

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διπλωματική Εργασία

Καρατάσιου Ζωή

Τίτλος Εργασίας:

**Οι πεποιθήσεις των υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το κλίμα
αποδοχής και οι στρατηγικές ενίσχυσής τους.**

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Σ. Αυγητίδου - Καθηγήτρια (επόπτρια)

Α. Γρηγοριάδης – Επίκουρος καθηγητής

Ι. Μπέτσας- Επίκουρος Καθηγητής

Φλώρινα, 2015

Ζωή Καρατάσιου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Copyright © ΚΑΡΑΤΑΣΙΟΥ ΖΩΗ, 2015

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
A. ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	14
A.1 Σχολικό κλίμα	14
A.2 Θετικό κλίμα τάξης	16
A.3 Αποδοχή	17
A.4.Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση του κλίματος της τάξης	19
A.5 Προβληματική ή φυσιολογική επιθετικότητα	21
A.6 Σχολικές πρακτικές που συμβάλλουν στο πρόβλημα μη αποδοχής	23
A.7.Στρατηγικές ενίσχυσης του κλίματος αποδοχής	34
A.8 ΣΚΟΠΟΣ & ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
A.9 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	46
B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	47
B.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα	47
B.2 Η τεχνική της έρευνας	47
B.3 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	48
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	50
Γ.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	50
Γ.1.1 Επιδιώξεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών	50

Γ.1.2 Τα προφίλ των εν ενεργεία εκπαιδευτικών	51
Γ.1.3 Ζητήματα αποδοχής και αίτια	55
Γ.1.4 Τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως το μοναδικό ζήτημα αποδοχής στην τάξη. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.	63
Γ.1.5 Τα χαρακτηριστικά του παιδιού και η έλλειψη κλίματος αποδοχής ως ζητήματα. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.	65
Γ.1.6 Οι εκπαιδευτικοί ως ιθύνοντες του ζητήματος της τάξης. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.	67
Γ.1.7 Στρατηγικές αντιμετώπισης του ζητήματος αποδοχής στην τάξη	67
Γ.1.8 Συσχέτιση απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών	70
Γ.1.9 Σύνοψη των αποτελεσμάτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών	73
Γ2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	78
Γ.2.1 Επιδιώξεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών	78
Γ.2.2 Το προφίλ των υποψηφίων εκπαιδευτικών	85
Γ.2.3 Ζήτημα αποδοχής-αίτια στρατηγικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών	89
Γ.2.4 Τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως το μοναδικό ζήτημα στην τάξη. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.	90
Γ.2.5 Η έλλειψη του κλίματος αποδοχής αλλά και τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως ζήτημα στην τάξη. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.	92
Γ.2.6 Η έλλειψη του κλίματος αποδοχής ως το μοναδικό ζήτημα στην τάξη. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.	92
Γ.2.7 Αίτια μόνο στις σχέσεις των συνομηλίκων. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.	94
Γ.2.8 Αίτια μόνο στους εξωσχολικούς παράγοντες. Περιπτώσεις	94

εκπαιδευτικών.	
Γ.3 Συσχέτιση απόψεων των εν υποψηφίων εκπαιδευτικών	95
Γ.4 Σύνοψη αποτελεσμάτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών	99
Δ.ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	104
ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	115
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	116
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	116
ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	116
ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	118
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	135

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΕ: Ερευνητικό ερώτημα

ΠΠ: Πίνακας παραρτήματος

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Πεποιθήσεις, Εκπαιδευτικοί, Αποδοχή, Ζήτημα, Στρατηγικές

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κα Αυγητίδου Σοφία, για τη πολύτιμη βοήθεια που προσέφερε σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της παρούσας μελέτης. Την ευχαριστώ θερμά για τη διαρκή βοήθειά της, την υποστήριξή της, αλλά και την άμεση ανταπόκρισή της, με σχόλια και παρατηρήσεις κατά την συγγραφή αυτής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους κυρίους Γρηγοριάδη Α. και Μπέτσα Ι., που δέχτηκαν να συμμετάσχουν ως επιβλέποντες της διπλωματικής μου, για τη βοήθεια και την υποστήριξη τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη παρούσα μελέτη εξετάζονται οι δηλώσεις 38 (εν ενεργεία) και 25 (υποψηφίων) εκπαιδευτικών, της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, σχετικά με το κλίμα αποδοχής στην τάξη και τις στρατηγικές ενίσχυσής τους. Σε ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις καταγράφονται αρχικά, οι βασικές επιδιώξεις τους, έπονται τα προβλήματα αποδοχής που αναγνωρίζουν στην τάξη και τα αίτιά τους και τέλος οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αποδοχής. Υιοθετήθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (Milies & Huberman, 1994). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν σε ένα μεγάλο βαθμό ένα θετικό κλίμα για την τάξη που ερμηνεύεται από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς περισσότερο μέσα από την αποδοχή που εκδηλώνουν οι συνομήλικοι μεταξύ τους, ενώ από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από τις θετικές συμπεριφορές και τα θετικά συναισθήματα των παιδιών. Σχετικά με τα προβλήματα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν το πρόβλημα κυρίως σε συγκεκριμένα παιδιά -περισσότερο στους αλλοδαπούς μαθητές και στα παιδιά με «άσχημη» συμπεριφορά-, ενώ οι φοιτητές στην έλλειψη κλίματος αποδοχής, όπως γίνεται φανερό στις κλειστές παρέες- κλίκες των παιδιών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (εν ενεργεία και υποψήφιοι), επιρρίπτουν τα αίτια του ζητήματος στην τάξη στα χαρακτηριστικά του παιδιού, ενώ για τους εκπαιδευτικούς ακολουθούν ως αίτια οι εξωσχολικοί παράγοντες και για τους φοιτητές το πλαίσιο της τάξης. Παρ' όλα αυτά, και στις δύο ομάδες, η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα, είναι αυτή της οικογένειας «ως κύρια πηγή των ευθυνών». Στη έρευνα παρατηρείται δείγμα εκπαιδευτικών που δεν αντιμετωπίζουν την έλλειψη αποδοχής ως σχεσιακό ζήτημα, αλλά απλά το περιγράφουν ως πρόβλημα. Σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών ανέφεραν στην πλειοψηφία τους ορθές τεχνικές αντιμετώπισης του ζητήματος που τους απασχολεί, που παρ' όλα αυτά δεν οδηγούν από μόνες τους στην υπέρβασή του. Εντέλει, δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις των επιδιώξεων των εκπαιδευτικών με τις πεποιθήσεις τους για το ζήτημα της αποδοχής και τα αίτιά του.

ABSTRACT

This study examined the 38 early childhood education teachers and 25 student teachers, in Central and Western Macedonia, in an open-ended questionnaire regarding their concerns about classroom climate and peer acceptance (concerns, reasoning, related strategies). By using the qualitative analysis of the questionnaire data it is evident that the majority of teachers are seeking a positive school climate; meaning more acceptance (in-service teachers) and more positive attitudes and positive emotions (student teachers). About the perceived problems in their classrooms, teachers identify the problem mainly in relation to the specific characteristics of children, these being mainly attributed to the existence of foreign students in the class and children with negative behavior. Student's teachers perceive as a problem the lack of peer acceptance and the existence of cliques. Most teachers (both in-service and pre-service) attribute the causes of the problem to the characteristics of children and the family background. Important is the fact that some teachers do not address the problem of non- acceptance as a relational one. Regarding coping strategies, most teachers referred to several techniques, which nevertheless do not lead necessarily to overcoming the problem. Finally, no correlations were found among teachers' general goals and their beliefs about peer acceptance and related factors.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο τομέας της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται ότι παρέχει σε παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών, μορφωτικών και κοινωνικών υπόβαθρων, ερεθίσματα ικανά να τα βοηθήσουν στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και στην εύκολη μετάβασή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Οικονομίδης, 2009). Ο χώρος του νηπιαγωγείου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης, που σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν πρέπει να έχουν χώρο ρατσιστικά στερεότυπα, προκαταλήψεις και ξενοφοβίες. Εκτιμήθηκε, σύμφωνα με τον Maragliano (1985, οπ. αναφ. στο Γουλή, 2007), ως ο χώρος όπου τα παιδιά θα είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν όχι μόνο βασικές γνώσεις αλλά και κοινωνικές σχέσεις.

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο εισάγονται στην έννοια της συνεργασίας, επιδίδονται σε ομαδικές δραστηριότητες και ταυτόχρονα μέσω της παρακίνησης και των ερεθισμάτων αναπτύσσουν νοητική ικανότητα, κριτική σκέψη και ελευθερία της έκφρασης. Το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν χώρο όπου τα παιδιά αναπτύσσουν την ταυτότητά τους ατομικά, αλλά και μέσα από την αλληλεπίδρασή με τους άλλους. Η αλληλεπίδραση αυτή κατέχει εξέχουσα σημασία σύμφωνα με εμπειρικά στοιχεία. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους Birch & Ladd (1997) και Zins et al. (2004, οπ. αναφ. στο Han, 2009), η ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο ανάπτυξης για τα μικρά παιδιά.

Η ομάδα των συνομηλίκων στην τάξη φαίνεται να παρέχει ένα σημαντικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, εξασκούνται και τελειοποιούν το «δούναι και λαβείν» που είναι απαραίτητο για την κοινωνική αλληλεπίδραση (Han, 2009). Όπως αναφέρεται στα άρθρα των Birch & Ladd (1997) και νεότερα της Han (2009), οι έρευνες των Kupersmidt, Coie & Dodge, (1990) και Parker & Asher (1987) επιβεβαιώνουν ότι δύσκολες σχολικές σχέσεις κυρίως στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελούν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για δυσκολίες προσαρμογής στη μετέπειτα ζωή. Για τα περισσότερα παιδιά που εισέρχονται στην τάξη του νηπιαγωγείου, η πρώτη ανάγκη είναι να διασφαλίσουν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους και να δημιουργήσουν σχέσεις με τα παιδιά της ηλικίας τους. Η συναισθηματική κάλυψη του παιδιού και η αποδοχή του από την ομάδα, σύμφωνα με

τους Malikiosi-Loizos (2000, οπ. αναφ. στο Γουλή, 2007) καλύπτει τις εσωτερικές ανάγκες τους, ώστε να μην εμφανιστεί μετέπειτα κοινωνικός αποκλεισμός.

Οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τους Bhavnagri & Samuels (1996) έχουν δώσει μεγάλη βαρύτητα στην «*προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης*» σε μικρά παιδιά. Η παρουσία ενός περιβάλλοντος συναισθηματικής ασφάλειας, αγάπης, ομόνοιας και αποδοχής στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι βασικό στοιχείο για την ύπαρξη ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, ώστε όλοι οι μαθητές να νιώσουν άνεση και ασφάλεια και να μπορέσουν να εκφραστούν (Coelho, 1998 και Ματσαγγούρας, 2000). Από την αρχή της χρονιάς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξακριβώσει κατά πόσο αυτή η ανάγκη έχει ικανοποιηθεί, και αν όχι, με κατάλληλες στρατηγικές να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση (Ματσαγγούρας, 2000)

Σύμφωνα με τους Κοντάκο και Σταμάτη (2002, σελ 8-9):

«Οι νηπιαγωγοί οφείλουν να εγγυώνται έμπρακτα, με θετικές λεκτικές ή μη στάσεις και συμπεριφορές (Κοντάκος- Πολεμικός, 2000), την παροχή δυνατοτήτων έκφρασης των νηπίων σε ένα νηπιαγωγείο το οποίο θα αποτελεί εργαστήριο ζωής (Μασσιάλας, 1984) με διασφαλισμένο το ήπιο παιδαγωγικό κλίμα (Ξανθάκου, 1998), όπου ο φόβος, η ενοχή, το άγχος, η αποθάρρυνση και η υπερβολική καθοδήγηση θα έχουν εκμηδενιστεί από τη στοργική αγάπη, τη δημιουργική και ενεργητική συμμετοχικότητα, την πλήρη κατανόηση (Rogers, 1983) και αποδοχή κάθε νηπίου στην ομάδα, με το βαθμό ανάπτυξης των δυνατοτήτων τους...»

Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά τις βασικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών (υποψηφίων και εν ενεργεία) στην τάξη και κατά πόσο σχετίζονται με την επιδίωξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη. Ακόμη, μελετά τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το κλίμα αποδοχής και τις στρατηγικές ενίσχυσής τους. Η εργασία χωρίζεται στα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετική με το κλίμα της τάξης, τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτό, τις σχολικές πρακτικές που συμβάλλουν στη μη αποδοχή των συνομηλίκων και τις στρατηγικές προώθησης ενός κλίματος αποδοχής στην τάξη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, που διεξήχθη σε εν ενεργεία και υποψηφίους εκπαιδευτικούς. Στα αποτελέσματα συνοπτικά παρατηρούμε τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών και κατά πόσο συνδέονται με ένα θετικό κλίμα, τα προβλήματα αποδοχής στην τάξη αλλά και τις στρατηγικές ενίσχυσής του που δηλώνουν εν ενεργεία και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Ακόμη παρατηρούμε τι εντοπίζεται από τις εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα στην τάξη και τα αίτιά του και τέλος, αναφέρονται οι στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και κατά πόσο μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο κα ύστερα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, γίνεται σχολιασμός τους σε σχέση με τη βιβλιογραφία- αρθρογραφία. Επιπροσθέτως, καταδεικνύεται κατά πόσο και ποιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της τάξης σε σχεσιακό πλαίσιο, ενώ τέλος κατά πόσο οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν δείχνουν την ενημερότητά τους ή μη για προβλήματα αποδοχής.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τους περιορισμούς της έρευνας αλλά και την ανάγκη μελλοντικής ενασχόλησης επί του θέματος.

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, όπως αναφέρεται και από τους Hoy & Weinstein (2006), μεγάλο σώμα έρευνας έχει επικεντρωθεί γύρω από τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (eg. Borko & Putnam, 1996 ; Clark & Peterson, 1986 ; Richardson, 1994, 1996 ; Woolfolk Hoy & Murphy, 2001 etc).

Νεότερα, έρευνες σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, δείχνουν μια σημαντική εστίαση του εκπαιδευτικού στις γνωστικές λειτουργίες (Drang, 2011). Οι Hoy και Weinstein (2006) έχουν σκιαγραφήσει μερικά από τα κεντρικά θέματα που έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφία σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση της τάξης. Μολαταύτα, λίγα είναι γνωστά για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας και τη χρήση των διδακτικών στρατηγικών για την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Όσες μελέτες έχουν γίνει, επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο σε γενικούς τρόπους και ελάχιστα σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Επιπλέον, πολλές μελέτες καταδεικνύουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φέρνουν αναπόφευκτα μαζί τους τις πεποιθήσεις τους και ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να καθοδηγηθούν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να προβληματιστούν σχετικά με τις πεποιθήσεις τους, ιδίως όταν η διδασκαλία έχει να κάνει με μαθητές από διαφορετικά φυλετικά και πολιτιστικά υπόβαθρα (Irvine, 2003 ; Tatum, 1997; Villegas & Lucas, 2002 & Weinstein, 2002, οπ. αναφ. στο Han, 2009).

Σχετικά με τις σχέσεις των συνομηλίκων, όπως αναφέρει και η La Greca (1980), αρκετές είναι οι έρευνες γύρω από την εξέταση συμπεριφοριστικών ή αναπτυξιακών πτυχών αλλά και εγγενών χαρακτηριστικών των παιδιών που συμβάλλουν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (eg. Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979; Gottman, Gonso, & Rasmussen, 1975), αλλά και στη σχολική αποδοχή (Coie & Kupersmidt, 1983 ; Hartup, 1983; Rosenblum & Olson, 2010).

Σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης μη αποδεκτών συμπεριφορών, ή δυσκολιών αποδοχής, όπως διαφαίνεται στο Asher & Gottman (1981:125) αλλά και στο La Greca (1980) , ένα σώμα παλαιότερων ερευνών κινήθηκε προς την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης για να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί, κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές στα παιδιά (eg. O' Connor, 1969 , 1972 ; Gottman, Gonso, & Schuler, 1976; La Greca & Santogrossi, 1980; Oden & Asher, 1977). Κατά τη

διάρκεια της δεκαετίας του '80, μια σειρά από εργασίες στόχευαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το περιβάλλον της τάξης (Fraser & Deer, 1983; Fraser, Anderson, Walberg, 1982 & Fraser & O' Brien, 1985 οπ. αναφ. και στη διπλωματική της Παναγιωτίδου, 2012). Άλλες εργασίες στόχευαν στη κατανόηση της σχέσης μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης με την αποτελεσματική μάθηση και την νοητική ανάπτυξη των μαθητών (Haertel et al., 1981 ; Fraser et al., 1987 οπ. αναφ. στο Παναγιωτίδου, 2012). Σύμφωνα με τη Han (2009), ένας αριθμός νεότερων ερευνητών έχουν προτείνει μια ευρεία ποικιλία στρατηγικών που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη προώθηση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών (File, 1993; Fox, Cupp, Rutter, Cupp, & Strain, 2003; Katz & McClellan, 1997; Kemple, 2004; Kostelnik, Whiren, Soderman & Gregory, 2006).

Σημαντική ερευνητική προσπάθεια έχει καταβληθεί για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προβλέπουν τα επίπεδα αποδοχής στην τάξη, όπως αναφέρεται στη μελέτη των Vannatta, Gartstein, Zeller & Noll (2009). Οι Parker et al. (2006), αναφέρονται μεν στη σημασία των προκαταλήψεων και των κανονιστικών προτύπων που υπάρχουν, αλλά και στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (πχ. στην επιθετικότητα) ή στις προ-κοινωνικές συμπεριφορές. Παρά το γεγονός ότι το κοινωνικό περιβάλλον και η συμπεριφορά αναμφίβολα συνδέεται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, όπως αναφέρεται στις έρευνες των Coie et al. (1990), των Hymel et al. (1993), και τέλος των Langlois & Downs (1979), τα παιδιά μπορούν επίσης να κερδίσουν την αποδοχή από τους άλλους επειδή έχουν προσωπικές δυνατότητες ή ικανότητες που αποτιμώνται από τους συνομηλίκους ή την κοινωνία. Συγκεκριμένα γνωρίσματα όπως η ελκυστικότητα, η αθλητική ικανότητα, και η ακαδημαϊκή επάρκεια δεν είναι εγγενώς συνιστώσες της κοινωνικής επάρκειας, ωστόσο, και οι τρεις έχουν συνδεθεί με την αποδοχή από τους συνομηλίκους (Vannatta et al., 2009).

A. ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

A.1 Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα έχει οριστεί ως:

"Το μαθησιακό περιβάλλον και οι σχέσεις μέσα σε ένα σχολείο και στη σχολική κοινότητα».

Ένα θετικό σχολικό κλίμα υπάρχει μόνο όταν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αισθάνονται ασφαλείς, και όταν προωθούνται θετικές συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις. Οι αρχές της ισότητας και της συνεκπαίδευσης πρέπει να ενσωματωμένες στο μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό την προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος και στον πολιτισμό του αμοιβαίου σεβασμού. Ένα θετικό κλίμα είναι ένα κρίσιμο συστατικό της πρόληψης της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Program Memorandum No. 145, "Progressive Discipline and Promoting Positive Student Behaviour" (December 5, 2012).

Το σχολικό κλίμα αν είναι θετικό, μπορεί να προσφέρει ένα εμπλουτισμένο περιβάλλον, τόσο για τη προσωπική ανάπτυξη αλλά και για την μακροπρόθεσμη επιτυχία του παιδιού (σε επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγέλματος). Οι μαθητές έχουν ανάγκη από ένα θετικό κλίμα που να ευνοεί την μάθηση, ενώ ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εργάζεται και να δημιουργεί σε μια φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα. Σύμφωνα με το Freiberg (1998) αλλά και στο Marshall, 2004:22, το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι μια θετική επίδραση στην υγεία του μαθησιακού περιβάλλοντος ή σημαντικό εμπόδιο για τη μάθηση.

Ένα θετικό σχολικό κλίμα σύμφωνα με έρευνα των Kuperminc et al. (1997), έχει συσχετισθεί με λιγότερες αρνητικές συμπεριφορές και συναισθηματικά προβλήματα για τους μαθητές (Marshall, 2004 & Liu, 2010). Κατά τον Freiberg, το θετικό κλίμα αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθάει το αίσθημα αυτοεκτίμησής τους και συμβάλλει στη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζοντας έτσι θετικά την απόδοση των μαθητών (Μπούτσκου, 2012).

Στον αντίποδα, ένα αρνητικό σχολικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα απώθησης, φθοράς και απογοήτευσης στα παιδιά και επηρεάζει αρνητικά τη ποιότητα εργασίας

που προσφέρει ο εκπαιδευτικός με συνέπεια να ελαχιστοποιείται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 29 · Μπούσκου, 2012). Μπορεί να αποτρέψει ακόμη και τη βέλτιστη μάθηση και ανάπτυξη, όπως αναφέρουν οι Freiberg et al. (1998), και υιοθετούνται μετέπειτα από τους Reynolds & Miller (2003) και Marshall (2004). Αντίθετα από το θετικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, το αρνητικό κλίμα απογοητεύει και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του έργου τους, με εμφανή αντίκτυπο στα ίδια τα παιδιά. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις για το θετικό σχολικό κλίμα μπορούν να αποτελέσουν προστατευτικούς παράγοντες για τα αγόρια, να παρέχουν στους μαθητές υψηλού κινδύνου μια υποστηρικτική μάθηση και ένα περιβάλλον για υγιή ανάπτυξη και τέλος να προλαμβάνονται οι αντικοινωνικές συμπεριφορές (Haynes, 1998; Kuperminc et al., 1997 οπ. αναφ. στο Marshall, 2004).

Σύμφωνα με το πρόγραμμα Memorandum (No. 145, “Progressive Discipline and Promoting Positive Student Behaviour”, 2012), ένα σχολικό κλίμα ερμηνεύεται ως θετικό, όταν εμφανίζονται οι παρακάτω καταστάσεις:

- Όλα τα μέλη του σχολείου και ιδιαίτερα τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά.
- Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας επιδεικνύουν σεβασμό, είναι δίκαια, δείχνουν καλοσύνη στις αλληλεπιδράσεις και δημιουργούν υγιείς σχέσεις απαλλαγμένα από διακρίσεις και προκαταλήψεις.
- Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους όπως του υποστηρικτή και του ηγέτη σε θέματα όπως πχ. ο σχολικός εκφοβισμός,
- Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και κυρίως οι μαθητές συμμετέχουν σε ανοιχτό και συνεχές διάλογο.
- Οι αρχές της ισότητας και της συμμετοχικής εκπαίδευσης διαπνέουν το κλίμα του σχολείου.
- Το μαθησιακό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και οι στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία όλων των μαθητών και τέλος,
- Όταν δίνεται η καθοδήγηση και η βοήθεια σε κάθε μαθητή για να επιτύχει σε ένα περιβάλλον υψηλών προσδοκιών.

Οι Wubbels, Brehelmans & Hooymayers (1991), καθώς και οι Johnson & Johnson (1993), μελέτησαν τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και τις συνέπειές τους ως μεμονωμένες έννοιες, ενώ άλλοι ερευνητές (Oser, Dick & Party, 1992, οπ. αναφ. στο Χούπας, 2010) υποστήριξαν τη σημασία της ταυτόχρονης μελέτης της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των μεθόδων αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και ευρύτερα της εκπαιδευτικής μονάδας.

A.2 Θετικό κλίμα τάξης

Το κλίμα της τάξης (classroom climate), ορίζεται ως η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια τάξη μέσα στα πλαίσια των σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών (Borich, 1999 οπ. αναφ. στο Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Επίσης, αναφέρεται ως μαθησιακό περιβάλλον ή περιγράφεται με όρους όπως ατμόσφαιρα, περιβάλλον και κοινωνικό περιβάλλον. Ένας πιο ολοκληρωμένος όρος είναι αυτός των Kowalski & Reitzug (οπ. αναφ. στο Dietrich & Bailey, 1996:16), που θεωρούν το κλίμα της τάξης ως *«μια σφαιρική δομή που αποτελείται από τον πολιτισμό, το φυσικό περιβάλλον, την οργανωτική δομή, τις κοινωνικές σχέσεις, και τις ατομικές συμπεριφορές»*.

Κατά τους Dunn & Harris (1998) και μετέπειτα από τους Μπαραλός & Φωτοπούλου (2010), οι κρίσεις για τη φύση του κλίματος της τάξης βασίζονται στις κοινές αντιλήψεις των μαθητών για τις εκπαιδευτικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και φυσικές πλευρές αυτού του περιβάλλοντος.

Οι Creemers & Reezigt (2003, οπ. αναφ στο Μπαραλός, Φωτοπούλου, 2010), όταν αναφέρονται στο κλίμα της τάξης, διακρίνουν τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις:

1. Το φυσικό περιβάλλον της τάξης (π.χ. μέγεθος, θέση μέσα στο σχολείο)
2. Το κοινωνικό σύστημα (σχέσεις και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών)
3. Το τακτοποιημένο περιβάλλον τάξης (διευθέτηση του χώρου, άνεση) και τέλος

4. Τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (θετικές προσδοκίες, αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, επαγγελματική στάση).

Οι Manning & Saddlemire (1996), προσθέτουν στις παραπάνω πτυχές, την εμπιστοσύνη, το σεβασμό, την αμοιβαία υποχρέωση αλλά και το ενδιαφέρον για την ευημερία του άλλου. Η άποψη αυτή ενστερνίζεται και μετέπειτα από τους Yusof (2012), αλλά και στη διπλωματική της Σουλιώτη, (2008:41).

Η σημασία του θετικού κλίματος είναι μεγάλη καθώς μπορεί να επιφέρει θετικά εκπαιδευτικά και ψυχολογικά αποτελέσματα για τους μαθητές αλλά και το προσωπικό του σχολείου (Freiberg et al., 1998 ; Marshall, 2004 ; Yusof, 2012). Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν ότι το καλό κλίμα της τάξης οδηγεί στη βίωση μιας συναισθηματικής σύνδεσης με το σχολείο, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ύπαρξη λιγότερων προβλημάτων. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές αποφεύγουν τις τάξεις που βιώνουν ένα αρνητικό κλίμα, ή στα οποία αισθάνονται ότι δε ταιριάζουν (Χατζηχρήστου και συν. 2003, 2004). Η δύναμη του θετικού κλίματος καθρεπτίζεται σε κάθε τάξη και σε κάθε σημείο του σχολείου. Αυτό φαίνεται εύκολα σε κάθε έναν που έρχεται σε επαφή με τη σχολική μονάδα, καθώς αντικρίζει μια ευχάριστη ατμόσφαιρα που επηρεάζει θετικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των καθηκόντων τους, αλλά και τη γενικότερη επίδοση των μαθητών (Μαρούδας, Μπελαδάκης, 2006 οπ. αναφ. στο Μπούτσκου, 2012).

A.3 Αποδοχή

Στο παρελθόν, οι περισσότερες μελέτες για την αποδοχή από τους συνομηλικούς αναφερόταν στα παιδιά του δημοτικού ή ήταν σχετικές με την εφηβεία. Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών για τις σχέσεις των συνομηλικών στη προσχολική ηλικία. Η περίοδος αυτή φαίνεται να είναι κρίσιμη για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat, 2000).

Για τον Hartup (1983), αλλά και μετέπειτα για τους Sebanc, Pierce, Cheatham & Gunnar (2003), η ομάδα των συνομηλικών στην τάξη του νηπιαγωγείου γίνεται ολόένα και σημαντικότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης. Μέσα σε ομάδες συνομηλικών, τα παιδιά εξασκούνται στις κοινωνικές δεξιότητες, και στη συνέχεια

χρησιμοποιούν τόσο τις δικές τους ικανότητες που έχουν φέρει στην ομάδα, όσο και τις δεξιότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας (Hatch, 1987). Οι κοινωνικές ικανότητες στη πρώιμη παιδική ηλικία έχουν μελετηθεί εκτενώς τα τελευταία 20 χρόνια, κυρίως επειδή, όταν συγκεκριμενοποιηθούν ως αποδοχή από τους συνομηλίκους, συνδέονται με θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990).

Η αποδοχή από τους συνομηλίκους και οι θετικές σχέσεις μαζί τους αποτελούν όπως προαναφέρθηκε, κομβικό σημείο για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Η ομάδα των συνομηλίκων παίζει όλο ένα και μεγαλύτερο ρόλο στην ανάπτυξη τους, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Crosby, Fireman & Clopton, 2011), και αποτελεί σημαντικό χώρο μέσα στην οποία τα παιδιά μπορούν να μάθουν θετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης. Η ποιότητα και η ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική, γνωσιακή και συμπεριφορική ικανότητα του παιδιού (Kupersmidt & Coie, 1990 ; Walker, 2004).

Σύμφωνα με παλιότερες έρευνες των (Kupersmidt & Coie, 1990; ; Ladd & Price, 1987, που ενστερνίζονται και από νεότερες όπως της Walker (2004) οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους από μικρή ηλικία σχετίζονται με την κοινωνική επάρκεια και την αποδοχή σ' όλες τις μετέπειτα σχολικές βαθμίδες. Οι φτωχές σχέσεις με τους συνομηλίκους στην παιδική ηλικία, μπορούν να συμβάλλουν αρνητικά στη σχολική επίδοση και σε προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης (Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman, 1995 ; Ladd, 2006 ; Ladd & Gordon, 2003), να συμβάλλουν στην αδυναμία προσαρμογής (Denham & Holt, 1993; Parker & Asher, 1987; Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995 ; Sokolowski & Bost, 2005), αλλά και σε πρόωρη σχολική απόσυρση, εγκληματικότητα, κατάχρηση ουσιών και προβλήματα ψυχικής υγείας (Asher, Oden & Gottman, 1977; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987; Woodward & Fergusson, 1999 ; Walker, 2004). Συγκεκριμένα σε έρευνα των Asher & Coie (1990, οπ. αναφ. στο Rosenblum & Olson, 2010), τα απορριπτόμενα και επιθετικά παιδιά είναι εκείνα που συνήθως είναι λιγότερο αποδεκτά στην τάξη και σε κίνδυνο εμφάνισης μετέπειτα προβλημάτων, ενώ τα απομονωμένα και αποσυρόμενα παιδιά, δε βρίσκονται απαραίτητα σε μελλοντικό κίνδυνο προσαρμοστικών προβλημάτων (Asendorpf, 1993; Cantrell & Prinz, 1985 ; Rosenblum & Olson, 2010).

Ενώ τα περισσότερα παιδιά είναι σε θέση να σχηματίσουν θετικές και ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, για μερικούς αυτές οι σχέσεις είναι γεμάτες δυσκολίες (Walker, 2004). Η απόρριψη από τους συνομηλίκους μπορεί να είναι ένα αγχωτικό και συναισθηματικό οδυνηρό γεγονός για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επειδή πρέπει να ασχοληθούν με πολλαπλές μορφές δυσφορίας. Όλα τα παιδιά θεωρούν τους εαυτούς τους πληγωμένους ως αποτέλεσμα της απόρριψης (Tay-Lim & Gan, 2012). Γι' αυτό το λόγο, το αίσθημα του «ανήκειν» και η σημασία της αποδοχής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αποτελούν σημαντικό πυλώνα για την υγεία και μετέπειτα πορεία του παιδιού.

Η καθιέρωση θετικών κοινωνικών σχέσεων εκτιμάται, σύμφωνα με τους Hart, McGee & Hernandez et al. (1993 οπ. αναφ στο Arnold, Homrok, Ortiz, & Stowe, 1996), ότι είναι μια κρίσιμη πτυχή της πρώιμης ανάπτυξης του παιδιού, ενώ το αντίθετο, κατά τους Kupersmidt, Coie, & Dodge (1990) και Parker & Asher (1987) συνδέεται με μια σειρά από δυσκολίες.

A.4 Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση του κλίματος της τάξης

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία ευκαιριών για την κοινωνική-συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση. Είναι εκείνοι που δημιουργούν εξωτερικά περιβάλλοντα για να διευκολύνουν τη μάθηση των παιδιών (Hawkins , Doueck & Lishner, 1988 ; Solomon, Battistich, Kim , & Watson, 1997 ; Brock, Nishida, Chiong, Grimm, & Rimm-Kaufman, 2007).

Σύμφωνα με τους στόχους της φοίτησης στο σχολείο και ευρύτερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να επιδιώκουν αποκλειστικά τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αλλά να αποβλέπουν και στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του. Για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή γίνεται αρχικά λόγος μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων φιλίας και κατανόησης των προσωπικών ικανοτήτων, και μέσα από την ανάπτυξη των προσωπικών κινήτρων, της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας, της υποστήριξης από και προς το σχολικό περιβάλλον (Χούπας, 2010). Όπως επισημαίνει και ο Καψάλης (1988, οπ. αναφ. στο Χούπας, 2010) «ο εκπαιδευτικός δεν αποβλέπει μόνο σε γνώσεις

και δεξιότητες, αλλά και σε εξίσου σοβαρούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως πνευματικές και ηθικές αρετές, διάθεση για εργασία, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, κριτική ικανότητα, συνεργασία, συναισθηματική ισορροπία, αυτοέλεγχος, και αυτοπεποίθηση».

Σε επιμορφωτικό υλικό του Πεπονάκη (χ.χ), όπως αναρτήθηκε στη σελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, φαίνεται ότι το πρόβλημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς πιο πολύ απ' όλα τα προβλήματα του χώρου εργασίας τους, είναι η εξασφάλιση στην τάξη συνθηκών, που «δεν θα τεντώνουν τα νεύρα τους». Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σωστή λειτουργία της τάξης, έχουν να κάνουν με τη διατήρηση της ηρεμίας στην τάξη και ό, τι διασπά αυτή την ηρεμία θεωρείται απορριπτό. Στην ουσία, παρ' όλο που τα παιδιά στις σχολικές τάξεις είναι περιτριγυρισμένα από τους συμμαθητές τους, απαιτούνται να πράττουν σαν να είναι μόνα τους ακόμα και στο ελεύθερο παιχνίδι. Αυτό συμβαίνει διότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι μια ήσυχη τάξη, δηλαδή μια τάξη που σέβεται τους κανόνες, ως μια καλή τάξη, πράγμα που πηγάζει από στερεοτυπικές αντιλήψεις, ενώ μια τάξη με κοινωνικό θόρυβο χαρακτηρίζεται ως ζωηρή και κακή. Φαίνεται ότι αρκετοί δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται για την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και δεν κατανοούν πλήρως τη σπουδαιότητα αυτής για τη μετέπειτα κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού.

Μερικοί εκπαιδευτικοί, παρ' όλο που γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της δημιουργίας σχέσεων στο σχολείο, στη πράξη φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για την εκμάθηση των κανόνων της τάξης. Γι' αυτούς η κοινωνική ανάπτυξη έχει να κάνει κυρίως με το «να προσέχεις τον εαυτό σου», «να δουλεύεις καλά μέσα στην τάξη», «να σέβεσαι τα δικαιώματα και τις ιδιοκτησίες των άλλων» και εν τέλει «να ακολουθείς τους κανόνες» και όχι με το να δημιουργήσεις δεσμούς φιλίας με τους συνομηλίκους (Han, 2009). Σύμφωνα με τον File (1994) οπ. αναφ. και στο Han, 2009), οι νηπιαγωγοί δαπανούν πολύ λίγο χρόνο για τη διαμεσολάβηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Όταν οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν, το κάνουν κυρίως για παραβάσεις κανόνων ή για οδηγίες και είναι ανεξάρτητα από τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, φαίνεται ότι η εσφαλμένη στάση και αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την δημιουργία δεσμών φιλίας ή την κατάδειξη ορισμένων συμπεριφορών ως καθολικά προβληματικών, έχει αντίκτυπο και στο πώς ανταποκρίνονται οι ίδιοι στα παιδιά τους

και στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών (Rubin, Mills & Rose-Krasnor (1989), όπως υιοθετείται και μετέπειτα από τη Han (2009).

Σχετικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το είδος του περιβάλλοντος που επιδιώκουν, φαίνεται ότι ορισμένοι προτιμούν ένα αυστηρό και πειθαρχημένο περιβάλλον, ενώ άλλοι ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές στο οποίο μπορούν άνετα να εργαστούν και να διακινδυνεύσουν λάθη. Ένα περιβάλλον με κατάλληλα ερεθίσματα για κοινωνική αλληλεπίδραση σε ποικίλα περιβάλλοντα και με ποικίλες ομάδες συνομηλίκων, ίσως να αποτελεί το αναγκαίο συστατικό για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Brotman, Gouley & Teran, 2010). Στις επιλογές αυτές παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες όπως το φύλο, οι εμπειρίες και οι γνώσεις.

A.5 Προβληματική ή φυσιολογική επιθετικότητα των παιδιών

Ο διαχωρισμός μεταξύ αποδεκτών ή μη συμπεριφορών δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί με σαφήνεια. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και συγκεκριμένα έχει να κάνει με τη συχνότητα, την ένταση, τη διάρκεια, το χώρο, τις συνθήκες και τη σημασία που έχει γι' αυτόν που εκδηλώνει την συμπεριφορά αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται.

Τα όρια της ανεκτής επιθετικότητας διαφέρουν ανάλογα με το κοινωνικό σύστημα και επηρεάζονται από ατομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Λόγου χάρη, η επιθετικότητα εκφράζεται πιο έντονα όταν το Υπερεγώ είναι πιο χαλαρό ή όταν οι πολιτισμικές συνθήκες και αξίες το επιτρέπουν. Οι αξίες και οι προσδοκίες βέβαια μιας κοινωνίας παρουσιάζουν αλλαγές με τον καιρό και διαφέρουν από τον ένα πολιτισμικό χώρο στον άλλο (Μητσιώτη, 2008).

Όταν το παιδί εκτονώνει την επιθετικότητα μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικά αποδεκτό τότε κρίνεται απαραίτητη. Η ελεγχόμενη εκτόνωση της επιθετικότητας αποτελεί ένδειξη ισχυρής και ισορροπημένης προσωπικότητας. Τα όρια της φυσιολογικής επιθετικότητας συνδέονται και με τον τρόπο έκφρασής της π.χ. η διεκδίκηση που εμπεριέχει επιθετικότητα θεωρείται υγιής αντίδραση (Μητσιώτη, 2008). Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να γίνει αποδεκτή σε ορισμένα περιβάλλοντα όταν τα παιδιά κατακτούν ηγετικές θέσεις. Όπως δηλώνεται σε έρευνα

των Stormshak, Bierman, Brushi, Dodge & Coie (1999), μερικά αγόρια φαίνονται σε θέση να χρησιμοποιούν επιθετικές συμπεριφορές αποτελεσματικά για την επίτευξη κυρίαρχων ηγετικών θέσεων (Perry, Perry, & Kennedy, 1992), ενώ σε ορισμένα περιβάλλοντα οι επιθετικές συμπεριφορές θεωρούνται κατάλληλα μέσα για την εξασφάλιση της αυτοπροστασίας και την καθοριστική επίτευξη στόχων (Cairns, Neckerman, & Cairns, 1989; Giordano, Cernkovich, & Pugh, 1986).

