



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

«Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης και συναίσθημα εκπαιδευτικών»

Φοιτητής: Κυρατζής Βασίλειος

ΑΕΜ: 4896

Επόπτρια: Βάσιου Αικατερίνη

Φλώρινα 2022

Περιεχόμενα

Πρόλογος	5
Περίληψη	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή	9
1. Διαχείριση σχολικής τάξης	11
1.1. Ιστορική αναδρομή της διαχείρισης της σχολικής τάξης.....	11
1.2. Ο όρος «διαχείριση σχολικής τάξης».....	11
2. Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης	14
2.1. Προτεινόμενες πρακτικές για τη διαχείριση της σχολικής τάξης.....	14
2.2. Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης και κοινωνικο -συναισθηματική και συμπεριφορική ικανότητα των μαθητών	15
2.3. Βασικές αρχές και πρακτικές αντιμετώπισης προβλημάτων στη σχολική τάξη	16
2.4. Στρατηγικές διδασκαλίας για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.....	19
2.5. Πρακτικές των εν ενεργεία δασκάλων για τη διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη	21
3. Συναίσθημα εκπαιδευτικών	22
3.1. Η έννοια του συναίσθηματος	22
3.2. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα.....	23
3.3. Το συναίσθημα στην εργασία.....	25
3.4. Το συναίσθημα στην εκπαίδευση	26
3.5. Το συναίσθημα του εκπαιδευτικού	27
3.6. Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα του εκπαιδευτικού	28
4. Η παρούσα έρευνα.....	29
4.1. Συμμετέχοντες	30
4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	31
4.2.1. Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς και πρακτικές διαχείρισης τάξης.....	32
4.2.2. Το συναίσθημα των εκπαιδευτικών	32
4.3. Διαδικασία.....	32

4.4 Αποτελέσματα	33
4.5. Συζήτηση.....	40
4.6. Περιορισμοί – Πρακτικές εφαρμογές – Συμπεράσματα	41
Βιβλιογραφία	42
Ελληνική βιβλιογραφία.....	42
Ξένη βιβλιογραφία	44
Παράρτημα	51

Πρόλογος

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στη σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, όπου μεταξύ των άλλων θεμάτων επέλεξα να ασχοληθώ με «Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης και συναίσθημα εκπαιδευτικών». Η εργασία διήρκησε στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών κατά το ακαδημαϊκός έτος 2022 - 2023.

Η θεματική της πτυχιακής μου εργασίας, προέκυψε μετά από συνεννόηση με την Κ. Βάσιου και επιλέχθηκε στο ΣΤ' εξάμηνο των σπουδών μου. Το κίνητρο για να επιλέξω το συγκεκριμένο θέμα, ήταν το μάθημα της κυρίας Βάσιου «Διαχείριση σχολικής τάξης», το οποίο επέλεξα στο Γ' εξάμηνο και μου έδωσε τη δυνατότητα να δω από την οπτική του δασκάλου μία σχολική αίθουσα γεμάτη από μαθητές αλλά και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για να διαχειριστεί μία σχολική τάξη. Επιπλέον μου κίνησε την περιέργεια να μάθω τα συναισθήματα που διακατέχουν τους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου αλλά και στο χώρο της τάξης τους.

Μέσα από τον συγκεκριμένο πρόλογο θέλω και να ευχαριστήσω κάποια σημαντικά πρόσωπα για εμένα που με βοήθησαν να βγάλω εις πέρας την πτυχιακή μου εργασία. Πρώτους απ' όλους να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επόπτρια της πτυχιακής μου εργασίας, Αικατερίνη Βάσιου, που με τον ζήλο, την επιστημονική καθοδήγηση και τις συμβουλές της συνέβαλε στην οργάνωση της εργασίας μου. Η συνεργασία μου μαζί της ήταν εξαιρετική, πάντα πρόθυμη να λύσει τυχόν απορίες αλλά και καθοδηγητική όσον αφορά το θεωρητικό κομμάτι. Δεν μπορώ να μην αναφέρω πως μας παρακίνησε, και εμένα και τους συμφοιτητές μου, να συμμετάσχουμε με το θέμα της εργασίας μας στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Ήταν μία μοναδική εμπειρία. Την ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου και ελπίζω να συνεργαστούμε κάποια στιγμή ξανά στο μέλλον.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους φίλους μου και όλους εκείνους που μου στάθηκαν και με ενθάρρυναν για να ολοκληρώσω την πτυχιακή μου εργασία. Η ψυχολογική υποστήριξη που μου έδωσαν ήταν τεράστια. Συγχρόνως, θέλω να πω ένα τεράστιο ευχαριστώ σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έκοψαν λίγο από τον χρόνο τους και συμμετείχαν στην έρευνά μου. Πραγματικά χωρίς εκείνους, δεν θα μπορούσα να κάνω τίποτα.

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μου εργασία κράτησα πολλά εφόδια για την πορεία μου ως εκπαιδευτικός. Εκτός από τις πολύτιμες γνώσεις που απέκτησα κατά τη διάρκεια της συγγραφής της, μπόρεσα να δημιουργήσω και να οργανώσω μία δική μου έρευνα, την οποία στο τέλος μελέτησα και επεξεργάστηκα. Κουράστηκα αρκετές φορές κατά τη διάρκεια συγγραφής της και θέλησα να τα παρατήσω, μιας και ο χρόνος πίεζε ενώ προς το τέλος της συγγραφής είχα να διαχειριστώ και μία πολύ δύσκολη κατάσταση. Οι κόποι μου όμως δικαιώνονται και εγώ αισθάνομαι περήφανος που μπόρεσα να φτάσω ως το τέλος του στόχου μου.

Κλείνοντας θέλω να αφιερώσω την πτυχιακή μου εργασία στον παππού μου, που μου έμαθε να αγωνίζομαι, να μην τα παρατάω και να πραγματοποιώ τους στόχους μου ξεκινώντας από το μηδέν.

«Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης και συναίσθημα εκπαιδευτικών»

Περίληψη

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, στρέφει την προσοχή της και μελετά τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης εποχής για να διαχειριστούν τη σχολική τους τάξη αλλά και το ρόλο που παίζει το συναίσθημά τους όταν βρίσκονται στο σχολικό χώρο, δηλαδή εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 405 εκπαιδευτικοί της Α/βαθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν 297 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικό, 84 νηπιαγωγοί, 11 καθηγητές γυμνασίου και 13 καθηγητές λυκείου. Το ερωτηματολόγιο που σχετιζόταν με τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης ήταν το: «Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale» βασισμένο σε μία έρευνα των Nancy K. Martin & Daniel A. Sass (2009). Για το ερωτηματολόγιο που αφορούσε τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε το: «Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales» των Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz & Klassen (2016). Μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα φάνηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από περισσότερα θετικά συναισθήματα όταν βρίσκονται εντός της σχολικής τους τάξης και διδάσκουν, ενώ αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και η ανησυχία εμφανίζονται σε νέους, άπειρους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, τα συναισθήματα επηρεάζουν και τις πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί μιας και δεν υπάρχει ένταση και τιμωρίες προς τους μαθητές τους. Αντιθέτως, δημιουργούν ένα θετικό κλίμα που επιβάλλεται να υπάρχει σε κάθε σχολική τάξη. Εν κατακλείδι, οι πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης σε συνδυασμό με το συναίσθημα των εκπαιδευτικών, καθιστούν την ερευνητική εργασία μοναδική.

Λέξεις – κλειδιά: πρακτικές, διαχείριση, σχολική τάξη, συναίσθημα, εκπαιδευτικοί, μαθητές.

«Classroom school practices and teacher emotion»

Abstract

This specific research paper focuses on and studies the practices used by teachers of the modern era to manage their classroom, but also the role played by their emotions when they are in the classroom, namely inside and outside the classroom. The sample of the research was 405 teachers of A/grade and B/grade education. More specifically, 297 primary school teachers, 84 kindergarten teachers, 11 high school teachers and 13 high school teachers participated. The questionnaire related to classroom management practices was: "Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale" based on a research by Nancy K. Martin & Daniel A. Sass (2009). For the questionnaire concerning teachers' emotions, the following was used: "Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales" by Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz & Klassen (2016). Through the research results it was seen that Greek teachers are possessed by more positive emotions when they are inside their classroom and teaching, while negative emotions such as anxiety and worry appear in young, inexperienced teachers. At the same time, emotions also affect the practices used by teachers since there is no tension and punishments for their students. On the contrary, they create a positive climate that must exist in every classroom. In conclusion, the classroom management practices combined with the teachers' sentiment make the research work unique.

Key – words: classroom management practices, emotion, teachers, students.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινωνία οι απαιτήσεις αλλά και οι θεωρίες μάθησης που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός εκτός από πολυάριθμες είναι και συνεχώς μεταβαλλόμενες. Με τον τρόπο αυτό ο σημερινός δάσκαλος, επιβάλλεται να είναι εφοδιασμένος με τις κατάλληλες πρακτικές που αποσκοπούν στην ομαλή διαχείριση της σχολικής τάξης με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα ήρεμο και ευνοϊκό περιβάλλον όπου η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών θα είναι άψογη. Φυσικά, θα υπάρξουν προβληματικές συμπεριφορές αλλά και κάποια άλλα εμπόδια, τα οποία ο εκπαιδευτικός με ιδιαίτερη μαεστρία και προσοχή πρέπει να τα επιλύσει, αξιοποιώντας κάποιες από τις τεχνικές που έχει επιλέξει να εφαρμόσει εντός της σχολικής του αίθουσας. Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αποτελεί ανάγκη, να εφαρμόζονται όλες οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, των συμμετοχικών και βιωματικών μεθόδων, όπου θα αναπτύξουν κίνητρα για τη μάθηση και θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων, θετικών στάσεων και συμπεριφοράς, απαραίτητων για την ολοκληρωμένη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων μαθητών. Σημαντικός παράγοντας για την δημιουργική και αποτελεσματική διδασκαλία αλλά και μάθηση είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη (Κουμέντος, 2020).

Άλλωστε, όπως είναι ήδη γνωστό, το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου, και μέσα από τη λειτουργία του διαμορφώνει τους μελλοντικούς πολίτες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο ρόλος του στην αντιμετώπιση αρνητικών φαινομένων είναι καθοριστικός και υψίστης σημασίας (Κουμέντος, 2020).

Επιπλέον, η προσωπικότητα αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης υπόστασης. Τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν την προσωπικότητα του ατόμου, καθορίζουν τη στάση και την αντίδρασή του απέναντι σε καταστάσεις και γεγονότα που διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής του. Έτσι, λοιπόν, καθορίζονται και τα συναισθήματα που διακατέχουν τους εκπαιδευτικούς όσο βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Συναισθήματα, κυρίως όπως ο θυμός, το άγχος, χαρά κάνουν την εμφάνισή τους στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ασχολείται με την ανάλυση πρακτικών που αφορούν τη διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά και με το συναίσθημα που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας τους. Το ερευνητικό μέρος, σχετίζεται με διερεύνηση

απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν αλλά και με το συναίσθημα που έχουν στην εκπαίδευση.

1. Διαχείριση σχολικής τάξης

1.1. Ιστορική αναδρομή της διαχείρισης της σχολικής τάξης

Το θέμα της οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης, κάνει την εμφάνισή του από παλιά στην ελληνική και την ξενόγλωσσα βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, περίπου έναν αιώνα πριν, ο όρος «διαχείριση σχολικής τάξης» στα ξενόγλωσσα εγχειρίδια διδακτικής αποτυπώνεται με τους όρους *school keeping* και *school management*, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία, αποτυπώνεται, με τον όρο «οδηγητική». Στη σύγχρονη εποχή ο όρος *classroom management* έχει κυριαρχήσει στην ξενόγλωσσα βιβλιογραφία (Bagley, 1908) και ο όρος «διαχείριση σχολικής τάξης» ή «οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης» στην ελληνική βιβλιογραφία.

Μέσα από έρευνες, παρατηρείται πως στο παραδοσιακό σχολείο δεν υπήρχε ο όρος «διαχείριση σχολικής τάξης», αλλά αντιθέτως ο όρος «πειθαρχία», που αποτελούσε προϋπόθεση για τη λειτουργία μιας σχολικής τάξης. Έτσι, λοιπόν, η πειθαρχία ήταν απαραίτητο στοιχείο της λειτουργίας της τάξης και γενικότερα του σχολείου, ενώ ο ρόλος της υποστηριζόταν σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό σύνολο. Εξάλλου, για το λόγο αυτό, οι μαθητές αντιμετώπιζαν το σχολείο σαν κάτι ιερό, και η συμπεριφορά τους διακατεχόταν κυρίως από φόβο και όχι από σεβασμό.

1.2. Ο όρος «διαχείριση σχολικής τάξης»

Στη σημερινή εποχή, οι εξελίξεις στην παιδαγωγική και διδακτική επιστήμη, η πρόοδος της τεχνολογίας και οι αλλαγές στις κοινωνικές συμπεριφορές, προσαρμόζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την τάξη. Το σχολείο επιβάλλεται να καλλιεργεί στο σύγχρονο μαθητή και αυριανό πολίτη την κριτική σκέψη και ικανότητα και να διαχειρίζεται τις πληροφορίες με αποτέλεσμα να οδηγηθεί στη γνώση (Κουμέντος, 2020).

Ο όρος «διαχείριση σχολικής τάξης» (*school management*), μπορεί να αποτελέσει έναν ευρύ όρο με πολύπλοκη διαδικασία, καθώς μέσα από αυτόν φαίνονται όλες οι ενέργειες του εκπαιδευτικού να επιβλέπει τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη, όπως η μάθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και κυριότερα η συμπεριφορά των μαθητών

Σχετικά με την πολύπλοκη αυτή διαδικασία, ο Everston και ο Weinstein (2006) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της σχολικής τάξης έχουν την ευθύνη για:

- την ανάπτυξη σχέσεων υποστήριξης ανάμεσα στους μαθητές.
- την οργάνωση και την ολοκλήρωση της διδασκαλίας με στόχο την επίτευξη της μάθησης.
- τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.
- τη διαχείριση συμπεριφοράς και την επέμβαση προς τους μαθητές που εμφανίζουν ανάρμοστη συμπεριφορά.

