευνας, της παρατήρησης, της συνέντευξης, του καταγισμού ιδεών, της συζήτησης, της αντιπαράθεσης, της προσωμοίωσης μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, την εργασία σε ομάδες, την αλληλοδιδασκτική, την εργασία πεδίου, τις δημιουργικές συνθέσεις και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού (Μπακιρτζής, 2000).

Η βιωματική εκπαίδευση εφαρμόζει εξειδικευμένες τεχνικές, όπως :

- Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων
- Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια
- Τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή)
- Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας
- Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία (Τριλίβα & Αναγνωστόπουλος, 2008)

Η βιωματική μάθηση, στηρίζεται στη σύνδεση της γνώσης με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την καθημερινή ζωή, στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, στην εργασία σε ομάδες, στη βίωση συναισθημάτων. Η βιωματική μάθηση επιδιώκει την αναπροσαρμογή του προγράμματος, με αξιοποίηση των αναδυόμενων στόχων και την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού (Kold & Kold, 2008).

Η βιωματική εκπαίδευση συσχετίζεται όμως και με τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κουλτούρας με κύρια χαρακτηριστικά της την αυτενέργεια, το σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και την κριτική σκέψη. Στη βιωματική μάθηση, ο ρόλος του παιδαγωγού μετατρέπεται σε ρόλο του εμπνευστή, ο οποίος αποσκοπεί στη σύσταση παιδαγωγικών σχέσεων: σεβασμού, ισότιμης επικοινωνίας προσώπων και ελευθερίας (Reynoldsandvince 2008).

Σύγχρονα ευρήματα των Νευροεπιστημών μας επιβεβαιώνουν σήμερα την ανάγκη συμμετοχής των παιδιών σε βιωματικές πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γιατί χρησιμοποιεί περισσότερες από μία αισθητηριακές οδούς, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται (Μπαστέα, 2014).

Η βιωματική μάθηση έχει την ιδιότητα να παρακάμπτει τα παραδοσιακά εργαλεία μεταβίβασης της γνώσης, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή, δεξιότητες στις οποίες

υστερούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα ωθεί να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία πρόσκτησης νέων γνώσεων (Ματσαγγούρας, 1997).

β) Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, φαίνεται να υπάρχει μια ομοφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την ποικιλία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι μαθητές οποιασδήποτε τάξης, μια πεποίθηση που από μόνη της δεν είναι αρκετή. Είναι απαραίτητη λοιπόν η προσαρμογή της διδασκαλίας και της αξιολόγησης στις ιδιαίτερες προτιμήσεις και ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου.

Η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» «γεννήθηκε» από τις προσπάθειες των ερευνητών να απευθυνθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε ανομοιογενείς τάξεις (Westberg & Archambault, 1997 όπ. αναφ. στο Alavinia & Farhady, 2012). Οι Willis & Mann (2000) ορίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια φιλοσοφία διδασκαλίας που βασίζεται στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις διαφορές των μαθητών έτσι ώστε να συναντούν το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητάς τους, τις μαθησιακές τους προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ οι Stradling & Saunders (1993) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η διαδικασία συνταιριάσματος μαθησιακών στόχων, θεμάτων, δραστηριοτήτων, πόρων και υποστήριξης της «εξατομικευμένης μάθησης».

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της θεωρίας της οικοδόμησης της γνώσης μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και της συνέχισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Για να γίνει κατανοητή η ανάγκη για διαφοροποίηση, θα πρέπει η διαφοροποιημένη διδασκαλία να γίνει αντιληπτή ως η «μέθοδος» διδασκαλίας, η οποία βασίζεται και αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας και συνεπώς ως μέσο ανταπόκρισης στις ανάγκες του κάθε μαθητή και της θεμελίωσης της γνώσης του κάθε μαθητή, που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μεταφορά γνώσης (Κουτσελίνη, 2006).

Μεγάλη σημασία πρέπει να δίνεται και στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση και βρίσκονται εκτός σχολείου (Κουτσελίνη, 2001). Η μάθηση αποδεδειγμένα δέχεται επιδράσεις από παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά και από παράγοντες όπως η αυτοεικόνα του μαθητή. Η γνώση του εκπαιδευτικού για τους σημαντικούς αυτούς παράγοντες θα πρέπει να καθοδηγεί και να καθορίζει τη μαθησιακή

διαδικασία .

Οι έρευνες σύμφωνα την C. A. Tomlinson (2005) έδειξαν ότι η αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Είναι προληπτική και όχι αντιδραστική: Οι εκπαιδευτές σχεδιάζουν πολλαπλούς «δρόμους» για τους μαθητές προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους και δεν υιοθετούν το μοντέλο μιας διδασκαλίας που ταιριάζει σε όλους όταν έχει αποδειχτεί ότι μια τέτοια διδασκαλία δεν είναι αποδοτική.
2. Οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές και ευέλικτες ομάδες κατά τη διδασκαλία: Οι εκπαιδευτές σχεδιάζουν την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες με ποικίλους τρόπους βασισμένη στις ανάγκες κάθε μαθησιακού κύκλου.
3. Χρησιμοποιεί ποικιλία υλικών απευθυνόμενα στις ανάγκες των μαθητών και στο μαθησιακό στυλ αυτών.
4. Χρησιμοποιεί εξατομικευμένο ρυθμό μάθησης: Σε τέτοιου τύπου τάξεις, οι εκπαιδευτές δεν θεωρούν ότι μια «καλή μέρα» είναι αυτή που κάθε μαθητής αρχίζει και τελειώνει μια εργασία την ίδια ώρα.
5. Είναι γνωσιο-κεντρική: Τα μαθήματα βασίζονται στην ξεκάθαρη κατανόηση από την πλευρά του εκπαιδευτή του τι είναι απαραίτητο για μια συγκεκριμένη μονάδα μελέτης και τη βοήθεια προς το μαθητή να χτίσει τους δικούς του εννοιολογικούς χάρτες και χάρτες δεξιοτήτων.
6. Είναι μαθητοκεντρική: Οι εκπαιδευτές μελετούν συστηματικά τα χαρακτηριστικά των μαθητών ώστε να κατανοήσουν τι προσφέρει κάθε μαθητής στη θεματική ενότητα, τι προσπαθεί να επιτύχει με αυτή και τι χρειάζεται για να υποστηρίξει την επιτυχία του.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μία διαδικασία αντανάκλαστική. Η εξέλιξή της εξαρτάται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία και διαμορφώνεται ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με αυτές τις αντιδράσεις (Κουτσελίνη, 2001). Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζεται στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές με βάση τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών στις κρίσιμες πηγές πληροφοριών. Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία αναφέρεται ουσιαστικά στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το

περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση. Ενώ η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα στοχεύει στην εφαρμογή και παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία (τελικό αποτέλεσμα).

γ) Χρήση τεχνολογικών μέσων

Μία άλλη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ενσωμάτωση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία. Αναφέρεται σε κάθε υλικό, κάθε μέσο τεχνολογίας και προγραμματισμού που υποβοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους και να αποκτήσουν πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση. Δεν ταυτίζεται με τις προσαρμογές και τις τροποποιήσεις, αφού δεν επηρεάζει το περιεχόμενο και το επίπεδο δυσκολίας κάθε διδακτικού αντικειμένου. Όμως είναι ένα πολύ σημαντικό τμήμα αυτών, καθώς αλλάζει και διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η πληροφορία στον μαθητή και τον τρόπο που εξετάζεται ο μαθητής ως προς την κατάκτηση της νέας γνώσης. (Liu, Wu & Chen, 2013· Τζιβινίκου, 2015) . Επίσης με την χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόζει πολυαισθητηριακή διδασκαλία. Η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου με μεθόδους και δραστηριότητες που εμπλέκουν τις αισθήσεις των μαθητών, όπως την αφή, την ακοή και την όραση, αυξάνουν το ενδιαφέρον τους και έχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Loizou, 2016· Steele, 2004).

Ακόμη με τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και αναπτύσσουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Κρόκου, 2007· Steele, 2004). Σύμφωνα με τη μελέτη των Leichtentritt & Shechtman (2010) η εργασία σε ομάδα επηρεάζει θετικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς εξαιτίας της χαμηλής αυτοεκτίμησής τους στηρίζονται στους υπόλοιπους μαθητές και τους εμπιστεύονται λειτουργώντας επικοινωνητικά. Ως αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά όσο περισσότερο εμπλέκονται, χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους, ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της συμμετοχής στην ομάδα τόσο περισσότερο αποκτούν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες .

Σε έρευνα των Benmarrakchi, Kafi, Elhore, και Haie (2017) οι ΤΠΕ διαδραμάτισαν

πολύτιμο ρόλο στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές με δυσλεξία. Οι μαθητές ωφελήθηκαν από την ποικιλία οπτικών, ακουστικών και απτικών πληροφοριών που παρείχαν οι Νέες Τεχνολογίες και βελτίωσαν τις θεμελιώδεις δεξιότητες στην ανάγνωση, γραφή και κατανόηση. Επίσης, σύμφωνα με τους Drigas, Kokkalia, και Lytras (2015) οι ΤΠΕ και το συνεργατικό περιβάλλον εκμάθησης συνεισέφεραν στην απόκτηση και στην ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων σε παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα μνήμης σε ένα υποστηρικτικό, συνεργατικό και τακτικά οργανωμένο ημερήσιο πρόγραμμα. Επίσης η Curcic (2011) διεξήγαγε έρευνα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση μέσω της διδασκαλίας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (ψηφιακά κείμενα). Ερεύνησε κατά πόσο θα μπορούσαν να υποστηριχθούν οι μαθητές στις αναζητήσεις στο διαδίκτυο και στη συγγραφή αναφορών, αναγνωρίζοντας την ανάγκη ότι οι μαθητές θα έπρεπε να κατέχουν δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, επεξεργασίας πληροφοριών και χρήσης της τεχνολογίας. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς της οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά την ποιότητα γραφής, το μήκος του κειμένου που έγραφαν και διάβαζαν καθώς και τις δεξιότητες στην πλοήγηση. Αρχικά η χρήση του διαδικτύου, με τη δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορες, εκπαιδευτικές και μη, ιστοσελίδες αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο που δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές και προσφέρει μαθησιακά οφέλη (Νικολουδάκης, 2010· Μαστρογιάννης, 2014). Σύμφωνα με τις ίδιες πηγές, παραδείγματα τέτοιων ιστοσελίδων είναι αυτές που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παίξουν σκάκι ή να λύσουν puzzle, ώστε να εισαχθούν στην έννοια των συντεταγμένων.

Έπειτα, ένα ακόμη πολύτιμο εργαλείο που βοηθάει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ο επεξεργαστής κειμένου για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά ανοιχτού κώδικα (εννοιολογικής χαρτογράφησης, Revelation Natural Art, Gabri Geometry) ενισχύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως την αναγνώριση, τη διάκριση, την κατηγοριοποίηση και τη λεπτή κινητικότητα (Μαστρογιάννης, 2014). Το λογισμικό Γεωμετρίας «Gabri Geometry» δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από εικόνες που αλλάζουν με τη βοήθεια του συρσίματος, να κατανοήσουν τον σχηματισμό στερεών σχημάτων σε διδιάστατο χώρο. Η χρήση εννοιολογικών χαρτών (π.χ. CmapTools) ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, τη συνεργατική μάθηση και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Νικολουδάκης, 2010).

Επίσης, η χρήση του διαδραστικού πίνακα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση με ευχαρίστηση και ικανοποίηση, να μαθαίνουν πιο

αποτελεσματικά και να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες (Yang, Wang & Kao, 2012). Οι περισσότερες δραστηριότητες μέσω του διαδραστικού πίνακα μεταμορφώνονται σε παιχνίδι και η απόκτηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων πραγματοποιείται με ευχάριστο τρόπο (Τσικολάτας, 2011). Σύμφωνα με την έρευνα των Μάνεση και Κακαβά (2016), οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα η διαδικασία της μάθησης γίνεται περισσότερο αλληλεπιδραστική προς όφελος των ίδιων και των μαθητών, αφού ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών και ενεργοποιούνται οι ίδιοι για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, βελτιώνοντας το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη. Ωστόσο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αξιοποιεί τις δυνατότητες του διαδραστικού πίνακα στην αίθουσα διδασκαλίας .

Τέλος χρησιμοποιούνται διεθνώς διάφορες υποστηρικτικές τεχνολογίες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (α. ψηφιακό στυλό για τους μαθητές με δυσλεξία και δυσγραφία στην οργάνωση των σημειώσεων, στη γραφή και στην ανάγνωση, β. το text to speech-ηχητική ανάγνωση ψηφιακού κειμένου σε έναν υπολογιστή, γ. το σύστημα αναγνώρισης φωνής-λογισμικό που μετατρέπει τη φυσική ομιλία σε ψηφιακές λέξεις που εισάγονται σε κειμενογράφο, δ. εικονικό απτικό υλικό-λογισμικό που υποστηρίζει τους μαθητές με δυσαριθμησία και με δυσκολίες στα μαθηματικά (Παναγίτσας & Παπαδάκης, 2017). Ακόμη, σύμφωνα με την ίδια πηγή, η αξιοποίηση φορητών συσκευών (tablets και smartphones) για την ενσωμάτωση υποστηρικτικών τεχνολογιών και την υλοποίηση δραστηριοτήτων στο σχολείο ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

4.3 Είδη ποινών που εφαρμόζονται

Εκτός από τις ποινές μέσω φυσικών και λογικών συνεπειών, μπορούμε να διακρίνουμε και τις ψυχολογικές ποινές που δεν συνδέονται με τις παραβάσεις, αλλά επιλέγονται και επιβάλλονται αυθαίρετα από τον εκπαιδευτικό μέσω της θεσμικής εξουσίας του. Ο σκοπός τους είναι η πρόκληση ψυχικής οδύνης, ώστε να επιφέρουν αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών (Kamii & Devries, 1979:54-55). Αυτό το είδος ποινών εκφράζεται με εξωγλωσσικά σύμβολα, όπως μορφασμοί αποδοκιμασίας και έντονα βλέμματα, με γλωσσικές εκφράσεις, όπως επίκριση, αδιαφορία, σαρκασμός και προσβολή, με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως ορθοστασία, γραπτή τιμωρία, χειρονομίες και αποβολή (Γκότοβος, 2002:95). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να στερήσει από τον μαθητή τον ελεύθερο χρόνο στο διάλειμμα, να μην του δώσει άδεια για συμμετοχή σε ένα παιχνίδι ή εργασία, να μειώσει τη βαθμολογία του, να στείλει ενημερωτική επιστολή στους γονείς του, να απειλήσει τον ίδιο ή τους γονείς του, να εξετάσει τον μαθητή στο μάθημα της ημέρας ή στο επόμενο, να ειρωνευτεί και να γελοιοποιήσει τον μαθητή ενώπιον των συμμαθητών του, να τον παραπέμψει στον διευθυντή του σχολείου (Χατζηδήμου, 2007:266).

Επιπρόσθετα, στις ψυχολογικές ποινές εντάσσονται η γραπτή τιμωρία και η επίπληξη. Από τη μια, η γραπτή τιμωρία με τη μορφή επιπλέον εργασίας θεωρείται ασύνδετη με το παράπτωμα, εκτός αν το παράπτωμα είναι η έλλειψη προσοχής κατά την εκτέλεση της εργασίας↓ από την άλλη, η επίπληξη χαρακτηρίζεται από αυξημένο βαθμό εξωτερικού ελέγχου και ενέχει έμμεσα ή άμεσα διατυπωμένη και τη διαταγή για επαναφορά στην τάξη. Αυτή η ποινή άλλοτε χρησιμοποιείται με τη μορφή της ιδιωτικής παρατήρησης, άλλοτε με τη μορφή της δημόσιας αποδοκιμασίας ή ειρωνείας, που συνοδεύεται από εκφράσεις οργής του εκπαιδευτικού με προσωπικούς χαρακτηρισμούς και απειλές προς τον μαθητή.

Η προειδοποίηση: όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει την παρέκκλιση ενός μαθητή, μπορεί να επιστήσει την προσοχή του, να του υπενθυμίσει τη δέσμευσή του να συμμορφώνεται με τους κανόνες της ομάδας και να αναφέρει την ποινή ως συνέπεια της ενδεχόμενης επανάληψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός εκφράζει σαφώς στον μαθητή την ελπίδα ότι δεν θα χρειαστεί να εφαρμόσει την τιμωρία και ο μαθητής φέρει την ευθύνη για την επιβολή της (Καψάλης, 2009:690). Η προειδοποίηση αυτή μπορεί να έχει τη μορφή της απειλής, αλλά για την παιδευτική

αξιοποίησή της απαιτείται να γίνεται με ήρεμο τρόπο, χωρίς εκφράσεις θυμού και οργής. Επιπλέον, οι απειλές δεν μπορεί να είναι συχνές, γιατί χάνουν τη σημασία τους και δεν έχουν απήχηση στους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να γνωρίζουν ότι κάθε απειλή του εκπαιδευτικού θα πραγματοποιηθεί, διαφορετικά δημιουργείται στο παιδί η εικόνα αφερέγγυότητας του εκπαιδευτικού και η εντύπωση ότι τιμωρίες τελικά δεν επιβάλλονται (Κουρκούτας, 2011:138). Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αναγκαστεί να πραγματοποιήσει την απειλή του, αυτό προτείνεται να γίνει έπειτα από τρεις παρατηρήσεις στους ταραξίες μαθητές (Γκούσια-Ρίζου, 2006:140).

Από την άλλη, όταν ένας μαθητής είναι εξοργισμένος, πρέπει να παραπέμπεται για ένα σύντομο διάστημα σε ένα ήσυχο μέρος ή στο γραφείο του διευθυντή. Η ενέργεια αυτή δεν έχει τόσο το νόημα της ποινής όσο της ευκαιρίας στον μαθητή να επιλύσει μόνος του το πρόβλημά του. Όταν, όμως, ένας μαθητής επιδεικνύει ανάρμοστη συμπεριφορά, αποτελεσματική τιμωρία θεωρείται η περίοδος απομάκρυνσής του σε έναν χώρο χωρίς ενδιαφέρον και εκτός του οπτικού πεδίου των συμμαθητών του (Καψάλης, 2009:691, Slavin, 2007:464).

Η πληροφόρηση των γονέων για την ανάρμοστη συμπεριφορά του παιδιού κάνει τον μαθητή να αισθάνεται ότι, συνεχίζοντας αυτή τη συμπεριφορά, θα έχει να αντιμετωπίσει και την αποδοκιμασία των γονέων του. Μία επιτυχής στρατηγική θα ήταν να καλέσει ο διευθυντής τον μαθητή και να του διαβάσει την επιστολή που ετοίμασε για τους γονείς, όπου επισημαίνεται το σφάλμα του παιδιού και ο τρόπος διόρθωσής του. Έπειτα, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στον μαθητή να αποφασίσει αν θα παραιτηθεί από την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή θα σταλεί η επιστολή στους γονείς (Fontana, 1996:441).

Τα δύο είδη ποινών, η γραπτή τιμωρία και η επίπληξη, αποτελούν συνηθισμένη επιλογή των εκπαιδευτικών, όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, σε πανελλαδικό δείγμα 1315 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι χρησιμοποιούν την ποινή της γραπτής τιμωρίας με ποσοστό 46,8% και την ποινή της επίπληξης και της απειλής με ποσοστό 35,8% και 13,7% αντίστοιχα (Αραβανής, 1998:67). Σε έρευνα που κατέγραψε τις μεθόδους άσκησης της πειθαρχίας που χρησιμοποιούσε ένα δείγμα 142 δασκάλων από τους νομούς Φλώρινας, Γρεβενών, Κοζάνης και Καστοριάς, προέκυψε ότι η γραπτή τιμωρία εφαρμόζεται με ποσοστό 53,57% και η παρατήρηση με ποσοστό 57,14%, ενώ 48,21% επιλέγει ως ποινή την απομόνωση του μαθητή (Κυρίδης, 1999:148). Επίσης, σε έρευνα με ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν 238 Κύπριοι

δάσκαλοι προέκυψε ότι συμφωνούν με την ποινή της επίπληξης υπό τη μορφή της απειλής και του εκφοβισμού με ποσοστό 30%, ενώ το 60% των δασκάλων θεωρεί αναγκαία την ποινή της αλλαγής τμήματος ή σχολείου για τα σοβαρά προβλήματα απειθαρχίας (Κυριακίδης, 1998:211) .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

5.1 Αρχές θετικής αντιμετώπισης των μαθητών από τον δάσκαλο

Στις μέρες μας επικρατεί μια αμφισβήτηση της δύναμης της αγάπης σχετικά με δράσεις που καθορίζουν την προσωπικότητα του ατόμου και ασκούν επιρροή στην πορεία της ηθικοπνευματικής του εξέλιξης (Sorokin, 2012). Ωστόσο, ο Freire υποστήριξε ότι δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί ουσιαστικός διάλογος αν υπάρχει έλλειψη του αισθήματος της αγάπης για τους συνανθρώπους, καθώς η αγάπη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του διαλόγου και πολλές φορές αποτελεί ακόμη και τον ίδιο τον διάλογο. Έτσι, δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός που δεν αγαπά το επάγγελμά του. Ακόμη, είναι εφικτό να διεξαχθεί και μια αποτελεσματική διδασκαλία από ένα άτομο που χαρακτηρίζεται από μονότονη συμπεριφορά και απάθεια (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι όταν ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την επικοινωνία εντός της σχολικής τάξης, οι μαθητές νιώθουν ότι βελτιώνεται η σχολική τους πρόοδος. Ακόμη, η στάση του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην πραγματοποίηση της διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Επίσης, τα κύρια χαρακτηριστικά από τα οποία διαφαίνεται η ολοκληρωμένη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι ο αξιαγάπητος, ακέραιος και φιλικός χαρακτήρας του. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να είναι ένας προσεκτικός ακροατής με κατανόηση, ήρεμος και ευέλικτος. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενημερωμένος για τα γεγονότα που συμβαίνουν εντός των ορίων της σχολικής αίθουσας και απαλλαγμένος από στερεότυπα και ρατσιστικές αντιλήψεις (Γεωργουλοπούλου, χ.χ).

5.2 Αρχές ενίσχυσης θετικών προσδοκιών του δασκάλου

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να προβαίνει στη δημιουργία θετικών προσδοκιών στους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός λύνει τις απορίες των μαθητών, κατανοεί τις ιδιοτροπίες τους και παρέχει συναισθηματική βοήθεια αλλά και βοήθεια σχετικά με τα σχολικά μαθήματα σημαίνει ότι προβαίνει στην παρότρυνσή τους και στην επιβράβευση των προσπαθειών τους (Κρασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει ρεαλιστικά τις καταστάσεις και να μην δημιουργεί στους μαθητές μια ψεύτικη αντίληψη για τις γνώσεις τους (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να υποτιμά και να υποβαθμίζει τις προσπάθειες των μαθητών του, διότι ενδέχεται να θεωρήσουν ότι δεν έχουν τις ικανότητες να πετύχουν. Επίσης, ενδέχεται να παραιτηθούν από όποια προσπάθεια κάνουν σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία του. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να παρέχει στους μαθητές του ευκαιρίες προκειμένου να έρθουν σε επαφή με το αίσθημα της επιτυχίας. Έτσι, ενδέχεται να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους όσον αφορά τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να πιστεύει στους μαθητές του και να τους αυξάνει το αίσθημα της αυτοπεποίθησής τους. Επίσης, κρίνεται πολύ σημαντικό να επιβραβεύει τις προσπάθειες τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει απλά τις γνώσεις στους μαθητές του αλλά επιτελεί μια περίπλοκη παιδαγωγική λειτουργία (Κρασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

5.3 Αρχές δημιουργίας θετικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας

Οι αρχές που ισχύουν για τη διαμόρφωση της ιδανικής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας κατά τη Βαϊνά είναι αρχικά η αρχή της αναγνώρισης και παραδοχής του άλλου. Έτσι, όταν τα μέλη που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία θα αποδεχτούν ο ένας τον άλλο πρόκειται να δομηθεί μια ορθή βάση μορφωτικής επικοινωνίας (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

Μία ακόμη αρχή είναι η αρχή της ομαδικότητας. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται ως απαραίτητη η διαμόρφωση του συνεργατικού και ομαδικού πνεύματος (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

Επιπλέον, αξίζει ακόμη να παρατεθεί η αρχή της εντιμότητας. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο παντογνώστης, καθώς παραδέχεται τα λάθη του και την άγνοιά του σε ορισμένα ζητήματα και στη συνέχεια αναζητά την πληροφορία (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012). Μία ακόμη αρχή είναι η αρχή της ατομικής ιδιαιτερότητας. Ο μαθητή παρά το ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία συνεργάζεται με τους υπόλοιπους, είναι απαραίτητο να προβάλλει το μοναδικά ατομικά του στοιχεία, χωρίς να διασπάται από το σύνολο (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

5.4 Μορφές διδασκαλίας

Οι μορφές διδασκαλίας διακρίνονται στην αυταρχική μορφή, στην χαλαρή και τη δημοκρατική. Όσον αφορά την αυταρχική μορφή διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει έλλειψη εμπιστοσύνης στις αρετές των μαθητών (Ζάχος, χ.χ.) απαιτώντας τη συμμόρφωση των μαθητών στις υποδείξεις του. Ακόμη, επιβάλλεται και πιέζει τους μαθητές κι σε περίπτωση που η συμπεριφορά κάποιου μαθητή αποκλίνει από αυτή που ο ίδιος απαιτεί, προβαίνει σε κυρώσεις και ποινές (Ζάχος, χ.χ.). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αδιαφορεί για τους μαθητές του και είναι απρόσωπος. Επίσης, ελέγχει τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των μαθητών, αλλά και αποφασίζει για αυτούς χωρίς να τους ρωτήσει. Ακόμη, προστάζει τους μαθητές τους προσβάλλει και δεν παραδέχεται τα λάθη του (Κογκούλη, 1997).

Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας διαφαίνεται αρκετά αποτελεσματική όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την πειθαρχία των μαθητών, αλλά είναι βραχυπρόθεσμη, καθώς δημιουργούνται εντάσεις σε μαθητές και καθηγητές (Χαραλαμποπούλου, 1982). Έτσι, οι μαθητές βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα της αποτυχίας, δεν είναι ιδιαίτερα δεκτικοί ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και καλλιέργεια της συνεργασίας. Επίσης, οι μαθητές δείχνουν να είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικοί με τους συμμαθητές τους και εχθρικοί (Χαραλαμποπούλου, 1982).

Σχετικά με τη χαλαρή μορφή διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στους μαθητές του να κάνουν ότι οι ίδιοι επιθυμούν αδιαφορώντας πλήρως. Πιο συγκεκριμένα, δεν ενδιαφέρεται για τα προβλήματα του παιδιού και τις γνώσεις που είναι απαραίτητο να του μεταλαμπαδεύσει. Έτσι, ο μαθητής δεν κινητοποιείται για την διερεύνηση της γνώσης, καθώς δεν του παρέχονται ερεθίσματα και πολλές φορές μάλιστα δεν σέβεται τον εκπαιδευτικό του (Ματσαγγούρας, 1987).

Η δημοκρατική μορφή διδασκαλίας σχετίζεται με την ανάπτυξη των ατομικών και συλλογικών ικανοτήτων των μαθητών και την καλλιέργεια του αισθήματος του αλληλοσεβασμού. Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ενδυναμώνεται η αίσθηση της αλληλοαποδοχής των μαθητών (Οικονομίδης, 2012).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην όξυνση της κρίσης των μαθητών μέσω συζητήσεων καλλιιεργεί παράλληλα την κοινή λογική η οποία συνδέεται με το συναίσθημα

και την ανακάλυψη της αγάπης για τον άνθρωπο (Οικονομίδης, 2012). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να κατευθύνει τον μαθητή ως προς την αναζήτηση της λύσης σε ένα πρόβλημα διαμέσου αντίθετων θέσεων (Φράγκου, 1983).

Έτσι, ο εκπαιδευτικός ο οποίος προβαίνει στη διδακτική διαδικασία με το δημοκρατικό στυλ έχει ως απότοκο τη μίμηση της συμπεριφοράς του από τους μαθητές του, καθώς ο ίδιος λειτουργεί ως μέλος της ομάδας και οι μαθητές επιδεικνύουν φιλική συμπεριφορά μαζί του (Πυργιωτάκης, 1999). Ακόμη, οι μαθητές συμμετέχουν στη δημιουργία και υλοποίηση των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας με αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Επιπλέον, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, καθώς παρέχονται από τον εκπαιδευτικό κίνητρα για μάθηση (Πυργιωτάκης, 1999).

Ως εκ τούτου, παρατηρείται ότι διαμορφώνεται μία αμοιβαία παιδαγωγική αλληλεπίδραση μαθητών- εκπαιδευτικού, διότι οι μαθητές απομακρύνονται από την αυταρχική μορφή διδασκαλίας, διότι δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχεί η ελευθερία έκφρασης των απόψεών τους, η κατανόηση και η οικειότητα. Έτσι, ο κάθε μαθητής αποκτά μεγαλύτερη ανεξαρτησία, διότι επικρατεί στη σχολική αίθουσα το αίσθημα της αλληλεκτίμησης. Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι στη συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας απομακρύνεται πλέον ο εξουσιαστικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού ο οποίος επιβάλλει σε όλους τους μαθητές την υπακοή στις υποδείξεις του (Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου & Χαχούλη, 2012).