Όταν όμως η επιθετικότητα ξεπερνάει τα αποδεκτά -από το περιβάλλον- όρια, και πραγματοποιείται με τρόπο ανεξέλεγκτο, προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα στο παιδί αλλά και στους ομοτίμους του, τότε θεωρείται προβληματική. Αντίθετα παιδιά που φαίνεται να μη διεκδικούν ποτέ ακόμα και όταν είναι το αναμενόμενο να συμβεί, πρέπει να μας προβληματίσουν και να μη τα αγνοήσουμε. Το ίδιο ισχύει και για ένα παιδί που εκδηλώνει επιθετικότητα σε μεγάλο βαθμό και εκεί που δεν χρειάζεται (Μητσιώτη, 2008).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η επιθετική συμπεριφορά συνδέεται αρνητικά με την αποδοχή από τους συνομηλίκους (Dodge et al., 1990 ; Hatzichristou, & Hopf, 1996; Ladd et al., 1988 ; Lemerise, 1997 & Rubin et al., 1998, ; Phillipsen, Bridges, McLemore & Saronaro, 2009). Αντίθετα, παρ' όλη τη σύνδεση της με την απόρριψη (Coie et al., 1990), περίπου το ένα τρίτο έως το ήμισυ από τα αγόρια που παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επιθετικής συμπεριφοράς δεν απορρίπτονται από τους συνομηλίκους (Bierman, 1986; Coie, Belding, & Underwood, 1988; Dubow, 1988; Stormshak et al., 1999).

Για τη Κοντοπούλου (2000, οπ. αναφ. στο Μητσιώτη, 2008), είναι δύσκολο να χαρακτηρίσουμε με ακρίβεια μια συμπεριφορά, να την χαρακτηρίσουμε ως προβληματική ή μη αποδεκτή και εν τέλει να προχωρήσουμε στην προσθήκη «ταμπέλας» στο παιδί. Στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης, δεν είναι η καταστολή τέτοιου είδους συμπεριφορών και εκφράσεων, αλλά η εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών τρόπων έκφρασης και εκτόνωσης της επιθετικότητας, με αποτέλεσμα να μην προκληθούν ανεπιθύμητα συναισθήματα στον πομπό αλλά και στον δέκτη αυτής της πράξης.

Α.6 Σχολικές πρακτικές που συμβάλλουν στο πρόβλημα μη αποδοχής

Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας αλλά και της αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής τάξης, είναι αναπόφευκτη η ύπαρξη κάποιων περιστάσεων που χαρακτηρίζονται ως προβλήματα (Γκότοβος, 2002). Ορισμένα από αυτά μπορεί να είναι παροδικά και έκτακτα και άλλα να ενυπάρχουν στην σχολική καθημερινότητα. Τα πιο συχνά προβλήματα που συναντώνται στην τάξη αναφέρονται στην οργάνωση της, στις συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στον προβληματικό μαθητή, στην μαθητική αδιαφορία στην λαθεμένη αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 2002), αλλά και στο ανταγωνιστικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2000). Επιπροσθέτως, πρόβλημα μπορεί να αποτελέσουν ορισμένες «λανθασμένες» πρακτικές κοινωνικοποίησης που μπορεί ακούσια να προωθήσουν τη διαιώνιση των στερεοτύπων στα παιδιά π.χ. «Τα μεγάλα αγόρια δεν κλαίνε», «Κορίτσια, παρακαλώ παίζετε όμορφα», (Brotman, Gouley & Teran, 2010).

Πολλές από τις πρακτικές των σχολείων φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την επικράτηση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και της σχολικής βίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, όπου λόγω της αναποτελεσματικής διδασκαλίας και της ελλιπούς συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί τους μαθητές σε ακαδημαϊκή και κοινωνική αποτυχία. Η παραπάνω περίπτωση σε συνδυασμό και με την αποτυχία του εκπαιδευτικού να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών (πχ. φύλο, αναπηρία, πολιτισμικές διαφορές), συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κλίματος μη αποδοχής στην τάξη. Σημαντικά φαίνεται να συμβάλλουν και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς το ποια είναι η κατάλληλη συμπεριφορά, ποια είναι η προβληματική και πως αντιμετωπίζεται. Οι ασυνεπείς και τιμωρητικές πρακτικές διαχείρισης της τάξης αλλά και των συμπεριφορών, σε συνδυασμό με την έλλειψη ευκαιριών στους μαθητές για κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να περιθωριοποιούν και να στιγματίζουν όλο και περισσότερους μαθητές και να διαταράσσουν την κλίμα της τάξης (Sprague & Horner, 2006 ; Αυγητίδου, 1997). Πιο συγκεκριμένα αναλύονται παρακάτω οι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στο κλίμα συνοχής της τάξης.

1. Παρέες- κλίκες

Αρχικά σύμφωνα με τους Drewry & Clark (1983, οπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 1997) φαίνεται ότι τα παιδιά επιλέγουν τους φίλους τους με βάση κάποια χαρακτηριστικά όπως είναι η δημοτικότητα τους, η κοινωνική τους τάξη αλλά κι η δομή της οικογένειάς τους. Άλλες έρευνες, εστιάζουν στο ρόλο της εγγύτητας και της οικειότητας μεταξύ των προσώπων. Σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό κοινωνικών σχέσεων σύμφωνα με τον Hallinan (1978, οπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 1997), διαδραματίζει η αμοιβαιότητα ως προς τις επιλογές των παιδιών. Οι μη αμοιβαίες επιλογές των παιδιών, έχουν λιγότερες πιθανότητες να εξελιχθούν από ότι οι αμοιβαίες επιλογές. Η αμοιβαιότητα όμως έχει συνδυαστεί και με την ομοιότητα μεταξύ των μελών της σχέσης. Η ομοιότητα στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντα ή στα εξωτερικά χαρακτηριστικά προωθεί την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Επιπλέον, τα παιδιά κυρίως που είναι πιο θετικά και ουδέτερα επιλέγονται ως φίλοι περισσότερο συχνά από τα παιδιά που δείχνουν αρνητική συμπεριφορά προς τα άλλα (Masters & Furman, 1983 οπ. αναφ. στο Αυγητίδου (1997).

Πέρα από τη σημασία της αμοιβαιότητας για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει και η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παραπάνω γεγονός φαίνεται να εμποδίζει τα παιδιά, με ελλιπής κοινωνικές ικανότητες, να συμμετέχουν σε ομάδες και να δημιουργούν εύκολα φιλικές σχέσεις. Η ύπαρξη αυτών των υπό-ομάδων, μπορεί να αποτελέσουν πρόβλημα για τη συνοχή της τάξης. Οι κλίκες φαίνεται να δυσχεραίνουν το πνεύμα ομαδικότητας και συλλογικότητας, αφού αρκούνται συνήθως στην σύμπραξη δυο έως εννέα μελών σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δυσχεραίνοντας την είσοδο άλλων μελών (Αυγητίδου, 1997).

2. «Προβληματικοί μαθητές»

Ευθύνες για το πρόβλημα της τάξης φαίνεται να αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς στους «προβληματικούς» ή στους κοινωνικά απομονωμένους μαθητές.

Αρχικά όσον αφορά στους προβληματικούς μαθητές σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι νηπιαγωγοί αναφέρονται κυρίως σε εκείνους τους μαθητές που είναι

προσκολλημένοι στη νηπιαγωγό, σε αυτούς που κάθονται ήσυχα όλη την ημέρα αλλά και σε εκείνους που επιτίθενται. Μιλάμε επομένως κατά τον Γκότοβο (2002, οπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 1997 · Γκότοβος, 2002) για προβληματικά παιδιά ως προς την κοινωνική συμπεριφορά, που είναι διστακτικά και «τσαπατσούληδες». Φαίνεται δηλαδή να μην ανταποκρίνονται στις αρχές που διέπουν τη σχέση δασκάλου μαθητή στους κανόνες που εκφράζουν τις αρχές αυτές όπως η κυριαρχία, η επίδοση και η ιεραρχία (Γκότοβος, 2002), αλλά και στην επιθυμητή κατά τους εκπαιδευτικούς συμπεριφορά (Γεωργίου, 2000).

Ο όρος αυτός παρουσιάζει κάποια μεροληψία σε βάρος ορισμένων παιδιών που υστερούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ως προς κάποιες πεποιθήσεις τους, καθώς ο εκπαιδευτικός φαίνεται να περιμένει από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να κάνουν εύκολα φίλους και να είναι περισσότερο με παρέα και όχι μόνα τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος προβληματικός φαίνεται να εξαρτάται από τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και, φέρει την ετικέτα του «προβληματικού», του «ντροπαλού» ή του «μοναχικού». Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που είναι προσανατολισμένο στην επίδοση, ως προβληματικοί μαθητές θεωρούνται εκείνοι που αποτυγχάνουν να πετύχουν τα μέγιστα με βάση τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και είναι γνωστοί με τον όρο «αποτυχημένοι μαθητές» (Γκότοβος, 2002).

Η έννοια της κοινωνικής απομόνωσης, σύμφωνα με την Αυγητίδου (1997), δεν είναι ίδια για όλους τους μαθητές. Υπάρχουν μαθητές που πλήττονται σε μεγαλύτερο βαθμό και αυτοί είναι οι «αποκλεισμένοι» ή «εξοστρακισμένοι», και αυτοί που απλά αγνοούνται. Οι πρώτοι, φαίνεται να είναι και οι πιο προβληματικοί καθώς πρόκειται κυρίως για μαθητές επιθετικούς και «κοινωνικά ανίκανους», που διαταράσσουν με τη στάση τους το κλίμα της τάξης. Οι μαθητές αυτοί βιώνουν την απόρριψη είτε με τη μορφή υποτιμητικών σχολίων, είτε με το να τους αποφεύγουν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασχοληθούν εκτενέστερα με τους συγκεκριμένους μαθητές και όχι απλά να εστιάσουν σε μια ξερή μάθηση.

Όσον αφορά στους μαθητές που επιτίθενται ή επιδίδονται σε άσχημη συμπεριφορά συνήθως υποδηλώνεται μία μη ισορροπημένη κοινωνικοποίηση, προβλήματα ψυχολογικής ωρίμανσης, καθώς και δυσκολίες στη ψυχική συγκρότηση και ανάπτυξη ενός φάσματος αποδεκτών συμπεριφορών και δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τους άλλους (Αυγητίδου, 1997). Τα αίτια που κρύβονται πίσω

από αυτή τη «προβληματική» συμπεριφορά έχουν να κάνουν σε ένα μεγάλο βαθμό με την έλλειψη προσοχής των πρώτων χρόνων ζωής ενός παιδιού. Η επιθετικότητα, συγκεκριμένα, εμφανίζεται από την παιδική ηλικία έως και την αρχή της εφηβείας υπό την αρνητική επίδραση της παρέας των παιδιών, της τηλεοπτικής βίας. Στο συμπέρασμα, που καταλήγει ο Bandura στο βιβλίο του (1973, οπ. αναφ. στο Γουργιώτου, χ.χ), είναι ότι οι άνθρωποι δεν έχουν έμφυτες επιθετικές συμπεριφορές ή τάσεις ως προς αυτές, αλλά τις μαθαίνουν μέσα από τις συναναστροφές τους με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον που ανήκουν.

Η ελλιπής προσοχή στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης των παιδιών, συνδέεται με ένα αδιάφορο και χωρίς όρια οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, ενώ στο άλλο άκρο, ένα καταπιεστικό και στερητικό περιβάλλον να μπορεί να χαρακτηριστεί και εκείνο ως παράγοντας ευθυνών για την αυξημένη παραβατική- επιθετική συμπεριφορά των παιδιών κατά τους Cowie (2000) & Tremblay (2000, οπ. αναφ. στο Γουργιώτου, χ.χ). Τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Farrington (2000, οπ. αναφ. στο Γουργιώτου, χ.χ), προέρχονται αρκετά συχνά από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, ενώ σύμφωνα με τους Hasan, Drolet, & Raquin (2003, οπ. αναφ. στο Γουργιώτου, χ.χ) και από μονογονεϊκές οικογένειες, οικογένειες διαζευγμένων γονιών, γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, γονείς που δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο για τα παιδιά τους και γονείς που διαπληκτίζονται συχνά μέσα στο σπίτι.

3. Δυσκολίες στην επικοινωνία

Πρόβλημα αποδοχής εκτός από τους «προβληματικούς μαθητές», φαίνεται να έχουν και τα μικρά παιδιά, που έχουν χαρακτηριστεί ως «έχοντες διαταραχές επικοινωνίας». Οι μαθητές αυτοί αποτελούν μια πολύπλοκη και ετερογενής ομάδα που χαρακτηρίζεται από μια σειρά από ελλείμματα στην ομιλία και τη γλώσσα. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να ανιχνευθούν κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, ιδιαίτερα όταν αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους. Σε γενικές γραμμές, όπως αξιολογήθηκαν κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων στο ελεύθερο παιχνίδι, τα παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία συχνά αγνοούνται από τους συνομηλίκους και είναι λιγότερο δεκτικοί στις κοινωνικές προσφορές από άλλα παιδιά (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996; Hadley & Rice, 1991; Rice, Sell & Hadley,

1991). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Gertner et. al. (1994) και τους Guralnick et al., (2006), προτιμώνται λιγότερο ως σύντροφοι στο παιχνίδι, έχουν περισσότερες δυσκολίες στην θέσπιση της αμοιβαίας φιλίας, και τείνουν να αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες με αποτέλεσμα να αποτελούν πρόβλημα για την τάξη. Τέτοιες δυσκολίες παρατηρούνται σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά και σε μαθητές με μαθησιακές και μη ιδιαιτερότητες.

4. Προκαταλήψεις-Στερεότυπα

Επιπρόσθετο βασικό εμπόδιο για τις καλές κοινωνικές σχέσεις και την ύπαρξη συνοχής στην τάξη διαδραματίζουν η ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Τα στερεότυπα αφορούν στα χαρακτηριστικά που είναι σχετικά με τους ανθρώπους, τη χώρα, τον τρόπο ζωής, τη θρησκεία, το φύλο, τους κώδικες συμπεριφοράς. Προκαλούν θετική ή αρνητική συναισθηματική διάθεση για κάποιο άτομο ή ομάδα. Οι προκαταλήψεις συναντούν τα στερεότυπα ως κρίσεις γρήγορες και αυτόματες, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε εκδηλώσεις κοινωνικού ή φυλετικού ρατσισμού (Κουμπενάκη, 2013).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι όπως αναφέρουν στις έρευνές τους, οι Langlois et. al., (2000), Ramsey & Langlois (2002), και Vannatta, et al. (2009) έχουν δημοσιεύσει εκτενώς κείμενα για τις στερεοτυπικές προκαταλήψεις που σχετίζονται με τη σωματική ελκυστικότητα, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους η εμφάνιση συμβάλλει σε συγκεκριμένη μεταχείριση, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει το κοινωνικό πλαίσιο και τις σχέσεις. Πολλές φορές τα «έξυπνα παιδιά», ενεργούν χωρίς εξυπνάδα στο σχολείο, διότι υπάρχει η πιθανότητα ότι, αν συμπεριφερθούν με βάση τα πολιτιστικά και οικογενειακά τους πιστεύω, η συμπεριφορά τους αυτή θα κριθεί από το σύνολο της τάξης, ως αταίριαστη και ανάρμοστη για τη λειτουργία του σχολείου (Γουλή, 2007).

Ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι πιο ελκυστικοί μαθητές λαμβάνουν υψηλότερες αξιολογήσεις αποδοχής από τους συνομηλίκους (Vaughn & Langlois, 1983). Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν αξιολογηθεί ως λιγότερο ελκυστικά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς σύμφωνα με έρευνες των Adams & Roopnarine. Μια

εμφανής ανησυχία είναι ότι οι προσδοκίες του δασκάλου και του σχολείου για την επιτυχία και τη μάθηση δεξιοτήτων δεν μπορεί να λάβει υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού, όπως ο πολιτισμός και πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι τα πρότυπα για τη σχολική επιτυχία αντανακλούν τις αντιλήψεις της κυρίαρχης κουλτούρας. Επομένως, οι αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού μπορεί να αντανακλούν τους κανόνες της κυρίαρχης κουλτούρας με αποτέλεσμα να ταυτοποιήσουν λανθασμένα τις συμπεριφορές των παιδιών ως «προβληματικές» (McClelland & Morrison, 2003). Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού προσδοκά χαμηλές επιδόσεις, σχολική αποτυχία από τα παιδιά διαφορετικών μειονοτικών ομάδων, ενώ επίσης τα συνδέει με τη παραβατική και αποκλίνουσα συμπεριφορά και με την περιθωριοποίηση (Ευαγγέλου, Παλαιολόγου, 2007, οπ. αναφ. στο Γεραρής, 2011). Η αρνητική στάση των γηγενών μαθητών αλλά και των γονιών, εντείνεται ακόμη περισσότερο από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Βασισμένοι στις δικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα, αντιμετωπίζουν τη γλωσσική και πολιτισμική ανεπάρκεια των αλλοδαπών πολλές φορές με αρνητικά σχόλια, αδιαφορούν για τη βελτίωση της επίδοσής τους (Γεραρής, 2011). Αυτή η προκατάληψη αποδεικνύεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού σχετίζουν την υψηλή νοημοσύνη, το ενδιαφέρον για το σχολείο και τη κοινωνική επιτυχία με τα πιο ελκυστικά παιδιά (Adams & Crossman, 1978 ; Dion, 1972; Marwit, Marwit, & Walker, 1978; Rich, 1975, οπ. αναφ. στο Vannatta et. al., 2009).

Οι Οικονομίδης και Κοντογιάννη (2011) σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγούς, ανέφεραν ότι η πλειοψηφία του δείγματος δε χρησιμοποιούσε τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της ετερότητας για να χαρακτηρίσουν τα παιδιά στην τάξη. Αντίθετα με τα παραπάνω, σχετικές έρευνες στο παρελθόν, είχαν δείξει εμπειρικά την τάση πολλών εκπαιδευτικών να υπερεκτιμούν τις ικανότητες παιδιών από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ο Robert Rist (1970, οπ. αναφ. στο Σουλιώτη, 2008), παρακολούθησε μια ομάδα παιδιών από το Νηπιαγωγείο ως το τέλος της Β' τάξης. Ήδη από το νηπιαγωγείο διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κάθονταν στα τραπέζια ανάλογα με την κοινωνική τους κατάσταση και ότι στο τραπέζι που ήταν κοντά στη νηπιαγωγό κάθονταν τα παιδιά ανώτερης κοινωνικής τάξης. Το ενδιαφέρον της νηπιαγωγού ήταν ιδιαίτερα αυξημένο γι' αυτά τα παιδιά και η συγκεκριμένη αντιμετώπιση διατηρήθηκε και στην Α' και Β' τάξη του σχολείου.

Οι προσπάθειες για τη σταδιακή εξάλειψη των προκαταλήψεων- στερεοτύπων, κρίνονται αναγκαίες και ο εκπαιδευτικός οφείλει μέσω της συζήτησης να μιλήσει για το πρόβλημα αυτό· τη πηγή αυτού και τις επιπτώσεις στην κοινωνική και προσωπική ζωή των παιδιών (Γουλή, 2007).

5. Προσδοκίες εκπαιδευτικών

Οι προσδοκίες σύμφωνα με τον Γκότοβο (1995) και τη Σουλιώτη (2008), αποτελούν μια εξειδικευμένη μορφή στάσεων, οι οποίες μετά την αρχική διαμόρφωσή τους είναι πολύ δύσκολο να μεταβληθούν. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι προσδοκίες του δασκάλου, παρόλο που «ανακοινώνονται» με μη λεκτικό τρόπο, δεν έχουν επίδραση μόνο στις αντιδράσεις του συγκεκριμένου μαθητή. Επηρεάζουν σε κάποια έκταση και τις προσδοκίες των συμμαθητών τους.

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2004), φαίνεται ότι οι προσδοκίες- πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά τόσο στην επίδοση του μαθητή, όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά. Η παραπάνω δήλωση αναφέρεται στη παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης · όπου ο εκπαιδευτικός κοινοποιεί κατά κάποιο τρόπο τις προσδοκίες του στην τάξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Γκότοβος (1995), *με τη συμβολή του άτυπου κώδικα λεκτικής επικοινωνίας ο εκπαιδευτικός φαίνεται να φανερώνει τις στάσεις, τις διαθέσεις του και τα συναισθήματα του απέναντι σε κάθε μαθητή*». Ως φυσικό επακόλουθο, ο μαθητής σύμφωνα με τους Pianta (1994) και Dunn (1995, οπ. αναφ. στο Μπίκος, 2004), ήδη από την σχολική ηλικία φαίνεται να είναι σε θέση να αναγνωρίσει το πως τον αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός και να προσαρμόζει και τη δική του συμπεριφορά ή επίδοση αναλόγως.

Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια γενική εικόνα για τον κάθε μαθητή του και κάνει ορισμένες προβλέψεις σχετικά με την επίδοση που πρέπει να αναμένει από τον καθένα χωριστά. Οι προσδοκίες αυτές καθορίζουν κατ' επέκταση και τη συμπεριφορά του. Έτσι εξηγείται γιατί οι δάσκαλοι δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους μαθητές, αλλά διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους από τον ένα στον άλλο. Η συμπεριφορά αυτή του δασκάλου δημιουργεί παρόμοια συναισθήματα στον μαθητή, ο οποίος αρχίζει με τη σειρά του να συμπεριφέρεται ανάλογα. Αν ο πρώτος φέρεται φιλικά και με τρόπο που δείχνει ότι αναγνωρίζει την

προσωπικότητα και τις ικανότητες του μαθητή, τότε και ο μαθητής επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού και καταβάλει μεγάλες προσπάθειες. Οι προσπάθειες αυτές επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του δασκάλου ο οποίος τώρα αισθάνεται ικανοποίηση για τη σωστή του πρόβλεψη, γεγονός που ενισχύει την αρχική του συμπεριφορά. Αυτό με τη σειρά του ενθαρρύνει τον μαθητή που συνεχίζει με αμείωτο το ενδιαφέρον του. Διαμορφώνεται έτσι μια συνεχής αλληλεπίδραση που οδηγεί σε συνεχή βελτίωση του μαθητή και μετατρέπει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε αληθινή προφητεία. Από το σύνολο των αντιδράσεων του μαθητή, ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται και εκτιμά μόνο εκείνες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του και επιβεβαιώνουν τις προβλέψεις του, ενώ αντίθετα οι άλλες φαίνεται να καταπιέζονται και να εξαφανίζονται κάτω από την επίδραση κάποιων απόκρυφων μηχανισμών (Μπίκος, 2004). Στην περίπτωση κατά την οποία ο δάσκαλος οδηγημένος από τις προβλέψεις του δείξει στον μαθητή ψυχρότητα ή αποστροφή, αναμένεται ότι ο μαθητής θα αντιδράσει με παρόμοιο τρόπο, θα δείξει δηλαδή αδιαφορία για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Και εδώ έχουμε ενίσχυση των προσδοκιών του δασκάλου από την πλευρά του μαθητή και βαθμιαία μετουσίωση των προσδοκιών του δασκάλου, με ταυτόχρονη μείωση της απόδοσης του μαθητή. Το παραπάνω γεγονός σύμφωνα με την αρθρογραφία-βιβλιογραφία ονομάζεται ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Αν ο δάσκαλος δεν έχει σταθερές και αμετάβλητες προσδοκίες, τότε υπάρχει η πιθανότητα να τις αναθεωρήσει με έχει θετική επίδραση στις σχέσεις των παιδιών αλλά και στο παιδί το ίδιο. Υπάρχουν όμως δάσκαλοι που μετακινούνται με πολλή δυσκολία από τις αρχικές τους γνώμες και προβλέψεις (Μπίκος, 2004 · Σουλιώτη, 2008).

6. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παιδιών

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1995), το φύλο είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της γενικής εικόνας του μαθητή τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Συνήθως, είναι απόρροια των στερεοτύπων που υπάρχουν στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, αλλά και απόρροια των προκαταλήψεων που φέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Όπως υπάρχουν μαθητές που προτιμούν δασκάλα ή δάσκαλο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που φανερώνουν μια συμπάθεια σε κάποιο φύλο. Παρόλο που οι απόψεις που διατυπώνονται σύμφωνα με

έρευνες δε ταυτίζονται απόλυτα, διαφαίνεται καθαρά από τις περισσότερες έρευνες η τάση των εκπαιδευτικών να συμπαθούν περισσότερο τα κορίτσια. Σε πολλές έρευνες επίσης διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες παρατηρήσεις και αυστηρές συστάσεις γίνονται στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Ανάλογα όμως και με το φύλο του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκαν διαφορετικά μοντέλα αλληλεπίδρασης με τα αγόρια ή τα κορίτσια. Παρατηρήθηκε ειδικότερα ότι εφαρμόζουν διαφορετικές μορφές ποινών, διατυπώνουν διαφορετικά σχόλια και χρησιμοποιούν διαφορετικούς τύπους επιβράβευσης (Hopf & Hatzichristou, 1999, οπ. αναφ. στο Σουλιώτη, 2008).

Σημαντικό ρόλο, φαίνεται επίσης να διαδραματίζει η προσωπικότητα του μαθητή και ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης.

Πρόβλημα στην τάξη διαδραματίζει μαζί με την προσωπικότητα και η εθνικότητα των παιδιών. Για παράδειγμα, από την έρευνα των Rimm-Kaufman et al. (2000, οπ. αναφ. στο McClelland & Morrison, 2003), βρέθηκαν ότι τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν περισσότερες δυσκολίες κατά τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο από τα υπόλοιπα παιδιά. Η γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, όπως και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, δεν αναγνωρίζεται από το γηγενή πληθυσμό της τάξης, έτσι ώστε να τους αποδίδεται το στίγμα του απαίδευτου και λιγότερο ικανού στα γράμματα. Τα προβλήματα προσαρμογής αλλά και απόδοσης αυτών των μαθητών, εστιάζονται κατά κύριο λόγο στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη χρήση της γλώσσας, τη διαφορετική κουλτούρα αλλά και τα διαφορετικά ήθη και έθιμα (Γεραρής, 2011). Σε έρευνα με νηπιαγωγούς όπως αναφέρουν οι Οικονομίδης και Κοντογιάννη (2011), οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν τα αίτια για το πρόβλημα της εθνικότητας και των αλλοδαπών μαθητών, στην ελλιπή γνώση της κυρίαρχης γλώσσας.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα των Spitzer, Cupp & Parke (1995) για τους νηπιαγωγούς αλλά και τους δασκάλους της πρώτης τάξης του δημοτικού, η ηλικία σχετίζεται θετικά με την αποδοχή. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από τη σχετική ηλικία του παιδιού, βαθμολογώντας τα μικρότερα παιδιά, ως λιγότερο δημοφιλή και τα μεγαλύτερα παιδιά ως τα πιο αντιπαθή, ως σωματικά και φραστικά επιθετικά. Η εικόνα που δημιουργείται είναι ότι όταν τα μικρότερα παιδιά αρχίζουν νηπιαγωγείο, παρουσιάζουν πιθανές δυσκολίες όσον αφορά τις κοινωνικές ικανότητες. Παρ' όλα αυτά, οι δυσκολίες αυτές δεν είναι

αρκετά ισχυρές για να προκαλέσουν την απόρριψή τους. Το γεγονός αυτό, φαίνεται να αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό στην πρώτη τάξη. Παρ' όλο αυτά, δεν είναι γνωστό πως η κοινωνική αποδοχή στο νηπιαγωγείο και στη πρώτη τάξη του δημοτικού, είναι σταθερή αρκετά έτσι ώστε να προβλέψει, φτωχή σχολική προσαρμογή, μοναξιά και χαμηλές αντιλήψεις των ικανοτήτων τους. Αυτές οι αντιλήψεις ίσως να συνδέονται απευθείας με το γεγονός του νεότερο σε μια ομάδα, ακόμα και αν είναι κοινωνικά αποδεκτό. Αν η κοινωνική αποδοχή ή οι αντιλήψεις, είναι παράγοντες που συνδεόταν με την ηλικία στην τάξη, τότε οι κοινωνικές και συναισθηματικές επιπτώσεις του να είσαι ο μικρότερος σε μια τάξη, ίσως να είναι πιο σημαντικές για τη σχολική επιτυχία και ακαδημαϊκή επίτευξη.

7. Ελλιπής εμπειρία εκπαιδευτικών

Το πρόβλημα αποδοχής στη σχολική τάξη, εντείνεται λόγω της ελλιπούς εμπειρίας των περισσότερων εκπαιδευτικών ως προς θέματα που έχουν να κάνουν με διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες και τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται τα τελευταία χρόνια στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν ένα εκπαιδευτικό υπόβαθρο που δε λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας. Παρ' όλα αυτά, σημαντικό αποτελεί το γεγονός, ότι μια μερίδα εκπαιδευτικών, αναζητά και επιθυμεί τη συνεχή επιμόρφωσή τους αλλά και τη γνωριμία με καινούρια μοντέλα αντιμετώπισης τόσο της παιδαγωγικής πράξης, όσο και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών (Πρεπουτσίδου, 2008).

Ο μέσος εκπαιδευτικός, φαίνεται να αισθάνεται ανέτοιμος και ανασφαλής μπροστά στις ραγδαίες εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας, που φαίνεται να παρεμβάλλονται στο περιβάλλον του σχολείου. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά εκπαιδευμένοι για να «αγκαλιάσουν» και να χρησιμοποιήσουν θετικά στην τάξη κάθε είδους διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί, ως εκ τούτου, για να γίνουν λόγου χάρι πιο πολιτισμικά ευαίσθητοι και γνώστες, σε σχέση με άλλες μειονοτικές ομάδες, θα πρέπει τα εκπαιδευτικά προγράμματα να επεκτείνουν το περιεχόμενο της πολιτιστικής πολυμορφίας, έτσι ώστε να υπάρχει μια πραγματική πολυπολιτισμική προετοιμασία, αντί για την επικέντρωση σε μία κύρια ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί, πέρα απ' αυτό οφείλουν να παίρνουν πρωτοβουλίες

ενημέρωσης και να μην αρκούνται στο τι αναφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στη πράξη όμως, λίγοι είναι εκείνοι που παίρνουν τέτοιες πρωτοβουλίες υπό το φόβο του διαφορετικού και του τι θα συναντήσουν (Meyer, Klein & Genishi, 1994).

Συγκεκριμένα έρευνα που πραγματοποιήθηκε με νηπιαγωγούς στην κεντρική Μακεδονία (Τσιούμης, 2003:65), κατέδειξε ότι η μέση ελληνίδα νηπιαγωγός παρ' όλο που σε γενικές γραμμές μπορεί να δώσει ένα βασικό προφίλ των παιδιών της τάξης της, αυτή η πληροφορία δε μεταφράζεται απαραίτητα σε ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών για την ομαλότερη ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Η αδυναμία μετουσίωσης της πληροφορίας αυτής σε συγκεκριμένη πρακτική έχει να κάνει με τις προκαταλήψεις απέναντι στις οικογένειές τους, στην έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων για τον τρόπο συμπεριφοράς και τις αξίες της ομάδα προέλευσης, αλλά και στην περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

A.7 Στρατηγικές ενίσχυσης του κλίματος αποδοχής

Σύμφωνα με τους Carter & Doyle (2006) αλλά και τον Drang (2011), είναι σημαντικό να γίνουν αρχικά κάποιες ρυθμίσεις από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διαχείριση της τάξης. Η πρώτη ρύθμιση έχει να κάνει με το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η ακαδημαϊκή μάθηση και η ασφάλεια. Για την επίτευξη αυτού απαιτείται οι δάσκαλοι να επικεντρωθούν στην οργάνωση φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, στη θέσπιση κανόνων, στις ρουτίνες, στις διαδικασίες για τις διάφορες δραστηριότητες της ημέρας, και τέλος στην παρακολούθηση των ατομικών και ομαδικών εργασιών των μαθητών.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της διαχείρισης της τάξης, και αυτό που μας ενδιαφέρει στη προκειμένη περίπτωση, είναι η ρύθμιση των «κοινωνικών ικανοτήτων», που αποσκοπεί στην προώθηση της ηθικής και προ κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Η δημιουργία ενός κοινωνικού προγράμματος σπουδών προσθέτει μια παιδαγωγική διάσταση στη διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν ρητά τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, της επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, της ανθεκτικότητας και τέλος, της αυτορρύθμισης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διευκολύνουν την ανάπτυξη της ηθικής και συγκεκριμένα χαρακτηριστικών όπως η εντιμότητα, η υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη, η ιδιότητα του πολίτη και ο σεβασμός (Carter & Doyle, 2006).

Το τρίτο και τελευταίο χαρακτηριστικό της διαχείρισης της τάξης είναι η πειθαρχία, ή οι δράσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση «προβληματικών» για τους εκπαιδευτικούς συμπεριφορών. Η πειθαρχία με σκοπό την αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Μια κλασσική προσέγγιση βασίζεται στη παραδοχή ότι οι θετικές και αρνητικές συμπεριφορές προωθούνται ή αποθαρρύνονται με την ενίσχυση, ή την έλλειψη επ' αυτού. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ενίσχυση σε ομάδες μαθητών, ως μια στρατηγική παρέμβασης για την αντιμετώπιση ανήσυχων συμπεριφορών.

Ωστόσο, το οικολογικό μοντέλο των κοινωνικών ικανοτήτων που περιγράφεται από τους Carter & Doyle (2006), δίνει μια διαφορετική εικόνα στη διαδικασία της πειθαρχίας. Η πρωταρχική λειτουργία της πειθαρχίας σε αυτό το μοντέλο, είναι η

αποκατάσταση της τάξης στο περιβάλλον. Η σιωπηρή προσέγγιση υποστηρίζει ότι η αντιμετώπιση τέτοιων ενεργειών πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν γρηγορότερα για να ελαχιστοποιούνται τέτοιες διαταραχές (Doyle, 2006) και Drang (2011). Αντίθετα μια κοινωνική προσέγγιση διαχείρισης της τάξης, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τα προβλήματα ως μια αφορμή για να διδάξουν στα παιδιά τι είναι η κατάλληλη συμπεριφορά. Μπορεί δηλαδή να αποτελέσει εφελτήριο μάθησης και όχι εμπόδιο (Nucci, 2006 οπ. αναφ. ο Drang, 2011).

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντώνται στην τάξη, κρίνεται αναγκαία, πρέπει να αποτελεί φυσική προέκταση της καθημερινότητά τους, και δεν εγγυάται τη μη επανεμφάνισή τους (Γκότοβος, 2002). Έχει να κάνει με την οριοθέτηση του προβλήματος, με την ανάπτυξη σχεδίων δράσης αλλά και με την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών. Ύστερα από θεωρητικές παρατηρήσεις, γεγονότα στην τάξη όπως πχ. ποινές, αμοιβές, πορείες διδασκαλίας, ανυπακοή κ.α., μπορούν να χαρακτηριστούν ως στρατηγικές, δηλαδή ως σχέδια δράσης που υιοθετούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως είναι η παρουσίαση κάποιου προβλήματος (Γκότοβος, 2002). Οι παραπάνω τακτικές φαίνεται να αποτελούν στοιχείο παραδοσιακού μοντέλου, που έχουν εξαντληθεί με βάση προηγούμενη βιβλιογραφία και είναι απαραίτητο να ξεπεραστούν. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδεχτούν το γεγονός, ότι τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν με βάση τη δική τους ταυτότητα και ικανότητες και όχι με βάση τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν. Παρακάτω αναφέρονται τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων αποδοχής που συναντώνται στην τάξη με βάση τη βιβλιογραφία/ αρθρογραφία.

Διασφάλιση ατομικότητας

Η διασφάλιση της ατομικότητας του κάθε παιδιού έρχεται σε αντίθεση με την ομοιογένεια μέσα στην τάξη που μερικοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιβάλλουν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά δε πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως μια ενιαία ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά και προβλήματα. Ως αποτέλεσμα της παραπάνω δήλωσης, μερικά παιδιά μπορεί να χρειαστούν περισσότερη επικεντρωμένη εκπαίδευση και καθοδήγηση για να μάθουν ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, προκειμένου να αποφευχθούν μεγαλύτερα προβλήματα. Επομένως, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να

χρησιμοποιούν είτε επιπρόσθετες δραστηριότητες στην τάξη ή να σχεδιάζουν επιπλέον μαθήματα. Οι στρατηγικές εξατομίκευσης για ένα παιδί που χρειάζεται υψηλότερο επίπεδο ειδικής παρέμβασης, είναι απαραίτητες (Fox & Lentini, 2006, οπ. αναφ. στο Han, 2009).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού αποτελεί και η ατομική αντιμετώπιση της ακατάλληλης συμπεριφοράς ενός μαθητή. Όπως αναφέρεται και στο Γουργιώτου (χ.χ), αρχικά δε πρέπει να συγχέεται το λάθος στο μάθημα με την ακατάλληλη συμπεριφορά. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής επιδίδεται συνεχώς σε αρνητικές συμπεριφορές ή σε παραβιάσεις των κανόνων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέξει τον τρόπο που θα προσεγγίσει το παιδί αυτό. Η έλλειψη ψυχραιμίας, ή κριτική, ή οι συνεχές παρατηρήσεις μπροστά στους συμμαθητές του παιδιού, αλλά και η άρνηση του να ακούσει το μαθητή με υπομονή, μπορεί να αποφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στο παιδί αλλά και στους συμμαθητές του. Ο εκπαιδευτικός, οφείλει να προσεγγίσει τον μαθητή ατομικά.

Επιπροσθέτως κατά τη Γουργιώτου (χ.χ), πολλές φορές η στάση του εκπαιδευτικού να επικεντρώνεται σε μια αρνητική συμπεριφορά, είναι και εκείνη που συνηγορεί ή ενισχύει υπέρ αυτής της ακατάλληλης συμπεριφοράς. Δημιουργείται επομένως με αυτόν τον τρόπο ένας φαύλος κύκλος, αφού ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να δείχνει την αυστηρότητά του στο μαθητή και εκείνος συνεχίζει να συμπεριφέρεται με αρνητικό τρόπο.

