



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία

«Σχολικό κλίμα:

Απόψεις εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών»

της

Μάρκου Πετρούλα

ΦΛΩΡΙΝΑ

Ιούνιος, 2023

## Φύλλο εξέτασης

1. Επόπτρια Καθηγήτρια: Ρετάλη Άννα Καρολίνα,

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής  
Εκπαίδευσης Φλώρινας

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής:

Γκιαούρη Στεργιανή,

Επίκουρη Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: \_\_\_\_\_

**Όνοματεπώνυμο: Μάρκου Πετρούλα**

**ΑΕΜ:4911**

**Έτος εισαγωγής: 2019**

**Τίτλος πτυχιακής εργασίας:**

**«Σχολικό κλίμα:**

**αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών: απόψεις εκπαιδευτικών»**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι αυστηρά προϊόν προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου αναφέρονται σε ιδέες, έννοιες, πηγές άλλων συγγραφέων, είναι ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή αλλά και τη σχετική αναφορά που περιλαμβάνεται στο τμήμα της Βιβλιογραφίας με πλήρη περιγραφή.

**Ημερομηνία**

**1 Ιουνίου 2023**

**Η δηλούσα**

**Μάρκου Πετρούλα**

### **Ευχαριστίες:**

Η ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής εργασίας υλοποιήθηκε με τη στήριξη κάποιων σημαντικών, για εμένα, ανθρώπων στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Ρετάλη Άννα Καρολίνα, για τις χρήσιμες επισημάνσεις και την όλη στήριξη που μου παρείχε για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Η βοήθεια της ήταν εξαιρετικά σημαντική σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της εργασίας μου.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συνέβαλαν στη διεξαγωγή της έρευνας, οι οποίοι πρόθυμα συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Θερμές ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη οφείλω στους γονείς μου και στο φίλο μου Κωνσταντίνο, για τη στήριξη και συμπαράσταση που μου πρόσφεραν όλα αυτά τα χρόνια σπουδών. Τέλος, θα ήταν παράλειψη μου αν δεν ευχαριστούσα το θείο μου Αναστάσιο, που με τις γνώσεις και την καθοδήγηση του συνέβαλε στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	6
Abstract .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
Κεφάλαιο 1: Σχολικό κλίμα-θεωρητικές προσεγγίσεις .....	10
1.1 Αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα» .....	10
1.2 Τύποι σχολικού κλίματος .....	11
1.3 Διαστάσεις σχολικού κλίματος .....	12
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών στην τάξη .....	15
2.1 Διαπροσωπικές συμπεριφορές και σχέσεις .....	15
2.2 Θεωρίες αλληλεπίδρασης .....	16
2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο κλίμα της τάξης .....	18
2.4 Λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού .....	19
2.5 Μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού .....	20
2.6 Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα .....	23
Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα .....	26
3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα .....	26
3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας .....	28
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας .....	29
4.1 Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας .....	29
4.2 Ερευνητικό εργαλείο .....	30
4.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας .....	31
4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	32
4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....	32
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα έρευνας .....	33
5.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση τους με μαθητές/τριες .....	33
5.2 Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με μαθητές σύμφωνα με ατομικά στοιχεία .....	43

5.2.1 Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με μαθητές με βάση το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.....	43
5.2.2. Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με μαθητές με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών .....	46
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Συζήτηση-Συμπεράσματα .....	50
6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	50
6.2 Περιορισμοί έρευνας - προτάσεις.....	52
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	54
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	61

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες διερεύνησης του σχολικού κλίματος. Αρκετές έρευνες κατέδειξαν πως αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Ωστόσο, λίγες είναι οι έρευνες στην ελληνική πραγματικότητα που ασχολήθηκαν με τη μελέτη του σχολικού κλίματος σε σχέση με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση τους με το μαθητικό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η μελέτη δύο παραμέτρων, το «επίπεδο σπουδών» και τα «έτη προϋπηρεσίας», συγκριτικά με τις αντιλήψεις του δείγματος.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς εξετάζει αν κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται εντός της τάξης.

Το δείγμα της έρευνας, αποτελείται από 81 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στο δημόσιο τομέα. Για την εξέταση ερευνητικών ζητημάτων αξιοποιήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο «Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)» των Wubbels, Creton και Hooymayers (1985). Βρέθηκε ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές, με βάση το επίπεδο σπουδών τους και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, εκτός από τις απόψεις τους για τον τρόπο διοίκησης της τάξης.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικά, διότι βρέθηκε πως τα επιπλέον πτυχία και έτη εργασίας δεν κάνουν καλύτερο το δάσκαλο ως προς τη διαπροσωπική τους σχέση με τους/τις μαθητές/τριες.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό κλίμα, αλληλεπίδραση, μορφωτικό επίπεδο, διδακτική εμπειρία

## Abstract

In recent years, several attempts have been made to investigate school climate. Several studies have shown that it is one of the most important factors that contribute to the creation of effective schools. However, there are few researches in the Greek reality that dealt with the study of the school climate in relation to the teacher-student interaction.

The main purpose of this research is to investigate teachers' opinions, regarding the way they perceive their interaction with the student body. More specifically, the study of two parameters, "level of study" and "years of service", compared to the perceptions of the sample.

The present study is of great interest as it examines whether any of the teachers' demographics influence how they perceive how they behave in the classroom.

The research sample consists of 81 Primary Education teachers who work in the public sector. To examine research questions, the weighted tool "Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)" by Wubbels, Creton and Hooymayers (1985) was used. It was found that, according to the teachers in the survey, there is no statistically significant difference in teachers' opinions about their interaction with students, based on their level of study and years of teaching experience, except for their opinions on how to manage the classroom.

Finally, the results of this research are important, because it was found that additional degrees and years of work do not make the teacher better in terms of his/her interpersonal relationship with the students.

Keywords: school climate, interaction, educational level, teaching experience



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες εξελίξεις, οικονομικές, κοινωνικές, επιστημονικές που παρατηρούνται στη σύγχρονη πραγματικότητα, προκαλούν αλλαγές σε πολλούς τομείς της ζωής, ένας απ' τους οποίους είναι η εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα αλλαγής και η βελτίωση θεσμού του σχολείου έχουν ως απώτερο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου (Σαΐτης, 2001).

Το σχολείο αποτελεί πηγή μεθοδευμένης αγωγής και μάθησης στις περισσότερες κοινωνίες. Λαμβάνει μέρος σε ένα δύσκολο αγώνα συνεχών προσπαθειών για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και εκπαιδευτικού έργου. Επιδιώκει τη μεταλαμπάδευση γνώσεων, αξιών και όλα των απαραίτητων εφοδίων στη νέα γενιά, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες συνθήκες, την ανταγωνιστική αγορά εργασίας διαμορφώνοντας υπεύθυνα και ενεργά μέλη του κοινωνικού συνόλου (Σαΐτης, 2001).

Παρέχονται, όμως, οι ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα σχολεία; Μήπως, κάθε σχολείο έχει το δικό του τρόπο λειτουργίας και τα δικά του χαρακτηριστικά που το ορίζουν; Ποιο θεωρείται αποτελεσματικό σχολείο; Τέτοια ερωτήματα έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες και έχουν καταδείξει πως το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα, ώστε να χαρακτηριστεί ένα σχολείο αποτελεσματικό (Σαΐτης, 2001).

Κατά συνέπεια, αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά τους προς τους/τις μαθητές/ες. Στη συνέχεια, ελέγχεται αν το επίπεδο σπουδών και τα έτη διδακτικής εμπειρίας των παιδαγωγών διαφοροποιούν τη διαπροσωπική τους σχέση με τους/τις μαθητές/τριες.

Μέσα στα πλαίσια της τάξης, πραγματοποιείται αυτή η αλληλεπίδραση των δύο πόλων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (δασκάλων-μαθητών) (Μπίκος, 2011), η οποία αποτελεί μια πολυσύνθετη κοινωνική περίσταση κατά την οποία δημιουργούνται περισσότερες από μία αλληλεπιδράσεις σε μια μόνο ημέρα εξαιτίας αυτής της, πρόσωπο με πρόσωπο, επικοινωνίας (Lefrancois , & Ραφτόπουλος, 2004)

Η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία, καθώς ο εκπαιδευτικός καθορίζει οριστικά τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και επηρεάζεται από αυτή. Ωστόσο, έχει μεγαλύτερη επιρροή η συμπεριφορά του παιδαγωγού προς το μαθητή ως ισχυρότερο χαρακτήρα εντός της τάξης προκαλώντας τη συμπεριφορά του μαθητή (Congoy , et.al. 2009). Η βελτίωση και απόδοση των παιδιών αυξάνεται, εφόσον η μετάδοση και απόκτηση της νέας γνώσης διευκολύνεται από τη συναισθηματική διάσταση της συμπεριφοράς του παιδαγωγού (Hargreaves, 2000). Επομένως, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού έχουν αντίκτυπο στη συμμετοχή στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών (Maulana, et.al. 2012). Η σχέση αυτή δεν αφορά μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη κοινωνικό-

συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, την επαγγελματική επιτυχία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζαφειροπούλου, 2012).

Η διαπροσωπική διάσταση εντός του σχολικού κλίματος είναι μια από τις σημαντικότερες πτυχές της ζωής των μαθητών (Brinkworth, et.al. 2018). Ωστόσο, είναι περιορισμένες οι έρευνες που μελετούν αυτήν την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, εκπαιδευτικού-μαθητών, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στις μεθόδους και στις τεχνικές διδασκαλίας (Pianta ,et.al. 2003). Σπάνιες είναι οι μελέτες που διερευνούν τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδαγωγού στην τάξη (Brok ,et.al. 2006).

Πράγματι, το σχολικό κλίμα έχει απασχολήσει και την ελληνική κοινότητα, κυρίως τη τελευταία εικοσαετία (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να ασχοληθούν με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τη διαμόρφωση του καταλληλότερου σχολικού κλίματος και τις διαστάσεις του, τις αντιλήψεις των μαθητών για το ρόλο και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κ.α. , ωστόσο οι ερευνητικές ενδείξεις παραμένουν περιορισμένες ακόμα και σήμερα.

Η συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται στη διερεύνηση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ των δύο πόλων μάθησης από την οπτική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάστηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο που συμπεριφέρονται εντός της τάξης. Χορηγήθηκε το καθιερωμένο διεθνώς εργαλείο «Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)», προκειμένου να καταγραφούν οι αυτό-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές.

Όσον αφορά τη δομή της παρούσας εργασίας, αποτελείται από έξι κεφάλαια. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα» και το θεωρητικό του υπόβαθρο εστιάζοντας στους τύπους και τις διαστάσεις του. Στο δεύτερο κεφάλαιο, προσεγγίζονται μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, οι συμπεριφορικές σχέσεις μεταξύ τους, ο ρόλος του δασκάλου μέσα στην τάξη, η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του, καθώς και η επίδραση του στη συμπεριφορά των παιδιών. Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται διερεύνηση προηγούμενων ερευνών για το παρόν ζήτημα και συγκεκριμένα αναφέρονται απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, μέσα από διεθνείς μελέτες. Στο τέταρτο κεφάλαιο, καταγράφεται η μεθοδολογία έρευνας (σκοπός-στόχοι, ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, μέθοδος δειγματοληψίας, εγκυρότητα-αξιοπιστία) και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα. Τέλος, το έκτο κεφάλαιο αφιερώνεται στη συζήτηση ευρημάτων και στις προτάσεις μελλοντικής έρευνας.

## Κεφάλαιο 1: Σχολικό κλίμα-θεωρητικές προσεγγίσεις

### 1.1 Αποσαφήνιση του όρου «σχολικό κλίμα»

Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, γεγονός που τη διαφοροποιεί από άλλες. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι είτε εξωτερικά είτε εσωτερικά. Λέγοντας εξωτερικά εννοούμε το περιβάλλον και τις συνθήκες που διαμορφώνουν το κάθε σχολείο και με τα εσωτερικά εννοούμε τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του (Καβούρη, 1998).

Παρά το γεγονός πως έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες και μελέτες, δεν κατέδειξαν έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό της έννοιας «σχολικό κλίμα». Πολύ συχνά το σχολικό κλίμα ταυτίζεται με το άτομο, καθώς κάθε σχολική μονάδα έχει το δικό της κλίμα, τα δικά της χαρακτηριστικά (Halpchin & Croft, 1963). Είναι ένα γνώρισμα του σχολείου που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις στάσεις συμπεριφοράς όλων των συμμετεχόντων σε αυτό αλλά και επηρεάζει τις αντιλήψεις και στάσεις αυτών (Hoy & Miskel, 1996). Η δομή οργάνωσης, το μέγεθος, το περιβάλλον και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών καθορίζουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος και άρα την ταυτότητά του (Σαΐτης, 2002).

Αργότερα η έννοια του κλίματος εξετάστηκε σε δύο μέρη, του σχολείου (Hoy & Tarter, 1997. Πασιαρδή, 2001) και της τάξης (Anderson, Hamilton & Hattie, 2004. Mok & Flynn, 2002). Σχετικές έρευνες έδειξαν πως υπάρχει μια ήπια σχέση μεταξύ του κλίματος της τάξης με αυτό του σχολείου.

Κάθε σχολική κοινότητα συμπεριλαμβάνει πρακτικές, αντιλήψεις και αξίες των μελών, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (McBeath, 2001). Περιλαμβάνει εσωτερικά χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίζουν τη συμπεριφορά των αποτελούμενων οργάνων (Hoy & Miskel, 2005). Το σχολικό κλίμα μιας σχολικής μονάδας παρομοιάζεται με την προσωπικότητα που έχει ένας άνθρωπος. Είναι αυτό που κάνει ένα σχολείο διαφορετικό και αποτελείται από ποικίλες διαστάσεις (κοινωνικές, ψυχολογικές, ακαδημαϊκές, φυσικές) (Πασιαρδή, 2001). Επίσης, φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την σχολική επίδοση (Griffith, 2000) αλλά και με την επιθετική και προβληματική συμπεριφορά των μαθητών (Loukas & Robinson, 2004).

Πρόκειται για ένα σύνολο δυναμικών αλληλεπιδράσεων, που οφείλεται στην ποιότητα σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού, εκπαιδευτικού και μαθητών, μεταξύ μαθητών, καθώς και μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και της κοινότητας (Snowden & Gorton, 2002). Είναι ένα σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων, σκέψεων, προτύπων και υποθέσεων που οικειοποιούνται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού (Ζαβλανός, 2003).

Γίνεται κατανοητό πως το σχολικό κλίμα είναι πολυδιάστατο και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους, μαθητές/τριες, γονείς, διεύθυνση, εκπαιδευτικό προσωπικό και την κοινότητα (Marshall, 2007). Απεικονίζει την υποκειμενική όψη του σχολείου (Cohen, 2006) και μπορεί να συμβάλλει στη διαδικασία μάθησης ή ακόμα και να σταθεί εμπόδιο σ' αυτή (Freiberg, 1998). Το κλίμα μιας σχολικής μονάδας είναι αυτό που πιστεύουν τα μέλη του, δηλαδή οι υποκειμενικές αντιλήψεις, και όχι αυτό που είναι στην πραγματικότητα (Ζαβλανός, 1999). Συχνά ταυτίζεται με την έννοια της κουλτούρας αλλά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως υποσύνολό της, η οποία ασκεί άμεση επιρροή (Πασιαρδή, 2001).

Διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στην άποψη πως το σχολικό κλίμα βασίζεται σε 4 βασικές παραμέτρους: α) την επικοινωνία, β) τη συνεργασία, γ) την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού και δ) τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001).

## 1.2 Τύποι σχολικού κλίματος

Τα τελευταία χρόνια η επίδραση του σχολικού κλίματος στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Υπάρχει ασυμφωνία ως προς τις παραμέτρους που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με τους Halpchin και Croft (1963) διακρίνονται έξι είδη σχολικού κλίματος που είναι οι εξής:

A) Ανοιχτό κλίμα: Η μορφή αυτού του τύπου κλίματος αναφέρεται σε σχολεία που η σχέση διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού χαρακτηρίζεται από αρμονία, συνεργασία, ειλικρίνεια και ελευθερία.

B) Αυτόνομο κλίμα: Αναφέρεται σε σχολεία που βασίζονται κατά κύριο λόγο σε πνεύμα ομαδικότητας και στοχεύει περισσότερο στην ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών των μελών παρά στην εκτέλεση εκπαιδευτικών καθηκόντων. Ασκείται μερικός έλεγχος από τον διευθυντή.

Γ) Ελεγχόμενο κλίμα: Συμβαίνει το αντίστροφο του αυτόνομου κλίματος. Βασίζεται στην εκτέλεση εκπαιδευτικών καθηκόντων και όχι στην εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών των μελών της κοινότητας.

Δ) Οικείο κλίμα: Στόχος αυτού του περιβάλλοντος είναι διαμόρφωση φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Δε δίνεται σημασία στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση καθηκόντων τους.

E) Πατερναλιστικό κλίμα: Στα πλαίσια αυτού του κλίματος, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής έχει τον πρωτεύοντα ρόλο. Ως ηγέτης του σχολείου νιώθει ότι του ανήκει, για αυτό και ενεργεί εγωκεντρικά με αποτέλεσμα την απουσία ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και κοινωνικών σχέσεων.

ΣΤ) Κλειστό κλίμα: Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα σχολεία όπου οι σχέσεις μεταξύ των μελών χαρακτηρίζονται από ψυχρότητα και τυπικότητα (Σαΐτης, 2002).