5.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού- διευθυντή

Ο ρόλος του διευθυντή σ' ένα σχολείο είναι πλέον περίπλοκος και πολυσύνθετος, καθώς ο στόχος του είναι να συμπεριλάβει όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας προκειμένου να βελτιώσει την αποδοτικότητά της. Επίσης, ο διευθυντής είναι αυτός που εξασφαλίζει την ισορροπία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, καθώς επιδέχεται την επίδραση των τους εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων (Ανατασόπουλος & Τζώτζου, χ.χ.). Έτσι, η κατανόηση της επικοινωνίας αποτελεί τον κύριο παράγοντα όσον αφορά την αναζήτηση της ικανότητας του διευθυντή στο να επικοινωνεί αποτελεσματικά (Ανατασόπουλος & Τζώτζου, χ.χ.).

Ακόμη, είναι απαραίτητο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να κατέχει οργανωτικές και διοικητικές γνώσεις και ικανότητες για την επίτευξη των στόχων του οι οποίοι είναι η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής μονάδας, η εμπιστοσύνη και η υπευθυνότητα όλων (Ανατασόπουλος & Τζώτζου, χ.χ.). Συνεπώς, ενδέχεται να διαμορφωθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα μέσω της ουσιαστικής επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Σαϊτης, 2002). Ακόμη, είναι απαραίτητο ο διευθυντής να αποβλέπει στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος το οποίο ενισχύει τις ανθρώπινες σχέσεις. Η συγκεκριμένη ενέργεια ενδέχεται να επιτευχθεί μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που καλλιεργούνται από τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος όταν επικοινωνούν μεταξύ τους (Μαραθεύτης, 1981).

Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται ως απαραίτητο ο διευθυντής να έχει καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς διακρίνοντας την προσωπικότητα και τις κλίσεις του καθενός ξεχωριστά έτσι ώστε να προσαρμόζει τη δική του συμπεριφορά χωρίς να ξεφεύγει από τους στόχους του σχολείου. Ωστόσο, ο διευθυντής πρέπει να είναι ειλικρινής και αντικειμενικός προκειμένου να διαμορφωθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα (Σαϊτης, 2000). Επιπλέον, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να λειτουργεί ως πρότυπο προς μίμηση για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς προκειμένου αυτοί να αφοσιωθούν περισσότερο στην προσπάθειά τους ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι του σχολείου. Επίσης, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να τους ενθαρρύνει προκειμένου να προβούν στην ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών αναγνωρίζοντας και επαινώντας τις προσπάθειές τους. Συνεπώς, δημιουργείται ένα θετικό σχολικό κλίμα που ενισχύει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών βελτιώνοντας το επικοινωνιακό τους επίπεδο (Πολέμη-Τοδούλου, 2012).

Επιπλέον, ο διευθυντής πρέπει να κατέχει ψυχολογικές και παιδαγωγικές γνώσεις, να επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές του, να σέβεται την προσωπικότητά τους και να τους αντιμετωπίζει όλους με δίκαιο τρόπο (Αργυροπούλου, 2006). Έτσι, διαμορφώνεται ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα στο οποίο δίνεται έμφαση στο μαθητή στο μαθητή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής έρχονται αντιμέτωποι με συγκρούσεις μέσω της συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές συνήθειες (Αργυροπούλου, 2006). Ως εκ τούτου, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να έχει ανεπτυγμένη κρίση και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με ψυχραιμία και εποικοδομητικό διάλογο.

Ακόμη, κρίνεται ως σημαντικό ο διευθυντής να προβεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσω ομιλιών για πολιτισμικά θέματα και στον εφοδιασμό της σχολικής μονάδας με οπτικοακουστικά μέσα. Επιπλέον, ο διευθυντής πρέπει να αντιμετωπίζει με διακριτικότητα θέματα πειθαρχίας προκειμένου να μην διαταράσσεται το σχολικό περιβάλλον. Επίσης, είναι απαραίτητο να συμβάλλει στη συμμετοχική δραστηριότητα με στόχο την πραγματοποίηση προγραμμάτων τα οποία συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα (Ανατασόπουλος & Τζώτζου, χ.χ).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ο διευθυντής είναι απαραίτητο να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος μέσω της επικοινωνίας του με τους γονείς των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αποτελούν ενεργητικούς συντελεστές όσον αφορά την ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς διαμέσου της συνεργασίας τους με το σχολείο επιλύονται τα προβλήματά του πιο αποτελεσματικά (Σαΐτης, 2002). Έτσι, ο διευθυντής πρέπει να λαμβάνει μέρος στις συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων της σχολικής μονάδας εκφράζοντας τη γνώμη του. Επίσης, πρέπει να ακούσει τις προτάσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και να της αναφέρει στο σύλλογο διδασκόντων. Ακόμη, είναι απαραίτητο να ενημερώνει τους γονείς των μαθητών για τα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα σχετικά με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και να επιχειρεί τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ώστε να εξαλειφθούν οι ρατσιστικές συμπεριφορές και αντιλήψεις (Ανατασόπουλος & Τζώτζου, χ.χ).

ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργία θετικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα της τάξης, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη καθώς και την επιρροή τους στο γενικότερο σχολικό κλίμα, αλλά και το ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι για τη δημιουργία θετικού κλίματος. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί:

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος :

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το θετικό κλίμα στην τάξη τους, ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι ίδιοι για τη δημιουργία θετικού κλίματος και ποιες ανάγκες επιδιώκουν να ικανοποιήσουν;
2. Ποια είναι τα προβλήματα που παρεμποδίζουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν για την επίλυσή τους και κατά συνέπεια για τη δημιουργία ευνοϊκών σχέσεων ;
3. Ποιους στόχους έχουν θέσει οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη, κατά πόσο έχουν επιτευχθεί και πως αντιμετωπίζουν την ανυπακοή των μαθητών στους κανόνες ;

6.2 Δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν εκατόν τριάντα τέσσερις (134) στο σύνολο εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Λαμιέων. Το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε από τον ερευνητή είτε ηλεκτρονικά είτε μετά από άμεση επαφή. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν πως η συμμετοχή τους σε αυτήν ήταν ανώνυμη, άκρως εμπιστευτική και τα αποτελέσματά της θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Το μέγεθος του δείγματος είναι καθοριστικό για την επιτυχία μιας έρευνας. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο μικρότερα και περιορισμένα είναι τα σφάλματα και επομένως πιο ακριβή τα αποτελέσματα της έρευνας. Ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων εξασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

6.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και ερευνητική διαδικασία

Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων και η χρήση ερωτηματολογίου γιατί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι η καταλληλότερη μέθοδος καταγραφής των απόψεων ενός πληθυσμού. Η ποσοτική μέθοδος αποτελεί μια λιγότερο χρονοβόρα διαδικασία σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές μεθόδους όπως η συνέντευξη οι οποίες απαιτούν περισσότερο χρόνο για τη συλλογή επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2002).

Το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα συντάχθηκε μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και προηγούμενων ερευνών στον τομέα του σχολικού κλίματος.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου ώστε να μπορούν εύκολα να ποσοτικοποιηθούν τα δεδομένα της έρευνας και να διευκολυνθεί η στατιστική τους ανάλυση. Επιπλέον έγινε προσπάθεια να περιέχει σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις χωρίς επικαλύψεις και μικρό μέγεθος ώστε να μην κουράζονται οι συμμετέχοντες (Creswell, 2002).

Οι απαντήσεις στις περισσότερες ερωτήσεις δίνονται με βάση την πενταβάθμια κλίμακα συμφωνίας Likert με λεκτικά στοιχεία Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πολύ συχνά αλλά και με λεκτικά στοιχεία όπως Πάρα πολύ, Πολύ, Αρκετά, Ελάχιστα, Καθόλου. Ακόμη, υπάρχουν ερωτήσεις που ακολουθούν την τετραβάθμια κλίμακα Likert με λεκτικά στοιχεία όπως Ισχύει απόλυτα, Μάλλον ισχύει, Μάλλον δεν ισχύει, Δεν ισχύει καθόλου. Επίσης, υπάρχουν δύο ερωτήσεις επιλογής ενός στοιχείου, μια ερώτηση επιλογής δύο στοιχείων και μια ερώτηση ανάπτυξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της φόρμας (Google docs) και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε με επισκέψεις στα σχολεία και άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες. Μια δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση της ποσοτικής ανάλυσης προσφέρει μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων, και κινήτρων, όπως επίσης, και καλύτερη ανάλυση μεγάλων συνόλων τυποποιημένων δεδομένων (Robson, 2007).

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους και η στατιστική τους επεξεργασία με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

6.4 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Στην ακόλουθη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων θα εφαρμόσουμε για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των δεδομένων μας τον συντελεστή εσωτερικής ομοιογένειας (συντελεστή αξιοπιστίας) Cronbach's Alpha τόσο στις υποκατηγορίες ξεχωριστά όσο και στο σύνολο των συγκεντρωτικών ερωτήσεων ανά μέρος του ερωτηματολογίου.

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα εφαρμόσουμε υπολογισμούς συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για κάθε μεταβλητή καθώς και στις περιπτώσεις που είναι αποδεκτό θα υπολογιστούν τα κυριότερα περιγραφικά μέτρα της μέσης τιμής και της τυπική απόκλισης. Όλα τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στους πίνακες συχνοτήτων και περιγραφικών μέτρων συνοδευόμενα από τα αντίστοιχα κυκλικά διαγράμματα, ραβδογράμματα καθώς και ιστογράμματα συχνοτήτων.

Κατά τον υπολογισμό των ομαδοποιημένων μεταβλητών, για κάθε υποκατηγορία υπολογίστηκε ο μέσος όρος των επιμέρους ερωτήσεών τους για κάθε δάσκαλο δημιουργώντας έτσι μια μεταβλητή που αντιπροσωπεύει κάθε υποκατηγορία ξεχωριστά. Η δομή αυτή εφαρμόστηκε και στον υπολογισμό των μεταβλητών που εκφράζουν τα συγκεντρωτικά μέρη του ερωτηματολογίου. Για την περιγραφή τους χρησιμοποιήθηκαν τα περιγραφικά μέτρα της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης καθώς και η γραφική παράστασή τους επιτεύχθηκε με την χρήση των ιστογραμμάτων συχνοτήτων.

Τέλος για τον υπολογισμό των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο μη-παραμετρικός δείκτης συσχέτισης του Spearman ο οποίος ελέγχθηκε για κάθε συνδυασμό μεταβλητών ως προς την σημαντικότητά του βάση της στάθμης σημαντικότητας $\alpha=0.05$. Για την παρουσίαση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκαν τα διαγράμματα διασποράς για τους αντίστοιχους συνδυασμούς μεταβλητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Ανάλυση αξιοπιστίας

Η παρούσα ανάλυση ερωτηματολογίου αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών στις σχολικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκουμε να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα στην τάξη, ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, ποιες ανάγκες επιδιώκουν να ικανοποιήσουν, ποια είναι τα προβλήματα καθώς και ποια είναι η πηγή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην διδασκαλία τους, ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν για την επίλυση τους και την δημιουργία ευνοϊκών σχέσεων, ποιοι είναι οι στόχοι που έχουν θέσει προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη, κατά πόσο αυτοί οι στόχοι έχουν επιτευχθεί καθώς και πως αντιμετωπίζουν την ανυπακοή των μαθητών τους. Για τους παραπάνω λόγους συλλέχθηκε δείγμα 134 εκπαιδευτικών εκ των οποίων το 60.40% είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 39.60% είναι άνδρες.

Το ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε για τους παραπάνω σκοπούς απαρτίζεται από 4 μέρη. Αρχικά το πρώτο μέρος (Α) αποσκοπεί στο να αντλήσουμε πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών καθώς και την αξιολόγηση των δηλώσεων όσων αφορά την ισχύ τους στην τάξη. Το μέρος Β αναφέρεται στο κλίμα της σχολικής τάξης από το οποίο αντλούμε πληροφορίες για τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις δηλώσεις για το πώς επηρεάζεται το θετικό κλίμα, τις πρακτικές και μεθόδους για την δημιουργία θετικού κλίματος, την διαμόρφωση της αίθουσας καθώς και τι επιδιώκουν με αυτό να ικανοποιήσουν. Το μέρος Γ αναφέρεται στα προβλήματα της σχολικής τάξης βάση του οποίου επιδιώκουμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, για τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και τις τεχνικές επίλυσής τους, για τις τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων καθώς και για την σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Τέλος το μέρος Δ διερευνά τον ρόλο του δασκάλου στην τάξη επιδιώκοντας να αντλήσει πληροφορίες για τους στόχους που εξυπηρετούνται βάση των κανόνων που έχει θέσει και ποιοι από αυτούς είναι επιτυχημένοι, να διερευνήσει πληροφορίες για τους κανόνες που εφαρμόζονται δύσκολα

στην σχολική τάξη, ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζει στην μη τήρηση των κανόνων καθώς και ποιές είναι οι ποινές που εφαρμόζει σε αυτή την περίπτωση.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την δειγματοληψία εξετάστηκαν ως προς την αξιοπιστία τους με χρήση του συντελεστή εκτίμησης εσωτερικής ομοιογένειας (συντελεστής αξιοπιστίας) Cronbach's Alpha και τα αποτελέσματα αυτού παρατηρούνται στον ακόλουθο πίνακα, Πίνακας.1. Παρατηρούμε ότι αναφορικά με τις συνολικές κατηγορίες όλοι σχεδόν οι συντελεστές είναι μεγαλύτεροι του 0.700 δηλώνοντας έτσι καλή αξιοπιστία με την μόνη κατηγορία που διαφέρει να είναι εκείνη του μέρους Α (Alpha=0.586) όπου δηλώνει οριακά αποδεκτή αξιοπιστία. Οι μεγαλύτεροι συντελεστές παρατηρούνται στα μέρη Γ και Δ με συντελεστές αξιοπιστίας Alpha=0.815 και Alpha=0.888 αντίστοιχα. Διερευνώντας τώρα και τις υποκατηγορίες παρατηρούμε τους πιο υψηλούς συντελεστές κατέχουν οι υποκατηγορίες του μέρους Δ με τις υψηλότερες τιμές να αντιστοιχούν στις υποκατηγορίες Πρακτικές και Ποινές με τιμές αξιοπιστίας Alpha=0.854 και Alpha=0.765 αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά η υποκατηγορία της οποίας τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι υποερωτήσεις της διαφέρουν αισθητά ως προς τα αποτελέσματά τους (άρα δεν έχουν εμφανή ομοιογένεια) ανήκει στο μέρος Γ, Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων, με την τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας, Alpha=0.434, να είναι σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Reliability Statistics		
Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha	N of Items
Στην τάξη μου (Μέρος Α)	,586	11
Κλίμα της σχολικής τάξης (Μέρος Β)	,757	15
Υποκατηγορίες - Μέρος Β		
Δηλώσεις	,729	10
Πρακτικές και μέθοδοι που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη δημιουργία θετικού κλίματος	,563	5
Προβλήματα στην σχολική τάξη (Μέρος Γ)	,815	31
Υποκατηγορίες - Μέρος Γ		
Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα	,734	8
Αίτια συγκρούσεων	,606	5
Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	,434	4
Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων	,553	4

Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/ Διαστάσεις επικοινωνίας	,681	10
Ο Ρόλος του Δασκάλου (Μέρος Δ)	,888	29
Υποκατηγορίες - Μέρος Δ		
Στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός για δημιουργία θετικού κλίματος	,703	4
Επιτυχημένοι στόχοι	,623	4
Πρακτικές σε περίπτωση μη τήρησης κανόνων	,854	15
Ποινές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός	,765	6

Πίνακας.1 Πίνακας Αξιοπιστίας – Συντελεστής εκτίμησης εσωτερικής ομοιογένειας Cronbach's Alpha.

7.2 Ανάλυση δεδομένων

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας όπως αυτά προέκυψαν κατά τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων μας χρησιμοποιώντας αντίστοιχους πίνακες και διαγράμματα.

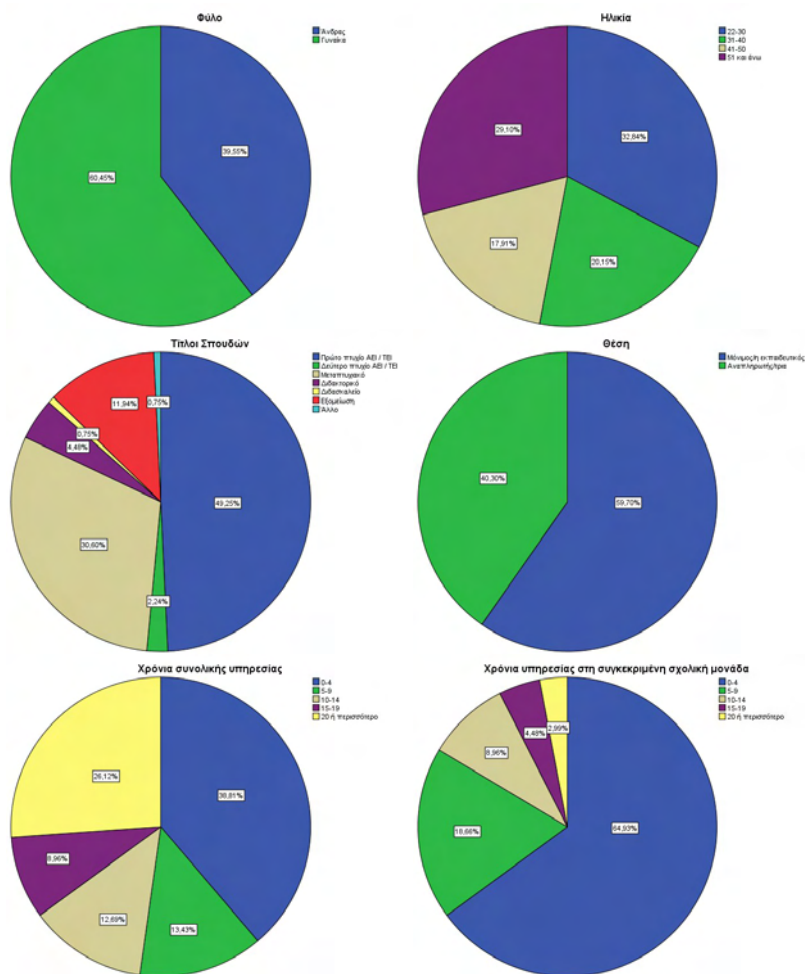
Αρχικά σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας παρατηρούμε ότι, Πίνακας.2, το 60.40% αποτελείται από γυναίκες ενώ το υπόλοιπο 39.60% από άνδρες. Οι ηλικιακές κλάσεις με τις μεγαλύτερες συχνότητες είναι εκείνες των ηλικιών 22-30 και 51 και άνω με ποσοστά 32.80% και 29.10% του δείγματος αντίστοιχα. Ακόμη το 49.30% κατέχει τίτλο σπουδών μέχρι πρώτο πτυχίο AEI/ TEI ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 30.60% έχει και μεταπτυχιακό τίτλο. Αναφορικά με τις θέσεις παρατηρείται μια διαφορά στα ποσοστά βάση της οποίας το 59.70% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με το 40.30% να είναι αναπληρωτές. Σχετικά με τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας παρατηρήθηκε ότι το 38.80% έχει υπηρεσία από 0 έως 4 έτη ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 26.10% έχει προϋπηρεσία από 20 έτη και πάνω. Τέλος το 64.80% των δασκάλων δήλωσε ότι στην παρούσα σχολική μονάδα έχει 0 έως 4 έτη χρόνια υπηρεσίας ενώ το 18.70% δήλωσε αντίστοιχα χρόνια υπηρεσίας από 5 έως 9 έτη.

		Count	Column N %
Φύλο	Άνδρας	53	39,6%
	Γυναίκα	81	60,4%
	Total	134	100,0%

Ηλικία	22-30	44	32,8%
	31-40	27	20,1%
	41-50	24	17,9%
	51 και άνω	39	29,1%
	Total	134	100,0%
Τίτλοι Σπουδών	Πρώτο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ	66	49,3%
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ	3	2,2%
	Μεταπτυχιακό	41	30,6%
	Διδακτορικό	6	4,5%
	Διδασκαλείο	1	0,7%
	Εξομείωση	16	11,9%
	Άλλο	1	0,7%
	Total	134	100,0%
Θέση	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	80	59,7%
	Αναπληρωτής/τρια	54	40,3%
	Total	134	100,0%
Χρόνια συνολικής υπηρεσίας	0-4	52	38,8%
	5-9	18	13,4%
	10-14	17	12,7%
	15-19	12	9,0%
	20 ή περισσότερο	35	26,1%
	Total	134	100,0%
Χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	0-4	87	64,9%
	5-9	25	18,7%
	10-14	12	9,0%
	15-19	6	4,5%
	20 ή περισσότερο	4	3,0%
	Total	134	100,0%

Πίνακας.2 Πίνακας Συχνότητων – Δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.1, παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των μεταβλητών αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.



Εικόνα.1 Κυκλικά Διαγράμματα – Δημογραφικά χαρακτηριστικά.

7.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα στην τάξη

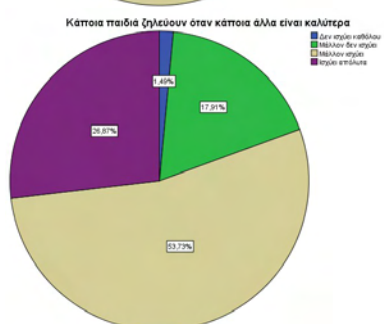
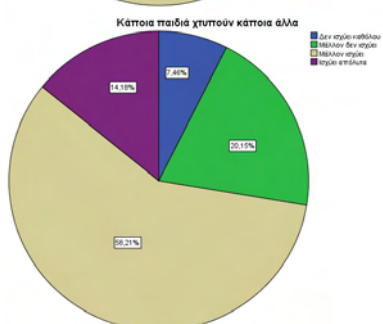
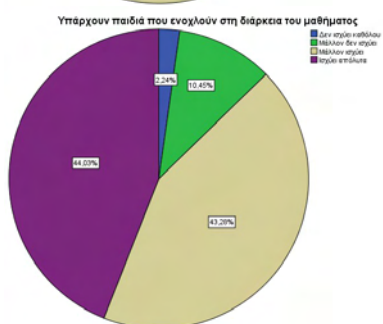
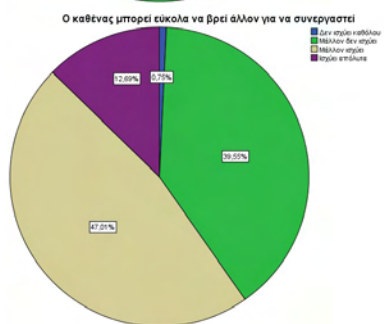
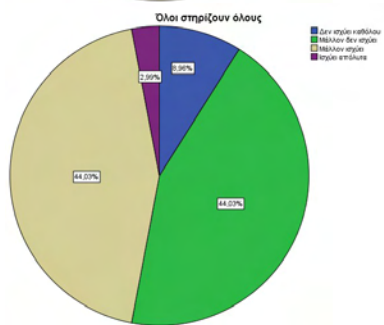
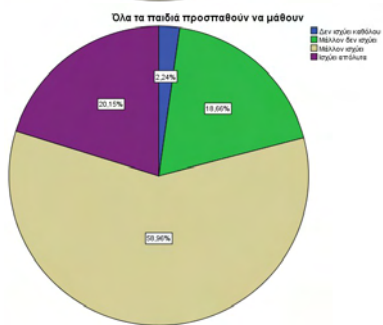
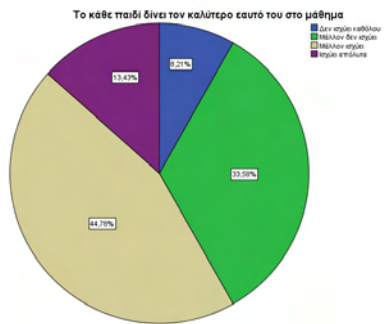
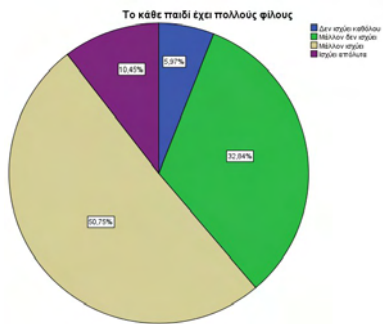
Κατά την διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν το θετικό κλίμα στην τάξη παρατηρήθηκε ότι σύμφωνα με τον παράγοντα σχέσεων των μαθητών ότι ο μεγαλύτερος βαθμός ισχύος, επηρεάζει θετικά το θετικό κλίμα στην τάξη, αντιστοιχεί στην περίπτωση όπου υπάρχουν παιδιά που ενοχλούν το μάθημα (Μ.Τ.=3.29, Τ.Α.=0.744) εκ των οποίων το 83.30% των δασκάλων δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Ακόμη υψηλά σκορ παρατηρήθηκαν και στις περιπτώσεις όπου κάποια παιδιά συμπεριφέρονται άσχημα σε κάποια άλλα (Μ.Τ.=3.08, Τ.Α.=0.746) καθώς και στο ότι κάποια παιδιά ζηλεύουν όταν κάποια άλλα είναι καλύτερα (Μ.Τ.=3.06, Τ.Α.=0.713) με τα αθροιστικά ποσοστά 82.10% και

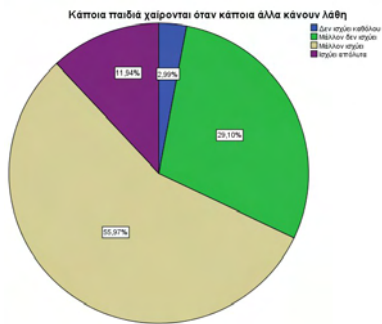
80.60% να δηλώνουν τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Αντίστοιχη συμπεριφορά μπορούμε να παρατηρήσουμε και στην περίπτωση όπου όλα τα παιδιά προσπαθούν να μάθους (Μ.Τ.=2.97, Τ.Α.=0.693) όπου το 79.10% των δασκάλων δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Από την άλλη πλευρά το θετικό κλίμα δεν φαίνεται να έχει σημαντική επιρροή από τις περιπτώσεις όπου όλοι μαθητές στηρίζουν όλους τους μαθητές (Μ.Τ.=2.41, Τ.Α.=0.696) καθώς και στο ότι το κάθε παιδί δίνει τον καλύτερο εαυτό του στο μάθημα (Μ.Τ.=2.63, Τ.Α.=0.818) βάση των οποίων το 53.00% και το 41.80% αντίστοιχα δήλωσαν το πολύ την επιλογή «Μάλλον δεν ισχύει». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα, Πίνακας.3.

	Δεν ισχύει καθόλου		Μάλλον δεν ισχύει		Μάλλον ισχύει		Ισχύει απόλυτα		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Το κάθε παιδί έχει πολλούς φίλους	8	6,0%	44	32,8%	68	50,7%	14	10,4%	2,66	,747
Το κάθε παιδί δίνει τον καλύτερο εαυτό του στο μάθημα	11	8,2%	45	33,6%	60	44,8%	18	13,4%	2,63	,818
Όλα τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν	3	2,2%	25	18,7%	79	59,0%	27	20,1%	2,97	,693
Όλοι στηρίζουν όλους	12	9,0%	59	44,0%	59	44,0%	4	3,0%	2,41	,696
Τα παιδιά συναντιούνται και μετά το σχολείο	4	3,0%	35	26,1%	83	61,9%	12	9,0%	2,77	,648
Ο καθένας μπορεί εύκολα να βρεί άλλον για να συνεργαστεί	1	0,7%	53	39,6%	63	47,0%	17	12,7%	2,72	,689
Υπάρχουν παιδιά που ενοχλούν στη διάρκεια του μαθήματος	3	2,2%	14	10,4%	58	43,3%	59	44,0%	3,29	,744
Κάποια παιδιά συμπεριφέρονται άσχημα σε κάποια άλλα	4	3,0%	20	14,9%	71	53,0%	39	29,1%	3,08	,746
Κάποια παιδιά χτυπούν κάποια άλλα	10	7,5%	27	20,1%	78	58,2%	19	14,2%	2,79	,776
Κάποια παιδιά ζηλεύουν όταν κάποια άλλα είναι καλύτερα	2	1,5%	24	17,9%	72	53,7%	36	26,9%	3,06	,713
Κάποια παιδιά χαίρονται όταν κάποια άλλα κάνουν λάθη	4	3,0%	39	29,1%	75	56,0%	16	11,9%	2,77	,693

Πίνακας.3 Πίνακας Συχνότητας και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Α: Στην τάξη μου.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.2 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των περιπτώσεων του μέρους Α που αναλύθηκαν στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.3.





Εικόνα.2 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Α: Στην τάξη μου.