Ανατροπή των «Προβληματικών» συμπεριφορών

Όπως αναφέρει ο Κουρκούτας (χ.χ), το σχολείο πέρα από την διασφάλιση της ατομικότητας του κάθε παιδιού, πρέπει να προσφέρει αναγνώριση, αποδοχή, σεβασμό, εκτίμηση και ασφάλεια στο κάθε παιδί. Η σημασία των παραπάνω εννοιών, δε θα μπορούσε να μη συνοδεύεται και από την ανατροπή των αντίθετων-αρνητικών- εννοιών και συμπεριφορών.

Το έργο του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει στους μαθητές του τον τρόπο με τον οποίο θα ελέγχουν οι ίδιοι τις αντιδράσεις τους. Η έρευνα της Γεωργίου (2000), έδειξε ότι αυτό επιτυγχάνεται με την ύπαρξη σαφών κανόνων και όχι με τη μορφή κηρύγματος, με αφορμή τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν το σύνολο των

μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα των Johnson et al. (2000), οι οδηγίες αλλά και η διδασκαλία- ενίσχυση θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. ζητώ ένα παιχνίδι και όχι αρπάζω), μπορούν να μειώσουν τις αρνητικές συμπεριφορές και να αποτρέψουν την απόρριψη μέσα στην ομάδα. Εκτός των παραπάνω, η δόμηση του περιβάλλοντος μπορεί να βοηθήσει ή και να προλάβει κάποια προβλήματα πριν αυτά συμβούν.

Σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών στη τάξη, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να προσπαθήσουν να καθορίσουν ποιος έφταιγε ή να τον κατακρίνουν για την αρνητική του συμπεριφορά. Αντίθετα, θα πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά, ακόμα και τους «έχοντες» δυσκολίες στην επικοινωνία, να βρουν τρόπους έτσι ώστε να διεκδικούν πιο κατάλληλα (Johnson et al., 2000). Η συστηματική καθοδήγηση για την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα, ενώ τέλος και η υλοποίηση κοινωνικών δραστηριοτήτων ή ομάδων αυτό-έκφρασης, κατά τις οποίες τα παιδιά θα κοινοποιούν και θα συζητούν τα προβλήματά τους πριν αυτά εκφραστούν ή εκτονωθούν μέσω εντάσεων και παρεκκλινόντων πράξεων, κρίνεται απαραίτητη (Κουρκούτας, χ.χ).

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να αντιμετωπίσει προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας θα πρέπει να συνεργαστεί με την οικογένεια και με άλλους κοινωνικούς φορείς, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή διάγνωση των αιτιών και η καίρια αντιμετώπιση κάθε φαινομένου. Παραδοσιακά, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους με επίκεντρο τα παιδιά που είναι διασπαστικά ή προκαλούν σωματική βλάβη σε άλλους. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να αγνοήσουν ένα παιδί που είναι κοινωνικά αποσυρόμενο και αυτό γιατί δε βλάπτει την ηρεμία και ατμόσφαιρα της τάξης. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ιδιαίτερη επίγνωση για τη μοναχική παθητική απόσυρση και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στο παιδί. Ο ανώριμος χαρακτήρας της μοναχικής – ενεργητικής συμπεριφοράς, και τα ορατά σημάδια του άγχους που συχνά συνοδεύουν την επιφυλακτική συμπεριφορά, μπορεί να αποσπάσει την προσοχή των εκπαιδευτικών. Αντίθετα η μοναχική- παθητική συμπεριφορά, λόγω της έλλειψης εξωτερικών δεικτών των προβλημάτων και της ήσυχης φύσης της, δεν προσελκύει τη προσοχή των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να αγνοούνται (δηλαδή, χαμηλότερη αυτό αντίληψη). Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τους παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με οποιαδήποτε μορφή απόσυρσης. Ευτυχώς, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσδιορίσουν

διαφορετικούς τύπους απόσυρσης στους μαθητές τους (Arbeau & Coplan, 2007 ; Nelson, Hart, Evans, Coplan, Roper & Robinson, 2009) και, ως εκ τούτου αρχίζουν να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα κοινωνικά αποσυρόμενα παιδιά σύμφωνα με τους Coplan & Prakash (2003) και Nelson et al. (2009).

Τώρα σχετικά με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, στα παιδιά με αυξημένη ανασφάλεια ή χαμηλή αυτό εκτίμηση, πρέπει να τους παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για να ενταχθούν στην ομάδα, να αναπτύξουν την άμιλλα και τη φιλία και εν τέλει τις σχέσεις με τα παιδιά. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που πιστεύει ότι ένα παιδί δεν έχει εμπιστοσύνη στην αποδοχή από τους συνομηλίκους του, θα μπορούσε να «βάλει» αυτό το παιδί με ένα άλλο που είναι σίγουρο για την αποδοχή των συνομηλίκων του, προκειμένου να παράσχει ένα πρότυπο κοινωνικής συμπεριφοράς. Την παραπάνω κατηγορία μαθητών έπεται εκείνη της κοινωνικής απομόνωσης. Οι μαθητές αυτοί πρέπει να ενταχθούν στην ομάδα, να βγουν από την απομόνωση και να αποκτήσουν κοινωνικές σχέσεις και οι προσπάθειες προσέγγισής τους φαίνεται να αγγίζει τα όρια της εξατομίκευσης της διδασκαλίας. Οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές χρειάζονται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού για να βελτιώσουν την αυτό εικόνα τους αλλά και για να μειώσουν τα φόβο και το άγχος της απόρριψης (Αυγητίδου, 1997).

Δημιουργία σχέσεων

Το να δημιουργήσουν τα παιδιά δεσμούς με τους συνομηλίκους τους, αποτελεί ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους και της ύπαρξής τους στην κοινωνία. Τα παιδιά έχουν την ανάγκη αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο και το σχολείο οφείλει να παρέχει ή να ενισχύει τέτοιου είδους ευκαιρίες. Αντίθετες περιπτώσεις, μπορεί να προκαλέσουν μετέπειτα προβλήματα (Brotman, Gouley & Chesir-Teran, 2010). Για να επιτευχθεί το παραπάνω γεγονός θα πρέπει οι νηπιαγωγοί αρχικά, να αναθεωρήσουν τον τρόπο της οργάνωσης του χώρου του νηπιαγωγείου (Colbert, 1997, οπ. αναφ στο Γουργιώτου, χ.χ). Η όλη διαμόρφωση του χώρου σε γωνιές, σύμφωνα με τον Γερμανό (2002, οπ. αναφ στο Γουργιώτου, χ.χ), δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παρατηρούν, να συνομιλούν, να αλληλεπιδρούν, να επιχειρηματολογούν, να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν, να ανακοινώνουν, να κατασκευάζουν και να δημιουργούν. Η καλή οργάνωση αυτών των γωνιών δεν

καθορίζει μόνο την επιτυχία των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του προγράμματος αλλά και τη μορφή των εμπειριών που θα αποκτήσουν τα παιδιά, καθώς και το είδος των συμπεριφορών που θα αναπτύξουν.

Σημαντική τεχνική αποτελεί εκτός από το σπάσιμο των κλικών, και η δημιουργία μεικτών ομάδων, που θα βοηθήσει τους απομονωμένους μαθητές που αδυνατούν να αναπτύξουν μόνοι τους κοινωνικές σχέσεις. Η Σ. Αυγητίδου (1997) αναφέρει ότι *«η οργάνωση των παιδιών σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ή πέντε παιδιών δίνει τη δυνατότητα για συνεργασία και εμπλουτισμό της δράσης των παιδιών αφού δίνεται η δυνατότητα να ακουστούν και να διαπραγματευθούν πολλές και διαφορετικές απόψεις για το ίδιο θέμα, να χρησιμοποιηθούν τεχνικές πειθούς και στρατηγικές επίλυσης πιθανών διαφωνιών. Εξελικτικά οι ομάδες θα μπορούσαν με το πέρασμα της χρονιάς να γίνουν μεικτές και αυτό γιατί μεικτές ομάδες προϋποθέτουν ορισμένες ικανότητες από τα παιδιά, όπως το να μάθουν να ακούν τον άλλον και να παρατηρούν τις διαδικασίες μέσα στην ομάδα»*. Οι ομάδες αυτές πρέπει να συμπεριλαμβάνουν μαθητές μεικτών ικανοτήτων με αποτέλεσμα την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η αποδοχή ευθυνών και η ετοιμότητα για βοήθεια (Brotman et al., 2010). Το παραπάνω γεγονός δε μπορεί να θεωρηθεί ως θέσφατο, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια των μαθητών που απομακρύνονται από την ομάδα αλλά και στη δημιουργία λανθασμένων εντυπώσεων π.χ. είναι πλήρως παθητικά και άβουλα όντα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η παραπάνω στρατηγική είναι σημαντική για την σταδιακή ανάπτυξη ενός κλίματος αποδοχής αλλά και ενός πνεύματος ομαδικότητας, συνεργασίας αλλά και αρμονίας.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προωθούν τις θετικές αλληλεπιδράσεις, παιδί με παιδί και τη δημιουργία στενών σχέσεων μέσα στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα οφείλουν να αποθαρρύνουν την αποχώρηση ή την απόρριψη ενός ή παραπάνω παιδιών από την παρέα των συνομηλίκων. Για την ενίσχυση τέτοιων αλληλεπιδράσεων, οι εκπαιδευτικοί αρχικά θα πρέπει να εμπλουτίσουν την τάξη με το κατάλληλο υλικό, να διαμορφώσουν τους χώρους με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται η αλληλεπίδραση και τέλος να αναδιαμορφώσουν το καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών με σκοπό την εμφάνιση όλων των μορφών ομάδας στην τάξη, (π.χ. τα ζεύγη των παιδιών, μικρές ομάδες και όλη την ομάδα) και των αλληλεπιδράσεων (π.χ. παιχνίδι, μάθηση μεταξύ των μαθητών, συνεργατική μάθηση ομάδες, συζητήσεις).

Σημαντική ενίσχυση θα αποτελούσε το γεγονός της εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών για τη φιλία με τη χρήση ποικίλου υλικού (ιστορίες, παιχνίδια, έργα τέχνης). Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός παρέχει την ευχέρεια στα παιδιά για συζήτηση αλλά ενισχύει και τις δεξιότητες φιλίας (Ramsey, 1991 όπως αναφ. στο Phillipsen et al., 2009). Τέλος, δε θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε τη σπουδαιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή (Χατζηχρήστου και συν. 2003, 2004). Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί σύμφωνα με την Κουδεγκέλη (2008), «στη ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών, στην ευαισθητοποίησή τους, στην απόκτηση δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, κατανόησης και συνεργασίας καθώς και στη προαγωγή της ψυχικής υγείας στα πλαίσια του σχολείου».

Τρόποι προάσπισης και αποδοχής του διαφορετικού

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμαστεί κατάλληλα για να αποφευχθούν στην τάξη ρατσιστικές κινήσεις και συμπεριφορές, και να ανατρέψει την ανάπτυξη της καχυποψίας, του μίσους και της περιθωριοποίησης. (Τσιάκαλος, 2000, οπ. αναφ. στο Κουμπενάκη, 2013). Μέσα σ' ένα ιδεατό κόσμο, ο δάσκαλος οφείλει να διασφαλίζει από πριν, ότι η τάξη του θα εμπεριέχει ποικιλία υλικών με σκοπό τη ισόρροπη χρήση από όλους τους μαθητές (Divrengi & Aktan, 2011).

Η ύπαρξη εικόνων στην τάξη που αποτυπώνουν διαφορές (οποιασδήποτε μορφής) , η ενθάρρυνση από τη μεριά του εκπαιδευτικού να μιλήσει γι' αυτές τις διαφορές (Κουμπενάκη, 2013), και ο εμπλουτισμός του χώρου του νηπιαγωγείου με αναφορές σε στοιχεία πολιτισμών άλλων εκτός του κυρίαρχου (οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα), είναι βασικός παράγοντας και μια καλή αρχή για τη καλλιέργεια της αναγνώρισης, της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα (Coelho, 1998 ; Mayesky, 2009, οπ. αναφ. οι Οικονομίδης, κ.α., 2011). Ο εκπαιδευτικός οφείλει επομένως, να προετοιμάζει το διδακτικό υλικό ώστε να είναι κατάλληλο για κάθε επίπεδο και να το αναμορφώνει, όταν οι συνθήκες δείξουν πως αυτό είναι απαραίτητο. Μέσω της διαδικασίας τροποποίησης του ήδη υπάρχοντος προγράμματος μάθησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη την ικανότητα που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση. Επομένως, οι δραστηριότητες με στόχο τη στήριξη της κατανόησης της σκέψης θα πρέπει να

είναι μια προτεραιότητα στο πλαίσιο ενός προγράμματος που επικεντρώνεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας (Κουμπενάκη, 2013).

Όσον αφορά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η επιβράβευση και η ενθάρρυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μπορεί να είναι χρήσιμη για την προώθηση της αποδοχής και συμπάθειας από τους συνομηλίκους. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να σχεδιάζονται με αρκετούς ρόλους όλους, έτσι ώστε κάθε παιδί να έχει αρκετές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Η ένταξη στην ομάδα μέσω των δραστηριοτήτων, μπορούν να διευκολύνουν την καλύτερη κοινωνική αποδοχή καθώς επίσης και βελτίωση των ατομικών κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες και διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων. Πολλές από αυτές τις ιδέες ελήφθησαν και αναλύονται στο βιβλίο του Putnam (1993, οπ. αναφ. οι Johnson et al., 2000).

Τα προβλήματα που προκύπτουν από την αδυναμία αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, μπορούν να λυθούν με τη στροφή του σχολείου στη διαπολιτισμική αγωγή και με τη καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στους μαθητές (Γεραρής, 2011). Σε γλωσσικό επίπεδο, κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να είναι η μεταβίβαση και η κατάκτηση από όλους τους μαθητές ενός κώδικα επικοινωνίας που θα τους καταστήσει ικανούς, στη συμμετοχή τους στην κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή (Γκότοβος, 2007, οπ. αναφ. στο Οικονομίδης, Κοντογιάννη, 2011). Σε επίπεδο ικανοτήτων, απαιτείται απ όλους τους μαθητές η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πρόκειται για μια σειρά από εκπαιδευτικούς στόχους και μεθόδους που αποσκοπούν στη μεταβίβαση στάσεων, γνώσεων και αξιών σε όλα τα παιδιά (Byram, 1997; Banks & Mac-GeeBanks, 2007, οπ. αναφ. στο Οικονομίδης, Κοντογιάννη, 2011) που θα τους καταστήσουν ικανούς να γνωρίσουν τον «άλλο», να γεφυρώσουν την απόσταση ανάμεσα στο «εγώ» και στο «άλλος» και τέλος να κατανοήσουν ότι η δυσκολία πολιτισμικής συνάντησης με τους άλλους, δεν οφείλεται μόνο στις πολιτισμικές διαφορές, αλλά και στις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν στο κοινωνικό σύστημα (Γκοβάρης, 2005, οπ. αναφ. στο Οικονομίδης, Κοντογιάννη, 2011).

Συγκεκριμένα για τους αλλοδαπούς μαθητές που εισέρχονται στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν αρχικά 1) να γνωρίσουν τους αλλοδαπούς μαθητές, τι τους αρέσει και τι όχι 2) να ενημερωθούν για τη αναπτυξιακή τους κατάσταση, 3) να

μάθουν στοιχεία του πολιτισμού και της θρησκείας τους, 4) να ενημερωθούν για τις συνθήκες διαβίωσής τους και την οικογένειά τους και τέλος 6) να πληροφορηθούν από αυτούς για το σύστημα εκπαίδευσης που υπάρχει στις χώρες προέλευσής τους (Τσιούμης, 2003 · Κουμπενάκη, 2013,). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τους εντάξει στο σύνολο της ομάδας, αλλά και να εισαγάγει τα υπόλοιπα παιδιά στην έννοια του διαφορετικού.

Για εκείνους τους μαθητές που δε γνωρίζουν την γλώσσα, ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με σχετικό άρθρο της Karen Miller (Τσιούμης, 2003), πρέπει αρχικά να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, να μιλά αργά και καθαρά, να προσπαθεί να κατανοήσει τη μη λεκτική επικοινωνία, να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών που δε γνωρίζουν την γλώσσα με την ίδια και τους συμμαθητές τους, να διαβάζει βιβλία και να τραγουδά μαζί τους, να αφήνει τους άλλους μαθητές να τους διδάξουν και τέλος να ανταλλάσσουν φωτογραφίες από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ώστε να καλλιεργηθεί η αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα της τάξης. Η διδασκαλία με δραστηριότητες που ενεργοποιούν όλα τα είδη νοημοσύνης (κατά Gardner), μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία και τη μάθηση (Πειραματικό Εργαστήριο Παιδαγωγικής, 2004, οπ. αναφ. στο Κουμπενάκη, 2013).

Η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και των Project μπορεί να βοηθήσει τους αλλόγλωσσους μαθητές να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται ο επικοινωνιακός διάλογος και αναπτύσσονται γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή η κατανόηση παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Μέσω των Project επιτυγχάνεται η γνωριμία των γηγενών μαθητών με ξένους πολιτισμούς και γλώσσες, ενώ γίνεται αποδεκτή και η ύπαρξη του διαφορετικού (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιονταράκη, 2001, οπ. αναφ. στο Γεραρής, 2011). Παρακάτω αναφέρονται, σύμφωνα με τον Γηγερή (2011) και την Κουμπενάκη (2013), συγκεκριμένες τεχνικές και μέθοδοι προσέγγισης του διαφορετικού και αντιμετώπισης των προβλημάτων στην τάξη. Απαραίτητη κρίνεται η εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, οι τεχνικές του διαλόγου, οι βιωματικές εργασίες, μελέτες περίπτωσης, σχέδια εργασίας και εκπαίδευση μέσα από την τέχνη (Γεραρής, 2011).

Συγκεκριμένες τεχνικές

Τρόπος προσέγγισης του διαφορετικού αποτελεί η αξιοποίηση του θεάτρου σε διάφορες μορφές, όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα που οδηγούν τους μαθητές αρχικά στη γνωριμία με τον εαυτό τους και στη συνέχεια με τον «άλλο», ενώ η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων με τη συμμετοχή όλων των παιδιών επίσης αποτελεί εφελθτήριο για την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και την ανάπτυξη της αποδοχής μεταξύ των παιδιών (Κουμπενάκη, 2013).

Επιπροσθέτως, στρατηγικές σχετικά με τα προβλήματα αποδοχής αποτελούν, 1) η παρακολούθηση σχετικών ταινιών, παραστάσεων και ντοκιμαντέρ που έχουν σχέση με το διαφορετικό, 2) καθώς και η αναζήτηση στοιχείων διαφορετικών πολιτισμών και συγκρίσεις με τα αντίστοιχα ελληνικά στοιχεία. Συγκεκριμένες τεχνικές όπως 3) η κατασκευή πολιτισμικών παιχνιδιών, πάζλ, κολλάζ και κουίζ, που ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και δημιουργούν κλίμα ομαδικότητας μέσα στην τάξη, θα κρινόταν ουσιαστικές κατά τη Κουμπενάκη (2013) ενώ τέλος, 4) η χρήση υλικού όπως πχ. βιβλίο με το οποίο οι μαθητές, ξεφυλλίζοντάς το θα μπορούν να παρατηρήσουν κοινά στοιχεία πολιτισμών, αποτελεί και εκείνο σημαντική τεχνική ενδυνάμωσης της αποδοχής στην τάξη (Mayesky, 2009, οπ. αναφ. στο Οικονομίδης και Κοντογιάννη, 2011).

Επιπρόσθετες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι και :

- η υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής με παιχνίδια ρόλων και η ανάθεση δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στον προβληματισμό- με στόχο τη γνωστική και συναισθηματική κατανόηση του άλλου-
- η ομαδική εργασία, βασιζόμενη στην ισοτιμία των μελών της ομάδας και στη δημιουργία συζήτησης, στην οποία συμμετέχει όλη η τάξη αποτελούν ορθούς τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Είναι άλλωστε γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα ότι σε μικρές ομάδες οι μαθητές μπορούν καλύτερα να ερευνούν θέτοντας ένα πρόβλημα, κάνοντας υποθέσεις, αναπτύσσοντας έννοιες, συγκεντρώνοντας στοιχεία, αξιολογώντας και αναλύοντας (Divrengi & Aktan, 2011).

Με τους παραπάνω τρόπους αντιμετώπισης, όλα τα παιδιά μπορούν γίνονται ισότιμα μέλη της ομάδας της τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συγκρουστούν με την ομοιογένεια και να φέρουν στην επιφάνεια αξίες όπως : η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στο διαφορετικό και η εξάλειψη των προκαταλήψεων (Κουμπενάκη, 2013). Σύμφωνα με τους Οικονομίδη και Κοντογιάννη (2011), *«ανεξαρτήτως από το ποια ή ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσουν οι νηπιαγωγοί, για να προσεγγίσουν το «άλλο», θα πρέπει να προσέξουν να μη περιοριστούν απλά σε μια διαπίστωση ή επισήμανση της διαφοράς αλλά να στοχεύουν στην απόκτηση από τα νήπια ικανοτήτων και συμπεριφορών κοινωνικής μάθησης (Banks, 2004). Η εξοικείωση και η ευαισθητοποίηση των παιδιών με τη «διαφορά» δε θα πρέπει να γίνεται μέσα από μεμονωμένες αναφορές, αλλά θα πρέπει να διαπερνά όλο το αναλυτικό πρόγραμμα (Mayesky, 2009).*

Ρόλος εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει τη μορφή του ενθαρρυντή και καθοδηγητή όσον αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα στην τάξη. Μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών θα μπορέσουν να αποφευχθούν συμπεριφορές που συνδέονται με ζητήματα φιλίας, απόρριψης, απόσυρσης και ντροπαλών συμπεριφορών. Για την επιτυχή απομάκρυνση αυτών των συναισθημάτων αλλά και για τη βελτίωση της αυτό εικόνας τους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες των παιδιών και να τις χρησιμοποιεί εκεί που είναι χρήσιμες, να δείχνει εμπιστοσύνη στα παιδιά αναθέτοντάς τους ρόλους και δίνοντας πρωτοβουλίες, να τους ενθαρρύνει, να τους επιβραβεύει και να τους επαινεί και τέλος να φέρνει κοντά αυτούς τους μαθητές με μαθητές με λιγότερο άγχος και περισσότερη αυτοπεποίθηση, ώστε να παίρνονται ως παράδειγμα προς μίμηση.

Συμμετοχή των γονέων

Η συμμετοχή της οικογένειας αποτελεί κομβικό στοιχείο και μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από συχνές προσκλήσεις στα μέλη της οικογένειας να λάβουν μέρος στις δραστηριότητες της τάξης όπως η ανάγνωση στα παιδιά ή να συμμετέχουν σε θεατρικά δρώμενα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να πραγματοποιούν συναντήσεις με

τους γονείς κατά την έναρξη του κάθε εξαμήνου, προκειμένου να γνωρίσουν το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Μπορούν στη συνέχεια να εξοικειωθούν περισσότερο με τα παιδιά, με τις οικογένειες, με τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, έτσι ώστε να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, με τη παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά (Divrengi & Aktan, 2011).

Κατανόηση ευθυνών

Για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης θα πρέπει όλοι όσοι απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα να κατανοήσουν σαφώς τους ρόλους και τις ευθύνες τις δικές τους αλλά και των άλλων. Έτσι θα αποφευχθούν οι διαπροσωπικές συγκρούσεις, αλλά και θα διασφαλιστεί η ομαλή πορεία του σχολικού έργου. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εναρμονίζονται με το Α.Π.Σ. όσον αφορά τις δραστηριότητες που οφείλει να επιτελεί ο μαθητής. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να αναλάβουν δράση για την πρόληψη άδικων συμπεριφορών και τυχών προκαταλήψεων, ιδιαίτερα απέναντι σε παιδιά που είναι πιο κοινωνικά ευάλωτα (Divrengi & Aktan, 2011).

A.8 ΣΚΟΠΟΣ & ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κύριος σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε είναι να διερευνήσουμε τις πεποιθήσεις των -υποψήφίων και εν ενεργεία- εκπαιδευτικών ως προς το κλίμα της τάξης, τα προβλήματα αποδοχής που συναντούν στην τάξη τους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούν.

Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη έχει ως στόχους:

1) να αφογκραστεί τις βασικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, 2) να δει κατά πόσο οι επιδιώξεις αυτές αναφέρονται στην ενίσχυση ενός θετικού κλίματος στην τάξη, 3) να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το πρόβλημα αποδοχής στην τάξη και τέλος 4) να καταδείξει την ενημερότητα ή την «απειρία» των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση και την πρόληψη της μη αποδοχής μεταξύ των συνομηλίκων.

A.9 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καλούνται να απαντηθούν στη πορεία της εργασίας είναι τα εξής:

Ποιες είναι οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών (εν ενεργεία ή μη) και κατά πόσο αυτές αναφέρονται στην επιδίωξη ανάπτυξης ενός θετικού κλίματος στην τάξη;

Σε περίπτωση που δε συνδέονται → Κατά πόσο οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τις στρατηγικές επίτευξής τους;

Ποιο είναι κατά τους εκπαιδευτικούς το πρόβλημα σε σχέση με το κλίμα αποδοχής στην τάξη και κατά πόσο αυτή η πεποίθησή τους αποτελεί βοήθεια ή εμπόδιο στη βελτίωση της κατάστασης;

Με ποιες στρατηγικές επιλέγουν να αντιμετωπίσουν την υπάρχουσα κατάσταση και κατά πόσο οι στρατηγικές αυτές δείχνουν την ενημερότητα και την ετοιμότητα τους ώστε να βελτιώσουν το κλίμα αποδοχής;

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρακάτω έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της αγωγής», με κατεύθυνση Διδακτική Μεθοδολογία και Αναλυτικά Προγράμματα και αποτελεί εν μέρει αποτέλεσμα αξιοποίησης δεδομένων από επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Αυγητίδου Σ. Στόχος αυτών των σεμιναρίων, ήταν να γίνουν γνωστές οι πεποιθήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς τις επιδιώξεις τους στην τάξη, το πρόβλημα της αποδοχής αλλά και τις στρατηγικές ενίσχυσής τους. Μιλώντας για εκπαιδευτικούς, αναφερόμαστε σε νηπιαγωγούς, στο χώρο δηλαδή της προσχολικής ηλικίας.

B.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 38 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Κεντρικής Μακεδονίας στο πλαίσιο διερεύνησης των πεποιθήσεών τους σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο και 25 τελειόφοιτοι φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Οι απαντήσεις ήταν ανώνυμες. Η δειγματοληψία είναι βολική και δεν αποσκοπεί στη γενίκευση συμπερασμάτων αλλά σε μια πρώτη διερεύνηση του θέματος. Η συμμετοχή των φοιτητών και φοιτητριών στην έρευνα αποσκοπούσε στη διεξαγωγή μιας σύγκρισης των απόψεών τους με αυτές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Άξιο προς αναφορά, είναι ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί βασίστηκαν στην τωρινή τους τάξη για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων, ενώ οι φοιτητές «μίλησαν» μέσω της προσωπικής τους εμπειρίας στην πρακτική άσκηση.

B.2 Η τεχνική της έρευνας

Το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από την επόπτρια καθηγήτρια Αυγητίδου Σ. και απαρτίζονταν από 7 ανοιχτά ερωτήματα. Τα τέσσερα πρώτα ερωτήματα, συγκροτούν την θεματική κατηγορία των βασικών επιδιώξεων των εκπαιδευτικών και αναλύονται σε τέσσερις υποκατηγορίες: τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, τα κριτήρια που επιλέγουν για την αξιολόγηση

του εκπαιδευτικού τους έργου, τις επιθυμητές συμπεριφορές που δηλώνουν για τα παιδιά της τάξης και τέλος τις ενέργειες για την επίτευξη αυτών των επιδιώξεων. Η δεύτερη θεματική κατηγορία σχετίζεται με το πρόβλημα αποδοχής στις τάξεις των εκπαιδευτικών, και χωρίζεται σε 3 υποκατηγορίες, την νοηματοδότηση του ζητήματος που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, την περιγραφή των αιτιών του ζητήματος και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του ζητήματος που προτείνουν ή υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί.

B.3 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν εκείνη της ποιοτικής ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994) και της συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης (Glaser & Strauss, 1967). Η ανάλυση αυτή έγινε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση προχωρήσαμε σε κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (υποψηφίων και εν ενεργεία) ανά ερώτηση, δηλαδή τη σύντομη περιγραφή της απάντησης με λέξεις – κλειδιά ή σύντομες φράσεις.

Αφού ολοκληρώθηκε η κωδικοποίηση, σε δεύτερη φάση προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός πίνακα ανά ερώτηση, όπου αναγραφόταν οι κωδικοί και δίπλα οι εκπαιδευτικοί που την ανέφεραν. Τέλος στην τρίτη φάση, μέσα από τη διαδικασία αφαίρεσης δεδομένων χωρίσαμε παρόμοιες κωδικοποιήσεις σε ευρύτερες κατηγορίες και υποκατηγορίες, προκειμένου να νοηματοδοτήσουμε τα δεδομένα μας. Η οριστικοποίηση των τελικών κατηγοριών και υποκατηγοριών έγινε μετά από έλεγχο τους από δεύτερο ερευνητή (την επόπτρια της εργασίας) και συνεχείς συζητήσεις μέχρι να καταλήξουμε στο 100% συμφωνίας μεταξύ των δύο ερευνητριών. Στις υποκατηγορίες αναφέρονται οι κωδικοποιήσεις αλλά και οι εκπαιδευτικοί που τις ανέφεραν και στη συνέχεια ποσοτικοποιήθηκε η εμφάνισή τους στα δεδομένα. Η ποσοτικοποίηση σε επίπεδο κατηγοριών προέκυψε αφού υπολογίστηκε μία φορά ο εκπαιδευτικός που αναφέρθηκε για παράδειγμα σε δύο υποκατηγορίες της ίδιας κατηγορίας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε ξεχωριστά για τις δύο κατηγορίες των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο αυτό, προχωρήσαμε στη δημιουργία πινάκων, με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία του προφίλ τους. Επιπροσθέτως, έγινε προσπάθεια

συσχέτισης των βασικών επιδιώξεων με το πώς νοηματοδοτούν το ζήτημα της αποδοχής και τα αίτιά του. Τέλος, η σύγκριση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων και της συζήτησης.

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Γ.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Γ.1.1 Επιδιώξεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Έπειτα από ανάλυση των δηλώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο πρώτο ερώτημα, για το ποια σημαντικά πράγματα θέλουν να πετύχουν στην τάξη τους, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία αυτών επιδιώκει ένα θετικό κλίμα για την τάξη. Το καλό κλίμα ερμηνεύεται με αναφορές σχετικές με την αποδοχή από τους συνομηλίκους αλλά και με τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο ΠΠ2 σελ. 128, από τους 38 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς οι 31 εκπαιδευτικοί, κάνουν έστω και μία αναφορά στο κλίμα της τάξης, με τους 26 να αναφέρονται στην υποκατηγορία του κλίματος αποδοχής, ενώ οι 17 στις θετικές συμπεριφορές. Σημαντικό στοιχείο, είναι η ύπαρξη 10 εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν και στις δύο αυτές υποκατηγορίες (οι: 2,6,10,16,19,20,23,32,33,37).

Παρ' όλη τη βαρύτητα που δίνεται στο κλίμα της τάξης, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζονται να δίνουν έμφαση και σε γνωστικούς και διαδικαστικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, 15 από τους 31 εκπαιδευτικούς, ανέφεραν ως βασική τους προτεραιότητα τη μάθηση, ενώ λίγο περισσότεροι (18) την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, 6 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στην τέταρτη και μικρότερη κατηγορία, αυτή της προώθησης στάσεων και αξιών. Από την παραπάνω συνοπτική ανάλυση, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αρκείται σε μία και μόνο κατηγορία. Επιπροσθέτως, σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι 10 εκπαιδευτικοί έκαναν δηλώσεις σχετικές και με τις τρεις μεγάλες κατηγορίες (οι: 2,12,13,19,20,23,26,28), ενώ 2 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στις τέσσερις κατηγορίες (20 και 26).

Για να επιβεβαιωθεί η συνέπεια των δηλώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ανέφεραν ως προτεραιότητά τους και τις δύο υποκατηγορίες του κλίματος της τάξης, στον Πίνακα 1 (βλ. παρακάτω), συγκρίναμε αυτές, με την ερώτηση σχετικά με το πώς αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο αλλά και με το ποιες είναι οι επιθυμητές συμπεριφορές που πρέπει να έχουν τα παιδιά στην τάξη.

Πίνακας 1: Συσχέτιση των επιδιώξεων και των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ
2: Κλίμα αποδοχής- Θετικές Συμπεριφορές	Κλίμα αποδοχής- ενεργητική συμπεριφορά
6: Απόκτηση γνώσεων	Κλίμα αποδοχής- ενεργητική συμπεριφορά
10: Μάθηση με έμφαση στη διαδικασία	Κλίμα αποδοχής- ενεργητική συμπεριφορά
16: κλίμα αποδοχής- απόκτηση γνώσεων	Κλίμα αποδοχής- θετικές συμπεριφορές στις κοινωνικές σχέσεις
19: κλίμα αποδοχής- απόκτηση γνώσεων	Κλίμα αποδοχής- θετικές συμπεριφορές στις κοινωνικές σχέσεις- αξίες
20: κλίμα αποδοχής- θετικές συμπεριφορές- θετικά Συναισθήματα	Στάσεις- θετικές συμπεριφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία
23: κλίμα αποδοχής- θετικά συναισθήματα	Κλίμα αποδοχής- Θετικές συμπεριφορές στις κοινωνικές σχέσεις- θετικές συμπεριφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία
32: κλίμα αποδοχής- μάθηση με έμφαση στη διαδικασία	Κλίμα αποδοχής- στάσεις- θετικές συμπεριφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία
33: Κλίμα αποδοχής	Θετικές συμπεριφορές στις κοινωνικές σχέσεις
37: θετικά συναισθήματα- απόκτηση γνώσεων	Θετικές συμπεριφορές στις κοινωνικές σχέσεις- θετικές συμπεριφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία

Από τον παραπάνω πίνακα, εντύπωση μας προξενούν οι εκπαιδευτικοί 6 και 10, όπου παρ' όλο που έχουν ως επιδιώξεις τους μεταξύ άλλων και το κλίμα της τάξης, φαίνεται να αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο μόνο με βάση τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί 2,20,23,33 αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους

έργο βασιζόμενοι μόνο στο κλίμα της τάξης, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί 16,19,32 και 37 αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στην μάθηση και στο κλίμα της τάξης. Εστίαση στο κλίμα της τάξης δείχνει η περίπτωση του εκπαιδευτικού 33, που ενώ επιδιώκει ένα θετικό κλίμα για την τάξη, αυτό φαίνεται μέσα από τις προτεραιότητες και τις επιθυμητές συμπεριφορές), αλλά κάνει λόγο και για την εκπαιδευτική διαδικασία, στη συνέχεια προσανατολίζεται μόνο στο κλίμα της τάξης.

Αξίζει να διερευνήσουμε την περίπτωση του εκπαιδευτικού 33 ως προς το ζήτημα αποδοχής, τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισης. Ως ζήτημα στην τάξη, εντοπίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και την έλλειψη κλίματος αποδοχής. Γίνεται λόγος πιο συγκεκριμένα για τα αλλοδαπά παιδιά και για τους μαθητές που είναι σαν να μην υπάρχουν στην τάξη, με την αναφορά του ως «ανύπαρκτους». Τα αίτια αυτού, τα αποδίδει στο ίδιο το παιδί αλλά και στο πλαίσιο της τάξης. Χαρακτηριστικά αναφέρει την έλλειψη κοινών ενδιαφερόντων αλλά και το χαμηλό προφίλ του μαθητή. Στους τρόπους αντιμετώπισης, ο εκπαιδευτικός αυτός φαίνεται να χρησιμοποιεί πληθώρα από τεχνικές- στρατηγικές αφού οι απαντήσεις του εντάσσονται σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες. Προσπαθεί να πετύχει την αποδοχή του διαφορετικού μέσα από την γνωριμία με αυτή και τη συζήτηση για την φιλία. Η περίπτωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μάς δείχνει ένα συγκεκριμένο προφίλ, που έχει ως πρωταρχικό στόχο τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και μέσω των κατάλληλων στρατηγικών επαυξάνει αυτή του την προτεραιότητα.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η συνέπεια των απαντήσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 2) που ανέφεραν προτεραιότητες σχετικές με τη μάθηση, την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το κλίμα της τάξης.

Πίνακας 2: Συσχέτιση εκπαιδευτικών με πολλές προτεραιότητες, με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τις επιθυμητές συμπεριφορές.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ
2	Κλίμα τάξης	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία
12	Κλίμα τάξης	Κλίμα τάξης

13	Μάθηση	Εκπαιδευτική Διαδικασία
19	Κλίμα- Μάθηση	Κλίμα- Εκπαιδευτική διαδικασία
20	Κλίμα τάξης	Εκπαιδευτική Διαδικασία- στάσεις
26	X	Κλίμα τάξης
23	Κλίμα τάξης	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία
28	Κλίμα τάξης	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία- Μάθηση
32	Κλίμα τάξης- Μάθηση	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία- Στάσεις
31	Μάθηση	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία

Από τον παραπάνω πίνακα, δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε με βεβαιότητα το προφίλ των παραπάνω εκπαιδευτικών. Παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να έχουν προτεραιότητες σχετικές και με τις τρεις κατηγορίες, αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση κυρίως το κλίμα που επικρατεί στην τάξη. Μιλάμε επομένως για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό στην επίτευξη ενός θετικού κλίματος. Εξαίρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί 13 και 31 όπου αξιολογούν το έργο τους με βάση και μόνο την μάθηση.

Σχετικά με το τρίτο ερώτημα, που έχει να κάνει με το ποιες είναι οι επιθυμητές συμπεριφορών των παιδιών στην τάξη κατά τους εκπαιδευτικούς, είναι σύμφωνες σε μεγάλο βαθμό με τις προτεραιότητές τους. Εξαίρεση και πάλι αποτελεί ο εκπαιδευτικός 13, όπου μιλώντας για επιθυμητή συμπεριφορά, η δήλωσή του είναι σχετική με την ενεργητική συμπεριφορά στη μάθηση και πιο συγκεκριμένα το να προτείνουν ιδέες τα παιδιά. Πρόκειται επομένως για έναν εκπαιδευτικό, προσανατολισμένο στη μάθηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα πιο ξεκάθαρο προφίλ είναι του εκπαιδευτικού 12, όπου παρ' όλο που έχει διαφορετικές προτεραιότητες, φαίνεται στο τέλος να δίνει βαρύτητα στο κλίμα της τάξης.