Μια πιο πρόσφατη έρευνα (Πασιαρδή, 2004) εξετάζοντας τις σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού διέκρινε τρεις τύπους σχολικού κλίματος που είναι οι εξής:

Α) Τυπικό-απρόσωπο κλίμα: Στο πλαίσιο αυτού του κλίματος επικρατεί η τυπικότητα στη συνεργασία και στην επικοινωνία των μεταξύ τους σχέσεων.

Β) Άτονο κλίμα: Σε αυτή τη μορφή κλίματος τα καθήκοντα και οι ρόλοι των μελών δεν τελούνται με υπευθυνότητα με αποτέλεσμα η δραστηριοποίηση του σχολείου να αδυνατεί την υλοποίηση του δύσκολου έργου του εις βάρος των μαθητών και των γνώσεων που πρέπει να αποκτηθούν.

Γ) Τυπικό-προσωπικό κλίμα: Τα σχολεία με αυτή τη μορφή κλίματος χαρακτηρίζονται με δημοκρατική οργάνωση με στόχο την ίση διαχείριση εσωτερικής και εξωτερικής λειτουργίας του σχολείου συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στην εξέλιξη της εκπαίδευσης.

Έχοντας αναφερθεί σε ορισμένα είδη κλίματος που έχουν διαπιστωθεί σε έρευνες, γίνεται κατανοητό πως ένα σχολικό κλίμα για να χαρακτηριστεί θετικό σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις όλων των συμμετεχόντων στη σχολική δράση (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, μαθητές, γονείς). Οι διευθυντές προσπαθούν να πραγματοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το εκπαιδευτικό τους έργο και οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν αρμονικά για την καλύτερη απόδοση του έργου. Ωστόσο, η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό χώρο αποτελεί φλέγον ζήτημα, προστίθενται διαρκώς νέες έρευνες και δεδομένα που πιθανόν να οδηγήσουν στην ύπαρξη νέων τύπων σχολικού κλίματος.

### 1.3 Διαστάσεις σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα ποικίλει από σχολείο σε σχολείο και αποτελείται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το κάνουν διαφορετικό, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού (Γουρναρόπουλος, 2007). Εξετάζοντας τη μελέτη των διαστάσεων του κλίματος, παρατηρήθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις, εξαιτίας της μέτρησης του σε διαφορετικά εσωτερικά περιβάλλοντα (Ζαβλανός, 1990).

Το κλίμα της τάξης μπορεί να διαμορφωθεί από ποικίλους παράγοντες και να οργανωθεί σε τρεις διαστάσεις. Στην πρώτη διάσταση αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με το πόσο αναπτύσσεται το κάθε άτομο ξεχωριστά μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση και κατά πόσο η ανάπτυξη αυτή συμβάλλει για όλο το σύνολο της τάξης. Στην τελευταία διάσταση η τάξη παρουσιάζεται ως οργανωμένο σύστημα και δίνεται βαρύτητα στη

λειτουργία, τη διατήρηση ή και την αλλαγή του (Moos, 1979, όπ. αναφ. στο Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014).

Μια πιο πρόσφατη έρευνα διέκρινε τέσσερις διαστάσεις του σχολικού κλίματος (Creemers & Reezigt, 2003, όπ. αναφ. στο Μπάραλος και Φωτοπούλου, 2010). Το φυσικό περιβάλλον της τάξης (το μέγεθος και που βρίσκεται μέσα στο σχολείο), το τακτοποιημένο περιβάλλον( η εσωτερική διαμόρφωση του χώρου), το κοινωνικό σύστημα( σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών) και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επιτυχία(είτε θετικές είτε αρνητικές προσδοκίες και οι συνεπακόλουθες συμπεριφορές).

Αργότερα, οι Μπάραλος και Φωτοπούλου (2010), κατηγοριοποίησαν μόνο δύο διαστάσεις, το φυσικό περιβάλλον και το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο. Το ψυχοκοινωνικό κλίμα αναφέρεται στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών. Το «υγιές» και οικείο κλίμα δημιουργεί θετικά συναισθήματα και στις δύο πλευρές με αποτέλεσμα την ενθάρρυνση στη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές αλλά και την παραγωγικότητα και ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Συνδέεται άμεσα με τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, είτε είναι γνωστικά είτε συναισθηματικά επηρεάζοντας τη σχολική επίδοση, τους στόχους και τις στάσεις των μαθητών/τριών (Χαραλάμπους & Κόκκινος, 2015). Οι παράγοντες που επηρεάζουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα είναι ο δάσκαλος, οποίος έχει τον πρωτεύοντα ρόλο, οι σχέσεις με τους συμμαθητές, ο βαθμός δυσκολίας των μαθημάτων αλλά και ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένη η εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολο της, αν δηλαδή υπάρχει ανταγωνισμός, συνεργασία κ.λπ. (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006).

Η διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού κλίματος εξαρτάται μεν από το φυσικό περιβάλλον (η υποδομή, τα υλικά, η διαρρύθμιση κ.λπ.) αλλά μεγαλύτερη σημασία έχει το παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνικό πλαίσιο της τάξης. Ασκεί επιρροή τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στις μελλοντικές επιτυχίες και των δύο πλευρών (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014). Ο εκπαιδευτικός όντας το κύριο συστατικό στοιχείο της τάξης οφείλει να πάρει πρωτοβουλίες και να επιλέξει πρακτικές και μεθόδους που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές για ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η λάθος επιλογή πρακτικών θα επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα, την αποθάρρυνση. Στόχος, λοιπόν, είναι η δημοκρατική μορφή της τάξης όπου οι μαθητές θα εκφράζονται ελεύθερα και θα συνεργάζονται με όλα τα μέλη της τάξης. Επιβάλλοντας τις δικές του αντιλήψεις και σκέψεις θα δημιουργηθούν αρνητικά συναισθήματα και επομένως αρνητικό κλίμα (Παπαγεωργίου, 2006).

Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος. Από τον διευθυντή εξαρτάται αν οι διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηριστούν ποιοτικές ή όχι και αν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι αποτελεσματικό και έχει θετικό αντίκτυπο στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Barnes et.al., 2017). Ένας αποτελεσματικός διευθυντής επιτρέπει στο εκπαιδευτικό προσωπικό τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

και οικοδομεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, ασφάλειας και δικαιοσύνης, επηρεάζοντας το ευρύτερο σχολικό κλίμα (Belay et.al., 2021).

Επίσης, κρίσιμη συνιστώσα αποτελεί το ακαδημαϊκό κλίμα, καθώς προάγει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τη συνεργατική μάθηση. Πρόκειται για μια ποιοτική διδασκαλία, υιοθετώντας καινοτόμες ιδέες, πρακτικές και στρατηγικές που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και αναβαθμίζουν την αυτενέργεια στη μάθηση (Cohen et.al., 2009).

Εξίσου σημαντική διάσταση είναι η εμπλοκή και η δέσμευση των μαθητών. Όσον αφορά την εμπλοκή των μαθητών γίνεται αναφορά στην γρήγορη προσέλευση των παιδιών στη σχολική αίθουσα μετά το χτύπημα του κουδουνιού, την ενεργή παρακολούθηση μαθημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και τη γενικότερη συμμόρφωση με τους σχολικούς κανόνες. Σχετικά με τη δέσμευση των μαθητών, γίνεται λόγος για την ανάπτυξη και ανταλλαγή ιδεών, το σεβασμό των παιδιών απέναντι στο σχολικό πλαίσιο, την εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και τον ενεργό διάλογο μεταξύ τους (Barnes et.al, 2017).

Ακόμα και η εμπλοκή και δέσμευση αποτελούν βασική συνιστώσα του κλίματος, καθώς συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου (Ferrara, 2009). Η εθελοντική συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και ενέργειες, η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης για την πρόοδο του μαθητή αλλά και με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, η συμμετοχή σε οργανώσεις και συλλόγους γονέων, η παροχή βοήθειας στο σπίτι αναφορικά με τα σχολικά καθήκοντα αποτελούν κάποια παραδείγματα της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Hornby & Blackwell, 2018).

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως η ύπαρξη ασφάλειας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών και περιστατικών (κακοποίηση, σωματική βία, επιθετικότητα, εκφοβισμός) απαιτούνται δίκαιοι κανόνες με στόχο την ύπαρξη και διατήρηση ασφάλειας (Thapa et.al, 2013). Ένα ασφαλές κλίμα προάγει τη δέσμευση των μαθητών και εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη σχολική επίδοση και πρόοδο (Cornell et.al, 2016). Οι απόψεις των μαθητών περί ασφάλειας στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος συμφωνούν στο γεγονός πως η σχολική επιτυχία επηρεάζεται από την ασφάλεια που νιώθουν μέσα σε αυτό (Kwong & Davis, 2017).

## Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών στην τάξη

### 2.1 Διαπροσωπικές συμπεριφορές και σχέσεις

Οι διαπροσωπικές σχέσεις ως διάσταση του σχολικού κλίματος αφορούν μια πιο γενική έννοια η οποία περιλαμβάνει σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, του διευθυντή και το ανώτατο προσωπικό. Παλαιότερα, έρευνες έδειξαν πως υπάρχει διάκριση σχολικού κλίματος και κλίματος της τάξης (Anderson, 1982. Genn, 1984). Στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί περισσότερο η κοινωνική διάσταση στα πλαίσια της τάξης, καθώς θα διερευνηθεί η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών.

Όπως προκύπτει από αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζεται από το πως λειτουργεί και συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός που είναι το κύριο συστατικό της τάξης και επομένως επηρεάζονται οι σχέσεις του με τους μαθητές (Creton, Wubbels, & Hooymayers, 1989). Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση των Watzlawick, Beavin και Jackson (1967), υπάρχει αμοιβαιότητα στις συμπεριφορές των συμμετεχόντων προσώπων. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τους μαθητές. Βέβαια, για να οριστεί ένα μαθησιακό περιβάλλον αποτελεσματικό στο οποίο οι μαθητές θα συμμετέχουν και θα αλληλεπιδρούν, πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατέχει ικανότητες διαχείρισης και οργάνωσης της σχολικής τάξης (Brophy, 1986). Καλό, θα ήταν, λοιπόν, να χρησιμοποιεί παιδαγωγικές πρακτικές όπως παροχή δυνατοτήτων έκφρασης και ανάπτυξης πρωτοβουλιών, λογική ροή της διδασκαλίας προκειμένου να γίνεται πιο κατανοητή από τους μαθητές, διατύπωση ερωτήσεων σε όλους τους μαθητές αλλά με τη σειρά για να αποφευχθεί το άγχος των εσωστρεφών μαθητών και επιβράβευση όταν επιτύχουν το μαθησιακό στόχο (Καΐλα, 1999).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι αυστηροί, άλλοι επιεικείς. Κάποιοι είναι φιλικοί και άλλοι αυταρχικοί. Επομένως, αναλόγως τη συμπεριφορά τους, αναπτύσσουν διαφορετικούς τύπους σχέσεων με τους μαθητές. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί ένας άνθρωπος είναι ένδειξη της προσωπικότητάς του (Leary, 1957). Ο Leary (1957) μελέτησε τη διαπροσωπική συμπεριφορά σε δύο διαστάσεις, αυτήν της Εγγύτητας που εξετάζει τη συνεργατική και εναντιωματική συμπεριφορά και αυτήν της Επίδρασης που εξετάζει την κυριαρχία και την υποχωρητικότητα στη σχέση. Η διάσταση της Εγγύτητας αντιπροσωπεύει τη συνεργασία των αλληλοεπιδρόντων ατόμων, ενώ η διάσταση της Επίδρασης αναδεικνύει το άτομο που ελέγχει την επικοινωνία.

Τα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όπως η αγάπη για τη δουλειά, η υπομονή, η επιμονή, η αποφασιστικότητα, η συναισθηματική ωριμότητα, η αισιοδοξία, η ευχάριστη διάθεση, παράλληλα με τη θέσπιση και τήρηση κανόνων, τις μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιεί, συμβάλλουν εκτός από τη σχολική επίδοση και διαμόρφωση σχολικού κλίματος αλλά και στις συμπεριφορές των παιδιών. Προκειμένου να πετύχει όλα



τα παραπάνω οφείλει να τα κάνει πράξη και να μην έχει απαιτήσεις από τα παιδιά, αν ο ίδιος δεν τα εφαρμόζει (Ματσαγγούρας, 2003).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη λειτουργούν ενθαρρυντικά ή κατασταλτικά στη μαθησιακή διαδικασία και την εξέλιξή της. Η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση καθορίζουν σημαντικά τη μάθηση. Η αρμονική επικοινωνία και η καλή παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές επιφέρουν ευχάριστο κλίμα, ενώ η δυσκολία στην επικοινωνία επιφέρει αδιαφορία και αποφυγή συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2003). Η σχέση ορίζεται ως «η φύση του δεσμού που ενώνει τα πρόσωπα» και είναι ανεξάρτητη από την επικοινωνία, διότι αυτή αφορά την αλληλεπίδραση των προσώπων που επικοινωνούν και καθορίζει την παγίωση της σχέσης (Klinzing, 2014). Τρία είναι τα επίπεδα των διαπροσωπικών σχέσεων. Το πρώτο που αφορά τα συναισθήματα, το χαρακτήρα, τις εσωτερικές διεργασίες και γενικότερα την προσωπικότητα ονομάζεται ενδοψυχικό, το δεύτερο που είναι το αλληλεπιδραστικό έχει να κάνει με τις σχέσεις μεταξύ των μελών και ειδικότερα με τη δομή, τη λειτουργία και τη δυναμική επικοινωνίας. Το τελευταίο επίπεδο, το κοινωνικό, σχετίζεται με τους κοινωνικούς κανόνες, καταστάσεις και πρότυπα.

## 2.2 Θεωρίες αλληλεπίδρασης

Στο πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης στην τάξη περιλαμβάνονται τρεις διαστάσεις κατά τις οποίες εξετάζονται, η κοινωνικοψυχολογική (αρχές, αξίες, πρότυπα), ψυχοαναλυτική (συναισθήματα, στάσεις, εσωτερικευση κανόνων κ.λπ.) και μαθησιακή(επιβράβευση ή μίμηση σε πρότυπα) (Παπαγεωργίου, 2006). Προκύπτουν τρεις θεωρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης: η γνωστική, η συμπεριφοριστική και η συμβολική αλληλεπίδραση.

Η γνωστική θεωρία αφορά τα γνωστικά σχήματα τα οποία διαμορφώνουν αντιλήψεις για το πως αναπαρίσταται η πραγματικότητα. Τα σχήματα αυτά και οι έννοιες που προδίδουν ρυθμίζουν την αλληλεπίδραση. Ωστόσο, οι γνωστικές θεωρίες είναι δυνατό να διαμορφωθούν από προσωπικές πεποιθήσεις, τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο αντιλαμβάνεται ένα άτομο την πραγματικότητα. Στην περίπτωση αυτή, η προσωπική αντίληψη για μια κατάσταση επηρεάζει τη συμπεριφορά αλλά και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Ειδικότερα, τα άτομα προκειμένου να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση, κάνουν γνωστικές διαδικασίες οι οποίες είναι οι συνιστώσες που ρυθμίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Αλλά και οι εμπειρίες που διαθέτουν επηρεάζουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Επομένως, η καθημερινότητα και οι εμπειρίες καθορίζουν τις παραπάνω καταστάσεις (αλληλεπίδραση και επικοινωνία). Η ερμηνεία που θα δοθεί από το άτομο, η συμμετοχή του στην κοινωνική πράξη και ο τρόπος που θα συμπεριφερθεί εξαρτώνται από κάποιες παραμέτρους. Σημαντική παράμετρος είναι αυτό που επιδιώκει να πετύχει κατά την πράξη. Έτσι και ο εκπαιδευτικός θέτει από την αρχή ορισμένους μαθησιακούς και παιδαγωγικούς στόχους, τους οποίους για να πετύχει λαμβάνει αποφάσεις και ενεργεί αναλόγως με αποτέλεσμα θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο

στην συμπεριφορά των μαθητών και άρα στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Βέβαια, υπάρχουν και οι κρυφοί στόχοι του σχολείου οι οποίοι επιδρούν στην αναδιαμόρφωση των αρχικών στόχων των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές και όχι σε ορισμένους. Καλείται να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την επικρατούσα συνθήκη, δημιουργώντας θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών (Μπασέτας, 2007).

Εξίσου σημαντική παράμετρος είναι και ο τρόπος αποκωδικοποίησης συμπεριφοράς του ατόμου από κάποιον άλλον. Ο καθένας έχει διαφορετικά γνωστικά σχήματα και έχει το δικό του τρόπο να ερμηνεύει την αλληλεπίδραση, γι' αυτό πρέπει να κατανοεί το ρόλο, το χώρο και το χρόνο των άλλων ατόμων. Βέβαια, άμεση επιρροή ασκεί και η αυτοπεποίθηση που έχει κάποιος στην επικοινωνία. Όταν το άτομο νιώθει σίγουρο ότι μπορεί να εκφράσει με σαφήνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματα του και πως μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, τότε κατέχει δεξιότητες επικοινωνίας, είναι ενεργητικό, συνεργάσιμο και υπομονετικό (Μπασέτας, 2007).

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική θεωρία του Skinner, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης δημιουργείται αμοιβαίος έλεγχος συμπεριφοράς ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα. Όσον αφορά τις συνθήκες και καταστάσεις που συμβαίνουν στο σχολείο και στην οικογένεια, η συμπεριφορά του παιδιού εξαρτάται από τη συμπεριφορά του δασκάλου ή του γονέα αντίστοιχα, γι' αυτό είτε θα αποτραπεί είτε θα επαναληφθεί η συμπεριφορά του. Παρομοίως, ο τρόπος που συμπεριφέρεται το παιδί μεταφέρει ερεθίσματα στα παραπάνω πρόσωπα με αποτέλεσμα την αναστολή ή εμφάνιση των αντιδράσεών τους. Για παράδειγμα, όταν το παιδί θέλει να φάει ένα γλυκό που του αρέσει και βάζει τις φωνές ή κλαίει για να το κερδίσει, ο γονέας του το δίνει για να σταματήσει τη γκρίνια με αποτέλεσμα το παιδί κάθε φορά που θα θέλει να πάρει κάτι, θα επαναλαμβάνει αυτήν τη συμπεριφορά (Γκιζελή, et.al., 2007. Μπασέτας, 2007).