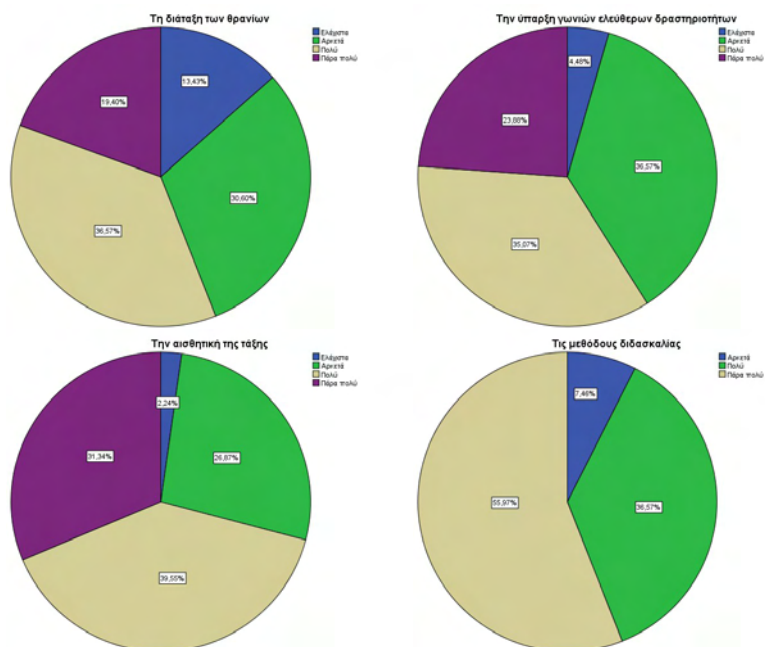
Αναφορικά με τις αντίστοιχες δηλώσεις που επηρεάζουν το κλίμα της σχολικής τάξης (Μέρος Β) παρατηρήθηκε ότι κατά κύριο λόγο τα ποσοστά συγκεντρώνονται στις επιλογές μεγαλύτερες ή ίσες της επιλογής «Αρκετά» για όλο το φάσμα των περιπτώσεων. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά, και άρα οι περιπτώσεις επηρεάζουν πολύ το θετικό κλίμα στην τάξη, ανήκουν στις περιπτώσεις ικανότητας επικοινωνίας των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=4.61, Τ.Α.=0.612), ικανότητας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=4.55, Τ.Α.=0.632) και στις μεθόδους διδασκαλίας (Μ.Τ.=4.49, Τ.Α.=0.634) όπου το 94.80%, 94.00% και το 92.60% των δασκάλων δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Εξίσου υψηλά ποσοστά παρατηρούμε στις περιπτώσεις όπου το θετικό κλίμα στην τάξη επηρεάζεται από την ικανότητα επίλυσης των ασκήσεων (Μ.Τ.=4.47, Τ.Α.=0.634), την τήρηση των κανόνων εκ μέρους των μαθητών (Μ.Τ.=4.45, Τ.Α.=0.837) και της αισθητικής της τάξης (Μ.Τ.=4.00, Τ.Α.=0.823) όπου το 92.60%, το 86.60% και το 70.90% των δασκάλων δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Από την άλλη πλευρά τα χαμηλότερα σκορ, και άρα την λιγότερη επιρροή, τα συναντούμε στις περιπτώσεις αναφορικά με τον βαθμό πολιτισμικής ομοιομορφίας της τάξης (Μ.Τ.=3.25, Τ.Α.=1.235) και στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Μ.Τ.=3.33, Τ.Α.=1.032) όπου μόλις το 47.80% και 46.20% των δασκάλων δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Οι περιπτώσεις της διάταξης των θρανίων (Μ.Τ.=3.62, Τ.Α.=0.948) και της ύπαρξης γωνιών ελεύθερων δραστηριοτήτων (Μ.Τ.=3.78, Τ.Α.=0.862) αποτελούν δηλώσεις χαμηλότερης επιρροής σχετικά με τις αντίστοιχες υψηλόβαθμες κατά τις οποίες το 56.00% και το 59.00% αντίστοιχα των δασκάλων δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα, Πίνακας.4.

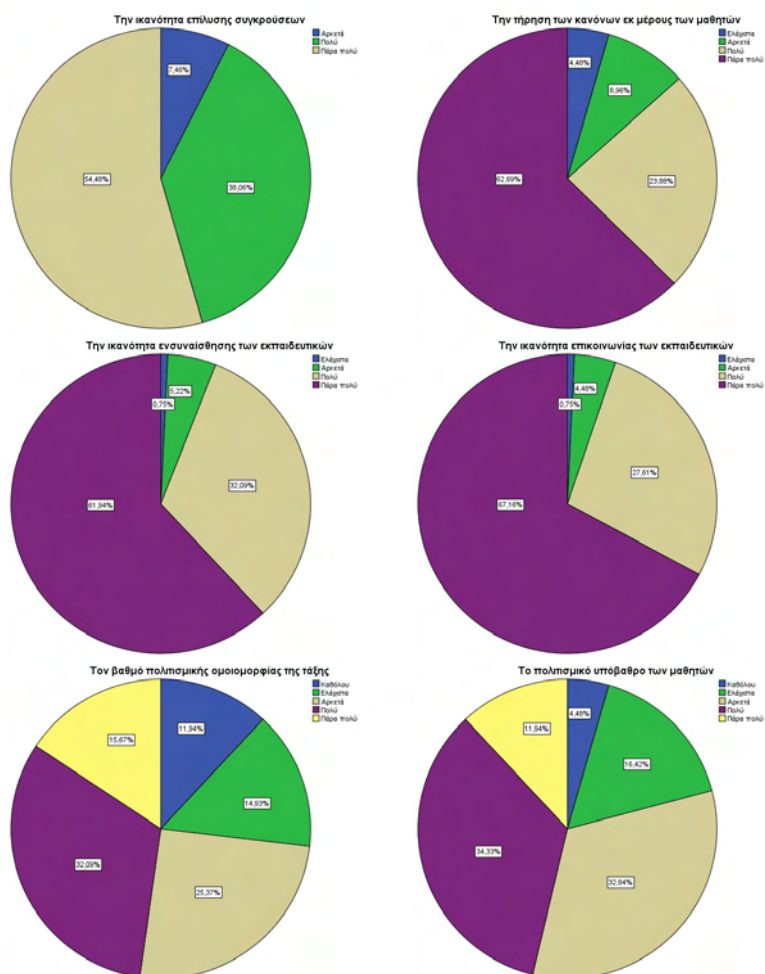
Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
---------	----------	--------	------	-----------	-------

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μέσ η Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Τη διάταξη των θρανίων	0	0,0%	18	13,4 %	41	30,6 %	49	36,6 %	26	19,4 %	3,62	,948
Την ύπαρξη γωνιών ελεύθερων δραστηριοτήτων	0	0,0%	6	4,5%	49	36,6 %	47	35,1 %	32	23,9 %	3,78	,862
Την αισθητική της τάξης	0	0,0%	3	2,2%	36	26,9 %	53	39,6 %	42	31,3 %	4,00	,823
Τις μεθόδους διδασκαλίας	0	0,0%	0	0,0%	10	7,5%	49	36,6 %	75	56,0 %	4,49	,634
Την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων	0	0,0%	0	0,0%	10	7,5%	51	38,1 %	73	54,5 %	4,47	,634
Την τήρηση των κανόνων εκ μέρους των μαθητών	0	0,0%	6	4,5%	12	9,0%	32	23,9 %	84	62,7 %	4,45	,837
Την ικανότητα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών	0	0,0%	1	0,7%	7	5,2%	43	32,1 %	83	61,9 %	4,55	,632
Την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών	0	0,0%	1	0,7%	6	4,5%	37	27,6 %	90	67,2 %	4,61	,612
Τον βαθμό πολιτισμικής ομοιομορφίας της τάξης	16	11,9 %	20	14,9 %	34	25,4 %	43	32,1 %	21	15,7 %	3,25	1,235
Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών	6	4,5%	22	16,4 %	44	32,8 %	46	34,3 %	16	11,9 %	3,33	1,032

Πίνακας.4 Πίνακας Συχνότητας και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Β: Δηλώσεις.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.3 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των περιπτώσεων του μέρους Β που αναλύθηκαν στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.4 υπό την κατηγορία «Δηλώσεις».





Εικόνα.3 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Β: Δηλώσεις.

7.2.2 Πρακτικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στην τάξη για τη δημιουργία θετικού κλίματος

Αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στην τάξη παρατηρούμε ότι κατά το πλείστον εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Μ.Τ.=4.21, Τ.Α.=0.757) και βιωματική/επικοινωνιακή διδασκαλία (Μ.Τ.=4.11, Τ.Α.=0.847) με το 81.30% και το 79.60% αντίστοιχα να έχουν δηλώσει τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Ακόμη υψηλά ποσοστά παρατηρούμε και στις πρακτικές αναφορικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία (Μ.Τ.=3.87, Τ.Α.=0.865) και την διερευνητική/ ανακαλυπτική διδασκαλία (Μ.Τ.=3.82, Τ.Α.=0.866) όπου τα αθροιστικά ποσοστά 70.20% και 67.20% αντίστοιχα δήλωσαν

τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Τέλος η πρακτική με το χαμηλότερο σκορ προέκυψε να είναι η μετωπική διδασκαλία (Μ.Τ.=3.53, Τ.Α.=1.038) βάση της οποίας το 53.80% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά» σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.5.

	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Μετωπική Διδασκαλία	4	3,0%	18	13,4%	40	29,9%	47	35,1%	25	18,7%	3,53	1,038
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	0	0,0%	10	7,5%	30	22,4%	62	46,3%	32	23,9%	3,87	,865
Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία	0	0,0%	1	0,7%	24	17,9%	55	41,0%	54	40,3%	4,21	,757
Βιωματική/Επικοινωνιακή Διδασκαλία	0	0,0%	7	5,2%	20	14,9%	58	43,3%	49	36,6%	4,11	,847
Διερευνητική/Ανακαλυπτική Διδασκαλία	0	0,0%	10	7,5%	34	25,4%	60	44,8%	30	22,4%	3,82	,866

Πίνακας.5 Πίνακας Συχνοτήτων και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Β: Πρακτικές

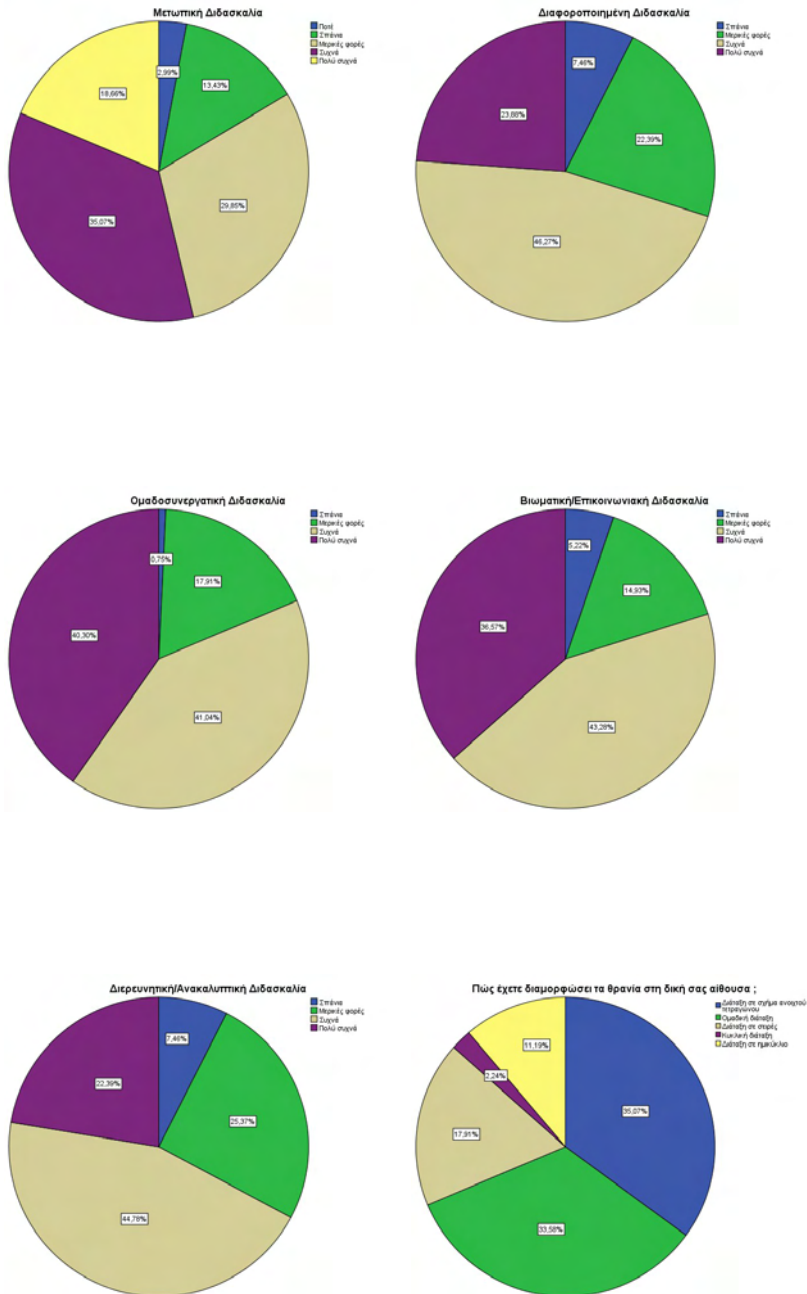
Ακόμη παρατηρήθηκε ότι το 35.10% των δασκάλων έχουν διαμορφώσει τα θρανία στην δική τους αίθουσα βάση της διάταξης σε σχήμα ανοιχτού τετραγώνου, το 33.60% σε ομαδική διάταξη ενώ το 17.90% σε διάταξη με σειρές. Από την άλλη πλευρά εμφανώς χαμηλότερα ποσοστά παρατηρούμε τις διαμορφώσεις βάση διάταξης σε ημικύκλιο και κυκλικής διάταξης όπου δηλώθηκαν από το 11.20% και το 2.20% του δείγματος σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.6.

Πώς έχετε διαμορφώσει τα θρανία στη δική σας αίθουσα ;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διάταξη σε σχήμα ανοιχτού τετραγώνου	47	35,1	35,1	35,1
	Ομαδική διάταξη	45	33,6	33,6	68,7
	Διάταξη σε σειρές	24	17,9	17,9	86,6
	Κυκλική διάταξη	3	2,2	2,2	88,8
	Διάταξη σε ημικύκλιο	15	11,2	11,2	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Πίνακας.6 Πίνακας Συχνοτήτων – Μέρος Β: Πώς έχετε διαμορφώσει τα θρανία στη δική σας αίθουσα.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.4 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των περιπτώσεων του μέρους Β που αναλύθηκαν στους προηγούμενους πίνακες Πίνακας.5 και Πίνακας.6.



Εικόνα.4 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρους Β: Πρακτικές, Πως έχετε διαμορφώσει τα θρανία στη δική σας αίθουσα.

7.2.3 Ανάγκες που επιδιώκουν οι δάσκαλοι να ικανοποιήσουν βάση του τρόπου διαμόρφωσης του χώρου στην τάξη

Τέλος ζητήθηκε από τους δασκάλους να δηλώσουν τις ανάγκες που επιδιώκουν να ικανοποιήσουν βάση του τρόπου που έχουν διαμορφώσει τον χώρο. Παρατηρήθηκε ότι το 53.70% δήλωσε ότι επιδιώκει να ικανοποιήσει τις μαθησιακές ανάγκες, το 50.70% τις ανάγκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ενώ το 47.80% δήλωσε τις ανάγκες συμπερίληψης όλων στην κοινότητα της τάξης. Από την άλλη πλευρά παρατηρούμε ότι σε χαμηλότερα ποσοστά κυμαίνονται οι ανάγκες αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και οι ανάγκες υποστήριξης ατομικής επίδοσης με ποσοστά 39.60% και 17.90% αντίστοιχα σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.7.

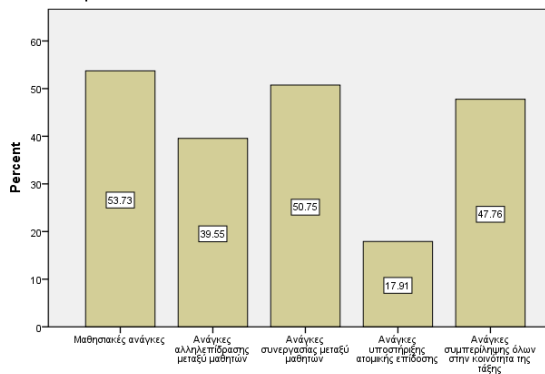
		Frequencies		Percent of Cases
		Responses		
		N	Percent	
Με τον τρόπο που έχω διαμορφώσει το χώρο μου, επιδιώκω να ικανοποιήσω : ^a	Μαθησιακές ανάγκες	72	25,6%	53,7%
	Ανάγκες αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών	53	18,9%	39,6%
	Ανάγκες συνεργασίας μεταξύ μαθητών	68	24,2%	50,7%
	Ανάγκες υποστήριξης ατομικής επίδοσης	24	8,5%	17,9%
	Ανάγκες συμπερίληψης όλων στην κοινότητα της τάξης	64	22,8%	47,8%
Total		281	100,0%	209,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας.7 Πίνακας Συχνοτήτων – Μέρος Β: Με τον τρόπο που έχω διαμορφώσει το χώρο μου, επιδιώκω να ικανοποιήσω.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.5 παρουσιάζει το συγκριτικό ραβδόγραμμα των αναγκών για ικανοποίηση που παρουσιάζονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.7.

Με τον τρόπο που έχω διαμορφώσει το χώρο μου, επιδιώκω να ικανοποιήσω :



Εικόνα.5 Ραβδόγραμμα – Μέρος Β: Με τον τρόπο που έχω διαμορφώσει το χώρο μου, επιδιώκω να ικανοποιήσω.

7.2.4 Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στη διδασκαλία τους και η πηγή των προβλημάτων

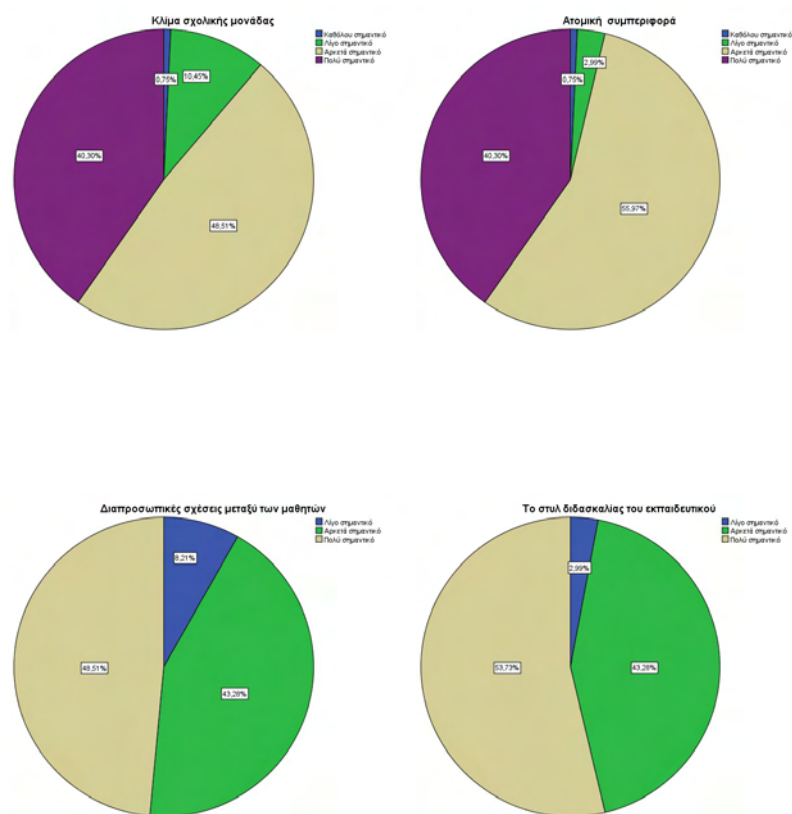
Επόμενο κομμάτι της στατιστικής επεξεργασίας μας αποτελεί το γεγονός ανάδειξης των προβλημάτων και των πηγών τους που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην διδασκαλία τους. Αρχικά, αναφορικά με τα προβλήματα, παρατηρούμε ότι ως σημαντικότεροι παράγοντες-προβλήματα διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Μ.Τ.=3.51, Τ.Α.=0.542) και το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού όπου το 97.80% και το 97.40% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Αρκετά σημαντικό». Ακόμη, υψηλά ποσοστά παρατηρούμε στους παράγοντες αναφορικά με την ατομική συμπεριφορά (Μ.Τ.=3.36, Τ.Α.=0.580), το κλίμα της σχολικής μονάδας (Μ.Τ.=3.28, Τ.Α.=0.678) καθώς και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Μ.Τ.=3.27, Τ.Α.=0.639) όπου τα αθροιστικά ποσοστά 96.30%, 88.80% και 89.50% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Αρκετά σημαντικό». Από την άλλη πλευρά το χαμηλότερο σκορ ανήκει στον παράγοντα αναφορικά με την πολιτισμική ομοιογένεια μεταξύ των μαθητών (Μ.Τ.=2.57, Τ.Α.=0.760) όπου μόνο το 56.70% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Αρκετά σημαντικό» ενώ για τον παράγοντα αναφορικά με την οικογένεια των μαθητών (Μ.Τ.=2.99, Τ.Α.=0.858) το αντίστοιχο ποσοστό διαμορφώνεται ως 76.10% σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.8.

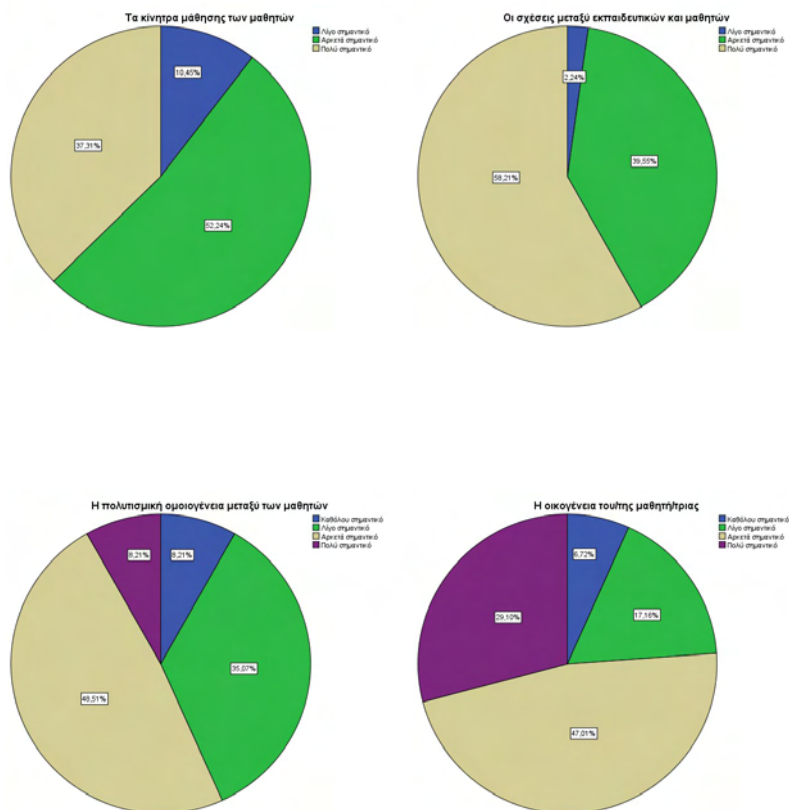
Καθόλου σημαντικό		Λίγο σημαντικό		Αρκετά σημαντικό		Πολύ σημαντικό		Total	
N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση

Κλίμα σχολικής μονάδας	1	0,7%	14	10,4%	65	48,5%	54	40,3%	3,28	,678
Ατομική συμπεριφορά	1	0,7%	4	3,0%	75	56,0%	54	40,3%	3,36	,580
Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών	0	0,0%	11	8,2%	58	43,3%	65	48,5%	3,40	,639
Το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	0	0,0%	4	3,0%	58	43,3%	72	53,7%	3,51	,559
Τα κίνητρα μάθησης των μαθητών	0	0,0%	14	10,4%	70	52,2%	50	37,3%	3,27	,639
Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών	0	0,0%	3	2,2%	53	39,6%	78	58,2%	3,56	,542
Η πολιτισμική ομοιογένεια μεταξύ των μαθητών	11	8,2%	47	35,1%	65	48,5%	11	8,2%	2,57	,760
Η οικογένεια του/της μαθητή/τριας	9	6,7%	23	17,2%	63	47,0%	39	29,1%	2,99	,858

Πίνακας.8 Πίνακας Συχνοτήτων και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Γ: Παράγοντες.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.6 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των παραγόντων που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.8





Εικόνα.6 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Γ: Παράγοντες.

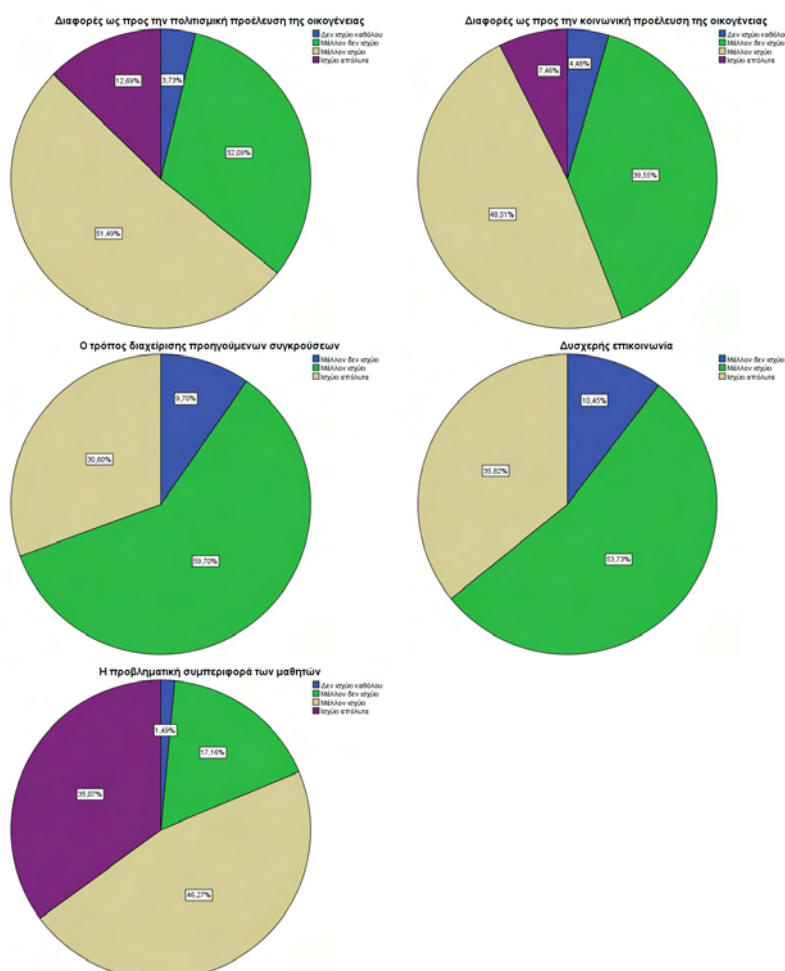
Σχετικά με τις πηγές (αίτια συγκρούσεων) αυτών των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά την διδασκαλία τους παρατηρήθηκε ότι τα υψηλότερα σκορ ισχύος παρατηρούνται στις πηγές αναφορικά με τη δυσχερή επικοινωνία (M.T.=3.25, T.A.=0.633), τον τρόπο διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων (M.T.=3.21, T.A.=0.602) καθώς και με την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών (M.T.=3.15, T.A.=0.751) όπου το 89.50%, το 90.30% και το 81.40% δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Από την άλλη πλευρά το χαμηλότερο σκορ ανήκει στα αίτια σχετικά με τις διαφορές ως προς την κοινωνική προέλευση της οικογένειας (M.T.=2.59, T.A.=0.696) και τις διαφορές ως προς την πολιτισμική προέλευση της οικογένειας (M.T.=2.73, T.A.=0.727) όπου μόλις το 56.50% και το 64.20% δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει» σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ακόλουθου πίνακα Πίνακας.9.

Δεν ισχύει καθόλου		Μάλλον δεν ισχύει		Μάλλον ισχύει		Ισχύει απόλυτα		Total	
N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση

Διαφορές ως προς την πολιτισμική προέλευση της οικογένειας	5	3,7%	43	32,1%	69	51,5%	17	12,7%	2,73	,727
Διαφορές ως προς την κοινωνική προέλευση της οικογένειας	6	4,5%	53	39,6%	65	48,5%	10	7,5%	2,59	,696
Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων	0	0,0%	13	9,7%	80	59,7%	41	30,6%	3,21	,602
Δυσχερής επικοινωνία	0	0,0%	14	10,4%	72	53,7%	48	35,8%	3,25	,633
Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών	2	1,5%	23	17,2%	62	46,3%	47	35,1%	3,15	,751

Πίνακας.9 Πίνακας Συχνότητων και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Γ: Αίτια συγκρούσεων.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.7 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των αιτιών συγκρούσεων που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.9.



Εικόνα.7 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Γ: Αίτια συγκρούσεων.