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των επιδιώξεων των εκπαιδευτικών που οι προτεραιότητές τους εντοπίζονται μόνο στην κατηγορία του κλίματος της τάξης (βλ. πρώτη στήλη Πίνακας 3). Παρατηρήθηκε αν υπάρχει ασυνέπεια των απαντήσεων ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

έργου, τις επιθυμητές συμπεριφορές των παιδιών στην τάξη, αλλά και το τι θεωρούν ως ζήτημα στην τάξη- αίτιο και στρατηγικές αντιμετώπισης.

Πίνακας 3: Η πορεία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που οι αναφορές στις προτεραιότητες έχουν να κάνουν μόνο με το κλίμα της τάξης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓ.	ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦ.	ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΑΙΤΙΟ	ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤ.
21	Κλίμα αποδοχής	Κλίμα αποδοχής-στάσεις προς εκπαιδευτικό	Παιδί-έλλειψη κλίματος αποδοχής	Παιδί	Γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του θετικού κλίματος-υποστήριξη – συνεργασία με άλλους
25	Θετικά συναισθήματα	Θετικές συμπεριφορές ως προς τις κοινωνικές σχέσεις-στάσεις προς εκπαιδευτικό	Παιδί-έλλειψη κλίματος αποδοχής	Εξωσχολικοί παράγοντες	Γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του θετικού κλίματος- Μέθοδοι οργάνωσης της μαθησιακ

					ής διαδικασία ς
--	--	--	--	--	-----------------------

Παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να επιδιώκουν ένα θετικό κλίμα για την τάξη και αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο βασισμένοι σ' αυτό, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν για τα προβλήματα που συναντούν στην τάξη τους αλλά και τα αίτια αυτών, φαίνεται να τα αποδίδουν στα χαρακτηριστικά του παιδιού και στους εξωσχολικούς παράγοντες. Αυτό που παρατηρείται, είναι ότι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, μένουν σε γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του κλίματος χωρίς να υιοθετούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες αντιμετώπισης.

Γ.1.2 Τα προφίλ των εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Στο υποκεφάλαιο αυτό, έγινε προσπάθεια να εξετάσουμε τα προφίλ εκπαιδευτικών που εμφανίζονται, είτε είναι σταθερά, είτε φανερώνουν συγκεκριμένες τάσεις και προσανατολισμούς. Στα σταθερά προφίλ συμπεριλαμβάνονται όσοι και στα 3 πρώτα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, έκαναν αναφορές σε συγκεκριμένη κατηγορία. Στα όχι τόσο σταθερά προφίλ, ανήκουν εκείνοι που ανεξαρτήτως προτεραιοτήτων, επικεντρώνονται στη συνέχεια σε άλλες κατηγορίες. Το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών δικαιολογείται από το γεγονός ότι ήταν αδύνατον να ενταχθούν όλοι σε μία από τις δύο κατηγορίες προφίλ (βλ. Πίνακα4).

Πίνακας 4: Σταθερά προφίλ εν ενεργεία εκπαιδευτικών ή τάσεις αυτών.

Εκπαιδευτικοί	Σταθερό Προφίλ Εκπαιδευτικών	Που τείνουν/ προσανατολίζονται ;
21,25	Κλίμα τάξης	
17	Μάθηση και Εκπαιδευτική Διαδικασία	

29		Τείνουν προς την μάθηση
15		Τείνει προς την μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία
22,27		Τείνει προς την μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία εκτός 2 ^{ου} ερωτήματος
13	Μάθηση και Εκπαιδευτική Διαδικασία	
12	Κλίμα της τάξης	

Από τους 9 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μόνο οι 3 εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται ή έχουν ξεκάθαρη επιδίωξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη. Ο πιο σταθερός ως προς τις αντιλήψεις του είναι ο εκπαιδευτικός με τον αριθμό 17, όπου στα 3 πρώτα ερωτήματα φαίνεται να επικεντρώνεται στη μάθηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να γίνεται καθόλου λόγος για το κλίμα της τάξης. Ο εκπαιδευτικός με τον αριθμό 29, δίνει προτεραιότητα στη μάθηση και αξιολογεί το εκπαιδευτικό του έργο με βάση αυτή. Τείνει δηλαδή προς τη μάθηση. Παρ' όλα αυτά όταν ερωτάται για την επιθυμητή συμπεριφορά των παιδιών, επικεντρώνεται μόνο στο κλίμα αποδοχής.

Ο εκπαιδευτικός με τον αριθμό 15 εμφανίζεται να τείνει προς τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχει μια συνάφεια των δηλώσεών του, καθώς αξιολογεί το έργο του με βάση τις προτεραιότητές του. Εκτός της μάθησης, βαρύτητα δίνει στις επιθυμητές συμπεριφορές ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Όχι τόσο ξεκάθαρες οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών 22 και 27, όπου αν και προσανατολίζονται στη μάθηση (στο πρώτο ερώτημα) και στην εκπαιδευτική διαδικασία (στο τρίτο ερώτημα), αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση το κλίμα της τάξης.

Από την παραπάνω ανάλυση, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι εύκολο να προχωρήσουμε σε μια συσχέτιση όλων των προφίλ των εκπαιδευτικών με το τι θεωρούν ως ζήτημα αποδοχής και τα αίτια αυτού, αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης, και αυτό γιατί δε φαίνεται ξεκάθαρα τι ενδιαφέρει και που δίνει

βαρύτητα ο καθένας εκπαιδευτικός ξεχωριστά, με εξαίρεση των παραπάνω. Αυτό διαπιστώνεται και παρακάτω (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5: Απόψεις σταθερών εκπαιδευτικών ή με ξεκάθαρες τάσεις για τα αίτια του ζητήματος στην τάξη και τους τρόπους αντιμετώπισης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ I	ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΑΙΤΙΑ	ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ
21 Κλίμα τάξης	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά - συμπεριφορά- έλλειψη κλίματος αποδοχής	Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς	Γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του θετικού κλίματος
25 Κλίμα τάξης	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά - συμπεριφορά- έλλειψη κλίματος αποδοχής	Εξωσχολικοί παράγοντες	Γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του θετικού κλίματος – μέθοδος οργάνωσης μαθησιακής διαδικασίας
12 Κλίμα της τάξης	Συμπεριφορά	Πλαίσιο τάξης/σχέσεις- ο εκπαιδευτικός/ εξωσχολικοί παράγοντες	Γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του θετικού κλίματος – μέθοδος οργάνωσης μαθησιακής διαδικασίας
17 Μάθηση	Έλλειψη κλίματος αποδοχής	Εξωσχολικοί παράγοντες	Μέθοδος οργάνωσης μαθησιακής διαδικασίας
29 Τείνουν προς την μάθηση	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	Εγγενή χαρακτηριστικά- εξωσχολικοί	Υποστήριξη/ συνεργασία

		παράγοντες	
15 Τείνει προς την μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία	Δεν υπάρχει πρόβλημα	Δεν υπάρχει	Δεν υπάρχει
22 Τείνει προς την μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία εκτός 2 ^{ου} ερωτήματος	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	Δυσκολίες/ελλείψεις - χαρακτηριστικά συμπεριφοράς- το πλαίσιο της τάξης/ σχέσεις	Γενικές ενέργειες- μέθοδος- συγκεκριμένες δραστηριότητες ενίσχυσης
27 Τείνει προς την μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία εκτός 2 ^{ου} ερωτήματος	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά	Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς	Γενικές ενέργειες- συγκεκριμένες δραστηριότητες ενίσχυσης
13 Μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία	Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά - στάση- συμπεριφορά	Το πλαίσιο της τάξης/σχέσεις	Γενικές ενέργειες- μέθοδος- συγκεκριμένες δραστηριότητες ενίσχυσης

Παρατηρείται από τον παραπάνω πίνακα, μια ασυνέπεια ως προς τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, με τις πεποιθήσεις για το ζήτημα της τάξης και τα αίτια αυτού. Οι εκπαιδευτικοί που τείνουν προς το κλίμα της τάξης, φαίνεται να επιρρίπτουν τις ευθύνες όχι μόνο στην έλλειψη του κλίματος αποδοχής αλλά και στα χαρακτηριστικά του παιδιού. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί με τάσεις προς τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρούν μόνο τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως ζήτημα. Πιο μπερδεμένα είναι τα πράγματα στις ευθύνες που αποδίδονται στα ζητήματα που προκύπτουν στην τάξη, αφού αμφότεροι, αναφέρουν τα χαρακτηριστικά του παιδιού, το πλαίσιο της τάξης, αλλά και τους εξωσχολικούς παράγοντες. Εξαίρεση αποτελεί μόνο ο εκπαιδευτικός 12, ο οποίος να κάνει λόγο για δικές του ευθύνες. Σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται

στο κλίμα της τάξης, εστιάζονται σε γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του θετικού κλίματος, ενώ η άλλη κατηγορία αναφέρει ποικίλους τρόπους αντιμετώπισης.

Οι 3 από τους 5 εκπαιδευτικούς με μια πιο ξεκάθαρη κατεύθυνση στη μάθηση και στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδίδουν τα αίτια για το ζήτημα στην τάξη, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού (22,27,29). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός με τον αριθμό 22, αναφέρει το πλαίσιο της τάξης και τα χαρακτηριστικά του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί 27 και 29 κάνουν δηλώσεις σχετικές με τα εγγενή χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των παιδιών, ενώ τέλος, μόνο ο 17, θεωρεί ότι το ζήτημα ευθύνεται η έλλειψη του κλίματος αποδοχής στην τάξη, ο οικογενειακός περίγυρος αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον. Σχετικά με τον εκπαιδευτικό 15 δεν υπάρχει κάποιο ζήτημα στην τάξη επομένως αποκλείεται αυτόματα από την αναζήτηση αιτιών.

Από ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών που εντάσσονται στα πιο σταθερά προφίλ, παρατηρήθηκε η τάση αυτών που δεν ανέφεραν καθόλου ως προτεραιότητά τους το κλίμα της τάξης, να εντοπίζουν τα αίτια του ζητήματος αποδοχής στην τάξη στα ίδια τα παιδιά · είτε λόγω ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και προσωπικών ελλείψεων αλλά και λόγω της ίδιας της συμπεριφοράς τους. Χαρακτηριστική εξαίρεση είναι ο εκπαιδευτικός με τον αριθμό 17, που επιρρίπτει τις ευθύνες σε εξωσχολικούς παράγοντες, αγνοώντας τελείως το δικό του μερίδιο ευθύνης.

Είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε πως κινούνται οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός 17 που αποδίδει τα αίτια σε εξωσχολικούς παράγοντες, φαίνεται να επικεντρώνεται στις μεθόδους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ο εκπαιδευτικός 29 που θεωρεί ως πρόβλημα τα εγγενή χαρακτηριστικά ενός παιδιού, ζητά την υποστήριξη και τη συνεργασία με άλλους. Ο εκπαιδευτικός 27, αφού εντοπίζει τα αίτια του ζητήματος στην τάξη, στα χαρακτηριστικά του παιδιού, επιδίδεται σε στρατηγικές ενίσχυσης του κλίματος αποδοχής με συγκεκριμένες δραστηριότητες ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός 22, που αποδίδει τα αίτια και στο ίδιο το παιδί αλλά και στην τάξη, προσπαθεί να αντιμετωπίσει τη κατάσταση από όλες τις πλευρές · μέσω της ενίσχυσης του θετικού κλίματος, με δραστηριότητες επικοινωνίας και συνεργασίας αλλά και με συγκεκριμένες μεθόδους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Στη συνέχεια εξετάζουμε τις πεποιθήσεις, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με ένα πιο μπερδεμένο προφίλ, για το πρόβλημα στην τάξη. Από τον πίνακα 6 (βλ. παρακάτω), διαπιστώνεται ότι το πρόβλημα αποδοχής στην τάξη, είναι κυρίως τα παιδιά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τη συμπεριφορά τους. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί ο εκπαιδευτικός 8.

Πίνακας 6: Το ζήτημα στην τάξη για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με ασαφή προφίλ επιδιώξεων.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΠΙΘ. ΣΥΜΠΕΡ	ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ;
6	Κλίμα τάξης- Μάθηση	Μάθηση	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική διαδικασία	Συμπεριφορά
13	Κλίμα τάξης- Μάθηση- Εκπαιδευτική Διαδικασία	Μάθηση	Κλίμα τάξης	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικ ά- Στάση- Συμπεριφορά
15	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία- Μάθηση	Κλίμα τάξης- Μάθηση	Εκπαιδευτική διαδικασία	ΑΛΛΑ- ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ
18	Κλίμα τάξης- Μάθηση	Μάθηση	Εκπαιδευτική διαδικασία	Έλλειψη κλίματος αποδοχής
22	Μάθηση- Εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα τάξης	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική διαδικασία	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικ ά
26	Κλίμα τάξης- Μάθηση- Εκπαιδευτική Διαδικασία-	X	Κλίμα τάξης	ΑΛΛΑ- ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ

	Στάσεις/ αξίες			
27	Στάσεις- Εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα τάξης- Μάθηση	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικ ά
29	Μάθηση	Μάθηση	Κλίμα τάξης	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικ ά
30	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική διαδικασία	Μάθηση	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία	ΑΛΛΑ- ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ
31	Κλίμα τάξης- μάθηση- Εκπαιδευτική διαδικασία	Μάθηση	Κλίμα τάξης- Εκπαιδευτική Διαδικασία	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικ ά
36	Κλίμα τάξης- Μάθηση- στάσεις/ αξίες	X	Κλίμα τάξης	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικ ά- επίδοση- έλλειψη κλίματος αποδοχής

Συνοψίζοντας, αυτό που προκύπτει από τις ταξινομήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι ότι, ανεξάρτητα από τα προφίλ τους, προκύπτει μια κοινή πεποίθηση για το ζήτημα της τάξης. Αυτό έχει να κάνει κυρίως με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών αλλά και τη συμπεριφορά τους.

Γ.1.3 Ζητήματα αποδοχής και αίτια

Οι πεποιθήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το ζήτημα αποδοχής στην τάξη, όπως διαπιστώθηκε, συνδέονται σε μεγαλύτερο ποσοστό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού και λιγότερο με την έλλειψη κλίματος αποδοχής στην τάξη (βλ. ΠΠ4, σελ 128). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι από τους 13 εκπαιδευτικούς

που ανέφεραν την έλλειψη του κλίματος αποδοχής, οι 6 εκπαιδευτικοί (3,11,16,21,25,36), εντοπίζονται να κάνουν αναφορές και στα χαρακτηριστικά του παιδιού, ως το ζήτημα της τάξης. Η πλειονότητα του δείγματος, εμφανίζεται να σχετίζει το ζήτημα αποδοχής της τάξης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού και την συμπεριφορά τους, ενώ πολύ λιγότεροι, με τη στάση και την επίδοσή τους.

Σχετικά με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για το ποιος ή τι ευθύνεται για το ζήτημα της τάξης, διαπιστώθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να κάνει αναφορές σχετικές με τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως το κύριο αίτιο του προβλήματος (21 άτομα), ενώ λιγότεροι εντοπίζονται στην κατηγορία των εξωσχολικών παραγόντων (17 άτομα). Αρκετοί είναι και εκείνοι που επιρρίπτουν ευθύνες στο πλαίσιο της τάξης, ενώ μόνο 2 εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους, ως υπεύθυνους για τη το πρόβλημα της τάξης. Με μια δεύτερη ματιά, όπως φαίνεται και στο ΠΠ5 σελ 130, οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζονται στην κατηγορία του εκπαιδευτικού ως αίτιο, φαίνεται πως την απάντησαν συνδυαστικά με άλλες κατηγορίες. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τις κατηγορίες του πλαισίου της τάξης και των εξωσχολικών παραγόντων, όπου 6 εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν ευθύνες στο πλαίσιο της τάξης αλλά και στο παιδί, ενώ 9 εκπαιδευτικοί αποδίδουν αίτια στο παιδί αλλά και στους εξωσχολικούς παράγοντες. Είναι έκδηλο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποποιούνται την ευθύνη που έχουν για το πρόβλημα στην τάξη και καταδεικνύεται μια μορφή μεροληψίας κυρίως σε παιδιά που παρουσιάζουν κάτι διαφορετικό.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε ξεχωριστά τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν μεταξύ άλλων τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως ζητούμενο που τους απασχολεί, και εκείνους που το ανέφεραν ως το μοναδικό τους ζήτημα στην τάξη (βλ. πίνακα).

Πίνακας 7: Αναφορές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στα χαρακτηριστικά του παιδιού.

ΓΕΝΙΚΑ ΠΑΙΔΙ ΩΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑ) 23 άτομα	3, 5,8, 9,10,11,12,13,14,16,19,20,21,22,23,25,27,28,29,31,33,35,36,38,
ΓΕΝΙΚΑ ΠΑΙΔΙ	1,3,4,5,6,7,9,10,14 ,11,13,16,18,20, 21,22,27,28,29,31,33,35

ΩΣ ΑΙΤΙΟ 17 άτομα	
ΚΟΙΝΑ 16 άτομα	3,5,10,13,14,16,20,21,22,27,28,29,31,33,35
ΠΟΙΟΙ ΑΝΕΦΕΡΑΝ ΜΟΝΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΩΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑ; 16 άτομα	3,8,5,10,12,13,14,19,20,22,23,27,28,29,31,38
ΠΟΙΟΙ ΑΝΕΦΕΡΑΝ ΜΟΝΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΩΣ ΑΙΤΙΟ; 12 άτομα	9,11,13,20,21,22,27,28,29,31,33,35
ΚΟΙΝΑ 7 άτομα	13,20,22,27,28,29,31

Γ.1.4 Τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως το μοναδικό ζήτημα αποδοχής στην τάξη. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Από τον πίνακα 7 (βλ. σελ. 65), φαίνεται ότι 16 εκπαιδευτικοί μετρήθηκαν να αποδίδουν το ζήτημα της τάξης, στα χαρακτηριστικά του παιδιού και μόνο. Όσον αφορά στα αίτια που εντοπίζονται από τους ίδιους, αλλά και τις στρατηγικές, δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό σύμπτωση ως προς τις απόψεις τους.

Συγκεκριμένα, 4 από τους 16 εκπαιδευτικούς, αποδίδουν τα αίτια του ζητήματος στο παιδί και μόνο (13,20,27 και 31), ενώ ο εκπαιδευτικός με νούμερο 20, το συγκεκριμενοποιεί περισσότερο. Θεωρεί ότι αίτια του προβλήματος είναι τα χαρακτηριστικά της εμφάνισης του αλλοδαπού παιδιού, χαρακτηρίζεται επομένως από μια προκατάληψη. Οι υπόλοιποι τρεις, επικεντρώνονται στις ενέργειες ή άλλα στοιχεία αυτών των παιδιών που διαιωνίζουν το πρόβλημα. Οι εκπαιδευτικοί 20, και 13 δεν αντιμετωπίζουν το πρόβλημα σε σχεσιακό πλαίσιο απλά το περιγράφουν, ενώ

οι άλλοι παρουσιάζουν την ενοχλητική συμπεριφορά του παιδιού ή την δυσκολία στη γλώσσα ως κύριο αίτιο. Οι τρεις εκπαιδευτικοί, με εξαίρεση τον 20 που δεν αναφέρει τρόπους αντιμετώπισης, επικεντρώνονται σε γενικές στρατηγικές για την ενίσχυση του θετικού κλίματος στην τάξη, με λίγες αναφορές πιο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων όπως π.χ., τα προγράμματα αγωγής υγείας. Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών έχουν ως στόχο την ένταξη των παιδιών στην ομάδα, την γνωριμία του διαφορετικού αλλά και την δημιουργία σχέσεων.

6 από τους 16 εκπαιδευτικούς αποδίδουν τα αίτια του ζητήματος στην τάξη σε άλλους παράγοντες, εκτός του παιδιού (8,12,14,19,23,38). Τα ζητήματα που αναφέρονται έχουν να κάνουν περισσότερο με συμπεριφορές και στάσεις των παιδιών και οι αιτίες αυτών επιρρίπτονται στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, στην ανυπαρξία κλίματος αποδοχής από τον εκπαιδευτικό αλλά και στα υποτιμητικά σχόλια μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί εδώ, δεν περιγράφουν απλώς το πρόβλημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι η άσχημη συμπεριφορά των παιδιών, αποδίδεται είτε λόγω υιοθέτησης χαρακτηρισμών του εκπαιδευτικού από τα παιδιά, αλλά και από την μη αποδοχή του εκπαιδευτικού, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των παιδιών, φαίνεται να πηγάζει από τα υποτιμητικά σχόλια των συμμαθητών τους και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για αυτά. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί έχουν να κάνουν με τις γενικές ενέργειες αλλά και από τις μεθόδους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Παραδείγματα αυτού είναι τα εξής: ενθαρρύνω την συμπάθεια, την έκφραση των συναισθημάτων, θέτω όρια, θετική ενίσχυση, τόνωση θετικών στοιχείων ή βρίσκω συσσίτιο. Ενώ κάτι διαφορετικό παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός 8, με την αναφορά σε δημιουργία μεικτών ομάδων.

Τέλος, οι τελευταίοι 6 από τους 16 εκπαιδευτικούς (3,5,10,22,28,29) επιρρίπτουν ευθύνες σε πολλούς παράγοντες, μεταξύ αυτών, και στο παιδί. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί 3, 5 και 10 θεωρούν ως αίτια τα ίδια τα παιδιά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως τον αυτισμό, τον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης αλλά και τη δυσκολία στη γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός 5, όταν αναφέρεται για τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, δε φέρει το ζήτημα αυτό προς αξιοποίηση στην τάξη, αλλά προτείνει στρατηγικές αντιμετώπισής του ατομικά πχ., με επικοινωνία, συζήτηση και παραπομπή στους ειδικούς. Σε αντίθεση, ο εκπαιδευτικός με τον αριθμό 10, φέρει το πρόβλημα συμπεριφοράς και ιδιαιτεροτήτων στην τάξη, στο

επίπεδο συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ανάληψη ρόλων αλλά και τις δραστηριότητες εξασφάλισης συμμετοχής. Τέλος ο εκπαιδευτικός 3, προς αντιμετώπιση του ζητήματος στην τάξη, προτείνει την ανάληψη ρόλων από τα παιδιά. Επικεντρώνεται επομένως στο κομμάτι της μεθόδου οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε περιγραφή του προβλήματος προχωράει και ο εκπαιδευτικός με τον αριθμό 22, αφού αναφέρει ως αίτιο για τον μαθητή- εύκολο θύμα-, το ίδιο το παιδί που είναι αργό αλλά και μοναχικό, ενώ συνειδητοποιεί, την έλλειψη υπομονής στο πλαίσιο της τάξης. Προς αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, ο εκπαιδευτικός εμμένει σε προσωπική τόνωση και βοήθεια του παιδιού και όχι στην ένταξή του στην τάξη, αλλά και την αποδοχή του από τους συμμαθητές του. Ο εκπαιδευτικός 28, ενώ αναφέρει ως ζήτημα της τάξης την αδυναμία συνεργασίας και την άσχημη συμπεριφορά των παιδιών, θεωρεί ως αίτιο αυτού το οικογενειακό περιβάλλον και τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, αποποιούμενος ίσως των ευθυνών του για το πρόβλημα. Προς υπερπήδηση αυτού του προβλήματος, ο εκπαιδευτικός καλείται να συζητήσει με τα παιδιά, ενώ ο ίδιος παίρνει μέτρα για την αλλαγή της κατάστασης πχ. Θέτω όρια, συγκεκριμένους στόχους. Τέλος, ο εκπαιδευτικός 29, θεωρώντας ότι τα αλλοδαπά παιδιά είναι το πρόβλημα, αποδίδει τα αίτια στην κουλτούρα αυτών, αλλά και στα στερεότυπα γύρω από τους μη γηγενείς μαθητές. Για την αντιμετώπιση αυτού, ο εκπαιδευτικός απαντά με σωστές τεχνικές. Προσπαθεί να επιμορφωθεί ο ίδιος για θέματα διαπολιτισμικής ενώ θεωρεί ότι η επιμόρφωση των ξένων αλλά και των ελλήνων γονέων κρίνεται απαραίτητη.

Γ.1.5 Τα χαρακτηριστικά του παιδιού και η έλλειψη κλίματος αποδοχής ως ζητήματα. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που δεν σημείωσαν ως ζήτημα μόνο μια κατηγορία, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι 2 από τους 9 επιρρίπτουν τις ευθύνες μόνο στους εξωτερικούς παράγοντες και συγκεκριμένα στο οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο (19 και 25), ενώ άλλοι 2 εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα αίτια στη συμπεριφορά και στις δυσκολίες- ελλείψεις του παιδιού (11 και 21). Οι υπόλοιποι 5 εκπαιδευτικοί (9,16,33,36,36) είναι εκείνοι που αποδίδουν τις ευθύνες στο παιδί, στους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και στις σχέσεις των συνομηλίκων. Μιλάμε

επομένως για άγνοια των δικών τους ευθυνών ως προς την ύπαρξη προβλημάτων στην τάξη τους. Όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών που θεωρούν ως ζήτημα στην τάξη και την έλλειψη του κλίματος αποδοχής και το παιδί, φαίνεται να επικεντρώνονται σε γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του κλίματος αποδοχής, ενώ έπονται οι μέθοδοι οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Σε μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, στην ενθάρρυνση δημιουργίας σχέσεων, στις δραστηριότητες εξασφάλισης συμμετοχής, στη συζήτηση με τα παιδιά και στην γνωριμία με το διαφορετικό.

Οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν τα αίτια μόνο σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο εκπαιδευτικός 19, θεωρεί ότι η επιθετικότητα και τα προβλήματα ένταξης μπορούν να ξεπεραστούν με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και τις δραστηριότητες με έμφαση στα κοινά χαρακτηριστικά. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός 25 θεωρεί ότι το πρόβλημα των παιδιών που δεν αλληλεπιδρούν αλλά και με αυξημένη κοινωνική ευαισθησία ή αυτών που επιζητούν την προσοχή μπορεί να λυθεί με την δημιουργία σχέσεων, την θετική ενίσχυση αλλά και την συνεργασία. Οι στρατηγικές αυτές καταδεικνύουν την ενημερότητα του εκπαιδευτικού ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης

Τώρα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που αποδίδουν τα αίτια μόνο στο παιδί, όπως ο εκπαιδευτικός 11, θεωρεί ότι το ζήτημα στην τάξη είναι τα αλλοδαπά παιδιά που είναι απομονωμένα και με άσχημη συμπεριφορά. Στην ουσία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ως πρόβλημα το παιδί που δεν μπορεί να ταιριάζει με την κυρίαρχη κουλτούρα λόγω δυσκολιών στη γλώσσα. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, ο εκπαιδευτικός αναφέρει γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του κλίματος όπως η ενθάρρυνση για τη δημιουργία σχέσεων και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, ενώ επιζητά και την συνεργασία με συναδέλφους, αναγνωρίζοντας ίσως την αδυναμία αντιμετώπισης. Με παρόμοιο πρόβλημα, ο εκπαιδευτικός 21 επιρρίπτει και αυτός τις ευθύνες στην επιθετική συμπεριφορά του παιδιού. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αναφέρει απλά την επικοινωνία με τα παιδιά και την υποστηρικτική δομή.

Γ.1.6 Οι εκπαιδευτικοί ως ιθύνοντες του ζητήματος της τάξης. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να δούμε εκτενέστερα τους δύο εκπαιδευτικούς που επιρρίπτουν τα αίτια του προβλήματος στους ίδιους. Ο εκπαιδευτικός 12, από την παραπάνω ανάλυση, δεν θεωρεί μοναδικό αίτιο τον ίδιο. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι παρ' όλο που ο εκπαιδευτικός αυτός επιδιώκει ένα θετικό κλίμα για την τάξη, ως αίτιο του ζητήματος, αναφέρει ότι δεν υπάρχει κλίμα αποδοχής από τον εκπαιδευτικό, ενώ μένει μόνο σε γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του κλίματος αποδοχής.

Ο εκπαιδευτικός 4 από την αρχή αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο κλίμα της τάξης και στην μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία. Δε ξεκαθαρίζει ακριβώς προς τα ποια μεριά τείνει, ενώ σημαντικό είναι ότι θεωρεί ως ζήτημα της τάξης την έλλειψη κλίματος αποδοχής. Τα αίτια του ζητήματος αποδοχής είναι η χαμηλή επίδοση και οι μαθησιακές δυσκολίες αυτού του παιδιού, ενώ σημαντικό ρόλο για την απομόνωσή τους φαίνεται να διαδραμάτισε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις σχέσεις του με τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός αυτός ανταπαντά με συγκεκριμένες δραστηριότητες ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας, όπως είναι η θεατρική ομάδα και η χορωδία.

Γ.1.7 Στρατηγικές αντιμετώπισης του ζητήματος αποδοχής

Ύστερα από μια πρώτη ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο σε μεγαλύτερο βαθμό για γενικές ενέργειες ενίσχυσης του κλίματος αλλά και για μεθόδους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας (20 και στα δύο). Σε ένα μικρότερο βαθμό, 12 εκπαιδευτικοί απαντούν ότι επιλέγουν πιο συγκεκριμένες δραστηριότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, και μόνο 8 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί απαντούν ότι στρέφονται σε υποστήριξη και συνεργασία. Η κάθε κατηγορία μεμονωμένα δε μπορεί να προσφέρει τη λύση στο πρόβλημα και ούτε την προσωρινή ανακούφιση των παιδιών.

Οι στρατηγικές που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι εκείνες της συζήτησης και επικοινωνίας ή ξεχωριστά με το κάθε παιδί, όσο και σε επίπεδο τάξης. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν δραστηριότητες εξασφάλισης συμμετοχής των

παιδιών, ανάληψης κινήτρων και τη γνωριμία με το διαφορετικό, όσον αφορά στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, επίσης συχνά εμφανίστηκαν η αποδοχή του διαφορετικού, η επικοινωνία με τους γονείς και λίγο λιγότερο η ενθάρρυνση για δημιουργία σχέσεων. Συγκεκριμένες τεχνικές όπως τα Project, η χορωδία και η θεατρική ομάδα αναφέρθηκαν από έναν και μόνο εκπαιδευτικό, ενώ μικρότερη απήχηση είχαν δηλώσεις σχετικά με όρια, κανόνες, επιβράβευση και θετική ενίσχυση.

Έπειτα από μια διεξοδική ανάλυση, διαπιστώθηκε πως 6 εκπαιδευτικοί (οι 13,18,22,23,34,35) έδωσαν απαντήσεις που ταιριάζουν και στις 3 πρώτες κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να έχουν μια πιο σφαιρική εικόνα της κατάστασης, δείχνουν να είναι πιο ενημερωμένοι και έτοιμοι ώστε να βελτιώσουν το κλίμα αποδοχής και είναι εκείνοι που εστιάζουν περισσότερο στο κλίμα της τάξης (εξαιρέση ο 22). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε τους εκπαιδευτικούς που σημείωσαν μόνο μια απάντηση άρα ανήκουν σε μια και μόνο κατηγορία. Φαίνεται ότι στην πρώτη κατηγορία των γενικών ενεργειών ενίσχυσης του κλίματος, μόνο ο εκπαιδευτικός 31 έμεινε σταθερός ως προς αυτήν καθώς οι υπόλοιποι απάντησαν και σε άλλες κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί 3,6,8,9,10,17,26, αναφέρθηκαν μόνο στις μεθόδους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί 1, 14 παρέμειναν σταθεροί στις συγκεκριμένες στρατηγικές.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί 5, 29 και 30 ανέφεραν μόνο την 4^η κατηγορία, αυτή της συνεργασίας- υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν μόνο στην 4^η κατηγορία αποποιούνται την ευθύνη του ζητήματος της τάξης τους. Στη συνέχεια καταγράφηκαν σε πίνακα οι επιδιώξεις και οι πεποιθήσεις τους για το ζήτημα αποδοχής της τάξης και τα αίτια αυτών (Βλ. Πίνακα 8). Από τον πίνακα, δεν παρατηρήθηκε μια κοινή γραμμή αυτών των εκπαιδευτικών ως προς τις βασικές τους επιδιώξεις, ενώ φαίνεται να συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί 5 και 29 τόσο ως προς τις πεποιθήσεις τους για το ζήτημα της τάξης, όσο και ως προς τα αίτια αυτού.

Πίνακας 8 : Ανάλυση των εκπαιδευτικών που ανέφεραν μόνο τη κατηγορία της υποστήριξης- παραπομπής στους τρόπους αντιμετώπισης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΑΙΤΙΑ
5	Θετικές Συμπεριφορές- Εκπαιδευτική Διαδικασία	Το παιδί	Το παιδί- Εξωσχολικοί παράγοντες
29	Μάθηση	Το παιδί	Το παιδί – Εξωσχολικοί Παράγοντες
30	Κλίμα αποδοχής - Εκπαιδευτική Διαδικασία	X	X

Γ.1.8 Συσχέτιση απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Συσχέτιση 1ου και 2ου ερωτήματος

Το πρώτο ερώτημα έχει να κάνει με τα πιο σημαντικά πράγματα που θέλουν να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, ενώ στο δεύτερο καλούνται να απαντήσουν στο πότε είναι ευχαριστημένοι από τη δουλειά τους.

Οι εκπαιδευτικοί στο 1ο ερώτημα διαπιστώθηκε πως δίνουν έμφαση στο κλίμα της τάξης, ενώ το ίδιο ισχύει και για το 2ο ερώτημα. Υπάρχει μια κατά κάποιο τρόπο φαινομενική ισορροπία, αφού από τους 31 εκπαιδευτικούς 26 άτομα συνέχισαν να αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση το κλίμα της τάξης. Φαίνεται επομένως, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο με βάση τις επιδιώξεις τους. Από τα 26 άτομα, παρατηρείται μια σχετικά απόλυτη ταύτιση, καθώς 22 από αυτούς συνέχισαν να επικεντρώνονται στο κλίμα της τάξης. Τη διαφορά έκαναν οι εκπαιδευτικοί 6,10,13,18,30,31, οι οποίοι μετατοπίστηκαν στη μάθηση. Σε αντίθεση με τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση την απουσία των αρνητικών συμπεριφορών,¹ και όχι την παρουσία θετικών.

Συσχέτιση 1ου και 3ου ερωτήματος

Όσον αφορά στο τρίτο ερώτημα και στο πώς θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται τα παιδιά, υπάρχει και εδώ μια φαινομενικά απόλυτη ταύτιση των εκπαιδευτικών, με το τι θέλουν να πετύχουν στην τάξη τους (31-30). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο 1^ο ερώτημα για το κλίμα της τάξης εμμένουν και στις επιθυμητές συμπεριφορές στο κλίμα της τάξης (28 άτομα κοινά). Στις επιθυμητές συμπεριφορές παρατηρείται μια ισορροπία ανάμεσα στις δύο υποκατηγορίες του κλίματος της τάξης (θετικές συμπεριφορές και το κλίμα αποδοχής). Παρ' όλα αυτά, αν προχωρήσουμε εκτενέστερα σε ανάλυση των επιμέρους κατηγοριών, 15 άτομα είναι κοινά στην υποκατηγορία του κλίματος αποδοχής και 9 στις θετικές συμπεριφορές. Στις θετικές συμπεριφορές, 6 από τα 20 άτομα αναφέρονται σε αποτροπή αρνητικών συμπεριφορών.

¹ Αναφερόμαστε στη υποκατηγορία «Θετικές συμπεριφορές της κατηγορίας του κλίματος της τάξης» και στο πρώτο και στο δεύτερο ερώτημα.

Συσχέτιση 3^{ου} και 4^{ου} ερωτήματος

Με μια πρώτη ματιά των δύο αυτών ερωτημάτων, που έχουν να κάνουν με τις επιθυμητές συμπεριφορές αλλά και με το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να τις πετύχουν, παρατηρήθηκε σε πρώτη φάση, ότι οι μεγάλες κατηγορίες αλλά και οι υποκατηγορίες αυτών δεν ταυτίζονται απόλυτα, οπότε δε κατέστη δυνατή μια σύγκριση αποτελεσμάτων. Σε δεύτερη φάση έγινε προσπάθεια διαπίστωσης κατηγοριών που ταιριάζουν μεταξύ τους, ως επιθυμητές συμπεριφορές και ενέργειες επίτευξης, και σε τρίτη φάση παρατηρήσαμε κατά πόσο υπήρχε ταύτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Για τις ενέργειες επίτευξης των επιθυμητών συμπεριφορών στο κλίμα της τάξης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σε μεγάλο μέρος συνάφεια των απαντήσεων. Συγκεκριμένα στην υποκατηγορία του κλίματος αποδοχής, εντοπίστηκε ένας μεγάλος αριθμός 24 από τους 31, να κάνουν λόγο για σχετικές ενέργειες τόσο μέσω της ενίσχυσης της αποδοχής, όσο και μέσω των στάσεων του εκπαιδευτικού προς τα παιδιά (1,2,4,5,6,7,9,10,11,12,15, 16,19,21,22,23,24,25,28,29,31,32,33,36).

Πολύ μικρότερο ποσοστό ταύτισης είχε η κατηγορία των θετικών συμπεριφορών, όπου μόνο 2 από τους 20 (οι 19 και 24) εντοπίστηκαν να κάνουν αναφορές σε ενέργειες σχετικές με την ευταξία. Οι 9 από τους 20 της υποκατηγορίας, σημείωσαν δηλώσεις σχετικές με την ενίσχυση της αποδοχής ενώ 8 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ενέργειες σχετικές με την ενίσχυση της μάθησης. Τέλος, 5 από αυτούς τους εκπαιδευτικούς σημείωσαν ενέργειες σχετικές με τις στάσεις προς τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ 4 ανέφεραν συγκεκριμένες μεθόδους για τη διαχείριση συμπεριφορών στην τάξη.