Η διαχείριση σχολικής τάξης αναφέρεται στον τρόπο που ο δάσκαλος προσαρμόζει τη σχολική αίθουσα σχετικά με τις διαφορετικές και πολύπλοκες καταστάσεις που δημιουργούνται μέσα σ' αυτή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατηρείται ότι το συναισθηματικό κλίμα της τάξης, δημιουργείται από το είδος και την ένταση των σχέσεων που βιώνουν τα μέλη της, δηλαδή οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός (Τρικκαλιώτης, 2014).

Με βάση τα σημερινά δεδομένα, η διαχείριση σχολικής τάξης αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα, το οποίο απασχολεί όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς, μιας και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες γίνονται όλο και πιο απαιτητικές. Κατά περίπτωση, ο εκπαιδευτικός «μπαίνει» σε έναν πολυσύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο που διαφέρει από το πρότυπο του απλού δασκάλου, του κατόχου δηλαδή της γνώσης που προσπαθεί να τη μεταδώσει στους μαθητές του. Πλέον είναι εκείνος που καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, για να αποκομίσουν τα παιδιά πληθώρα κινήτρων να εκπαιδευτούν και να δραστηριοποιηθούν ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες, αξίες, γνώσεις και στάσεις, για να αποτυπώσουν τα μέγιστα στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα (Βαϊραμίδου, 2020).

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η διαχείριση μιας σχολικής τάξης, κρίνεται απαραίτητο να συνδυαστούν η παιδαγωγική και η διδακτική διαδικασία και να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε ο μαθητής να υποστηρίζεται κατάλληλα και να πετυχαίνει τους μαθησιακούς του στόχους (Everston & Neal, 2006).

Οι παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση του κλίματος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη είναι οι παρακάτω :

- Ο δάσκαλος, ο οποίος διατηρεί τον κύριο ρόλο και κρίνεται απαραίτητο να διαμεσολαβεί, να αξιολογεί, να στηρίζει και να επαινεί.

- Οι συμμαθητές της ίδιας τάξης ή και γενικότερα του σχολείου, που αποδέχονται ή απορρίπτουν, χλευάζουν ή επιβραβεύουν και μερικές φορές βιαιοπραγούν.
- Τα μαθήματα που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, κάποια από τα οποία ο μαθητής θα θεωρήσει εύκολα, ενώ κάποια άλλα δύσκολα.
- Η οργάνωση του τρόπου εργασίας, όπου ο μαθητής καλείται να συνεργαστεί ή να ανταγωνιστεί, με αποτέλεσμα να τον εκτεθεί δημόσια (Μπαμπάλης, 2012).

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, από τους παραπάνω παράγοντες, ο πιο αδύναμος κρίκος είναι ο μαθητής, διότι οι αλλαγές που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια μετάβασης από μια σχολική βαθμίδα στην άλλη, είναι καθοριστικές για τη μετέπειτα εξέλιξή τους. Παραδείγματος χάρη, ένα καινούργιο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί «τρομακτικό» από τους νέους μαθητές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο φόβος να επηρεάσει αρνητικά τις αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Από την έρευνα έχει φανεί ότι η παροχή ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στους μαθητές, είναι σημαντική για την ομαλή και εύκολη μετάβασή τους σε ένα καινούργιο σχολείο (Κακαβούλης, 1984 – Nickolls & Gardner, 1999 – Hargreaves & Galton, 2002 – Ψάλτης, 2008).

Παράλληλα, η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, περιορίζει τις συμπεριφορές που παρεκκλίνουν από τους κανόνες του σχολείου. Συγχρόνως, οι μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη βαθιά γνώση του εκπαιδευτικού πάνω στο αντικείμενό του αλλά και την ατομική προσπάθεια των μαθητών, πληθαίνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης μιας ανάρμοστης συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2011).

Στην αντίθετη πλευρά, τοποθετείται, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία λαμβάνεται ως αποτελεσματική, μιας και εξασφαλίζει την επικοινωνία και την κινητοποίηση των μαθητών (Πουρσανίδου, 2016). Αναλυτικότερα, μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προκύπτει το ομαδικό πνεύμα ενώ μειώνονται οι ανάρμοστες συμπεριφορές (Ματσαγγούρας, 2008).

Επιπρόσθετα, μέσω της συνεργασίας, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και διακατέχονται από θετικά συναισθήματα, τα οποία έχουν σχέση με τη συμπεριφορά τους στην σχολική τάξη. Αξιοσημείωτο είναι, πως η αξία της αποδοχής στα πλαίσια μιας ομάδας αποτελεί δικαίωμα όλων των ατόμων και έχει θετικά συναισθήματα στη συμπεριφορά τους (Gal et al, 2010).

Στο σημείο αυτό, επιβάλλεται να αναφερθεί πως μέσα στη σχολική τάξη «πλάθεται» η προσωπικότητα των μαθητών, όπου κοινωνικοποιούνται. Έτσι, ο δάσκαλος επιβάλλεται να καθιστά ενεργές τις συμπεριφορές που θα ωθήσουν τους μαθητές, εκτός από την καλή τους επίδοση στα μαθήματα και σε μία πειθαρχημένη συμπεριφορά που θα είναι σύμφωνη με τους κανόνες του σχολείου αλλά και της κοινωνίας, γενικότερα (Μπαμπάλης, 2011).

2. Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης

2.1. Προτεινόμενες πρακτικές για τη διαχείριση της σχολικής τάξης

Για να υπάρξει μία αποτελεσματική διδασκαλία ώστε να έχει επίδραση στους μαθητές, το κλίμα της σχολικής τάξης κρίνεται απαραίτητο να περιέχει μία επιδέξια διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών όπου θα σχετίζονται με τη διδασκαλία (McIntosh, Chard, Boland & Horner, 2006; McIntosh, Horner, Chard, Dickey & Braun, 2008). Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει τις κατάλληλες πρακτικές για τη διαχείριση της σχολικής του τάξης, είναι πολύ εύκολο να ματαιωθεί ένα πολύ καλά σχεδιασμένο μάθημα.

Η διαχείριση της σχολικής τάξης μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα πλήρες τέχνασμα που ορίζεται ως «οι ενέργειες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο που υποστηρίζει και διευκολύνει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική συναισθηματική μάθηση» (Everston & Weinstein, 2006). Τα σχολεία και οι αίθουσες διδασκαλίας αποτελούν περιβάλλοντα κρίσιμα για προσπάθειες πρόληψης και παρέμβασης για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο με την ακαδημαϊκή όσο και με την κοινωνικο - συναισθηματική τους συμπεριφορά (Levine, 2006; McIntosh et al., 2006; Oliver & Reschly, 2007; Walker & Severson, 2002). Από τη στιγμή, λοιπόν, που κάνουν την εμφάνισή τους τέτοια δύσκολα περιβάλλοντα η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης επιβάλλεται να αποτελεί παράγοντα υποστήριξης των μαθητών ώστε να προκύψουν τα επιθυμητά μαθησιακά και συμπεριφορικά αποτελέσματα. Συγχρόνως, οι πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, επιβάλλεται να επαρκούν και να αντικατοπτρίζουν τις βέλτιστες πρακτικές και θεωρίες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν με μεγάλη προσοχή τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα να προσφέρουν υποστήριξη στους μαθητές τους. (Moore - Partin, Robertson, Maggin, Oliver, & Wehby, 2010).

Σχετικά με τον προσδιορισμό πρακτικών που βασίζονται στη διαχείριση μιας σχολικής τάξης, οι Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers και Sugai (2008), προσδιόρισαν 20 βασικές

στρατηγικές. Από αυτές οι 5 θεωρήθηκαν τα κρίσιμα στοιχεία για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και είναι:

1. Η μεγιστοποίηση της δομής.
2. Η διδασκαλία, η επανεξέταση, η παρακολούθηση και η ενίσχυση των προσδοκιών των μαθητών.
3. Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών με τρόπους παρατήρησης.
4. Η χρήση πρακτικών για την αναγνώριση της κατάλληλης συμπεριφοράς.
5. Η χρήση πρακτικών για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς.

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν συχνά κάποιες από τις παραπάνω βασικές πρακτικές εντός της τάξης τους, παρόλο που είναι γνωστές και αποδεδειγμένες ενέργειες. Οι Thomas και Kennedy (2012), από την άλλη, ισχυρίζονται πως οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν πρακτικές που σχετίζονται με τη διαχείριση σχολικής τάξης, διότι η προετοιμασία που κάνουν για το συγκεκριμένο τομέα, είναι ανεπαρκής.

2.2. Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης και κοινωνικο - συναισθηματική και συμπεριφορική ικανότητα των μαθητών

Η διαχείριση μιας σχολικής τάξης, αποβλέπει στις πράξεις που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να συνθέσουν ένα περιβάλλον που να ασπάζεται την συμπεριφορική, κοινωνικο - συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση των μαθητών (Everston & Weinstein, 2006). Επιπλέον, οι πρακτικές διαχείρισης τάξης που σχετίζονται με τη συμπεριφορά, στρέφουν την προσοχή τους στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν την κακή διαγωγή των μαθητών τους. Αντίθετα, το ερέθισμα των δασκάλων για τις διδακτικές πρακτικές διαχείρισης τάξης είναι η επίτευξη των σκοπών που έχουν σχέση με το περιεχόμενο μέσω κάποιων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (Larson, et al., 2020 & Martin, et al., 2016). Έτσι, φαίνεται ότι οι διδακτικές πρακτικές διαχείρισης τάξης συνδέονται με τις υποχρεώσεις των μαθητών καθώς και με τη συμπεριφορά προσοχής και εργασίας (McCarthy et al., 2015; Partin, et al., 2009; Simonsen et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί, εκμεταλλεύονται, πρακτικές διαχείρισης της τάξης που επικεντρώνονται και στη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και στη διδασκαλία. Συγχρόνως όμως, η σχετική έρευνα για τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, έχει στραμμένη την προσοχή της σε πρακτικές συμπεριφοράς που αποσκοπούν στις κοινωνικο -

συναισθηματικές ανησυχίες και τα πειθαρχικά ζητήματα των μαθητών (Brophy & McCaslin, 1992; Oakes et al., 2020; Solheim et al., 2018; Sutton et al., 2009).

Με βάση τον Van den Berg (2002) η συμμετοχή των δασκάλων σε συμβάντα της τάξης που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα, σχετίζεται με τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης του. Για παράδειγμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται τις ικανότητές τους στη διαχείριση των συναισθημάτων ως τεχνική για να υπάρξει σωστή διαχείριση τόσο των συμπεριφορών όσο και των συναισθημάτων των μαθητών (Lee & Van Vlack, 2018). Πολλοί είναι βέβαιοι και οι δάσκαλοι που θέλουν να κρύψουν ή ακόμη και καταπιέζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα για να συμβιβαστούν με τους κανόνες της τάξης (Taxer & Frenzel, 2015) ή αντιμετωπίζουν τους άτακτους μαθητές με συναισθηματική απόσταση (Newberry & Devis, 2008).

Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να μεταχειρίζονται και τις συμπεριφορικές αλλά και τις διδακτικές πρακτικές για τη διαχείριση της τάξης, συμβάλλει στο σχηματισμό ενός θετικού μαθησιακού κλίματος (Cameron et al., 2008; Reddy et al., 2021).

2.3. Βασικές αρχές και πρακτικές αντιμετώπισης προβλημάτων στη σχολική τάξη

Στις μέρες μας, έχει γνωστοποιηθεί πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς δείχνουν ανομοιομορφία ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο, με αποτέλεσμα το καθένα από αυτά να απαιτεί ειδική αντιμετώπιση που θα έχει ως στόχο την ενσωμάτωσή του στην τάξη. Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2007), παρακάτω παρατίθενται κάποιες αρχές που θα πρέπει να επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη και είναι:

- Η επικράτηση ενός θετικού κλίματος
- Η συστημική αναφορά στους κανόνες της τάξης
- Η χρήση χιούμορ
- Η σταθερή αλλά όχι συνεχόμενη, επιβράβευση
- Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τα προβλήματα του παιδιού

- Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς
- Η αποφυγή στιγματισμού

Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω αρχές κρίνεται απαραίτητο η στάση του δασκάλου να είναι καθοριστικής σημασίας ως προς τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, επειδή αλληλοεπιδρά καθημερινά μαζί τους και γνωρίζει πως να διαχειρίζεται τις αδυναμίες τους.

Όπως υποστηρίζουν και οι Bulotsky - Shearer, Fantuzzo & McDermott (2008) τρεις είναι οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής κατάστασης που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός της σχολικής τάξης: ο τρόπος δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό.