7.2.5 Τεχνικές επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι

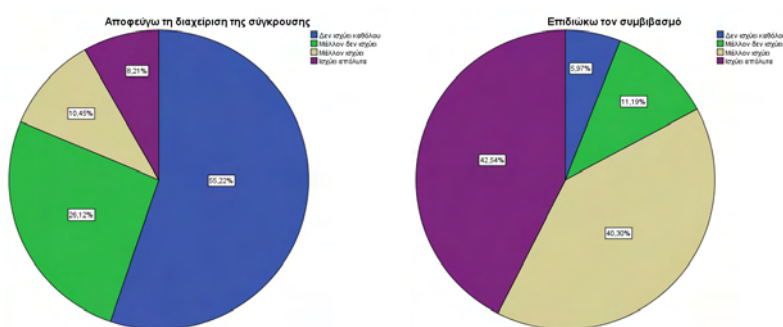
στη διδασκαλία τους.

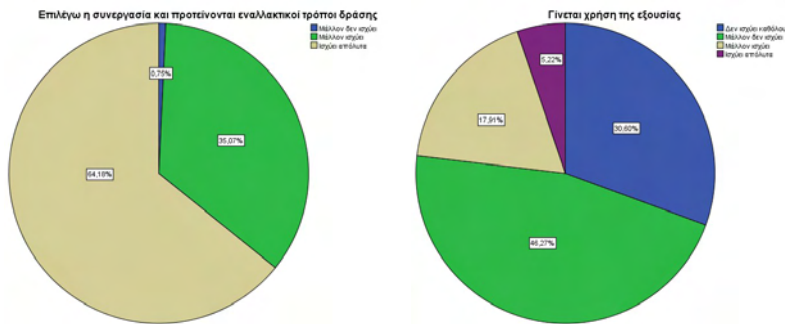
Όσον αφορά τις τεχνικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι για να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν παρατηρήθηκε ότι σχετικά με τις τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων, τα μεγαλύτερα σκορ παρουσιάζουν οι τεχνικές της συνεργασίας και προτεινόμενων εναλλακτικών τρόπων δράσης (Μ.Τ.=3.63, Τ.Α.=0.499) καθώς και της επιδίωξης του συμβιβασμού (Μ.Τ.=3.19, Τ.Α.=0.863) κατά τις οποίες το 99.30% και το 82.80% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Από την άλλη πλευρά το χαμηλότερο σκορ παρουσιάζει η τεχνική της αποφυγής της διαχείρισης της σύγκρουσης (Μ.Τ.=1.72, Τ.Α.=0.955) κατά την οποία το 81.30% δήλωσε το πολύ την επιλογή «Μάλλον δεν ισχύει» ενώ για την τεχνική της χρήση της εξουσίας (Μ.Τ.=1.98, Τ.Α.=0.836) το αντίστοιχο ποσοστό διαμορφώνεται στο 76.90% του δείγματος σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.10.

	Δεν ισχύει καθόλου		Μάλλον δεν ισχύει		Μάλλον ισχύει		Ισχύει απόλυτα		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αποφεύγω τη διαχείριση της σύγκρουσης	74	55,2%	35	26,1%	14	10,4%	11	8,2%	1,72	,955
Επιδιώκω τον συμβιβασμό	8	6,0%	15	11,2%	54	40,3%	57	42,5%	3,19	,863
Επιλέγω η συνεργασία και προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι δράσης	0	0,0%	1	0,7%	47	35,1%	86	64,2%	3,63	,499
Γίνεται χρήση της εξουσίας	41	30,6%	62	46,3%	24	17,9%	7	5,2%	1,98	,836

Πίνακας.10 Πίνακας Συχνοτήτων και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Γ: Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.8 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.10.





Εικόνα.9 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Γ: Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων

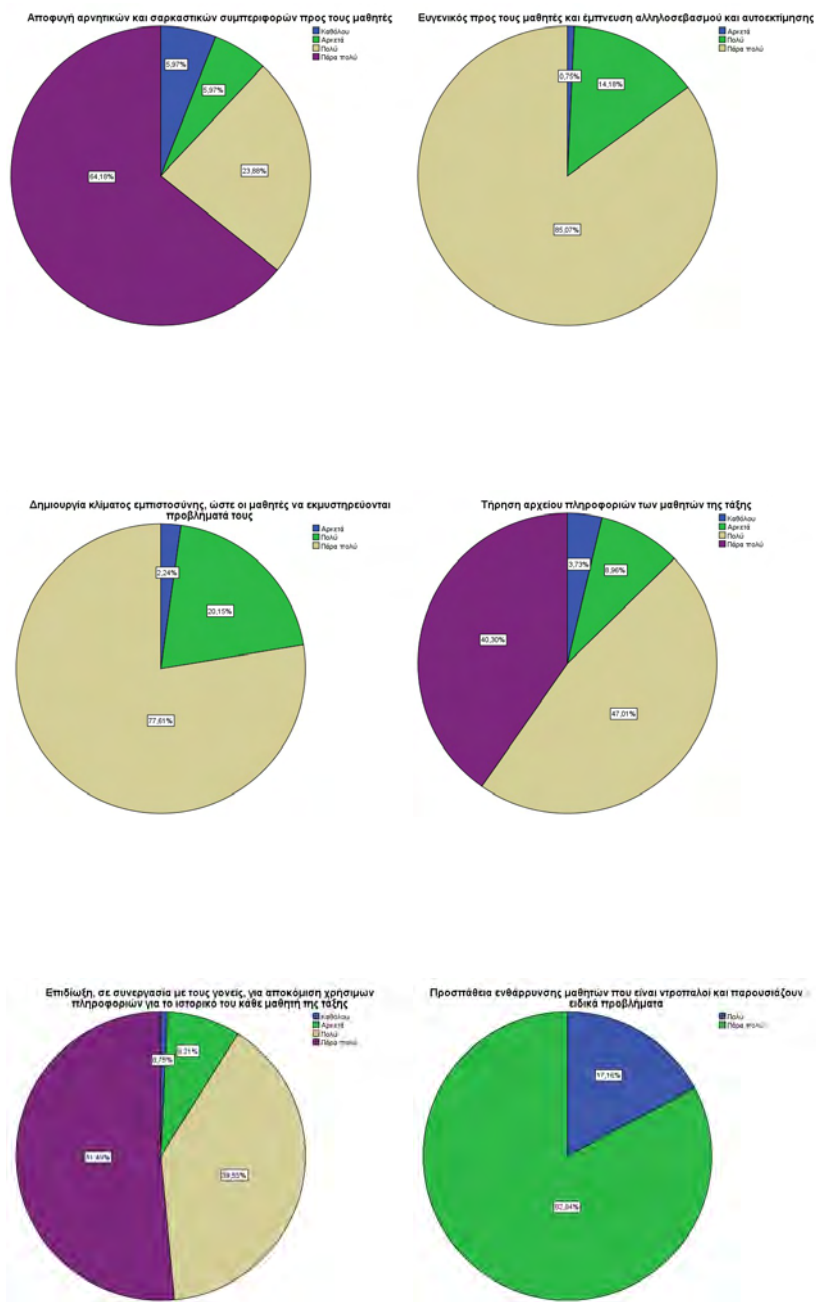
7.2.6 Πρακτικές για τη δημιουργία ευνοϊκών σχέσεων – Σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

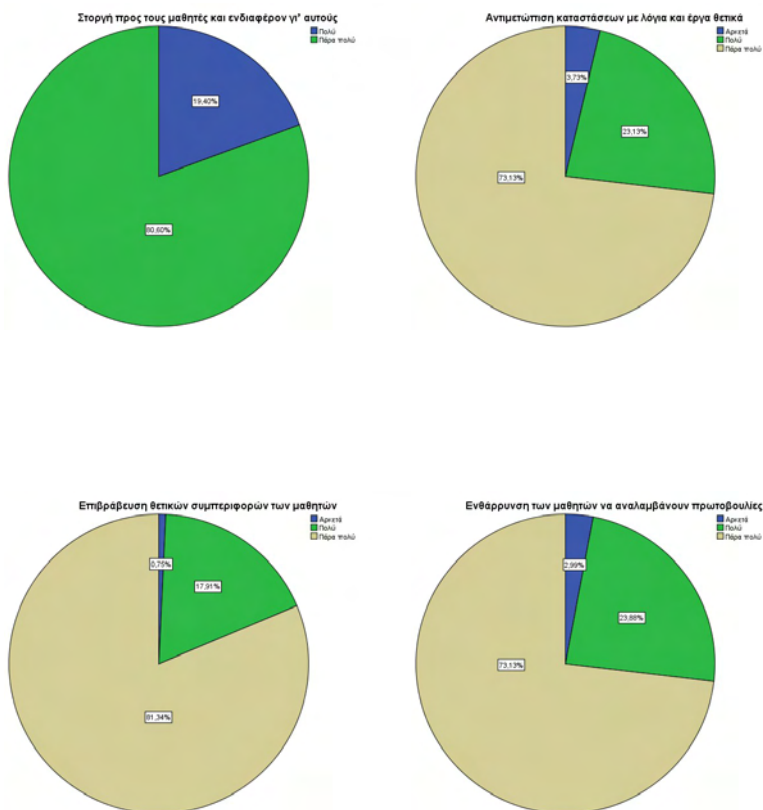
Αναφορικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και την δημιουργία ευνοϊκών σχέσεων παρατηρήθηκε ότι σχεδόν σε όλο το φάσμα των παραγόντων τα ποσοστά είναι πολύ υψηλά. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι τα υψηλότερα σκορ συναντώνται στις περιπτώσεις παραγόντων όπου ο εκπαιδευτικός να είναι ευγενικός προς τους μαθητές με έμπνευση αλληλοσεβασμού και αυτοεκτίμησης (M.T.=3.84, T.A.=0.385), να κάνει προσπάθειαιενθάρρυνσης των μαθητών που είναι ντροπαλοί και παρουσιάζουν ειδικά προβλήματα (M.T.=3.83, T.A.=0.378), να δείχνει στοργή και ενδιαφέρον προς τους μαθητές (M.T.=3.81, T.A.=0.397) καθώς και να επιβραβεύει την θετική συμπεριφορά των μαθητών (M.T.=3.81, T.A.=0.415) κατά τους οποίους το 85.10%, το 82.80%, το 80.60% και το 81.30% των συμμετεχόντων δήλωσαν την επιλογή «Πάρα πολύ». Χαμηλότερα αλλά εξίσου υψηλά ποσοστά παρουσιάζουν οι παράγοντες αναφορικά με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ώστε οι μαθητές να εκμυστηρεύονται τα προβλήματά τους (M.T.=3.75, T.A.=0.482), η ενθάρρυνση των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (M.T.=3.70, T.A.=0.521) καθώς και η αντιμετώπιση καταστάσεων με λόγια και έργα θετικά (M.T.=3.69, T.A.=0.538) κατά τους οποίους τα ποσοστά 77.60%, 73.10% και 73.10% αντίστοιχα δήλωσαν την επιλογή «Πάρα πολύ». Από την άλλη πλευρά, το χαμηλότερο σκορ παρατηρείται στην τήρηση αρχείου πληροφοριών των μαθητών της τάξης (M.T.=3.20, T.A.=0.891) όπου το 47.00% των εκπαιδευτικών δήλωσαν την επιλογή «Πολύ» σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ακόλουθου πίνακα Πίνακας.12.

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Άριστα		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Αποφυγή αρνητικών και σαρκαστικών συμπεριφορών προς τους μαθητές	8	6,0%	0	0,0%	8	6,0%	32	23,9%	86	64,2%	0	0,0%	3,40	1,041
Ευγενικός προς τους μαθητές και έμπνευση αλληλοσεβασμού και αυτοεκτίμησης	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	19	14,2%	114	85,1%	0	0,0%	3,84	,385
Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε οι μαθητές να εκμυστηρεύονται προβλήματά τους	0	0,0%	0	0,0%	3	2,2%	27	20,1%	104	77,6%	0	0,0%	3,75	,482
Τήρηση αρχείου πληροφοριών των μαθητών της τάξης	5	3,7%	0	0,0%	12	9,0%	63	47,0%	54	40,3%	0	0,0%	3,20	,891
Επιδίωξη, σε συνεργασία με τους γονείς, για αποκόμιση χρήσιμων πληροφοριών για το ιστορικό του κάθε μαθητή της τάξης	1	0,7%	0	0,0%	11	8,2%	53	39,6%	69	51,5%	0	0,0%	3,41	,707
Προσπάθεια ενθάρρυνσης μαθητών που είναι ντροπαλοί και παρουσιάζουν ειδικά προβλήματα	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	23	17,2%	111	82,8%	0	0,0%	3,83	,378
Στοργή προς τους μαθητές και ενδιαφέρον γι' αυτούς	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	26	19,4%	108	80,6%	0	0,0%	3,81	,397
Αντιμετώπιση καταστάσεων με λόγια και έργα θετικά	0	0,0%	0	0,0%	5	3,7%	31	23,1%	98	73,1%	0	0,0%	3,69	,538
Επιβράβευση θετικών συμπεριφορών των μαθητών	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%	24	17,9%	109	81,3%	0	0,0%	3,81	,415
Ενθάρρυνση των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	0	0,0%	0	0,0%	4	3,0%	32	23,9%	98	73,1%	0	0,0%	3,70	,521

Πίνακας.12 Πίνακας Συχνοτήτων και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Γ: Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.10 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.12.





Εικόνα.10 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Γ: Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

7.2.7 Στόχοι προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη.

Αναφορικά με τους στόχους που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν για να δημιουργηθεί κατάλληλο κλίμα στην τάξη παρατηρήθηκε, Πίνακας.13, το 100% του δείγματος δήλωσε ότι έχει επεξεργασθεί ένα σύνολο κανόνων με τους μαθητές του.

Έχετε επεξεργαστεί ένα σύνολο κανόνων με τους μαθητές σας ;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	134	100,0	100,0	100,0

Πίνακας.13 Πίνακας Συχνότητας – Μέρος Δ: Έχετε επεξεργασθεί ένα σύνολο κανόνων με τους μαθητές σας;

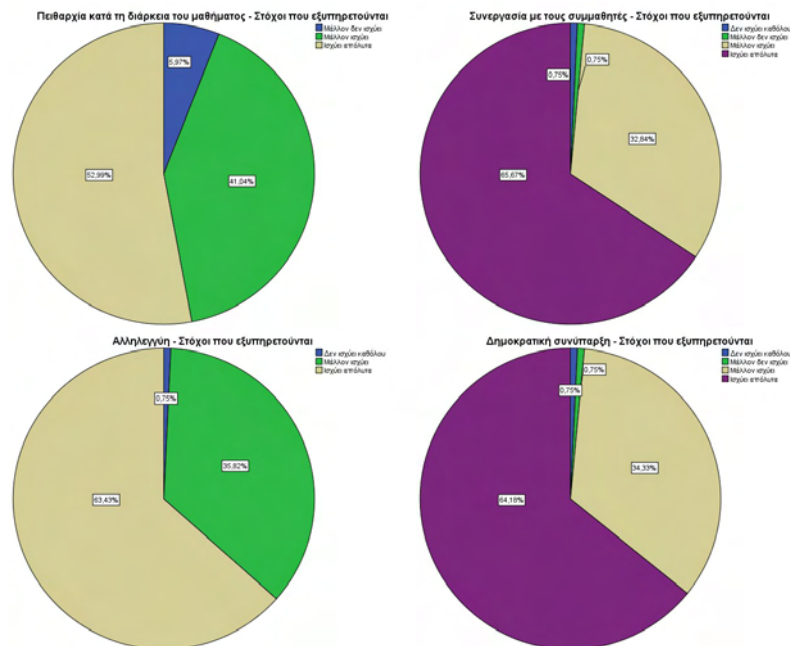
Αναφορικά με τους στόχους που εξυπηρετούνται κατά την διδασκαλία παρατηρήθηκε ότι όλοι σχεδόν οι στόχοι έχουν υψηλά και σχεδόν ισόβαθμα σκορ. Πιο συγκεκριμένα προέκυψε ότι η συνεργασία με τους μαθητές (Μ.Τ.=3.63, Τ.Α.=0.542), η αλληλεγγύη (Μ.Τ.=3.62, Τ.Α.=0.532) και η δημοκρατική συνύπαρξη (Μ.Τ.=3.62, Τ.Α.=0.546) έχουν τα υψηλότερα ποσοστά βάση των οποίων το 65.70%, το 63.40% και το 64.20% δήλωσε την επιλογή «Ισχύει απόλυτα». Από την άλλη πλευρά υψηλό, αλλά χαμηλότερο ποσοστό, παρουσιάζεται στην πειθαρχία κατά την διάρκεια του μαθήματος (Μ.Τ.=3.47, Τ.Α.=0.609) όπου το 53.00%

δήλωσε την επιλογή «Ισχύει απόλυτα» σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.14.

	Δεν ισχύει καθόλου		Μάλλον δεν ισχύει		Μάλλον ισχύει		Ισχύει απόλυτα		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Πειθαρχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0	0,0%	8	6,0%	55	41,0%	71	53,0%	3,47	,609
Συνεργασία με τους συμμαθητές	1	0,7%	1	0,7%	44	32,8%	88	65,7%	3,63	,542
Αλληλεγγύη	1	0,7%	0	0,0%	48	35,8%	85	63,4%	3,62	,532
Δημοκρατική συνύπαρξη	1	0,7%	1	0,7%	46	34,3%	86	64,2%	3,62	,546

Πίνακας.14 Πίνακας Συχνότητων – Μέρος Δ: Στόχοι που εξυπηρετούνται.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.11 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των στόχων που εξυπηρετούνται οι οποίοι αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.14.



Εικόνα.11 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Δ: Στόχοι που εξυπηρετούνται.

7.2.8 Επιτυχημένοι στόχοι προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη.

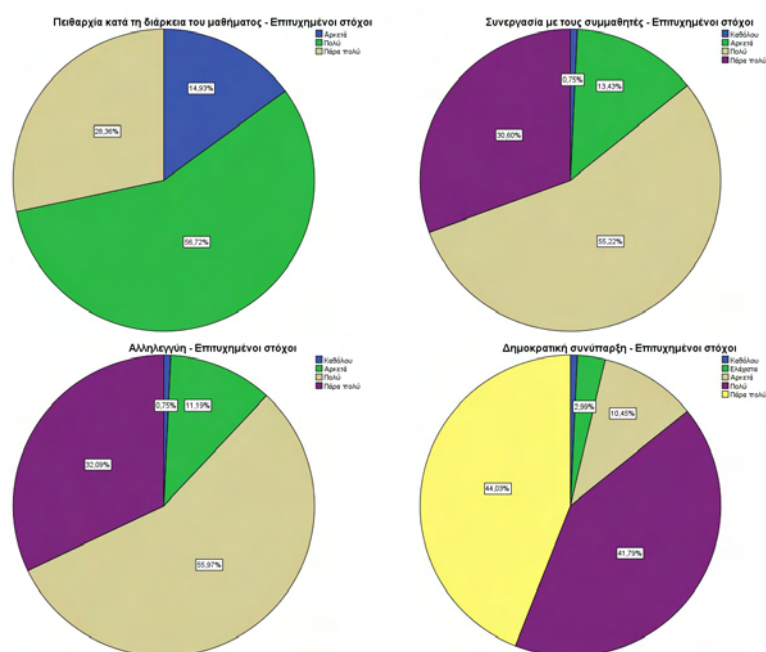
Σχετικά με τους στόχους που έχουν επιτευχθεί παρατηρήθηκε ότι όλοι έχουν αρκετά υψηλά σκορ με τους υψηλότερους στόχους να αποτελούν η δημοκρατική συνύπαρξη

(M.T.=4.25, T.A.=0.820) και η αλληλεγγύη (M.T.=4.19, T.A.=0.685) εκ των οποίων το 85.80% και 88.10% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Υψηλά ποσοστά έχουν και οι στόχοι της συνεργασίας με τους μαθητές (M.T.=4.15, T.A.=0.699) και της πειθαρχίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος (M.T.=4.13, T.A.=0.646) όπου το 85.80% και το 85.10% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ» σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.15.

	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Πειθαρχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0	0,0%	0	0,0%	20	14,9%	76	56,7%	38	28,4%	4,13	,646
Συνεργασία με τους συμμαθητές	1	0,7%	0	0,0%	18	13,4%	74	55,2%	41	30,6%	4,15	,699
Αλληλεγγύη	1	0,7%	0	0,0%	15	11,2%	75	56,0%	43	32,1%	4,19	,685
Δημοκρατική συνύπαρξη	1	0,7%	4	3,0%	14	10,4%	56	41,8%	59	44,0%	4,25	,820

Πίνακας.15 Πίνακας Συχνοτήτων και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Δ: Επιτυχημένοι στόχοι.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.12 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των επιτυχημένων στόχων που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.15.



Εικόνα.12 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Δ: Επιτυχημένοι στόχοι.

Στην συνέχεια δόθηκε η ευκαιρία στους δασκάλους να δηλώσουν τους κανόνες οι οποίοι

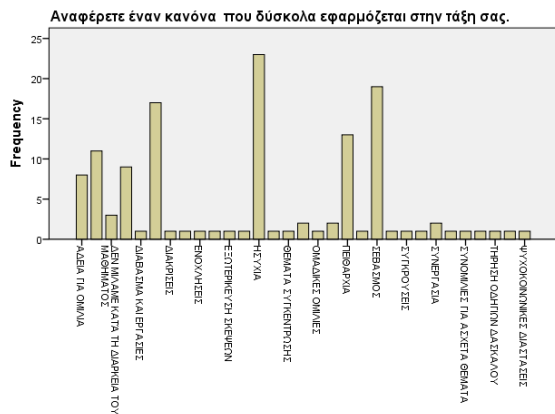
δύσκολα εφαρμόζονται στην τάξη τους. Όπως παρατηρούμε η πλειονότητα των κανόνων αναφέρεται στους κανόνες της ησυχίας (17.20%), του σεβασμού (14.20%), της διατήρησης της συνομιλίας (12.70%), της πειθαρχίας (9.70%), της αλληλοβοήθειας (8.20%) και της δημοκρατική συνύπαρξης (6.70%) σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.16.

Αναφέρετε έναν κανόνα που δύσκολα εφαρμόζεται στην τάξη σας.					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΔΕΙΑ ΓΙΑ ΟΜΙΛΙΑ	8	6,0	6,2	6,2
	ΑΛΛΗΛΟΒΟΗΘΕΙΑ	11	8,2	8,5	14,7
	ΔΕΝ ΜΙΛΑΜΕ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	3	2,2	2,3	17,1
	ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΣΥΝΥΡΠΙΑΞΗ	9	6,7	7,0	24,0
	ΔΙΑΒΑΣΜΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	1	,7	,8	24,8
	ΔΙΑΚΟΠΗ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΣ	17	12,7	13,2	38,0
	ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ	1	,7	,8	38,8
	ΔΙΑΛΟΓΟΣ	1	,7	,8	39,5
	ΕΝΟΧΛΗΣΕΙΣ	1	,7	,8	40,3
	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	1	,7	,8	41,1
	ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΣΗ ΣΚΕΨΕΩΝ	1	,7	,8	41,9
	Η ΥΠΟΜΟΝΗ	1	,7	,8	42,6
	ΗΣΥΧΙΑ	23	17,2	17,8	60,5
	ΗΣΥΧΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	1	,7	,8	61,2
	ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ	1	,7	,8	62,0
	ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ ΤΑΞΗΣ	2	1,5	1,6	63,6
	ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ	1	,7	,8	64,3
	ΟΧΛΑΓΩΓΙΑ	2	1,5	1,6	65,9
	ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ	13	9,7	10,1	76,0
	ΣΑΡΚΑΣΜΟΣ	1	,7	,8	76,7
	ΣΕΒΑΣΜΟΣ	19	14,2	14,7	91,5
	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ	1	,7	,8	92,2
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	1	,7	,8	93,0
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΔΙΑΦΩΝΙΑΣ	1	,7	,8	93,8
	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	2	1,5	1,6	95,3
	ΣΥΝΟΜΙΛΙΕΣ	1	,7	,8	96,1
	ΣΥΝΟΜΙΛΙΕΣ ΓΙΑ ΑΣΧΕΤΑ ΘΕΜΑΤΑ	1	,7	,8	96,9
	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΙ	1	,7	,8	97,7
	ΤΗΡΗΣΗ ΟΔΗΓΙΩΝ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	1	,7	,8	98,4
	ΤΙΜΩΡΙΑ	1	,7	,8	99,2
	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	1	,7	,8	100,0
	Total	129	96,3	100,0	
Missing		5	3,7		
Total		134	100,0		

Πίνακας.16 Πίνακας Συχνοτήτων – Μέρος Δ: Αναφέρετε έναν κανόνα που δύσκολα εφαρμόζεται στην τάξη σας.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.13 παρουσιάζει το συγκριτικό ραβδόγραμμα αναφορικά με τους κανόνες που δύσκολα εφαρμόζονται στην τάξη σύμφωνα με τον προηγούμενο πίνακα

Πίνακας.16.



Εικόνα.13 Ραβδόγραμμα – Μέρος Δ: Αναφέρετε έναν κανόνα που δύσκολα εφαρμόζεται στην τάξη σας.

7.2.9 Αντιμετώπιση ανυπακοής των μαθητών.

Στην συνέχεια ελέγχθηκαν οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της ανυπακοής των μαθητών. Αρχικά παρατηρούμε ότι τα υψηλότερα σκορ παρατηρούνται στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί συζητούν προσωπικά με το μαθητή που προκάλεσε το πρόβλημα τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος (Μ.Τ.=4.28, Τ.Α.=0.871), κάνουν την αυτοκριτική τους και αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν (Μ.Τ.=4.25, Τ.Α.=0.907), συζητούν το πρόβλημα σε ολόκληρη την τάξη (Μ.Τ.=4.19, Τ.Α.=0.815) και υπενθυμίζουν στη διάρκεια του μαθήματος τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς (Μ.Τ.=4.16, Τ.Α.=0.815) όπου το 82.80%, 82.10%, το 75.40% και το 85.10% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Από την άλλη πλευρά τα χαμηλότερα σκορ παρατηρούνται στις πρακτικές όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς ελπίζοντας στο φιλότιμο και τη συμμόρφωση των μαθητών (Μ.Τ.=1.61, Τ.Α.=0.949) καθώς και στο ότι παραπέμπουν τον

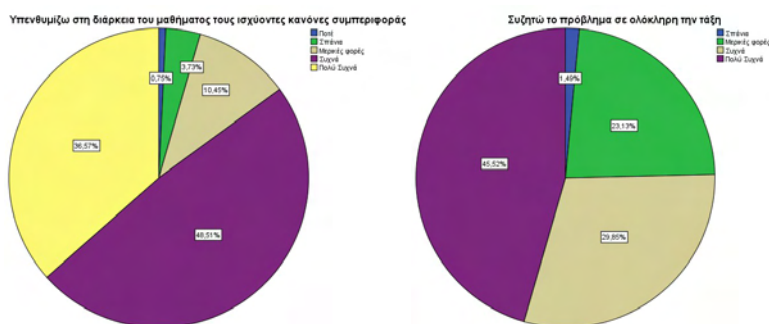
μαθητή που δημιουργεί το πρόβλημα στον διευθυντή του σχολείου (Μ.Τ.=2.14, Τ.Α.=1.070) σύμφωνα με τις οποίες το 86.50% και το 61.20% των εκπαιδευτικών δήλωσαν το πολύ την επιλογή «Σπάνια» σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ακόλουθου πίνακα Πίνακας.17.