Σχετικά με την ενεργητική συμπεριφορά προς την μάθηση, από τους 12 εκπαιδευτικούς, οι 7 ανέφεραν ενέργειες για την ενίσχυση της μάθησης (1,3,4,6,13,30,34), ενώ όσον αφορά στις αξίες 2 από τους 4 εκπαιδευτικούς, ταυτίστηκαν στα δυο αυτά ερωτήματα (4,32). Τέλος, για τις επιθυμητές συμπεριφορές ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία από τα 19 άτομα, οι 7 εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν με συναφείς, με την κατηγορία αυτή, απαντήσεις. Αναλυτικά 2 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις στάσεις τους ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (5 και 15), δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις στάσεις ως προς τα

παιδιά (15,22) και τέλος πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις μεθόδους που χρησιμοποιούν (13,15,18,23,32).

Έπειτα από μια περαιτέρω ανάλυση, διαπιστώσαμε ότι 28 εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που ανέφεραν έστω και μια -σχετική με τις επιθυμητές συμπεριφορές- ενέργεια, ενώ 9 από αυτούς ανέφεραν παραπάνω από μία ενέργειες σχετικές με τις επιθυμητές συμπεριφορές.

Γ.1.9 Σύνοψη των αποτελεσμάτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Επιδιώξεις

Τα τέσσερα πρώτα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τις βασικές τους επιδιώξεις καθώς και με το κατά πόσο ενισχύονται οι επιδιώξεις αυτές από τις ίδιες τους τις ενέργειες. Ύστερα από διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη τους. Το παραπάνω γεγονός προκύπτει από τη μεγάλη έμφαση που δίνεται στις κατηγορίες του κλίματος αποδοχής και των θετικών συμπεριφορών τόσο στο ερώτημα για το ποιες θεωρούν ως επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη, όσο και στο ερώτημα, για το ποιες είναι προτεραιότητές τους. Παρ' όλα αυτά, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ σημαντική θέση κατέχει και η μάθηση σε αντίθεση με τις στάσεις και τις αξίες. Αυτό επιβεβαιώνεται, εκτός από τις ποσοτικές μετρήσεις και από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που ανέφεραν τόσο ως προτεραιότητά τους την συνεργασία (18 άτομα), όσο και ως επιθυμητή συμπεριφορά για τα παιδιά (πχ. Να συνεργάζονται- 15 άτομα). Ακόμη αρκετές ήταν οι δηλώσεις τόσο για τον εμπλουτισμό και την κατάκτηση των γνώσεων όσο και για την κριτική έκφραση, τα ερεθίσματα αλλά και την ελεύθερη έκφραση · τόσο στο πρώτο ερώτημα για τις προτεραιότητες, όσο και στο τρίτο, για τις επιθυμητές συμπεριφορές.

Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν αν υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην τάξη, με βάση αρχικά το αν υπάρχει σεβασμός ανάμεσα στα μέλη της τάξης, αλλά και με την ύπαρξη θετικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών (π.χ. αλληλεγγύη). Η τήρηση των κανόνων, μια θετική παρουσία των παιδιών στην τάξη (πχ. καλή διάθεση, ηρεμία, χαρά κλπ.) και η αποφυγή συγκρούσεων αποτελούν ύψιστες επιδιώξεις των εκπαιδευτικών και συνδέονται κατά αυτούς με ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνδέσει το θετικό κλίμα με την ανάπτυξη σχέσεων (5 εκπαιδευτικοί), τη φιλία (1) και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (1). Με αυτό το γεγονός φαίνεται να εμφανίζεται μια εικόνα για το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θετικό κλίμα για την τάξη.

Ανεξάρτητα από το πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί το θετικό κλίμα, η παρουσία αρκετών εκπαιδευτικών στις υποκατηγορίες της αποδοχής και των θετικών συμπεριφορών κρίνονται σημαντικές. Παρατηρείται ένα ελαφρύ προβάδισμα στο

κλίμα αποδοχής έναντι των θετικών συμπεριφορών, ενώ σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι 10 από τους 26 εκπαιδευτικούς που εμφανίζονται στην υποκατηγορία του κλίματος αποδοχής είχαν αναφορές και στις θετικές συμπεριφορές, στο ερώτημα για το τι θέλουν να πετύχουν στην τάξη τους.

Το κλίμα αποδοχής όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ερμηνεύεται κυρίως με βάση τις έννοιες όπως τον σεβασμό και την αλληλεγγύη, την ύπαρξη καλού κλίματος και την αποφυγή συγκρούσεων αλλά και με βάση την ανάπτυξη σχέσεων και την ύπαρξη της συνοχής. Όσον αφορά στις θετικές συμπεριφορές στην τάξη, το δείγμα επικεντρώνεται περισσότερο στη παρουσία συμπεριφορών με θετικό πρόσημο, με ελάχιστες εξαιρέσεις αρνητικού πρόσημου (πχ. να μη μαλώνουν, να μην είναι επιθετικά κλπ.). Σημαντική διαφορά ως προς τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών είναι ότι στις προτεραιότητες δίνουν ελαφρύ προβάδισμα στις θετικές συμπεριφορές ως προς τις κοινωνικές σχέσεις, όπως σεβασμός στις ιδιαιτερότητες, σεβασμός μεταξύ των μαθητών και στο δάσκαλο ενώ στο 3^ο ερώτημα για τις επιθυμητές συμπεριφορές, οι περισσότεροι κάνουν δηλώσεις σχετικές με τις γενική συμπεριφορά, όπως ευγένεια, ησυχία- ηρεμία, ισορροπημένα παιδιά κ.α.

Παρά την έμφαση που δίνουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στο θετικό κλίμα της τάξης, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε αν οι πράξεις τους το ενισχύουν. Σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο, η πλειονότητα αυτών το αξιολογεί με βάση τις προτεραιότητές τους · με ταύτιση απόψεων σε ένα μεγάλο βαθμό και με μικρές αλλαγές στις υποκατηγορίες του κλίματος της τάξης. Σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών ερωτημάτων (1^ο και 2^ο) αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μιλάνε περισσότερο για την απουσία αρνητικών συμπεριφορών με βάση το πώς αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ αναφέρουν μόνο μία θετική συμπεριφορά ως προς τις κοινωνικές σχέσεις με αρνητικό πρόσημο (πχ. Όχι τσακωμοί). Όσον αφορά στο κλίμα αποδοχής, παρόμοιες απαντήσεις διαπιστώθηκαν, με έμφαση στο καλό/ήρεμο/φιλικό κλίμα, στην αλληλοβοήθεια, στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, και στην δίκαιη επίλυση προβλημάτων.

Όμως σχετικά με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των επιθυμητών συμπεριφορών, δεν υπάρχει μεγάλη συνάφεια απόψεων σε όλες τις κατηγορίες. Στην ουσία δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν κάποιες

συμπεριφορές ως επιθυμητές, στη πράξη όμως δεν τις ενισχύουν με τις ενέργειές τους. Μεγαλύτερη ταύτιση εμφανίζεται στις συμπεριφορές σε σχέση με το κλίμα της τάξης, καθώς ενισχύονται σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από την ενίσχυση της αποδοχής και των στάσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και μέσα από την επίτευξη της ευταξίας, σε μικρότερο βαθμό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην ενίσχυση της συζήτησης για προβλήματα και στοιχεία του χαρακτήρα, ενώ η πλειοψηφία αυτών αναφέρει ενέργειες σε ομαδικό και όχι σε ατομικό επίπεδο.

Πεποίθηση για το πρόβλημα και τα αίτια αυτού

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη συμπεριφορά αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού και λιγότερο στην έλλειψη κλίματος αποδοχής, ως ζήτημα της τάξης. Συγκεκριμένα από τις καταγραφές των εκπαιδευτικών, πιο συχνά παρατηρήθηκαν ως ζητήματα η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών πχ. Αλβανών, Τσιγγάνων κλπ., η άσχημη συμπεριφορά, η επιθετικότητα αλλά και η αδυναμία συνεργασίας και τα προβλήματα ένταξης στην τάξη. Οι παραπάνω απαντήσεις καταγράφηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα και θεωρήθηκαν ως πιο συχνά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Έπειτα ακολουθούν οι στάσεις των παιδιών που δε θέλουν το σχολείο, τα παιδιά με ιδιαιτερότητες και τέλος τα απομονωμένα παιδιά. Όσον αφορά τα αίτια ύπαρξης αυτών των ζητημάτων, παρ' όλο που ποσοτικά ξεχωρίζει η κατηγορία του παιδιού ως η κύρια πηγή ευθυνών, με μεγαλύτερη συχνότητα καταγράφηκαν απαντήσεις σχετικά με την οικονομική κατάσταση, το οικογενειακό περιβάλλον, τον κοινωνικό περίγυρο, τα στερεότυπα αλλά και τη δυσκολία στη γλώσσα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκε να μην αναγνωρίζουν το πρόβλημα σε σχεσιακό πλαίσιο αλλά να περιγράφουν απλώς την κατάσταση. Ακόμη παρατηρείται η ύπαρξη εκπαιδευτικών που αγνοούν σε μεγάλο βαθμό τις ευθύνες των ίδιων, ενώ επιρρίπτουν τα αίτια του ζητήματος στα χαρακτηριστικά του παιδιού και στους εξωσχολικούς παράγοντες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα περιγραφής του προβλήματος είναι ότι για τους μαθητές που αρνούνται την προέλευσή τους, ως αίτιο είναι η μη αποδοχή της προσωπικής καταγωγής (13η εκπαιδευτικός). Παράδειγμα αγνόησης των ευθυνών τους ως κύριας πηγής του προβλήματος αποτελεί η περίπτωση του εκπαιδευτικού 29, όπου αναφέρει ως πρόβλημα τους αλλοδαπούς

μαθητές και αίτια αυτού την κουλτούρα τους αλλά και τα στερεότυπα που υπάρχουν. Τέλος χαρακτηριστικό παράδειγμα ζητήματος και αιτίου στο ίδιο το παιδί αποτελούν οι εκπαιδευτικοί 20 και 31, όπου θεωρούν ως αίτιο για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τους αλλοδαπούς μαθητές, που σημειώθηκαν ως το ζήτημα της τάξης, το ύψος αυτών των μαθητών και τη δυσκολία στην γλώσσα. Πρόκειται επομένως για ευθύνες που επιρρίπτονται αποκλειστικά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και στις ελλείψεις- δυσκολίες τους.

Παρά την ύπαρξη των παραπάνω περιπτώσεων, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αναφέρουν αιτίες που ανταποκρίνονται στα προβλήματα που θέτουν, ίσως εν μέρει, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον εκπαιδευτικού 4, όπου θεωρεί ως ζήτημα αποδοχής την ύπαρξη απομονωμένων παιδιών αίτιο αυτού τις μαθησιακές δυσκολίες, τη χαμηλή τους επίδοση αλλά και το ρόλο του ίδιου. Άλλο ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα επίρριψης ευθυνών στον εκπαιδευτικό είναι αυτό του εκπαιδευτικού 12, όπου αποδίδει την άσχημη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη, στην υιοθέτηση από το παιδί χαρακτηρισμών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Εν τέλει, από τις κατηγοριοποιήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για το ζήτημα της τάξης (βλ. σελ 65-70), δεν παρουσιάζεται κάποια τάση ή κάποια διαφοροποίηση ως προς το τι σημειώνουν ως αίτια. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αποδίδουν το ζήτημα αλλά και τα αίτια στο παιδί, ενώ άλλοι αποδίδουν τα αίτια αλλού. Ακόμη, στους εκπαιδευτικούς που εντοπίζονται μόνο στην κατηγορία της έλλειψης του κλίματος αποδοχής ως το ζήτημα στην τάξη, διαπιστώθηκε πως για τα αίτια κάνουν δηλώσεις στα χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και σε άλλους παράγοντες.

Στρατηγικές αντιμετώπισης

Τα ποσοτικά δεδομένα καταδεικνύουν τις γενικές ενέργειες για την ενίσχυση του κλίματος αποδοχής αλλά και μεθόδους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, ως τις κατηγορίες με τις περισσότερες δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα όμως, οι τεχνικές που παρατηρήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό ήταν η συζήτηση και επικοινωνία με τα παιδιά, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η αποδοχή του διαφορετικού στην κατηγορία γενικών ενεργειών, οι δραστηριότητες εξασφάλισης

συμμετοχής και η ανάληψη ρόλων σε επίπεδο μαθησιακό, ενώ τέλος η επικοινωνία με τους γονείς στην κατηγορία της συνεργασίας- υποστήριξης. Διαπιστώθηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα γενικές στρατηγικές αντιμετώπισης, ενώ οι λίγες αναφορές σε πιο συγκεκριμένες μεθόδους πχ. χορωδία, αναφέρθηκαν μεμονωμένα από έναν εκπαιδευτικό. Παρ' όλα αυτά, οι πολλές αναφορές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καταδεικνύουν την ενημερότητά τους επί του θέματος.

Γ.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Γ.2.1 Επιδιώξεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Ύστερα από διεξοδική ανάλυση των δηλώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι οι βασικές επιδιώξεις τους διαφέρουν ως προς ένα βαθμό με αυτές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των φοιτητών δείχνει μια σχεδόν ισότητα ως προς τις προτεραιότητές τους, με ελαφρύ προβάδισμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν ένα θετικό κλίμα για την τάξη, ερμηνεύοντάς το, μέσα από την αποδοχή, τις θετικές συμπεριφορές αλλά και τα θετικά συναισθήματα. Το κλίμα αποδοχής είναι συνδεδεμένο περισσότερο με βάση την ομάδα και το ευχάριστο, φιλικό και καλό κλίμα και λιγότερο με βάση την ατομικότητα του κάθε παιδιού (πχ. ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, διόρθωση προβληματικών συμπεριφορών και γνωριμία με τον εαυτό τους). Σχετικά με το τι επιδιώκουν οι φοιτητές, σε μεγαλύτερο βαθμό, οι πιο συχνές αναφορές είναι εκείνες της συνεργασίας, του ενθουσιασμού των παιδιών, της ελευθερίας έκφρασης, των δραστηριοτήτων με νόημα, η αποκόμιση πραγμάτων, αλλά η αγάπη για τον εκπαιδευτικό. Τέλος γίνεται λόγος και για ένα ευχάριστο κλίμα αλλά και για παιδιά ως ομάδα.

Η έρευνα κατέδειξε ελαφρύ προβάδισμα των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (21 φοιτητές) έναντι του κλίματος αποδοχής (19 φοιτητές) στο πρώτο ερώτημα, σχετικά με τι θέλουν να πετύχουν στην τάξη τους, ενώ μόνο 8 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη μάθηση ως βασική τους επιδίωξη. Οι αριθμοί στις δυο μεγάλες κατηγορίες μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές ίσως να έκαναν δηλώσεις σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι 15 εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να δίνουν προτεραιότητα στο κλίμα της τάξης αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία (2,3,4,5,6,8,11,13,15, 16,17,21,23,24,25), ενώ τέσσερις εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορές σχετικές με κλίμα της τάξης και τη μάθηση (1,5,11,24). Εκτός από τους φοιτητές όπου σημείωσαν παραπάνω από μία απαντήσεις, είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε εκείνους που έμειναν σταθεροί σε μία και μόνο κατηγορία. Οι εκπαιδευτικοί, 20 και 22, αναφέρθηκαν μόνο στο κλίμα της τάξης. Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός 10, μόνο στην μάθηση ενώ οι φοιτητές 12 και 14 μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τους 25-συμμετέχοντες στην έρευνα-φοιτητές, αρκετοί είναι εκείνοι επιδιώκουν ένα θετικό κλίμα για την τάξη τους και συγκεκριμένα ένα κλίμα αποδοχής(14 άτομα), την υιοθέτηση από τα παιδιά θετικών συμπεριφορών (9 άτομα) αλλά και την ύπαρξη θετικών συναισθημάτων (5 άτομα) στην τάξη. Όσον αφορά στους 14 εκπαιδευτικούς που μετρήθηκαν στη υποκατηγορία του κλίματος αποδοχής, 9 είναι εκείνοι που το έθεσαν ως μοναδική απάντηση (οι:1,2,3,5,6,8,15,16,17), ενώ από τους 8 εκπαιδευτικούς στην υποκατηγορία των θετικών συμπεριφορών, μόνο 3 (4,11,22) το έθεσαν ως μοναδική απάντηση. Τέλος, στην υποκατηγορία, θετικά συναισθήματα, μόνο ο εκπαιδευτικός με τον αριθμό 13 το έθεσε ως μοναδική του απάντηση. Σχετικά με τις θετικές συμπεριφορές είναι φρόνιμο να αναφέρουμε ότι απουσιάζει πλήρως το αρνητικό πρόσημο.

Στη συνέχεια εξετάζουμε τη πορεία των υποψηφίων εκπαιδευτικών που έκαναν αναφορές στο πρώτο ερώτημα (Ερώτηση 1: Τα πιο σημαντικά πράγματα που θέλω να πετύχω στην τάξη είναι) σε δύο υποκατηγορίες του κλίματος της τάξης.

Πίνακας 9: Προτεραιότητες υποψηφίων εκπαιδευτικών σε δύο υποκατηγορίες του κλίματος της τάξης.

Εκπαιδευτικοί	Προτεραιότητες	Κριτήριο αξιολόγησης	Επιθυμητές συμπεριφορές
2	Αποδοχή, θετικές συμπεριφορές (+εκπαιδευτική διαδικασία)	Μάθηση και στάσεις	Θετικές συμπεριφορές και επιθυμητές στάσεις
11	Αποδοχή, θετικές συμπεριφορές (+εκπαιδευτική διαδικασία, μάθηση)	Θετικές συμπεριφορές και μάθηση	Θετικές συμπεριφορές και μάθηση
19	Αποδοχή, θετικές συμπεριφορές (+εκπαιδευτική διαδικασία)	Μάθηση και στάσεις	Θετικές συμπεριφορές, και μάθηση
23	Αποδοχή, θετικές	Αποδοχή, θετικές	Αποδοχή, θετικές

	συμπεριφορές (+εκπαιδευτική διαδικασία)	συμπεριφορές, μάθηση, στάσεις και εκπαιδευτική. Διαδικασία	συμπεριφορές και μάθηση
3	Αποδοχή, θετ. Συναισθήματα (+εκπαιδευτική διαδικασία)	Θετικά συναισθήματα, εκπαιδευτική διαδικασία και στάσεις	Αποδοχή, Θετικές συμπεριφορές και μάθηση
13	Αποδοχή, θετ. Συναισθήματα (+εκπαιδευτική διαδικασία)	Αποδοχή και εκπαιδευτική διαδικασία	Αποδοχή και μάθηση
21	Αποδοχή, θετ. Συναισθήματα (+εκπαιδευτική διαδικασία)	Θετική συμπεριφορά, στάσεις και εκπαιδευτική διαδικασία.	Μάθηση
24	Θετικά συναισθήματα, θετικές συμπεριφορές (+ μάθηση +εκπαιδευτική διαδικασία.)	Θετικά συναισθήματα, μάθηση, στάσεις και εκπαιδευτική διαδικασία	Θετικές συμπεριφορές και μάθηση
20	θετικά συναισθήματα, θετικές συμπεριφορές	Θετικές συμπεριφορές	Θετικές συμπεριφορές

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είναι συνεπείς ως προς τις προτεραιότητές τους, καθώς και εκείνους που προσανατολίζονται σε διαφορετικές κατηγορίες. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, 2 και 19, παρ' όλο που στο πρώτο ερώτημα σχετικά με τις προτεραιότητες, αλλά και στο τρίτο ερώτημα σχετικά με τις επιθυμητές συμπεριφορές κάνουν αναφορές σχετικές με το κλίμα της τάξης, μεταξύ άλλων, αυτό δε λαμβάνεται υπόψη ως κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αντίφαση φαίνεται να υπάρχει και στον εκπαιδευτικό 21, όπου παρ' όλο που δίνει προτεραιότητα στο κλίμα της τάξης και στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αναφορά του για την επιθυμητή συμπεριφορά των παιδιών, έχει να κάνει με την μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός 11, παρ' όλο που ως προτεραιότητα του έχει την αποδοχή, τις θετικές συμπεριφορές, τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία, ως κριτήριο αξιολόγησης και ως επιθυμητή συμπεριφορά, εστιάζεται στις θετικές συμπεριφορές και στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός 24, αξιολογεί το εκπαιδευτικό του έργο με βάση τα θετικά συναισθήματα αλλά και τις υπόλοιπες κατηγορίες, ενώ επιθυμεί θετικές συμπεριφορές από τα παιδιά. Τέλος, σε ταύτιση φαίνεται να βρίσκονται οι αναφορές των υποψήφιων εκπαιδευτικών 20 και 23, ειδικά όσον αφορά το κλίμα της τάξης.

Όπως προαναφέρθηκε, 15 από τους συνολικά 25 υποψήφιους εκπαιδευτικούς έχουν κάνει αναφορές και στις δύο μεγάλες κατηγορίες, όσον αφορά τις προτεραιότητές τους (στο κλίμα που επικρατεί στην τάξη αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία). Στη συνέχεια εξετάζουμε κατά πόσο αυτοί οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση τις προτεραιότητές τους.

Πίνακας 10: Η αξιολόγηση τους εκπαιδευτικού έργου.

Εκπαιδευτικοί	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου
2	Μάθηση και στάσεις
4	Κλίμα και στάσεις
6	Κλίμα και μάθηση
8	Κλίμα και μάθηση
11	Κλίμα και μάθηση
13	Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία
15	Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση
16	Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία
17	Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία
21	Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία και στάσεις
19	Μάθηση και στάσεις
23	Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση
24	Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση
25	Κλίμα και μάθηση και στάσεις

Στο παραπάνω πίνακα, παρουσιάζονται 7 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν να αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση τις προτεραιότητές τους. Οι 3 φοιτητές (13,16,17), ανέφεραν ακριβώς τις δύο κατηγορίες. Αν προχωρήσουμε στις υποκατηγορίες του κλίματος που αναφέρθηκαν, ο εκπαιδευτικός 23 είναι εκείνος που αξιολογεί το εκπαιδευτικό του έργο με βάση τις προτεραιότητές του στην αποδοχή και στις θετικές συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί 13, 24, και 15 αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο μόνο με βάση τη μία από τις δύο προτεραιότητες που αναφέρθηκαν στο κλίμα της τάξης, ενώ τέλος οι εκπαιδευτικοί 16,17 και 21, παρ' όλο που αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση το κλίμα της τάξης, δίνουν βαρύτητα σε άλλες πτυχές αυτού.

Οι φοιτητές που αναφέρθηκαν μόνο στο κλίμα της τάξης είναι οι 20 και 22. Συγκεκριμένα οι προτεραιότητες του φοιτητή 20, σχετίζονται τόσο με τις θετικές συμπεριφορές, όσο και με τα θετικά συναισθήματα, ενώ αξιολογεί το έργο του με βάση αυτές τις συμπεριφορές. Υπάρχει μια σχετική σύμπτωση των απαντήσεων του, αφού και στις επιθυμητές συμπεριφορές, αναφέρεται σε θετικές συμπεριφορές ως προς το κλίμα της τάξης. Για την επίτευξη αυτών των συμπεριφορών αναφέρει την χρήση κατάλληλων μεθόδων. Την έμφασή του προς τις θετικές συμπεριφορές αναφέρει και ο εκπαιδευτικός 22, ενώ για την αξιολόγησή του δίνει έμφαση στις στάσεις των παιδιών απέναντι στον εκπαιδευτικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναφορά του για τις επιθυμητές συμπεριφορές είναι σχετική με την προτεραιότητα του, αλλά ενδιαφέρεται και για την συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά στις ενέργειες για την επίτευξη αυτών των συμπεριφορών, είναι σχετικές με την μάθηση και την αποδοχή, πράγμα που δε σχετίζεται απόλυτα με όλα τα παραπάνω.

Αντίθετα από τους εκπαιδευτικούς που επικεντρώθηκαν μόνο στο κλίμα της τάξης, ως βασική τους προτεραιότητα, στη συνέχεια εξετάζουμε το πώς αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο, οι εκπαιδευτικοί που δεν ανέφεραν καθόλου το κλίμα της τάξης.

Πίνακας 11: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Εκπαιδευτικοί	Προτεραιότητα	Κριτήριο αξιολόγησης
7	Μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα τάξης, μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία
9	Μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα τάξης, μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία
18	Μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία	Μάθηση και στάσεις
10	Εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα τάξης και μάθηση
12	Εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα και μάθηση
14	Εκπαιδευτική διαδικασία	Μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία

Στον πίνακα 11, παρατηρούμε ότι 4 από τους 6 εκπαιδευτικούς, παρ' όλο που δεν έχουν ως προτεραιότητά τους το κλίμα της τάξης, αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο και με βάση αυτό. Οι εκπαιδευτικοί 10 και 12 παρουσιάζουν ουδεμία ταύτιση στις αναφορές τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί 7 και 9 παρουσιάζουν απόλυτη ταύτιση με την προσθήκη όμως της κατηγορίας του κλίματος της τάξης στο 2^ο ερώτημα. Όσον αφορά στις επιθυμητές συμπεριφορές σημειώθηκαν δηλώσεις σχετικές με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και το κλίμα της τάξης.

Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που έδωσαν μόνο μία απάντηση ως προς τις επιθυμητές συμπεριφορές. Στον παρακάτω πίνακα εξετάζουμε την πορεία των εκπαιδευτικών ως προς τις προτεραιότητες και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Πίνακας 12 : Πορεία υποψηφίων εκπαιδευτικών στα τρία πρώτα ερωτήματα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡ.	ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛ.	ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ
1	Κλίμα τάξης	Κλίμα- μάθηση- στάσεις	Κλίμα- μάθηση
2	Κλίμα τάξης	Μάθηση- στάσεις	Κλίμα- εκπαιδευτική διαδικασία
5	Κλίμα τάξης	Μάθηση- στάσεις	Κλίμα- μάθηση- εκπαιδευτική διαδικασία
17	Κλίμα τάξης	Κλίμα – εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα- εκπαιδευτική διαδικασία
20	Κλίμα τάξης	Κλίμα της τάξης	Κλίμα τάξης
12	Εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία	Εκπαιδευτική διαδικασία
21	Εκπαιδευτική διαδικασία	Κλίμα- εκπαιδευτική διαδικασία- στάσεις	Κλίμα- εκπαιδευτική διαδικασία

Με βάση τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το προφίλ των εκπαιδευτικών, αυτών είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί με ακρίβεια. Εξάιρεση αποτελεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός 20, του οποίου βασική επιδίωξη αποτελεί ένα καλό κλίμα, αξιολογεί το έργο του με βάση αυτό, ενώ προσδοκά και ανάλογες συμπεριφορές.

Σχετικά ξεκάθαρο είναι και το προφίλ του φοιτητή με τον αριθμό 12, όπου είναι στραμμένος κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ το ίδιο ισχύει για τον εκπαιδευτικό 1 που φαίνεται να υπερισχύει το κλίμα της τάξης. Ο εκπαιδευτικός 17, φαίνεται και εκείνος να επιδιώκει ένα θετικό κλίμα χωρίς όμως να απορρίπτει την εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία δίνει προτεραιότητα αλλά και αξιολογεί το έργο με βάση αυτή. Η ταυτότητα αυτού του εκπαιδευτικού, φαίνεται να γέρνει ελάχιστα ως

προς το κλίμα της τάξης. Στον αντίποδα, βρίσκεται ο εκπαιδευτικός 21, όπου η ταυτότητα αυτού φαίνεται να γέρνει ελάχιστα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί 2 και 5, είναι εκείνοι με το πιο μπερδεμένο προφίλ διότι μπορεί να βλέπουμε κοινά στοιχεία στις προτεραιότητες και στις επιθυμητές συμπεριφορές, αλλά έχουν διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Γ.2.2 Το προφίλ των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με τα σταθερά προφίλ των εκπαιδευτικών και εκείνα που τείνουν προς μία κατεύθυνση, ενώ στη δεύτερη στήλη βρίσκονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δε μπόρεσαν να ενταχθούν σε μία κατεύθυνση.

Πίνακας 13: Προφίλ υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Εκπαιδευτικοί	Τάση ή σταθερό	Δε ξεχωρίζει κάποιο προφίλ
1	Τείνει προς το κλίμα της τάξης	
12	Τείνει προς την Εκπαιδευτική διαδικασία	
21	Τείνει προς την Εκπαιδευτική διαδικασία	

11	Τείνουν προς το Κλίμα της τάξης (θετικές συμπεριφορές)	
24		Κλίμα, μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία
23		Κλίμα, μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία
13		Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία
16		Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία
17		Κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία
20	Κλίμα τάξης (θετικές συμπεριφορές)	
22	Τείνουν προς το Κλίμα της τάξης	
7		Μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία
9		Μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία

Από τον πίνακα 13 (βλ. παραπάνω) διαπιστώθηκαν κάποιοι φοιτητές που έχουν μια πιο ξεκάθαρη κατεύθυνση ως προς τις επιδιώξεις τους και άλλοι που ήταν δύσκολο να ενταχθούν σε κάποια κατηγορία. Πιο σταθερός είναι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός 20, που μοναδική του επιδίωξη είναι ένα θετικό κλίμα για την τάξη μέσα από τις θετικές συμπεριφορές που επιθυμεί τα παιδιά να έχουν. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί 11, 1 και 22 είναι εκείνοι που παρ' όλο που οι αναφορές τους

εντοπίζονται σε πολλές υποκατηγορίες, τείνουν να επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό ένα θετικό κλίμα για την τάξη. Το θετικό κλίμα για αυτούς ερμηνεύεται περισσότερο μέσα από τις θετικές συμπεριφορές που πρέπει να έχουν τα παιδιά. Αντίθετα από τους παραπάνω, ο εκπαιδευτικός 12 είναι εκείνος που επιδιώκει σε μεγαλύτερο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία, έναντι του θετικού κλίματος για την τάξη. Τέλος, στα πιο μπερδεμένα προφίλ, ανήκουν οι εκπαιδευτικοί 13,16 και 17 που αμφιταλαντεύονται σταθερά ανάμεσα σε δύο κατηγορίες ως προς τις επιδιώξεις τους. Μπορούμε να πούμε ότι επιδιώκουν εξίσου ένα θετικό κλίμα και μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί 7 και 9 αγνοούν πλήρως το κλίμα της τάξης και δίνουν έμφαση σε μαθησιακές και εκπαιδευτικές υποκατηγορίες.

Στη συνέχεια εξετάζουμε τη πορεία των εκπαιδευτικών με ένα πιο σταθερό προφίλ, ως προς το ποιο είναι για αυτούς το ζητούμενο αποδοχής στην τάξη, τα αίτια αυτού αλλά και τις στρατηγικές αντιμετώπισης.

Πίνακας 14: Η πορεία των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με πιο σταθερό προφίλ.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΑΙΤΙΟ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ
20 (Κλίμα τάξης)	Παιδί- κλίμα μη αποδοχής	Οι σχέσεις των συνομηλίκων	Γενικές ενέργειες- δραστηριότητες
12 (κυρίως εκπαιδευτική διαδικασία)	Κλίμα μη αποδοχής	Οι σχέσεις- παιδί ως αίτιο	Μέθοδοι οργάνωσης εκπαιδευτικής διαδικασίας
1 (κυρίως κλίμα της τάξης)	Κλίμα μη αποδοχής	Το παιδί ως αίτιο	Γενικές ενέργειες
11 (κυρίως κλίμα της τάξης)	Ιδιαίτερα χαρακ. Και κλίμα μη αποδοχής	Συμπεριφορά, ελλείψεις και οικογενειακό περιβάλλον	Γενικές ενέργειες και μέθοδοι
22 (κυρίως κλίμα της τάξης)	Κλίμα μη αποδοχής	Σχέσεις των συνομηλίκων	Μέθοδοι

17 (κλίμα και εκπαιδευτική διαδικασία)	Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συμπεριφορά και έλλειψη κλίματος αποδοχής	Συμπεριφορά και εκπαιδευτικός	Μέθοδοι και συγκεκριμένες δραστηριότητες
21 (προς εκπαιδευτική διαδικασία)	Συμπεριφορά και έλλειψη κλίματος αποδοχής	Εκπαιδευτικός και οικογένεια	Μέθοδοι οργάνωσης μαθησιακή διαδικασία

Ο φοιτητής 22 εντοπίζει το ζήτημα της τάξης στις παρέες- κλίκες που εμποδίζουν την ύπαρξη ενός κλίματος αποδοχής και αναγνωρίζει ως αίτιά του την έλλειψη κοινών ενδιαφερόντων μεταξύ των παιδιών, που ίσως να πηγάζει και από τον ίδιο την εκπαιδευτικό. Ως στρατηγικές για την υπέρβαση αυτού του προβλήματος, αναφέρει τη δημιουργία μεικτών ομάδων.

Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός 11, παρ' όλο που επιδιώκει κατά κύριο λόγο ένα καλό κλίμα για την τάξη, εντοπίζει ως ζήτημα στην τάξη, την εθνικότητα και το φύλο ορισμένων παιδιών αλλά και τις παρέες- κλίκες. Από τις αναφορές αυτές σκιαγραφείται αμέσως μια εικόνα για την τάξη, στην οποία επικρατούν οι διακρίσεις αλλά και η περιθωριοποίηση κάποιων παιδιών από την ομάδα, είτε κοριτσιών, είτε αλλοδαπών μαθητών. Τα αίτια πίσω από αυτά τα ζητήματα κρύβονται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής που κάνει το παιδί μη ικανό να συμβαδίσει με το σύνολο της τάξης, στην αδυναμία των κοριτσιών, αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον που ίσως να εντείνει αυτά τα προβλήματα. Οι τρόποι με τους οποίους οι φοιτητές καλούνται να εξαλείψουν τέτοιες καταστάσεις είναι η δημιουργία μεικτών ομάδων, οι ομαδικές δραστηριότητες αλλά και η συζήτηση με τα παιδιά- προφανώς γύρω από θέματα διαφορετικότητας.

Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός με τον αριθμό 12, αν και επιδιώκει σε μεγαλύτερο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρεί ως αίτιο για το ζήτημα μη αποδοχής, το ίδιο το παιδί αλλά και τις σχέσεις των συνομηλίκων, αποποιούμενος οποιαδήποτε δική του ευθύνη και χωρίς να αντιμετωπίζει το υπάρχον πρόβλημα αφού εστιάζει στις μεθόδους οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο φοιτητής με τον αριθμό 1 μπορεί να επιδιώκει περισσότερο ένα θετικό κλίμα, παρ' όλα αυτά όμως, αναφέρει ότι αυτό δεν υφίσταται και τα αίτια αυτού ανήκουν αποκλειστικά και μόνο στο παιδί. Για την ανατροπή αυτού του σκηνικού ο υποψήφιος εκπαιδευτικός επιλέγει γενικές ενέργειες ενίσχυσης του κλίματος και συγκεκριμένα επιδιώκει να φέρει σε επαφή όλα τα παιδιά.

Τέλος, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός 20, ενώ έχει θέσει από την αρχή την ξεκάθαρη κατεύθυνσή του προς το κλίμα της τάξης, φαίνεται να αποδίδει το ζήτημα της τάξης εκτός από το κλίμα μη αποδοχής και στο ίδιο το παιδί. Τα αίτια που εντοπίζει αποδίδονται στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους. Αν εμβαθύνουμε στις τακτικές του για την αντιμετώπιση του προβλήματος, φαίνεται να μην κάνει την υπέρβαση αλλά να αναφέρεται επιφανειακά σε δραστηριότητες δημιουργίας σχέσεων και επικοινωνίας.

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός 21 είναι εκείνος με τη μεγαλύτερη επίγνωση της κατάστασης στην τάξη. Δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, γνωρίζει ότι τα αίτια του προβλήματος ίσως να αποδίδονται και στον ίδιο, αφού δε επιδιώκει σε μεγάλο βαθμό ένα θετικό κλίμα, αλλά και σε εξωσχολικούς παράγοντες. Αναγνωρίζοντας ότι το πρόβλημα είναι κάποιο παιδί αλλά και η έλλειψη του κλίματος αποδοχής, επιδιώκει την αντιμετώπισή του, με συγκεκριμένες δραστηριότητες ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας.

Ο εν δυνάμει εκπαιδευτικός 17, παρ' όλο που στις βασικές του επιδιώξεις είναι και το κλίμα της τάξης, αναγνωρίζει ότι το ζήτημα αποδοχής βρίσκεται τόσο στο παιδί, όσο και στην έλλειψη του κλίματος αποδοχής. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι τα αίτια του ζητήματος δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στο παιδί αλλά μερίδιο ευθύνης έχει και ο εκπαιδευτικός της τάξης. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος χρησιμοποιεί συγκεκριμένες δραστηριότητες ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας αλλά αναφέρει και τη μέθοδο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γ.2.3 Ζήτημα αποδοχής-αίτια και στρατηγικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το ζήτημα της τάξης για τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς εντοπίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην έλλειψη του κλίματος αποδοχής στην τάξη (20 φοιτητές), και λιγότερο στα χαρακτηριστικά του παιδιού (14 φοιτητές), με κύρια εστίαση στη συμπεριφορά των παιδιών. Με μια πιο προσεχτική ανάλυση, διαπιστώθηκε ότι 10 από τους 25 εκπαιδευτικούς, απάντησαν και στις δυο κατηγορίες (4,10,11,13,15,16,17,20,21,23), 10 άτομα αναφέρθηκαν μόνο στην έλλειψη του κλίματος αποδοχής στην τάξη (1,6,7,8,9,12,19,22,24,25), ενώ τέλος 4 άτομα εντόπισαν το ζήτημα της τάξης στα χαρακτηριστικά του παιδιού (2,3,5,14). Με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκαν, οι παρέες- κλίκες ως το ζήτημα της τάξης (12 φοιτητές) ενώ λιγότεροι αναφέρθηκαν στα μαλώματα (5 άτομα), στην επιθετικότητα (4 άτομα), στα παιδιά που πάνε πάντα μαζί και στα παιδιά που αποκλείουν (4 άτομα). Σχετικά με τις αιτίες που αποδίδονται στα ζητήματα της τάξης, οι περισσότεροι φοιτητές (βλ. ΠΠ9, σελ 135) αναφέρθηκαν στο παιδί ως κύριο των ευθυνών ενώ έπονται οι σχέσεις των συνομηλίκων και γενικά το πλαίσιο της τάξης. Μικρότερη απήχηση είχαν οι κατηγορίες των εξωσχολικών παραγόντων αλλά και ο εκπαιδευτικός ως υπαίτιος για το ζήτημα αποδοχής στην τάξη. Η τελευταία κατηγορία απαντήθηκε από τους φοιτητές συνδυαστικά και ποτέ «ως κύριος των ευθυνών», σε αντίθεση με τη κατηγορία των σχέσεων με τους συνομηλίκους (φοιτητές: 6,8,19,20,22), αλλά και των εξωσχολικών παραγόντων (φοιτητές: 4,5). Στους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων αποδοχής, εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα αναφορές όπως η συζήτηση με τα παιδιά, η δημιουργία μεικτών ομάδων και ομαδικών δραστηριοτήτων αλλά και οι δραστηριότητες συνεργασίας/ αλληλοβοήθειας. Από τους 25 υποψηφίους εκπαιδευτικούς, οι 13 και 15, και 9 έκαναν αρκετές αναφορές ως στρατηγικές, 9 εκπαιδευτικοί αρκέστηκαν σε δυο από τις τρεις κατηγορίες, ενώ οι υπόλοιποι 11 αναφέρθηκαν σε μία και μόνο κατηγορία, που ίσως να μην οδηγεί από μόνης στην υπερπήδηση του προβλήματος (π.χ. φέρνω σε επαφή όλα τα παιδιά).