Τελευταία εξίσου σημαντική θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η συμβολική. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ανταλλαγή συμβόλων, τα οποία αποτελούν γενικές έννοιες και είναι αποδεκτά από τα μέλη της κοινωνίας. Σε αυτήν την περίπτωση η μάθηση γίνεται μέσω της αλληλεπίδρασης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, τα σύμβολα και την ερμηνεία της κατάστασης. Ουσιαστικά, το παιδί «υποδύεται» έναν δικό του, προσωπικό, ρόλο σχηματίζοντας έτσι την αυτοαντίληψή του. Η εξοικείωση με τα σύμβολα γίνεται μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση προτύπων και η ερμηνεία τους καθορίζεται από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Κάθε άνθρωπος οφείλει να κατανοεί και να σέβεται το ρόλο του άλλου προκειμένου να το εσωτερικεύσει και να κατανοήσει καλύτερα τον ίδιο του τον εαυτό επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο την ύπαρξη συμβολικής αλληλεπίδρασης. Όταν το παιδί παρατηρεί και μιμείται τους «σημαντικούς άλλους» όπως είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι, εσωτερικεύει και αξιοποιεί κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και ηθικές αξίες της κοινωνίας. Επομένως, η συνύπαρξη αυτή οδηγεί στη διαμόρφωση ταυτότητας και αυτοαντίληψης. Εννοείται πως σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης είναι και το σχολείο, το οποίο συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αναπτύσσονται ομαδικές, συνεργατικές δεξιότητες, η

έκφραση ελεύθερου λόγου, η λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων κ.λπ.. Αν η γνώση δε σχετίζεται με τη δημιουργική δραστηριότητα, τότε το σχολείο αλλοτριώνεται (Γκιζελί et.al., 2007).

### 2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο κλίμα της τάξης

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διαμορφώνει ένα οικείο κλίμα για όλο το μαθητικό σύνολο αλλά και για κάθε άτομο ξεχωριστά. Κάθε μαθητής νιώθει ασφάλεια, υποστήριξη, αγάπη, αποδοχή και ενδιαφέρον. Αισθάνεται ξεχωριστός και δε νιώθει πιθανές αρνητικές αντιδράσεις και στάσεις από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Ενθαρρύνεται και συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να φοβάται να εκφράσει την άποψη του για τα πιθανά λάθη και τις αστοχίες του (Ματσαγγούρας, 2000). Έτσι και ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τη διαφορετική προσωπικότητα των μαθητών, αναγνωρίζει τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους σε ποικίλους τομείς, συνεργάζεται και τους ενθαρρύνει σε διάφορες δραστηριότητες και καταστάσεις. Η αποδοχή των προσωπικών χαρακτηριστικών όλων των μαθητών είναι βασικό γνώρισμα της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Η ισότιμη αντιμετώπιση όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών όσον αφορά τη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα, το χρώμα, το πολιτισμικό επίπεδο κ.λπ. και η παροχή ισάξιων ευκαιριών μάθησης έχουν βαρύνουσα σημασία για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος της τάξης καθώς στις σύγχρονες σχολικές τάξεις δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Η ισότητα των μαθητών εντός της τάξης επεκτείνεται μετέπειτα και σε όλο το σχολείο (Οικονομίδης, 2011).

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η παροχή κινήτρων προς όλους τους μαθητές για συμμετοχή τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, όσο και την παιδαγωγική διαδικασία (πολιτιστικές, αθλητικές δράσεις) (Τσιπλητάρης, 2002). Προσφέρει υποστήριξη σε κάθε προσπάθεια τους και συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, αισθητική ανάπτυξη), παρέχοντας κίνητρα και αναδεικνύοντας τις ικανότητές τους. Εκτός από την ανάδειξη δεξιοτήτων, η αποδοχή των αδυναμιών και προσωπικού ρυθμού μαθησιακής εξέλιξης αποτελεί βασικό στοιχείο της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και αποφεύγεται η αποφυγή έντονου άγχους μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2003). Στα πλαίσια των προσπαθειών και δράσεων των μαθητών παρέχεται επιβράβευση όχι τόσο για το αποτέλεσμα, όσο για την ίδια προσπάθεια των μαθητών (Τριλιανός, 2013). Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής είναι διατεθειμένος να συνεχίσει την προσπάθεια του και να συμμετέχει σε οποιοσδήποτε δράσεις, αφού νιώθει πως αναγνωρίζεται η προσπάθειά του.

Επιπλέον, η μορφή διδασκαλίας που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη είναι μια παράμετρος που μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η εταιρική και η ομαδική μορφή διδασκαλίας αντί της μετωπικής δίνουν μεγαλύτερη βάση στη μαθητοκεντρικότητα, αφού γίνεται διάλογος, διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης από

τους ίδιους (Ελευθεράκης, 2011. Καρακατσάνη, 2003). Βέβαια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προωθεί την ατομική αξία και πρόοδο του κάθε μαθητή χωριστά αλλά και κατ' επέκταση στις ομαδικές δραστηριότητες, διότι δημιουργείται αίσθημα ικανοποίησης και επιτυχίας από τα ίδια τα παιδιά. Νιώθουν, δηλαδή πως αναγνωρίζεται η αξία τους και διαμορφώνουν θετική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους. Αν ο εκπαιδευτικός το επιτύχει αυτό, τότε η συνεργασία μαζί τους θα είναι αρμονική και υποστηρικτική (Οικονομίδης, 2011).

Ο εκπαιδευτικός βασιζόμενος στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα υλικά και μέσα που του παρέχει το σχολείο, οφείλει να προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις όλων των μαθητών και να επιλέγει στόχους, παιδαγωγικά μέσα και υλικά, τρόπο διδασκαλίας κ.λπ. λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και ανάγκες των μαθητών. Με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαμορφώνει θετικό παιδαγωγικό κλίμα και ενεργοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών παρέχοντας ευκαιρίες αλλά και χρόνο επίτευξης μαθησιακών και άλλων στόχων στα πλαίσια μιας σχολικής περιόδου (Θεοφιλίδης, 2008). Ωστόσο, καλό θα ήταν να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να παίρνουν και πρωτοβουλίες, να επιλέγουν υλικά και μέσα με αποτέλεσμα να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες σχολικής προσαρμογής και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γερμανός, Μπίκος, Μπιρμπίλη, Παναγιωτίδου & Μπότσογλου, 2005). Οι ενέργειες αυτές συμβάλλουν και στην ανάπτυξη δημοκρατικότητας στο πλαίσιο σχολικής ζωής. Δίνονται από τον εκπαιδευτικό πολλές ευκαιρίες ψηφοφορίας για ποικίλα θέματα με στόχο την αποδοχή πλειοψηφίας και σεβασμού της μειοψηφίας κάνοντας τη δημοκρατία στην πράξη (Micheli, 2005).

## 2.4. Λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

Η λεκτική συμπεριφορά του ατόμου σχετίζεται με το πώς επικοινωνούν οι δύο πλευρές, αυτού που μεταδίδει το μήνυμα (πομπός) και αυτού που το δέχεται (δέκτης). Είναι μια αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία πρέπει να υπάρχει αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό. Κάθε λεκτικό μήνυμα παράγεται μέσα από τη διαδικασία κριτικής σκέψης πριν λεχθεί (Παπαγεωργίου, 2006). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, θα γίνει λόγος για την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών και ειδικότερα για τη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου στο πλαίσιο της τάξης.

Η επικοινωνία δε λειτουργεί μονοδιάστατα αλλά πολυδιάστατα. Κάθε άνθρωπος εκπέμπει αλλά και δέχεται καθημερινά πολλά μηνύματα με τα οποία δημιουργεί τις αντιλήψεις και μια γενικότερη εικόνα για τον κόσμο (Klinzing, et.al., 2014). Έτσι και ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές σχηματίζουν μια πολυδιάστατη επικοινωνία κατά την οποία ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις, επιχειρήματα και καθορίζουν από κοινού την εξέλιξη της παιδαγωγικής τους σχέσης (Καΐλα, 1999). Κάθε συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και μαθητή αποδίδει ένα μήνυμα, άρα η επικοινωνία μεταξύ τους είναι κατά κάποιο τρόπο δεδομένη. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία βασική προϋπόθεση είναι

η ορθή αποκωδικοποίηση μηνυμάτων του πομπού από τους δέκτες (Γκότοβος, 2002). Για να επικοινωνήσει με τα παιδιά θα ήταν αναγκαίο να γνωρίζει το διανοητικό, πολιτισμικό, το κοινωνικό τους επίπεδο, καθώς και τα ενδιαφέροντα τους για να αποσκοπώντας την αρμονική συζήτηση και τη δημιουργία μιας οικείας παιδαγωγικής σχέσης, αποφεύγοντας συνθήκες που θα φέρουν τους μαθητές σε δύσκολη θέση (Παπαγεωργίου, 2006).

Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τον προφορικό και γραπτό λόγο. Στον προφορικό λόγο μπορούν να χρησιμοποιηθούν δύο είδη επικοινωνίας, η αμφίπλευρη και η μονόπλευρη. Η μονόπλευρη συναντάται κυρίως στη δασκαλοκεντρική τάξη, όπου ο δάσκαλος παραδίδει το μάθημα και οι μαθητές απλώς δέχονται τις πληροφορίες, χωρίς να υπάρχει συζήτηση και σχολιασμός. Στην περίπτωση της αμφίπλευρης επικοινωνίας, σπουδαίο ρόλο κατέχει ο διάλογος, ο οποίος αναπτύσσεται σε πλαίσια αλληλοκατανόησης, σεβασμού και αλληλεγγύης (Παπαγεωργίου, 2006).

Από την αρχαιότητα, η σημαντικότητα του διαλόγου έχει εκτιμηθεί μέσα από τη «διαλεκτική» του Ζήνωνα και τη «μαιευτική» του Σωκράτη. Όπως ο Σωκράτης προσπαθούσε με ερωτήσεις να εκμαιεύσει την αλήθεια, έτσι κι ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες ερωτήσεις μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να μιλήσουν και να επιχειρηματολογήσουν, αναπτύσσοντας διάλογο, ακόμη και τους πιο διστακτικούς. Ο διάλογος είναι ο κύριος τρόπος επικοινωνίας και αναζήτησης της αλήθειας. Μέσω αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη προσωπικότητας ενός ατόμου, στην προκειμένη περίπτωση του μαθητή, καθώς μαθαίνει και συνηθίζει να κατασκευάζει προτάσεις, να ανταλλάσσει ιδέες και απόψεις, να κατανοεί και να σέβεται τη θέση του άλλου, να επιχειρηματολογεί και να συνεργάζεται. Ανάλογα με το ποιόν των ερωτήσεων και το πότε αυτές θα διατυπωθούν, μπορεί να χαρακτηριστεί ένα κλίμα θετικό ή αρνητικό. Θέτοντας ερωτήσεις την κατάλληλη στιγμή, παρακινεί το ενδιαφέρον των μαθητών ενώ θέτοντας άστοχες ερωτήσεις κάνει τους μαθητές να βαριούνται και να αδιαφορούν (Παπαγεωργίου, 2006).

## **2.5. Μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού**

Πέρα από τη λεκτική επικοινωνία σημαντική είναι και η μη λεκτική. Μέσω της «γλώσσας του σώματος» η επικοινωνία γίνεται όχι μόνο απλή ακουστική αλλά ακουστική και οπτική ταυτόχρονα (Ματσαγγούρας, 2003). Η καλοπροαίρετη διάθεση και τα θετικά συναισθήματα που αποπνέει ο δάσκαλος στους μαθητές οδηγεί στη διαμόρφωση αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Argyle, 1998, όπ. αναφ. σε Παπαγεωργίου, 2006). Η χρήση κατάλληλων μη λεκτικών μηνυμάτων (π.χ. χαμόγελο, επαινετικό βλέμμα) είναι ένα μέσο του εκπαιδευτικού να παρακινήσει τα παιδιά να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, αναζητώντας οι ίδιοι περισσότερες πληροφορίες.

Οι μαθητές/τριες έχει βρεθεί ότι δίνουν μεγάλη σημασία στην εξωτερική εμφάνιση και το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και μέσα από αυτά τα χαρακτηριστικά σχηματίζουν μια

εικόνα για αυτόν. Αν έχει σοβαρό, επίσημο ντύσιμο, τότε σημαίνει για τους μαθητές πως είναι αυστηρός, έχει γνώσεις και αυτοπεποίθηση αλλά δεν είναι τόσο φιλικός. Αντιθέτως, αν είναι απλά ντυμένος, τότε θεωρείται πως είναι πιο πρόσχαρος και συμπαθητικός αλλά δεν έχει τόση αυτοπεποίθηση. Παράλληλα, ο/η δάσκαλος/α με χαρούμενο πρόσωπο υποδηλώνει πως απολαμβάνει τη δουλειά του, χαίρεται να βλέπει τους μαθητές και έχει όλη την καλή διάθεση να συνεργαστεί μαζί τους στα πλαίσια της διδασκαλίας, γεγονός που προκαλεί θετικά συναισθήματα και ενδιαφέρον από τα παιδιά. Ενώ, όταν ο εκπαιδευτικός έχει κουρασμένο ή κακόκεφο πρόσωπο, τότε δίνεται η εντύπωση στους μαθητές πως δεν αγαπά τη δουλειά του αλλά και τους ίδιους, με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο συμπαθής και προσιτός σε αυτούς (Παπαγεωργίου, 2006).

Ακόμη και ο τόνος της φωνής φανερώνει την ταυτότητά του. Ανάλογα με το πόσο έντονος ή ήπιος είναι ο τόνος του, μπορεί να διαμορφώσει δυσάρεστο ή ευχάριστο κλίμα αντίστοιχα στην τάξη (Klinzing et.al., 2014). Ειδικότερα, ο χαμηλός τόνος φωνής υποδηλώνει έναν άνθρωπο με χαμηλή αυτοπεποίθηση, δισταγμό ή και υπεροψία, ο υψηλός τόνος φανερώνει έναν άνθρωπο με αυτοπεποίθηση αλλά με ένταση, επιθετικότητα και άγχος. Ιδανικό θα ήταν να χρησιμοποιούνται και οι δύο τόνοι φωνής, υψηλός για να γίνουν επισημάνσεις και χαμηλός για τη διατήρηση ησυχίας (Παπαγεωργίου, 2006). Ωστόσο, και ο ρυθμός υλοποίησης του μαθήματος έχει μεγάλη σημασία. Στην αρχή του μαθήματος, τα παιδιά χρειάζονται λίγο χρόνο να συγκεντρωθούν και να ανταπεξέλθουν στη συνθήκη. Επομένως, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεκινάει κατευθείαν το μάθημα και με βιασύνη αλλά σταδιακά να αυξάνεται ο ρυθμός προκειμένου να τον παρακολουθήσουν τα παιδιά και να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους (Ματσαγγούρας, 2003). Από την άλλη πλευρά, χρειάζεται καμιά φορά και η απόλυτη σιωπή, καθώς συμβάλλει στην διατήρηση πειθαρχίας μέσα στην τάξη και η επεξεργασία των όσων ειπώθηκαν προηγουμένως στο μάθημα (Παπαγεωργίου, 2006). Δεν είναι απίθανο να παροτρύνει τους μαθητές να προβληματιστούν για τη σιωπή του δασκάλου και να κατανοήσουν την συνθήκη, αυξάνοντας έτσι την προσοχή τους (Ματσαγγούρας, 2003).

Αδιαμφισβήτητα, δεν υπάρχει μονόπλευρη ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς αλλά αρκετές είναι κοινώς αποδεκτές. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη στάση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, υποστηρίζεται πως όταν στέκεται απέναντι βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων, όταν κάθεται πλάγια τότε φανερώνει δυσπιστία, ενώ η στροφή 180<sup>0</sup> υποδηλώνει άρνηση. Ακόμα και οι κινήσεις των χεριών δημιουργούν ευχάριστη ή δυσάρεστη διάθεση στους μαθητές και κατ'επέκταση σε όλο το κλίμα της τάξης. Τα σταυρωμένα χέρια ή το σφίξιμο των μυών προκαλεί άγχος και αδιαφορία για το μάθημα αλλά και η υπερβολική χαλάρωση των χεριών διαμορφώνει εξίσου αρνητικό κλίμα διότι δεν υπάρχουν όρια, κανόνες και υπακοή προς το διδάσκοντα. Το απαλό άγγιγμα στο κεφάλι ή στο πάνω μέρος της πλάτης μπορεί να προκαλέσει είτε θετική είτε αρνητική στάση από το μαθητή. Αρκετοί είναι δύσπιστοι στο άγγιγμα του και δεν το βλέπουν σαν ενθάρρυνση (Klinzing et.al., 2014). Άλλες κινήσεις που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα είναι η συνεχής κίνηση στην τάξη, το τρίψιμο των χεριών, η μόνιμη στάση στην έδρα ή και στην καρέκλα, η παρατεταμένη κίνηση του δακτύλου προς έναν μαθητή με σκοπό να επιβάλλει την τάξη και να συμμορφώσει τους άλλους έχοντας τον έλεγχο κ.α..