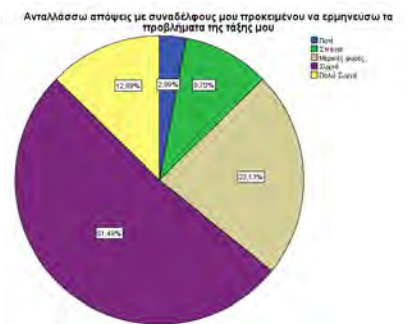
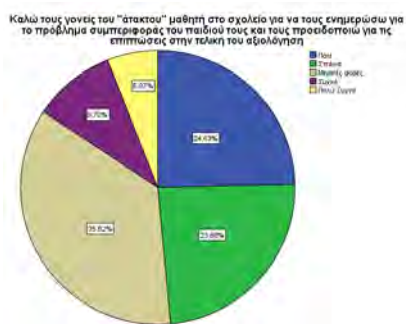
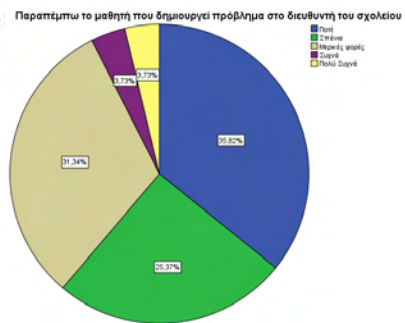
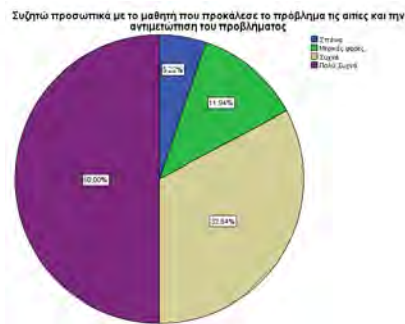
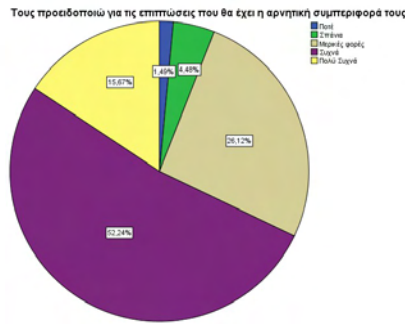
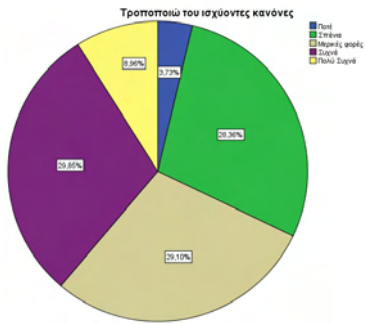
	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ Συχνά		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Υπενθυμίζω στη διάρκεια του μαθήματος τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς	1	0,7%	5	3,7%	14	10,4%	65	48,5%	49	36,6%	4,16	,815
Συζητώ το πρόβλημα σε ολόκληρη την τάξη	0	0,0%	2	1,5%	31	23,1%	40	29,9%	61	45,5%	4,19	,845
Τροποποιώ του ισχύοντες κανόνες	5	3,7%	38	28,4%	39	29,1%	40	29,9%	12	9,0%	3,12	1,041
Τους προειδοποιώ για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική συμπεριφορά τους	2	1,5%	6	4,5%	35	26,1%	70	52,2%	21	15,7%	3,76	,824
Μιλώ με αυστηρότητα και απαιτώ τη συμμόρφωση τους	4	3,0%	22	16,4%	65	48,5%	35	26,1%	8	6,0%	3,16	,874
Συζητώ προσωπικά με το μαθητή που προκάλεσε το πρόβλημα τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος	0	0,0%	7	5,2%	16	11,9%	44	32,8%	67	50,0%	4,28	,871
Χρησιμοποιώ επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς ελπίζοντας στο φιλότιμο και τη συμμόρφωση των μαθητών	81	60,4%	35	26,1%	11	8,2%	3	2,2%	4	3,0%	1,61	,949
Παραπέμπω το μαθητή που δημιουργεί πρόβλημα στο διευθυντή του σχολείου	48	35,8%	34	25,4%	42	31,3%	5	3,7%	5	3,7%	2,14	1,070
Καλώ τους γονείς του "άτακτου" μαθητή στο σχολείο για να τους ενημερώσω για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προειδοποιώ για τις επιπτώσεις στην τελική του αξιολόγηση	33	24,6%	32	23,9%	48	35,8%	13	9,7%	8	6,0%	2,49	1,142
Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους μου προκειμένου να ερμηνεύσω τα προβλήματα της τάξης μου	4	3,0%	13	9,7%	31	23,1%	69	51,5%	17	12,7%	3,61	,933

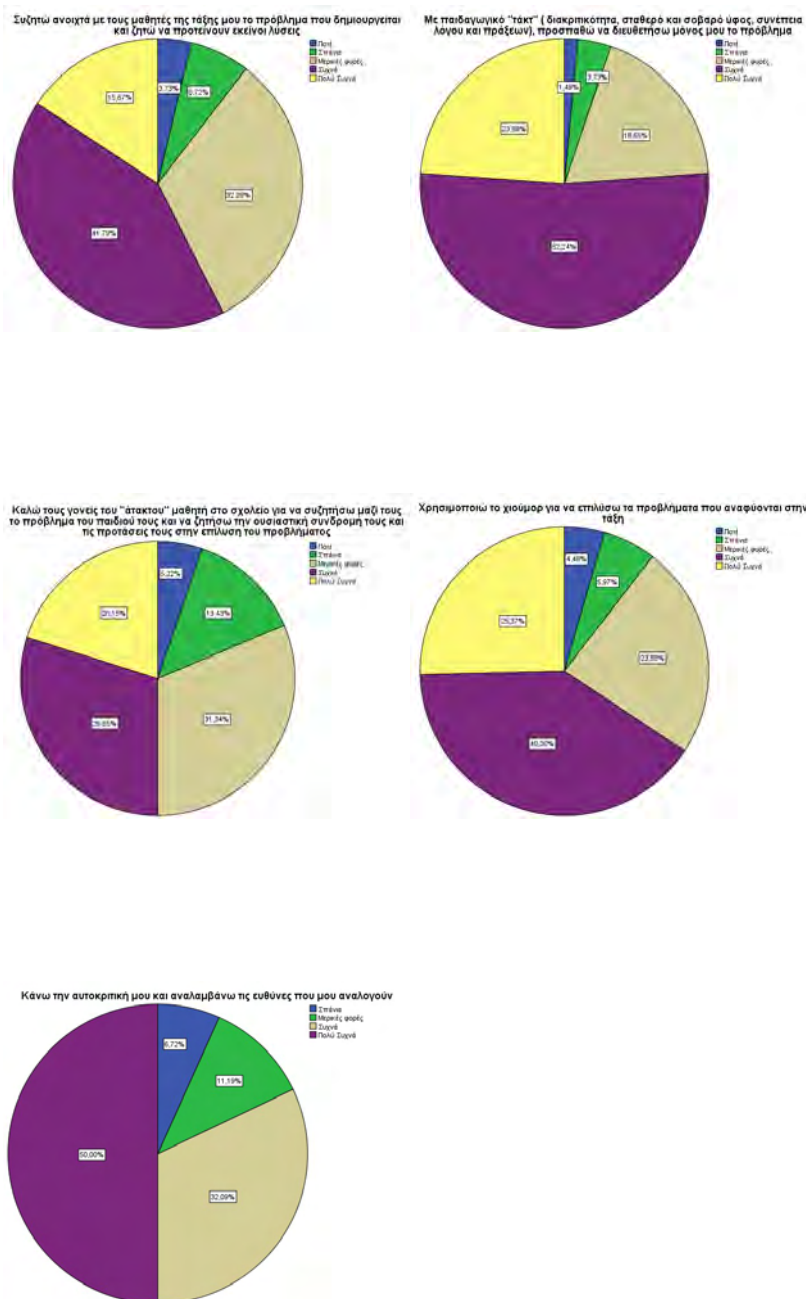
Συζητώ ανοιχτά με τους μαθητές της τάξης μου το πρόβλημα που δημιουργείται και ζητώ να προτείνουν εκείνοι λύσεις	5	3,7%	9	6,7%	43	32,1%	56	41,8%	21	15,7%	3,59	,959
Με παιδαγωγικό "τάκτ" (διακριτικότητα, σταθερό και σοβαρό ύφος, συνέπεια λόγου και πράξεων), προσπαθώ να διευθετήσω μόνος μου το πρόβλημα	2	1,5%	5	3,7%	25	18,7%	70	52,2%	32	23,9%	3,93	,842
Καλώ τους γονείς του "άτακτου" μαθητή στο σχολείο για να συζητήσω μαζί τους το πρόβλημα του παιδιού τους και να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους και τις προτάσεις τους στην επίλυση του προβλήματος	7	5,2%	18	13,4%	42	31,3%	40	29,9%	27	20,1%	3,46	1,115
Χρησιμοποιώ το χιούμορ για να επιλύσω τα προβλήματα που αναφέρονται στην τάξη	6	4,5%	8	6,0%	32	23,9%	54	40,3%	34	25,4%	3,76	1,042
Κάνω την αυτοκριτική μου και αναλαμβάνω τις ευθύνες που μου αναλογούν	0	0,0%	9	6,7%	15	11,2%	43	32,1%	67	50,0%	4,25	,907

Πίνακας.17 Πίνακας Συχνοτήτων και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Δ: Πρακτικές.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.14 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των πρακτικών αντιμετώπισης της ανυπακοής των μαθητών που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.17.







Εικόνα.14 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Δ: Πρακτικές.

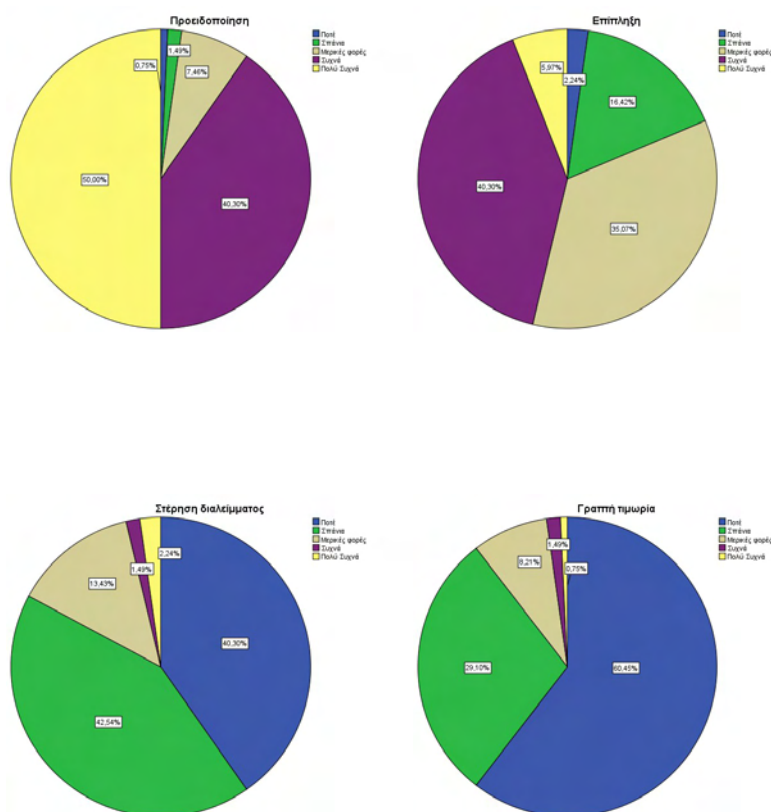
Τέλος κατά την ανάλυση των ποινών στην ανυπακοή των μαθητών παρατηρήθηκε ότι η συνηθέστερη ποινή είναι αυτή της προειδοποίησης (Μ.Τ.=4.37, Τ.Α.=0.753) και της επίπληξης (Μ.Τ.=3.31, Τ.Α.=0.896) όπου το 90.30% και το 46.30% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Από την άλλη πλευρά οι ποινές της γραπτής τιμωρίας (Μ.Τ.=1.53, Τ.Α.=0.773) και της στέρησης του διαλείμματος (Μ.Τ.=1.83, Τ.Α.=0.880) είναι εκείνες με την χαμηλότερη συχνότητα εκ των οποίων το 89.50% και το 82.80% αντίστοιχα δήλωσαν το πολύ την επιλογή «Σπάνια». Τέλος οι ποινές της κλήσης γονέων (Μ.Τ.=2.54, Τ.Α.=0.898) και της παραπομπής στον διευθυντή (Μ.Τ.=2.03, Τ.Α.=0.884) είναι εκείνες με

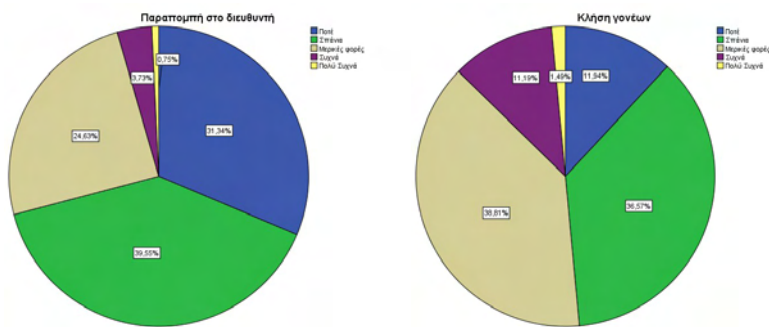
ενδιάμεσα στάδια συχνότητας όπου τα αθροιστικά ποσοστά 70.90% και 48.50% δήλωσαν το πολύ την επιλογή «Σπάνια» σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.18.

	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ Συχνά		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Προειδοποίηση	1	0,7%	2	1,5%	10	7,5%	54	40,3%	67	50,0%	4,37	,753
Επίπληξη	3	2,2%	22	16,4%	47	35,1%	54	40,3%	8	6,0%	3,31	,896
Στέρηση διαλείμματος	54	40,3%	57	42,5%	18	13,4%	2	1,5%	3	2,2%	1,83	,880
Γραπτή τιμωρία	81	60,4%	39	29,1%	11	8,2%	2	1,5%	1	0,7%	1,53	,773
Παραπομπή στο διευθυντή	42	31,3%	53	39,6%	33	24,6%	5	3,7%	1	0,7%	2,03	,884
Κλήση γονέων	16	11,9%	49	36,6%	52	38,8%	15	11,2%	2	1,5%	2,54	,898

Πίνακας.18 Πίνακας Συχνότητων και Περιγραφικών μέτρων – Μέρος Δ: Ποινές.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.15 παρουσιάζει τα κυκλικά διαγράμματα των ποινών στην ανυπακοή των μαθητών που αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.18.





Εικόνα.15 Κυκλικά Διαγράμματα – Μέρος Δ: Ποινές.

7.3 Ανάλυση συσχετίσεων.

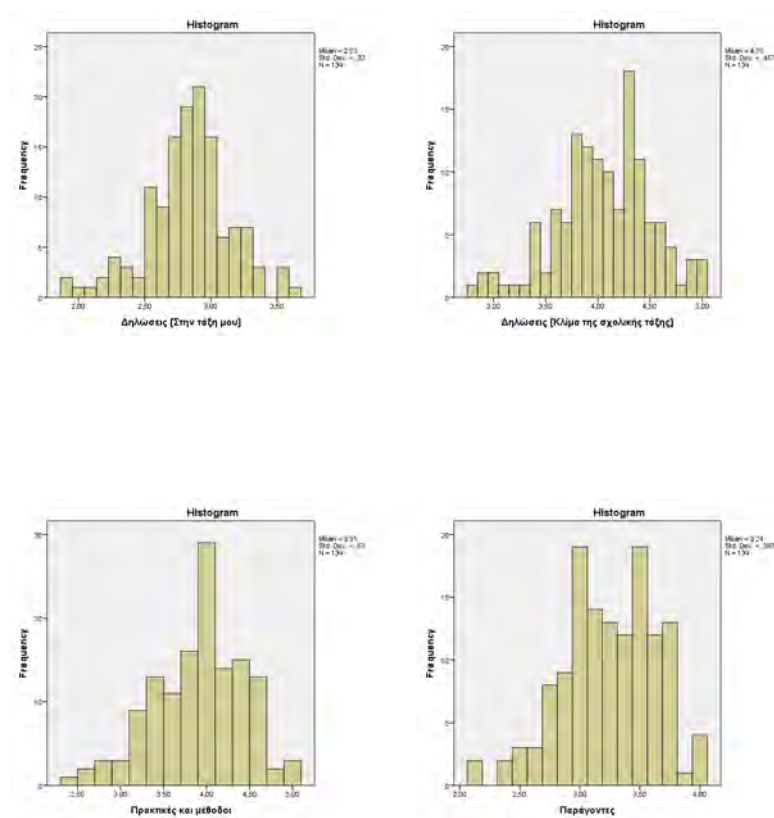
Έχοντας παρουσιάσει όλα τα απαραίτητα περιγραφικά μέτρα των υποκατηγοριών μας συνεχίζουμε με τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχετίσεων μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών μεταξύ τους. Για την επίτευξη του παρόντος έχουμε ομαδοποιήσει τις υποκατηγορίες που παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιό μας λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο όρο των επιμέρους ερωτήσεων κάθε κατηγορίας συμβάλλοντας έτσι στην δημιουργία μιας καινούργιας μεταβλητής που εκφράζει κάθε μια υποκατηγορία. Τα περιγραφικά μέτρα των νέων μεταβλητών-υποκατηγοριών παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.19. Παρατηρούμε ότι σύμφωνα με την μέγιστη επιτρεπτή τιμή ανά υποκατηγορία, οι μεταβλητές που προσεγγίζουν την μέγιστη δυνατή τιμή τους είναι εκείνες των δηλώσεων (κλίμα της σχολικής τάξης, $M.T.=4.05$, $T.A.=0.457$), οι στόχοι που εξυπηρετούνται ($M.T.=3.58$, $T.A.=0.405$) καθώς και οι επιτυχημένοι στόχοι ($M.T.=4.18$, $T.A.=0.489$).

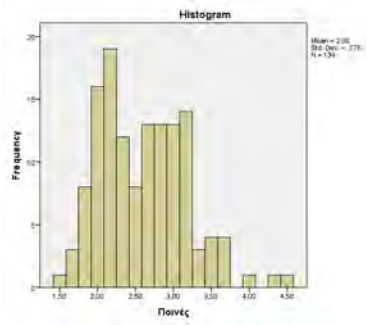
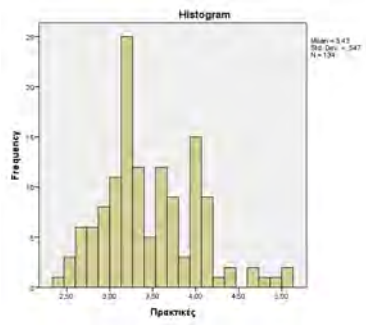
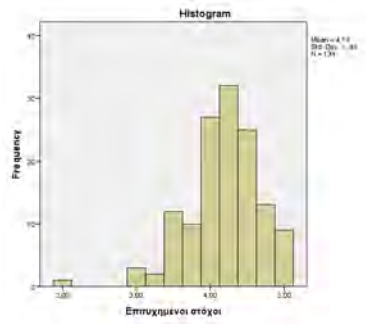
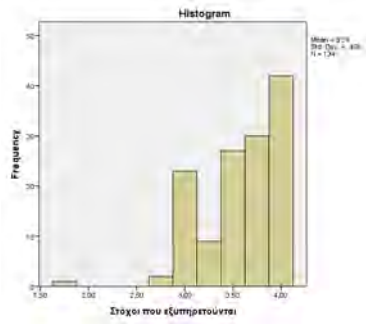
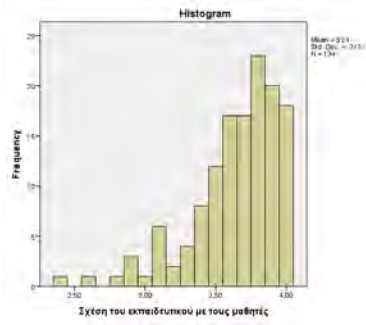
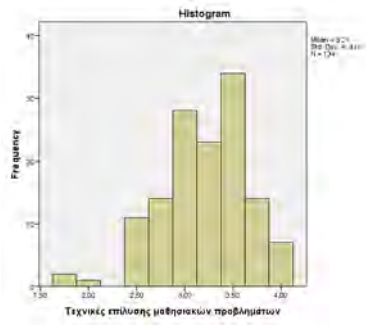
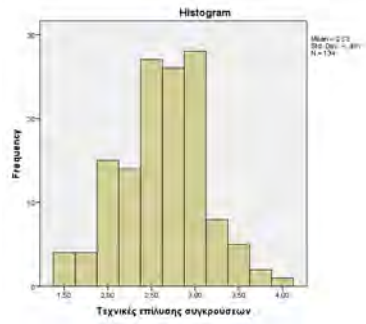
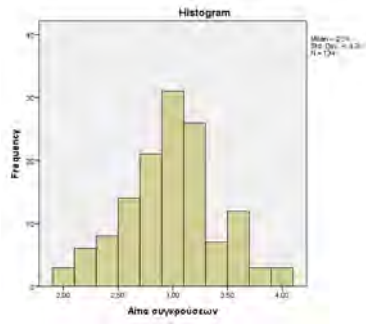
	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	2,8318	,32011
Δηλώσεις [Κλίμα της σχολικής τάξης]	4,0545	,45729
Πρακτικές και μέθοδοι για τη δημιουργία θετικού κλίματος	3,9075	,53037
Παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα στην τάξη	3,2416	,39296
Αίτια συγκρούσεων	2,9866	,42635
Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	2,6306	,49120
Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων	3,2071	,44902
Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές / Διαστάσεις επικοινωνίας	3,6448	,31302
Στόχοι που εξυπηρετούνται	3,5858	,40567

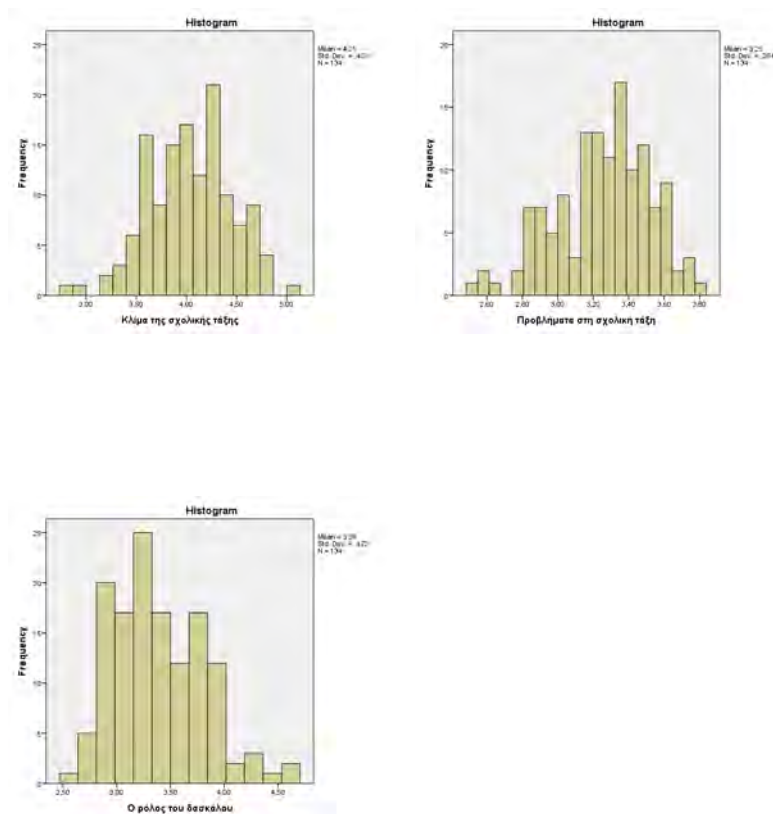
Επιτυχημένοι στόχοι	4,1810	,48993
Πρακτικές σε περίπτωση μη τήρησης των κανόνων	3,4348	,54668
Ποινές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί	2,6020	,57587
Συνολικές κατηγορίες - Μέρη		
Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	2,8318	,32011
Κλίμα της σχολικής τάξης	4,0055	,40925
Προβλήματα στη σχολική τάξη	3,2472	,26409
Ο ρόλος του δασκάλου	3,3863	,42152

Πίνακας.19 Πίνακας Περιγραφικών μέτρων: Μεταβλητές-Υποκατηγορίες.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.16 παρουσιάζει τα ιστογράμματα των μεταβλητών-υποκατηγοριών αναφέρονται στον προηγούμενο πίνακα Πίνακας.19.







Εικόνα.16 Ιστογράμματα: Μεταβλητές-Υποκατηγορίες.

Επόμενο βήμα λοιπόν αποτελεί ο υπολογισμός των συσχετίσεων των παραπάνω μεταβλητών. Για τον υπολογισμό τους επιλέγουμε να κάνουμε χρήση τον μη-παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης του Spearman βάση του οποίου οι τιμές του θα ελεγχθούν ως προς την στατιστική σημαντικότητά τους κάτω από στάθμη σημαντικότητας $\alpha=0.05$.

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα συσχετίσεων, Πίνακας.20, παρατηρούμε ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός συσχετίσεων κρίθηκε στατιστικά σημαντικός ($\text{Sig.}<0.05$) όμως η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι αρκετά χαμηλή. Από την άλλη πλευρά οι υψηλότερες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των μεταβλητών Δηλώσεις (Κλίμα της σχολικής τάξης) – Παράγοντες ($\text{Coef.}=0.708$, $\text{Sig.}=0.000<0.05$), Πρακτικές – Ποινές ($\text{Coef.}=0.659$, $\text{Sig.}=0.000<0.05$) και Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων – Πρακτικές και μέθοδοι ($\text{Coef.}=0.511$, $\text{Sig.}=0.000<0.05$) σύμφωνα με τις οποίες η ύπαρξη συσχέτισης δηλώνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλές τιμές (αντίστοιχα χαμηλές τιμές) στις υποερωτήσεις της μιας κατηγορίας τείνουν να δηλώνουν και υψηλές τιμές (αντίστοιχα χαμηλές τιμές) στις υποερωτήσεις της άλλης.

Correlations

		Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	Δηλώσεις [Κλίμα της σχολικής τάξης]	Πρακτικές και μέθοδοι	Παράγοντες	Αίτια συγκρούσεων	Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων	Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές	Στόχοι που εξυπηρετούνται	Επιτυχημένοι στόχοι	Πρακτικές
Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	Coef.	1,000	,218*	,352**	,147	,338**	,213*	,148	,072	,243**	,134	,347**
	Sig. (2-tailed)	.	,011	,000	,089	,000	,013	,089	,406	,005	,122	,000
Δηλώσεις [Κλίμα της σχολικής τάξης]	Coef.	,218*	1,000	,424**	,708**	,374**	,166	,454**	,288**	,365**	,200*	,457**
	Sig. (2-tailed)	,011	.	,000	,000	,000	,055	,000	,001	,000	,020	,000
Πρακτικές και μέθοδοι	Coef.	,352**	,424**	1,000	,334**	,280**	,285**	,511**	,260**	,393**	,336**	,400**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,001	,001	,000	,002	,000	,000	,000
Παράγοντες	Coef.	,147	,708**	,334**	1,000	,497**	,267**	,445**	,319**	,447**	,248**	,485**
	Sig. (2-tailed)	,089	,000	,000	.	,001	,001	,000	,002	,000	,000	,000
Αίτια συγκρούσεων	Coef.	,338**	,374**	,280**	,334**	1,000	,497**	,267**	,445**	,319**	,447**	,248**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	.	,001	,001	,000	,002	,000	,000
Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων	Coef.	,213*	,166	,285**	,285**	,267**	1,000	,445**	,319**	,447**	,248**	,485**
	Sig. (2-tailed)	,013	,055	,001	,001	,001	.	,000	,002	,000	,000	,000
Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές	Coef.	,072	,288**	,260**	,260**	,445**	,319**	1,000	,445**	,319**	,447**	,248**
	Sig. (2-tailed)	,406	,001	,002	,002	,000	,002	,002	.	,000	,000	,000
Στόχοι που εξυπηρετούνται	Coef.	,243**	,365**	,393**	,393**	,447**	,447**	,447**	1,000	,445**	,319**	,485**
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
Επιτυχημένοι στόχοι	Coef.	,134	,200*	,336**	,336**	,248**	,248**	,248**	,248**	,248**	1,000	,485**
	Sig. (2-tailed)	,122	,020	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
Πρακτικές	Coef.	,347**	,457**	,400**	,400**	,485**	,485**	,485**	,485**	,485**	,485**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Α ί τ ι α σ υ γ κ ρ ο ύ σ ε ω ν	Sig. (2- tailed)	,089	,000	,000	.	,000	,002	,000	,000	,000	,004	,000
	Coef.	,338**	,374**	,280**	,497**	1,000	,358**	,266**	,272**	,323**	,179*	,456**
Τ ε λ υ ι κ έ ς ε π ι λ υ σ η ς σ υ γ κ ρ ο ύ σ ε ω ν	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,001	,000	.	,000	,002	,001	,000	,038	,000
	Coef.	,213*	,166	,285**	,267**	,358**	1,000	,205*	,159	,278**	,211*	,444**
Τ ε λ υ ι κ έ ς ε π ι λ υ σ η ς μ α θ η σ ι α κ ώ ν π ρ ο β λ η μ ά τ ω ν	Sig. (2- tailed)	,013	,055	,001	,002	,000	.	,018	,066	,001	,014	,000
	Coef.	,148	,454**	,511**	,445**	,266**	,205*	1,000	,300**	,443**	,360**	,483**
Σ Ζ	Sig. (2- tailed)	,089	,000	,000	,000	,002	,018	.	,000	,000	,000	,000
	Coef.	,072	,288**	,260**	,319**	,272**	,159	,300**	1,000	,379**	,366**	,284**

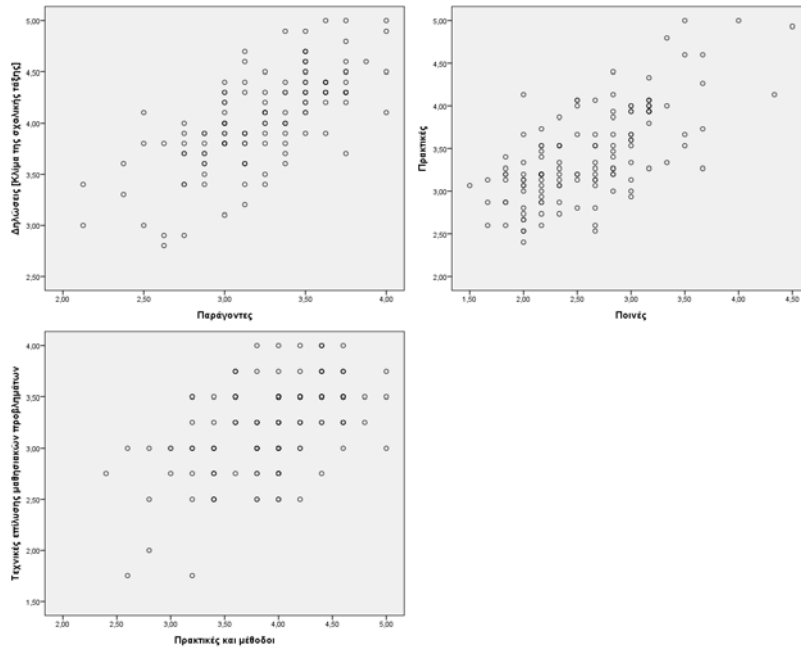
έ σ η τ ο υ ε κ π α ι δ ε υ τ ι κ ο ύ μ ε τ ο υ ς μ α θ η τ έ ς	Sig. (2- tailed)	,406	,001	,002	,000	,001	,066	,000	.	,000	,000	,001
Σ τ ό χ ο ι π ο υ ε ξ ι π η ρ ε τ ο ύ ν τ α ι	Coef.	,243**	,365**	,393**	,447**	,323**	,278**	,443**	,379**	1,000	,403**	,412**
E π ι τ υ χ η μ έ ν ο ι σ τ ό χ ο ι	Sig. (2- tailed)	,005	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	.	,000	,000
Π ρ α κ τ ι κ έ ς	Coef.	,134	,200*	,336**	,248**	,179*	,211*	,360**	,366**	,403**	1,000	,257**
Π ο ι ν έ ς	Sig. (2- tailed)	,122	,020	,000	,004	,038	,014	,000	,000	,000	.	,003
Π ο ι ν έ ς	Coef.	,347**	,457**	,400**	,485**	,456**	,444**	,483**	,284**	,412**	,257**	1,000
Π ο ι ν έ ς	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,003	.
Π ο ι ν έ ς	Coef.	,365**	,385**	,398**	,416**	,371**	,318**	,346**	,161	,266**	,107	,659**
Π ο ι ν έ ς	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,064	,002	,217	,000

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας.20 Πίνακας μη-παραμετρικών συσχετίσεων για υποκατηγορίες – Συντελεστής Spearman.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.17 παρουσιάζει τα διαγράμματα διασποράς των συνδυασμών μεταβλητών με την υψηλότερη στατιστικά σημαντική συσχέτιση σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προηγούμενου πίνακα Πίνακας.20.