Στη συνέχεια ακολουθεί αναλυτικός πίνακας με τις δηλώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών στα χαρακτηριστικά του παιδιού (βλ. Πίνακα 15)

Πίνακας 15: Αναφορές στα χαρακτηριστικά του παιδιού.

ΓΕΝΙΚΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΩΣ ΖΗΤΗΜΑ 14 άτομα	2,3,4,5,10,11,13,14,15,16,17,20,21,23
ΓΕΝΙΚΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΩΣ ΑΙΤΙΟ 15 άτομα	1,2,3,7,9,10,11,12,14,15,16,17,18,23,25
ΚΟΙΝΑ 8 άτομα	2,3,10,11,15,16,17,23
ΠΟΙΟΙ ΑΝΕΦΕΡΑΝ ΜΟΝΟ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΩΣ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ; 4 άτομα	2,3,5,14
ΠΟΙΟΙ ΑΝΕΦΕΡΑΝ ΜΟΝΟ ΤΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΩΣ ΑΙΤΙΟ; 7 άτομα ΚΟΙΝΑ 0 άτομα	1,7,9,12,15,23,25

Από τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι 14 από τους 25 εκπαιδευτικούς απάντησαν μεταξύ άλλων τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως ζήτημα της τάξης, ενώ 15 από τους 25 απάντησαν μεταξύ άλλων το παιδί ως αίτιο.

Γ.2.4. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως το μοναδικό ζήτημα στην τάξη. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Για τους φοιτητές που ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία, εντοπίζουν το ζήτημα αποδοχής στην τάξη, είτε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού (πχ. φοιτητής 2-αλλοδαπός μαθητής), είτε στη στάση των παιδιών (φοιτητής 2 και 14), αλλά και στα προβλήματα συμπεριφοράς όπως στην ανυπακοή και την επιθετικότητα (3,5 και 14). Οι τρεις αυτοί εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν τα αίτια του προβλήματος σε μία και μόνο κατηγορία. Ευθύνες στο παιδί αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς 2,3 και 14, ενώ οι εξωσχολικοί παράγοντες αλλά και οι ευθύνες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών κάνουν και αυτές την παρουσία τους. Περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης εντοπίστηκε να δίνει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός 3, για τον οποίο τα προβλήματα επιθετικότητας μπορούν να επιλυθούν με τη συζήτηση, τα παιχνίδια ρόλων και τις δραστηριότητες εξάλειψης. Αόριστη τεχνική αναφέρεται από τον εκπαιδευτικό 2, με την δήλωσή του για απλή παρέμβαση, ενώ οι εκπαιδευτικοί 5 και 14 κάνουν λόγο για συζήτηση και ομαδικές δραστηριότητες.

Γ.2.5 Η έλλειψη του κλίματος αποδοχής αλλά και τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως ζήτημα στην τάξη. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που εντοπίστηκαν να κάνουν αναφορές ως ζήτημα της τάξης και στις δύο κατηγορίες (βλ. ΠΠ8, σελ 135), μόνο δύο από τους δέκα υποψήφιους εκπαιδευτικούς αποδίδουν τα αίτια των ζητημάτων αποδοχής στα χαρακτηριστικά του παιδιού (15,23). Τέσσερις είναι οι φοιτητές που εμφανίστηκαν να κάνουν δηλώσεις σε όλες τις κατηγορίες εκτός τους παιδιού ως κύριο των ευθυνών (οι :4,13,20,21), ενώ τέλος, οι υπόλοιποι 4 φοιτητές παρατηρήθηκε να αποδίδουν τα αίτια μεταξύ άλλων και στο παιδί (10,11,16,17).

Όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών υποψήφιων εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές προσπαθούν να είναι δίπλα και κοντά στο παιδί και να το ακούνε, ενώ παρουσιάστηκαν να δίνουν βαρύτητα στις δραστηριότητες γνωριμίας και ένταξης των παιδιών, σε δραστηριότητες συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, αλληλοϋποστήριξης, ελεύθερης έκφραση των παιδιών, διαφοροποίησης, δημιουργίας σχέσεων και επικοινωνίας. Με τεχνικές όπως ο διάλογος, η συζήτηση, η δημιουργία

μεικτών ομάδων αλλά και οι ομαδικές εργασίες με ελκυστικά θέματα, ολοκληρώθηκε η αναφορά στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται τα ζητήματα αποδοχής, των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας. Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι 8 από τους 10 φοιτητές δίνουν έμφαση στις δραστηριότητες τόσο γενικού χαρακτήρα όσο και πιο συγκεκριμένου, ενώ 2 μόνο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συζήτηση και στη δημιουργία μεικτών ομάδων ως λύση για το πρόβλημα (οι 4 και 11). Οι 2 αυτοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν προχωρούν σε υπέρβαση του προβλήματος, καθώς τα προβλήματα συμπεριφοράς, η ανυπακοή και η ανυπαρξία μεικτών ομάδων δε μπορούν να λυθούν απλά με τη συζήτηση και με την δημιουργία μεικτών ομάδων.

Γ.2.6 Η έλλειψη του κλίματος αποδοχής ως το μοναδικό ζήτημα στην τάξη. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Για τους φοιτητές που αναφέρθηκαν μόνο στην έλλειψη του κλίματος αποδοχής ως το ζήτημα της τάξης, 8 από τους 10 κάνουν λόγο για την ύπαρξη παρεών- κλικών αλλά και για τα παιδιά που πηγαίνουν πάντα μαζί. Η ύπαρξη τέτοιων υποομάδων εντοπίζεται κατά τους φοιτητές στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις ελλείψεις των παιδιών, και πιο συγκεκριμένα στα ντροπαλά, δειλά και ανασφαλή παιδιά, δηλαδή με μη δυναμικούς χαρακτήρες (1,7,9,12), που είτε αποκλείονται από τις κλίκες, η συναναστρέφονται με 1,2 παιδιά. Οι στρατηγικές που αναφέρονται είναι η δημιουργία μεικτών ομάδων, το σπάσιμο των κλικών, οι ομαδικές δραστηριότητες και η επαφή όλων των παιδιών και η δραστηριότητες φιλίας. Γίνεται λόγος επομένως για την ένταξη των παιδιών, στην ομάδα της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί 6 και 24 διαπιστώθηκε να περιγράφουν κατά κάποιο τρόπο τα πρόβλημα αφού ως αίτια για τις παρέες- κλίκες ή παρέες του ίδιου φύλου ευθύνονται τα παιδιά που δε δημιουργούν μεικτές ομάδες και τα κοινά ενδιαφέροντα ενώ επιρρίπτονται ευθύνες και στην οικογένεια. Ως στρατηγικές αντιμετώπισης αναφέρθηκαν σε γενικές τακτικές όπως πχ. η συζήτηση με τα παιδιά, η δημιουργία μεικτών ομάδων, αλλά και οι δραστηριότητες αλληλεπίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί 8 και 22 παρατηρήθηκε να θεωρούν ως αίτια για τις κλίκες τα παιχνίδια στην τάξη ή η αλλαγή της τάξης. Όσον αφορά στις στρατηγικές που προτάθηκαν από τους ίδιους, η δημιουργία μεικτών ομάδων αλλά και η συνεργατική μάθηση μπορεί με το χρόνο να εμποδίσει την ύπαρξη κλικών.

Για τους 2 φοιτητές που δεν αναφέρθηκαν στις παρέες και τις κλίκες, ως το μέλημα της τάξης, σημείωσαν την ελλιπή αλληλεπίδραση και τις διαφορές στο συνεργατικό παιχνίδι. Τα αίτια για την ελλιπή αλληλεπίδραση αποδίδονται από τον υποψήφιο εκπαιδευτικό στα ίδια τα παιδιά, αφού δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται. Δεν υπάρχει επομένως γνώση των δικών τους ενεργειών για να αναπτυχθεί ένα τέτοιο περιβάλλον. Την ελλιπή αλληλεπίδραση έρχεται να εξαλείψει η ομαδική δραστηριότητα στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά είναι φρόνιμο να αναφέρουμε ότι όταν μιλάμε για ελλιπή αλληλεπίδραση δεν μπορούμε να αναφερόμαστε μόνο στο μαθησιακό κομμάτι αλλά και σε επίπεδο κλίματος τάξης. Ευθύνες για τις διαφορές στο συνεργατικό παιχνίδι αποδίδεται μόνο στο παιδί, ενώ τεχνικές για την επίλυσή τους δεν αναφέρονται.

Γ.2.7 Αίτια μόνο στις σχέσεις των συνομηλίκων. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Από τους πέντε φοιτητές που αναφέρθηκαν στις σχέσεις των συνομηλίκων ως κύριο των ευθυνών (6,8,19,20,22), μόνο ο υποψήφιος εκπαιδευτικός 20 εμφανίστηκε να θεωρεί τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως το ζήτημα αποδοχής της τάξης. Οι φοιτητές που εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία διαπιστώθηκε επίσης ότι περιγράφουν το ζήτημα της τάξης αλλά και ότι αγνοούν τις ευθύνες του εκπαιδευτικού. Αν δούμε πιο προσεκτικά τα αίτια που αποδίδονται στις παρέες-κλίκες, όπως το ότι δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται και δεν υπάρχουν μεικτές ομάδες, φαίνεται πως οι φοιτητές απλά περιγράφουν το πρόβλημα το κλικών στην τάξη.

Γ.2.8 Αίτια μόνο στους εξωσχολικούς παράγοντες. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών.

Για τους εκπαιδευτικούς 4 και 5 που αναφέρθηκαν μόνο στους εξωσχολικούς παράγοντες ως αίτια του προβλήματος, φαίνεται ότι ως ζήτημα της τάξης είναι η συμπεριφορά των παιδιών αλλά και οι παρέες- κλίκες που υπάρχουν. Για τα ζητήματα αυτά, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία δε φαίνεται να ευθύνονται μόνο το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Γ.3 Συσχέτιση απόψεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Συσχέτιση 1^{ου} και 2^{ου} ερωτήματος

Το πρώτο ερώτημα έχει να κάνει με το ποια σημαντικά πράγματα θέλουν να πετύχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην τάξη, ενώ στο δεύτερο καλούνται να απαντήσουν στο πότε είναι ευχαριστημένοι από τη πρακτική τους άσκηση.

Υπάρχει μια αντίφαση ανάμεσα στις προτεραιότητες των φοιτητών και στο τρόπο που αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Η αντίφαση αυτή, εντοπίστηκε κυρίως στην κατηγορία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού από τους 21 φοιτητές που αναφέρθηκαν σε αυτή ως βασική τους προτεραιότητα, μόνο 12 καταγράφηκαν να αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση αυτή. Αντιθέτως, σε συνάφεια με το πρώτο ερώτημα που είναι σχετικό με τις προτεραιότητες, βρίσκεται η κατηγορία του κλίματος της τάξης που αναφέρθηκε από 20 φοιτητές. Η πλειονότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο ερώτημα σχετικά με το πώς αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο, παρατηρήθηκε να εντάσσονται σε παραπάνω από μία κατηγορίες, με εξαίρεση τον εκπαιδευτικό 20 που σημείωσε μόνο το κλίμα της τάξης, τον εκπαιδευτικό 14 που αναφέρθηκε μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς 19 και 21 που ανέφεραν μόνο τις στάσεις.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν προσεκτικά οι παραπάνω υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ως προς τις δηλώσεις τους για το τι θέλουν να πετύχουν στην τάξη (δηλ. προτεραιότητες). Οι εκπαιδευτικοί 20 και 14, είναι οι μόνοι με απόλυτη συνάφεια προτεραιοτήτων και κριτηρίων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 16: Προτεραιότητες- Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.

Εκπαιδευτικοί	Κριτήριο αξιολόγησης	Προτεραιότητες
20	Κλίμα της τάξης	Κλίμα της τάξης
14	Εκπαιδευτική διαδικασία	Εκπαιδευτική διαδικασία
19	Στάσεις	Κλίμα τάξης- εκπαιδευτική διαδικασία
21	Στάσεις	Κλίμα τάξης- εκπαιδευτική διαδικασία

Προχωρώντας στην ανάλυση του κλίματος της τάξης, διαπιστώθηκε όπως προαναφέρθηκε, μια απόλυτη ποσοτική ταύτιση. Από τους 19 εκπαιδευτικούς που

έκαναν δηλώσεις σχετικές με το κλίμα της τάξης ως προτεραιότητα τους, 20 το ανέφεραν και ως κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι ότι 15 ήταν οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν και στα δύο ερωτήματα για το κλίμα της τάξης (οι: 1,3,4,6,8,11,13,15,16,17,20,21,23,24,25). Με μια πιο προσεκτική ματιά, διαφορές παρατηρούνται στο πως έχουν κατανεμηθεί οι απαντήσεις των φοιτητών στις υποκατηγορίες του κλίματος της τάξης, με ελάχιστες κοινές τάσεις. Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές, αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο περισσότερο με βάση τις θετικές συμπεριφορές και τα θετικά συναισθήματα των παιδιών, παρ' όλο που σαν προτεραιότητα τους ήταν το κλίμα αποδοχής στην τάξη.

Όσον αφορά στη μάθηση, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι περισσότεροι ήταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν το έργο τους με βάση αυτή. Οι φοιτητές αυξήθηκαν από 9 σε 13, με 6 από αυτούς να είναι κοινοί (1,5,10,11,18,24) και στα δύο ερωτήματα. Η μεγαλύτερη διαφορά φαίνεται να υπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τους 21 φοιτητές που την απάντησαν ως προτεραιότητά τους, 12 είναι εκείνοι που αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση αυτή τη κατηγορία (οι: 3,7,9,12,13,14,15,16,17,21,23,24). Οι 12 φοιτητές εμφανίζονται να έχουν απαντήσει στο 1^ο ερώτημα μεταξύ άλλων και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας 17 (βλ. παρακάτω) που δείχνει τις μετατοπίσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών με αναφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία ως βασική τους προτεραιότητα.

Πίνακας 17: Κριτήρια αξιολόγησης υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Εκπαιδευτικοί	Κριτήριο αξιολόγησης
2	Μάθηση+ στάσεις
4	Κλίμα +στάσεις
5	Μάθηση+ Στάσεις
6	Κλίμα +Μάθηση
8	Κλίμα +μάθηση
11	Κλίμα +μάθηση
18	Μάθηση+ στάσεις
19	Μάθηση+ στάσεις

25	Κλίμα+ μάθηση+ στάσεις
----	------------------------

Ο παραπάνω πίνακας με μια πρώτη ματιά μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια κάποια αντίφαση στα αποτελέσματα των φοιτητών, καθώς οι απόψεις τους για τις προτεραιότητες δε συνάδουν ποσοτικά με τις απόψεις τους για τα κριτήρια αξιολόγησης. Παρ' όλα αυτά, όπως διαπιστώθηκε, οι παραπάνω υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, δεν είχαν απαντήσει μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία ως προτεραιότητά τους. Και οι 9, είχαν θέσει ως προτεραιότητά τους δύο ή περισσότερες υποκατηγορίες. Εμφανίζεται επομένως μια τάση των φοιτητών, να επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό ένα θετικό κλίμα για την τάξη, αντί για την εκπαιδευτική διαδικασία. Άξιο προς αναφορά τα γεγονότα ότι 8 από τους 9 εκπαιδευτικούς που δε σημείωσαν την εκπαιδευτική διαδικασία ως κριτήριο αξιολόγησης, ως προτεραιότητά τους ήταν μεταξύ άλλων και το κλίμα της τάξης, ενώ σημαντικές είναι οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών 2 και 19 όπου οι απαντήσεις του δε παρουσιάζουν ουδεμία ταύτιση.

Λόγου χάρη:

Προτεραιότητα: Κλίμα της τάξης και εκπαιδευτική διαδικασία

Κριτήριο αξιολόγησης: Μάθηση και στάσεις

Συσχέτιση 1^{ου} και 3^{ου} ερωτήματος

Συνάφεια φαίνεται να υπάρχει ως προς τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στο 1^ο και στο 3^ο ερώτημα, που είναι σχετικά με το τι θέλουν να πετύχουν οι φοιτητές στην τάξη, αλλά και πως επιθυμούν να συμπεριφέρονται τα παιδιά.

Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που δίνουν προτεραιότητα σε ένα θετικό κλίμα στην τάξη, επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορές ως προς αυτό και λιγότερο ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, από τους 19 εκπαιδευτικούς που έχουν ως προτεραιότητα τους το κλίμα της τάξης, οι 18 φαίνεται να επιδιώκουν και ανάλογες συμπεριφορές. Το ίδιο φαινόμενο εντοπίζεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού από τους 21 εκπαιδευτικούς, οι 16 βρέθηκαν στην κατηγορία της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και στις δύο κατηγορίες, φαίνεται να υπάρχει σχεδόν απόλυτη ταύτιση των αποτελεσμάτων. Άξιο προς αναφορά, αποτελεί το γεγονός ότι ενώ στις προτεραιότητες υπάρχει ελαφρύ προβάδισμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο 3^ο ερώτημα αυτό, αντιστρέφεται. Μιλάμε επομένως για μια ισοτιμία ως προς τις αντιλήψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι 12 εκπαιδευτικοί απάντησαν και στις 2 κατηγορίες (3,4,6,8,11,13,15,19,22,23,24,25), γεγονός που ενισχύει την παραπάνω μας δήλωση.

Συσχέτιση 3^{ου} και 4^{ου} ερωτήματος

Όσον αφορά στις ενέργειες για την επίτευξη των επιθυμητών συμπεριφορών (4^ο ερώτημα), εδώ φαίνεται να μην υπάρχει σύμπτωση στη μεγαλύτερη έκτασή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι οι επιθυμητές συμπεριφορές σχετικά με την υποκατηγορία του κλίματος αποδοχής, παρ' όλο που δηλώθηκαν από 7 υποψήφιους εκπαιδευτικούς, στην ουσία δεν καταβάλλεται καμία προσπάθεια για την ενίσχυσή τους. Τρεις μόνο υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ενέργειες από τις οποίες, μόνο ο ένας εκπαιδευτικός την είχε θέσει ως επιθυμητή συμπεριφορά (13). Παρόμοιο είναι το σκηνικό και σε σχέση με τις θετικές συμπεριφορές, όπου παρ' όλο που δηλώθηκαν από 16 εκπαιδευτικούς, μόνο 3 αναφέρθηκαν στην επίτευξη της ευταξίας, με ένα κοινό εκπαιδευτικό (17).

Σχετικά με τις επιθυμητές συμπεριφορές προς τον εκπαιδευτικό, υπήρχε μεγαλύτερη ταύτιση, με 4 κοινούς εκπαιδευτικούς (1,2,3,8). Στην κατηγορία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρουσιάζεται μεγαλύτερη σύμπτωση απαντήσεων, αφού από τους 15 εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν σε αυτές στις επιθυμητές συμπεριφορές, οι 11 παρατηρήθηκε να δηλώνουν ενέργειες για την ενίσχυση της μάθησης και στάσεις προς την εκπαιδευτική διαδικασία (7,8,9,10,13,18,19, 21,23,24,25). Τέλος, σε απόλυτη συσχέτιση επιθυμητών συμπεριφορών με ενέργειες ενίσχυσης, είναι η υποκατηγορία της μεθόδους, αφού από τους 10 φοιτητές που επιδιώκουν συγκεκριμένες μεθόδους να χρησιμοποιούν τα παιδιά, οι 9 από αυτούς (3,4,7,9,11,15,16,21,23), προτείνουν και τις δικές τους τεχνικές -για την επίτευξη αυτών.

Γ.4 Σύνοψη αποτελεσμάτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Επιδιώξεις

Από την ανάλυση των δηλώσεων στα τέσσερα πρώτα ερωτήματα, διαπιστώθηκε ότι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό ένα θετικό κλίμα για την τάξη. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι αρκετοί είναι οι φοιτητές που σε κάθε ερώτημα έκαναν αναφορές που ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες.

Διαπιστώθηκε ότι εκτός από ένα θετικό κλίμα στην τάξη, αρκετοί είναι οι φοιτητές που έχουν ως βασική τους επιδίωξη την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δηλώσεις που καταγράφηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα είναι εκείνες της συμμετοχής και συνεργασίας- ως οι πιο συχνές- της ελευθερίας έκφρασης αλλά και του ενθουσιασμού, της χαράς και των χαρούμενων παιδιών και τέλος των καλών τρόπων συμπεριφοράς και του αλληλοσεβασμού. Ανεξαρτήτως του παραπάνω γεγονότος, η σημασία ενός καλού κλίματος της τάξης είναι μεγάλη. Το θετικό κλίμα για τους φοιτητές ερμηνεύεται τόσο με βάση το κλίμα αποδοχής όσο και με τις θετικές συμπεριφορές και τα θετικά συναισθήματα. Συνοπτικά παρατηρήθηκε στις προτεραιότητες, οι φοιτητές που καταγράφηκαν στο κλίμα αποδοχής, να αναφέρονται κυρίως σε ομαδικό επίπεδο · δηλαδή, στη δημιουργία καλών σχέσεων αλλά και σε ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα, χωρίς να παραλείπονται παρ' όλα αυτά έννοιες όπως η ομόνοια, η ασφάλεια και ο αλληλοσεβασμός. Όσον αφορά εκείνους που ανήκουν στην κατηγορία των θετικών συμπεριφορών, σημαντική είναι η απουσία των συμπεριφορών με αρνητικό πρόσημο. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στον ενθουσιασμό που πρέπει να υπάρχει, ενώ το να υπάρχει σεβασμός, υπακοή, αγάπη αλλά και εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό, κρίνεται ως θετική συμπεριφορά και είναι προτεραιότητά τους. Η αγάπη, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη παραπέμπουν σε θετικές συμπεριφορές σχετικές με τις κοινωνικές σχέσεις. Στις επιθυμητές συμπεριφορές που πρέπει να έχουν τα παιδιά στην τάξη, είναι μικρό το προβάδισμα δίνεται στο κλίμα της τάξης, έναντι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό συνηγορεί υπέρ της επιδίωξης ενός θετικού κλίματος από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς. Η διαφορά σε σχέση με τις προτεραιότητες είναι ότι η πλειονότητα των φοιτητών αναφέρεται σε θετικές επιθυμητές συμπεριφορές, έναντι του κλίματος αποδοχής και των στάσεων προς τον εκπαιδευτικό. Σημαντική λεπτομέρεια είναι ότι και εδώ οι εκπαιδευτικοί μιλούν κυρίως για συμπεριφορές με θετικό πρόσημο, ενώ

αναφέρονται περισσότερο ως προς την γενική συμπεριφορά του παιδιού- πχ.: πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον, χαρά, θέληση, να μη βαριέται, να τηρεί τους κανόνες και να ακούει και ελάχιστα στις κοινωνικές σχέσεις (πχ. καλοί τρόποι συμπεριφοράς).

Από τις κατηγοριοποιήσεις των δηλώσεων και τις μετέπειτα μετρήσεις, οι φοιτητές εμφανίζονται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στους καλούς τρόπους συμπεριφοράς, στην τήρηση των κανόνων, στην υπακοή, στο ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αφαιρούνται και να βαριούνται, στη χαρά και στο ενδιαφέρον, και λιγότερο στο σεβασμό, στη φιλία και στην ασφάλεια. Το κλίμα αποδοχής, ερμηνεύεται κυρίως μέσα από το σεβασμό και συναφείς έννοιες, μέσα από την αποφυγή συγκρούσεων και από ένα καλό κλίμα, λιγότερο μέσα από το αίσθημα της ομάδας και καθόλου με την ανάπτυξη σχέσεων. Σημαντικό αποτελεί το γεγονός της αναφοράς για πρώτη φορά της μείωσης των κλικών – που σχηματίζονται από τα παιδιά-ως επιθυμητή συμπεριφορά, για ένα θετικό κλίμα στην τάξη.

Παρ' όλη τη βαρύτητα που δίνεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται ότι οι φοιτητές δεν αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση αυτή, αλλά περισσότερο με βάση το κλίμα που επικρατεί στην τάξη. Αν κάποιος προσέξει τους πίνακες, παρατηρείται μία αλλαγή ως προς τις απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αφού πολλοί εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας μετατοπίστηκαν στις υπόλοιπες κατηγορίες. Μια μεγάλη ταύτιση υπάρχει στην κατηγορία του κλίματος της τάξης, αφού όχι μόνο αυξήθηκαν κατά 1 εκπαιδευτικό, αλλά από τους 19 εκπαιδευτικούς που την έχουν ως προτεραιότητα, οι 15 είναι εκείνοι που αξιολογούν το έργο τους με βάση αυτή. Σημαντική διαφορά με το ερώτημα των προτεραιοτήτων είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν το έργο τους με βάση το κλίμα αποδοχής, που απαντήθηκε περισσότερο, αλλά με βάση τα θετικά συναισθήματα και τις θετικές συμπεριφορές. Γι' αυτούς οι θετικές συμπεριφορές έχουν να κάνουν μόνο με τη γενική συμπεριφορά του παιδιού, σε αντίθεση με τις προτεραιότητες, όπου μιλάνε και για κοινωνικές σχέσεις (πχ. εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό, σεβασμός). Οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών βρέθηκαν στην αναφορά για χαρούμενα παιδιά (10 άτομα), στο ενδιαφέρον (6 άτομα), στην επίτευξη των στόχων (5 άτομα- μάθηση), στην αποκόμιση πραγμάτων (6 άτομα- μάθηση), αλλά και στη συνεργασία (6 άτομα- εκπαιδευτική διαδικασία).

Σχετικά με τις ενέργειες των φοιτητών για την επίτευξη των επιθυμητών συμπεριφορών στην τάξη, δε φαίνεται να ανταποκρίνονται στις επιθυμητές συμπεριφορές που έχουν θέσει, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις. Πολλοί φοιτητές αναφέρουν πολλές επιθυμητές συμπεριφορές για τους μαθητές που στη συνέχεια δε φροντίζουν για την επίτευξή τους. Μεγαλύτερη σύμπτωση παρατηρήθηκε στις μεθόδους και στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ σημαντικό αποτελεί το γεγονός, ότι παρ' όλο που επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπεριφορές σε σχέση με το κλίμα της τάξης, στην ουσία δε φαίνεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές ενδυνάμωσής τους. Αν παρατηρήσουμε τους εκπαιδευτικούς που ανέφεραν πολλές επιθυμητές συμπεριφορές, διαπιστώνουμε ότι 16 από τους 25 εκπαιδευτικούς έμειναν μόνο στην ενίσχυση της μίας από τις αναφορές τους. Από τους 16 αυτούς εκπαιδευτικούς, μόνο ο εκπαιδευτικός 21 ήταν εκείνος που έδωσε δύο απαντήσεις στις επιθυμητές συμπεριφορές και δύο στρατηγικές για την ενίσχυσή τους.

Τέλος αυτό που μας κάνει εντύπωση είναι ότι για την επίτευξη των θετικών συμπεριφορών επικεντρώνονται κυρίως στους κανόνες, σε επιβραβεύσεις καλών συμπεριφορών αλλά και στην αυστηρότητά τους, ενώ όσον αφορά την ενίσχυση της αποδοχής, οι μεικτές ομάδες, το καλό κλίμα, οι ισότιμες ευκαιρίες, αλλά και η «σωστή» στάση απέναντι στα παιδιά, θεωρούνται ικανές να βοηθήσουν.

Πεποιθήσεις για το πρόβλημα και αίτια

Σε αντίθεση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα των φοιτητών θεωρεί ως ζήτημα της τάξης την ανυπαρξία του κλίματος αποδοχής. Με μεγαλύτερη συχνότητα καταγράφηκαν από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς δηλώσεις σχετικές με τις παρέες- κλίκες (12 άτομα), την ανυπαρξία μεικτών ομάδων (3 άτομα), τα παιδιά που πάνε πάντα μαζί (4 άτομα), και τον ελλιπή σεβασμό και κατανόηση κλπ.

Τα ζητήματα που αποδίδονται στα παιδιά έχουν να κάνουν περισσότερο με την συμπεριφορά αυτών πχ. επιθετικότητα, μαλώματα, παιδιά αποκλείουν, κακός τρόπος έκφρασης κλπ. και λιγότερο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις στάσεις τους. Άξιο προς αναφορά είναι το γεγονός ότι μόνο δύο εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο τη διαφορετική καταγωγή ως το ζήτημα της τάξης.

Σχετικά με τα αίτια που αποδίδουν οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της τάξης, οι περισσότεροι επιρρίπτουν τις ευθύνες στους συνομηλίκους, λόγω του ότι δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται και να δημιουργούν μεικτές ομάδες, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που αναφέρουν και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών ως αίτιο του ζητήματος στην τάξη. Τα ντροπαλά και ανασφαλή παιδιά, τα παιδιά – ηγέτες- αλλά και ο κλειστός χαρακτήρας των παιδιών μπορεί να ευθύνεται για τα προβλήματα αποδοχής στην τάξη. Αρκετοί είναι εκείνοι που ανέφεραν και τα εγγενή χαρακτηριστικά του παιδιού ως αίτιο του προβλήματος, ενώ πέντε μόνο εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως υπαίτιου, και τέλος πέντε ακόμη επιρρίπτουν τις ευθύνες στην οικογένεια. Με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης, ως αίτιο εμφανίζεται η οικογένεια. Στην ανάλυση που προηγήθηκε, παρατηρήθηκαν εκπαιδευτικοί που δεν αποδίδουν στην ουσία αίτια στο πρόβλημα αλλά το περιγράφουν, ενώ βλέπουμε και εκπαιδευτικούς που δεν αναγνωρίζουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τις επιρρίπτουν στα παιδιά.

Εν τέλει, από τις κατηγοριοποιήσεις των φοιτητών ως προς τις πεποιθήσεις τους για το ζήτημα στην τάξη, δε φαίνεται ούτε εδώ να υπάρχει απόλυτη ταύτιση ως προς τις δηλώσεις τους για τα αίτια του ζητήματος. Αυτό που μας προξενεί εντύπωση είναι ότι σε αντίθεση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που ήταν 16, μόνο 3 ήταν οι φοιτητές που αναφέρθηκαν στα χαρακτηριστικά του παιδιού ως το ζήτημα της τάξης.

Στρατηγικές αντιμετώπισης

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι από τους 25 φοιτητές, οι 23 ανέφεραν τρόπους αντιμετώπισης. Ύστερα από ανάλυση των αποτελεσμάτων, δε δίνεται κάποιο ξεκάθαρο προβάδισμα στις κατηγορίες τρόπων αντιμετώπισης, καθώς η κατηγορία γενικών ενεργειών ενίσχυση του θετικού κλίματος και μεθόδων οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζουν 13 εκπαιδευτικούς, ενώ η κατηγορία των δραστηριοτήτων ενίσχυσης της επικοινωνίας και της συνεργασίας, 10. Παρ' όλα αυτά, 4 στρατηγικές είναι εκείνες που αναφέρθηκαν από τους περισσότερους φοιτητές. Αυτές είναι η συζήτηση με τα παιδιά, οι δραστηριότητες συνεργασίας/ αλληλοβοήθειας, η δημιουργία μεικτών ομάδων και οι ομαδικές δραστηριότητες. Αν προχωρήσουμε λίγο ακόμα, θα δούμε ότι 2 εκπαιδευτικοί έθεσαν μόνο γενικές στρατηγικές αντιμετώπισης (1,4), 4 εκπαιδευτικοί μόνο μεθόδους (2,5,8,22) και τέλος

3 εκπαιδευτικοί μόνο συγκεκριμένες δραστηριότητες (6,10,21). Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές αναφέρονται σε σχετικά γενικές και αόριστες τεχνικές σε όλες τις κατηγορίες, τεχνικές παρόμοιου τύπου (πχ. ομαδικές δραστηριότητες- μεικτές ομάδες και συνεργατική μάθηση) ενώ απουσιάζει πλήρως η κατηγορία της παραπομπής του προβλήματος αλλού. Αυτό ίσως εξηγείται και από τα ζητήματα που αναφέρθηκαν από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που έχουν να κάνουν κυρίως με την έλλειψη κλίματος αποδοχής και αφορούν κυρίως το επίπεδο της τάξης.

Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΕΕ1: Ποιες είναι οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών (εν ενεργεία ή μη) και κατά πόσο αυτές συνδέονται με την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη;

Η πορεία της έρευνας κατέδειξε ότι τόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί του δείγματος όσοι και οι εν δυνάμει δίνουν, ισότιμα βαρύτητα τόσο στις γνωστικές λειτουργίες όσο και στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη με ελάχιστες διαφορές. Το παραπάνω γεγονός έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφική έρευνα των Hoy και Weinstein (2006) και Drang (2011), όπου όπως αναφέρεται προβάδισμα έχει το γνωστικό κομμάτι.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι στις πρωταρχικές επιδιώξεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, είναι η ανάπτυξη συνεργασίας, το καλό κλίμα στη τάξη, και η απόκτηση γνώσεων, ενώ έπεται ο σεβασμός και αποδοχή μεταξύ των μαθητών και η ανάπτυξη σχέσεων και κριτικής σκέψης. Οι παραπάνω δηλώσεις, είναι εκείνες που εμφανίστηκαν στα ερωτηματολόγια των περισσότερων εκπαιδευτικών. Σε παρόμοιο μήκος κύματος φαίνεται να κινούνται οι φοιτητές, όπου δίνουν μεγάλη έμφαση στη συνεργασία, τη συμμετοχή και την ελεύθερη έκφραση ως βασικές επιδιώξεις, ενώ αρκετές είναι οι αναφορές τους στις θετικές συμπεριφορές (πχ. ενδιαφέρον, ενθουσιασμός, καλοί τρόποι συμπεριφοράς κλπ) και θετικά συναισθήματα στη τάξη (πχ. χαρούμενα παιδιά).

Αυτό που μας προξενεί εντύπωση είναι ότι οι φοιτητές παρά το νεαρό της ηλικίας τους και τη πιο σύγχρονη εκπαίδευση που λαμβάνουν, παρουσιάζουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη κυρίως μέσω των θετικών συμπεριφορών και συναισθημάτων των παιδιών (ως προς την γενική συμπεριφορά στην τάξη, λιγότερο ως προς τις κοινωνικές σχέσεις) και λιγότερο μέσω της αποδοχής του «άλλου» ή του «διαφορετικού». Διαπιστώθηκε ότι περιγράφουν ένα θετικό κλίμα περισσότερο με βάση το πώς πρέπει το παιδί να είναι στην τάξη πχ. να σέβεται τους κανόνες, να έχουν καλούς τρόπους, να ακούνε, να αγαπάνε και να σέβονται τον εκπαιδευτικό, με βάση δηλαδή την υπακοή του σ' αυτά που κατά εκείνους είναι σωστά για ένα καλό κλίμα (κανονιστικά πρότυπα). Αντίθετα, λιγότεροι είναι εκείνοι που ενδιαφέρονται στο να λειτουργούν τα παιδιά ως ομάδα, να σπάνε τις κλίκες και να κάνουν πράξεις έννοιες σχετικές με την αποδοχή. Ακόμη, παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό

θετικές συμπεριφορές με την απουσία του αρνητικού πρόσημου, σε σχέση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Στον αντίποδα, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν το θετικό κλίμα σε μεγαλύτερο βαθμό με βάση την αποδοχή. Παρατηρήθηκαν αναφορές όπως η ανάπτυξη των σχέσεων, η φιλία και η κοινωνικοποίηση που απουσίαζαν από το δείγμα των φοιτητών, ενώ αναφορές όπως το καλό κλίμα, ο αλληλοσεβασμός και η αποδοχή είχαν τη μεγαλύτερη απήχηση. Σημαντική πληροφορία που εκλαμβάνουμε από τις απαντήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, είναι ότι μέσα από τις θετικές συμπεριφορές για το κλίμα της τάξης υπάρχει το αρνητικό πρόσημο σε μεγαλύτερο βαθμό στα κριτήρια αξιολόγησης και στις επιθυμητές συμπεριφορές και πολύ λιγότερο στις προτεραιότητες. Επιπροσθέτως, με τον όρο θετικές συμπεριφορές δε μιλάμε μόνο για τήρηση πειθαρχίας και κανόνων αλλά και για ήρεμα-ισορροπημένα παιδιά, για καλή διάθεση και χαρά, αλλά και για σεβασμό μεταξύ των μαθητών και να μην συγκρούονται. Σχετικά με την ησυχία στην τάξη, 4 είναι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν σχετικές με αυτή δηλώσεις στις προτεραιότητες αλλά και στις επιθυμητές συμπεριφορές ως θετικές συμπεριφορές για την τάξη. Οι εν λόγω αναφορές πηγάζουν από τις στερεοτυπικές απόψεις ότι μια τέτοια τάξη ή τέτοιοι μαθητές είναι καλή/καλοί, ενώ το αντίθετο είναι αναπόφευκτα και το κακό (Brotman, Gouley & Teran, 2010) και εκλείπουν από το δείγμα των φοιτητών. Αυτό που η Han (2009) αναφέρει και παρατηρείται σε κάποιο βαθμό και στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μια κοινωνική ανάπτυξη που δε σχετίζεται τόσο με την ανάπτυξη των σχέσεων στην τάξη, αλλά με το να μάθουν να δουλεύουν τα παιδιά καλά και να σέβονται την ιδιοκτησία και τα δικαιώματα του άλλου. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση το να μη παίρνουν τα παιδιά αντικείμενα άλλων, οι μαθητές να κάνουν πράγματα και να ακολουθούν τους κανόνες και να υπάρχει γενικά τάξη. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις επιθυμητές συμπεριφορές που θα ήθελαν να έχουν τα παιδιά στην τάξη. Οι φοιτητές, ως θετικές συμπεριφορές στην τάξη αναφέρουν την υπακοή, τα παιδιά να μη βαριούνται, να μην αφαιρούνται, να ακούνε κλπ.