Καθοριστικό ρόλο για τη σωστή διαχείριση της συμπεριφοράς αλλά και την καλύτερευση της απόδοσης των μαθητών είναι η χρήση επιτυχημένων πρακτικών (Behets, 1997· Siedentop, 2002· Slavin, 2003). Η τεχνική του δασκάλου να εκμεταλλεύεται με μαεστρία διάφορες πρακτικές για να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις που δημιουργούνται στην τάξη, τροποποιώντας τη διδασκαλία για τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών, αποτελεί γνώρισμα του αποτελεσματικού διδάσκοντος (Darling-Hammond, 2000·Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005· Protheroe, 2004). Επίσης οι σχέσεις αυτές επιβάλλεται να στηρίζονται σε μία σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Ο δάσκαλος με τα συναισθήματά του, τον ενθουσιασμό του και τις ικανότητές του, οδηγεί τους μαθητές στην εξάλειψη των φόβων τους. Η δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος σχετίζεται με τις πρακτικές που περιέχουν, εκτός από την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς, και την εκμετάλλευση του χρόνου διδασκαλίας, την παραγωγή διάθεσης που αποσκοπεί στην επέκταση του ενδιαφέροντος, στην αποζήτηση της γνώσης και στην προσφορά ευκαιριών για απασχόληση που θέτουν σε λειτουργία τον νου και τη φαντασία των μαθητών (Slavin, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, φαίνεται ότι η χρήση πολλών μοντέλων διδασκαλίας (Hopkins & Stern, 1996) αλλά και η πραγματοποίηση επιτυχημένων στρατηγικών αποβλέπουν στην αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Behets, 1997· Siedentop, 2002· Slavin, 2003). Όσο πιο αποτελεσματικές είναι οι πρακτικές διδασκαλίας τόσο πιο καλά αντιμετωπίζονται τα προβλήματα στη σχολική τάξη αλλά και συμβάλλουν στην κοινωνική πρόοδο των παιδιών (Hudson & Baker, 2005).

Τα μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης αλλά και της συμπεριφοράς των μαθητών σύμφωνα με τους Roache και Lewis (2011) είναι τα εξής:

A) Το προσανατολισμένο στον εκπαιδευτικό, όπου με ανταμοιβές και τιμωρίες ενισχύονται οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού.

B) Το προσανατολισμένο στον μαθητή, που ο ίδιος αναπτύσσει υπεύθυνη συμπεριφορά με την αυτορρύθμισή του.

Γ) Το προσανατολισμένο στην ομάδα, όπου οι μαθητές παίρνουν τις αποφάσεις με την καθοδήγηση πάντα του εκπαιδευτικού.

Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι μαθητές στο μάθημα, τόσο περισσότερο μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Επιπλέον, όταν το μάθημα έχει δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα και σχετίζεται με την αυθεντία του δασκάλου και την ατομική προσπάθεια των μαθητών, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να βγουν στην επιφάνεια προβλήματα που σχετίζονται με τη μάθηση και τη συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2011). Αξιοποιώντας όμως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εξασφαλίζονται αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, τα παιδιά κινητοποιούνται και εμπλέκονται, αποκομίζουν πως να συνεργάζονται για να μαθαίνουν, κάτι το οποίο περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008). Όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε κάποια ομάδα τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, αισθάνονται πιο οικεία και γεννιούνται μέσα τους θετικά συναισθήματα που έχουν αντίκτυπο ως προς τη συμπεριφορά τους στην τάξη αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία.

Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως μέσα σε μία σχολική τάξη πλάθεται η προσωπικότητα και αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ο δάσκαλος, επιβάλλεται να κινητοποιήσει εκείνες τις συμπεριφορές μέσα στην τάξη που θα ωθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθήματά τους και να επιτύχουν στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους (Μπαμπάλης, 2011). Με βάση στοιχεία που έχουν προκύψει από έρευνες (Παπάνης et al, 2011), οι μαθητές με χαμηλά ποσοστά επίδοσης συγκρίθηκαν με τους μαθητές όπου τα ποσοστά επίδοσής τους ήταν υψηλού και μεσαίου επιπέδου, και αποδείχθηκε ότι έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο. Συγχρόνως, οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι περισσότερο εχθρικοί, έχουν κακή μαθησιακή συμπεριφορά και είναι και πιο αντικοινωνικοί σε σχέση με τους μαθητές με υψηλή επίδοση.

Ο εκπαιδευτικός διαθέτει έναν πολυσήμαντο και πολυδιάστατο ρόλο. Κρίνεται σκόπιμο, λοιπόν, να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα, το οποίο θα απαρτίζεται και από το αίσθημα της εμπιστοσύνης και την αίσθηση του αυτοελέγχου, εφόσον ο ίδιος αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του. Η συμπεριφορά του, τα λόγια του, το ύφος του και οι πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός απέναντι σε ένα παιδί με προβληματική συμπεριφορά είτε θα του προσφέρουν μία θετική ψυχολογική ώθηση που θα το κάνει να προσπαθεί, είτε θα το ετικετοποιήσει και θα το οδηγήσει στην απόρριψη και την αποτυχία. Τα μηνύματα που θα πρέπει να περάσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του πρέπει να είναι κατανοητά, να αναφέρονται στο παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, θετική ή αρνητική. Σχετικά όμως με το κομμάτι που συνδέεται με τη λήψη μηνυμάτων από τους μαθητές, επιβάλλεται να έχει αναπτύξει τις ικανότητες της προσεκτικής ακρόασης και της συναισθηματικής κατανόησης (empathy). Η προσεκτική ακρόαση θα προσφέρει στον δάσκαλο μία ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή του, ενώ η συναισθηματική κατανόηση θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να «κοιτάξει» μέσα από την οπτική γωνία του μαθητή τα γεγονότα και τις καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2006). Παρόλα αυτά, ο επικοινωνιακός τρόπος εντός της σχολικής τάξης, υπάρχει περίπτωση να επιφέρει και αρνητικά αποτελέσματα ως προς τη δημιουργία σχέσεων με τους μαθητές (Marzano et al, 2005).

2.4. Στρατηγικές διδασκαλίας για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών

Όπως μας είναι ήδη γνωστό, κύριος στόχος των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τάξης είναι να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν στη διεξαγωγή του μαθήματος, κάτι το οποίο μπορεί εύκολα να επιτευχθεί μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας.

Οι στρατηγικές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες στις μακρό – στρατηγικές και στις μικρό – στρατηγικές. Μεταξύ των δύο στρατηγικών διακρίνονται κάποιες κοινές πρακτικές που υπάρχουν και στις δύο κατηγορίες, όπως είναι:

- ✓ Ο **σχεδιασμός**, ο οποίος περιέχει την προετοιμασία που απαιτείται να κάνει ο εκπαιδευτικός καθώς και η οργάνωση της διδασκαλίας, ο προσδιορισμός συγκεκριμένων στόχων, η επιλογή των σωστών παραδειγμάτων αλλά και ο κατάλληλος εξοπλισμός που πρέπει να συγκεντρωθεί για να εξελιχθεί με σωστό τρόπο η διδασκαλία.
- ✓ Η **σκοποθεσία**, δηλαδή ο εκπαιδευτικός, κρίνεται απαραίτητο, να εντοπίσει έναν ξεκάθαρο στόχο ώστε να κάνει γνωστούς τους υπόλοιπους στόχους στους μαθητές του. Η συγκεκριμένη πρακτική ενθαρρύνει τους μαθητές μιας και μέσα από αυτό

ενημερώνονται για το πλαίσιο μάθησης όπου θα εμπλακούν. Συνεπώς, είναι σημαντικό να υπάρχει σύνδεση μεταξύ του στόχου με τους προβληματισμούς και τα βιώματα των παιδιών για να προσελκύεται με αυτόν τον τρόπο τόσο η προσοχή όσο και το ενδιαφέρον τους.

- ✓ Η **προβληματοποίηση του γνωστικού αντικειμένου**, είναι μία διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές προβληματίζονται σχετικά με το αντικείμενο που γίνεται θέμα συζήτησης εντός της σχολικής τάξης με βασικό στόχο να παρακινούνται όσο το δυνατόν περισσότεροι και να συμμετέχουν στη διεκπεραίωση του μαθήματος.
- ✓ Η **χρήση ερωτημάτων**, μία μέθοδος που έχει μεγάλο αντίκτυπο στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της τάξης μιας και ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές του στη διατύπωση υποθέσεων και προβληματισμών. Έτσι εκπαιδευτικός και μαθητές επικοινωνούν και χτίζεται ανάμεσά τους ένα κλίμα υποστήριξης καθώς και συναισθηματικής ασφάλειας, που αποσκοπεί στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003).
- ✓ Η **αξιοποίηση των προϋπάρχουσων γνώσεων και βιωμάτων**, των ίδιων των μαθητών μιας και η δόμηση των νέων πληροφοριών στηρίζεται κατά κύριο λόγο στα ενδιαφέροντα των μαθητών που βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.
- ✓ Η **επεξεργασία δεδομένων**, είναι μία διαδικασία που υπάρχει σε κάθε στρατηγική. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί πως οι μαθητές επιβάλλεται να παίρνουν μέρος στην επεξεργασία των δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από τις διερευνήσεις του, και να μην παραμένουν απλοί θεατές των διαδικασιών επεξεργασίας που υλοποιεί ο δάσκαλός τους. Για να εφαρμοστεί όμως κάτι τέτοιο, η διδασκαλία σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι απλή παράθεση πληροφοριών αλλά να ακουμπάει στην αναλυτική επεξεργασία των πληροφοριών και στη μεταφορά της μάθησης σε νέες καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2003).
- ✓ Η **εφαρμογή της νέας γνώσης**, μία διαδικασία η οποία υλοποιείται, όταν αυτό που έμαθε το άτομο σε μια κατάσταση διευκολύνει τη μάθηση σε παρόμοιες ή νέες καταστάσεις (Kalantzis & Cope, 2012 * Jacobsen et al, 2009). Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η αξιοποίηση της νέας γνώσης στην επίλυση αποριών ή προβληματισμών που οι μαθητές αδυνατούσαν να προσεγγίσουν και η μεταφορά της σχολικής γνώσης στην εξωσχολική ζωή (Findlay, 2013).
- ✓ Η **αξιολόγηση της μάθησης και η μεταγνωστική αξιολόγηση του τρόπου σκέψης**, δηλαδή η διαδικασία ανατροφοδότησης που μπορεί να γίνει μέσα από την αξιοποίηση

των κατάλληλων αξιολογικών εργαλείων π.χ. portfolio. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα καθορίσει τις συμπληρωματικές του παρεμβάσεις έχοντας κατά νου τα αξιολογικά του δεδομένα ενώ οι μαθητές μέσα από αυτό θα οικοδομήσουν τη γνώση ρυθμίζοντας παράλληλα και την συμπεριφορά τους (Findlay, 2013). Φυσικά, η ανατροφοδότηση δεν έχει ως στόχο την τελική αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος, αλλά την προώθηση της κατανόησης (Ματσαγγούρας, 2003).

- ✓ Η **ανακεφαλαίωση**, μία διαδικασία που έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα, μέσα από μία συζήτηση που θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν ή ό,τι άλλο τους έκανε εντύπωση χρησιμοποιώντας συμβολικές ή σχηματικές αναπαραστάσεις. Η στρατηγική της ανακεφαλαίωσης αποτελεί σημαντικό κομμάτι, διότι προβάλλονται συνοπτικά και οργανωμένα τα δομικά στοιχεία του μαθήματος, συμβάλλοντας στην εμπέδωση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2003).

2.5. Πρακτικές των εν ενεργεία δασκάλων για τη διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη

Οι μαθητές της σύγχρονης κοινωνίας, διαφέρουν από τους μαθητές των παλαιότερων χρόνων, διότι τα παιδιά σήμερα μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και προσηλώνονται σε διαφορετικά πράγματα, κάτι το οποίο έχει παρατηρηθεί μέσα από έρευνες. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στις πολιτισμικές διαφορές. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πληθώρα πρακτικών για να μετατρέψουν το μάθημά τους σε πιο ενδιαφέρον και προκλητικό αλλά και πιο κατανοητό στο γνωστικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κάνει το μαθητή να κατακτήσει τη γνώση, και όχι να την προσπεράσει (Sturz, Kleiner & Fernandez, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν μία *ευαίσθητη πολιτισμικά διδασκαλία*, αντικρίζουν στον πολιτισμό μια ευκαιρία που θα λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης. Με βάση έρευνες σχετικά με την *ευαίσθητη πολιτισμικά διδασκαλία*, οι δάσκαλοι ακολουθούν πρακτικές που υποστηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη επειδή :

- α) το πρόγραμμα σπουδών συνδέεται με το υποστήριγμα των μαθητών.
- β) διοργανώνονται συνεδριάσεις με οικογένειες.
- γ) αναπτύσσουν σχέσεις με τις κοινότητες των ντόπιων.

δ) επιχειρούν να καταλάβουν τα πολιτισμικά πιστεύω των μαθητών.

ε) δημιουργούν κοινές μαθησιακές εμπειρίες

στ) ταυτίζουν τις πολιτισμικές διαφορές ως σημαντικά σημεία που μπορούν να δημιουργήσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Bassegy, 2016).