Καλό θα ήταν να στέκεται ευθύς με τα χέρια τοποθετημένα στο ύψος του στήθους σε επαφή μεταξύ τους, αποκαλύπτοντας σιγουριά, ετοιμότητα, ηρεμία και σταθερότητα (Βρεττός, 2003).

Εκτός από τη στάση και κίνηση του εκπαιδευτικού, βαρύνουσα σημασία έχει και η απόσταση που κρατά από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, συχνά, αλληλεπιδρά με τα παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα θρανία, ίσως επειδή υπάρχει το στερεότυπο πως οι επιμελείς μαθητές τοποθετούνται στα πρώτα θρανία για να συμμετέχουν και οι μη επιμελείς στα τελευταία θρανία για να τεμπελιάζουν. Γίνεται μια διάκριση των παιδιών η οποία επηρεάζει άμεσα το κλίμα της τάξης, καθώς η μη αλληλεπίδραση με τους αδύναμους μαθητές συνεπάγεται με μια σιωπηλή συμφωνία του εκπαιδευτικού με τους μη επιμελείς του τύπου «δε σας ενοχλώ, μη με ενοχλείτε». Αυτό, όμως, δε συμβαίνει γιατί προκαλεί όλο και περισσότερο την αντίδραση των παιδιών, τα οποία συνεχίζουν να αδιαφορούν για το μάθημα και να δημιουργούν φασαρία, αφού νιώθουν πως ο εκπαιδευτικός τους απευθύνει το λόγο για να τους επιπλήξει και δεν τους θεωρεί ικανούς να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές συνθήκες. Μη κινούμενος σε όλο το χώρο της τάξης, διαμορφώνει αρνητικά συναισθήματα κυρίως από τους μαθητές των πίσω θρανίων, «ανθυγιεινή» παιδαγωγική σχέση, ψυχρό και αδιάφορο κλίμα (Klinzing et.al., 2014). Ενώ ο αδύναμος μαθητής θέλει την προσοχή του εκπαιδευτικού, δεν την επιδιώκει διότι φοβάται την επίπληξη και την απόρριψή του. Με αυτόν τον τρόπο οι καλοί γίνονται καλύτεροι και οι αδύναμοι όλο και πιο αδύναμοι (Πυργιωτάκης, 1999). Η απόσταση δύο μέτρων θεωρείται κατάλληλη αλλά και η προσεκτική μετακίνηση σε όλο το χώρο της τάξης για να μην αφηνιδιαστεί αρνητικά ο μαθητής, καθώς πλησιάζει στον προσωπικό του μέρος (Sherman & Cormier, 1974).

Το βλέμμα του είναι κι αυτό ένα μη λεκτικό μήνυμα το οποίο μπορεί να αποθαρρύνει ή να ενθαρρύνει το μαθητή. Το «ζεστό», φιλικό, ευδιάθετο βλέμμα μεταφράζεται από τους μαθητές ως ενδιαφέρον προς το πρόσωπό τους με αποτέλεσμα την ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, συνεργασία με τον ίδιο και τους συμμαθητές του, ψυχική ηρεμία και υγιή σχέση με τον εκπαιδευτικό. Το μη συχνό βλέμμα προς τους όχι και τόσο καλούς μαθητές, το επιβλητικό, επικριτικό αποθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες και γενικότερα δημιουργείται αρνητική στάση προς το πρόσωπό του. Τα παιδιά δεν τον αισθάνονται ως δικό τους άτομο που μπορούν να του απευθύνουν τις ερωτήσεις, δυσκολεύονται να πειθαρχήσουν και να τον παρακολουθήσουν, καθώς νιώθουν την αδιαφορία και απαξίωσή του (Galloway, 1976). Όταν απευθύνεται σε συγκεκριμένους μαθητές που τα καταφέρνουν, συνήθως, καλύτερα δίνεται η εντύπωση στους υπολοίπους πως δεν ενδιαφέρεται γι αυτούς με αποτέλεσμα να μειώνουν όλο και περισσότερο την προσοχή τους, αφού ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλές προσδοκίες για τους συγκεκριμένους. Αυτή η κατάσταση χαρακτηρίζεται ως φαινόμενο του Πυγμαλίωνα (Klinzing, et.al., 2014).

Μέσω της γλώσσας του σώματος, λοιπόν, μπορούν να μεταφραστούν μηνύματα από τους μαθητές, τα οποία εξαρτώνται από την στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και καθορίζουν την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και τη διαμόρφωση κλίματος.

Οι κινήσεις, η θέση, οι χειρονομίες, η εξωτερική εμφάνιση, ο τόνος της φωνής, η ταχύτητα ροής του μαθήματος κ.α. είναι μη λεκτικά στοιχεία που ερμηνεύονται διαφορετικά από κάθε μαθητή (Klinzing, et.al., 2014)

## 2.6. Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα

Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα είναι η θετική έκφραση της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας και πήρε το όνομα από τον Πυγμαλίωνα. Το μυθικό πρόσωπο, ο Πυγμαλίων (όπως αναφέρεται στη βιβλιοθήκη του Απολλοδώρου), ήταν βασιλιάς της Κύπρου και γλύπτης. Δημιούργησε ένα άγαλμα γυναικείας μορφής και του άρεσε τόσο πολύ, σε σημείο που το ερωτεύτηκε. Η θεά Αφροδίτη έδωσε ζωή στο άγαλμα, επειδή τον λυπήθηκε, το οποίο έχοντας γίνει μια πραγματική γυναίκα την παντρεύτηκε με το όνομα Γαλάτεια. Η Γαλάτεια και ο Πυγμαλίων είχαν δύο παιδιά, τη Μεθάρμη και τον Πάφο (εξού και το όνομα της πόλης της Κύπρου). Ο μύθος αυτός συναντάται από την Ψυχοπαιδαγωγική μέχρι και τις τέχνες (Νιάρη & Μανούσου, 2013)

Καθημερινά συναναστρεφόμαστε με ανθρώπους που συχνά περιμένουμε κάποια αναμενόμενη συμπεριφορά (Miller & Turnbull, 2002). Έτσι και οι εκπαιδευτικοί από τις πρώτες μέρες της σχολικής περιόδου διαμορφώνουν μια εικόνα για τον κάθε μαθητή, μέσα από την παρατήρησή τους αλλά και με τα όσα ακούν από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αρχικά, κάνουν προβλέψεις για την προσωπικότητα, συμπεριφορά και επομένως την σχολική επίδοση των παιδιών και σταδιακά είτε επιβεβαιώνονται είτε κάνουν λάθος. Οι προσδοκίες ποικίλλουν για κάθε μαθητή, το ίδιο και η συμπεριφορά του στον καθένα ξεχωριστά. Φυσικά, η συμπεριφορά του έχει αντίκτυπο και στη συμπεριφορά του μαθητή, καθώς όπως έχει ειπωθεί παραπάνω υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή. Όταν οι προσπάθειες και οι ικανότητες του μαθητή ανταποκρίνονται στις προβλέψεις και άρα στις προσδοκίες του δασκάλου, τότε ο ίδιος ενθαρρύνεται και συνεχίζει να συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο. Μάλιστα, έχει την τάση να διακρίνει μόνο τις ικανότητες και συμπεριφορές που συνάδουν με τις προσδοκίες του. Από την άλλη μεριά, αν οι προσδοκίες του για κάποιον μαθητή είναι χαμηλές και δεν πιστεύει στις ικανότητες του, τότε συμπεριφέρεται λίγο απόμακρο, εγωιστικά και αδιάφορα με αποτέλεσμα την αδιαφορία και δυσφορία του ίδιου του μαθητή (Πυργιωτάκης, 1999).

Δεν είναι απίθανο, ο δάσκαλος να αλλάζει σταδιακά τις προσδοκίες του με αυτές που είχε διαμορφώσει στην αρχή της σχολικής περιόδου. Όμως, αν είναι σταθερές και παγιωμένες, τότε δύο είναι τα αποτελέσματα: α) οι θετικές προσδοκίες όπου οι μαθητές ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις προβλέψεις του και β) οι αρνητικές προσδοκίες όπου είτε υποτιμά είτε υπερεκτιμά τις ικανότητες τους. Ο εκπαιδευτικός έχοντας χαμηλές προσδοκίες από κάποιο μαθητή τον αγνοεί προκαλώντας την αντίστοιχη αντίδραση από τον ίδιο το μαθητή, τη μη συμμετοχή στο μάθημα και απαξίωση. Η υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων του μαθητή έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχή αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός



περιμένοντας υψηλές επιδόσεις από κάποιο μαθητή ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες του, του απευθύνει συνεχώς το λόγο και δυσκολεύει το επίπεδο νομίζοντας πως θα τον κάνει ακόμα καλύτερο. Αν ο μαθητής καταφέρει να επιτύχει τις προσδοκίες του δασκάλου και ο βαθμός δυσκολίας δεν είναι τόσο υψηλός, τότε υπάρχει ικανοποίηση και από τις δύο μεριές αλλά αν ο μαθητής δυσκολευτεί και δεν καταφέρει να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του γιατί είναι πέρα από τις δυνάμεις του, τότε νιώθει απογοητευμένος και τελικά ο εκπαιδευτικός θα αναθεωρήσει τις προσδοκίες του. Το ίδιο συμβαίνει και στα πλαίσια επιβράβευσης και αποδοκιμασίας. Οι επιμελείς μαθητές επιβραβεύονται πιο συχνά από τους μη επιμελείς, καθώς απαντούν, συνήθως, πιο σωστά από τους δεύτερους (Πυργιωτάκης, 1999). Παρόλο που ο εκπαιδευτικός ίσως προσπαθήσει να ενθαρρύνει τον αδύναμο μαθητή να συμμετέχει ενεργά και να απαντά στις ερωτήσεις του, η ενθάρρυνση αυτή είναι μέτρια γιατί κατά βάθος πιστεύει πως ο συγκεκριμένος μαθητής δεν είναι ικανός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του (Καΐλα, 1999). Ακόμα κι αν γίνεται συχνή επιβράβευση του αδύναμου μαθητή για μικροπράγματα, αυτό γίνεται αντιληπτό από όλους τους μαθητές και ίσως αισθανθούν ντροπή γιατί καταλαβαίνουν τον λόγο που ενεργεί με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2003). Σε πρώτη φάση, ο έπαινος πρέπει να γίνεται σε ιδιωτικό πλαίσιο και σταδιακά δημοσίως, προκειμένου ο αδύναμος μαθητής να αισθανθεί καλύτερα με τον εαυτό του και να αναπτυχθεί η αυτό-εκτίμησή του (Brophy, 1986).

Βέβαια, η διαμόρφωση προσδοκιών ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Δε συμπεριφέρονται όλοι με τον ίδιο τρόπο, για αυτό και διακρίνονται σε τρεις τύπους εκπαιδευτικών. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτοί που σχηματίζουν μια σφαιρική εικόνα του μαθητή, στην οποία οι προσδοκίες λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές, δυνατότητες και ανάγκες, δεν είναι σταθερές και είναι εύκολο να μεταβληθούν με το πέρασμα του χρόνου. Προσπαθούν να μειώσουν τις διαφορές περί σχολικής επιτυχίας μεταξύ των μαθητών, βοηθώντας τους αδύναμους να γίνουν καλύτεροι. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από καταστάσεις που είναι φαινομενικές με αποτέλεσμα τη χαμηλή βαθμολόγηση και άρα τη σχολική επιτυχία. Έρευνες έχουν δείξει πως η εικόνα του γραπτού επηρεάζει τη βαθμολόγηση. Τα όμορφα και ευανάγνωστα γράμματα συνεπάγονται με βοηθητικό βαθμό στην τελική βαθμολόγηση ενός γραπτού, ενώ τα δυσανάγνωστα γράμματα οδηγούν στη μείωση του βαθμού (Sprouse & Webb, 1994, όπ. αναφ. στο Νιάρη & Μανούσου, 2013).

Στην έρευνα του Μπασέτα (1994, όπως αναφ. στο Μπασέτας, 2007), κατά την οποία εξετάστηκαν απόψεις-προσδοκίες δασκάλων για μαθητές Α΄ και Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, παρατηρήθηκε πως ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί είχαν κατηγοριοποιήσει τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς». Γενικά, φαίνεται να αποδιδόταν η επιτυχία ή η αποτυχία σε εσωτερικούς παράγοντες, μια συγκεκριμένη αποτυχία σε ένα τεστ αποδιδόταν σε εξωτερικούς παράγοντες. Βέβαια, υπήρχαν κι αυτοί που απέρριπταν από τις πρώτες μέρες τους μαθητές. Ευτυχώς, όμως, υπάρχει μια θετική εξέλιξη σε σχέση με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, καθώς τέθηκε ο προβληματισμός παραγόντων (εξωτερικών) που μπορούν να επηρεάσουν την τις επιδόσεις των μαθητών. Ακόμη και η συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους «καλούς» και «κακούς» διέφερε

σημαντικά. Φαίνεται να διατυπώνονταν περισσότερες ερωτήσεις στους αδύναμους μαθητές και να επιβραβεύονταν περισσότερο από τους επιμελείς, προκειμένου να ενεργοποιηθούν μαθησιακά. Είναι μεν μια καλή τακτική αλλά δεν είναι αδύνατο να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα. Κάποιες ερωτήσεις λειτουργούσαν ως παγίδες και έτσι ένιωθαν οι μαθητές πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις επιθυμίες του δασκάλου τους, με αποτέλεσμα την «πτώση» συναισθηματικής τους κατάστασης. Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονταν δεν περνούσαν αδιάφοροι από τους μαθητές, γεγονός που έφερε την ανάλογη συμπεριφορά. Έτσι οι καλοί έγιναν καλύτεροι και οι «κακοί» χειρότεροι (Μπασέτας, 2007. Πυργιωτάκης, 1999).

Με βάση όσα ειπώθηκαν αναφορικά με τις απαιτήσεις και επιθυμίες των εκπαιδευτικών, γίνεται κατανοητό πως οι προσδοκίες που διαμορφώνουν συχνά μετατρέπονται σε αυτοεκπληρούμενη πρόγνωση, σε πραγματική προφητεία. Συνοψίζοντας, έχει βρεθεί πως ανάλογα με τα πιστεύω και τη συμπεριφορά του δασκάλου, ένας μαθητής μπορεί να χαρακτηριστεί ή και να γίνει άριστος (Πυργιωτάκης, 1999).

## Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολικό κλίμα

### 3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Τα τελευταία χρόνια, το σχολικό κλίμα αποτελεί ερευνητικό πεδίο για πολλούς μελετητές για την εξέταση σε διάφορες παραμέτρους και από ποικίλες οπτικές. Στην εργασία αυτή δίνεται βάση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ο βαθμός επαγγελματικής τους ικανοποίησης επηρεάζουν όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος (Aldridge & Fraser, 2016. Κατσαντώνης, 2020).

Επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, έχει βρεθεί να έχουν πιο θετική στάση για το σχολικό κλίμα σε σχέση με τους μαθητές (ποιότητα σχέσεων με τους μαθητές, συνθήκες μάθησης, δραστηριότητες πέρα του αναλυτικού προγράμματος και μαθησιακή διαδικασία) (Conderman, et.al. 2013). Παρατηρείται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα βελτιώνονται όλο και περισσότερο με το πέρασμα του χρόνου και πως δεν συνδέονται μόνο με τις απόψεις με των μαθητών αλλά και με την σχολική τους επίδοση (Brand, et.al. 2008).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ενθαρρύνουν τους αδύναμους μαθητές και όχι να τους παραμελούν, θεωρώντας πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτούμενες συνθήκες. Προσφέρουν δυνατότητες στους μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιούν λιτό λεξιλόγιο και δίνουν περισσότερο χρόνο προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις με αποτέλεσμα να νιώσουν ενεργά μέλη της σχολικής τάξης (Ράικου & Δάβου, 2022). Ενώ στην έρευνα του Μπασέτα (1999) έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι αδύναμοι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, γι' αυτό και δεν έχουν υψηλές προσδοκίες όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση. Ωστόσο, είναι και αυτοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσπαθούν να τους παρέχουν όση περισσότερη βοήθεια χρειάζεται για να φτάσουν σε ένα επίπεδο συμβατό με την υπόλοιπη τάξη, ισχυρίζοντας πως οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος είναι απαιτητικοί (Λυκίδη, 2012).

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι δυσκολίες που δημιουργούνται κατά την συνδιαμόρφωση των διδακτικών στόχων, ο βαθμός αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τον προσανατολισμό στη μαθησιακή διαδικασία, η παροχή ασφάλειας και υποστήριξης στα πλαίσια διαπολιτισμικής διδακτικής πράξης είναι παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις εκπαιδευτικών (Brand, et.al. 2008). Ακόμη, και η καινοτομία μέσα από νέες πρακτικές στα πλαίσια διαφοροποιημένης διδασκαλίας και οι σχολικοί πόροι που βρίσκονται σε διαθεσιμότητα διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο (Johnson, et.al. 2007). Ωστόσο, εξίσου σημαντικός παράγοντας αποτελεί

το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, από το οποίο απορρέουν η ποιότητα σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και διευθυντή αλλά και τις ελευθερίες που προσφέρει για επαγγελματική ανάπτυξη και δημιουργικότητα (Hamit, 2018). Παρόμοια έρευνα αποδεικνύει πως η συμπεριφορά του διευθυντή καθορίζει και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αν ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, παρέχει δικαιώματα λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών, τόσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών (Bayrak, et.al. 2014).