Εικόνα.17 Διαγράμματα Διασποράς των συνδυασμών μεταβλητών των στατιστικά σημαντικών μη παραμετρικών συσχετίσεων.

Τέλος παρουσιάζοντας τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τις συγκεντρωτικές κατηγορίες παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την ύπαρξη συσχετίσεων, παρατηρούμε υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μερών (συγκεντρωτικών κατηγοριών) Προβλήματα στη σχολική τάξη – Ο ρόλος του δασκάλου (Coef.=0.675, Sig.=0.000<0.05), Κλίμα της σχολικής τάξης – Προβλήματα στη σχολική τάξη (Coef.=0.673, Sig.=0.000<0.05) και στο Κλίμα της σχολικής τάξης – Ο ρόλος του δασκάλου (Coef.=0.593, Sig.=0.000<0.05). Σύμφωνα με αυτές τις συσχετίσεις παρατηρούμε ότι οι κατηγορίες που αναφέρθηκαν αλληλοεπηρεάζονται θετικά μεταξύ τους και άρα υψηλές τιμές στην μια επιφέρουν και υψηλές τιμές στην άλλη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα Πίνακας.21.

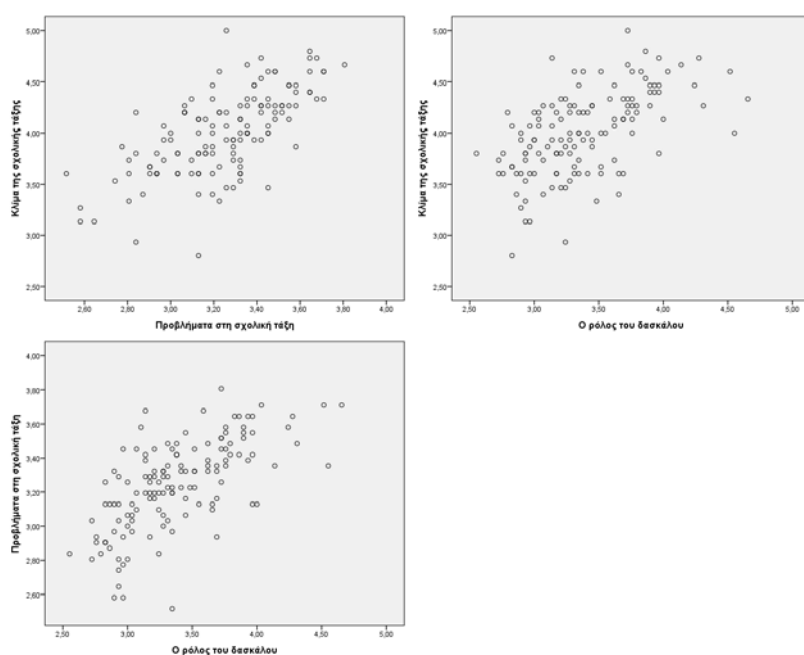
Correlations

		Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	Κλίμα της σχολικής τάξης	Προβλήματα στη σχολική τάξη	Ο ρόλος του δασκάλου
Spearman's rho	Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	Correlation Coefficient	1,000	,302**	,251**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,003
	Κλίμα της σχολικής τάξης	Correlation Coefficient	,302**	1,000	,673**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
	Προβλήματα στη σχολική τάξη	Correlation Coefficient	,251**	,673**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,003	,000	.
	Ο ρόλος του δασκάλου	Correlation Coefficient	,400**	,593**	,675**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας.21 Πίνακας μη-παραμετρικών συσχετίσεων για τα συγκεντρωτικά μέρη- Συντελεστής Spearman.

Η ακόλουθη εικόνα, Εικόνα.18 παρουσιάζει τα διαγράμματα διασποράς των συνδυασμών μεταβλητών με την υψηλότερη στατιστικά σημαντική συσχέτιση σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προηγούμενου πίνακα Πίνακας.21.



Εικόνα.18 Διαγράμματα Διασποράς των συνδυασμών για τα συγκεντρωτικά μέρη μεταβλητών των στατιστικά σημαντικών μη παραμετρικών συσχετίσεων.

Έχουμε ότι για όλες τις μεταβλητές απορρίπτουμε την κανονικότητα της κατανομής επειδή $Sig < 0.05$. Η μοναδική περίπτωση που υπάρχει οριακή αποδοχή της κανονικότητας είναι η «Κλίμα της σχολικής τάξης», όπου έχουμε $Statistic = 0.981$, $Sig = 0.055 > 0.05$ για Shapiro-Wilk και $Statistic = 0.092$, $Sig = 0.007 < 0.05$. Συνεπώς θα αντιμετωπίσουμε και αυτή την μεταβλητή ότι δεν ακολουθεί κανονική κατανομή λόγω των οριακών τιμών των ελέγχων.

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	.111	134	.000	.973	134	.010
Δηλώσεις [Κλίμα της σχολικής τάξης]	.092	134	.007	.981	134	.055
Πρακτικές και μέθοδοι για τη δημιουργία θετικού κλίματος	.136	134	.000	.972	134	.008
Παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα	.110	134	.000	.974	134	.010
Αίτια συγκρούσεων	.125	134	.000	.971	134	.006
Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	.119	134	.000	.970	134	.005
Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων	.153	134	.000	.946	134	.000
Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/ Διαστάσεις επικοινωνίας	.152	134	.000	.880	134	.000
Στόχοι που εξυπηρετούνται	.194	134	.000	.849	134	.000
Επιτυχημένοι στόχοι	.147	134	.000	.935	134	.000
Πρακτικές σε περίπτωση μη τήρησης κανόνων	.121	134	.000	.962	134	.001
Ποινές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί	.126	134	.000	.959	134	.001

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας.22 Πίνακας ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk.

Συνεπώς θα εφαρμόσουμε μη-παραμετρικούς ελέγχους για να εξετάσουμε εάν υπάρχει διαφορά στα αποτελέσματα. Οι έλεγχοι θα είναι οι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

Για τις περιπτώσεις του Φύλου και της θέσης έχουμε τους ελέγχους Mann-Whitney. Για την περίπτωση του Φύλου έχουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα για όλες τις ενότητες εκτός από την ενότητα «Κλίμα της σχολικής τάξης» ($Z = -1.093$, $Sig = 0.274 > 0.05$), ενώ για την περίπτωση της θέσης η διαφορά υπάρχει μόνο στις ενότητες «Αίτια συγκρούσεων» ($Z = -2.898$, $Sig = 0.004 < 0.05$) και «Επιτυχημένοι στόχοι» ($Z = -2.094$, $Sig = 0.036 < 0.05$).

	Test Statistics ^a							
	Φύλο				Θέση			
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	1695.000	5016.000	-2.066	.039	1831.000	3316.000	-1.501	.133
Δηλώσεις [Κλίμα της σχολικής τάξης]	1907.000	5228.000	-1.093	.274	2000.500	3485.500	-.726	.468
Πρακτικές και μέθοδοι για τη δημιουργία θετικού κλίματος	1614.500	4935.500	-2.442	.015	2066.000	5306.000	-.430	.667
Παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα	1606.000	4927.000	-2.473	.013	1909.000	3394.000	-1.145	.252
Αίτια συγκρούσεων	1624.500	4945.500	-2.407	.016	1529.500	3014.500	-2.898	.004
Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	1521.000	4842.000	-2.886	.004	1883.500	3368.500	-1.272	.203

Τεχνικές επίλυσης κλίματος μαθησιακών προβλημάτων	1488.000	4809.000	-3.048	.002	2058.000	5298.000	-.471	.638
Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/ Διαστάσεις επικοινωνίας	1682.500	5003.500	-2.128	.033	1859.000	3344.000	-1.376	.169
Στόχοι που εξυπηρετούνται	1434.500	4755.500	-3.334	.001	2033.000	3518.000	-.593	.553
Επιτυχημένοι στόχοι	1494.000	4815.000	-3.016	.003	1705.500	3190.500	-2.094	.036
Πρακτικές σε περίπτωση μη τήρησης κανόνων	1407.000	4728.000	-3.371	.001	2034.000	3519.000	-.573	.567
Ποινές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί	1560.500	4881.500	-2.679	.007	1950.500	3435.500	-.955	.340

Πίνακας.23 Πίνακας ελέγχων Mann-Whitney: Φύλο, Θέση.

Παρατηρούμε ότι για τις περιπτώσεις του φύλου οι άνδρες τείνουν να δηλώνουν υψηλότερα scores συμφωνίας ή συχνότητας (αντίστοιχα για τις εκάστοτε περιπτώσεις) από τις γυναίκες ενώ για την περίπτωση της θέσης έχουμε ότι οι μόνοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερα scores στις ενότητες «Αίτια συγκρούσεων» και «Επιτυχημένοι στόχοι» από ότι οι αναπληρωτές.

		Φύλο				Θέση			
		Ανδρας		Γυναίκα		Μόνιμος/η εκπαιδευτικός		Αναπληρωτής/τρια	
		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	Statistic	2.8919	.28585	2.7924	.33656	2.8614	.28674	2.7879	.36235
	Std. Error	.03926		.03740		.03206		.04931	
Δηλώσεις [Κλίμα της σχολικής τάξης]	Statistic	4.1057	.41204	4.0210	.48418	4.0775	.43921	4.0204	.48501
	Std. Error	.05660		.05380		.04911		.06600	
Πρακτικές και μέθοδοι για δημιουργία θετικού κλίματος	Statistic	4.0453	.42723	3.8173	.57289	3.8775	.53105	3.9519	.53119
	Std. Error	.05868		.06365		.05937		.07229	
Παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα	Statistic	3.3443	.34487	3.1744	.40969	3.2625	.40203	3.2106	.38071
	Std. Error	.04737		.04552		.04495		.05181	
Αίτια συγκρούσεων	Statistic	3.0943	.44133	2.9160	.40356	3.0725	.40283	2.8593	.43198
	Std. Error	.06062		.04484		.04504		.05879	
Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	Statistic	2.7830	.41613	2.5309	.51293	2.6781	.43971	2.5602	.55571
	Std. Error	.05716		.05699		.04916		.07562	
Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών	Statistic	3.3491	.33376	3.1142	.49061	3.1781	.48424	3.2500	.39154

προβλημάτων	Std. Error	.04584		.05451		.05414		.05328	
Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/ Διαστάσεις επικοινωνίας	Statistic	3.7302	.21802	3.5889	.35214	3.6825	.28674	3.5889	.34349
	Std. Error	.02995		.03913		.03206		.04674	
Στόχοι που εξυπηρετούνται	Statistic	3.7264	.32986	3.4938	.42569	3.5906	.43619	3.5787	.35959
	Std. Error	.04531		.04730		.04877		.04893	
Επιτυχημένοι στόχοι	Statistic	4.3349	.43007	4.0802	.50285	4.2406	.53433	4.0926	.40427
	Std. Error	.05907		.05587		.05974		.05501	
Πρακτικές σε περίπτωση μη τήρησης κανόνων	Statistic	3.6101	.50728	3.3202	.54400	3.4400	.52026	3.4272	.58857
	Std. Error	.06968		.06044		.05817		.08009	
Ποινές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός	Statistic	2.7579	.60585	2.5000	.53489	2.6229	.55736	2.5710	.60622
	Std. Error	.08322		.05943		.06231		.08250	

Πίνακας.24 Πίνακας περιγραφικών μέτρων: Φύλο, Θέση.

Αντίστοιχα εφαρμόζουμε τους ελέγχους Kruskal-Wallis για τις περιπτώσεις της ηλικίας και των χρόνων συνολικής προϋπηρεσίας.

	Test Statistics ^{a,b}					
	Ηλικία			Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας		
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	4.882	3	.181	5.628	4	.229
Δηλώσεις [Κλίμα της σχολικής τάξης]	6.521	3	.089	5.072	4	.280
Πρακτικές και μέθοδοι για δημιουργία θετικού κλίματος	19.575	3	.000	14.417	4	.006
Παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα	6.266	3	.099	5.613	4	.230
Αίτια συγκρούσεων	12.064	3	.007	4.892	4	.299
Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	6.102	3	.107	3.770	4	.438
Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων	7.682	3	.053	8.298	4	.081
Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/ Διαστάσεις επικοινωνίας	1.057	3	.787	7.701	4	.103
Στόχοι που εξυπηρετούνται	4.070	3	.254	9.224	4	.056
Επιτυχημένοι στόχοι	.369	3	.947	4.116	4	.391
Πρακτικές σε περίπτωση μη τήρησης κανόνων	2.574	3	.462	7.378	4	.117
Ποινές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί	9.697	3	.021	13.530	4	.009

a. Kruskal Wallis Test

Πίνακας.25 Πίνακας ελέγχων Mann-Whitney: Ηλικία, Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας.

Σχετικά με την συμπεριφορά των παραπάνω χαρακτηριστικών παρατηρούμε ότι σχετικά με την ηλικιακή ομάδα, αυτοί με ηλικία 31 έως 40 ετών δηλώνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας (αντίστοιχα συχνότητας) έναντι των άλλων ομάδων εν αντιθέσει με τις ηλικίες 51 και άνω που δηλώνουν τα χαμηλότερα. Η περίπτωση που διαφοροποιείται αυτή η κατάσταση

είναι στην ενότητα «Αίτια συγκρούσεων» όπου οι ηλικιακές ομάδες 31-40 και 51 και άνω δηλώνουν υψηλότερα score ισχύος έναντι των υπολοίπων 2 ομάδων που δηλώνουν χαμηλότερα. Για την περίπτωση των χρόνων συνολικής έχουμε ότι στις περιπτώσεις που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, όσοι έχουν συνολικά έτη προϋπηρεσίας 5-9 δηλώνουν τα υψηλότερα scores συχνότητας και ισχύος έναντι των υπολοίπων κατηγοριών, ενώ όσοι έχουν 20+ χρόνια προϋπηρεσίας δηλώνουν τα χαμηλότερα.

		Descriptives									
		Ηλικία				Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας					
			22-30	31-40	41-50	51 και άνω	0-4	5-9	10-14	15-19	20 ή περισσότερο
Δηλώσεις [Στην τάξη μου]	Μέση Τιμή	Statistic	2.8079	2.9293	2.7992	2.8112	2.8112	2.8838	2.9037	2.7045	2.8442
		Std. Error	.05687	.03642	.05765	.05461	.04834	.07268	.05910	.08604	.05447
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.37724	.18924	.28241	.34103	.34855	.30838	.24366	.29807	.32222
Δηλώσεις [Κλίμα της σχολικής τάξης]	Μέση Τιμή	Statistic	4.1023	4.1407	3.8583	4.0615	4.0346	4.2222	4.0353	4.0750	4.0000
		Std. Error	.07317	.07478	.09147	.07307	.06351	.11248	.11598	.11750	.07735
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.48536	.38855	.44810	.45631	.45799	.47719	.47820	.40704	.45762
Πρακτικές και μέθοδοι για τη δημιουργία θετικού κλίματος	Μέση Τιμή	Statistic	4.0227	4.1704	3.7750	3.6769	4.0269	4.0556	4.0118	3.7167	3.6686
		Std. Error	.07943	.07526	.09803	.08712	.06991	.14713	.09621	.14865	.08519
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.52689	.39107	.48026	.54409	.50415	.62424	.39668	.51493	.50397
Παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα	Μέση Τιμή	Statistic	3.2386	3.3009	3.0781	3.3045	3.1923	3.4236	3.1912	3.2917	3.2286
		Std. Error	.05984	.08808	.08132	.05047	.06126	.07966	.06789	.10807	.06512
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.39695	.45765	.39839	.31518	.44174	.33797	.27992	.37437	.38526
Αίτια συγκρούσεων	Μέση Τιμή	Statistic	2.8909	3.1778	2.8500	3.0462	2.9346	3.1111	2.8824	2.9000	3.0800
		Std. Error	.07017	.06070	.06284	.07401	.06399	.09035	.07083	.12673	.07297
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.46547	.31542	.30787	.46217	.46141	.38331	.29205	.43901	.43169
Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων	Μέση Τιμή	Statistic	2.5682	2.7407	2.7708	2.5385	2.5913	2.6944	2.8088	2.4583	2.6286
		Std. Error	.07421	.06039	.10632	.08835	.06405	.10015	.13307	.16808	.08475
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.49228	.31380	.52085	.55173	.46185	.42492	.54864	.58225	.50136
Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων	Μέση Τιμή	Statistic	3.3125	3.2778	3.2083	3.0385	3.2356	3.3056	3.3971	3.1875	3.0286
		Std. Error	.06355	.07819	.06673	.08494	.06156	.08224	.07747	.07616	.09324
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.42153	.40628	.32693	.53045	.44395	.34890	.31941	.26382	.55164
Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/ Διαστάσεις επικοινωνίας	Μέση Τιμή	Statistic	3.6159	3.6852	3.6208	3.6641	3.6269	3.6722	3.6000	3.4917	3.7314
		Std. Error	.04865	.04675	.06836	.05405	.04352	.06657	.05752	.11963	.05230
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.32274	.24291	.33490	.33755	.31381	.28244	.23717	.41442	.30943
Στόχοι που εξυπηρετούνται	Μέση Τιμή	Statistic	3.6193	3.6759	3.5208	3.5256	3.5625	3.7639	3.6618	3.3542	3.5714
		Std. Error	.05542	.07874	.07807	.07278	.05444	.07950	.08004	.11701	.07777
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.36762	.40912	.38247	.45449	.39256	.33729	.33002	.40534	.46006
Επιτυχημένοι στόχοι	Μέση Τιμή	Statistic	4.1648	4.2222	4.1771	4.1731	4.1587	4.1389	4.2500	4.0208	4.2571
		Std. Error	.06187	.10104	.10585	.08720	.06441	.11473	.10055	.14583	.09476
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.41041	.52502	.51856	.54457	.46450	.48675	.41458	.50518	.56061
Πρακτικές σε	Μέση Τιμή	Statistic	3.4621	3.5481	3.3194	3.3966	3.3897	3.7222	3.4471	3.3444	3.3790

περίπτωση μη τήρησης κανόνων	Std. Error	.09680	.11663	.07884	.07476	.08990	.10385	.10615	.11366	.08423	
	Τυπική Απόκλιση	Statistic	.64209	.60605	.38623	.46690	.64829	.44059	.43765	.39372	.49830
Ποινές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός	Μέση Τιμή	Statistic	2.6667	2.7963	2.5972	2.3974	2.6218	2.9352	2.6275	2.6111	2.3857
	Τυπική Απόκλιση	Std. Error	.09386	.09429	.12201	.08274	.08503	.08430	.15559	.19713	.07873
	Statistic	.62257	.48993	.59773	.51670	.61314	.35764	.64153	.68288	.46578	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Bonferonni - Pairwise Comparisons of Ηλικία

Sample 1-Sample 2	Πρακτικές και Μέθοδοι		Αίτια συγκρούσεων		Ποινές	
	Test Statistic	Adj. Sig.	Test Statistic	Adj. Sig.	Test Statistic	Adj. Sig.
51 και άνω-41-50	6.740	1.000	6.563	1.000	11.037	1.000
51 και άνω-22-30	26.494	.011	-17.909	.430	15.834	.375
51 και άνω-31-40	37.430	.001	33.229	.012	29.604	.013
41-50-22-30	19.754	.259	-11.346	1.000	4.797	1.000
41-50-31-40	30.690	.027	-26.667	.027	18.567	.520
22-30-31-40	-10.936	1.000	15.321	.662	-13.770	.870

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

Πίνακας.26 Πίνακας pairwise ελέγχων Bonferonni: Ηλικία.

Bonferonni - Pairwise Comparisons of Χρόνια συνολικής υπηρεσίας

Sample 1-Sample 2	Πρακτικές και Μέθοδοι		Ποινές	
	Test Statistic	Adj. Sig.	Test Statistic	Adj. Sig.
20 ή περισσότερο-15-19	3.037	1.000	13.240	1.000
20 ή περισσότερο-10-14	24.417	.319	13.275	1.000
20 ή περισσότερο-0-4	27.040	.013	13.532	1.000
20 ή περισσότερο-5-9	29.523	.082	41.213	.002
15-19-10-14	21.380	1.000	.034	1.000
15-19-0-4	24.003	.515	.292	1.000
15-19-5-9	26.486	.649	27.972	.521
10-14-0-4	2.623	1.000	.257	1.000
10-14-5-9	5.106	1.000	27.938	.325
0-4-5-9	-2.483	1.000	-27.681	.088

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

Πίνακας.27 Πίνακας pairwise ελέγχων Bonferonni: Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αρχικά, κατά την ανάλυση αξιοπιστίας και τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha όλες σχεδόν οι συντελεστές ανά κατηγορία είναι μεγαλύτεροι του 0.700 δηλώνοντας έτσι καλή αξιοπιστία με την μόνη κατηγορία που διαφέρει να είναι εκείνη του μέρους Α (Alpha=0.586) όπου δηλώνει οριακά αποδεκτή αξιοπιστία. Οι μεγαλύτεροι συντελεστές παρατηρούνται στις περιπτώσεις των προβλημάτων της σχολικής τάξης (Μέρος Γ) και στον ρόλο του δασκάλου (Μέρος Δ) με συντελεστές αξιοπιστίας Alpha=0.815 και Alpha=0.888 αντίστοιχα.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το θετικό κλίμα στην τάξη προέκυψαν ότι στην κατηγορία των σχέσεων των μαθητών οι παράγοντες διαμορφώνονται στο ότι υπάρχουν παιδιά που ενοχλούν το μάθημα (Μ.Τ.=3.29, Τ.Α.=0.744) εκ των οποίων το 83.30% των δασκάλων δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει», κάποια παιδιά συμπεριφέρονται άσχημα σε κάποια άλλα (Μ.Τ.=3.08, Τ.Α.=0.746) καθώς και στο ότι κάποια παιδιά ζηλεύουν όταν κάποια άλλα είναι καλύτερα (Μ.Τ.=3.06, Τ.Α.=0.713) με τα αθροιστικά ποσοστά 82.10% και 80.60% να δηλώνουν και εδώ τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Συμπεραίνουμε επομένως ότι το θετικό κλίμα επηρεάζεται από τις σχέσεις και συγκεκριμένα τη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους. Σε έρευνες των Wubbels και Levy (1993) υποστηρίζεται ότι οι λειτουργικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου η έννοια της υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ευρήματα της έρευνας της Μ. Αναγνωστοπούλου (2005: 193-208), σύμφωνα με την οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Από την άλλη πλευρά το θετικό κλίμα δεν φαίνεται να έχει σημαντική επιρροή από τις περιπτώσεις όπου όλοι μαθητές στηρίζουν όλους τους μαθητές (Μ.Τ.=2.41, Τ.Α.=0.696) καθώς και στο ότι το κάθε παιδί δίνει τον καλύτερο εαυτό του στο μάθημα (Μ.Τ.=2.63, Τ.Α.=0.818) βάση των οποίων το 53.00% και το 41.80% αντίστοιχα δήλωσαν το πολύ την επιλογή «Μάλλον δεν ισχύει». Για τις αντίστοιχες δηλώσεις παρατηρούμε ότι όλες σχεδόν καταλαμβάνουν υψηλά ποσοστά με τιμές μεγαλύτερες ή ίσε του «Αρκετά». Τα υψηλότερα ποσοστά και σε αυτή την περίπτωση ανήκουν στις δηλώσεις ικανότητας επικοινωνίας των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=4.61, Τ.Α.=0.612), ικανότητας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=4.55, Τ.Α.=0.632) και στις μεθόδους διδασκαλίας

(M.T.=4.49, T.A.=0.634) όπου το 94.80%, 94.00% και το 92.60% των δασκάλων δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Επίσης Εξίσου υψηλά ποσοστά παρατηρούμε στις δηλώσεις της ικανότητας επίλυσης των συγκρούσεων (M.T.=4.47, T.A.=0.634), την τήρηση των κανόνων εκ μέρους των μαθητών (M.T.=4.45, T.A.=0.837) και της αισθητικής της τάξης (M.T.=4.00, T.A.=0.823) όπου το 92.60%, το 86.60% και το 70.90% των δασκάλων δήλωσε και εδώ τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Από την άλλη πλευρά τα χαμηλότερα σκορ, και άρα την λιγότερη επιρροή, τα συναντούμε στις περιπτώσεις αναφορικά με τον βαθμό πολιτισμικής ομοιομορφίας της τάξης (M.T.=3.25, T.A.=1.235) και στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (M.T.=3.33, T.A.=1.032) όπου μόλις το 47.80% και 46.20% των δασκάλων δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ».

Σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στην τάξη για την δημιουργία θετικού κλίματος, παρατηρούμε ότι ως συνηθέστερες ορίζονται οι πρακτικές αναφορικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (M.T.=4.21, T.A.=0.757) και βιωματική/επικοινωνιακή διδασκαλία (M.T.=4.11, T.A.=0.847) με το 81.30% και το 79.60% αντίστοιχα να έχουν δηλώσει τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Βάσει ερευνών έχει βρεθεί ότι το κλίμα της τάξης είναι θετικότερο όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας (Madden & Slavin, 1983 Johnson & Johnson, 1989 Ghaith, 2003 Κακανά, 2008) και το δημοκρατικό εκπαιδευτικό στυλ (Ho, 1989 Cheng, 1994). Σύγχρονα ευρήματα των Νευροεπιστημών μας επιβεβαιώνουν σήμερα την ανάγκη συμμετοχής των παιδιών σε βιωματικές πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γιατί χρησιμοποιεί περισσότερες από μία αισθητηριακές οδούς, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται (Μπαστέα, 2014).Υψηλά ποσοστά παρατηρούμε και στις πρακτικές αναφορικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία (M.T.=3.87, T.A.=0.865) και την διερευνητική/ ανακαλυπτική διδασκαλία (M.T.=3.82, T.A.=0.866) όπου τα αθροιστικά ποσοστά 70.20% και 67.20% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μάθηση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και με διαφορετικές ομάδες μαθητών βοηθώντας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (π.χ. ταλαντούχα παιδιά, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) (Alavinia & Sadeghi, 2013 · Βαλιαντή, 2015 · Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003 · Brimijoin, Conover, & Reynolds, 2003 · Geisler,

Hessler, Gardner & Lovelace, 2009 · Gibson, 2013 · Richards & Omdal, 2007 · Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, & Tieso, 2005). Ενώ από την άλλη πλευρά η πρακτική με το χαμηλότερο σκορ προέκυψε να είναι η μετωπική διδασκαλία (M.T.=3.53, T.A.=1.038) βάση της οποίας το 53.80% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Σε έρευνα του Γερμανού (2000 οπ. αναφ. στο Γερμανός, 2006) διερευνήθηκαν οι επιπτώσεις που έχει η έλλειψη συμμορφίας μεταξύ κοινωνικής και υλικής δομής της τάξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης όπου οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναβαθμίσουν την ποιότητα του χώρου της τάξης τους τοποθέτησαν τα θρανία σε ομαδική διάταξη. Ωστόσο συνέχισαν να διδάσκουν με την παραδοσιακή μετωπική μέθοδο διδασκαλίας. Η κοινωνική δομή της τάξης λειτουργούσε με διαφορετική κατεύθυνση σε σχέση με την υλική δομή. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθούν πολλά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο χώρος, το εκπαιδευτικό περιβάλλον, πρέπει να δίνει ερεθίσματα στο παιδί και να το βοηθάει να βιώσει τη μάθηση. Ο χώρος αποκτά τη σημασία ενός εκπαιδευτικού βοηθού, ο οποίος επηρεάζει τα παιδιά, τους δίνει ερεθίσματα και δημιουργεί συνθήκες που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους (Dudek 2005). Για την περίπτωση της διαμόρφωσης των θρανίων στην αίθουσα ως κατάλληλη πρακτική για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος προέκυψε ότι το 35.10% έχει διαμορφώσει τα θρανία βάση της διάταξης σε σχήμα ανοιχτού τετραγώνου, πρακτική που επιβεβαιώνει ότι προάγει τη συνεργασία και την αποδοτικότερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, διευκολύνει το συντονισμό της συζήτησης από τον εκπαιδευτικό και βελτιώνει τη συναισθηματική και κοινωνική ατμόσφαιρα της τάξης, αφού η λεκτική επικοινωνία εμπλουτίζεται από τη μη λεκτική, με τους μαθητές να βλέπονται κατά πρόσωπο (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Ματσαγγούρας, 2001: 90, Τριλιανός, 2008: 76) και το 33.60% σε ομαδική διάταξη. Η παρούσα μορφή διευθέτησης των θρανίων ευνοεί την ομαδοκεντρική-συνεργατική μορφή διδασκαλίας, ενισχύει τις εσωτερικές επαφές της κάθε ομάδας, προωθεί την επικοινωνία και το διάλογο των μαθητών μεταξύ τους, προάγει την ομαδικότητα και τη συντελούμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, εντείνει την αυτενέργεια, ενώ, από την άλλη πλευρά, αυξάνει σε ορισμένες περιπτώσεις τις εκτός μαθήματος διαμαθητικές επικοινωνίες (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303, Ματσαγγούρας, 2001: 90-91, Παπανδρέου, 2009: 739, Τριλιανός, 2008: 76). Ενώ το 17.90% σε διάταξη με σειρές ενώ με εμφανώς χαμηλότερα ποσοστά παρατηρούμε τις διαμορφώσεις βάση διάταξης σε ημικύκλιο και κυκλικής διάταξης όπου δηλώθηκαν από το

11.20% και το 2.20% των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, έχει παρατεθεί ότι η ιδανική διάταξη θρανίων είναι σε ημικόκλιο ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και ο εκπαιδευτικός να κινείται σε δύο άκρα του ημικόκλιου συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της μεταξύ τους επικοινωνίας (Παπαγεωργίου, 2006).

Όσον αφορά τις ανάγκες που οι δάσκαλοι επιδιώκουν να ικανοποιήσουν βάση του τρόπου διαμόρφωσης του χώρου στην τάξη το 53.70% δήλωσε ότι επιδιώκει να ικανοποιήσει τις μαθησιακές ανάγκες, το 50.70% τις ανάγκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ενώ το 47.80% δήλωσε τις ανάγκες συμπερίληψης όλων στην κοινότητα της τάξης. Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth και Dyson (2004), η συμπερίληψη είναι μια προσέγγιση που στοχεύει στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών όλων των παιδιών, της νεολαίας και των ενηλίκων με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους που είναι ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό. Διακρίνουμε επομένως τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ αναγκών συμπερίληψης και μαθησιακών αναγκών, μιας και η συμπερίληψη αποτελεί μια πτυχή των μαθησιακών αναγκών. Ευρήματα έχουν αποδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων των παιδιών με αναπηρίες μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαίδευσης με έντονη εστίαση στη συμπερίληψη (Campbel et al., 2003). Οι δάσκαλοι εκείνοι που συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, αναγνωρίζουν το ευρύ φάσμα των ικανοτήτων και των μαθησιακών αναγκών των παιδιών στην τάξη τους... Οι συμπεριληπτικοί δάσκαλοι, προωθούν ένα κλίμα που αυξάνει την ευαισθησία και την αποδοχή της ποικιλομορφίας, μειώνοντας παράλληλα το σχολικό εκφοβισμό, οργανώνοντας με τέτοιο τρόπο τα θρανία της τάξης τους ώστε να προωθείται η ομαδικότητα (Vakil et al., 2009) . Σε χαμηλότερα επίπεδα κυμαίνονται οι ανάγκες αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και οι ανάγκες υποστήριξης ατομικής επίδοσης με ποσοστά 39.60% και 17.90% αντίστοιχα. Διαφορετική διάταξη σημαίνει διαφορετική μορφή επικοινωνίας, διαφορετικές ανάγκες και διαφορετική ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 2006: 114, Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010: 303-304, Glöckel, 1996: 88, όπ. αναφ. στους Καψάλης & Νημά, 2012: 251) . Δεδομένου ότι η συνεργασία καταλαμβάνει αρκετά υψηλό ποσοστό, έρευνα δείχνει ότι η ομαδική διάταξη θρανίων που προτιμάται, προτείνεται για συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και εφαρμόζεται καλύτερα στα κοινωνικά μαθήματα (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος), χωρίς να αποκλείεται η χρήση της συγκεκριμένης διάταξης στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Φυσικής (Τριλιανός, 2007).

Στην κατηγορία αναφορικά με τα προβλήματα στην σχολική τάξη που παρεμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και την πηγή αιτίας τους προέκυψε ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (M.T.=3.51, T.A.=0.542) και το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού όπου το 97.80% και το 97.40% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Αρκετά σημαντικό». Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Hamre & Pianta, 2001). Οι θετικές σχέσεις, παρεμποδίζουν την ανάπτυξη προβλημάτων στη συμπεριφορά των παιδιών και κατ'επέκταση στην πορεία της διδασκαλίας (Dominguez et al.2011). Ο εκπαιδευτής, αν θέλει να δημιουργήσει αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, θα πρέπει να επινοήσει ιδιαίτερες στρατηγικές που να λαμβάνουν υπόψη ότι για παράδειγμα άτομα που προέρχονται από κυριαρχούμενα πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης από τα αντίστοιχα που ανήκουν στα ηγεμονικά (Mestre, 2000). Η επινοήση των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, που να υποστηρίζουν έμπρακτα τα στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων, δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς. Αν και δηλώνουν ότι εφαρμόζουν στη διδασκαλία τα διαφορετικά στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων, όμως αυτό στην πράξη δύσκολα επιτυγχάνεται, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι να μην επιθυμούν να τροποποιήσουν ένα προσωπικό στυλ μάθησης που διαθέτουν (Roberts, and Newton, 2001). Επίσης υψηλά ποσοστά παρατηρούμε στους παράγοντες αναφορικά με την ατομική συμπεριφορά (M.T.=3.36, T.A.=0.580), το κλίμα της σχολικής μονάδας (M.T.=3.28, T.A.=0.678) καθώς και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (M.T.=3.27, T.A.=0.639) όπου τα αθροιστικά ποσοστά 96.30%, 88.80% και 89.50% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Αρκετά σημαντικό». Τα αποτελέσματα των ερευνών, άλλωστε, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στις Η.Π.Α., υποδεικνύουν ότι ένα ποσοστό μαθητών μεταξύ 12% και 30% αντιμετωπίζουν μέτριες έως πιο σοβαρές ψυχοκοινωνικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, γεγονός που παρεμποδίζει σε μέγιστο βαθμό την πορεία της διδασκαλίας (Cash et al., 2017· Hughes, Tansy&Fallon, 2017 ·Kauffman & Landrum, 2013· Κουρκούτας, 2017· Roeser & Eccles, 2013). Πολλές άλλες μελέτες έχουν υπογραμμίσει την απογοήτευση και τις ανεκπλήρωτες ανάγκες των εκπαιδευτικών που εργάζονται με «δύσκολους» μαθητές, όταν αναφέρονται στην εμπειρία τους για τη συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους ή τους σχολικούς συμβούλους (Fleming et al, 2013· Hanko, 2001· Kourkoutas et al., 2017· 2012· Κουρκούτας& Γεωργιάδη, 2011). Σε όλες σχεδόν τις χώρες οι

εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βιώνουν αδυναμία αποτελεσματικής εφαρμογής μεθόδων και στρατηγικών που φαίνονται επιτυχημένες, αλλά και αδυναμία εμπλοκής και διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών με αυτούς τους μαθητές, με τρόπους ικανοποιητικούς (Kourkoutas, Stavrou&Loizidou, 2017· Simpson & Mundschenk, 2012). Όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης των μαθητών που αποτελούν βασικό παράγοντα σε μια σχολική μονάδα, οι Urdan και Schoenfelder (2006) μελέτησαν στοιχεία που αποδεικνύουν πώς τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος μπορούν να επαυξήσουν ή να υπονομεύσουν τα κίνητρα των μαθητών. Επομένως, σ' αυτό το πλαίσιο τα κίνητρα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρούνται ένας σημαντικός παράγοντας που μεσολαβεί για την επιτυχή εφαρμογή και τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Η έρευνα σχετικά με την επίδραση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία είναι περιορισμένη. Υπάρχουν, κυρίως, έρευνες που έχουν μελετήσει την επίδραση των εκπαιδευτικών στους στόχους επίτευξης στην τάξη (classroom goal structure). Οι στόχοι επίτευξης στην τάξη περιγράφουν τους στόχους επίτευξης που δίνουν έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και πολιτικές που επικρατούν σε μια τάξη, σε ένα σχολείο ή σε ένα άλλο περιβάλλον μάθησης (Wolters, 2004) και γίνονται αντιληπτοί από γενικότερες πρακτικές στην τάξη καθώς και από συγκεκριμένα μηνύματα που στέλνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους (Ames, 1992a· Covington & Omelich, 1984· Epstein, 1988· Maehr & Midgley, 1996). Ευρήματα μελετών έδειξαν ότι, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη σημασία και στο νόημα της μάθησης, πέρα από στρεσογόνες προσπάθειες και ατομικές διαδικασίες, τότε οι μαθητές συνηθίζουν να εστιάζουν στη μάθηση, ενώ, όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση σε τυπικές ικανότητες και δημόσια αναγνώριση, οδηγούν τους μαθητές στο να προσπαθούν να επιδεικνύουν τις ικανότητες τους και να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους άλλους (Ames, 1992b· Anderman & Young, 1994· Maehr & Anderman, 1993· Maehr & Midgley, 1991). Από την άλλη πλευρά το χαμηλότερο σκορ ανήκει στον παράγοντα αναφορικά με την πολιτισμική ομοιογένεια μεταξύ των μαθητών (M.T.=2.57, T.A.=0.760) όπου μόνο το 56.70% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Αρκετά σημαντικό».

Σχετικά με τις πηγές των συγκρουσιακών προβλημάτων παρατηρήθηκε ότι τα υψηλότερα σκορ συνδέονται με τη δυσχερή επικοινωνία (M.T.=3.25, T.A.=0.633), τον τρόπο διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων (M.T.=3.21, T.A.=0.602) καθώς και με την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών (M.T.=3.15, T.A.=0.751) όπου το 89.50%, το 90.30% και το 81.40% δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Από την άλλη πλευρά το

χαμηλότερο σκορ ανήκει στα αίτια σχετικά με τις διαφορές ως προς την κοινωνική προέλευση της οικογένειας (M.T.=2.59, T.A.=0.696) και τις διαφορές ως προς την πολιτισμική προέλευση της οικογένειας (M.T.=2.73, T.A.=0.727) όπου μόλις το 56.50% και το 64.20% δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει».

Οι τεχνικές τις οποίες οι δάσκαλοι κατά κύριο λόγο εφαρμόζουν για να επιλύσουν τα προβλήματα των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν επικεντρώνονται στις τεχνικές της συνεργασίας και προτεινόμενων εναλλακτικών τρόπων δράσης (M.T.=3.63, T.A.=0.499) καθώς και της επιδίωξης του συμβιβασμού (M.T.=3.19, T.A.=0.863) κατά τις οποίες το 99.30% και το 82.80% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα του συμβιβασμού είναι ότι καμία από τις αντίθετες ομάδες δε θα ικανοποιηθεί απόλυτα και αυτή η έλλειψη ικανοποίησης είναι ένα από τα αρνητικά σημεία αυτής της μεθόδου (Βακόλα & Ιωάννου, 2011). Τέλος είναι αναποτελεσματικός στην επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων τα οποία απαιτούν αποτελεσματική εναρμόνιση στόχων των εμπλεκόμενων μερών (Rahim, 2000). Σχολιάζοντας τη συνεργασία ως μέθοδο αντιμετώπισης των συγκρούσεων, αν επικρατεί το δημοκρατικό στυλ, τότε ο εκπαιδευτικός προτιμά το δρόμο της συνεργασίας για να επιλύσει οποιαδήποτε διαφωνία. Με την συνεργασία αντιμετωπίζονται οι αιτίες της σύγκρουσης και δίνεται βαρύτητα στην κατανόηση και στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων και όχι των προσωπικών στόχων των αντίθετων πλευρών (Θεοφιλίδης, 1994). Η μέθοδος αυτή προάγει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και απομακρύνει τα εμπόδια αφήνοντας χώρο για μεγαλύτερη απόδοση. Σε καταστάσεις που κάποιος θέλει να εντρυφήσει στην οπτική διαφόρων πλευρών ενός προβλήματος και θέλει να κατανοήσει τις ιδέες της άλλης πλευράς είναι ιδιαίτερος λειτουργική. Από την άλλη όμως μεριά δεν ενδείκνυται, όταν το συγκρουσιακό θέμα είναι απλό και όταν απαιτείται άμεση λήψη αποφάσεων γιατί είναι μια χρονοβόρος διαδικασία και από τις δύο πλευρές και αυτό αποτελεί ενδεχομένως ανασταλτικό παράγοντα. Από την άλλη πλευρά το χαμηλότερο σκορ παρουσιάζει η τεχνική της αποφυγής της διαχείρισης της σύγκρουσης (M.T.=1.72, T.A.=0.955) κατά την οποία το 81.30% δήλωσε το πολύ την επιλογή «Μάλλον δεν ισχύει» ενώ για την τεχνική της χρήση της εξουσίας (M.T.=1.98, T.A.=0.836) το αντίστοιχο ποσοστό διαμορφώνεται στο 76.90%. Η αποφυγή σαν τρόπος χειρισμού συγκρούσεων είναι χρήσιμη τακτική, όταν το προκύπτον ζήτημα είναι χαμηλής σπουδαιότητας και υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα για να διευθετηθούν. Επίσης, η αποφυγή είναι χρήσιμη όταν η πιθανότητα να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας είναι ιδιαίτερα ισχνή και κατάλληλη για

περιπτώσεις όπου το θέμα της σύγκρουσης είναι ασήμαντο ή το προσδοκώμενο όφελος από την επίλυση της σύγκρουσης είναι δυσανάλογο προς το κόστος και δεν αντισταθμίζει την προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί. Η μέθοδος της αποφυγής δεν ενδείκνυται όταν το θέμα είναι σημαντικό και ανήκει στην άμεση αρμοδιότητα κάποιου, χωρίς να επιδέχεται αναβλητικότητα. Επίσης σε περίπτωση που ένας πρωταγωνιστής αντιληφθεί ότι το κόστος μιας σύγκρουσης είναι μεγαλύτερο από το όφελος της επίλυσής της, συνήθως αναδιπλώνεται και αποφεύγει τη διαπραγμάτευση (Rahim, 2000). Ο Λεπίδας (2012) προσπάθησε να διερευνήσει τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μάχη, αποφυγή, κατευνασμό, συμβιβασμό, επίλυση προβλημάτων) απέναντι στις ενδοσχολικές συγκρούσεις και κατά πόσο οι εν λόγω στάσεις επηρεάζονται από το ανταγωνιστικό ή συνεργατικό προφίλ των εκπαιδευτικών και το στυλ διοίκησης που ακολουθείται από το διευθυντή (υποστηρικτικό, κατευθυντικό, περιοριστικό). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ένα συνεργατικό προφίλ και προσανατολίζονται περισσότερο σε συνεργατικές μορφές αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Αντίθετα, το ανταγωνιστικό προφίλ συνδέεται με την υιοθέτηση της στάσης της αποφυγής. Ακόμη η διαφοροποιημένη διδασκαλία (M.T.=3.44, T.A.=0.654) και η βιοματική διδασκαλία (M.T.=3.31, T.A.=0.654) αποτελούν τις κύριες τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων κατά τις οποίες το 92.50% έκαστη δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Μάλλον ισχύει». Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μάθηση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και με διαφορετικές ομάδες μαθητών (π.χ. ταλαντούχα παιδιά, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) (Alavinia & Sadeghi, 2013 · Βαλιαντή, 2015 · Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003 · Brimijoin, Conover, & Reynolds, 2003 · Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009 · Gibson, 2013 · Richards & Omdal, 2007 · Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, & Tieso, 2005). Παρά το γεγονός ότι έρευνες στο διεθνή, κυρίως, χώρο έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδίως σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, έρευνες που έχουν μελετήσει τις προσαρμογές που κάνουν στη μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευτικοί έχουν δείξει ότι αυτές είναι αρκετά περιορισμένες (Nicolino, 2007 · Ordober, 2012 · Robinson, Maldonado & Whaley, 2014 · Wan, 2016, 2017 · Wertheim & Leyser, 2002). Οι Wertheim και Leyser (2002) και ο Nicolino (2007) διαπίστωσαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πρόθυμοι να κάνουν διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, τελικά ήταν

λιγότερο πρόθυμοι να την εφαρμόσουν. Η διδακτική εμπειρία, επίσης, των εκπαιδευτικών καθώς και η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και στην αποτελεσματικότητά της (Affholder, 2003 · Subban, 2006 Whipple, 2012). Τέλος, ο King (2010) στην έρευνά του με 220 καθηγητές γενικής και ειδικής αγωγής ανέφερε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εξαρτάται από την υλοποίησή της ή όχι στην τυπική τάξη. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν, επίσης, ότι το πόσο καλά γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί το γνωστικό αντικείμενο που δίδασκαν καθώς και οι διδακτικές τους δεξιότητες επηρέασαν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Αρκετά υψηλό βέβαια είναι και το ποσοστό που καταλαμβάνει η βιωματική διδασκαλία. Σύγχρονα ευρήματα των Νευροεπιστημών μας επιβεβαιώνουν σήμερα την ανάγκη συμμετοχής των παιδιών σε βιωματικές πολυαισθητηριακές δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γιατί χρησιμοποιεί περισσότερες από μία αισθητηριακές οδούς, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται (Μπαστέα, 2014, Bradford 2008). Σε χαμηλότερα επίπεδα παρατηρούνται οι τεχνικές της χρήσης τεχνολογικών μέσων (M.T.=3.08, T.A.=0.705) και η διδασκαλία σε ολιγομελείς ομάδες (M.T.=2.99, T.A.=0.731) κατά τις οποίες το 82.10% και το 79.10% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την παραπάνω επιλογή. Η δημιουργία των ευνοϊκών σχέσεων προέκυψε να επηρεάζεται από τα γεγονότα όπου ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευγενικός προς τους μαθητές με έμπνευση αλληλοσεβασμού και αυτοεκτίμησης (M.T.=3.84, T.A.=0.385), να κάνει προσπάθεια ενθάρρυνσης των μαθητών που είναι ντροπαλοί και παρουσιάζουν ειδικά προβλήματα (M.T.=3.83, T.A.=0.378), να δείχνει στοργή και ενδιαφέρον προς τους μαθητές (M.T.=3.81, T.A.=0.397) καθώς και επιβραβεύουν την θετική συμπεριφορά των μαθητών (M.T.=3.81, T.A.=0.415) κατά τους οποίους το 85.10%, το 82.80%, το 80.60% και το 81.30% των συμμετεχόντων δήλωσαν την επιλογή «Πάρα πολύ». Ακόμη οι περιπτώσεις αναφορικά με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ώστε οι μαθητές να εκμυστηρεύονται τα προβλήματά τους (M.T.=3.75, T.A.=0.482), η ενθάρρυνση των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (M.T.=3.70, T.A.=0.521) καθώς και η αντιμετώπιση καταστάσεων με λόγια και έργα θετικά (M.T.=3.69, T.A.=0.538) παρουσιάζουν εξίσου υψηλές τιμές κατά τους οποίες τα ποσοστά 77.60%,

73.10% και 73.10% αντίστοιχα δήλωσαν την επιλογή «Πάρα πολύ». Από την άλλη πλευρά, το χαμηλότερο σκορ παρατηρείται στην τήρηση αρχείου πληροφοριών των μαθητών της τάξης (Μ.Τ.=3.20, Τ.Α.=0.891) όπου το 47.00% των εκπαιδευτικών δήλωσαν την επιλογή «Πολύ». Κατανοούμε λοιπόν, ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων . Πέρα από τη χρήση σαφούς και ακριβούς γλώσσας, ιδιαίτερα προσεχτικός θα πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της μη λεκτικής επικοινωνίας καθώς αυτές λειτουργούν καθοριστικά στην ενίσχυση ή αποδυνάμωση των συμπεριφορών των μαθητών (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Εντοπίστηκε ότι η οπτική επαφή-το βλέμμα του εκπαιδευτικού θεωρείται σημαντικός παράγοντας επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς μπορεί να συνεισφέρει στην επίλυση συγκρούσεων, στην ενθάρρυνση των ντροπαλών μαθητών, στην πρόκληση του ενδιαφέροντός τους, αλλά και στην αποθάρρυνση ή δημιουργία συνθηκών σύγκρουσης (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Προτεραιότητα στην επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και λιγότερο στην κατάρτισή του εκπαιδευτικού έδωσαν κι οι μαθητές δημοτικού που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα των Ρούβα-Παπαλεοντίου, Νεοποτόμου και Αβρααμίδου (2014) στην Κύπρο. Ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού αναδείχτηκαν η ευγένεια, η υπομονή, η ηρεμία, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, ο σεβασμός προς τους μαθητές, η ενθάρρυνση καθώς και η επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς.

Οι στόχοι που επιδιώκουν οι δάσκαλοι ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στην τάξη αντιστοιχούν κυρίως στη συνεργασία με τους μαθητές (Μ.Τ.=3.63, Τ.Α.=0.542), στην αλληλεγγύη (Μ.Τ.=3.62, Τ.Α.=0.532) και τη δημοκρατική συνύπαρξη (Μ.Τ.=3.62, Τ.Α.=0.546) με τα αθροιστικά ποσοστά 65.70%, 63.40% και 64.20% να έχουν δηλώσει την επιλογή «Ισχύει απόλυτα». Από την άλλη πειθαρχία κατά την διάρκεια του μαθήματος συγκέντρωσε το χαμηλότερο αλλά εξίσου υψηλό σκορ (Μ.Τ.=3.47, Τ.Α.=0.609) όπου το 53.00% δήλωσε την επιλογή «Ισχύει απόλυτα». Από τους παραπάνω στόχους οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι ως επιτυχημένοι χαρακτηρίζονται εκείνοι σχετικά με η δημοκρατική συνύπαρξη (Μ.Τ.=4.25, Τ.Α.=0.820), την αλληλεγγύη (Μ.Τ.=4.19, Τ.Α.=0.685) εκ των οποίων το 85.80% και 88.10% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Εξίσου υψηλά ποσοστά έχουν και οι στόχοι της συνεργασίας με τους μαθητές (Μ.Τ.=4.15, Τ.Α.=0.699) και της πειθαρχίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μ.Τ.=4.13, Τ.Α.=0.646) όπου το 85.80% και το 85.10% δήλωσε και σε αυτές τις περιπτώσεις τουλάχιστον την επιλογή «Πολύ». Σε έρευνα των Caprara, Barbaranelli, Steca και Malone (2006) με την χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου,

εξετάστηκε δείγμα 2184 εκπαιδευτικών της Ιταλίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και έχουν θετική σχέση με την ικανοποίησή των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Η χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις δίκαιη συμπεριφορά εκ μέρους του εκπαιδευτικού και η αντιμετώπιση των μαθητών με αγάπη, κατανόηση και υπομονή εξασφαλίζει υγιείς σχέσεις και καλή επικοινωνία (Καψάλης & Νημά, 2008). Στους παραπάνω στόχους που πρέπει να θέτει ο εκπαιδευτικός, φαίνεται να συμφωνούν και οι μαθητές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας της Κλωνάρη (2007). Για τους ερωτώμενους μαθητές οι καλοί εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αυτοί που εφαρμόζουν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και που είναι απέναντί τους δίκαιοι και δημοκρατικοί. Τέλος στην κατηγορία των κανόνων που δύσκολα εφαρμόζονται στην τάξη προέκυψαν ότι οι κυριότεροι κανόνες είναι αυτοί της ησυχίας (17.20%), του σεβασμού (14.20%), η διατήρηση της συνομιλίας (12.70%), της πειθαρχίας (9.70%), της αλληλοβοήθειας (8.20%) και της δημοκρατικής συνύπαρξης (6.70%). Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως κυριότερες μορφές απείθαρχης συμπεριφοράς που συναντούν στην τάξη τη φασαρία-αυξημένο θόρυβο των μαθητών, την ανάρμοστη και επιθετική συμπεριφορά του μαθητή προς τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό και την αδιαφορία προς την εκπαιδευτική διαδικασία (Δουλγέρης, 2014: 218, Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997, όπ. αναφ. στον Κυρίδη, 1999: 145, Πεκρίδου, 2007: 50) . Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως σημαντικότερο πρόβλημα στη σχέση τους με τους μαθητές την ενεργητική έλλειψη συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία συνοδευόμενη από απειθαρχία (Βεργίδης, 2008: 7). Η σημασία που προσλαμβάνει η διατήρηση της πειθαρχίας των μαθητών στη σχολική τάξη τεκμηριώνεται και από πορίσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ότι, η πειθαρχία είναι αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ, παράλληλα, συντελεί στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, εξοικειώνοντάς τον με τις εντός και εκτός σχολικής τάξης κοινωνικές συνθήκες και περιστάσεις (Αναγνωστοπούλου, 2008: 124, 154, Δουλγέρης, 2014: 233).

Για την αντιμετώπιση της ανυπακοής των μαθητών οι δάσκαλοι στρέφονται κυρίως στις

περιπτώσεις όπου συζητούν προσωπικά με το μαθητή που προκάλεσε το πρόβλημα τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος (Μ.Τ.=4.28, Τ.Α.=0.871), κάνουν την αυτοκριτική τους και αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν (Μ.Τ.=4.25, Τ.Α.=0.907), συζητούν το πρόβλημα σε ολόκληρη την τάξη (Μ.Τ.=4.19, Τ.Α.=0.815) και υπενθυμίζουν στη διάρκεια του μαθήματος τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς (Μ.Τ.=4.16, Τ.Α.=0.815) όπου το 82.80%, 82.10%, το 75.40% και το 85.10% αντίστοιχα δήλωσαν τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Παρατηρούμε επομένως ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιλύουν τα προβλήματα χρησιμοποιώντας επικοινωνιακές δεξιότητες. Συχνά μέρος του διδακτικού χρόνου, μέχρι και το 25% σύμφωνα με έρευνες (Ματσαγγούρας, 2003: 289), δαπανάται για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων. Η διακοπή μιας ανάρμοστης μαθητικής ενέργειας μπορεί να επιτευχθεί με την υπενθύμιση των κανόνων συμπεριφοράς που ισχύουν για το σύνολο της τάξης. Μια ιδιαίτερα συνηθισμένη συνήθεια των παιδιών, στην οποία μπορεί να βρει εφαρμογή η συγκεκριμένη λεκτική παρέμβαση, είναι να παίρνουν τον λόγο αυθαίρετα στη διάρκεια της διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει τον σχετικό κανόνα πως «όταν θέλουμε να μιλήσουμε, σηκώνουμε το χέρι και περιμένουμε την άδεια από το δάσκαλο» (Χατζόπουλος, 2012: 181). Η παρεμβατική αυτή στρατηγική σύμφωνα με έρευνες είναι αποτελεσματική κυρίως για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Από την άλλη πλευρά τα χαμηλότερα σκορ παρατηρούνται στις πρακτικές όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς ελπίζοντας στο φιλότιμο και τη συμμόρφωση των μαθητών (Μ.Τ.=1.61, Τ.Α.=0.949) καθώς και στο ότι παραπέμπουν τον μαθητή που δημιουργεί το πρόβλημα στον διευθυντή του σχολείου (Μ.Τ.=2.14, Τ.Α.=1.070) σύμφωνα με τις οποίες το 86.50% και το 61.20% των εκπαιδευτικών δήλωσαν το πολύ την επιλογή «Σπάνια».