Για να προσφέρουν, όμως, μια ολοκληρωμένη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να αντιλαμβάνονται τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που λαμβάνουν χώρα σε πολλές κοινότητες. Συγχρόνως, κρίνεται απαραίτητο, μέσα από τη διαχείριση της σχολικής τάξης, να οδηγήσουν τα παιδιά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα να χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας τους (Sturz, Kleiner & Fernandez, 2005). Σε αίθουσες όπου οι μαθητές/ -τριες συνεργάζονται χωρίς να υπάρχει κάποιο πρόβλημα και έχουν θετική στάση μεταξύ κυρίαρχης και μειονοτικής ομάδας, οι μαθητές/ -τριες της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας πρέπει να κρατήσουν μια πιο θετική στάση εκτός ομάδας με περισσότερες πολυπολιτισμικές φιλίες και λιγότερη προκατάληψη (Schwarzenhal, Schachner, Juang, & van de Vijver, 2020). Με τη χρήση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών υπάρχει περίπτωση να αυξηθεί η ακαδημαϊκή εκπαίδευση και η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/ -τριών. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν τα προσόντα που απαιτούνται για να λειτουργήσουν στην πολυπολιτισμική μας κοινωνία (Aragona - Young & Sawyer, 2018)

3. Συναίσθημα εκπαιδευτικών

3.1. Η έννοια του συναισθήματος

Πριν ακόμη προχωρήσουμε στο συναίσθημα των εκπαιδευτικών καλό θα ήταν να αναφερθούμε στην έννοια του συναισθήματος. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Κ. Μπλέτσο, το συναίσθημα είναι ο γενικός όρος για την υποκειμενική, συνειδητή εμπειρία που χαρακτηρίζεται κυρίως από ψυχοφυσιολογικές εκφράσεις, βιολογικές αντιδράσεις, νοητικές καταστάσεις και συγκίνηση. Το συναίσθημα συνδέεται συχνά με τη διάθεση, την ιδιοσυγκρασία, την προσωπικότητα και το κίνητρο, μιας και επηρεάζεται από ορμόνες και νευροδιαβιβαστές. Συγχρόνως, ο Hogg και ο Vaughanm (2010), υποστήριξαν πως το συναίσθημα αποτελεί έναν τύπο ετοιμότητας για δράση, απ' όπου έχουμε τη δυνατότητα να υπολογίζουμε ζημιές και οφέλη. Παράλληλα, μέσα από τη γνωστική εκτίμηση πληροφοριών, επιθυμιών και ικανοτήτων φαίνονται οι συναισθηματικές καταστάσεις και οι σωματικές αποκρίσεις. Έτσι, μπορούμε να ορίσουμε ως συναισθηματικές καταστάσεις τις

χαρακτηριστικές αντιδράσεις του σώματος και τις γνωστικές αξιολογήσεις δίνοντας μ' αυτό τον τρόπο το έναυσμα για δράση. Ο άνθρωπος, τα φαινόμενα και τα άτομα γύρω του, τα ζει όχι ως απλές παραστάσεις, αλλά ως ψυχικές καταστάσεις που συνοδεύονται από συναισθηματικούς τόνους. Ο ίδιος, συμμετέχει δείχνοντας οργανικά, σωματικά και πνευματικά συναισθήματα (Μαρκαντώνη, 1990).

Ερευνώντας το χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα τα συναισθήματα που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης προκύπτουν τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με αυτά και είναι διαφορετικές μεταξύ τους (Zembylas, 2007). Πρώτη είναι η ψυχοδυναμική οπτική η οποία αντιμετωπίζει το συναίσθημα ως μία ατομική, μεμονωμένη εμπειρία. Τα συναισθήματα είναι εσωτερικά και απαρτίζονται από εκτιμήσεις και γνώσεις, προμελετημένα για κάποιον που νοιάζεται για τον εαυτό του. Επίσης, στην ψυχοδυναμική οπτική υπάρχει ένας μικρός αριθμός συναισθημάτων που είναι διαπολιτισμικά και βιολογικά προκαθορισμένα. Συνεχίζοντας με την κοινωνικο – κονστρουκτιβιστική θεώρηση το συναίσθημα είναι μία κοινωνικοπολιτιστική εμπειρία. Στη θεώρηση αυτή, το συναίσθημα δεν αποβλέπει σε ένα εσωτερικό γεγονός, αλλά είναι μία επικοινωνιακή εμπειρία. Η βίωση και η έκφρασή του εξαρτώνται από πεποιθήσεις, κανόνες και κοινωνικές σχέσεις και μιας και οι πολιτισμοί είναι διαφορετικοί μεταξύ τους αυτό γίνεται κατανοητό και εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο (Zembylas, 2004, 2007). Φτάνοντας στην τρίτη και τελευταία θεώρηση, διαπιστώνουμε ότι το συναίσθημα μπορεί να μελετηθεί και ως ένα αλληλεπιδραστικό φαινόμενο, παράγοντας εκείνα τα όρια που δίνουν το περιθώριο στο άτομο και την κοινωνία να αλληλεπιδρούν. Τα άτομα με αυξημένη κοινωνικοποίηση, δηλαδή τα κοινωνικοποιημένα άτομα έχουν δημιουργηθεί ως ομάδες και αλληλεπιδρούν δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο αντιδράσεις που χαρακτηρίζονται ως συναίσθημα. Κλείνοντας, το συναίσθημα δεν παράγεται από την ψυχολογία του ατόμου και από την κοινωνία στην οποία ζει, αλλά είναι ζωτικής σημασίας για τις διαδικασίες που παράγουν ψυχολογικά και κοινωνικά δεδομένα (Zembylas, 2007).

3.2. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα

Με βάση τα λεγόμενα των Ashforth και Humphrey (1995), το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα ορίζονται ως μία υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση, η οποία αποτελείται από τη διάθεση, την προδιάθεση και το συναίσθημα (Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011). Η διαφορά που υπάρχει μεταξύ της θετικής και αρνητικής συναισθηματικότητας (positive &

negative affectivity), στηρίζεται στο συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου και πιο συγκεκριμένα στο είδος και την ένταση των συναισθημάτων που βιώνει. Η θετική συναισθηματικότητα (positive affectivity) αποβλέπει στη βίωση έντονων ευχάριστων συναισθημάτων, σε αντίθεση με την αρνητική συναισθηματικότητα (negative affectivity) που αποβλέπει στη βίωση έντονων δυσάρεστων συναισθημάτων (Cropanzano, James & Konovsky, 1993). Μπορεί τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα να αποτελούν δύο αντίθετες έννοιες, όμως έχει παρατηρηθεί πως υπάρχει μία συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών (Russell & Carroll, 1999). Γίνεται λόγος για δύο αντίθετες πτυχές, με αποτέλεσμα ένας άνθρωπος μπορεί να έχει και τα δύο χαρακτηριστικά σε υψηλό βαθμό και τα δύο σε χαμηλό βαθμό ή το ένα σε υψηλό και το άλλο σε χαμηλό βαθμό (Cropanzano, James & Konovsky, 1993).

Για να είμαστε σε θέση να καταλάβουμε το αρνητικό και το θετικό συναίσθημα, επιβάλλεται πρώτα να διευκρινιστεί ο όρος της υποκειμενικής ευεξίας (well – being). Ως υποκειμενική ευεξία, θεωρείται η κατηγορία των φαινομένων που περιέχει τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις των ατόμων, την ικανοποίηση από διάφορες καταστάσεις και τις σφαιρικές αξιολογήσεις της ικανοποίησης από τη ζωή. Η αξιολόγηση της υποκειμενικής ευεξίας μπορεί να είναι γνωστική, όταν ένα άτομο παραθέτει τις συνειδητές αξιολογικές κρίσεις για τη ζωή του ή μπορεί να απαρτίζεται από τη συχνότητα με την οποία το άτομο είναι σε θέση να δοκιμάσει τα θετικά και αρνητικά του συναισθήματα (Diener & Lucas, 2000).

Αναλυτικότερα, το θετικό συναίσθημα αλληλεπιδρά με γεγονότα που διακατέχονται από θετικά συναισθήματα όπως είναι η χαρά, η περηφάνια, ο ενθουσιασμός και η εμπιστοσύνη. Αντιθέτως το αρνητικό συναίσθημα σχετίζεται με γεγονότα που προκαλούν στο άτομο συναισθήματα όπως είναι ο θυμός, το άγχος, ο φόβος, η θλίψη και η ενοχή (Watson, Clark, Tellegen, 1988).

Με βάση κάποιες θεωρίες των Weiss και Cropanzano (1996), η συμπεριφορά αλλά και η στάση που διαλέγουν να έχουν οι άνθρωποι στο χώρο εργασίας τους, προκύπτει από ποικίλες ευχάριστες ή δυσάρεστες καταστάσεις όπου το ίδιο το άτομο, καλείται να διαχειριστεί, κάτι το οποίο οδηγεί σε αρνητικά ή θετικά συναισθήματα. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί πως τα θετικά συναισθήματα έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τη διαχείριση προβλημάτων, προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις που μπορεί να επιλέξει το άτομο για να οδηγηθεί στη λύση του προβλήματός του, μιας και το ίδιο συμβαίνει και με τις προκλήσεις της ζωής (Fredrickson, 1998). Σύμφωνα, λοιπόν, με την Fredrickson (2001), οι άνθρωποι που διακατέχονται από θετικά συναισθήματα στον χώρο εργασίας τους, είναι σε θέση να τα

μεταφέρουν και στους συναδέλφους τους, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο ένα θετικό κλίμα και αντιμετωπίζοντας τις επιπτώσεις των αρνητικών συναισθημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα μπορεί να μην σχετίζονται μεταξύ τους, αλλά σχετίζονται με τη θεωρία της ζωής. Με βάση στοιχεία που προέκυψαν από έρευνες φαίνεται πως τα άτομα που διακατέχονται από θετικά συναισθήματα δείχνουν να είναι πετυχημένοι και τα καταφέρνουν σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Αναλυτικότερα, το θετικό συναίσθημα που βιώνουν τα άτομα, συμβάλλει στην εξάλειψη και την καταπολέμηση των αρνητικών συναισθημάτων, και βοηθάει στην αύξηση της ευεξίας, στην απόκτηση προσαρμοστικότητας και στην έμπνευση σκέψεων (Fredrickson, 1998, 2001· Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

3.3. Το συναίσθημα στην εργασία

Τα συναισθήματα, τα οποία εξαρτώνται στο μέγιστο βαθμό, από τους ορισμούς που δίνουν με βάση αυτά οι σύγχρονοι άνθρωποι σε διάφορες καταστάσεις, εμφανίζονται και στους χώρους εργασίας, όπου εκεί τα άτομα κινούνται, επιδρούν στις σκέψεις, στα συναισθήματα και τις πράξεις τους. Η σχέση αυτή όμως εξελίσσεται ως προς δύο αντίθετες πλευρές. Οι άνθρωποι, με τον ίδιο τρόπο, επιδρούν και στους χώρους όπου εργάζονται μέσω των σκέψεων, των συναισθημάτων και των αντιδράσεών τους. Μ' αυτόν τον τρόπο οι συγκεκριμένοι χώροι μπορούν να χαρακτηριστούν και ως συναισθηματικοί. Τα συναισθήματα που προκαλούνται στα άτομα κατά τη διάρκεια της εργασίας τους μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά, μπορεί να τους βοηθούν στις εργασιακές σχέσεις και την επίτευξη της εργασίας τους και χαρακτηρίζονται, επίσης, από τη μεγάλη ποικιλία τους (άγχος, θυμός, φθόνος, ζήλια, ικανοποίηση, ενθουσιασμός, ανακούφιση, περηφάνια, ελπίδα, χαρά κ.α.) (Βασιλείου, 2015).

Στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1930, πραγματοποιήθηκε μία επιστημονική έρευνα με στόχο να μελετήσει το συναίσθημα που έχουν οι άνθρωποι στον χώρο εργασίας τους, κάτι το οποίο αποτέλεσε τεράστιο ενδιαφέρον. Ο πόθος και η ανάγκη των εργαζομένων, οδήγησαν στη συγκεκριμένη έρευνα, έχοντας ως στόχο να καταλάβουν οι εργοδότες και τα αφεντικά τους, τα συναισθήματα που επικρατούσαν μέσα τους. Παράλληλα το μοντέλο με ονομασία «Θεωρία Συναισθηματικών Γεγονότων» (“Affective Events Theory”) των Weiss και Cropanzano (1996) συνέδραμε σημαντικά στην κατανόηση των συναισθημάτων που είχαν οι εργαζόμενοι. Η θεωρία αυτή συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση της εργασιακής συμπεριφοράς, ικανοποίησης και απόδοσης, και, συγχρόνως προβάλλει το γεγονός πως τα

εργασιακά γεγονότα και τα συναισθήματα, κρίνεται απαραίτητο να μην αγνοούνται (Βασιλείου, 2015).

Τα θετικά συναισθήματα, αποτελούν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία των ατόμων που εργάζονται στον ίδιο χώρο, τόσο εσωτερικά όσο και με τους εξωτερικούς πελάτες. Οποιοδήποτε γεγονός λάβει χώρα στον εργασιακό χώρο επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους, ενώ οι συνέπειες των συναισθημάτων στην εργασία παρασύρουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων, των υποομάδων και σε αναλυτικότερο επίπεδο, ολόκληρης της κοινωνίας (Weiss, 2002).

Τα συναισθήματα έχουν σχέση με ορισμένα συμβάντα εντός κι εκτός του εργασιακού χώρου, τα οποία έχουν τεράστια δυναμική με αποτέλεσμα να 'ασκούν εξουσία' στη σκέψη και τη συμπεριφορά των εργαζομένων, ενώ παράλληλα διαφέρουν ως προς τη συναισθηματική διάθεση, επειδή έχουν κάποια συγκεκριμένη αφορμή. Το συναίσθημα, συνήθως, έχει πολύ μεγάλη ένταση και ελάχιστη διάρκεια (Brief, Weis, 2002).

Οι έρευνες σχετικά με το συναίσθημα στην εργασία, φέρνει στο προσκήνιο πολλές σημαντικές αλλαγές, τόσο σε αυτήν όσο και στον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο εργαζόμενος. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα στο εργασιακό πλαίσιο, θα μπορούσε να ονομαστεί ως μια προσωποκεντρική αλλά και ανθρωπιστική προσπάθεια προσέγγισης του εργαζομένου, τον οποίο κρίνεται σκόπιμο να μην βλέπουν ως αντικείμενο παραγωγής εργασιακού έργου, αλλά ως μια πολυδιάστατη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Βασιλείου, 2015).

3.4. Το συναίσθημα στην εκπαίδευση

Η βίωση και η έκφραση των συναισθημάτων κάνουν αισθητή την εμφάνισή τους και στον εκπαιδευτικό χώρο. Όπως όλοι γνωρίζουμε, ο ρόλος των δασκάλων είναι απαιτητικός και πολυεπίπεδος. Έτσι, λοιπόν, κατά τη διάρκεια της εργασίας τους διακατέχονται από μία πληθώρα συναισθημάτων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, τη στάση που κρατούν απέναντι στο επάγγελμά τους, αλλά και τις σχέσεις που αναπαράγουν με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Κατά αυτό τον τρόπο το συναίσθημα των δασκάλων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή διαδικασία, το κλίμα του σχολείου και την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σύνολό της (Frenzel, Goetz, Stephens, & Jacob, 2009).