Επίσης, με βάση τη δειγματοληπτική μελέτη των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2015), η οποία εξέτασε την εργασιακή ικανοποίηση σε συνδυασμό με το σχολικό κλίμα, προέκυψαν κάποιες βασικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών: η συνεργασία, η ποιότητα σχέσεων με τα παιδιά, οι συνθήκες μάθησης, η παροχή σχολικών πόρων και μέσων, το δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η καινοτομία, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διαφωνίες μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανταγωνιστικότητα αποτελούν επεκτάσεις του σχολικού κλίματος. Βέβαια, παρατηρήθηκε πως οι απόψεις τους επηρεάζονται και από τους κοινωνικό-δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες, που προκύπτουν από την εξέταση επαγγελματικής ικανοποίησης και σχολικού κλίματος.

Κύριος παράγοντας για τη διαμόρφωση και ύπαρξη θετικού κλίματος στη σχολική τάξη αναφέρεται στην ερευνητική βιβλιογραφία η εμπιστοσύνη των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός είναι το κεντρικό πρόσωπο της σχολικής τάξης, καθώς οφείλει να δημιουργήσει ένα επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο θα είναι ικανό να δημιουργήσει στα παιδιά αίσθημα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους, εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις τους. Αυτό θα έχει αντίκρυσμα και στη σχολική επίδοση των μαθητών. Όσο πιο υγιείς είναι οι σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και όσο πιο θετικό είναι το κλίμα, τόσο πιο ενεργή είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητών και άρα η σχολική τους επίδοση (Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου, Καδιανάκη, 2005).

Όπως ο εκπαιδευτικός έχει την ανάγκη να εργάζεται σε ένα ευχάριστο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, έτσι και οι μαθητές επιθυμούν να βρίσκονται σε ένα θετικό κλίμα που τους αποπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Ο ρόλος και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως προαναφέρθηκε, γι' αυτό και ο καθένας υιοθετεί και εφαρμόζει το δικό του στυλ μάθησης. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αυστηρό στυλ μάθησης ως αυθεντίες της τάξης και άλλοι προτιμούν ένα οικείο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο είναι πιο ελκυστικό για τα παιδιά (Μπαράλος & Φωτοπούλου, 2010). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο κύριο γνώρισμα είναι η επικοινωνία ως αμφίδρομη διαδικασία, καθώς επιτρέπει την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικού (Κούλα, 2011., Wubbels & Levy, 1993).

Προκειμένου να οργανωθεί αποτελεσματικά το περιβάλλον μάθησης και η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαθέτει ηγετικό χαρακτήρα, καθώς η ηγεσία αποτελεί παράγοντα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας (Cheng, 1994). Ηγετικό ρόλο δεν αναλαμβάνει μόνο στα πλαίσια συνεργασίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και ειδικότερα στη σχολική τάξη.

Διαθέτοντας διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα, χαρακτηρίζεται ως παιδαγωγός-ηγέτης (Πασιαρδής, 2004).

Ο εκπαιδευτικός-ηγέτης προκειμένου να υλοποιήσει τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει θέσει οφείλει να δημιουργήσει ένα επικοινωνιακό και κοινωνικό-συναισθηματικό περιβάλλον μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα συμμετέχουν ενεργά και θα νιώθουν μέλη μιας ομάδας, με αποτέλεσμα την εύρυθμη λειτουργία της τάξης αλλά και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Τριλιανός, 2013. Johnson & Stevens, 2007).

Ωστόσο, στην Ελλάδα, έχει αποδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί είναι πιο δύσκολο να λειτουργήσουν και ως ηγέτες, διότι δε διευκολύνεται η ανάληψη διοικητικών καθηκόντων εξαιτίας του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος οργάνωσης (Μπινιάρη, 2012), εμποδίζοντας εν μέρει τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Τέλος, υπάρχουν έρευνες, όπως αυτή της Καβούρη (1998), που παροτρύνουν εκπαιδευτικούς και διευθυντές να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνεργασία, καινοτομία, περισσότερη αυτενέργεια από τη μεριά εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο το καλύτερο-δυνατό αποτέλεσμα, βελτιώνοντας εξ' ολοκλήρου τη σχολική μονάδα.

### 3.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται όλο και περισσότερες μελέτες που εξετάζουν το σχολικό πλαίσιο αλλά και πιο συγκεκριμένα διερευνούν το σχολικό κλίμα της τάξης. Μια σημαντική διάσταση του σχολικού κλίματος είναι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, που επηρεάζει όχι μόνο τις σχέσεις των μελών μέσα στην τάξη αλλά και όλο το σχολικό πλαίσιο.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους με τους/τις μαθητές/τριες.

Οι απόψεις τους εξετάστηκαν ως προς τις εξής παραμέτρους αλληλεπίδρασης: α) την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και β) στη συνεργασία τους με τους μαθητές/τριες.

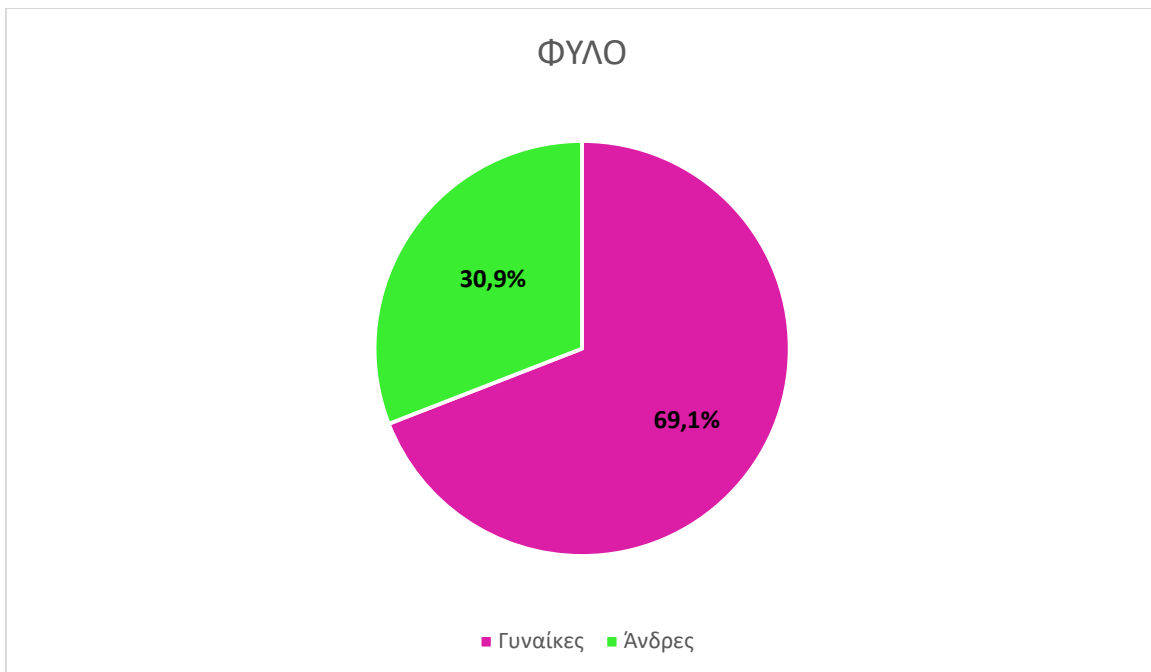
Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τις διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης που έχουν με τους μαθητές τους;
- 2) Διαφέρουν οι απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης ως προς την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους και τα έτη διδακτικής εμπειρίας τους;

## Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας

### 4.1 Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 81 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων η πλειονότητα είναι γυναίκες (69,1%), όπως παρατηρείται και στο Γράφημα 1.



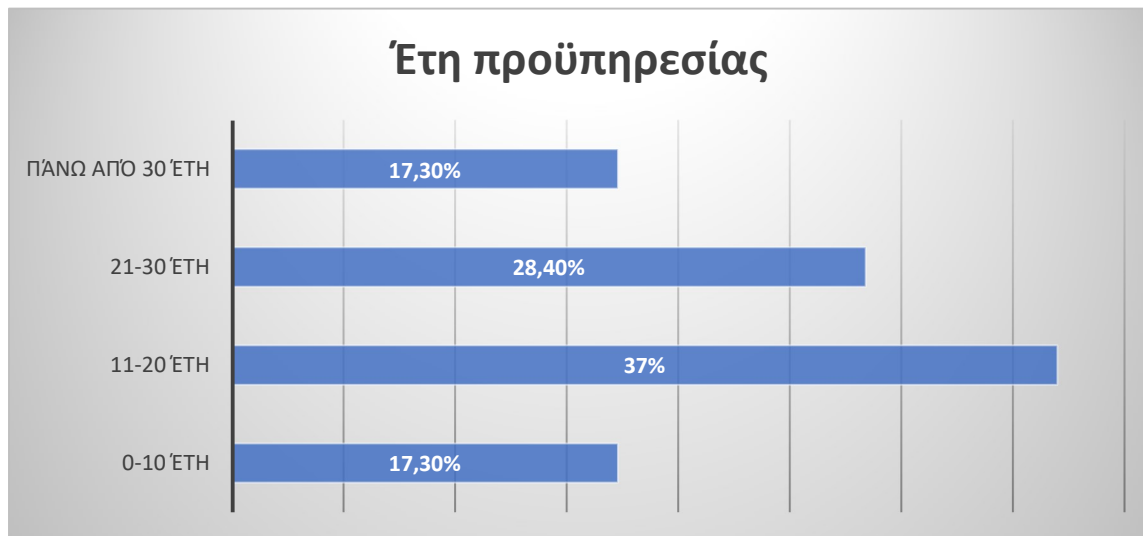
**Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα**

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, κυμάνθηκε από τα 26 έτη έως 60 έτη. Ο μέσος όρος της ηλικίας ήταν τα 45,22 έτη, με τυπική απόκλιση 10,12.

Επίσης, από τους συμμετέχοντες της έρευνας οι περισσότεροι (63%) διέθεταν πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ), αλλά δεν ήταν λίγοι κι αυτοί που διέθεταν μεταπτυχιακό, δηλαδή το 35,8%. Ωστόσο, μόνο ένας (1,2%) ήταν αυτός που κατείχε διδακτορικό.

Σχετικά με τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ως εργαζόμενοι στις σχολικές μονάδες (Γράφημα 2), παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό (37%) των δασκάλων εργάζονται στα σχολεία περίπου 11-20 χρόνια, ενώ υπάρχει

ισοψηφία (17,3%) ανάμεσα σε αυτούς που εργάζονται λιγότερο από 10 χρόνια και σε αυτούς με πάνω από 31 χρόνια εργασίας.



**Γράφημα 2. Έτη προϋπηρεσίας**

Η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε ήταν η μέθοδος χιονοστιβάδα (Creswell, 2016), καθώς χρησιμοποιήθηκε ένα δίκτυο επαφών για να έρθει η ερευνήτρια σε επικοινωνία με ορισμένους διευθυντές και δασκάλους που διαθέτουν εμπειρία και εργάζονται σε δημόσιο τομέα. Αφού υπήρξαν πρόθυμοι να συμπληρώσουν τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που τους διανεμήθηκαν, τους ζητήθηκε να το προωθήσουν και σε άλλους συναδέλφους τους. Κατ' αυτό τον τρόπο συγκεντρώθηκε το παρόν δείγμα.

## 4.2 Ερευνητικό εργαλείο

Μια από τις βασικότερες μεθόδους συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, μέσω του οποίου ο ερευνητής συγκεντρώνει στοιχεία σχετικά με τις θέσεις, τις απόψεις και τις καταστάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα (Creswell, 2016).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή αυτό-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαπροσωπική τους σχέση με τους μαθητές είναι το Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) των Wubbels, Creton και Hooymayers (1985). Κατασκευάστηκε με σκοπό τη μελέτη Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά αποτέλεσε βάση για τη δημιουργία νέων εκδόσεων, όπως είναι αυτή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαθέτει 60 ερωτήσεις και μια κλίμακα μέτρησης Likert, η οποία περιλαμβάνει πέντε επιλογές που κυμαίνονται από το «ποτέ» μέχρι «πάντα». Διαιρείται σε 8 κλίμακες προκειμένου να αξιολογήσει τους 8 τύπους συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, εκ των

οποίων οι 4 πρώτες κλίμακες προσδίδουν θετική χροιά στη συμπεριφορά και οι υπόλοιπες τέσσερις εκδηλώνουν αρνητική χροιά. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε μία έκδοση του ερωτηματολογίου, αυτή που εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μεταφρασμένη στα ελληνικά (Wubbels, et.al., 1985, όπ. αναφ. σε Γεωργίου, 2010). Περιλαμβάνει τις 59 ερωτήσεις από το QTI και η αντιστοιχία με κάθε μορφή αλληλεπίδρασης παρουσιάζεται στον Πίνακα 1:

**Πίνακας 1. Μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών**

<b>ΜΟΡΦΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ</b>	<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>
ΗΓΕΣΙΑ	3, 30, 34,38,43,50,57
ΒΟΗΘΕΙΑ/ΦΙΛΙΚΟΤΗΤΑ	5,14,25,28,33,35,45,48,55
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	4,6,10,12,16,17,31
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ/ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	8,20,24,26,46,47,59
ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ	22,32,37,40,42,44,51
ΔΥΣΑΡΕΣΚΕΙΑ	7,11,18,27,29,53
ΕΠΙΠΛΗΞΗ	15,23,36,39,41,49,54,58
ΑΥΣΤΗΡΟΤΗΤΑ	1, 2,9,13,19,21,52,56

Ο διαμοιρασμός του έγινε ηλεκτρονικά με τη βοήθεια του Google forms, ενώ στους ερωτηθέντες εστάλη ως συνημμένο αρχείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ως δημόσια ανάρτηση σε κλειστές ομάδες δασκάλων.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνεται ένα εισαγωγικό σημείωμα αναφορικό με το θέμα, το στόχο της έρευνας αλλά και επισημαίνοντας την ανωνυμία και τη συμβολική συμμετοχή τους στην έρευνα. Στη συνέχεια, ακολουθούν κάποια δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη προϋπηρεσίας) και τέλος υπάρχουν 59 ερωτήσεις κλειστού τύπου, αναφορικές με τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές/τριες. Η επιλογή ερωτήσεων κλειστού τύπου έγινε διότι είναι πιο εύκολη η επεξεργασία δεδομένων, γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία η σύγκριση απαντήσεων, αλλά και είναι πιο ξεκούραστες για τους συμμετέχοντες (Creswell, 2016).

### **4.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**



Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις σχολικές μονάδες και σε εκπαιδευτικούς από το στενό περιβάλλον στα τέλη Ιανουαρίου 2023, περιλαμβάνοντας ένα ενημερωτικό σημείωμα της ερευνήτριας προς τους εκπαιδευτικούς με πληροφορίες αναφορικές με την έρευνα. Δόθηκε το χρονικό διάστημα του ενός μήνα, δηλαδή μέχρι τέλη Φεβρουαρίου.

Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου στις σχολικές μονάδες υλοποιήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να εγκριθεί η διανομή του στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Το μέγεθος του δείγματος που ανήλθε ήταν 81 ερωτηματολόγια.

Πρόκειται για εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς χωρίς τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσής του υπολογίστηκε στα 10 λεπτά.

#### **4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα που διεξήχθη, ελέγχθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου (Creswell, 2016, σελ. 162-165). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που δόθηκε, καλύπτουν τις θεματικές περιοχές που διερευνήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και είναι κατανοητές προς το κοινό στο οποίο απευθύνθηκε καθώς συμπεριλάμβανε σαφείς οδηγίες εφαρμογής και συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε ενότητα ξεχωριστά.

Σύμφωνα με το εργαλείο έρευνας, παρατηρείται αξιοπιστία ως προς την παροχή πληροφοριών, καθώς υπάρχει εσωτερική συνοχή στις ερωτήσεις με βάση το δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  ( $\alpha > 0.7$ ), σύμφωνα με τους δημιουργούς του, πολυάριθμες μετέπειτα έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς, και στην παρούσα έρευνα.

#### **4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS 29.0. Η συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων παρουσιάζεται με μονομεταβλητή ανάλυση και περιγράφεται με πίνακα ποσοστών.

Η σύγκριση που αφορούσε τη διερεύνηση διαφορών στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους (εξαρτημένη μεταβλητή) ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και τη διδακτική εμπειρία (ανεξάρτητες μεταβλητές) έγινε με τη χρήση των μη παραμετρικών ελέγχων Mann Whitney U και Kruskal Wallis για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς δεν υπήρχε η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής στα δεδομένα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε σε  $\alpha = 0.05$ .

## Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα έρευνας

### 5.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση τους με μαθητές/τριες

Αναλύοντας την πρώτη μορφή αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών που αφορά τον τρόπο ηγεσίας/διδασκαλίας στην τάξη, παρατηρούμε στον Πίνακα 2 πως οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αναφέρουν σε μεγάλο ποσοστό ότι μιλούν με ενθουσιασμό για το μάθημά του και εξηγούν με σαφήνεια αυτά που έχουν να διδάξουν καθώς το 60,5% και 64,2% αντίστοιχα ανέφερε ότι ισχύει πάντα . Ένα μεγάλο ποσοστό (76,5%) θεωρεί πως συχνά έχει μεταδοτικότητα, γι' αυτό και οι μαθητές μαθαίνουν πολλά από αυτούς. Στο ερώτημα αν διατηρούν αμείωτο ενδιαφέρον – προσοχή στο μάθημα, οι περισσότεροι απάντησαν ότι συμβαίνει συχνά (61,7%), όπως αντίστοιχα και αν γνωρίζουν τα πάντα που συμβαίνουν μέσα στην τάξη (64,2%) αλλά και αν θεωρούν τον εαυτό τους γενικά καλό ηγέτη της τάξης (63%). Στο τελευταίο ερώτημα αυτής της κατηγορίας, το οποίο αφορά την εμπιστευτικότητα με την οποία λειτουργούν οι δάσκαλοι σε προσωπικά θέματα των μαθητών, η πλειοψηφία ανέφερε ότι πάντα με ποσοστό 87,7%.