Εκείνο που προβληματίζει στο δείγμα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι ότι μέσα από τις επιθυμητές στάσεις που πρέπει να έχουν τα παιδιά στην τάξη, αναφέρουν ότι τα παιδιά πρέπει να αγαπούν το όμορφο και το ωραίο. Παρατηρείται

επομένως, μια μορφή προκατάληψης από μέρους των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αφού οτιδήποτε δε θεωρείται από τα παιδιά ως όμορφο δε πρέπει να το αγαπούν. Ακόμη, η αναφορά των εκπαιδευτικών για προσοχή και αγάπη προς το πρόσωπό του, ως επιθυμητή στάση του παιδιού, μπορεί να ελλοχεύει τον κίνδυνο περαιτέρω προβλημάτων στην τάξη, σχετικά με τις διακρίσεις των μαθητών που είναι περισσότεροι αρεστοί (λόγω προσκόλλησης ή αγάπης) στον εκπαιδευτικό.

Σχετικά με τις ενέργειες επίτευξης των επιθυμητών συμπεριφορών, έμφαση δίνουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής μέσω της συζήτησης για τα προβλήματα (πρωτεύουσα αναφορά), της γνωριμίας με το διαφορετικό, της ενίσχυσης του αλληλοσεβασμού, της αλληλοβοήθειας και αλληλεπίδρασης, ενώ η δημιουργία σχέσεων και ένα κλίμα ασφάλειας θεωρούνται επίσης συχνές ενέργειες. Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για ευκαιρίες μάθησης και ερεθίσματα, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Brotman, Gouley & Teran, 2010), αποτελεί απαραίτητο παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου και τέλος γίνεται αναφορά για εξατομίκευση της μάθησης με βάση τις ικανότητες των παιδιών, αλλά και προαγωγή της ενσυναίσθησης. Από την άλλη μεριά, οι περισσότεροι φοιτητές ανέφεραν τεχνικές σχετικές με τη μάθηση και όχι τόσο με το κλίμα της τάξης. Από αυτά που ξεχώρισαν είναι η συζήτηση και οι δραστηριότητες που μπορούμε να τις εντάξουμε στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και η επιβράβευση καλής συμπεριφοράς, η υπενθύμιση των κανόνων, ή αυστηρότητα και τα παιχνίδια κανόνων. Η αναφορά του υποψήφιου εκπαιδευτικού 8 για την επίτευξη της ευταξίας μέσω του παιχνιδιού της σιωπής, συνάδει με τη βιβλιογραφία του Πεπονάκη, όπου αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν την ηρεμία στην τάξη, αλλά και συνθήκες που να μην ενοχλούν τους ίδιους.

Από την καταγραφή των αποτελεσμάτων, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους φοιτητές παρατηρήθηκαν κάποιες τάσεις ως προς τις βασικές τους επιδιώξεις. Οι τάσεις αυτές δεν ήταν εύκολο να διευκρινιστούν σε όλο το δείγμα της έρευνας. Παρ' όλα αυτά, 13 από τους 25 φοιτητές του δείγματος, είχαν πιο ξεκάθαρο προφίλ, είτε βασιζόμενοι σε μια κατηγορία είτε σε περισσότερες. Αντίθετα, μόνο 10 από τους 38 ήταν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με μια πιο ξεκάθαρη κατεύθυνση. Στην προσπάθειά μας να συνδέσουμε τις βασικές τους επιδιώξεις με το τι θεωρούν ως ζήτημα στην τάξη, παρατηρήθηκε από τα σταθερά προφίλ εκπαιδευτικών που δημιουργήσαμε να μην υπάρχει συσχέτιση.

ΕΕ2: Ποιο είναι κατά τους εκπαιδευτικούς το πρόβλημα σε σχέση με το κλίμα αποδοχής στην τάξη και κατά πόσο αυτή η πεποίθησή τους αποτελεί βοήθεια ή εμπόδιο στη βελτίωση της κατάστασης;

Οι πεποιθήσεις των εν ενεργεία και υποψηφίων εκπαιδευτικών ως προς τα ζητήματα αποδοχής στην τάξη αλλά και τα αίτια που εντοπίζουν, διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Αρχικά όσον αφορά στους φοιτητές του δείγματος, το ζήτημα της τάξης εντοπίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην έλλειψη της αποδοχής και λιγότερο στα χαρακτηριστικά του παιδιού. Με μεγαλύτερη συχνότητα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ύπαρξη της παρέας- κλίκας, στα παιδιά που πάνε πάντα μαζί (ως μια μορφή παρέας), αλλά και στις παρέες ίδιου φύλου που δυσχεραίνουν, σύμφωνα με την Αυγητίδου (1997), το πνεύμα ομαδικότητας στην τάξη. Των παραπάνω προβλημάτων, έπεται ποσοτικά η παρουσία επιθετικότητας, ο κακός τρόπος έκφρασης και τα μαλώματα. Αντίθετα, από τις καταγραφές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών φαίνεται ότι εντοπίζουν το ζήτημα της τάξης περισσότερο στα χαρακτηριστικά του παιδιού, κυρίως λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του και της συμπεριφοράς τους. Με μεγαλύτερη συχνότητα καταγράφηκαν προβλήματα επιθετικότητας, άσχημης συμπεριφοράς, και έπονται τα προβλήματα ένταξης και η αδυναμία συνεργασίας. Αυτό που μας προξενεί εντύπωση είναι ότι σε αντίθεση με τις αναφορές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, οι αλλοδαποί μαθητές δεν αποτελούν ζήτημα για τους φοιτητές, με ελάχιστες εξαιρέσεις (βλ. ΠΠ8 σελ 133).

Ύστερα από προσεκτική καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι πίσω από τις αιτίες για τις παρέες- κλίκες, οι φοιτητές αναγνώρισαν αίτια που συμφωνούν με την βιβλιογραφία. Τα κοινά ή διαφορετικά ενδιαφέροντα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (εμφάνισης) ή η γενική συμπεριφορά των παιδιών αλλά και οι παρέες εκτός σχολείου συμφωνούν με τους όρους της αμοιβαιότητας, της εγγύτητας, των εξωτερικών χαρακτηριστικών (Hallinan, 1978, 1979, οπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 1997) αλλά και των κοινωνικών ικανοτήτων (Αυγητίδου, 1997). Με παρόμοιο τρόπο και οι παρέες των παιδιών που πάνε πάντα μαζί, σχετίζονται με την καταγωγή και την ελλιπή γνώση της ελληνικής (ως κοινά), αλλά και με τη συμπεριφορά τους. Η μοναδική αναφορά των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την παρουσία μικρών ομάδων, (πχ αλλοδαπά παιδιά πάντα μαζί), αιτιολογείται ως ευθύνη των ίδιων των παιδιών.

Και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών δε φαίνεται να παρουσιάζουν μεγάλη διάσταση απόψεων σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας. Σε αυτό που διαφέρουν είναι ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερους λόγους, για να αιτιολογήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρατηρούνται στην τάξη. Στους οικογενειακούς- κοινωνικούς παράγοντες αλλά και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών όπως πχ. ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης ή η καταγωγή, προστίθεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, το πλαίσιο της τάξης, αλλά και οι απαιτήσεις του σχολείου. Η πληθώρα εργασιών, τα πολλά μαθησιακά επίπεδα, η κακή χημεία των μαθητών αλλά και η ανυπαρξία αποδοχής του διαφορετικού και η υιοθέτηση χαρακτηρισμών του εκπαιδευτικού από τα παιδιά μπορούν να εντείνουν ή να δημιουργήσουν τέτοια προβλήματα. Η επιρροή του εκπαιδευτικού είναι μεγάλη σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία (Μπίκος, 2009 και Γκότοβος, 1995). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο εκπαιδευτικός 12, είναι εκείνος που αναφέρει μόνο το ρόλο του εκπαιδευτικού, ως κύριο των ευθυνών.

Αντίθετα, τα αίτια τα οποία που εντοπίζουν οι φοιτητές, σχετικά με την επιθετικότητα, έχουν να κάνουν με τη διάθεση του παιδιού, την έλλειψη προσαρμογής τους, τα στερεότυπα και την οικογένεια. Σχετικά με τον κακό τρόπο έκφρασης των παιδιών, τα αίτια αποδίδονται στον εκπαιδευτικό, στη διάθεση του παιδιού αλλά και στο παιχνίδι, ενώ τέλος, οι αναφορές σε σχέση με τα μαλώματα- που είναι και οι περισσότερες και μπορούν να σχετίζονται με τις δυο προηγούμενες αναφορές- έχει να κάνει με την ηλικία και το φύλο των παιδιών, με την ηγετική φιγούρα, την επιβεβαίωση που επιζητούν τα παιδιά, και τέλος με τη γενική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την προέλευση του παιδιού αλλά και η προέλευση ως αίτιο, για τους φοιτητές, δε φαίνεται να αναφέρθηκε προς έκπληξή μας σε μεγάλο βαθμό. Σε αντίθεση με τους φοιτητές, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό τους αλλοδαπούς μαθητές ως το ζήτημα στην τάξη, κυρίως λόγω της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής, των χαρακτηριστικών της εμφάνισης, της ίδιας της καταγωγής, της έλλειψης των κοινών ενδιαφερόντων, της επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και λόγω των προκαταλήψεων, της οικογένειας και της έλλειψης του σεβασμού στο διαφορετικό. Οι αιτιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της εθνικότητας στην τάξη δε συμφωνούν απόλυτα με έρευνες που έγιναν για τα παιδιά διαφορετικής κουλτούρας στην τάξη. Οι έρευνες αυτές απέδιδαν

τις ευθύνες στη δυσκολία στην επικοινωνία (McClelland & Morrison, 2003) και στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσα (Οικονομίδης και Κοντογιάννη, 2011) αλλά και στη μη αναφορά του διαφορετικού στην τάξη (McClelland & Morrison, 2003). Οι αιτιολογήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών φαίνεται σε μεγάλο να δυσχεραίνουν το κλίμα αποδοχής στην τάξη, καθώς στιγματίζεται η καταγωγή και η εθνικότητα ως πρόβλημα.

Συγκεκριμένα, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί 29, 33 και 35 περιγράφουν εν μέρει το πρόβλημα, αναφέροντας ως αίτιο την καταγωγή. Από το δείγμα αυτό, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στρέφουν το πρόβλημα στην εύκολη λεία, τα αλλοδαπά παιδιά, που δεν «ταιριάζουν» με την κυρίαρχη ομάδα. Θετικά μπορούμε να αξιολογήσουμε τους εκπαιδευτικούς 35 και 36 που αναφέρουν μεταξύ άλλων την έλλειψη σεβασμού στο διαφορετικό ως αίτιο του προβλήματος. Παρόμοιο είναι το πρόβλημα των διαφορετικών κοινωνικών κουλτούρων, που πηγάζει από τις σχέσεις των μαθητών, την οικογένεια και την έλλειψη σεβασμού στο διαφορετικό, ενώ στη περίπτωση του εκπαιδευτικού αυτού (36), από τις αναφορές του το ζήτημα της τάξης θα μπορούσε να είναι η κακή χημεία των μαθητών, και η αιτία να βρίσκεται στις διαφορετικές κοινωνικές κουλτούρες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα προκατάληψης στην τάξη και μη αποδοχής του διαφορετικού είναι ο εκπαιδευτικός 20. Τα αίτια του προβλήματος αποδίδονται και εδώ στο παιδί και συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά της εμφάνισης των παιδιών (το ύψος και το χρώμα, πράγμα που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, σελ.33-34).

Για το θέμα της άρνησης της προσωπικής προέλευσης, ο εκπαιδευτικός (13, δεν αναγνωρίζει το ζήτημα σε σχεσιακό πλαίσιο αλλά το αναδιατυπώνει και το σημειώνει ως αιτία. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαιδευτικού που επιρρίπτει τις ευθύνες για το ζήτημα αποδοχής στα χαρακτηριστικά του παιδιά που δεν «ταιριάζουν» με το σύνολο της τάξης. Αυτά τα παιδιά έχουν κυρίως άσχημη συμπεριφορά και είναι κυρίως διαφορετικής εθνικότητας, που αρνούνται τα ίδια την προέλευσή τους. Ο εκπαιδευτικός αυτός δεν αντιμετωπίζει το πρόβλημα σε σχεσιακό πλαίσιο, αλλά το περιγράφει αναφέροντας ως αίτιο τη μη αποδοχή της προσωπικής καταγωγής. Ως ύστατη προσπάθεια του εκπαιδευτικού να συγκεραστούν προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και προέλευσης αναφέρει γενικές ενέργειες όπως την ενθάρρυνση για την ένταξη στην ομάδα, τη γνωριμία με το διαφορετικό και τη συζήτηση με το παιδί.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος είναι και οι στάσεις των παιδιών απέναντι στο αντίθετο φύλο (Σουλιώτη, 2008) αλλά και τα προβλήματα σε σχέση με την ηλικία των παιδιών. Η ηλικία είτε ως πρόβλημα είτε ως αίτιο στο νηπιαγωγείο φαίνεται να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο. Σύμφωνα με τους Spitzer, Cupp & Parke (1995), όταν τα μικρότερα παιδιά αρχίζουν νηπιαγωγείο, παρουσιάζουν πιθανές δυσκολίες όσον αφορά τις κοινωνικές ικανότητες. Παρ' όλα αυτά, η ηλικία δε σχετίζεται αναπόφευκτα και με την έλλειψη αποδοχής στην τάξη ή τα προβλήματα περιθωριοποίησης. Τέλος, σχετικά με τις στάσεις των παιδιών (είτε δε πλησιάζουν, είτε φοβούνται), ευθύνεται κατά τους φοιτητές κυρίως το παιδί, λόγω του κλειστού χαρακτήρα ή της επιβεβαίωσης που θέλει και ο εκπαιδευτικός που δεν έχει αναφερθεί στην διαφορετικότητα, ενώ στους εκπαιδευτικούς τα αίτια σχετίζονται με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον καθώς και τη καταγωγή.

Παρεμφερής των στάσεων κατά τους φοιτητές, είναι η ανωριμότητα και η μοναχικότητα του παιδιού που, όπως αναφέρεται, είναι απόρροια του ίδιου του παιδιού, του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και της ανοχής της συμπεριφοράς της νηπιαγωγού. Αντίθετα, για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς η χαμηλή αυτοπεποίθηση/ αυτοεκτίμηση, ο μαθητής ως εύκολο θύμα και τα απομονωμένα παιδιά πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά του παιδιού, από το πλαίσιο της τάξης, τις προκαταλήψεις αλλά και από το ρόλο του εκπαιδευτικού (στην αναφορά για απομονωμένα παιδιά). Δεν αναφέρεται επομένως καθόλου ο παράγοντας της οικογένειας. Ο ρόλος της οικογένειας αναφέρεται στη στάση των αγοριών που δε θέλουν τα κορίτσια μαζί και με το κοινωνικό περίγυρο. Σύμφωνα με τους Arbeau & Coplan (2007) και Nelson et al. (2009) οι εκπαιδευτικοί έχουν ως επίκεντρο παρατήρησης τα διασπαστικά ή επιθετικά παιδιά με αποτέλεσμα να αγνοήσουν ένα παιδί που αποσύρεται γιατί αυτός ή αυτή δεν αποσπά την προσοχή τους και την ατμόσφαιρα της μάθησης της τάξης ή δε βλάπτει. Σε σχέση με την ανωριμότητα των παιδιών και πάλι διακρίνεται η σημασία της εκπαιδευτικού, όπου με την ανοχή της, μπορεί να διαιωνίσει τις διακρίσεις και να εντείνει το «πρόβλημα» του παιδιού.

Από την ανάλυση μας παρατηρήθηκαν κάποιοι εκπαιδευτικοί που απλά περιέγραφαν το πρόβλημα. Οι εκπαιδευτικοί 13 και 20, παρ' όλο που αναφέρουν μια αιτιολόγηση, σημείωσαν επίσης ότι για τις παρέες κλίκες ευθύνονται τα παιδιά που πάνε πάντα μαζί, ενώ για την ανυπαρξία μεικτών ομάδων, ευθύνονται τα παιδιά που δε δημιουργούν μεικτές ομάδες. Για να συγκεραστούν τα προβλήματα αυτά πρέπει να

εξευρεθούν οι αιτίες πίσω από το γεγονός. Ο εκπαιδευτικός 20 αναφέρει τη μοναχικότητα του παιδιού αλλά δε προχωρά περαιτέρω. Ο εκπαιδευτικός 19 προχωρά και εκείνος με τη σειρά του στη περιγραφή του προβλήματος της ελλιπούς αλληλεπίδρασης, ως συνέπεια της ελλιπούς συνεργασίας, ενώ ο εκπαιδευτικός 24 σημειώνει ότι για τις παρέες ίδιου φύλου φταίνε τα παιδιά που δε δημιουργούν μεικτές ομάδες. Μιλάμε επομένως για το ίδιο πράγμα, με τον τονισμό της ευθύνης στα παιδιά. Τέλος, χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του εκπαιδευτικού 24, που θεωρεί ως αφορμή για την ανυπακοή τον αποκλεισμό και τον τρόπο έκφρασης, το παιχνίδι. Το παιχνίδι δε μπορεί να θεωρηθεί ως αίτιο αλλά ως ο χώρος που πραγματοποιούνται τα παραπάνω προβλήματα. Οι ευθύνες με βάση τα όσα έχουμε διαβάσει και αναφέρει, θα έπρεπε να επιρρίπτονται ξεχωριστά στον εκπαιδευτικό, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

Οι αναφορές σχετικά με την ανυπαρξία του κλίματος αποδοχής στους φοιτητές (έλλειψη σεβασμού/ αλληλοκατανόησης/ αλληλεπίδρασης) αλλά και στους εκπαιδευτικούς (δεν υπάρχει αλληλοσεβασμός, κοινωνική συνοχή, υπάρχει απόρριψη και κοινωνικός αποκλεισμός), σχετίζεται με το πλαίσιο της τάξης, την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό, ενώ στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς περισσότερο με εξωσχολικούς παράγοντες, αλλά και με το φύλο και το πλαίσιο της τάξης. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και πάλι συγχέουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού με την ανυπαρξία της αποδοχής, πράγμα που συμφωνεί και με έρευνες όπως αναφέρεται στη διπλωματική της Σουλιώτη (2008), για τη σύνδεση των αγοριών με την παραβατική συμπεριφορά.

Τα προβλήματα επίδοσης αναφέρονται μόνο από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και σχετίζονται με ποικίλους παράγοντες όπως η οικογένεια και η οικονομική τους κατάσταση, η έλλειψη σεβασμού στο διαφορετικό αλλά και η πληθώρα των εργασιών με αποτέλεσμα να μην ανταπεξέρχονται τα παιδιά. Κατά τους Blum et al. (2002) και Rutter et al. (1979), το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάσει μαζί με άλλους παράγοντες τη σχολική επίδοση. Στα παιδιά με ιδιαιτερότητες αναφέρονται και πάλι μόνο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Ο εκπαιδευτικός 5 περιγράφει εν μέρει το πρόβλημα αναφέροντας τον αυτισμό και το ΔΕΠΥ ως αίτια μαζί με τις διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός (10), βλέπει ως αίτια του προβλήματος το χαμηλό δείκτη νοημοσύνης του παιδιού και τις

προκαταλήψεις που φέρουν μαζί τους τα μέλη της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επομένως εντοπίζουν εν μέρει τις ευθύνες στα χαρακτηριστικά του παιδιού, που δε συμβαδίζουν με το σύνολο της τάξης.

ΕΕ3: Με ποιες στρατηγικές επιλέγουν να αντιμετωπίσουν την υπάρχουσα κατάσταση και κατά πόσο οι στρατηγικές αυτές δείχνουν την ενημερότητα και την ετοιμότητά τους ώστε να βελτιώσουν το κλίμα αποδοχής;

Σχετικά με το ζήτημα των παρεών-κλικών που αναφέρθηκαν κυρίως από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι περισσότερες αναφορές των φοιτητών, με εξαίρεση αυτού του 25, όπου δεν ανέφερε καμία στρατηγική, είναι σχετικές με ομαδικές δραστηριότητες -μεικτές ομάδες καθώς και με το σπάσιμο των κλικών, με δραστηριότητες συνεργασίας/ αλληλοβοήθειας, αλληλοϋποστήριξης και ένταξης αλλά και με συζητήσεις και διάλογο. Μιλάμε επομένως για δημιουργία δεσμών μέσω της αλληλεπίδρασης και για το σπάσιμο των κλικών που συμφωνεί και με τη αρθρογραφία (Brotman, Gouley & Chesir-Teran, 2010). Πιο συγκεκριμένες τεχνικές αναφέρουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, «μιλώντας» για ανάληψη ρόλων και κινήτρων. Οι στρατηγικές αμφοτέρως, καταδεικνύουν την ενημερότητα των εκπαιδευτικών για την βελτίωση του κλίματος, αλλά και την ανατροπή του εν λόγω ζητήματος της τάξης.

Για την αποδοχή των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες ή χαρακτηριστικά (πχ. ΔΕΠΥ, χαμηλός δείκτης νοημοσύνης), οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί υιοθετούν στρατηγικές αντιμετώπισης του ζητήματος και στο επίπεδο της τάξης, με δραστηριότητες εξασφάλισης συμμετοχής ανάληψης ρόλων, αλλά και σε ατομικό επίπεδο, με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τη συζήτηση- επικοινωνία και με την παραπομπή στους ειδικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τεχνικές που συμφωνούν με τη βιβλιογραφία των Johnson et al. (2000). Παρ' όλα αυτά, οι προκαταλήψεις που φέρουν τα μέλη της τάξης για τα εν λόγω παιδιά δε φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό, και τεχνικές ένταξης, γνωριμίας, αξιοποίησης και αποδοχής που θα ήταν χρήσιμες δεν αναφέρονται.

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα επίδοσης, που αναφέρονται μόνο από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αναφέρονται αρκετές στρατηγικές όπως οι ομαδικές

εργασίες, η συζήτηση, οι δραστηριότητες εξασφάλισης συμμετοχής αλλά και η γνωριμία- αποδοχή του διαφορετικού. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν το ζήτημα αυτό και στο επίπεδο της τάξης αλλά και ατομικά, παρ' όλα αυτά, απουσιάζει μια σημαντική τεχνική σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, αυτή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας.

Στις στρατηγικές που σχετίζονται με την ανυπαρξία του κλίματος αποδοχής και συγκεκριμένα με την έλλειψη σεβασμού/ αλληλοκατανόησης/ αλληλεπίδρασης και δυσκολίες προσαρμογής στους φοιτητές αλλά και την έλλειψη αλληλοσεβασμού, τη μη ύπαρξη κοινωνικής συνοχής, την απόρριψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό στους εκπαιδευτικούς, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ανέφεραν περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης, απ' ό, τι οι φοιτητές. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές αρκέστηκαν σε δραστηριότητες συνεργασίας/ αλληλοβοήθειας και στη συνεργατική μάθηση, ενώ οι εν ενεργεία καταδεικνύουν την ενημερότητά τους με αναφορές στα αισθήματα ομόνοιας, αγάπης και οικογένειας, στη συνεργασία αλλά και στη γνωριμία και αποδοχή του διαφορετικού και τέλος στη δημιουργία σχέσεων.

Όσον αφορά στα ζητήματα αποδοχής που εντοπίζονται στους αλλοδαπούς μαθητές, αρκετοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί καλούνται να τα αντιμετωπίσουν με τη συζήτηση με τους ίδιους και την οικογένειά τους, αλλά και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, ενώ στο επίπεδο της τάξης, η ενθάρρυνση δημιουργίας σχέσεων και η ένταξη στην ομάδα είναι εκείνες που υιοθετούνται. Επρόκειτο για στρατηγικές τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και για τη ψυχολογική ενίσχυση του παιδιού. Εξαίρεση αποτελεί ο εκπαιδευτικός 20 που δεν ανέφερε καμία στρατηγική αντιμετώπισης όπως ούτε και αίτια, ενώ ο εκπαιδευτικός 29 είναι ο μόνος που θεωρεί ως αίτια την ελλιπή την γνώση του σε θέματα διαφορετικότητας γι' αυτό η περαιτέρω επιμόρφωση του αλλά και των γονέων κρίνεται απαραίτητη. Ο εκπαιδευτικός 33 είναι εκείνος με τις πιο πολλές και συγκεκριμένες τεχνικές, και καταδεικνύεται ως ο πιο ενήμερος. Προσπαθεί να εξαλείψει το ζήτημα αποδοχής με τη γνωριμία, αποδοχή και αξιοποίηση του διαφορετικού, με τη συζήτηση για τη φιλία και την ενεργητική ακρόαση αλλά και με προγράμματα ενσυναίσθησης και αυτογνωσίας και την ενθάρρυνση για την επίλυση των προβλημάτων από τους ίδιους.

Στα ζητήματα που σχετίζονται με τις στάσεις των μαθητών, οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί κινούνται σε παρόμοια πλαίσια τεχνικών, με τη δημιουργία μεικτών

ομάδων και τη στάση τους ως προστάτη ή ως καλού ακροατή, να υιοθετούνται. Το διαφορετικό στους εκπαιδευτικούς είναι η ύπαρξη κινήτρων αλλά και η συνεργασία με τους γονείς, ενώ οι φοιτητές καταδεικνύονται ως πιο ενήμεροι αναφέροντας δραστηριότητες διαφοροποίησης ανάλογα με τις ικανότητες και χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού.

Στα ζητήματα αποδοχής που εντοπίζονται στα μοναχικά και ανώριμα παιδιά για τους φοιτητές, αλλά και στα παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση/ αυτοεκτίμηση και τα παιδιά θύματα για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι μεν πρώτοι σχεδιάζουν την ένταξη των παιδιών στην ομάδα με ομαδικές δραστηριότητες, δραστηριότητες γνωριμίας – ελεύθερης έκφρασης και συνεργασίας/ αλληλοβοήθειας. Στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αναφέρθηκαν και συγκεκριμένες τεχνικές όπως το Project, η χορωδία και η θεατρική ομάδα (εκπαιδευτικός 4), αλλά και το πρόγραμμα αγωγής υγείας (εκπαιδευτικός 14). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναφέρουν γενικούς τρόπους όπως η συζήτηση, οι δραστηριότητες εξασφάλισης συμμετοχής η δημιουργία σχέσεων και τα όρια σε ομαδικό επίπεδο, αλλά και η τόνωση θετικών στοιχείων, η επιβράβευση και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σε ατομικό επίπεδο. Και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών αναφέρουν ορθές τεχνικές ενίσχυσης της αποδοχής στη τάξη.

Τέλος, σχετικά με τα σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς, που συναντώνται στην τάξη, ενώ οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τεχνικές που σχετίζονται με την ένταξη αυτών των παιδιών στην ομάδα, όπως η συζήτηση-διάλογος, οι ομαδικές δραστηριότητες ή διαφοροποίησης αλλά και οι δραστηριότητες γνωριμίας, αλληλοϋποστήριξης και δημιουργίας σχέσεων, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, παρ' όλο που κάνουν αναφορές και στο επίπεδο της ομάδας φροντίζουν και για την ανατροπή αυτών των «προβληματικών συμπεριφορών με την οριοθέτηση κανόνων-ορίων, την επικοινωνία με γονείς, τους συναδέλφους αλλά και με τους άμεσα εμπλεκόμενους. Οι εκπαιδευτικοί, αμφότεροι, καταδεικνύουν την ενημερότητά τους ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης, με τους μεν εν ενεργεία να χαρακτηρίζονται ως πιο έτοιμοι να υπερβούν τέτοιου είδους ζητήματα.

Ε. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Το ζήτημα της κοινωνικής αποδοχής σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία έχει ερευνηθεί κυρίως σε σχέση με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και την αποδοχή από τους συνομήλικους. Η μελλοντική έρευνα σχετικά με τις πεποιθήσεις και τεχνικές των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κρίνεται απαραίτητη. Μελέτες με τη μέθοδο της παρατήρησης θα μπορούσαν να αποτυπώσουν με σαφήνεια τα προφίλ των εκπαιδευτικών αλλά και τις τεχνικές αντιμετώπισης των ζητημάτων αποδοχής.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αυτή βασίζεται στην καταγραφή των πεποιθήσεων και των πρακτικών που δηλώνουν οι υποψήφιοι και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και όχι στην άμεση παρατήρηση της εκπαιδευτικής τους πράξης. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτέλεσαν ένα βολικό δείγμα και υπό αυτή την έννοια τα αποτελέσματα της έρευνας δε γενικεύονται σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1^ο Ερώτημα: Προτεραιότητες

2^ο Ερώτημα: Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

3^ο Ερώτημα: Επιθυμητές συμπεριφορές παιδιών

4^ο Ερώτημα: Ενέργειες επίτευξης επιθυμητών συμπεριφορών

5^ο Ερώτημα: Ζήτημα τάξης

6^ο Ερώτημα: Αίτια του ζητήματος στην τάξη

7^ο Ερώτημα: Στρατηγικές αντιμετώπισης

ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Πίνακας 1	Συσχέτιση των επιδιώξεων και των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.
Πίνακας 2	Συσχέτιση εκπαιδευτικών με πολλές προτεραιότητες, με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τις επιθυμητές συμπεριφορές.
Πίνακας 3	Η πορεία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που οι αναφορές στις προτεραιότητες έχουν να κάνουν μόνο με το κλίμα της τάξης.
Πίνακας 4	Σταθερά προφίλ εν ενεργεία εκπαιδευτικών ή τάσεις αυτών.
Πίνακας 5	Απόψεις σταθερών εκπαιδευτικών ή με ξεκάθαρες τάσεις για τα αίτια του ζητήματος στην τάξη και τους τρόπους αντιμετώπισης.
Πίνακας 6	Το ζήτημα στην τάξη για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με ασαφή προφίλ επιδιώξεων.
Πίνακας 7	Αναφορές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Πίνακας 8	Ανάλυση των εκπαιδευτικών που ανέφεραν μόνο τη κατηγορία της υποστήριξης- παραπομπής στους τρόπους αντιμετώπισης.
Πίνακας 9	Προτεραιότητες υποψηφίων εκπαιδευτικών σε δύο υποκατηγορίες του κλίματος της τάξης.
Πίνακας 10	Η αξιολόγηση τους εκπαιδευτικού έργου.
Πίνακας 11	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.
Πίνακας 12	Πορεία υποψηφίων εκπαιδευτικών στα τρία πρώτα ερωτήματα.
Πίνακας 13	Προφίλ υποψηφίων εκπαιδευτικών.
Πίνακας 14	Η πορεία των υποψηφίων εκπαιδευτικών με πιο σταθερό προφίλ.
Πίνακας 15	Αναφορές στα χαρακτηριστικά του παιδιού.
Πίνακας 16	Προτεραιότητες- Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.
Πίνακας 17	Κριτήρια αξιολόγησης υποψηφίων εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΠΠ1: Κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ποια είναι τα πιο σημαντικά πράγματα που θέλω να πετύχω στην τάξη μου;»

ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΣΕΩΝ	1,4,6,23,32
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ²	1,2,4,5,8,11,12,13,15,19,20,23,26,27,28,30,31,32,37
ΑΓΑΠΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	1
Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΙΠΛΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	1
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	2,5,6,20,24,33,37
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	2
ΜΑΘΗΣΗ ³	2, 6,13, 12, 15, 16, 17,31
ΗΡΕΜΑ- ΙΣΟΡΡΟΠΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ	3, 18
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΙΝΟΥΝ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ (ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ- ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΓΝΩΣΗ)	3, 13, 22, 23, 30
ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	4
ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	4, 22
ΕΝΕΡΓΗ ΜΑΘΗΣΗ	4
ΑΥΤΟΜΑΘΗΣΗ	4
ΑΛΛΗΛΟΒΟΗΘΕΙΑ	4
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΣΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	5,6,33
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΛΟΓΟΥ	3
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ	5
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ	5
ΨΥΧΟΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	6
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	6
ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ	7
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	7, 24
ΕΥΓΕΝΕΙΑ	7, 26
ΑΠΟΔΟΧΗ	7, 11, 12, 28, 31, 36
ΤΗΡΗΣΗ ΚΑΝΟΝΩΝ	8
ΝΑ ΜΗΝ ΕΙΝΑΙ ΕΠΙΘΕΤΙΚΑ-	8

²Στη συνεργασία εμπεριέχεται και η δουλειά σε ομάδες

³Στη μάθηση εμπεριέχεται και η κατάκτηση, απόκτηση ,ο εμπλουτισμός γνώσεων αλλά και η βελτίωση του γνωστικού επιπέδου

ΣΥΓΝΩΜΗ	
ΑΝΑΓΩΝΡΙΣΗ ΤΟΥ ΛΑΘΟΥΣ	8
ΚΑΛΟ (ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ, ΘΕΤΙΚΟ) ΚΛΙΜΑ	9, 10,16, 21, 26,29, 30,31,34
ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ	9
ΚΑΛΗ ΔΙΑΘΕΣΗ	10
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΡΟΠΟΥ ΣΚΕΨΗΣ	10
ΟΜΟΝΟΙΑ	11,12
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	10,11,12,13
ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΝ ΙΔΕΕΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	13
ΧΑΡΑ (ΕΥΤΙΧΙΣΜΕΝΟΙ-ΧΑΜΟΓΕΛΑΣΤΟΙ)	13, 18, 19,23
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ	13
ΟΧΙ ΔΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΕΙΟΝΕΞΕΙΑΣ	14
ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	14
ΕΞΕΛΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	15,32
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ	15
ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ-ΣΚΕΠΤΟΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ- ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ)	15,16,19,23,33
ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΣΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	16,32
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	17
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	18
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	19
ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ	19,23
ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΠΩΣ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ	20
ΑΓΑΠΗ ΣΤΟ ΟΜΟΡΦΟ ΚΑΙ ΩΡΑΙΟ	20
ΑΠΟΦΥΓΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	21
ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ	22
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ⁴	9,10 22, 36
ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΑΝΟΧΗΣ- ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	22
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	23
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	24
ΑΓΑΠΗ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ	24
ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	25
ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	26,29,34
ΝΑ ΑΓΑΠΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	27
ΝΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΕΧΟΥΝ	27

⁴ Στο μαθησιακά αποτελέσματα εμπεριέχεται και η ικανοποίηση από την εκπλήρωση στόχων

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	28
ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ ΜΕ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ	28
ΣΥΝΟΧΗ	33
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	34
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	34
ΙΣΟΤΗΤΑ	36
ΙΣΟΡΡΟΠΙΕΣ	37
ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ- ΜΑΘΙΑΣΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	37
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	34
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	34
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	34

ΠΠ2: Κατηγοριοποίηση των κωδικοποιήσεων στο ερώτημα «Ποια είναι τα πιο σημαντικά πράγματα που θέλω να πετύχω στην τάξη μου;»

ΚΛΙΜΑ ΤΑΞΗΣ →31 άτομα (1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12,13, 14, 16, 18, 19, 20,21, 23, 24, 25,26, 28, 30, 31, 32,33, 34,36,37)		ΜΑΘΗΣΗ → 20 άτομα 2, 6, 9, 13, 12, 15, 16, 17,18,19, 20, 22,23,26,28,29,31,32,34,36			ΆΛΛΑ: 3 ΑΤΟΜΑ (8,34,28)	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ → 26 ΑΤΟΜΑ 1,2,3,4,5,8,10, 11,12,13,14,15,16, 19,20,22,23,24,26,27, 28,30,31,32,33, 37	5^Η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΝ → 8 ΑΤΟΜΑ 1,5,7, 20,24,26,27, 36	
ΚΛΙΜΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ →26 ΑΤΟΜΑ 1,2,4, 6,7,9,10, 11,12,14, 16, 17,19,20,2 1, 23,25,26,2 8,30, 31,32,33, 4, 36,37	ΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ →17ΑΤΟΜΑ 2,3, 5,6, 8,10, 13, 16,18, 19,20, 22, 32,33,37	ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ →13 ΑΤΟΜΑ 2 6,12, 13, 15, 16, 17,18 ,23,26,28, 31,34	ΑΥΤΟΜΑΘΗΣΗ →2 ΑΤΟΜΑ 15,32	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ →7 ΑΤΟΜΑ 6,9,19, 20, 22,34,36	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (ΜΕΘΟΔΟΣ) →19 ΑΤΟΜΑ 1,2,4,5 ,8,11,1 2,13,1 5,19,2 0,23,2	ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ (ΤΡΟΠΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ) →17 ΑΤΟΜΑ 1,3,4,10,11, 12,13, 14,15,16,19 ,22, 23, 24,30, 33, 37	ΣΤΑΣΕΙΣ →7 ΑΤΟΜΑ 1,5,7,20,2 4,26,27	ΑΞΙΕΣ →1 ΑΤΟΜΟ 36

ΚΛΙΜΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ

						6,27,2 8,30,3 1,32,3 7			
Αποδοχή 7,11,12,28 ,31,36	Ήρεμα- ισορροπη μένα παίδια ³	Μάθηση (εμπλουτι σμός γνώσεων, κατάκτησ η κλπ.) 2,6,13, 12, 15, 16, 17,31	Εξέλιξη μαθητών 15,32	Μαθαίνω πως να μαθαίνω 20	Συναισθη ματικοί στόχοι 34	Ανάπτ υξη διάλογ ου 5	Γνωστικές- μαθησιακές ανάγκες 37	Υπευθυνό τητα 7, 24	Ισότητα 36
Ομόνοια 11,12	Σεβασμό ς στις ιδιαιτερό τητες 5,6,33	Διδακτικοί στόχοι 18		Μαθησια κό αποτελέσ μα 22, 36	Ανάπτυξη δεξιότητω ν 34	Συνεργ ασία 1,2,4,5 ,8,11,1 2,13,1 5,19,2 0,23,2 6,27,2 8,30,3 1,32,3 7	Συμμέτοχη 10,11,12,13	Καθαριότ ητα 7	
Κάλο κλίμα 9,10,16,21 ,26,20,30, 31,34	Τήρηση κανόνων 8	Γνωστικοί στόχοι 26,29,34		Πολιτιστι κή ανάπτυξη 19	Σχολική ζωή με ερεθίσματ α 28		Προτείνουν ιδέες τα παίδια 13	Αγάπη για το σχολείο 1	
Όχι αισθήματ α μειονεξίας 14	Συγγνώμ η 8	Μαθησιακ οί στόχοι 28		Κοινωνικ ή ανάπτυξη 34	Αναγνώρι ση λάθους 8		Ερεθισματ α3, 13, 22, 23, 30	Κοινωνική ευαισθησί α 5	
Ανάπτυξη σχέσεων 1,4,6,23,3 2	Καλή διάθεση 10	Ακαδημαϊ κοί στόχοι 23		Γνωστική ανάπτυξη 34			Ενεργή μάθηση 4	Περιβαλλ οντική ευαισθησί α 5	
Δυναμική της τάξης 25	Χαρά13, 18, 19,23			Ψυχοσωμ ατική ανάπτυξη 6			Κίνητρα μαθησης ⁴	Αγάπη στο όμορφο και ωραίο 20	