Κάποιες έρευνες, έστρεψαν την προσοχή τους στην επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δεξιοτήτων της προς το συναίσθημα των εκπαιδευτικών, που βιώνουν

κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Από στοιχεία της έρευνας, προκύπτει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στο σύνολό της έχει τεράστια επίδραση στα θετικά συναισθηματικά βιώματα, με αποτέλεσμα οι ικανότητες της χρήσης και της ρύθμισης του συναισθήματος να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες πρόβλεψης για τη βίωση των θετικών συναισθημάτων. Σύμφωνα με τους Βάσιου (2018), Kafetsios & Zampetakis (2018) η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δείχνει αρνητική αλληλεξάρτηση με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων.

Άλλες έρευνες έδειξαν την προσοχή τους στη σχέση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών σχημάτων των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα. Από τη μελέτη που είχε ως άξονα την επίδραση του τύπου δεσμού των εκπαιδευτικών στο συναίσθημα που βιώνουν, φάνηκε ότι οι δάσκαλοι που έχουν ασφαλή τύπο δεσμού βιώνουν περισσότερο θετικό συναίσθημα, ενώ εκείνοι που έχουν ανασφαλή τύπο δεσμού βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος (Βασιλείου, 2015).

3.5. Το συναίσθημα του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την έρευνα της Nias (1996) στο Cambridge Journal of Education (Van Veen & Lasky, 2005) το συναίσθημα έχει άμεση σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Συγχρόνως, η διδασκαλία περιέχει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων και μέσα από αυτή προκύπτει μία συναισθηματική διάσταση. Ο βασικός ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία προκύπτει από τη θεωρία ότι η σημαντική και γεμάτη νόημα διδασκαλία ριζώνει και συμβαίνει από τη συναισθηματική σύνδεση με τον εαυτό και τα όρια του κοινωνικού και πολιτικού κόσμου του σχολείου (Zembylas, 2004). Επίσης, ο Zembylas (2007), υποστηρίζει ότι το συναίσθημα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ακόμα, τα συναισθήματα έχουν καθοριστικό ρόλο στη διδασκαλία επειδή συμβάλλουν στην ανάπτυξη της μάθησης, αφού μέσα από τον υποκειμενικό κόσμο των συναισθημάτων αναπαράγονται οι προσωπικές δομές με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται οι σχέσεις και η θέση μας στον κόσμο. Όλα αυτά, αφού βρίσκονται στην καρδιά της διδασκαλίας έχουν τη δυνατότητα να παίξουν ρόλο στη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητάς της αλλά και της μάθησης. Παράλληλα η διδασκαλία δεν είναι μία τεχνική διαδικασία αλλά έχει άμεση σύνδεση με τις ζωές των δασκάλων, μιας και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν τους εαυτούς τους στη δουλειά τους (Zembylas, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα συναισθηματικό δέσιμο με τη δουλειά τους, αφού η διδασκαλία περιέχει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και έχει βαθιά συναισθηματική διάσταση.

Επιπρόσθετα, κουβαλούν μαζί τους στο σχολείο τα συναισθήματά τους, κάτι το οποίο πρέπει να διαχειρίζονται στις σχέσεις τους με τους άλλους. Με βάση τα λεγόμενα της Nias (1996), οι δάσκαλοι εκτός από την πληθώρα συναισθημάτων που έχουν στη διδασκαλία τους, έχουν και την αίσθηση ηθικής ευθύνης για τους μαθητές τους και την ακεραιότητα για το αντικείμενό τους, τα οποία αποτελούν τα βασικά στοιχεία της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

3.6. Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα του εκπαιδευτικού

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από το συναίσθημα, και αυτό με τη σειρά του επηρεάζεται από άλλους παράγοντες. Ο Zembylas (2005) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα δεν επηρεάζονται μόνο από τα εσωτερικά, ενδροπροσωπικά χαρακτηριστικά, αλλά και από τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Επιπρόσθετα, αναφέρεται και σε σχέσεις που αφορούν την εξουσία αλλά και σε σχολικές, πρακτικές και κοινωνικές καταστάσεις που ασκούν τεράστια επιρροή. Το συναίσθημα του δασκάλου επηρεάζεται από την οργάνωση της σχολικής ζωής, τα σχολικά γεγονότα αλλά και ευρύτερα από τη σχολική κουλτούρα. Οι αντιδράσεις που προκαλούνται από το συναίσθημα των εκπαιδευτικών, είναι άμεσα συνδεδεμένες με την εκτίμησή τους για τους ίδιους αλλά και για τους άλλους. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζει η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα, η κατάσταση της υγείας, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, αλλά και οι συνθήκες στο σχολικό χώρο (Nias, 1996). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με την Darby (2008) επίδραση στο συναίσθημα των δασκάλων έχουν η κυβέρνηση, η ηγεσία και η διοίκηση του σχολείου, αλλά και οι σχέσεις με τους μαθητές, τους διευθυντές, τους γονείς, τις τοπικές αρχές και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Uitto et al., 2015).

Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως οι αλλαγές στο κομμάτι της εκπαίδευσης και οι σχολικές μεταρρυθμίσεις προκαλούν και επηρεάζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, και έχουν την ευθύνη για τις αντιλήψεις σχετικά με αυτές και για την αποτελεσματική ή μη εφαρμογή τους (Reio, 2005· Van Veen et al., 2005). Βάσει γεγονότων, όταν οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές στην εκπαίδευση σχετίζονταν με το σχολείο, το συναίσθημα των δασκάλων δεν επηρεαζόταν τόσο, όσο οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές, όμως, αφορούσαν τις πρακτικές της τάξης τους, τότε η συναισθηματική τους επίδραση είτε θετική είτε αρνητική, ήταν μεγάλη (Schmidt & Datnow, όπως αναφ. στο Darby, 2008). Οι αλλαγές που αποσκοπούσαν στη διδασκαλία, παρακίνησε τους εκπαιδευτικούς να δουν τον ρόλο και την προσωπικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Συγχρόνως, ο Hargreaves (1998) αφού

αποδέχτηκε ότι το συναίσθημα αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και σχετίζεται με τη δράση και τη γνώση, υποστηρίζει ότι το συναίσθημα της διδασκαλίας συσχετίζεται και πλάθεται από τη ζωή και την προσωπικότητα των δασκάλων, αλλά και από τις αλλαγές και τις τροποποιημένες εργασιακές συνθήκες.

4. Η παρούσα έρευνα

Όπως φαίνεται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, μας παρέχεται πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης αλλά και με το συναίσθημα των εκπαιδευτικών. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης καλούνται να διαχειριστούν και το συγκεκριμένο συναίσθημα που προκύπτει από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται.

Είναι δεδομένο πως, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς έχουν ως στόχο τα «κέρδη» των μαθητών τους, αποβλέπουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιθυμούν να είναι το πρότυπο συμπεριφοράς (Νικολάου, 2003). Παράλληλα, για να διαχειριστεί με επιτυχία και αποτελεσματικότητα η σχολική τάξη, από τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται απαραίτητο από την αρχή της σχολικής χρονιάς να δοθεί η κατάλληλη προσοχή στη διαχείριση της τάξης, καθώς και στη διαμόρφωση του χώρου και την εφαρμογή κανόνων (Emmer et al., 2003 όπως αναφέρεται σε Πουρσανίδου, 2016).

Αξιοσημείωτο είναι πως για την ενδυνάμωση της σωστής συμπεριφοράς των μαθητών, μέσα από κανόνες που δεν ασπάζονται τιμωρίες και απειλές, είναι η κατάλληλη πρακτική για να αντιμετωπιστεί μία προβληματική συμπεριφορά (Estrela, 1986 σε Παναγάκος, 2016).

Συγχρόνως, όπως δείχνουν πολλές έρευνες, οι θετικές συμπεριφορές, μιας και θεωρούνται δεδομένες, παραμένουν αδρανείς, κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μιας αρνητικής συμπεριφοράς (Παπάνης και συν., 2011).

Μία πλευρά της αποτελεσματικής διαχείρισης μιας σχολικής τάξης, είναι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν στραμμένη την προσοχή τους στην σωστή συμπεριφορά. Σε μία παγκόσμια μελέτη που αφορούσε τις ικανότητες των εκπαιδευτικών στη σωστή διαχείριση της σχολικής τάξης, φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες πιθανότητες να προσέξουν μια ακατάλληλη συμπεριφορά απ' ότι μία κατάλληλη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δώσουν βάση στην αταίριαστη συμπεριφορά (Hutchings et al., 2007).

Σύμφωνα με την Fredrickson (1998, 2001), ως θετικό μπορεί να θεωρηθεί το συναίσθημα που αποφέρει στους ανθρώπους ψυχική ευχαρίστηση, που το κάνει να αισθάνεται ήρεμο κυρίως με τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και με τους γύρω του. Επιπλέον, αναφέρει, πως όταν τα άτομα έχουν θετικά συναισθήματα, έχουν τη δυνατότητα να διορθώσουν και να διευρύνουν τις σκέψεις και τις ικανότητές τους, τις οποίες εκμεταλλεύονται για να αμυνθούν τα προβλήματα της ζωής.

Παράλληλα, ένας εργαζόμενος που είναι ευδιάθετος και ευτυχισμένος, αυτόματα είναι ένας εργαζόμενος παραγωγικός στη δουλειά του. Με τον τρόπο αυτό, το συναίσθημα, σκορπίζεται και στα υπόλοιπα άτομα που εργάζονται στον ίδιο χώρο, κάνοντας έτσι πιο εύκολη την ενέργειά του. Σύμφωνα με τον Staw και τους συνεργάτες του (1994), οι άνθρωποι που διακατέχονται από θετικά συναισθήματα, έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους ανωτέρους τους και δέχονται μεγαλύτερη υποστήριξη από τους συναδέλφους τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η αναλυτική εξέταση, του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, η μελέτη των βιωμάτων τους βασισμένα στα συναισθήματα της απόλαυσης, του θυμού και του άγχους κατά την διδασκαλία και τέλος των πρακτικών διαχείρισης τάξης και συμπεριφοράς.

Διατυπώθηκαν τα παρακάτω δύο ερωτήματα:

1. Σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί βιώνουν απόλαυση, θυμό και άγχος κατά τη διδασκαλία τους στην τάξη;
2. Ποιες διδακτικές και συμπεριφορικές πρακτικές διαχείρισης της τάξης εφαρμόζουν;

4.1. Συμμετέχοντες

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δειγματοληψίας, ενώ η έρευνα που διεξάχθηκε ήταν ποσοτικού τύπου. Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους ήταν 405 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 35 ήταν άνδρες (ποσοστό 8,6%), οι 369 ήταν γυναίκες (ποσοστό 91,1%) και δόθηκε και μία ακόμη απάντηση (ποσοστό 0,2%) στην επιλογή «Άλλο», στο φύλλο. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από τα 21 έως και τα 68 έτη, με περισσότερες τις απαντήσεις εκπαιδευτικών ηλικίας από 40 έως και 59 ετών. Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων οι 90 (ποσοστό 22,2%) είναι άγαμοι, οι 279 (ποσοστό 68,9%) είναι έγγαμοι, οι 34 (ποσοστό 8,4%) είναι διαζευγμένοι ενώ οι 2 (ποσοστό 0,5%) είναι χήροι. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, 381 σε αριθμό, είναι απόφοιτοι

Τμήματος ΑΕΙ (ποσοστό 94,1%), οι 16 (ποσοστό 4%) είναι απόφοιτοι Τμήματος ΑΕΙ του εξωτερικού, οι 2 (ποσοστό 0,5%) είναι απόφοιτοι ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ, 2 απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (ποσοστό 0,5%), 1 μεταπτυχιακή φοιτήτρια (ποσοστό 0,2%) και 2 άτομα απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας Τρίπολης (ποσοστό 0,2%) και Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας & Μαράσλειου Διδασκαλείου (ποσοστό 0,2%) αντίστοιχα. Στο ερώτημα για πιθανές άλλες σπουδές τους οι 176 συμμετέχοντες απάντησαν ότι είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος (ποσοστό 43,5%), οι 117 κάτοχοι Πιστοποίησης γνώσης Η/Υ (ποσοστό 28,9%), οι 78 διαθέτουν Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα (ποσοστό 19,3%), οι 31 έχουν στην κατοχή τους πτυχίο άλλου ΑΕΙ/ΤΕΙ (ποσοστό 7,7%) και 3 συμμετέχοντες έχουν Διδακτορικό Δίπλωμα (ποσοστό 0,7%). Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, 304 στον αριθμό (ποσοστό 75,1%), εργάζονται από 11 χρόνια και πάνω στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ οι 101 (ποσοστό 24,9%) έχουν μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας. Όσον αφορά το σχολείο στο οποίο είναι διορισμένοι, οι 297 υπηρετούν σε δημοτικό (ποσοστό 73,3%), οι 11 (ποσοστό 2,7%) υπηρετούν σε γυμνάσιο, οι 13 (ποσοστό 3,2%) υπηρετούν σε λύκειο ενώ οι 84 (ποσοστό 20,7%) σε νηπιαγωγείο. Ολοκληρώνοντας αυτό το κομμάτι, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν σε ποια περιοχή βρίσκονται τα σχολεία στα οποία υπηρετούν. 222(ποσοστό 54,8%) από αυτά βρίσκονται σε αστική περιοχή, 103 (ποσοστό 25,4%) βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή και 80 (ποσοστό 19,8%) βρίσκονται σε αγροτική περιοχή.