**Πίνακας 2. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς τον τρόπο ηγεσίας**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.3 Μιλώ με ενθουσιασμό για το μάθημα μου	0,0%	0,0%	4,9%	34,6%	60,5%
2.30 Εξηγώ τα πράγματα με σαφήνεια	0,0%	0,0%	0,0%	35,8%	64,2%
2.34 Οι μαθητές μαθαίνουν πολλά, έχω μεταδοτικότητα	0,0%	0,0%	3,7%	76,5%	19,8%
2.38 Διατηρώ αμείωτο ενδιαφέρον-προσοχή στο μάθημα	4,9%	2,5%	2,5%	61,7%	28,4%

2.43 Γνωρίζω τα 5 που συμβαίνουν μέσα στην τάξη	0,0%	0,0%	4,9%	64,2%	30,9%
2.50 Είμαι γενικά καλός/ή ηγέτης της τάξης	0,0%	0,0%	4,9%	63,0%	32,1%
2.57 Ενεργώ με εμπιστευτικότητα όταν χειρίζομαι προσωπικά θέματα των μαθητών	0,0%	0,0%	2,5%	9,9%	87,7%

Στη δεύτερη μορφή αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών που αφορά το πόσο βοηθητικοί και φιλικοί αναφέρουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές, βρέθηκε (Πίνακας 2.1) πως η συντριπτική πλειοψηφία ενδιαφέρεται όταν τα παιδιά δεν τους καταλαβαίνουν, καθώς το 77,8% επέλεξε την απάντηση «Πάντα». Φαίνεται να βοηθούν τους μαθητές με τις εργασίες τους, από συχνά έως πάντα (88,9%) και το 50,6% δήλωσε πως συχνά είναι χαρούμενοι και χαμογελαστοί μέσα στην τάξη και με μικρή διαφορά ακολουθεί η απάντηση «Πάντα» με ποσοστό 46,9%. Το 70,4% ανέφερε ότι δείχνει πάντα προσωπικό ενδιαφέρον για τα θέματα που απασχολούν τους μαθητές. Είναι φιλικοί μαζί τους (66,7%) και μπορούν τα παιδιά να βασιστούν πάνω τους (74,1%). Επίσης, δεν είναι λίγοι αυτοί που δηλώνουν πως πάντα έχουν αίσθηση του χιούμορ (48,1%), ενώ παράλληλα το 45,7% υποστηρίζει πως συχνά δέχεται τα αστεία των παιδιών. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το 70,4% θεωρεί ότι το μάθημα τους είναι συχνά ευχάριστο.

**Πίνακας 2.1 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς τη βοήθεια/φιλικότητα που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές/τριες**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.5 Ενδιαφέρομαι όταν βλέπω πως δεν με καταλαβαίνουν	1,2%	0,0%	3,7%	17,3%	77,8%
2.14 Βοηθάω τους μαθητές όταν κάνουν τις εργασίες	0,0%	0,0%	11,1%	42,0%	46,9%

2.25 Είμαι χαρούμενος/η και χαμογελαστός/ή στην τάξη	0,0%	0,0%	2,5%	50,6%	46,9%
2.28 Δείχνω προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές	0,0%	1,2%	2,5%	25,9%	70,4%
2.33 Είμαι φιλικός/ή μαζί τους μαθητές	0,0%	1,2%	2,5%	29,6%	66,7%
2.35 Οι μαθητές μπορούν να βασίζονται σε μένα	0,0%	0,0%	1,2%	24,7%	74,1%
2.45 Έχω την αίσθηση του χιούμορ	0,0%	0,0%	8,6%	43,2%	48,1%
2.48 Δέχομαι αστεία από τους μαθητές	0,0%	1,2%	14,8%	45,7%	38,3%
2.55 Το μάθημά μου είναι ευχάριστο	0,0%	0,0%	2,5%	70,4%	27,2%

Στη συνέχεια μελετήθηκε η κατανόηση που αναφέρουν ότι δείχνουν οι εκπαιδευτικοί έναντι των μαθητών (Πίνακας 2.2). Ειδικότερα, το 64,2% δήλωσε ότι συχνά δείχνει εμπιστοσύνη στους μαθητές και οι περισσότεροι (79%) απάντησαν ότι πάντα μπορούν να συζητήσουν οι μαθητές μαζί τους για κάποια διαφωνία. Επίσης, η πλειονότητα ανέφερε πως πάντα είναι πρόθυμοι να τους ξανά εξηγήσουν κάποια πράγματα που δεν καταλαβαίνουν (90,1%) αλλά και να τους βοηθήσουν σε ό,τι χρειαστούν (91,4%). Σε περιπτώσεις που οι μαθητές έχουν κάτι να πουν, ανέφεραν ότι τους ακούν πάντα προσεκτικά (81,5%) και συμπάσχουν μαζί τους (59,3%). Αξίζει να αναφερθεί πως το 54,3% ανέφερε ότι συχνά αντιλαμβάνεται τότε δεν καταλαβαίνουν κάτι τα παιδιά και μόνο το 40,7% ανέφερε ότι αυτό συμβαίνει πάντα.

**Πίνακας 2.2 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την κατανόηση**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.4 Εμπιστεύομαι τους μαθητές	0,0%	2,5%	7,4%	64,2%	25,9%
2.6 Αν οι μαθητές/τριες διαφωνούν μαζί μου, μπορούν να το συζητήσουν	0,0%	0,0%	2,5%	18,5%	79,0%
2.10 Είμαι πρόθυμος/η να εξηγήσω ξανά κάποια πράγματα	0,0%	0,0%	0,0%	9,9%	90,1%
2.12 Αν οι μαθητές μου θέλουν κάτι, είμαι πρόθυμος/η να τους βοηθήσω	0,0%	0,0%	1,2%	7,4%	91,4%
2.16 Αν οι μαθητές/τριες έχουν κάτι να πουν, τους/τις ακούω προσεκτικά	0,0%	0,0%	1,2%	17,3%	81,5%
2.17 Συμπάσχω μαζί τους μαθητές/τριες	0,0%	0,0%	2,5%	38,3%	59,3%
2.31 Αντιλαμβάνομαι πότε δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές	1,2%	0,0%	3,7%	54,3%	40,7%

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι υπάρχει ελευθερία των μαθητών μέσα στην τάξη και σε ποιο βαθμό. Με βάση τα παρακάτω στοιχεία (Πίνακας 2.3), παρατηρείται πως υπάρχει ισοψηφία ανάμεσα στις απαντήσεις Μερικές φορές και Συχνά απάντησαν οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 39,5% αναφορικά με

το ερώτημα αν οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις για κάποια πράγματα στο μάθημα, όπως είναι η ημερομηνία για κάποιο διαγώνισμα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα παιδιά μερικές φορές μπορούν να επηρεάσουν τους δασκάλους (39,5%), ενώ μόνο το 4,9% υποστήριξε πως ποτέ δεν επηρεάζεται. Επιπλέον, μερικές φορές δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία επιλογής εργασιών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους (46,9%) και συχνά παρέχονται αρκετές επιλογές για το τι θα μελετήσουν (46,9%). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αφήνουν μερικές φορές αρκετό ελεύθερο χρόνο μέσα στην τάξη (49,4%) αλλά ποτέ δεν τους αφήνουν να περιφέρονται άσκοπα μέσα στην τάξη (53,1%). Στο τελευταίο ερώτημα αυτής της κατηγορίας, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως είναι συχνά επιεικείς με τους μαθητές με ποσοστό 58% και μόνο το 25,9% ανέφερε ότι είναι πάντα επιεικείς.

**Πίνακας 2.3 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την υπευθυνότητα/ελευθερία μαθητών**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.8 Οι μαθητές μπορούν να αποφασίζουν για κάποια πράγματα στο μάθημα (π.χ. ημ/μν διαγωνισμάτων)	3,7%	12,3%	39,5%	39,5%	4,9%
2.20 Οι μαθητές μπορούν να με επηρεάσουν	4,9%	13,6%	39,5%	34,6%	7,4%
2.24 Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία στο μάθημα να επιλέξουν εργασίες, που είναι πιο ενδιαφέρουσες γι' αυτούς	0,0%	17,3%	46,9%	32,1%	3,7%

2.26 Αφήνω τους μαθητές να περιφέρονται άσκοπα στην τάξη	53,1%	35,8%	9,9%	1,2%	0,0%
2.46 Δίνω αρκετές επιλογές στους μαθητές ως προς το τι θα μελετήσουν	1,2%	14,8%	29,6%	46,9%	7,4%
2.47 Αφήνω αρκετό ελεύθερο χρόνο μέσα στην τάξη	0,0%	30,9%	49,4%	16,0%	3,7%
2.59 Είμαι επιεικής	0,0%	1,2%	14,8%	58,0%	25,9%

Αναλύοντας την διάσταση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών που αφορά την αβεβαιότητα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, παρατηρείται στον Πίνακα 2.4 πως το 54,3% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ποτέ δεν δείχνουν αβέβαιοι γι'αυτά που λένε, ενώ το 49,4% ανέφερε ότι σπάνια είναι διστακτικοί όταν πρέπει να λάβουν κάποιες αποφάσεις. Επίσης, το 71.6% ανέφερε ότι ποτέ δεν ενεργούν σαν να μη ξέρουν τι να κάνουν γενικά αλλά και όταν οι μαθητές περιφέρονται μέσα στην τάξη (61,7%). Μερικές φορές επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν τον έλεγχο στο μάθημα (40,7%) και σπάνια είναι εύκολο οι μαθητές να τους κοροϊδέψουν (46,9%). Τέλος, το 67,9% ανέφερε ότι ποτέ δεν δείχνουν πως είναι άτολμοι μέσα στην τάξη, σαν να μην έχουν αυτοπεποίθηση.

**Πίνακας 2.4 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την αβεβαιότητα εκπαιδευτικών**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.22 Φαίνομαι αβέβαιος/η για αυτά που λέω	54,3%	33,3%	7,4%	2,5%	2,5%
2.32 Είμαι διστακτικός/ή όταν	17,3%	49,4%	29,6%	3,7%	0,0%

πρέπει να αποφασίσω για κάτι					
2.37 Ενεργώ σαν να μη ξέρω τι να κάνω	71,6%	25,9%	1,2%	1,2%	0,0%
2.40 Επιτρέπω στους μαθητές να έχουν τον έλεγχο στο μάθημα	7,4%	27,2%	40,7%	18,5%	6,2%
2.42 Δεν ξέρω πως να ενεργήσω, όταν οι μαθητές περιφέρονται στην τάξη	61,7%	33,3%	3,7%	1,2%	0,0%
2.44 Είναι εύκολο για τους μαθητές να με κοροϊδέψουν	45,7%	46,9%	7,4%	0,0%	0,0%
2.51 Είμαι άτολμος/η, χωρίς αυτοπεποίθηση	67,9%	28,4%	3,7%	0,0%	0,0%

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που μας δίνονται στον παρακάτω Πίνακα 2.5, εξετάζεται η δυσαρέσκεια που διαμορφώνεται στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Πιο αναλυτικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε πως σπάνια απειλούν τους μαθητές με τιμωρία (45,7%) και πως ποτέ δε θεωρεί ότι τα παιδιά δεν ξέρουν τίποτα (42%). Ωστόσο, το 25,9%, δηλαδή 1 στους 4, δήλωσε ότι μερικές φορές θεωρούν ότι οι μαθητές τους δεν ξέρουν τίποτε. Ακόμη, ανέφεραν ότι δεν κάνουν ποτέ τους μαθητές να φαίνονται ανόητοι (96,3%) και ούτε θεωρούν ότι τους μειώνουν ποτέ, προσβάλλοντάς τους (95,1%). Ωστόσο, μερικές φορές νομίζουν πως τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν καλά κάποια πράγματα (42%), ενώ το ίδιο ποσοστό απάντησε πως σπάνια εκδηλώνει καχυποψία έναντι των μαθητών.

**Πίνακας 2.5 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς τη δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών**



	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.7 Απειλώ πως θα τους τιμωρήσω	27,2%	45,7%	22,2%	3,7%	1,2%
2.11 Νομίζω ότι οι μαθητές δεν ξέρουν τίποτα	42,0%	30,9%	25,9%	1,2%	0,0%
2.18 Κάνω τους μαθητές να φαίνονται ανόητοι	96,3%	0,0%	2,5%	1,2%	0,0%
2.27 Μειώνω τους μαθητές, προσβάλλοντάς τους	95,1%	4,9%	0,0%	0,0%	0,0%
2.29 Νομίζω ότι οι μαθητές δεν μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα καλά	18,5%	34,6%	42,0%	3,7%	1,2%
2.53 Είμαι καχύποπτος/η	23,5%	42,0%	28,4%	4,9%	1,2%

Η επίπληξη είναι κι αυτή μια ακόμη παράμετρος της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών, δηλαδή του σχολικού κλίματος. Με βάση τα στοιχεία της έρευνας (βλ. Πίνακα 2.6) φαίνεται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι δε θυμώνει ποτέ ξαφνικά, χωρίς να το περιμένουν οι μαθητές (54,3%) και αναφέρουν ότι δεν τους υποτιμούν (91,4%). Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό απάντησε πως σπάνια εκνευρίζεται εύκολα (43,2%) και εκδηλώνει ανυπομονησία (42%). Παράλληλα, αρκετοί ήταν αυτοί που υποστήριξαν πως συχνά διορθώνουν αμέσως τους μαθητές όταν παραβαίνουν κάποιον κανόνα της τάξης (55,6%). Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να τσακωθούν οι μαθητές με τους δασκάλους, καθώς το 46,9% υποστήριξε πως ποτέ δε συμβαίνει αυτό και σπάνια έχουν κακή διάθεση μέσα στην τάξη (56,8%). Εξίσου σημαντικό εύρημα είναι πως ένα ικανοποιητικό ποσοστό (45,7%) δήλωσε πως ποτέ δεν εκδηλώνει σαρκασμό και μόνο το 2,5% απάντησε πως πάντα εκδηλώνει σαρκασμό.

#### **Πίνακας 2.6 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την επίπληξη εκπαιδευτικών**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.15 Θυμώνω ξαφνικά, χωρίς να το περιμένουν οι μαθητές	54,3%	39,5%	4,9%	1,2%	0,0%
2.23 Υποτιμώ τους μαθητές	91,4%	6,2%	2,5%	0,0%	0,0%
2.36 Εκνευρίζομαι εύκολα	21,0%	43,2%	33,3%	2,5%	0,0%
2.39 Αμέσως διορθώνω τους μαθητές όταν παραβαίνουν έναν κανόνα, που ισχύει στην τάξη	0,0%	3,7%	24,7%	55,6%	16,0%
2.41 Είμαι ανυπόμονος/η	22,2%	42,0%	30,9%	4,9%	0,0%
2.49 Έχω κακή διάθεση	32,1%	56,8%	8,6%	0,0%	2,5%
2.54 Είναι εύκολο για τους μαθητές να μαλώσουν μαζί μου	46,9%	42,0%	9,9%	1,2%	0,0%
2.58 Είμαι σαρκαστικός/ή	45,7%	23,5%	14,8%	13,6%	2,5%

Στην τελευταία κατηγορία εξετάζεται αν υπάρχει αυστηρότητα στα πλαίσια της σχολικής τάξης και σε ποιο βαθμό. Όπως φαίνεται παρακάτω στον Πίνακα 2.7, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι μερικές φορές είναι αυστηροί στην τάξη (61,7%) και συχνά οι μαθητές πρέπει να είναι ήσυχοι στο μάθημα τους (53,1%). Είναι αρκετοί αυτοί που απάντησαν πως συχνά είναι απαιτητικοί (54,3%) και το ίδιο ποσοστό υποστήριξε πως μερικές φορές τα διαγωνίσματα που βάζει είναι δύσκολα. Το επίπεδο και οι στόχοι που θέτουν οι δάσκαλοι είναι συχνά υψηλά (39,5%), παράλληλα όμοιο ποσοστό δήλωσε ότι θέτει μερικές φορές υψηλούς στόχους και επίπεδο. Επίσης, οι μαθητές πριν

μιλήσουν πρέπει συχνά να ζητήσουν την άδεια από τους εκπαιδευτικούς, διότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (49,4%) επέλεξαν αυτήν την απάντηση. Τέλος, ισχυρίστηκαν πως μερικές φορές είναι αυστηροί όταν βαθμολογούν τις εργασίες και τα διαγωνίσματα των παιδιών (39,5%) αλλά το 49,4% θεωρεί πως ποτέ δεν τους φοβούνται οι μαθητές. Ωστόσο, αντίστοιχα, 21% των εκπαιδευτικών της έρευνας ανέφερε ότι μερικές φορές έως πάντα οι μαθητές τους τους φοβούνται.