Τέλος αναφορικά με τις ποινές προέκυψε ότι η συνηθέστερη ποινή είναι αυτή της προειδοποίησης (Μ.Τ.=4.37, Τ.Α.=0.753) όπου το 90.30% δήλωσε τουλάχιστον την επιλογή «Συχνά». Από την άλλη πλευρά οι ποινές της γραπτής τιμωρίας (Μ.Τ.=1.53, Τ.Α.=0.773) και της στέρησης του διαλείμματος (Μ.Τ.=1.83, Τ.Α.=0.880) είναι εκείνες με την χαμηλότερη συχνότητα εκ των οποίων το 89.50% και το 82.80% αντίστοιχα δήλωσαν το πολύ την επιλογή «Σπάνια». Αντιφάσεις αποτελούν τα ευρήματα ερευνών του παρελθόντος όπου τα δύο είδη ποινών, η γραπτή τιμωρία και η επίπληξη, αποτελούν συνηθισμένη επιλογή των εκπαιδευτικών, όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, σε πανελλαδικό δείγμα 1315 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι

χρησιμοποιούν την ποινή της γραπτής τιμωρίας με ποσοστό 46,8% και την ποινή της επίπληξης και της απειλής με ποσοστό 35,8% και 13,7% αντίστοιχα (Αραβανής, 1998:67). Σε έρευνα που κατέγραψε τις μεθόδους άσκησης της πειθαρχίας που χρησιμοποιούσε ένα δείγμα 142 δασκάλων από τους νομούς Φλώρινας, Γρεβενών, Κοζάνης και Καστοριάς, προέκυψε ότι η γραπτή τιμωρία εφαρμόζεται με ποσοστό 53,57% και η παρατήρηση με ποσοστό 57,14%, ενώ 48,21% επιλέγει ως ποινή την απομόνωση του μαθητή (Κυρίδης, 1999:148). Σχετική έρευνα που διεξήχθη με την τεχνική της άμεσης και συστηματικής παρατήρησης σε 48 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Ιωάννινα, στον Βόλο και στην Πρέβεζα, είχε ως σκοπό την καταγραφή των αυταρχικών και δημοκρατικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, οι λεκτικές ποινές κυριαρχούν, όπως η επίπληξη και η απειλή για επικείμενες κυρώσεις, που συνδέεται με προειδοποιήσεις για καταλογοισμό απουσιών, αποβολή από το μάθημα ή ακόμα και από το σχολείο, ενώ οι εφαρμοζόμενες ποινές παίρνουν τη μορφή ανάθεσης γραπτής εργασίας, αποβολής από την τάξη και καταλογοισμού απουσιών (Κωνσταντίνου, 2011:76-77).

Τέλος αναφορικά με τις παραγόμενες συσχετίσεις, έχοντας ομαδοποιήσει τις υποκατηγορίες σε ξεχωριστές μεταβλητές βάση της μέσης τιμής των υποερωτήσεων τους, προέκυψαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των υποκατηγοριών Δηλώσεις (Κλίμα της σχολικής τάξης) – Παράγοντες (Coef.=0.708, Sig.=0.000<0.05), Πρακτικές – Ποινές (Coef.=0.659, Sig.=0.000<0.05) και Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων – Πρακτικές και μέθοδοι (Coef.=0.511, Sig.=0.000<0.05). Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρούμε και στις συγκεντρωτικές κατηγορίες βάση τα μέρη που αποτελούνται οι ερωτήσεις εκ των οποίων οι ισχυρότερες στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις υπάρχουν στους συνδυασμούς Προβλήματα στη σχολική τάξη – Ο ρόλος του δασκάλου (Coef.=0.675, Sig.=0.000<0.05), Κλίμα της σχολικής τάξης – Προβλήματα στη σχολική τάξη (Coef.=0.673, Sig.=0.000<0.05) και στο Κλίμα της σχολικής τάξης – Ο ρόλος του δασκάλου (Coef.=0.593, Sig.=0.000<0.05).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό, διατυπώνουμε ορισμένες προτάσεις που απορρέουν άμεσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και μπορούν να φανού χρήσιμες σε ερευνητές οι οποίοι θα ασχοληθούν μελλοντικά με τη θεματική του σχολικού κλίματος και συγκεκριμένα του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στο σχολικό κλίμα. Κυρίως όμως, απευθυνόμαστε σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν ήδη στα ελληνικά σχολεία, αφού μπορούν να επηρεάσουν άμεσα και αποτελεσματικά το κλίμα της τάξης, καθώς επίσης και σε διάφορους υπεύθυνους και αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας.

Μια πρώτη πρόταση, αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με την προσωπικότητά τους, τη δημιουργική τους σκέψη, τη φαντασία, την ευελιξία και τη σωστή καθοδήγηση θα είναι σε θέση να βελτιώσουν το κλίμα της τάξης. Αυτό θα συμβεί, γιατί σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, αφού με το στυλ συμπεριφοράς του προς τους μαθητές, τη μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και τη θεσμοθέτηση διαδικασιών εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση της τάξης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, έχει μια άριστη δυνατότητα παρέμβασης και διαμόρφωσης ενός θετικού και επιθυμητού σχολικού κλίματος.(Ματσαγγούρας, 2000 :190). Οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα, έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν το κλίμα της σχολικής τάξης, μειώνοντας τις συγκρούσεις και την παραβίαση των κανόνων της τάξης. Χρήσιμο θα ήταν να δείξουν προτίμηση προς ένα ομαδοσυνεργατικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, αφού η παιδαγωγική ψυχολογία και η διδακτική έρευνα, είναι κατηγορηματικά αντίθετες προς τις συγκρούσεις που εμποδίζουν την υγιή ροή της διδασκαλίας, επικαλούμενες τις αρνητικές συνέπειες που παρουσιάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική μάθηση και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Μια δεύτερη πρόταση σχετίζεται και πάλι με τον εκπαιδευτικό, το στυλ διδασκαλίας και τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων του μέσα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τη νεοβιγκοτσκιανή θεωρία, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, πρέπει να έχουν πλούσια και ενεργό αλληλοεπικοινωνία, αφού η αλληλεπίδραση αυτή, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να δομήσουν τις γνωστικές τους ικανότητες με το κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι ο εκπαιδευτικός, με το συμμετοχικό στυλ συμπεριφοράς, θα προάγει τη μάθηση και θα δημιουργήσει ένα κλίμα το οποίο θα μειώνει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, στην προσπάθειά

τους να ανταποκριθούν με επιτυχία στις μαθησιακές τους δραστηριότητες , καθώς θα λαμβάνουν από αυτόν την κατάλληλη βοήθεια και τις εξηγήσεις που του είναι απαραίτητες.

Τέλος, μια τρίτη πρόταση, προς τον εκπαιδευτικό που επιδιώκει να μην είναι απλώς μεταδότης γνώσεων αλλά πραγματικός παιδαγωγός, είναι να οργανώνει με τέτοιο τρόπο την κοινωνική δομή της τάξης , ώστε να προσφέρει στους μαθητές θετικές εμπειρίες που θα αυξήσουν την ικανοποίησή τους και θα μειώσουν την αντιπαλότητα και τις συγκρούσεις. Με την προσφορά των θετικών αυτών εμπειριών, θα δημιουργηθούν οι διδακτικές εκείνες προϋποθέσεις για να μπορέσει ο μαθητής να οδηγηθεί σε εμπειρίες μαθησιακής επιτυχίας (Ματσαγούρας, 2000 :213).

Σε ότι αφορά τους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, η πρότασή μας είναι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να επιμεληθούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα της τάξης και τον ενεργητικό ρόλο του δασκάλου. Χρήσιμο θα ήταν ίσως κατά τη διάρκεια της φοίτησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στις παιδαγωγικές σχολές, να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε μαθήματα που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα διαφορετικό τύπο σχολείου (Ξωχέλλης , 2007:88). Το σχολείο αυτό, θα έχει σκοπό να καλλιεργεί την ελευθερία στη σκέψη και στη βούληση , να ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες , να δημιουργεί κλίμα που να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους και να ενδυναμώνει τις θετικές τους διαθέσεις. Το σημαντικότερο από όλα όμως, είναι όλοι εμείς οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί να είμαστε πρόθυμοι με θάρρος, υπομονή , επιμονή και αποφασιστικότητα, να συμβάλλουμε ενός χαρούμενου και ευτυχισμένου σχολείου. Ενός σχολείου που δεν παραιτείται αλλά δημιουργεί, αγκαλιάζει και αγαπά όλους τους μαθητές του.

Ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή, θεωρούμε αναγκαίο να τονίσουμε ότι η παρουσία και άλλων ερευνών, θα βοηθούσε να προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, γύρω από το θέμα που διερευνήσαμε. Το σχολικό κλίμα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία θετικού κλίματος, που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών και για αυτόν και μόνο τον λόγο, πιστεύουμε ότι επιβάλλεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες που να σχετίζονται με το συγκεκριμένο αυτό θέμα.

Βιβλιογραφία

Άρθρα

Gardner, H. (1989). Multiple Intelligences go to school, *Educational Researcher*, V.8, n 8.

Koutrouba, K., Baxevanou, E. & Koutroumpas, A. (2012). High school students' perceptions of and attitudes towards teacher power in the classroom, *International Education Studies*, 5(5), 185-198.

Wynne, E.A. (1981). Looking at good schools. *Phi Deltan Kappan*, (62), 377-381.

Ανδρέου, Α. (2001). Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Διοικητική Ενημέρωση*, 21, 20-26.

Αργυροπούλου, Ε. (2006). Διαφορετικότητα και Σχολικό Περιβάλλον: Πρόταση Επιμορφωτικών Δράσεων και Δημιουργία Οργανωτικών Δομών για την Απάλειψη των Συγκρούσεων λόγω Διαφορετικότητας στο Πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 145: 103-121.

Φράγκου, Χ. (1983). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλαμποπούλου, Β. (1982). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Βιβλία

1) Βιβλία με έναν συγγραφέα

Borich, G. (1999). *Effective teaching methods (4th Edition)*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company, σελ. 347.

Drucker, P.F. (1996). *Post- Capitalist Society*. Oxford: Butterworth- Heinemann. Gardner, H. (1989). Multiple Intelligences go to school, *Educational Researcher*, V.8, n 8.

Hoyle, E. (1980). *Continuing Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey- Bass.

Kress, G. (1999). *Education of the 21st century*. Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London.

National Association of Elementary Schools Principals (1990). *Principals for the 21st century*. Virginia: National Association of Elementary Schools Principals (NAESP).

Sorokin, P. (2012). *The Ways and Power of Love: Types Factors and Techniques of Moral Transformation*. Philadelphia: Templeton Foundation Press.

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.

Βαϊνά, Μ. (2008). *Σύγχρονες Διδακτικές Κατευθύνσεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ& ΑΣΠΑΙΤΕ.

Βακαλούδη, Α. (2002). Η Δημιουργία Εκπαιδευτικών Projects με τη Διδακτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.). *3^ο συνέδριο ΕΤΠΡ, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002 . Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Ρόδος: Καστανιώτη.

Κογκούλη, Ι. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μαλαφάντης, Κ. (1990). Το ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. *Σχολείο και Ζωή*, (4), 169.Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο Διευθυντής του Σχολείου και Ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16: 46.

Ματσαγγούρας Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη, σελ. 86-87.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2003α). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαμπάλης, Φ. (2012). *Η Ζωή στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξωγέλλης, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.

Ξωγέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαγεωργίου Γ. (2006). *Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΣΟΚΟΛΗ-ΚΟΥΛΕΔΑΚΗ.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Gutenberg/Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 168.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). *Προσεγγίζοντας την Εκπαιδευτική Ομάδα. Στο: Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, Θέματα Αξιοποίησης της Ομάδας στη Σχολική Τάξη, τ' Δ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πυργιωτάκης Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαΐτης, Χ. Α. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου.

Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίου.
Σαΐτης, Χ.Α. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Τριαλιανός, Α. (1999). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση: επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά την διδακτική διαδικασία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τριλιανός, Α. (2009). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. τ' Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.

2) Βιβλία με δύο ή περισσότερους συγγραφείς

Darlin, P. & Rust, V.D. (1996). *Towards schooling for the Twenty First Century*. London: Cassel.

Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organization climate of schools*, U. S. Office of Education Research project.

Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: Lane Akers, Inc.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).

Βαρθαλίτης- Σακελλαρίου, Ν. & Χαχούλη, Α. (2012). *Διδακτική μεθοδολογία & πράξη Ι: Το κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κάτσικας, Χρ., Καββαδίας, Γ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Το "Εγχειρίδιο" του καλού εκπαιδευτικού: Παρατηρήσεις για τη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Νίκα, Μ., Βεκρής, Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. Δάντη, Α., Ιωάννου, Σ., Κότσιρα, Α. et al. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

3) Βιβλία με επιμέλεια άλλου

Hollingsworth, S. (1995). Teachers as researchers, L.W. Anderson (επιμ.), *International Encyclopedia and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

Klinzing, H.G., Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., & Σταμάτης, Π. (Επιμ.). (2014). *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Ντράικωρς, Ρ. (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, (Μτφρ. Μπ. Γραμμένου & Α. Κοντοσιανού). Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρη.

Πηγές από το διαδίκτυο

1) Με ημερομηνία

Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher

Education. In N. Lyons (ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 67-84). New York: Springer; <http://www.springerlink.com/content/978-0-387-85744-2#section=685933&page=1&locus=0>

Γκοτζαρίδης, Χ. (Ιανουάριος, 2010). Μέθοδοι διδασκαλίας: Εισήγηση για Λύκεια. *Slide share*. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2019 από <https://www.slideshare.net/cgotzar/ss-3043830>

Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή εργασία).

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου από

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14303/P0014303.pdf?sequence=1>

Οικονομίδης, Β. (2012). Διδακτική μεθοδολογία: Γενικές αρχές (ΠΑΙ 102). *google.com*.

Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2019 από [https://www.google.com/url?](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAdhttps://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAd)

[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAdhttps://www.google.com/url?](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAdhttps://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAd)

[www.google.com/url?](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAdhttps://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAd)

[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAdhttps://www.google.com/url?](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAdhttps://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAd)

[www.google.com/url?](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAdhttps://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKewiphqHzuPLhAhVixaYKHakjDTMQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.materials.uoc.gr%2Fel%2Fundergrad%2Fannouncements%2F2013%2FPAI102%2Fnotes.doc&usg=AOvVaw3NmnI1giTxM1hCulFhXIAd)

Τσούλιας Ν. (10 Νοεμβρίου 2016). Σχέσεις μεταξύ των μαθητών. *alfavita*. Ανακτήθηκε 20

Απριλίου 2019 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/203339_sheseis-metaxy-ton-mathiton

2) Χωρίς ημερομηνία

Αναστασόπουλος, Μ. & Τζώτζου, Μ. (χ.χ.). Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα. *research.net*.

Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2019 από

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Tzotzou/publication/274959434_Neo_Scholeio_Morphes_Epikoinonias_kai_o_Epikoinoniakos_Rolos_tou_Dieuthynte_tes_Scholikes_Monadas/links/552d54670cf2e089a3ad739f.pdf

Γεωργουλοπούλου, Ε. (χ.χ.). Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού. *sch. gr*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2019 από

http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_%CE%9F_%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%A7%CE%A1%CE%9F%CE%9D%CE%9F_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F.pdf

Διδακτικές αρχές (χ.χ.). Ανακτήθηκε από [https://www.google.com/url?](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiq6vzck-fhAhUhXKYKHSkxAUQQFjABegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fstudent.cc.uoc.gr%2FuploadFiles%2F179-%25CE%259A%25CE%25A0%25CE%2592003%2F%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B1%25CE%25BA%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AD%25CF%2582%2520%25CE%25B1%25CF%2581%25CF%2587%25CE%25AD%25CF%2582.ppt&usg=AOvVaw1aLpHHJHB0kiumx2nrQp2t)

[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiq6vzck-fhAhUhXKYKHSkxAUQQFjABegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fstudent.cc.uoc.gr%2FuploadFiles%2F179-%25CE%259A%25CE%25A0%25CE%2592003%2F%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B1%25CE%25BA%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AD%25CF%2582%2520%25CE%25B1%25CF%2581%25CF%2587%25CE%25AD%25CF%2582.ppt&usg=AOvVaw1aLpHHJHB0kiumx2nrQp2t](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiq6vzck-fhAhUhXKYKHSkxAUQQFjABegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fstudent.cc.uoc.gr%2FuploadFiles%2F179-%25CE%259A%25CE%25A0%25CE%2592003%2F%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B1%25CE%25BA%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AD%25CF%2582%2520%25CE%25B1%25CF%2581%25CF%2587%25CE%25AD%25CF%2582.ppt&usg=AOvVaw1aLpHHJHB0kiumx2nrQp2t)

Διδακτικές μέθοδοι. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <http://www.unipi.gr/faculty/dghinis/ts/diaf14.pdf>

Ζάχος, Δ. (χ.χ.). Αυταρχισμός και δημοκρατία στο σχολείο και στη σχολική τάξη. *auth.gr*.

Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου του 2019 από

<https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS324/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82/02.%20%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%20%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CF>

[%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82.pdf](#)

Φωτιάδου, Τ. (χ.χ). Το πορτοφόλιο ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Wordpress. com*. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2019 από

[http://www.edc.uoc.gr/~panas/EAP/Tmimata/Nea%20paralila%20keimena/%CE%A3%CE%A5%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91%20%CE%91%CE%A1%CE%91.pdf](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

1. Άνδρας
2. Γυναίκα

2. Ηλικία:

1. 22-30
2. 31-40
3. 41-50
4. 51 και άνω

3. Τίτλοι σπουδών:

1. Πρώτο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ
2. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ
3. Μεταπτυχιακό
4. Διδακτορικό
5. Διδασκαλείο
6. Εξομείωση
7. Άλλο

4. Θέση:

1. Μόνιμος/η εκπαιδευτικός
2. Αναπληρωτής/τρια

5. Χρόνια συνολικής υπηρεσίας:

1. 0-4
2. 5-9
3. 10-14
4. 15-19
5. 20 ή περισσότερα

6. Χρόνια υπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα:

1. 0-4
2. 5-9
3. 10-14

4. 15-19
5. 20 ή περισσότερα

A. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΟΥ...

A1. Συμπληρώστε το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς.
(4=Ισχύει απόλυτα, 3=Μάλλον ισχύει, 2=Μάλλον δεν ισχύει, 1=Δεν ισχύει καθόλου)

Δηλώσεις	4	3	2	1
1. Το κάθε παιδί έχει πολλούς φίλους				
2 Το κάθε παιδί δίνει τον καλύτερο εαυτό του στο μάθημα				
3. Όλα τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν, όσο περισσότερο γίνεται				
4. Όλοι στηρίζουν όλους				
5. Τα παιδιά βρίσκονται και μετά το σχολείο για να παίξουν μαζί				
6. Ο καθένας μπορεί να βρει εύκολα κάποιον άλλον για να συνεργασθεί				
7. Υπάρχουν κάποια παιδιά που ενοχλούν στη διάρκεια του μαθήματος				
8. Κάποια παιδιά συμπεριφέρονται συστηματικά άσχημα σε κάποια άλλα				
9. Κάποια παιδιά συχνά χτυπούν κάποια άλλα				
10. Κάποια παιδιά ζηλεύουν όταν κάποια άλλα είναι καλύτερα				
11. Κάποια παιδιά χαίρονται όταν κάποια άλλα κάνουν λάθη				

B . ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

B1. Το θετικό κλίμα σε μια σχολική τάξη επηρεάζεται από :
(Συμπληρώστε το βαθμό για τον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς :
5=Πάρα πολύ, 4=Πολύ, 3=Αρκετά, 2=Ελάχιστα, 1=Καθόλου)

<i>Δηλώσεις</i>	5	4	3	2	1
1. Τη διάταξη των θρανίων					
2. Την ύπαρξη γωνιών ελεύθερων δραστηριοτήτων					
3. Την αισθητική της τάξης					
4. Τις μεθόδους διδασκαλίας					
5. Την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων					
6. Την τήρηση των κανόνων εκ μέρους των μαθητών					
7. Την ικανότητα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών					
8. Την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών					
9. Τον βαθμό πολιτισμικής ομοιομορφίας της τάξης					
10. Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών					

B2. Για τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη μου χρησιμοποιώ πρακτικές και μεθόδους όπως :

(Συμπληρώστε το βαθμό για τον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς :

5=Πολύ συχνά, 4=Συχνά, 3= Μερικές φορές, 2=Σπάνια, 1=Ποτέ)

<i>Πρακτικές και μέθοδοι</i>	5	4	3	2	1
1. Μετωπική διδασκαλία					
2. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία					
3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία					
4. Βιωματική / Επικοινωνιακή διδασκαλία					
5. Διερευνητική / Ανακαλυπτική διδασκαλία					

B3 . Πώς έχετε διαμορφώσει τα θρανία στη δική σας αίθουσα ;

(Επιλέξτε 1 περίπτωση από τις ακόλουθες)

1. Διάταξη σε σχήμα ανοιχτού τετραγώνου	
2. Ομαδική διάταξη	
3. Διάταξη σε σειρές	
4. Κυκλική διάταξη	
5. Διάταξη σε ημικύκλιο	

B4. Με τον τρόπο που έχω διαμορφώσει το χώρο μου, επιδιώκω να ικανοποιήσω :

(Σημειώστε 2 από τις παρακάτω ανάγκες που έχουν απόλυτη προτεραιότητα για εσάς)

1. Μαθησιακές ανάγκες	
2. Ανάγκες αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών	

3. Ανάγκες συνεργασίας μεταξύ μαθητών	
4. Ανάγκες υποστήριξης ατομικής επίδοσης	
5. Ανάγκες συμπερίληψης όλων στην κοινότητα της τάξης	

Γ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

**Γ1. Παρακαλώ, δηλώστε ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες παρεμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.
(Βάλτε X στο κελί που αντιστοιχεί στην άποψη σας)**

Παράγοντες	Πολύ σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Καθόλου σημαντικό
1. Το κλίμα της σχολικής μονάδας				
2. Η ατομική συμπεριφορά				
3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών				
4. Το στυλ της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού				
5. Τα κίνητρα μάθησης των μαθητών				
6. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών				
7. Η πολιτισμική ομοιογένεια μεταξύ				

των μαθητών				
8. Η οικογένεια του/της μαθητή/τριας				

Γ2. Στις σχολικές αίθουσες συχνά παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα αίτια αυτών των συγκρούσεων ; Συμπληρώστε το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς. (4=Ισχύει απόλυτα, 3=Μάλλον ισχύει, 2=Μάλλον δεν ισχύει, 1=Δεν ισχύει καθόλου)

<i>Αίτια συγκρούσεων</i>	4	3	2	1
1. Διαφορές ως προς την πολιτισμική προέλευση της οικογένειας				
2. Διαφορές ως προς την κοινωνική προέλευση της οικογένειας				
3. Ο τρόπος διαχείρισης προηγούμενων συγκρούσεων				
4. Δυσχερής επικοινωνία				
5. Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών				

Γ3. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών ; Συμπληρώστε το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς. (4=Ισχύει απόλυτα, 3=Μάλλον ισχύει, 2=Μάλλον δεν ισχύει, 1=Δεν ισχύει καθόλου)

<i>Τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων</i>	4	3	2	1
1. Αποφεύγω η διαχείριση της σύγκρουσης				
2. Επιδιώκω τον συμβιβασμό				

3. Επιλέγω τη συνεργασία και προτείνω εναλλακτικούς τρόπους δράσης				
4. Κάνω χρήση της εξουσίας				

Γ4 . Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείτε για την επίλυση μαθησιακών προβλημάτων;

**Συμπληρώστε το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς.
(4=Ισχύει απόλυτα, 3=Μάλλον ισχύει, 2=Μάλλον δεν ισχύει, 1=Δεν ισχύει καθόλου)**

<i>Τεχνικές επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων</i>	4	3	2	1
1. Διδασκαλία σε ολιγομελείς ομάδες				
2. Βιωματική διδασκαλία				
3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία				
4. Χρήση τεχνολογικών μέσων				

Γ5. Σημειώστε το βαθμό ανταπόκρισης σας στις παρακάτω διαστάσεις με τους μαθητές της τάξης.

(Σημειώστε στα μέρη του δελτίου διαβαθμισμένης αξιολόγησης από το 5 μέχρι το 0 το βαθμό ανταπόκρισης του αξιολογούμενου στοιχείου.

(Άριστα = 5 μονάδες, Πάρα πολύ = 4 μονάδες, Πολύ = 3 μονάδες, Αρκετά = 2 μονάδες, Λίγο = 1 μονάδα, Καθόλου= 0 μονάδες)

Σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές	5	4	3	2	1	0
1. Αποφυγή αρνητικών και σαρκαστικών συμπεριφορών προς τους μαθητές						
2. Ευγενικός προς τους μαθητές και έμπνευση αλληλοσεβασμού και αυτοεκτίμησης						
3. Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε οι μαθητές να εκμυστηρεύονται τα προβλήματά τους						

4. Τήρηση αρχείου πληροφοριών των μαθητών της τάξης						
5. Επιδίωξη, τη συνεργασία με τους γονείς, για αποκόμιση χρήσιμων πληροφοριών για το ιστορικό του κάθε μαθητή της τάξης						
6. Προσπάθεια ενθάρρυνσης μαθητών που είναι ντροπαλοί και παρουσιάζουν ειδικά προβλήματα						
7. Στοργή προς τους μαθητές και ενδιαφέρον γι' αυτούς						
8. Αντιμετώπιση καταστάσεων με λόγια και έργα θετικά						
9. Επιβράβευση θετικών συμπεριφορών των μαθητών						
10. Ενθάρρυνση των μαθητών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες						

Δ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Δ1. Έχετε επεξεργαστεί ένα σύνολο κανόνων με τους μαθητές σας ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Δ2. Ποιοι από τους παρακάτω στόχους, εξυπηρετούνται με βάση τους κανόνες που έχετε θέσει ;

Συμπληρώστε το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς.

(4=Ισχύει απόλυτα, 3=Μάλλον ισχύει, 2=Μάλλον δεν ισχύει, 1=Δεν ισχύει καθόλου)

<i>Στόχοι που εξυπηρετούνται</i>	4	3	2	1
1. Πειθαρχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος				
2. Συνεργασία με τους συμμαθητές				
3. Αλληλεγγύη				
4. Δημοκρατική συνύπαρξη				

Δ3. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παραπάνω στόχοι έχουν επιτευχθεί;
(Βάλτε X στο κουτί που αντιστοιχεί στην άποψή σας)

<i>Επιτυχημένοι στόχοι</i>	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
1. Πειθαρχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
2. Συνεργασία με τους συμμαθητές					
3. Αλληλεγγύη					
4. Δημοκρατική συνύπαρξη					

Δ4. Αναφέρετε έναν κανόνα που δύσκολα εφαρμόζεται στην τάξη σας.

.....

.....

Δ5. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω πρακτικές σε περίπτωση μη τήρησης των κανόνων της τάξης ;
(Συμπληρώστε το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς. 5=Πολύ Συχνά, 4= Συχνά, 3=Μερικές φορές, 2=Σπάνια, 1=Ποτέ)

Πρακτικές	5	4	3	2	1
1. Υπενθυμίζω στη διάρκεια του μαθήματος τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς					
2. Συζητώ το πρόβλημα σε ολόκληρη την τάξη					
3. Τροποποιώ του ισχύοντες κανόνες					
4. Τους προειδοποιώ για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική συμπεριφορά τους					
5. Μιλώ με αυστηρότητα και απαιτώ τη συμμόρφωση τους					
6. Συζητώ προσωπικά με το μαθητή που προκάλεσε το πρόβλημα τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος					
7. Χρησιμοποιώ επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς ελπίζοντας στο φιλότιμο και τη συμμόρφωση των μαθητών					

8. Παραπέμπω το μαθητή που δημιουργεί πρόβλημα στο διευθυντή του σχολείου					
9. Καλώ τους γονείς του "άτακτου" μαθητή στο σχολείο για να τους ενημερώσω για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προειδοποιώ για τις επιπτώσεις στην τελική του αξιολόγηση					
10. Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους μου προκειμένου να ερμηνεύσω τα προβλήματα της τάξης μου					
11. Συζητώ ανοιχτά με τους μαθητές της τάξης μου το πρόβλημα που δημιουργείται και ζητώ να προτείνουν εκείνοι λύσεις					
12. Με παιδαγωγικό "τάκτ" (διακριτικότητα, σταθερό και σοβαρό ύφος, συνέπεια λόγου και πράξεων), προσπαθώ να διευθετήσω μόνος μου το πρόβλημα					
13. Καλώ τους γονείς του "άτακτου" μαθητή στο σχολείο για να συζητήσω μαζί τους το πρόβλημα του παιδιού τους και να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους και τις προτάσεις τους στην επίλυση του προβλήματος					
14. Χρησιμοποιώ το χιούμορ για να επιλύσω τα προβλήματα που					

αναφέρονται στην τάξη					
15. Κάνω την αυτοκριτική μου και αναλαμβάνω τις ευθύνες που μου αναλογούν					

**Δ 6. Ποιες από τις παρακάτω ποινές συνηθίζετε να εφαρμόζετε ;
(Συμπληρώστε το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις για εσάς. 5= Πολύ Συχνά, 4= Συχνά, 3= Μερικές Φορές, 2= Ελάχιστες Φορές, 1= Καθόλου)**

<i>Ποινές</i>	5	4	3	2	1
1. Προειδοποίηση					
2. Επίπληξη					
3. Στέρηση διαλείμματος					
4. Γραπτή τιμωρία					
5. Παραπομπή στο διευθυντή					
6. Κλήση γονέων					

Σας ευχαριστώ πολύ!