4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, αξιοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και απαρτιζόταν από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, τις βασικές επαγγελματικές τους σπουδές καθώς και άλλες σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, το είδος της σχολικής βαθμίδας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και την περιοχή, στην οποία βρίσκεται το σχολείο που είναι διορισμένοι. Το δεύτερο μέρος, αποτελείται από 16 ερωτήματα τα οποία αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων. Το τρίτο μέρος, αποτελείται από 12 ερωτήματα και πραγματεύεται το συναίσθημα των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, ενώ το τέταρτο μέρος, που σχετίζεται με τις πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς, περιέχει 12 ερωτήματα. Το πέμπτο και τελευταίο μέρος, αναφέρεται στις πρακτικές διαχείρισης τάξης και αποτελείται, κι αυτό, από 12 ερωτήματα.

4.2.1. Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς και πρακτικές διαχείρισης τάξης

Οι πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς καθώς και οι πρακτικές διαχείρισης τάξης, αξιολογήθηκαν μέσα από την κλίμακα Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale (Nancy K. Martin, Daniel A. Sass, University of Texas, San Antonio, 2009). Έχουμε να κάνουμε με μία κλίμακα τύπου Likert, αποτελούμενη από 24 ερωτήματα εξάβαθμης διαβάθμισης, από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 6 (Συμφωνώ απόλυτα). Και τα 24 ερωτήματα σχετίζονται με τις πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης και τις πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς που χρησιμοποιούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, χωρίζοντάς τες στις εξής κατηγορίες: Εκπαιδευτική διοίκηση, Διαχείριση συμπεριφοράς, Αποτελεσματικότητα για τη διοίκηση της τάξης, Αποτελεσματικότητα για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, Αποτελεσματικότητα για τη συμμετοχή των μαθητών.

4.2.2. Το συναίσθημα των εκπαιδευτικών

Το συναίσθημα των εκπαιδευτικών, αξιολογήθηκαν μέσα από την κλίμακα Teacher Emotions Scale (TES - Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz & Klassen). Πρόκειται για μία κλίμακα τύπου Likert, η οποία αποτελείται από 12 ερωτήματα πεντάβαθμης διαβάθμισης, από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Τα 12 ερωτήματα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο, σχετίζονται με τρία βασικά συναισθήματα που διακατέχουν τους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική τάξη και είναι τα εξής: απόλαυση, θυμός, άγχος/ανησυχία και παρουσιάζονται με τυχαία σειρά. Το κάθε συναίσθημα αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με αυτό.

4.3. Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας, δημιουργήθηκε μέσα από την πλατφόρμα του Google Forms και η πρόσβαση αυτού ήταν σε ηλεκτρονική μορφή. Έγινε παράθεση του σκοπού της συλλογής και της χρήσης των δεδομένων, και επίσης, τηρήθηκε το απόρρητο των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο, προωθήθηκε στην πλατφόρμα των ΜΜΕ (Facebook, Instagram) και πιο συγκεκριμένα σε ομάδες εκπαιδευτικών όλων των σχολικών βαθμίδων της Ελλάδας που έχουν δημιουργηθεί στο Facebook, αλλά και σε προσωπικά μηνύματα συγγενών και φίλων, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί. Το ερωτηματολόγιο, είχε ως στόχο, τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας είναι ικανοποιητικό

και προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων, δεν μπορούμε όμως να πούμε με σιγουριά ότι είναι και αντιπροσωπευτικό.

4.4 Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1, μας παρουσιάζει τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά το συναίσθημα των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη. Απαρτίζεται από 12 ερωτήματα εκ των οποίων είναι χωρισμένα σε τρεις κατηγορίες των τεσσάρων ερωτημάτων. Οι κατηγορίες είναι τα συναισθήματα: απόλαυση-ενθουσιασμός, θυμός και άγχος-ανησυχία.

Στα τέσσερα πρώτα ερωτήματα που αφορούν το συναίσθημα της απόλαυσης-ενθουσιασμός, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, φαίνεται να συμφωνούν. Αναλυτικότερα ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών απολαμβάνει τη διδασκαλία (63% - «Συμφωνώ απόλυτα» και 32,1% - «Συμφωνώ») ενώ εξίσου ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων, δηλώνει πως διασκεδάζει με τη διδασκαλία που ετοιμάζει και διδάσκει τα μαθήματα με ευχαρίστηση (53,8% - «Συμφωνώ απόλυτα» και 35,3% - «Συμφωνώ»). Παράλληλα υψηλά ποσοστά σημειώνονται και στο ερώτημα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν λόγους να είναι χαρούμενοι όταν διδάσκουν (59,5% - «Συμφωνώ απόλυτα» και 32,8% - «Συμφωνώ») αλλά και φαίνεται πως οι περισσότεροι από αυτούς διδάσκουν με ενθουσιασμό (59,8% - «Συμφωνώ απόλυτα» και 30,9% - «Συμφωνώ»). Στη συνέχεια, ακολουθούν τα ερωτήματα που έχουν ως θέμα τους το συναίσθημα του θυμού. Στα συγκεκριμένα ερωτήματα, όπως φαίνεται και παρακάτω, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στις κλίμακες «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ». Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, δεν έχουν λόγους να είναι θυμωμένοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (30,6% - «Διαφωνώ απόλυτα» και 40% - «Διαφωνώ»), αλλά και όπως φαίνεται από το ερώτημα Β6, δεν αισθάνονται ενοχλημένοι όταν διδάσκουν (35,8% - «Διαφωνώ απόλυτα» και 32,8% - «Διαφωνώ»). Παράλληλα, δήλωσαν, πως δεν τους απογοητεύει η διδασκαλία (59% - «Διαφωνώ απόλυτα»).

Τέλος, υπάρχουν τα ερωτήματα που αφορούν το άγχος- ανησυχία. Και εδώ τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων δεν έχουν βιώσει κάποιο άγχος ή ανησυχία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους αλλά και κατά την προετοιμασία της, όπως μας δείχνουν τα ερωτήματα Β9 (55,3% - «Διαφωνώ απόλυτα»), Β11 (42,2% - «Διαφωνώ απόλυτα») και Β12 (69,4% - «Διαφωνώ απόλυτα»). Φυσικά υπάρχουν και μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν μία ουδετερότητα («Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ») σχετικά με την ανησυχία τους όταν η διδασκαλία τους δεν πάει και τόσο καλά (23% - «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ»).

Πίνακας 1: Συναίσθημα εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3)	Συμφωνώ (4)	Συμφωνώ απόλυτα (5)
B1. Γενικά απολαμβάνω τη διδασκαλία	0,0%	0,5%	4,4%	32,1%	63%
B2. Γενικά διασκεδάζω τόσο πολύ με τη διδασκαλία, που ετοιμάζω κι διδάσκω τα μαθήματά μου με ευχαρίστηση	0,0%	1,7%	9,1%	35,3%	53,8%
B3. Συχνά έχω λόγους να είμαι χαρούμενος/η ενώ διδάσκω	0,7%	1,5%	5,4%	32,8%	59,5%
B4. Γενικά διδάσκω με ενθουσιασμό	0,0%	1%	8,4%	30,9%	59,8%
B5. Συχνά έχω λόγους να είμαι θυμωμένος/η ενώ διδάσκω	30,6%	40%	14,3%	12,1%	3%
B6. Συχνά αισθάνομαι ενοχλημένος/η ενώ διδάσκω	35,8%	32,8%	17,3%	11,6%	2,5%
B7. Μερικές φορές θυμώνω πολύ ενώ διδάσκω	33,1%	32,6%	21,2%	9,4%	3,7%
B8. Η διδασκαλία γενικά με απογοητεύει	59%	27,4%	8,4%	3,7%	1,5%
B9. Γενικά αισθάνομαι αγχωμένος/η και	55,3%	27,4%	10,6%	5,4%	1,2%

νευρικός/η ενώ διδάσκω					
B10. Συχνά ανησυχώ όταν η διδασκαλία μου δεν πάει τόσο καλά	25,7%	37%	23%	11,6%	2,7%
B11. Η προετοιμασία για τη διδασκαλία συχνά μου προκαλεί ανησυχία	42,2%	32,3%	16,5%	7,7%	1,2%
B12. Αισθάνομαι άβολα όταν σκέφτομαι τη διδασκαλία	69,4%	22,2%	5,7%	2%	0,7%

Στους Πίνακες 2 και Πίνακας 3, φαίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς και πρακτικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς, φαίνεται πως οι περισσότεροι παρεμβαίνουν πάντα όταν οι μαθητές τους μιλούν σε ακατάλληλες στιγμές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (38,5% - «Συμφωνώ») χωρίς όμως να περιορίζουν με ένταση τη συζήτηση των μαθητών (25,2% - «Διαφωνώ»). Συγχρόνως, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες επιβραβεύουν τους μαθητές τους για την καλή διαγωγή που παρουσιάζουν στην τάξη (60% - «Συμφωνώ απόλυτα»), και σε περίπτωση που ένας μαθητής συνομιλεί με τον διπλανό του δεν θα τον απομακρύνουν από την ολομέλεια της τάξης (28,1% - «Διαφωνώ»). Μεγάλο ποσοστό σημειώθηκε, επίσης, στο ερώτημα Γ5, όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη βοήθεια των μαθητών τους για τη θέσπιση των κανόνων της τάξης (57,9% - «Συμφωνώ απόλυτα»). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες διαφωνούν με το να σηκώνονται οι μαθητές από τις θέσεις τους χωρίς να ρωτήσουν (25,4% - «Διαφωνώ απόλυτα» και 24,2% - «Διαφωνώ») ενώ είναι αυστηροί όταν πρόκειται για τη συμμόρφωση των μαθητών μέσα στην τάξη τους (28,6% - «Συμφωνώ»). Επιπρόσθετα, μεγάλο ποσοστό συσσωρεύεται στο ερώτημα Γ10 (40% - «Συμφωνώ απόλυτα») όπου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν στενά τη γενικότερη συμπεριφορά των

μαθητών τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στο ερώτημα Γ12 (44,7% - «Συμφωνώ απόλυτα») όπου απαιτούν να συμμορφωθούν οι μαθητές που έχουν επιθετική συμπεριφορά με τους κανόνες της τάξης τους. Ακόμα υπάρχουν και τα ερωτήματα όπου συμφωνούν λιγότερο, στην επιμονή του εκπαιδευτικού να ακολουθούν οι μαθητές συνέχεια τους κανόνες της τάξης (28,1% - «Συμφωνώ λίγο») και στο να επιβάλλει ο εκπαιδευτικός αυστηρά τους κανόνες της τάξης με αποτέλεσμα να ελέγξει τη συμπεριφορά των μαθητών του (35% - «Συμφωνώ λίγο»).

Πίνακας 2: Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Διαφωνώ λίγο (3)	Συμφωνώ λίγο (4)	Συμφωνώ (5)	Συμφωνώ απόλυτα (6)
Γ1. Παρεμβαίνω σχεδόν πάντα, όταν οι μαθητές μου μιλούν σε ακατάλληλες στιγμές κατά τη διάρκεια του μαθήματος	2%	4,2%	12,3%	20,2%	38,5%	22,7%
Γ2. Περιορίζω με ένταση τη συζήτηση των μαθητών στην τάξη	10,6%	25,2%	21,2%	20%	16,5%	6,4%
Γ3. Επιβραβεύω τους μαθητές για την καλή τους διαγωγή στην τάξη	0,2%	1,2%	2%	5,7%	30,9%	60%
Γ4. Εάν ένας μαθητής συνομιλεί με τον διπλανό του, θα τον απομακρύνω από τους άλλους μαθητές	21,5%	28%	19,5%	15,6%	9,4%	5,9%
Γ5. Χρησιμοποιώ τη βοήθεια των μαθητών για να θεσπίσω κανόνες στην τάξη	0,2%	2,7%	3,5%	9,1%	26,9%	57,5%
Γ6. Επιτρέπω στους μαθητές να σηκωθούν από τη θέση τους	25,4%	24,2%	13,8%	18%	12,3%	6,2%

χωρίς άδεια						
Γ7. Είμαι αυστηρός/η όταν πρόκειται για τη συμμόρφωση των μαθητών μέσα στην τάξη μου	1,7%	9,9%	16%	24,7%	28,6%	19%
Γ8. Επαναφέρω σταθερά τους μαθητές μου, όταν δεν είναι συγκεντρωμένοι στην εργασία	0,2%	1,2%	4,9%	19%	43,2%	31,4%
Γ9. Επιμένω οι μαθητές στην τάξη μου να ακολουθούν συνέχεια τους κανόνες	1,2%	4%	11,4%	28,1%	37,3%	18%
Γ10. Παρακολουθώ στενά τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0%	0,5%	3,7%	17%	38,8%	40%
Γ11. Επιβάλλω αυστηρά τους κανόνες της τάξης για να ελέγξω τη συμπεριφορά των μαθητών	5,7%	13,6%	18,8%	35,1%	18,8%	8,1%
Γ12. Αν η συμπεριφορά των μαθητών είναι επιθετική, θα απαιτήσω να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης μου	2,5%	2,5%	7,4%	14,3%	28,6%	44,7%

Όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα, σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν όλες τις οδηγίες στο μάθημά τους, για να εξασφαλίσουν μία δομημένη τάξη (42,7% - «Συμφωνώ» και 25,4% - «Συμφωνώ απόλυτα») ενώ παράλληλα, χρησιμοποιούν σχεδόν πάντα τη συνεργατική μάθηση για να εξετάσουν τις ερωτήσεις μέσα στην τάξη (26,2% - «Συμφωνώ λίγο», 34,6% - «Συμφωνώ»