**Πίνακας 2.7 Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την αυστηρότητα εκπαιδευτικών**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.1 Είμαι αυστηρός/ή μέσα στην τάξη	2,5%	17,3%	61,7%	13,6%	4,9%
2.2 Οι μαθητές πρέπει να είναι ήσυχοι στο μάθημά μου	0,0%	0,0%	25,9%	53,1%	21,0%
2.9 Είμαι απαιτητικός/ή	0,0%	2,5%	35,8%	54,3%	7,4%
2.13 Τα διαγωνίσματα μου είναι δύσκολα	9,9%	25,9%	54,3%	7,4%	2,5%
2.19 Το επίπεδο και οι στόχοι μου για το μάθημα είναι πολύ υψηλά	0,0%	7,4%	39,5%	39,5%	13,6%
2.21 Χρειάζεται η άδεια μου πριν μιλήσουν μέσα στην τάξη	0,0%	3,7%	25,9%	49,4%	21,0%
2.52 Είμαι αυστηρός/ή όταν βαθμολογώ τις εργασίες και τα διαγωνίσματα	13,6%	34,6%	39,5%	9,9%	2,5%

2.56 Οι μαθητές με φοβούνται	49,4%	29,6%	17,3%	1,2%	2,5%
------------------------------	-------	-------	-------	------	------

---

## 5.2 Διαφορές στις απόψεις εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με μαθητές σύμφωνα με ατομικά στοιχεία

### 5.2.1 Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με μαθητές με βάση το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

Για να ελεγχθεί αν το επίπεδο σπουδών σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, έγινε σύγκριση των δύο κατηγοριών (πτυχίο ΑΕΙ, Μεταπτυχιακές σπουδές) για καθεμία από τις 8 μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών (βλ. Μέσο Κατάταξης (Mean Rank), Πίνακα 2.1.1). Διαμορφώθηκαν δείκτες για κάθε μορφή αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών μαθητών, προσθέτοντας τις απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις και διαιρώντας δια τον αριθμό των ερωτήσεων. Επομένως, οι δείκτες που δημιουργήθηκαν για κάθε μορφή αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών κυμαίνονται από 1 έως 5, με 1=Ποτέ και 5=Πάντα).

Πιο αναλυτικά, για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των αποφοίτων ΑΕΙ και των κατόχων μεταπτυχιακών σπουδών σχετικά με την ηγεσία που ασκούν μέσα στην τάξη, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U, ο οποίος έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά,  $U=524,5$ ,  $z=-2,37$ ,  $p<0,05$ . Η πρώτη ομάδα (πτυχίο ΑΕΙ) έχει λίγο μεγαλύτερη διάμεσο ( $\delta=4,42$ ) ως προς τις απόψεις για την άσκηση ηγεσίας συγκριτικά με τη δεύτερη ομάδα ( $\delta=4,28$ ) (μεταπτυχιακές σπουδές).

Με τον ίδιο τρόπο εξετάστηκαν και οι υπόλοιπες κλίμακες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κάτοχοι ΑΕΙ έχουν μεγαλύτερη διάμεσο ( $\delta=4,66$ ) φιλικότητας ως προς τους μαθητές σε σύγκριση με τους κατόχους μεταπτυχιακών σπουδών ( $\delta=4,33$ ) αλλά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς,  $U=618$ ,  $z=-1,44$ ,  $p>0,05$ . Ως προς το επίπεδο κατανόησης που δείχνουν οι παιδαγωγοί έναντι των μαθητών, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πρώτη ομάδα έχει ελαφρώς υψηλότερη διάμεσο ( $\delta=4,72$ ) σε σχέση με τη δεύτερη ομάδα ( $\delta=4,71$ ), χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι  $U=616$ ,  $z=-1,48$ ,  $p>0,05$ . Όσον αφορά την ελευθερία λήψης αποφάσεων που παρέχουν οι δάσκαλοι στα παιδιά εντός της τάξης βρέθηκε πως η πρώτη ομάδα έχει μεγαλύτερη διάμεσο ( $\delta=3,14$ ) έναντι της δεύτερης ομάδας ( $\delta=3,07$ ), αλλά και πάλι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς  $U=698,5$ ,  $z=-0,65$ ,  $p>0,05$ .

**Πίνακας 2.1.1 Σύγκριση επιπέδου σπουδών εκπαιδευτικών με απόψεις για σχολικό κλίμα**

Μορφές αλληλεπίδρασης	Επίπεδο σπουδών	n	Μέσο κατάταξης
Ηγεσία	Πτυχίο ΑΕΙ	51	45,72
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	32,98
Φιλικότητα	Πτυχίο ΑΕΙ	51	43,88
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	36,10
Κατανόηση	Πτυχίο ΑΕΙ	51	43,92
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	36,03
Υπευθυνότητα	Πτυχίο ΑΕΙ	51	42,30
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	38,78
Αβεβαιότητα	Πτυχίο ΑΕΙ	51	41,09
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	40,85
Δυσαρέσκεια	Πτυχίο ΑΕΙ	51	41,75
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	39,72
Επίπληξη	Πτυχίο ΑΕΙ	51	39,51
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	43,53
Αυστηρότητα	Πτυχίο ΑΕΙ	51	40,37
	Μεταπτυχιακές σπουδές	30	42,07

Στη συνέχεια, εξετάζονται οι υπόλοιπες 4 κλίμακες, οι οποίες έχουν αρνητική χροιά. Πραγματοποιώντας, το μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U παρατηρήθηκε πως οι κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν ελάχιστα μεγαλύτερη διάμεσο αβεβαιότητας ( $\delta=1,71$ ) σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων ( $\delta=1,72$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι  $U=760,5$ ,  $z = -0,04$ ,  $p>0,05$ . Ως προς τη δυσαρέσκεια που εκδηλώνεται από τους παιδαγωγούς μέσα στην τάξη, αποδεικνύεται πως η πρώτη ομάδα εμφανίζει μεγαλύτερη διάμεσο ( $\delta=1,83$ ) σε σύγκριση με τη δεύτερη ομάδα ( $\delta=1,66$ ) αλλά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν πως  $U=726,5$ ,  $z = -0,38$ ,  $p>0,05$ . Επιπλέον, εξετάστηκε κατά πόσο οι δύο ομάδες παιδαγωγών προκαλούν επίπληξη στα πλαίσια της τάξης και ποια η διαφορά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ είχαν ελαφρώς μικρότερη διάμεσο ( $\delta=2,00$ ) επίπληξης έναντι της δεύτερης ομάδας ( $\delta=2,07$ ) χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι  $U=689$ ,  $z = -0,74$ ,  $p>0,05$ . Διερευνώντας και την τελευταία κλίμακα, ελέγχθηκε η διαφορά των δύο ομάδων ως προς την αυστηρότητα που εκφράζουν εντός της τάξης. Σύμφωνα με τα δεδομένα, βρέθηκε πως η πρώτη ομάδα έχει μικρότερη διάμεσο ( $\delta=3,12$ ) σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών ( $\delta=3,13$ ) αλλά δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς  $U=733$ ,  $z = -0,31$ ,  $p>0,05$ .

**Πίνακας 2.1.2 Στατιστικά στοιχεία σύγκρισης των μεταβλητών**

Μορφές αλληλεπίδρασης	Mann-Whitney (U)	Z	p
Ηγεσία	524,500	-2,371	,018
Φιλικότητα	618,000	-1,446	,148
Κατανόηση	616,000	-1,486	,137
Υπευθυνότητα	698,500	-,656	,512
Αβεβαιότητα	760,500	-,044	,965
Δυσαρέσκεια	726,500	-,380	,704
Επίπληξη	689,000	-,748	,455
Αυστηρότητα	733,000	-,315	,753

## 5.2.2. Σύγκριση απόψεων εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με μαθητές με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να ελεγχθεί αν η διδακτική εμπειρία αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων για το σχολικό κλίμα, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis με στόχο να συγκριθούν οι 8 τύποι συμπεριφοράς (καθένα ξεχωριστά) των παιδαγωγών με τα έτη προϋπηρεσίας. Η διδακτική εμπειρία έχει διακριθεί σε τέσσερις κατηγορίες, 0-10 έτη, 11-20 έτη, 21-30 και πάνω από 31 έτη.

Από την ανάλυση δεδομένων, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι ασκούν καλύτερη ηγεσία στην τάξη ήταν αυτοί με προϋπηρεσία πάνω από 31 χρόνια, διότι εμφάνισαν μεγαλύτερη διάμεσο ( $\delta=4,50$ ) από τις άλλες κατηγορίες (Βλ. Μέσο κατάταξης (Mean Rank), Πίνακα 2.2). Ακολουθεί με μικρή διαφορά η ομάδα με τα 21-30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας ( $\delta=4,42$ ), ενώ τη χαμηλότερη διάμεσο εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με 0-10 έτη προϋπηρεσίας ( $\delta=4,07$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκείνων που είχαν έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία και εκείνων που είχαν πάνω από 21 χρόνια διδακτική εμπειρία, καθώς  $H=9,47$ ,  $p<0,05$  (Πίνακας 2.2.2). Ως προς τη φιλικότητα που εκδηλώνουν προς τους μαθητές, φαίνεται πως αυτοί που διαθέτουν 21-30 έχουν μεγαλύτερη διάμεσο ( $\delta=4,66$ ), ενώ τη χαμηλότερη ( $\delta=4,27$ ) εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας (0-10). Δεν παρατηρείται ωστόσο στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι  $H=6,16$ ,  $p>0,05$ . Εξετάζοντας το βαθμό κατανόησης που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί προς το μαθητικό σύνολο, αποδεικνύεται πως μεγαλύτερη διάμεσο κατανόησης εμφανίζουν αυτοί που εργάζονται 21-30 χρόνια ( $\delta=4,85$ ), ενώ μικρότερη διάμεσο παρατηρείται σε αυτούς με 0-10 έτη ( $\delta=4,57$ ). Ωστόσο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι τα αποτελέσματα έδειξαν  $H=6,87$ ,  $p>0,05$ . Όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, αποδεικνύεται πως μεγαλύτερη διάμεσο εκδηλώνουν αυτοί που εργάζονται πάνω από 31 έτη ( $\delta=3,28$ ), ενώ χαμηλότερη ( $\delta=3,00$ ) εμφανίζουν αυτοί με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας (0-10). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς  $H=6,27$ ,  $p>0,05$ .

### Πίνακας 2.2 Σύγκριση διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών με απόψεις για σχολικό κλίμα

Έτη προϋπηρεσίας-σχολικό κλίμα (1)			
Μορφές αλληλεπίδρασης	Κατηγορίες	N	Μέσο κατάταξης

	0-10	14	26,61
Ηγεσία	11-20	30	38,52
	21-30	23	47,91
	31+	14	49,36
	0-10	14	28,29
Φιλικότητα	11-20	30	41,75
	21-30	23	47,89
	31+	14	40,79
	0-10	14	30,39
Κατανόηση	11-20	30	38,33
	21-30	23	49,91
	31+	14	42,68
	0-10	14	30,32
Υπευθυνότητα	11-20	30	38,15
	21-30	23	46,17
	31+	14	49,29

Στη συνέχεια, εξετάζονται οι υπόλοιπες τέσσερις κλίμακες (βλ, Πίνακα 2.2.1) αρνητικής διάθεσης. Εφαρμόζοντας το μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal Wallis βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται 0-10 έτη ανέφεραν μεγαλύτερη διάμεσο αβεβαιότητας ( $\delta=1,85$ ), συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Βέβαια, παρατηρείται μικρή διαφορά μεταξύ αυτών που διαθέτουν 11-20 έτη ( $\delta=1,71$ ) και 21-30 ( $\delta=1,72$ ) έτη διδακτικής εμπειρίας. Ωστόσο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο μεταβλητών, διότι  $H=0,69$  ,  $p> 0,05$  (Πίνακας 2.2.2). Ως προς το πόσο δυσαρεστημένοι δείχνουν οι εκπαιδευτικοί εντός της τάξης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως μεγαλύτερη διάμεσο δυσαρέσκειας εμφάνισαν αυτοί που εργάζονται περισσότερο από 31 έτη στο τομέα της εκπαίδευσης ( $\delta=1,83$ ), ενώ μικρότερη διάμεσο εμφάνισαν αυτοί με τα 11-20 έτη εργασίας ( $\delta=1,75$ ) και ακολουθεί με μικρή διαφορά η κατηγορία των 0-10 ετών προϋπηρεσίας



( $\delta=1,66$ ). Δεν υπάρχει, όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι  $H=0,76$  ,  $p>0,05$ . Έπειτα, μελετήθηκε ο βαθμός επίπληξης που εκδηλώνουν οι παιδαγωγοί απέναντι στους μαθητές. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, βρέθηκε πως αυτοί που διαθέτουν 0-10 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη διάμεσο επίπληξης ( $\delta=2,18$ ) συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες, ενώ τη μικρότερη διάμεσο εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί με 21-30 έτη προϋπηρεσίας ( $\delta=1,87$ ). Βέβαια, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, διότι  $H=5,03$  ,  $p>0,05$ . Διερευνώντας το πόσο αυστηροί είναι οι παιδαγωγοί εντός της τάξης, βρέθηκε πως αυτοί με τα λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας παρουσιάζουν μεγαλύτερη διάμεσο αυστηρότητας ( $\delta=3,25$ ), ενώ αυτοί που εργάζονται 21-30 έτη εκδηλώνουν μικρότερη διάμεσο ( $\delta=3,00$ ) και ακολουθούν με ελάχιστη διαφορά αυτοί που διαθέτουν 11-20 χρόνια εμπειρίας ( $\delta=3,07$ ). Ωστόσο, κι εδώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν πως  $H=4,33$  ,  $p>0,05$ .

### Πίνακας 2.2.1 Σύγκριση διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών με απόψεις για σχολικό κλίμα

Έτη προϋπηρεσίας-σχολικό κλίμα (2)			
Μορφές αλληλεπίδρασης	Κατηγορίες	N	Μέσο κατάταξης
Αβεβαιότητα	0-10	14	44,68
	11-20	30	39,45
	21-30	23	39,48
	31+	14	43,14
Δυσαρέσκεια	0-10	14	40,79
	11-20	30	40,18
	21-30	23	39,26
	31+	14	45,82
Επίπληξη	0-10	14	50,21
	11-20	30	43,90
	21-30	23	34,24

	31+	14	36,68
	0-10	14	52,39
Αυστηρότητα	11-20	30	37,93
	21-30	23	37,63
	31+	14	41,71

**Πίνακας 2.2.2 Στατιστικά στοιχεία σύγκρισης σχολικού κλίματος - έτη διδακτικής προϋπηρεσίας**

	Kruskal-Wallis H	<i>p</i>
Ηγεσία	9,478	,024
Φιλικότητα	6,168	,104
Κατανόηση	6,870	,076
Υπευθυνότητα	6,274	,099
Αβεβαιότητα	,695	,874
Δυσαρέσκεια	,763	,858
Επίπληξη	5,034	,169
Αυστηρότητα	4,330	,228

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Συζήτηση-Συμπεράσματα

### 6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας για τις πιθανές σχέσεις του επιπέδου σπουδών και των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απόψεις τους για το σχολικό κλίμα. Βασικός σκοπός της έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι η διερεύνηση αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών από την οπτική των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιλάμβανε 8 μορφές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών, προκειμένου να εξεταστεί αυτή η διάσταση του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων, βρέθηκε πως η ηγεσία που ανέφεραν ότι ασκούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, η φιλικότητα και η κατανόηση που εκδηλώνουν προς στα παιδιά σημειώνουν υψηλούς δείκτες. Φαίνεται πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν αδιαφορεί για τους μαθητές και ασκεί καλή ηγεσία εντός της τάξης. Όσον αφορά τις διαστάσεις της υπευθυνότητας και της αυστηρότητας, σημειώνονται μέτριοι δείκτες και άρα θα μπορούσε να θεωρηθεί πως οι παιδαγωγοί είναι υπεύθυνοι σχετικά με τα δρώμενα της τάξης και κάποιιοι είναι αυστηροί. Ενώ οι υπόλοιπες μορφές αλληλεπίδρασης (αβεβαιότητα, δυσαρέσκεια και επίπληξη), συγκέντρωσαν χαμηλούς δείκτες, γεγονός που σημαίνει πως δεν θεωρούν ότι δείχνουν αβεβαιότητα ως προς τις ενέργειες τους μέσα στην τάξη και το κλίμα δεν είναι δυσάρεστο και τιμωρητικό για τα παιδιά.

Επιπλέον, στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές. Από τη σύγκριση αυτή προέκυψε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου σπουδών σε σχέση με το σχολικό κλίμα στις εφτά από τις οχτώ μορφές αλληλεπίδρασης. Μόνο στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών ως προς την ηγεσία σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς βρέθηκε πως οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ είχαν ελαφρώς μεγαλύτερη διάμεσο συγκριτικά με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, με τη διάμεσο ωστόσο να είναι υψηλή και για τις δύο ομάδες. Ωστόσο, στις υπόλοιπες διαστάσεις δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Επομένως, το επίπεδο σπουδών δεν βρέθηκε να αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά.

Άλλο ένα ερευνητικό ερώτημα που διερευνήθηκε είναι η σχέση των απόψεων εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν λίγο χαμηλότερη διάμεσο ως προς την άσκηση εξουσίας εντός της τάξης, τη φιλικότητα με τους μαθητές, την κατανόηση και την παροχή ελευθεριών και πρωτοβουλιών στα παιδιά. Ενώ, εμφάνισαν λίγο μεγαλύτερες διαμέσους όσον αφορά την αβεβαιότητα, την επίπληξη και την αυστηρότητα που εκδηλώνουν απέναντι στους μαθητές. Ωστόσο, σύμφωνα με το μη παραμετρικό έλεγχο που εφαρμόστηκε, τα

αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά συγκριτικά με τις οχτώ μορφές συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και επομένως, τα έτη προϋπηρεσίας δεν βρέθηκαν να αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων για το σχολικό κλίμα.

Άρα, αν κάποιος εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία, δηλαδή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, δε σημαίνει πως είναι καλύτερος δάσκαλος από κάποιον που έχει λιγότερα χρόνια εργασίας. Επομένως, τα έτη προϋπηρεσίας δεν βρέθηκαν να αποτελούν παράγοντα επιρροής του σχολικού κλίματος και δεν επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του δασκάλου με τους μαθητές.