Ισορροπίες 37	Απόκτηση ανοχής-κατανόησης 22			Συναίσθηματική ανάπτυξη 6			Εκπαιδευτικός διπλά στο παιδί 1	Αγάπη για τη μάθηση 24	
Αποφυγή συγκρούσεων 21	Σεβασμός στο δάσκαλο 16,32			Επίτευξη γνωστικών στόχων 22			Δημιουργική απασχόληση 13	Να αγαπούν τα παιδιά τον εκπαιδευτικό 27	
Επικοινωνιακές δεξιότητες 17	Σεβασμός μεταξύ των μαθητών 2,5,6,20,24,33,37			Επίτευξη μαθησιακών στόχων 9			Βοήθεια από τον εκπαιδευτικό 14	Να τον προσέχουν 27	
Κοινωνικοποίηση 2	Να μην είναι επιθετικά 8						Ελευθερία έκφρασης 24	Ευγένεια 7, 26	
Συνοχή 33							Κριτική σκέψη 15,16,19,23,33		
Αλληλεγγύη 19,23							Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης 15		
Αλληλοβοήθεια 4									

ΠΠ3: Κωδικοποίηση των απαντήσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Εντοπίζω κάποιο πρόβλημα σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών;»

ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΚΛΙΚΕΣ- ΟΜΑΔΕΣ	1
ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	2,15,24,26,30,34
ΑΛΒΑΝΟΦΩΝΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΑΝΤΑ ΜΑΖΙ	3
ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	3

ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ	4,11
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ(ΠΧ. ΑΥΤΙΣΜΟΣ, ΑΝΩΡΙΜΟΤΗΤΑ ΚΛΠ)	5,10
ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΚΑΚΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	6
ΑΣΤΕΙΣΜΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ- ΚΩΛΥΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	7
ΠΑΙΔΙ ΔΕ ΘΕΛΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	7,38
ΑΓΟΡΙΑ ΔΕ ΘΕΛΟΥΝ ΕΠΑΦΕΣ ΜΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	8
ΑΠΟΡΡΙΨΗ	9
ΑΣΧΗΜΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	9, 10,11,12,13,20, 23,28,38
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	11,13,20,21,29,31,33,35
ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΡΝΟΥΝΤΑΙ ΤΗΝ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥΣ	13
ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	14
ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ	14
ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΛΛΗΛΟΣΕΒΑΣΜΟΣ	16
ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΤΗΝ ΩΡΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	16
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ	17
ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	18,19,21
ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	19,21, 23,32,35,38
ΜΑΘΗΤΗΣ ΩΣ ΕΥΚΟΛΟ ΘΥΜΑ	22
ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΛΛΗΛΟΑΠΟΔΟΧΗ	22
ΠΑΙΔΙΑ ΔΕΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΟΥΝ	25
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΞΗΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ	25
ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΠΙΖΗΤΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΧΗ	25
ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	9, 27,28
ΚΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	32
ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ	32
ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΙΣ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	35
ΑΝΥΠΑΡΚΤΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ	33
ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	35
ΟΧΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ	36
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ	36
ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	36
ΕΛΛΙΠΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗ	38

ΠΠ4: Κατηγοριοποίηση των κωδικοποιήσεων στο ερώτημα «Εντοπίζω κάποιο πρόβλημα σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών;»

1^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΩΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑ → 24 άτομα	2^η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : Η
---	------------------------------------

(3, 5,8, 9,10,11,12,13,14,16,19,20, 21,22,23,25,27,28,29,31,33,35,36,38,)				ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΩΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑ →
ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ → 17 άτομα (5,9,10,11,13,14, 20,21,22,25,27,28,29,31,33,35,36)	ΕΠΙΔΟΣΗ → 3, άτομα 35,36,38	ΣΤΑΣΗ → 5 άτομα 3,8, 7,13,38	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ → 17 άτομα 6, 7,9,10,11,12,13, 16,19,20, 21,23,25,28,32,35,38	13 άτομα (4,11, 9,16,17,18,19, 21,25,32,33,35,36)
Αλλοδαποί μαθητές (Πχ. Αλβανία, Ρομά, Αμερική) (11,13,20,21,29, 31,33,35)	Χαμηλή επίδοση(35)	Παιδί δε θέλει το σχολείο(7,38)	Αστεϊσμός παιδιού 7	Ανύπαρκτος μαθητής (33)
Διαφορετικές κοινωνικές κουλτούρες (36)	Ελλιπής φοίτηση(38)	Αλλοδαπά παιδιά πάντα μαζί 3	Άσχημη συμπεριφορά (9, 10,11,12,13,20, 23,28,38)	Όχι κοινωνική συνοχή 36
Παιδιά με ιδιαιτερότητες (5,10)	Αδιαφορία για το μάθημα(36)	Αγόρια δε θέλουν επαφές με κορίτσια (8)	Διακοπές την ώρα του μαθήματος (16)	Απόρριψη (9)
Παιδιά με αυξημένη κοινωνική ευαισθησία(25)		Προσκόλληση κοριτσιού στον εκπαιδευτικό 3	Επιθετικότητα (19,21,23,32,35,38)	Δεν υπάρχει αλληλοσεβασμός(16)
Αδυναμία συνεργασίας(9,		Μαθητές αρνούνται	Αποδοχή του ρόλου του	Κοινωνικός αποκλεισμός (17)

27,28)		την προέλευσή τους (13)	κακού μαθητή 6	
Χαμηλή αυτοεκτίμηση (14)			Παιδιά που επιζητούν την προσοχή (25)	Πρόβλημα ένταξης μαθητών(18,19,21)
Χαμηλή αυτοπεποίθηση(14)				Κακές σχέσεις (32)
Μαθητής ως εύκολο θύμα (22)				Τα παιδιά δεν αλληλεπιδρούν (25)
				Απομονωμένα παιδιά (4,11)
				Έλλειψη συμμετοχής στις ατομικές εργασίες(35)

3^Η ΑΛΛΑ : ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ (2,15,24,26,30,34)

ΑΠΟΚΛΕΙΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: 2,15,24,26,30,34

ΠΠ5: Κατηγοριοποίηση των κωδικοποιήσεων στο ερώτημα «Ποια είναι τα αίτια που έχω εντοπίσει, για καθένα από τα προβλήματα που έχω εντοπίσει;»

1^Η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΩΣ ΑΙΤΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ→21 άτομα (1,3,4,5,6,7,9,10,11,13,16,18,20, 21,22,27,28,29,31,33,35)	2^Η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ :ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ- ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩ Ν ΩΣ ΑΙΤΙΑ	3^Η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ :Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΑΙΤΙΟ	4^Η ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ→ 17 άτομα (3,5,8,9,10,12,14,16,17,19,23 ,25, 28,29,35,36,38)	ΑΛΛΑ→ 3 άτομα (23,32,36)
--	---	--	--	------------------------------------

ΔΥΣΚΟΛΙ ΕΣ- ΕΛΛΕΙΨΕΙ Σ→12 άτομα (1,3,4,5,6,10 ,11,18,22,28, 31,35)	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙ ΣΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦ ΟΡΑΣ→5 άτομα (13, 21,22,27,33)	ΕΓΓΕΝΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣ ΤΙΚΑ→7 άτομα (7,9,16,20,29,33 ,35)	ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟ Σ→10 άτομα (4,12, 14,16,22, 23,28,33,35,36)	ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗ ΜΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ→2 άτομα (12,4)	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙ ΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟ Ν→12 άτομα (3,5,8,9,17,19,2 3,25,28,35,36,3 8)	ΕΥΡΥΤΕ ΡΟ ΚΟΙΝΩΝ ΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ (ΜΜΕ, ΣΤΕΡΕΟ ΤΥΠΑ ΚΠΛ)→9 άτομα (8,10,12,1 4,16,17,25 ,29,38)	
Δυσκολία στη γλώσσα (1,11,31)	Μοναχικό παιδί(22)	Διαφορετική κουλτούρα(29)	Ανταγωνιστικότη τα (23)	Δεν υπάρχει κλίμα αποδοχής από τον εκπαιδευτικ ό (12)	Διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις(5)	Κοινωνικό ς περίγυρος (8,17,38)	Τα παιδιά δε θέλουν να αποσπώντα ι(23)
Πληθώρα εργασιών(35)	Επιθετική συμπεριφορά (21)	Ύψος μαθητή (20)	Υιοθέτηση χαρακτηρισμών του εκπαιδ. από τα παιδιά (12)	Ρόλος του στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών(4)	Οικογενειακό περιβάλλον(8,1 9,23,28,35,36,3 8)	Προκαταλ ήψεις- Στερεότυπ α, (10,12,14, 16,25,29)	Πολλά μαθησιακά επίπεδα(32)
Κινητικά προβλήματα (3)	Μη αποδοχή της προσωπικής καταγωγής (13)	Φύλο(16)	Χαμηλή επίδοση(4)		Δεν έζησε παιδική ηλικία(3)	ΜΜΕ 8	Διαφορετικ ό μουσικό υπόβαθρο(3 6)
Μαθησιακές δυσκολίες(4, 18)	Ιδιορρυθμία του παιδιού (22)	Καταγωγή (7,9, 19,33,35)	Υποτιμητικά σχόλια (14)		Οικονομική κατάσταση (9,17,19,25,36)		
Αυτισμός (5)	Ενοχλητική συμπεριφορά (27)	Διαφορετικό χρώμα προσώπου(20)	Απουσίες(35)				
ΔΕΠΥ(5)	Χαμηλό προφίλ μαθητή (33)		Έλλειψη κοινών ενδιαφερόντων(16, 33)				
Αργή νοητική ανάπτυξη (6)	Μη αποδοχή της προσωπικής καταγωγής		Κακή χημεία μαθητών (28)				

	(13)						
Μερική υπερκινητικότητα(6)			Έλλειψη σεβασμού στο διαφορετικό(35,36)				
Χαμηλός δείκτης νοημοσύνης(10)			Έλλειψη υπομονής- ανοχής (22)				
Μαθητές με ιδιαιτερότητες(28)							
Αργό παιδί (22)							
Μαθησιακά κενά (6)							
Χωρίς ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις (3)							

ΠΠ6: Κωδικοποίηση των απαντήσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Τι θα κάνω για να προσπαθήσω να βελτιώσω τη κατάσταση;»

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΗΣ	ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΤΑ ΚΟΙΝΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	1,18,19
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΛΟΓΟΥ	1
ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ	2,15,20,24,30
ΑΝΑΛΗΨΗ ΡΟΛΩΝ	3,6,10,26
ΚΙΝΗΤΡΑ(ΠΑΡΟΧΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΓΙΑ ΔΡΑΣΗ)	3,6
ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	4
ΧΟΡΩΔΙΑ	4
ΟΡΓΑΝΩΣΗ PROJECT	4
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	5,11,21
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ (ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ)	5,7,21,30

ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ ΣΕ ΕΙΔΙΚΟΥΣ	5
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	5,12,21,31
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	5,28,34,35, 38
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ	5,21
ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ	6,22
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ⁵	6,9,10,18,36
ΜΕΙΚΤΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	8
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ	11,18,19,36
ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΧΕΣΕΩΝ	11,27,25
ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	12,34
ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΗΝ ΕΥΓΕΝΕΙΑ	12,38
ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΗ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ	12
ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	13
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	13,16,22,34,35
ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ⁶	13,33,36
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ ⁷	17,33
ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ ⁸	26,32,33, 36
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ	14,27
ΑΙΣΘΗΜΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	16
ΑΙΣΘΗΜΑ ΑΓΑΠΗΣ	16
ΑΙΣΘΗΜΑ ΟΜΟΝΟΙΑΣ	16
ΑΚΡΙΒΟΔΙΚΑΙΟΣ	16
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	17,26
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ	17,25,32
ΠΛΟΥΣΙΑ ΔΙΑΔΡΑΣΗ	17
ΤΟΝΩΣΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	22,31
ΠΑΙΧΝΙΩΔΗΣ- ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	23
ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ	23,25

⁵Στις δραστηριότητες εξασφάλισης συμμετοχής εμπεριέχεται και η παροχή ευκαιριών για δράση

⁶Ενυπάρχουν στο πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα που απάντησε ένας εκπαιδευτικός

⁷Ενυπάρχουν στο πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα που απάντησε ένας εκπαιδευτικός, δραστηριότητες για το σεβασμό του διαφορετικού

⁸Ενυπάρχουν στο πρόγραμμα για τη διαφορετικότητα που απάντησε ένας εκπαιδευτικός

ΘΕΤΩ ΟΡΙΑ- ΚΑΝΟΝΕΣ	23,28
ΑΠΟΒΑΛΛΩ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΘΗΡΙΑΣ	23
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ	28
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	28
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	28
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΓΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	29
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	29
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΠΟ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ	29
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	32
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΦΙΛΙΑ	33
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ	33
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ	33
ΕΝΘΑΡΡΥΝΩ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΜΟΝΑ ΤΟΥΣ	33
ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ	34
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΟΜΑΔΩΝ	34,35
ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ	35
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΑΝΑΘΕΣΗ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	35
ΜΕΙΩΣΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	35
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣΤΑΤΗΣ	38
ΕΥΡΕΣΗ ΣΥΣΣΙΤΙΟΥ	38

ΠΠ7: Κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ποια είναι τα πιο σημαντικά πράγματα που θέλω να πετύχω;»

Παιδιά ως ομάδα ⁹	1,3,23	Επικοινωνία	10,12
Καλαίσθητη τάξη	1	Παίζω με τα παιδιά	10
Καλές σχέσεις	1,15	Μαθαίνω από τα παιδιά	10
Αποκομίσουν πράγματα ¹⁰	1,5,18	Μαθαίνω στα παιδιά	10
Αγάπη για τον εκπαιδευτικό	2,4,19	Φιλικό κλίμα ¹¹	11,17
Συμμετοχή	2,3,4,6,7,8,9,13,15,16,17,20,21,22,23,24	Ανάπτυξη δεξιοτήτων	11
Να διασκεδάζουν	2	Υπακοή	11
Όχι συγκρούσεις	2	Ομόνοια	12
Αλληλοσεβασμός	2,21	Κίνητρα	17
Χαρούμενα παιδιά ¹²	3,13,20,24	Ασφάλεια	13,17
Ελεύθερη έκφραση	3,12,13,16	Γνωριμία με τη μουσική	18
Ενθουσιασμός ¹³	4,19,20,22,23	Να νιώσουν καλά με τον εαυτό τους	21
Εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό	4,19	Να προβληματιστούν	21
Ευχάριστη ενθύμηση του εκπαιδευτικού	4,14	Λήψη αποφάσεων	23,24
Συνεργασία	5,6,7,9,11,12,13,14,15,16,19,25	Ανάπτυξη κρίσης	24
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης	5	Επιχειρηματολογία	24
Διόρθωση προβλημάτων συμπεριφοράς	5	Να ακούνε	24
Ενεργοποίηση	6	Αγάπη	25
Περνούν όμορφα	6,18	Σεβασμός	25
Γνωριμία με τον εαυτό τους	6	Κανόνες	25
Δραστηριότητες με νόημα ¹⁴	7,9,14		
Ολόπλευρη ανάπτυξη	7,19		
Ευχάριστο κλίμα ¹⁵	8,16,19		
Συνεργατική μάθηση	8		
Συζήτηση	8,23		

⁹ Συμπεριλαμβάνεται η ομαδικότητα και τα παιδιά ως παρέα.

¹⁰ Συμπεριλαμβάνεται και το να παίρνουν πράγματα

¹¹ Συμπεριλαμβάνεται και η φιλία

¹² Συμπεριλαμβάνεται και η χαρά

¹³ Συμπεριλαμβάνεται και το ενδιαφέρον

¹⁴ Συμπεριλαμβάνονται και οι ενδιαφέρουσες δραστηριότητες

¹⁵ Συμπεριλαμβάνεται και το ζεστό κλίμα

Διάλογος	8,23	
----------	------	--

ΠΠ8: Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Εντοπίζω κάποιο πρόβλημα σε σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις στην τάξη;»

Το παιδί ως πρόβλημα → 14 άτομα (2,3,4,5,10,11,13,14,15,16,17,20,21,23)			Κλίμα μη αποδοχής → 20 άτομα (1,4,6,7,8,9,10,11,12,13,15, 16,17,19,20,21,22,23,24,25)
Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά → 5 άτομα (2,5,13,11,17)	Συμπεριφορά → 11 άτομα (3,4,5,10,14,15,16,17,20,21,23)	Στάση → 3 άτομα (2,10,23)	
1 αλλοδαπό παιδί 2	Επιθετικότητα παιδιών 3,5,23	Κορίτσι φοβάται τα αγόρια 2	Παιδιά πάντα μαζί 1,7,9,13
Διάκριση λόγω φύλου 11	Κακός τρόπος έκφρασης 3,14,21	Νήπιο δε πλησιάζει τα κορίτσια 2	Παρέες- κλίκες 4,6,8,10,11,12,15,16,17,21,22,23
Διάκριση λόγω εθνικότητας 11	Προβλήματα συμπεριφοράς 4,5	Κορίτσια δε κάνουν παρέα με αγόρια 10	Ανυπαρξία μεικτών ομάδων 7,9,20
Ανωριμότητα 17	Μαλώματα 10,15, 16,17,20	Αδιαφορία παιδιών 23	Μη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια 7
Μοναχικό παιδί 5,13	Δε κάθονται ήρεμα 14		Ελλιπής αλληλεπίδραση 19
	Ανυπακοή 14		Έλλειψη σεβασμού 21
	Παιδιά αποκλείουν 14,15,16,23		Έλλειψη αλληλοκατανόησης 21
			Παρέες ίδιου φύλου 24
			Διαφορές στο συνεργατικό παιχνίδι 25
			Δυσκολίες συνύπαρξης 23
			Δυσκολίες προσαρμογής 8

ΠΠ9: Κατηγοριοποίηση των κωδικοποιήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ποια είναι τα αίτια που έχω εντοπίσει, για καθένα από τα προβλήματα που έχω εντοπίσει;»

Το παιδί ως αίτιο του προβλήματος →14 άτομα (1,2,3,7,9,10,11,12,15,16,17,18,23,25)			Οι σχέσεις των συνομηλίκων ως αίτιο του προβλήματος →11 άτομα (6,8,10,13,14,16,18,19,20,22,24)	Ο εκπαιδευτικός ως αίτιο του προβλήματος →5 άτομα (2,13,14,17,21)	ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ → 6 άτομα (3,4,5,11,21,24)	
Δυσκολίες-ελλείψεις → 3 άτομα (1,11,23)	Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς →9 άτομα (2,3,7,9,10,11,17,18,25)	Εγγενή χαρακτηριστικά →5 άτομα (1,12,15,16,22)			Ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (ΜΜΕ, στερεότυπα κλπ) →2 άτομα (3,4)	Οικογενειακό περιβάλλον →5 άτομα (3,5,11,21,24)
Ελλιπής γνώση της ελληνικής 1,11	Κλειστός χαρακτήρας κοριτσιού 2	Καταγωγή-Αλβανία 1	Γνωριμία παιδιών από πριν 6	Δεν έχει αναφερθεί η διαφορετικότητα 2	Στερεότυπα 3	Οικογένεια 3,5,11,21,24
Αδυναμία κοριτσιών 11	Διάθεση 3	Ιδιαίτερα χαρακτηρ. 12	Κοινά ενδιαφέροντα 6	Μέθοδος νηπιαγωγού 13,21	Παρέες εκτός σχολείου 4	
Έλλειψη προσαρμογής 23	Ντροπαλά παιδιά 7,9	Ηλικία 15,16				
	Ανασφαλή παιδιά 7,9	Το αντίθετο φύλο 15	Αλλαγή τάξης 8,16	Συμπεριφορά νηπιαγωγού 17		
	Δειλά παιδιά 9	Διαφορετικοί χαρακτήρες 22	Μη αποδοχή διαφορετικού 10	Ανοχή εκπαιδευτικού 13		
	Θέλουν την επιβεβαίωση 10		Δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται 18,19	Δεν αρέσει η δραστηριότητα 14,17		
	Γενική συμπεριφορά 11,25		Δημιουργία ομάδων από τα παιδιά 13			
	Ηγετική φιγούρα 17		Δε δημιουργούν			

			μεικτές ομάδες 20,24			
	Εγωκεντρικός 18		Παιχνίδια 14,22			
			Διαφορετικά ενδιαφέροντα 22			

ΠΠ10: Κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Τι θα κάνω για να προσπαθήσω να βελτιώσω τη κατάσταση;»

Φέρνω σε επαφή όλα τα παιδιά	1
Δημιουργώ μεικτές ομάδες	2,7,11,22,24
Παρεμβαίνω	2
Συζήτηση με τα παιδιά	3,4,11,14,24
Παιχνίδι ρόλων	3
Δραστηριότητες εξάλειψης	3
Ομαδικές δραστηριότητες	5,9,11,12,17
Δραστηριότητες διοχέτευσης ενέργειας	5
Παιχνίδια συνεργασίας	6,8,18,19,20,24
Δραστηριότητες αλληλεπίδρασης	6,16
Σπάω τις κλίκες	7,9
Συνεργατική μάθηση	8
Δραστηριότητες φιλίας	10
Δραστηριότητες διαφοροποίησης	10
Εκπαιδευτικός κοντά στο παιδί	13
Διαφορετικές ομάδες συνεχώς	13
Δραστηριότητες ένταξης	13
Δραστηριότητες γνωριμίας	13,16
Διάλογος	15
Διασκεδαστικές δραστηριότητες	15
Δραστηριότητες συνεργασίας/αλληλοβοήθειας	15,16,17,20,21,23
Δραστηριότητες αλληλοϋποστήριξης	16

Επιλέγω ελκυστικά θέματα	17
Δραστηριότητες επικοινωνίας	20
Δραστηριότητες δημιουργίας σχέσεων	20
Δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης	23
Ακούω τα παιδιά	23

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. και Χρηστίδου- Λιονταράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα.

Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία: Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Γεωργίου, Ε. (2000). Ανάπτυξη επιθυμητής συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη.

Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 99-100*.

Γκοβάρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμική ικανότητα- Παρατηρήσεις για μια κριτική χρήση του όρου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ). *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Άτροπος, 207-228.

Γκότοβος, Α.Ε. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη. Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη. Gutenberg.

Γουλή, Χ. (2007). *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο, χώρος εκπαίδευσης όλων των παιδιών*. Στο *Σχολείο ίσο για Παιδιά Άνισα*: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4- 6 Μαΐου 2007, Αθήνα.

Γουργιώτου, Ε.(χ.χ). Διαχείριση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο.

Ευαγγέλου, Ο. Παλαιολόγου, Ε. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών*. Εκπαιδευτική Πολιτική- Ερευνητικά Δεδομένα. Αθήνα. Άτροπος.

Κοντάκος, Α. & Σταμάτης Π. Ι. (2002). *Αρχές μιας επικοινωνιακής υγιεινής στο Νηπιαγωγείο*. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), «Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία», τ. Γ', *Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 358-385.

Κουμπενάκη, Σ. (2013). Η αποδοχή της διαφορετικότητας: Αντιμετώπιση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εκδηλώσεων ρατσισμού στο σχολείο.

Κουρκούτας, Η.Ε. (χ.χ). *Ψυχοπαιδαγωγική Παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς*. ΡΡ

Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ. (2006). Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α.Σ. Neil. Αθήνα: Μετασπουδή.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα. Γρηγόρη.

Μητσιώτη, Μ. (2008). *Η επιθετικότητα* (Αδημοσίευτη εργασία). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Μπίκος, Κ. Γ (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Μπούτσκου, Λ. (2012). Το σχολικό κλίμα. (Αδημοσίευτη εργασία). Κύπρος

Μπαράλος, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους.

Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της τάξης εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη, Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Π. Δαμανάκη, Μ. *Επιστήμες της Αγωγής*, 106-124.

Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή

εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογία. Αθήνα.

Πεπονάκης, Γ.Μ. (χ.χ). Τεχνικές συνεργασίας με την τάξη. Υπουργείου Παιδείας, Διαβίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε, 30/05/2014 από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=50.

Πρεπουτσίδου, Γ.Μ. (2008). Προγράμματα ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού με τη βοήθεια βιωματικών μεθόδων ως μέσα αντιμετώπισης των προβλημάτων σχολικής τάξης. Στο Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε (επιμ), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τόμος Β, 171-185). Αθήνα.

Σουλιώτη, Κ. (2008). *Προσδοκίες του δασκάλου και του μαθητή* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευση, Βόλος.

Τσιούμης, Κ. Α. (2003). *Ο μικρός άλλος: Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα. Ζυγός.

Χατζηχρήστου, Χ. και συν. (2003, 2004). Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη και Προσαρμογή – Προαγωγή Θετικού Κλίματος στην τάξη και τη σχολική μονάδα, σχολείο και κοινότητα. Ενότητα Δ.

Χούπας, Κ. Ι. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 13.

Ξενογλώσση

Adams, G. R., & Roopnarine, J. L. (1994). Physical attractiveness, social skills, and same-sex peer popularity. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 47(1), 15–35.

Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 291–318.

Arnold, D. H., Homrok, S., Ortiz, S. C. & Stowe, R. M. (1999). Direct Observation of Peer Rejection Acts and their Temporal Relation with Aggressive Acts. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 183–196.

Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 1069-1081.

Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). *Social Behaviour and Peer Acceptance Peer rejection in early childhood, 3-14*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., Gottman, J. M. (1981). *Development of Children's Friendships*. Cambridge University Press.

Asher, S. R., Oden, S. L. & Gottman, J. M. (1977). Children's friendships in school settings. In L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education, Vol. 1*, 33-62. Norwood, New Jersey: Ablex.

Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.

Badura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*, New York: Holt.

Banks, J. & Mac-GeeBanks, Ch. (2007). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley & Sons .

Bhavnagri, N. P. & Samuels, B. N. (1996). Children's literature and activities promoting social cognition of peer relationships in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 307-331.

Bierman, K. L. (1986). The relationship between social aggression and peer rejection in middle childhood. In R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families, Vol. 2*, 151–178. Greenwich, CT: JAI Press.

Birch, S.H., Ladd, G.W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, Vol. 35, No. 1*, 61-79.

- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D.C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 673-708. New York: Macmillan Library Reference USA: Simon & Schuster Macmillan.
- Borich, G. (1999). *Effective Teaching Methods*. (4th edition) Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. & Rimm-Kaufman, S.E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 129–149.
- Brotman, L.M., Gouley, K. K. & Chesir-Teran, D. (2010). Assessing Peer Entry and Play in Preschoolers at Risk for Maladjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 671-680.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon. Multilingual Matters.
- Carter, K. & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. Evertson and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 373-406. New York: Erlbaum.
- Cairns, R. B., Neckerman, H. J., & Cairns, B. D. (1989). Social networks and the shadows of synchrony. In G. R. Adams, T. P. Gullota, & R. Montemayor (Eds.), *Advances in adolescent development*, 275–305. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple predictors of rejected, neglected, and accepted children: Relations between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 884-889.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed)*, 255-296. New York: Macmillan.

Coelho, E. (1998). Teaching and learning in Multicultural schools: An Integrated approach/ Elizabeth Coelho, *Bilingual Education and Bilingualism:13*. Canada.

Coie, J. D., Belding, M., & Underwood, M. (1988). Aggression and peer rejection in childhood. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology, Vol. 11*, 125–158. New York: Plenum.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Cole (Eds.), *Peer rejection in childhood, 17–59*. New York: Cambridge University Press.

Coie, J. D., & Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development, 54*, 1400–1416.

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, G. & Hyman, C. 1995. Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, Volume 7, Issue 04*, 697-713, Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400006799>.

Colbert, J. (1997). Classroom design and how influences behavior. *Early Childhood News, 9(3)*, 22-30.

Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 143–158.

Cowie, H. (2000). Aggressive and bullying behavior in children and adolescents. In G. Boswell. *Violent Children and Adolescents. Asking the Question Why?*, 138-150. London: Whurr Publishers,

Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. (2003). The role of School and Classroom Climate in Elementary School. *School Climate*, Routledge Falmer, London.

Crosby, K., Gary, D. & Clopton, J. R. (2011). Differences Between Non-Aggressive, Rejected Children and Popular Children During Peer Collaboration. *Child & Family Behavior Therapy, 33:1*, 1-19.

- Denham, S. A. & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29, 271–275.
- Dietrich, A. P. & Bailey, E. L. (1996). School Climate: Common-Sense Solutions to Complicated Problems. *NASSP Bulletin January*, 80, 16-25.
- Divrengi, M. & Aktan, E. (2011). Early childhood education in Turkey: pre-school teachers' attitudes towards diversity. *Journal of Peace Education*, 8:1, 37-53.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed.)*, 103–196. New York: Wiley.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986-992.
- Lemerise, E. A. (1997). Patterns of peer acceptance, social status, and social reputation in mixed-age preschool and primary classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 199-218.
- Dion, K. K. (1972). Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(2), 207–213.
- Drang, D.M. (2011). Preschool teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management. *Doctoral dissertation of Philosophy*, 2011.
- Dubow, E.G. (1988). Aggressive behavior and peer social status of elementary school children. *Aggressive Behavior*, 14, 315–324.
- Dunn, R.J. & Harris, L.G. (1998). *Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. Journal of Instructional Psychology*, 25, 100-115.

File, N. K. (1993). The teacher as a guide of children's competence with peers. *Child and Youth Care Forum*, 22(5), 351–360.

File, N. K. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 223–240.

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joséph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and prevailing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(3), 48–52.

Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (3rd ed.)*. Perth, Australia. Western Australian Institute of Technology.

Fraser, B. J. & Deer, C. E. (1983). Improving classrooms through use of information about learning environment. *Curriculum Perspectives*, 3(2), 41–46.

Fraser, B. J. & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms. *Elementary School Journal*, 85, 567–580.

Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W.W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145–252.

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22–26. In M. Miller, G. J. & Reynolds, W. (2003). *Handbook of Psychology, Educational Psychology*, Volume 7.

Giordano, P. C., Cernkovich, S. A., & Pugh, M. D. (1986). Friendship and delinquency. *American Journal of Sociology*, 91, 1170–1202.

Gertner, B.L., Rice, M.L., & Hadley, P.A. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 913–923.

- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Friendships in children. *Child Development, 46*, 709-718.
- Gottman, J., Gonso, J., & Schuler, P. (1976). Teaching social skills to isolated children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 4*, 179-198.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A. & Connor, R. T. (2010). Nonsocial Play Patterns of Young Children With Communication Disorders: Implications for Behavioral Adaptation. *Early Education & Development, 17:2*, 203-228.
- Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 1308–1317.
- Hallinan, M. T. (1978). “The Process of Friendship Formation.” *Social Networks 1:193–210*. In: “*Classroom Racial Composition and Children’s Friendships.*” *Social Forces, 61*, 56–72.
- Han, H.S. (2009). Sociocultural Influence on Children's Social Competence: A Close Look at Kindergarten Teachers' Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education 24:1*, 80-96.
- Hart, C. H., McGee, L., & Hernandez, S. (1993). Themes in the peer relations literature: Correspondence to playground interactions portrayed in children’s literature. In C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications, 371–416*. Albany: SUNY Press.
- Haertel, G., Walberg, H. & Haertel, E. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal, 7*, 27-36.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67*, 1085-1102.

- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development.*, Vol. 4, 103–196. New York: Wiley.
- Hasan, R., Drolet, M. & Paquin, M. (2003). Les conduites violentes chez les enfants de 3 à 6 ans: Comprendre pour mieux intervenir. *Reflète*, 9(1), 150-172.
- Hatch, J. A. (1987). Status and social power in a kindergarten peer group. *The Elementary School Journal*, 88, 79–92.
- Haynes, N. M. (1998). Creating safe and caring school communities: Comer School Development Program schools. *Journal of Negro Education*, 65, 308-314
- Hawkins, J. D., Doueck, H. J., & Lishner, D. M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, 25, 31–5.
- Hoy, A.W., Weinstein, C. S. (2006). Students and Teacher perspectives on Classroom Management. 2011. Roultegedge. In *Handbook Of classroom management: Research, Practice and Contemporary Issues*.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood. *Child Development*, 61.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879–896.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., Poteat, M. G. (2000). Peer Acceptance and Social Adjustment in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 27, No. 4. doi: 1082-3301/00/0600-0207\$ 18 00/0.

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

Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC. National Association for the Education of Young Children.

Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York. Teachers College Press.

Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2006). *Guiding children's social development theory to practice. (5th ed.)*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.7.

Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalising problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*, 274–305. New York: Cambridge University Press.

Ladd, G.W. & Price, J.P. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from school to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.

La Greca, A. M. (1981). Peer acceptance: The correspondence Between Children's sociometric Scores and Teacher's Ratings of Peer Interaction. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 9:2,167-178.

- La Greca, A. M., & Santogrossi, D. A. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*, 220-228.
- Langlois, J. H., & Downs, C.A. (1979). Peer relations as a function of physical attractiveness: The eyes of the beholder or behavioral reality? *Child Development, 50*, 409–418.
- Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A.J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 126*, 390–423.
- Liu, C. W. (2010). The Implementation of Teacher Evaluation for Professional Development in Primary Education in Tawan.
- Malikiosi-Loizos, M. (2000). *Education, Communication and Counseling*, 21-23. Athens: Ellinika Grammata.
- Manning, M. L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in Secondary schools. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, 80(584)*, 41-48.
- Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences.
- Masters, J. C. & Furman, W. (1981). Popularity, Individual friendship selection and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology, 19*, 856-867.
- Marwit, K. L., Marwit, S. J., & Walker, E. F. (1978). Effects of student race and physical attractiveness on teachers' judgements of transgressions. *Journal of Educational Psychology, 70(6)*, 911–915.
- McClelland, M. M. Morrison, F. G. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 206–224. doi:10.1016/S0885-2006(03)00026-7.

Meyer, C. A, Klein, E. & Genishi, C. (1994). Peer Relationships Among 4 Preschool Second Language learners in ‘Small-Group Time’. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 61-85.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. London: Sage.

Ministry of Education. (2012). Progressive Discipline and Promoting Positive Student Behaviour. *Policy/ Program Memorandum, No.145*. Ontario.

Nelson, L. J., Harta H. C. Evansc, C. A., Coplanb, R. J., Ropera, S. O. & Robinsona, C. C. (2009). Behavioral and relational correlates of low self-perceived competence in young children. *Early Childhood Research Quarterly* , 24, 350–361.

No name (2009). Teaching Practices, Teachers’ Beliefs and Attitudes, Creating Effective Teaching and Learning Environments. *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, 87-135.

O’ Connor, R. D. (nd). The relative efficacy of modeling, shaping, and the combined procedure.

Oden, S. L., & Asher, S. R. (1977). Coaching low-accepted children in social skills: A follow-up sociometric assessment. *Child Development*, 48, 496-506.

Oser, F. - Dick, A. - Patry, J. L. (1992). *Effective and responsible teaching. A new synthesis*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Parker, J. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.

Parker, J., Rubin, K. H., Price, J. & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopatholog. Vol. 2. Risk, Disorder, and Adaptation*, 96–161. New York: Wiley.

- Phillipsen, L. C., Bridges, S. K., McLemore, T. & Saponaro, L. A. (2009). Perceptions of Social Behavior and Peer Acceptance in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education* 14:1, 68-77.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*, 301–329. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Putnam, J. W. (1993). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Brookes.
- Ramsey, P. G. (1991). *Making friends in school: Promoting peer relationships in early childhood*. New York: Teachers College Press.
- Ramsey, J. L., & Langlois, J. H. (2002). Effects of the “beauty is good” stereotype of children’s information processing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 320–340.
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech and language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299–1307
- Rich, J. (1975). Effects of children’s physical attractiveness on teachers’ evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 67, 599–609.
- Richardson, L. (1996). Writing ‘‘ A method of inquiry’’. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, 516-529. Thousand Oaks. Ca: Sage Publishing.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed. in Chief) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional and personality development* (5th ed.), 619-700. New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Mills, R. S. L., & Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children’s competence. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspectives*, 313–331. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Rosenblum, K. R. & Olson, S. L. (1997). Assessment of peer neglecting the preschool years: A short-term longitudinal study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26:4, 424-432.

Seban, A. M., Pierce, S. L., Cheatham, C. L. & Gunnar, M. R. (2003). Gendered Social Worlds in Preschool: Dominance, Peer Acceptance and Assertive Social Skills in Boys' and Girls' Peer Groups. *Social Development*, 12:1.

Solomon, D., Battistich, V., Kim, D., & Watson, M. (1997). Classroom practices associated with students' sense of community. *Social Psychology of Education*, 1, 235-267.

Spitzer, S., Cupp, R. & Parke, R. D. (1995). School Entrance Age, Social Acceptance, and Self-Perceptions in Kindergarten and 1st Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 433-450.

Sprague, J. F. & Horner, R. H. (n.d). School Wide Positive Behavioral Supports. *The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*.

Stormshak, E. A. Bierman, K. L. Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D. & the Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preference in Different Classroom Contexts. *Child Development*, Volume 70, Number 1, 169-182.

Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K. (2005). Attachment, Temperament, and Preschool Children's Peer Acceptance. *Social Development*, 14, 3.

Tatum, B. D. (1997). *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?* New York: Basic Books.

Tay-Lim, J. & Gan, L. (2013). Peer rejection in preschool: Foregrounding children's voices. *Journal of Early Childhood Research*.

Tremblay, E. (2000). *L'origine de la violence chez les jeunes*. *Isuma*, automne, 10-16.

Yusof, N. M. (2012). School Climate and Teachers' Commitment: A Case Study in Penang.

Vannatta, K., Gartstein, M. A., Zeller, M. & Noll, R. B. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence?. *International Journal of Behavioral Development*, 3 (4), 303–311. Doi: 10.1177/ 0165025408101275.

Vaughn, B. E., & Langlois, J. H. (1983). Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology*, 19 (4), 561–567.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: SUNY Press.

Walker, S. (2004). Teacher reports of social behaviour and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal* 34(1), 13-28.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woodward, L. J. & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 87-104.

Woolfolk Hoy, A., and Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In Sternberg, R., and Torff, B. (eds.), *Understanding and Teaching the Implicit Mind*, 145–185. Erlbaum, Mahwah, NJ.

Wubbels, T. - Brekelmans, M. - Hooymayers, H.P. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B.J. Fraser - H.J. Walberg (Eds.), *Educational environments*, 141-160. Oxford: Pergamon Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning*, 3–22. New York: Teachers College Press.