και 21,2% - «Συμφωνώ απόλυτα»). Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε ενεργό συζήτηση για θέματα που σχετίζονται με πρακτικές εφαρμογές (43% - «Συμφωνώ» και 43,2% - «Συμφωνώ απόλυτα») ενώ πολύ συχνά εφαρμόζουν την ομαδική εργασία εντός της τάξης όπως δείχνει το συνολικό ποσό 59,8% («Συμφωνώ λίγο» + «Συμφωνώ»). Άξιο θαυμασμού αποτελεί το ποσοστό του ερωτήματος Δ6, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη βοήθεια των μαθητών τους όταν δημιουργούν μαθητικές εργασίες, το οποίο φτάνει στο σύνολό του το 65,2% («Συμφωνώ» + «Συμφωνώ απόλυτα»). Πολλοί συμμετέχοντες χρησιμοποιούν σχεδόν πάντα τη διερευνητική μάθηση μέσα στην τάξη (29,4% - «Συμφωνώ λίγο», 39,3% «Συμφωνώ» και 20% «Συμφωνώ απόλυτα») ενώ κάποιοι από αυτούς καθιερώνουν μία καθημερινή ρουτίνα για τη διδασκαλία στην τάξη τους και επιμένουν σε αυτήν (24,4% - «Συμφωνώ λίγο» και 34,6% - «Συμφωνώ»). Υψηλά ποσοστά, ωστόσο, σημειώνονται και στα ερωτήματα Δ9 – «Σχεδόν πάντα προσαρμόζω τις οδηγίες ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών» (55,6% - «Συμφωνώ απόλυτα») και στο Δ10 – «Σχεδόν πάντα χρησιμοποιώ ξεκάθαρες οδηγίες όταν διδάσκω» (62% - «Συμφωνώ απόλυτα»). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται απ' ότι φαίνεται στο ερώτημα Δ11 – «Δεν παρεκκλίνω από τις δραστηριότητες του μαθήματος που έχω προγραμματίσει από πριν» όπου 16,3% συγκεντρώνουν οι προτιμήσεις «Διαφωνώ» και «Συμφωνώ», ενώ 25,4% συγκεντρώθηκε στην προτίμηση «Διαφωνώ λίγο» και 30,6% - «Συμφωνώ λίγο». Επίσης, οι περισσότεροι καθοδηγούν τη μετάβαση των μαθητών από τη μία δραστηριότητα σε μία άλλη (47,4% - «Συμφωνώ» και 29,9% - «Συμφωνώ απόλυτα») και σχεδόν πάντα χρησιμοποιούν μία διδακτική προσέγγιση που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (40,2% - «Συμφωνώ» και 34,3% «Συμφωνώ απόλυτα»).

Πίνακας 3: Πρακτικές διαχείρισης τάξης

	Διαφωνώ απόλυτα (1)	Διαφωνώ (2)	Διαφωνώ λίγο (3)	Συμφωνώ λίγο (4)	Συμφωνώ (5)	Συμφωνώ απόλυτα (6)
Δ1. Χρησιμοποιώ όλες τις οδηγίες στο μάθημα, για να εξασφαλίσω μία δομημένη τάξη	0,5%	1,7%	6,4%	23,2%	42,7%	25,4%
Δ2. Χρησιμοποιώ σχεδόν πάντα τη συνεργατική μάθηση για να εξετάσω τις	0,2%	5,2%	12,6%	26,2%	34,6%	21,2%

ερωτήσεις στην τάξη						
Δ3. Εμπλέκω τους μαθητές σε ενεργό συζήτηση για θέματα που σχετίζονται με πρακτικές εφαρμογές	0,2%	0,7%	1,5%	11,4%	43%	43,2%
Δ4. Καθιερώνω μία καθημερινή ρουτίνα για τη διδασκαλία στην τάξη μου και επιμένω σ' αυτήν	4%	8,4%	11,4%	24,4%	34,6%	17,3%
Δ5. Σχεδόν πάντα εφαρμόζω την ομαδική εργασία στην τάξη	2%	6,9%	18,8%	31,4%	28,4%	12,6%
Δ6. Αξιοποιώ τη βοήθεια των μαθητών όταν δημιουργώ μαθητικές εργασίες	1,2%	6,2%	7,7%	19,8%	37,5%	27,7%
Δ7. Χρησιμοποιώ σχεδόν πάντα τη διερευνητική μάθηση μέσα στην τάξη	0,2%	2,5%	8,6%	29,4%	39,3%	20%
Δ8. Καθοδηγώ τη μετάβαση των μαθητών από τη μία δραστηριότητα σε μία άλλη	0,2%	1,7%	5,2%	15,6%	47,4%	29,9%
Δ9. Σχεδόν πάντα προσαρμόζω τις οδηγίες ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών	0%	0,2%	0,7%	6,9%	36,5%	55,6%
Δ10. Σχεδόν πάντα χρησιμοποιώ ξεκάθαρες οδηγίες όταν διδάσκω	0%	0,5%	1%	4,9%	31,6%	62%
Δ11. Δεν παρεκκλίνω από τις δραστηριότητες του μαθήματος που έχω	6,9%	16,3%	25,4%	30,6%	16,3%	4,4%

προγραμματίζει από πριν						
Δ12. Σχεδόν πάντα χρησιμοποιώ μια διδακτική προσέγγιση που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών	0%	1,2%	4,9%	19,3%	40,2%	34,3%

4.5. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση πρακτικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τη σχολική τους τάξη αλλά και να εφαρμόσουν τη διδασκαλία τους, και τα συναισθήματα που βιώνουν στο σχολικό χώρο και πιο συγκεκριμένα εντός της σχολικής τους τάξης.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπαίνοντας στη σχολική τους τάξη διακατέχονται από ενθουσιασμό και χαρά αφήνοντας έξω από αυτή τα προβλήματα της καθημερινότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς της σημερινής εποχής απολαμβάνουν τη διδασκαλία τους, διασκεδάζουν με την προετοιμασία της και διδάσκουν έχοντας ως βασικό άξονα τον ενθουσιασμό. Αρνητικά συναισθήματα όπως είναι τόσο ο θυμός όσο και το άγχος με την ανησυχία, σπάνια κάνουν την εμφάνισή τους στους/στις εκπαιδευτικούς που έχουν πείρα.

Σύμφωνα με την Nias (1996), οι εκπαιδευτικοί όταν αισθάνονται πως είναι αποτελεσματικοί στο χώρο εργασίας τους, δηλαδή στο σχολικό χώρο διακατέχονται από θετικά συναισθήματα όπως είναι η χαρά, ο ενθουσιασμός, η απόλαυση και η ικανοποίηση. Αντιθέτως, όταν βλέπουν πως η κατάσταση εκτροχιάζεται και χάνουν τον έλεγχο έρχονται στο προσκήνιο συναισθήματα όπως είναι ο θυμός, ο φόβος, η ανησυχία και το άγχος. Στην σημερινή ελληνική κοινωνία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηριστεί απαιτητικό συναισθηματικά και επισημοποιείται ως παράγοντας που επηρεάζει τη συνοχή της ομάδας, την ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης, την ποιότητα της σχέσης με τον προϊστάμενο, την ηλικία, την προϋπηρεσία και το μέγεθος της σχολικής μονάδας (Φράγκος, 2016). Συμπερασματικά, βλέπουμε πως τα θετικά συναισθήματα υπερτερούν στους/στις εκπαιδευτικούς διάφορων σχολικών μονάδων, κάτι το οποίο αποτελεί σημαντική παράμετρο για την Ελληνική κοινωνία.

Περνώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται ότι πολλοί/ες εκπαιδευτικοί επιβραβεύουν τους/τις μαθητές/τριες τους για την καλή τους διαγωγή και χρησιμοποιούν τη βοήθειά τους για τη θέσπιση κανόνων εμπλέκοντας μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά στη μάθηση δημιουργώντας ένα κλίμα αλληλοεμπιστοσύνης. Παράλληλα, όμως, παρατηρείται πως παρεμβαίνουν σχεδόν πάντα όταν οι μαθητές/τριες τους μιλούν σε ακατάλληλες στιγμές κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενώ τους/τις επαναφέρουν σταθερά όταν δεν είναι συγκεντρωμένοι/ες στη διδασκαλία. Το θετικό είναι πως δεν περιορίζουν με ένταση τη συζήτηση των μαθητών στην τάξη αλλά διαχειρίζονται με απόλυτη μαεστρία το πρόβλημα ενώ δεν είναι τόσο αυστηροί/ες όταν πρόκειται να συμμορφώσουν τους/τις μαθητές/τριες εντός της τάξης τους. Όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας, εκεί οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ξεκάθαρες οδηγίες όταν παραδίδουν το μάθημα, προσαρμόζουν τις οδηγίες που έχουν να παραδώσουν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών και προσπαθούν να μπλέξουν τους/τις μαθητές/τριες σε μία ενεργό συζήτηση για θέματα που σχετίζονται με πρακτικές εφαρμογές. Το καλό είναι πως τηρούν τον προγραμματισμό που έχουν σχεδιάσει και δεν παρεκκλίνουν από τις δραστηριότητες του μαθήματος, τις οποίες έχουν προγραμματίσει από πριν.

Στο συγκεκριμένο κομμάτι συνδυάζεται το συναίσθημα με τις πρακτικές, μιας και οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν και να πραγματοποιήσουν ένα δυναμικό μάθημα, επιβάλλεται να έχουν *συναισθηματικό μόχθο* (η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κατασκευάσουν ή να καλύψουν ένα συναίσθημά τους σε διάφορες περιστάσεις), όπως και να διατηρήσουν ένα ήρεμο κλίμα εντός της τάξης όταν αυτό απειλείται από τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να απολαμβάνουν τον συναισθηματικό μόχθο με μαθητές/τριες όταν βγάζουν εις πέρας συγκεκριμένους σκοπούς στην τάξη υπό συνθήκες που ελέγχουν (Hargeaves, 2000).

4.6. Περιορισμοί – Πρακτικές εφαρμογές – Συμπεράσματα

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι σημαντικά, μιας και φαίνεται πως οι πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται κάποιες φορές και με το συναίσθημα που τους/τις διακατέχει την ώρα της διδασκαλίας. Παράλληλα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται κυρίως από θετικά συναισθήματα συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο και στη δημιουργία ενός ήρεμου και κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη μέσα από την αξιοποίηση των κατάλληλων θετικών πρακτικών διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί δεν επιβάλλουν τιμωρίες και ποινές στους/στις μαθητές/τριες αλλά και δεν τους νουθετούν με άσχημο τρόπο, αλλά αντιθέτως

τους επιβραβεύουν και προσπαθούν να αυξήσουν την ενεργό συμμετοχή. Αυτό σημαίνει πως διαχειρίζονται με απόλυτη μαεστρία τα θέματα που προκύπτουν τόσο στον τομέα της συμπεριφοράς όσο και στον τομέα της διδασκαλίας.

Ταυτόχρονα, όμως, αναδεικνύονται και κάποιοι περιορισμοί μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα. Πρωταρχικά, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν γυναίκες και με βάση έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν δείξει ότι οι γυναίκες διακατέχονται περισσότερο από θετικά συναισθήματα και όχι από αρνητικά. Εκτός από αυτό μπορεί και η μορφή των ερωτηματολογίων να έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, μιας και μπορεί να έχουν απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις εσκεμμένα χωρίς να ταυτίζονται με αυτές.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ορισμένα θέματα που αφορούν τον/την εκπαιδευτικό του 21^{ου} αιώνα. Πιστεύω, συμβάλλει στο να κατανοήσουν αρκετοί/ες τις πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους για να διαχειριστούν τη σχολική τους τάξη ώστε να διεξάγουν μία αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά και ποια συναισθήματα κυριαρχούν μέσα τους όταν βρίσκονται στο σχολικό χώρο, περιτριγυρισμένοι από παιδικές ψυχές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασιάδη, Ι. Δ. (2022). Στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης: μια διερευνητική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 43 – 45.
- Βαϊραμίδου, Αι. (2020, Ιούνιος). Διαχείριση σχολικής τάξης: Η οπτική εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή (σ.σ.12). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Αλεξανδρούπολη.
- Βασιλείου Ε. (2015). Οι τύποι δεσμού και το συναίσθημα εκπαιδευτικών. Διπλωματική διατριβή (σ.σ. 39,40,41). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας : Βόλος.

- Βεζυρίδου, Φ. & Τσικρηκώνη, Ε. (2018, Ιούνιος). Αποτελεσματική διαχείριση σχολικής τάξης. Πτυχιακή εργασία (σ.σ.13, 14). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Αλεξανδρούπολη.
- Γεωργούλης, Κ. (2022). Πρακτικές διαχείρισης των ρατσιστικών φαινομένων στο δημοτικό σχολείο. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, 28.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1984). Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουμέντος, Ι. (2020). Διαχείριση σχολικής τάξης : Ένα καθημερινό πρόβλημα, 178.
- Μαρκαντώνη, Ι., Σ. (1990). Ανθρωπαγωγική. Αθήνα: Μαυρομάτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. (5^η έκδοση, Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). Σχολική παιδαγωγική: Η ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Διάδραση.
- Νικολάου, Γ. (2003). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκυ, Α. (2011). Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκυ Α. (2011). Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post_5668.html (30/12/2015)

- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα και Εκπαίδευση
- Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα στην Εκπαίδευση.
- Τρικκαλιώτης, Ι. (2014, Σεπτέμβριος). Διαχείριση σχολικής τάξης : Διερεύνηση συνθηκών που είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών σχολικής ηλικίας. Διδακτορική διατριβή (σ.σ. 11, 17–18, 20). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Φλώρινα.
- Τσιάρα, Ε. (2021). Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής αγωγής σχετικά με τις στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διδακτορική διατριβή (σ.σ. 96-98). Πανεπιστήμιο Ηπείρου: Ιωάννινα.
- Τυροβόλα, Ε. (2020, Ιούνιος). Δάσκαλοι του χθες και του σήμερα: αλλαγές στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Ο παράγοντας συναίσθημα. Διπλωματική εργασία (σ.σ. 14-16, 19-20). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Αθήνα.
- Χονδρογιάννη Α. (2021, Σεπτέμβριος). Διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη : Διερεύνηση απόψεων και αναφερόμενων πρακτικών των εν ενεργεία δασκάλων και νηπιαγωγών που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά και νηπιαγωγεία στη βόρεια Ελλάδα. Διπλωματική εργασία (σ.σ.39,40). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο : Πάτρα.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση-Πρόληψη Καταγραφή-Αντιμετώπιση. Αθήνα: Διάδραση.
- Ψάλτης, Ι. (2008). Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Λευκωσία: Πάργα.

Ξένη βιβλιογραφία

- Aragona-Young, E., & Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(5), 465–486.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48, 97 - 125.

- Bassey, M. O. (2016). Culturally responsive teaching: Implications for educational justice. *Education Sciences*, 6(35), 1-6. Ανακτήθηκε από: <https://doi:10.3390/educsci6040035>
- Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.
- Brief, A., & Weiss, H. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace, *Annual Review of Psychology*, 53, 279 - 307.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 3–68.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2008). Effects of classroom organization on letter-word reading in first grade. *Journal of School Psychology*, 46(2), 173–192.
- Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595 – 606.
- Darby, A.(2008) .Teacher’s emotions in the reconstruction of professional Selfunderstanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172.
- Diener, E., Lucas, R E. (2000). Subjective emotional well-being. In M Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.
- Everston, C. M., & Neal, K. W. (2006) *Looking into learning – centered classrooms implications for classroom management*. Washington: National Education Assosiation.
- Everston, C. M., & Weinstein, C. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Everton, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Everton, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice and contemporary issues* (pp. 3–15). Erlbaum.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management:*

- Research, practice, and contemporary issues (pp. 1041–1062). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ficarra, L. & Quinn, K. (2014). Teachers' Facility with Evidence-Based Classroom Management Practices: An Investigation of Teachers' Preparation Programmes and In-service Conditions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 16, no. 2, pp. 71 – 87.
- Findlay, L. (2013). A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom. Honours thesis. Avondale College of Higher Education.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300 - 319.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56,
- Fredrickson, B. & Joiner, T. (2001). Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13(2), 172 - 175.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14(8), 835-854.
- Hargreaves, L. & Galton, M. (2002). *Transfer from the primary classroom*. London: Routledge.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications. *Teacher & Teacher Education*, 12(5), 501-517.
- Hudson-Baker, P.(2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton incredible years teacher classroom management training program in Northwest Wales. *Journal of Children's Services*.

- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121 – 1144.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press, 2nd edition.
- Kennedy, M. J., & Thomas C. N. (2012). Effects of content acquisition podcasts to develop preservice teachers' knowledge of positive behavioral interventions and supports. *Exceptionality*, 20, 1 - 19.
- Larson, K., Pas, E., Bottiani, J., Kush, J., & Bradshaw, C. (2020). A multidimensional and multilevel examination of student engagement and secondary school teachers' use of classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 149–162. 1098300720929352
- Lee, M., & Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*, 38, 669–686.
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project.
- Marzano, R. Gaddy, B., Foseid, M., Foseid, M., Marzano, J. (2005). *A handbook for Classroom Management that works*. Association for Supervision and Curriculum Development, U.S.A.
- Martin, N. K., Schafer, N., McClowry, S., Emmer, E. T., Brekelmans, M., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Expanding the definition of classroom management: Recurring themes and new conceptualizations. *Journal of Classroom Interaction*, 31–41.
- McCarthy, C. J., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. In E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 301–321). Routledge.
- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 146 & 154.

- McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D., Dickey, C. R., & Braun, D. H. (2008). Reading skills and function of problem behavior in typical school settings. *The Journal of Special Education, 42*(3), 131 & 147.
- Moore-Partin, T. C., Robertson, R., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Behavior, 54*(3), 172 – 178.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1965–1985.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 293-306.
- Nickolls, G. & Gardner, J. (1999). *Pupils in transition: Moving between key stages*. London: Routledge.
- Oakes, W. P., Cantwell, E. D., Lane, K. L., Royer, D. J., & Common, E. A. (2020). Examining educators' views of classroom management and instructional strategies: School-site capacity for supporting students' behavioral needs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 64*, 1–11.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Partin, T., Robertson, R., Maggin, D., Oliver, R., & Wehby, J. (2009). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*, 172–178.
- Poulou, M., Garner, P. & Basset, H. (2021). Teacher's emotional expressiveness and classroom management practices: Associations with young student's social-emotional and behavioral competence.
- Reddy, L. A., Shernoff, E., & Lekwa, A. (2021). A randomized controlled trial of instructional coaching in high-poverty urban schools: Examining teacher practices and student outcomes. *Journal of School Psychology, 86*, 151–168.

- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and teacher education*, 21(8), 985-993.
- Roache, J.E., & Lewis, R., (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34 (2), 233-248.
- Staw, B.M., Sutton, R.I., & Pelled, L.H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace, *Organization Science*, 5 (1), pp: 51 – 71.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & van de Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323–346.
Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351 – 380.
- Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching. *Literacy Today*, March, 9-10.
- Solheim, K., Ertesvag, S., & Berg, G. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: New findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change*, 19, 511–538.
- Sturz, D.L, Kleiner, B.H. & Fernandez, A. (2005). Effective management of cultural diversity in a classroom setting. *Equal Opportunities International*, 24(5/6), 57-64.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48, 130–137.
- Taxer, J., & Frenzel, A. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88.

- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Review: Virtual special issue on teachers and emotions in teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72, 577–625.
- Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and teacher education*, 21(8), 895-898
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A study into the cognitive-affective process of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21(8), 917-934
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M., Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn & Bacon.
- Watson D., Clark L.A., Tellegen A., (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and social Psychology* : 54(6), 1063-1070.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1 – 74.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs, and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173 - 194.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and teacher education*, 20(2), 185-201.
- Zembylas, M. (2005). Emotions and science teaching: present research and future agents. Στο: S. Alsop (ed.), *Beyond Cartesian dualism* (σελ. 123-132). Netherlands: Springer.
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research and Method in Education*, 30(1), 57-72.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι, καλησπέρα,

Είμαι τεταρτοετής φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα. Πριν λίγο καιρό ξεκίνησα να οργανώνω την πτυχιακή μου εργασία με θέμα: «Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης και συναίσθημα εκπαιδευτικών». Μέρος της πτυχιακής μου αποτελεί και ένα σχετικό ερωτηματολόγιο που αποσκοπεί σε μία έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και είναι ανώνυμο. Θα μου προσφέρατε μεγάλη βοήθεια εάν αφιερώνετε λίγα λεπτά από το χρόνο σας για να το συμπληρώσετε. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Κυρατζής Βασίλης

ΦΥΛΟ: 1. Άνδρας <input type="checkbox"/> 2. Γυναίκα <input type="checkbox"/> 3. Άλλο <input type="checkbox"/>
ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:
1. Άγαμος/η <input type="checkbox"/> 2. Έγγαμος/η <input type="checkbox"/> 3. Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/> 4. Χήρος/α <input type="checkbox"/>
ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:
1. Τμήμα ΑΕΙ <input type="checkbox"/>
2. Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού <input type="checkbox"/>
3. ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ <input type="checkbox"/>
4. Άλλο:
ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:
1. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. <input type="checkbox"/>
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>
3. Διδακτορικό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>
4. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα <input type="checkbox"/>
5. Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ <input type="checkbox"/>
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1. 0-10 έτη <input type="checkbox"/> 2. 11+ έτη <input type="checkbox"/>
ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:
1. Λύκειο <input type="checkbox"/>
2. Γυμνάσιο <input type="checkbox"/>
3. Δημοτικό <input type="checkbox"/>

4. Νηπιαγωγείο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: (αριθμός μαθητών)

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Αστική

2. Ημιαστική

3. Αγροτική

Α) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε πόσο σας εκφράζουν από το 1 έως το 7 (1= Διαφωνώ απόλυτα, 7= Συμφωνώ απόλυτα).

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
A1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A4	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A8	Είμαι απόλυτα ικανός/η να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A10	Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
A16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

B) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν προσωπικές σας εμπειρίες ως εκπαιδευτικός. Σημειώστε πόσο σας εκφράζουν από το 1 έως το 5 (1= Διαφωνώ απόλυτα, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

	Ερώτημα	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
B1	Γενικά απολαμβάνω τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
B2	Γενικά διασκεδάζω τόσο πολύ με τη διδασκαλία, που ετοιμάζω και διδάσκω τα μαθήματα μου με ευχαρίστηση	1	2	3	4	5
B3	Συχνά έχω λόγους να είμαι χαρούμενος/η ενώ διδάσκω	1	2	3	4	5
B4	Γενικά διδάσκω με ενθουσιασμό	1	2	3	4	5
B5	Συχνά έχω λόγους να είμαι θυμωμένος/η ενώ διδάσκω	1	2	3	4	5
B6	Συχνά αισθάνομαι ενοχλημένος/-η ενώ διδάσκω	1	2	3	4	5
B7	Μερικές φορές θυμώνω πολύ ενώ διδάσκω	1	2	3	4	5
B8	Η διδασκαλία γενικά με απογοητεύει	1	2	3	4	5
B9	Γενικά αισθάνομαι αγχωμένος/η / και νευρικός/η ενώ διδάσκω	1	2	3	4	5
B10	Συχνά ανησυχώ ότι η διδασκαλία μου δεν πάει τόσο καλά	1	2	3	4	5

B11	Η προετοιμασία για τη διδασκαλία συχνά μου προκαλεί ανησυχία	1	2	3	4	5
B12	Αισθάνομαι άβολα όταν σκέφτομαι τη διδασκαλία	1	2	3	4	5

Γ) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν πρακτικές διαχείρισης που χρησιμοποιείτε στη σχολική σας τάξη. Σημειώστε πόσο σας εκφράζουν από το 1 έως το 6 (1= Διαφωνώ απόλυτα, 6= Συμφωνώ απόλυτα).

Γ1	Παρεμβαίνω σχεδόν πάντα, όταν οι μαθητές μιλούν σε ακατάλληλες στιγμές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	1	2	3	4	5	6
Γ2	Περιορίζω με ένταση τη συζήτηση των μαθητών στην τάξη	1	2	3	4	5	6
Γ3	Επιβραβεύω τους μαθητές για την καλή τους διαγωγή στην τάξη	1	2	3	4	5	6
Γ4	Εάν ένας μαθητής συνομιλεί με τον διπλανό του, θα τον απομακρύνω από τους άλλους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
	Χρησιμοποιώ τη βοήθεια των μαθητών για να θεσπίσω κανόνες						

Γ5	στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
Γ6	Επιτρέπω τους μαθητές να σηκωθούν από τη θέση τους χωρίς άδεια.	1	2	3	4	5	6
Γ7	Είμαι αυστηρός/-η όταν πρόκειται για τη συμμόρφωση των μαθητών μέσα στην τάξη μου.	1	2	3	4	5	6
Γ8	Επαναφέρω σταθερά τους μαθητές πίσω στο θέμα όταν δεν είναι συγκεντρωμένοι στην εργασία.	1	2	3	4	5	6

Γ9	Επιμένω οι μαθητές στην τάξη μου να ακολουθούν συνέχεια τους κανόνες.	1	2	3	4	5	6
Γ10	Παρακολουθώ στενά τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών κατά την διάρκεια του μαθήματος.	1	2	3	4	5	6
	Επιβάλλω αυστηρά τους κανόνες της τάξης για να ελέγξω την συμπεριφορά των						

Γ11	μαθητών.	1	2	3	4	5	6
Γ12	Αν η συμπεριφορά των μαθητών είναι επιθετική, θα απαιτήσω να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης μου.	1	2	3	4	5	6

Πρακτικές διαχείρισης τάξης και συμπεριφοράς	Ερώτημα	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ ελαφρώς	Διαφωνώ	Συμφωνώ ελαφρώς	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Δ1	Χρησιμοποιώ όλες τις οδηγίες στο μάθημα, για να εξασφαλίσω μία δομημένη τάξη.	1	2	3	4	5	6
Δ2	Χρησιμοποιώ σχεδόν πάντα τη συνεργατική μάθηση για να εξετάσω τις ερωτήσεις στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
Δ3	Εμπλέκω τους μαθητές σε ενεργό συζήτηση για θέματα που σχετίζονται με πρακτικές εφαρμογές.	1	2	3	4	5	6
Δ4	Καθιερώνω μία καθημερινή ρουτίνα για τη διδασκαλία στην τάξη μου και επιμένω σε αυτήν.	1	2	3	4	5	6

Δ5	Σχεδόν πάντα εφαρμόζω την ομαδική εργασία στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
Δ6	Αξιοποιώ τη βοήθεια των μαθητών όταν δημιουργώ μαθητικές εργασίες.	1	2	3	4	5	6
Δ7	Χρησιμοποιώ σχεδόν πάντα τη διερευνητική μάθηση μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
Δ8	Καθοδηγώ τη μετάβαση των μαθητών από τη μια δραστηριότητα σε μια άλλη.	1	2	3	4	5	6
Δ9	Σχεδόν πάντα προσαρμόζω τις οδηγίες ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5	6
Δ10	Σχεδόν πάντα χρησιμοποιώ ξεκάθαρες οδηγίες όταν διδάσκω.	1	2	3	4	5	6

Δ11	Δεν παρεκκλίνω από τις δραστηριότητες του μαθήματος που έχω προγραμματίσει από πριν.	1	2	3	4	5	6
Δ12	Σχεδόν πάντα χρησιμοποιώ μια διδακτική προσέγγιση που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.	1	2	3	4	5	6