Με τα παρόντα ζητήματα ασχολήθηκαν κι άλλοι ερευνητές, προκειμένου να εξετάσουν αν το επίπεδο σπουδών και τα έτη εργασίας προκαλούν διαφοροποιήσεις στο σχολικό κλίμα. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, που αποδεικνύουν πως τα έτη προϋπηρεσίας αλλά και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το σχολικό κλίμα (Τικταπανίδης, 2017).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες οι οποίες κατέδειξαν πως τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως είναι τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος (Τσατσουλή, 2017. Τσολακίδης, 2010). Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία αξιολογούν το σχολικό κλίμα με πιο θετικό τρόπο, σε σύγκριση με αυτούς που διαθέτουν μικρότερη επαγγελματική εμπειρία (Fisher & Frasher, 1990. Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014. Πασιαρδής, 2001). Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία ασχολούνται περισσότερο με τα δρώμενα του σχολείου, τη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών, η συνεργασία με τους μαθητές είναι καλύτερη, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται όλες οι μεταβλητές που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα (Κοζιώρα, & Αλεξανδρόπουλος, 2020).

Ομοίως, η Ράφτη (2019) κατέδειξε πως το επίπεδο σπουδών και τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν τις αντιλήψεις για το παρόν ζήτημα. Όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο περισσότερο βελτιώνεται η σχέση τους με τους μαθητές. Το ίδιο ισχύει και για την επαγγελματική εμπειρία, δηλαδή όσο αυξάνεται η επαγγελματική τους εμπειρία, τόσο πιο θετική είναι η αξιολόγηση τους προς το σχολικό κλίμα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά βρέθηκαν να ισχύουν μόνο για ορισμένες και όχι για όλες τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος σε σχολεία δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Υπάρχουν κι άλλες παρόμοιες έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τις αυτοαντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση τους στην τάξη. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως το μορφωτικό επίπεδο τα χρόνια προϋπηρεσίας αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης του σχολικού κλίματος.

Οι παιδαγωγοί που εργάζονταν λιγότερα χρόνια σημείωσαν μεγαλύτερη αβεβαιότητα και χαμηλότερο βαθμό αυστηρότητας, σε σύγκριση με αυτούς που εργάζονταν περισσότερα χρόνια (Καραμανέ, 2019). Η απόκτηση όλο και περισσότερης εμπειρίας, τους κάνει να

αισθάνονται σιγουριά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, κάνοντας τους πιο ισχυρούς μέσα στην τάξη αλλά με αυτόν τον τρόπο γίνονται πιο αυστηροί και απαιτητικοί, με αποτέλεσμα την αποστασιοποίηση τους από τους μαθητές (Wubbels, et.al., 2006). Από την άλλη, οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια για το διδακτικό τους έργο, δυσκολεύονται να διαχειριστούν στη τάξη αλλά επιδεικνύουν καλύτερες και φιλικές σχέσεις με τα παιδιά (Brekelmans, et.al., 2002).

Ως προς τα επιστημονικά προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως επηρεάζουν την αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού, έχοντας περισσότερα τυπικά προσόντα, σε σύγκριση με τους κατόχους βασικού πτυχίου παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία στους μαθητές για την ανάληψη πρωτοβουλιών, είναι πιο δεκτικοί όσον αφορά τα αιτήματα τους χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν τηρούνται οι κανόνες της τάξης. Εξαιτίας των παραπάνω προσόντων, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση γι' αυτό και δίνουν ευκαιρίας στα παιδιά ώστε να λάβουν πρωτοβουλίες (Καραμανέ, 2019). Η επιπρόσθετη κατάρτιση προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν στη παρακίνηση των μαθητών για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτενέργεια (Χατζηδήμου, 2015).

Από τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα πως δεν είναι ξεκάθαρη η επίδραση του επιπέδου σπουδών και της διδακτικής εμπειρίας των παιδαγωγών στην αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά. Υπάρχουν έρευνες που εντόπισαν αυτήν την επίδραση αλλά υπάρχουν κι αυτές που δεν βρήκαν κάποια επίδραση. Μια από αυτές είναι η παρούσα εργασία η οποία δε σημείωσε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των δύο μεταβλητών που ελέγχθηκαν σε σχέση με το σχολικό κλίμα. Με άλλα λόγια, τα επιπλέον πτυχία και χρόνια εργασίας δε βρέθηκαν να κάνουν καλύτερο το δάσκαλο ως προς τη διαπροσωπική του σχέση με τους μαθητές.

## 6.2 Περιορισμοί έρευνας - προτάσεις

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να προσεγγίσει τη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών μέσα από τον τρόπο τον οποίο την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Διερευνήθηκε η συμπεριφορά τους μέσα από οχτώ μορφές αλληλεπίδρασης, προκειμένου να προσδιοριστεί η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών.

Η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε σε δείγματα ευκολίας και το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν μικρό. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε ηλεκτρονικά μέσα από συνεννόηση με τους διευθυντές σχολικών μονάδων αλλά και μέσω στενού-οικογενειακού κύκλου. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν ήταν μικρός με αποτέλεσμα τον περιορισμό γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων.

Επίσης, αυτή η έρευνα αφορά μόνο τις αυτό-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Θα είχε ενδιαφέρον αν εξετάζονταν και οι αντιλήψεις των μαθητών για το πώς αντιλαμβάνονται αυτή τη διαπροσωπική σχέση. Διερευνώντας τις δύο πλευρές, θα μπορούσε να συγκριθεί αν υπάρχει συμβατικότητα ή όχι σχετικά με την αλληλεπίδραση στην τάξη. Άλλωστε, είναι ελάχιστες οι έρευνες που αναφέρονται στο μαθητικό σύνολο εξαιτίας της χρονοβόρας διαδικασίας που απαιτείται για τη συγκέντρωση δεδομένων.

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται μόνο δύο μεταβλητές, το επίπεδο σπουδών των παιδαγωγών και τα έτη προϋπηρεσίας, σε σύγκριση με τις 8 μορφές αλληλεπίδρασής τους με μαθητές στο πλαίσιο της τάξης. Οπότε, εξίσου σημαντική πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η εξέταση του φύλου και το είδος διορισμού (αναπληρωτής, επίσημα διορισμένος). Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να διερευνηθούν στερεότυπα όπως ότι οι άντρες είναι πιο καλοί ηγέτες της τάξης, ενώ οι γυναίκες πιο φιλικές με τα παιδιά. Παράλληλα, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των αναπληρωτών και μη ως προς τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται εντός της τάξης. Η μελέτη αυτών των ζητημάτων χρειάζεται μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να απαντήσει σε ποικίλα ερευνητικά ζητήματα αναφορικά με την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, χωρίς όμως να διερευνήσει άλλες διαστάσεις και παραμέτρους που συνθέτουν τη διαπροσωπική αυτή σχέση. Επομένως, θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για υλοποίηση ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα, διερευνώντας όλες τις διαστάσεις και παραμέτρους του σχολικού κλίματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19* (2), 291-307.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research, 7*, 211-225.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of research. *Review of Educational Research, 52*, 368-420.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. & Καδιανάκη, Μ. (2005). Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης. Στο: Παπαηλιού, Χ.Φ., Ξανθάκου, Γ.Π. & Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (επ.). *Εκπαιδευτική-Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός, 78-93
- Barnes, J., Whitehurst, H., Fellows, B., & Grief, J. (2017). School Climate Survey Development. *Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium*.
- Bayrak, C., Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *The Anthropologist, 17*(1), 81-91.
- Belay, S., Melese, S., & Seifu, A. (2021). Primary School Climate measurement: Examining factorial validity and reliability from teachers' perspective. *Cogent Education*.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large-scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology, 46*(2), 507-535.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & Brok, P. den (2002). *Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment*, σσ.88-89
- Brophy J.E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership, 45* (2) ,40-48.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp.328-375). New York: McMillan Inc.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή*. Αθήνα: Ατραπός.
- Chen, S. (2018). Influence of functional and relational perspectives of distributed leadership on instructional change and school climate. *The Elementary School Journal, 119*(2), 298-326.

Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of Curriculum Change in School. *International Journal of Educational Management*, 8, 26-34.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Cohen, J. (2006). "Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being" in *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.

Conderman, G., Walker, D. A., Neto, J. R., & Kackar-Cam, H. (2013). Student and teacher perceptions of middle school climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(5), 184-189.

Cornell, D., Huang, F., Konold, T., Shukla, K., Malone, M., Datta, P., Jia, Y., Stohlman, S., Burnette, A., & Meyer, J. P. (2016). Development of a standard model for school climate and safety assessment: Final report. *Charlottesville, VA: University of Virginia*.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.

Créton, H. A., Wubbels, Th., & Hooymayers, H. P. (1989). Escalated disorderly situations in the classroom and the improvement of these situations. *Teaching and Teacher Education*, 5(3), 205-215.

Δάβου, Ε., & Ραΐκου, Ν. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και ο ρόλος τους στη διδακτική προσέγγιση και στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Η περίπτωση εκπαιδευτικών ορεινών και περιφερειακών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας. *Διεθνές Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»*, 10 (2), σσ. 387-558.

Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σσ.48-100). Αθήνα: Διάδραση.

Ferrara, M. M. (2009). Broadening the Myopic Vision of Parent Involvement. *School Community Journal*, 19 (2), 123-142.

Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). School climate: Assessing and improving school environments (Set: Research Information for Teachers No. 2, Item 4). *Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research*.

Fisher, D., Fraser, B., & Cresswell, J. (1995). Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the Professional Development of Teachers.. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1), 8-18. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1.2>

Freiberg, H. J. (Ed). (1999). School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments, *London: Falmer*.



Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). "Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments" in Freiberg, H.J. (Ed.). *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*, London: Falmer.

Freiberg, H. J. (1998). "Measuring School Climate: Let me count the ways". *Educational Leadership*, 56(1), 22-26

Genn, J. M. (1984). Research into the climates of Australian schools, colleges and universities: Contributions and potential of needs-press theory. *Australian Journal of Education*, 28, 227-248.

Γερμανός, Δ., Μπίκος, Κ., Μπυρμπίλη, Μ., Παναγιωτίδου, Ε. & Μπότσογλου, Κ. (Επιμ.) (2005). *Η Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της μάθησης στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γεωργίου, Μ. (2010). *Διερεύνηση πιθανών σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος με την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής (Διδακτορική διατριβή).

Γκιζελή Β., Μακρίδης Γ., Κουμάνταρη Ευγ., Μπογδάνου Δ., Παληός Γ. και Σκαλτσάς Ηλ. 2007. Κοινωνική αποδοχή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* (13): 66-180.

Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35-61.

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

Hamit, O. Z. E. N. (2018). A qualitative study of school climate according to teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 81-98.

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.

Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*, New York: Me Graw -Hill, Inc

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: Handbook for change* (elementary and middle school edition). Beverly Hills, CA: Corwin

Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (1996). Educational administration: Theory research and practice (5th ed.). *New York: McGraw-Hill.*

Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο Παρόβουνο της Παραδοσιακής Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Έκδ. του συγγ.

Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844.

Καβούρη, Π. (1998). “Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Καΐλα, Μ. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Έκδοση ίδιας.

Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Katsantonis, I. G. (2020). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-efficacy on job satisfaction: A cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133.

Κοζιώρη Κ. Β., & Αλεξανδρόπουλος Γ. (2020). Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 35–57.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

Kwong, D., & Davis, J. R. (2017). School climate for academic success: A multilevel analysis of school climate and student outcomes. *Journal of Research in Education*, 25(2), 68-81.

Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*, *New York: Ronald Press Company.*

Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209–233.

Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Πάτρα.

MacBeath, J. (2001). Αυτοαξιολόγηση στη σχολική μονάδα: ουτοπία πράξη, *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Βούλγαρης, Σ. (2006). *Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό σχολείο*. Στο Α. Τριλιανός (Ed.), *Προς τιμή του Καθηγητή Θ. Εξαρχάκου*, (σ.σ. 315-343). Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Michelli, N. (2005). Education for democracy: what can it be? *In Michelli, N. & Keiser, D. L. (Eds.), Teacher Education for Democracy and Social Justice. New York: Routledge*, 3-30.

Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275–300.

Μπαραλός, Γ., Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον* (σ.669-684), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ*. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.

Μπασέτας, Κ. Χ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός

Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. *Πορτραίτο και προφίλ*. (Διδακτορική διατριβή).

Νιάρη, Μ. & Μανούσου, Ε. (2013). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στην μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση, *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης', 8-10 Νοεμβρίου 2013, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης Περιοδικό ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Αθήνα: Ελλάδα

Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. 15 Ελευθεράκης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα* (σ.σ.204-246). Αθήνα: Διάδραση

Παπαγεωργίου Γ. (2006). *Αγωγή και επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: Σόκολη-Κουλεδάκη

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

- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθητω
- Πυργιωτάκης Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράφτη, Ε. (2019). *Σχολικό κλίμα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διϋδρυσματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση».
- Sherman, T. M., & Cormier, W. H. (1974). An investigation of the influence of student behavior on teacher behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(1), 11–21.
- Snowden, P. E., Gorton, R. A. (2002). *School Leadership and Administration*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Σαΐτης Χ., (2002). *Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα:(αυτοέκδοση).
- Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 64, 116-145.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Τικταπανίδης, Δ.( 2017). Διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Τεχνική –Επαγγελ-ματική Εκπαίδευση Δυτικής Μακεδονίας. (Μη εκδοθείσα μεταπτυχιακή δια-τριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτηθέν: αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσατσουλή, Α.(2017). «Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας». (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τσιπλητάρης, Α. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Χαραλάμπους, Κ., & Κόκκινος, Κ. Μ. (2015). Το Ψυχοκοινωνικό Κλίμα της Τάξης: Εννοιολογικό Περιεχόμενο, Θεωρητικό Υπόβαθρο, Εργαλεία Μέτρησης και Επίδραση

στα Μαθησιακά Επιτεύγματα των Μαθητών. *Preschool and Primary Education*, 3, 157-186.

Χατζηδήμου, Δ. (2015). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*, σσ.131-134. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & van Tartwijk, J. (2006). *An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands*, σ.1176-1179

Wubbels, T., Creton, H.A., Levy, J. & Hooymayers, H.P. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In: Wubbels, T. & J. Levy (eds.). *Do you Know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press, 13-28.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Μάνατζμεντ, Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αθ. Σταμούλη.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ψηφιακό ερωτηματολόγιο έρευνας

#### Ενημερωτικό σημείωμα:

#### «Διερεύνηση αλληλεπίδρασης δασκάλων-μαθητών, μέσα από την οπτική των δασκάλων»

Το παρόν ερωτηματολόγιο προορίζεται στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας με θέμα: «Διερεύνηση αλληλεπίδρασης δασκάλων-μαθητών, μέσα από την οπτική δασκάλων». Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε δασκάλους/ες. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται σε 10 λεπτά.

Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, γι' αυτό παρακαλείστε να απαντήσετε ειλικρινά στις προτάσεις που ακολουθούν επιλέγοντας την απάντηση που νιώθετε ότι εκφράζει καλύτερα τη συμπεριφορά σας μέσα στην τάξη.

Είναι σημαντική η συμβολή σας στην έρευνα!

#### Ενότητα 1: Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει σε κάθε ερώτηση!

##### 1.1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα
- Άλλο

##### 1.2 Ηλικία (παρακαλώ συμπληρώστε τον αριθμό σε έτη):

##### 1.3 Επίπεδο σπουδών (παρακαλώ επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας):

- Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

##### 1.4 Έτη προϋπηρεσίας

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- 31+

## **Ενότητα 2: Απόψεις εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση με τους μαθητές**

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που νιώθετε ότι εκφράζει καλύτερα τη συμπεριφορά σας μέσα στην τάξη.

<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
-------------	---------------	----------------------	--------------	--------------

- 2.1 Είμαι αυστηρός/ή μέσα στην τάξη
- 2.2 Οι μαθητές πρέπει να είναι ήσυχοι στο μάθημά μου
- 2.3 Μιλώ με ενθουσιασμό για το μάθημα μου
- 2.4 Εμπιστεύομαι τους μαθητές
- 2.5 Ενδιαφέρομαι όταν βλέπω πως δεν με καταλαβαίνουν
- 2.6 Αν οι μαθητές/τριες διαφωνούν μαζί μου, μπορούν να το συζητήσουν
- 2.7 Απειλώ πως θα τους τιμωρήσω
- 2.8 Οι μαθητές μπορούν να αποφασίζουν για κάποια πράγματα στο μάθημα (π.χ. ημ/μν διαγωνισμάτων)
- 2.9 Είμαι απαιτητικός/ή
- 2.10 Είμαι πρόθυμος/η να εξηγήσω ξανά κάποια πράγματα
- 2.11 Νομίζω ότι οι μαθητές δεν ξέρουν τίποτα
- 2.12 Αν οι μαθητές μου θέλουν κάτι, είμαι πρόθυμος/η να τους βοηθήσω
- 2.13 Τα διαγωνίσματα μου είναι δύσκολα
- 2.14 Βοηθάω τους μαθητές όταν κάνουν τις εργασίες
- 2.15 Θυμώνω ξαφνικά, χωρίς να το περιμένουν οι μαθητές
- 2.16 Αν οι μαθητές/τριες έχουν κάτι να πουν, τους/τις ακούω προσεκτικά
- 2.17 Συμπάσχω μαζί τους μαθητές/τριες
- 2.18 Κάνω τους μαθητές να φαίνονται ανόητοι

- 2.19 Το επίπεδο και οι στόχοι μου για το μάθημα είναι πολύ υψηλά
- 2.20 Οι μαθητές μπορούν να με επηρεάσουν
- 2.21 Χρειάζεται η άδεια μου πριν μιλήσουν μέσα στην τάξη
- 2.22 Φαίνομαι αβέβαιος/η για αυτά που λέω
- 2.23 Υποτιμώ τους μαθητές
- 2.24 Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία στο μάθημα να επιλέξουν εργασίες, που είναι πιο ενδιαφέρουσες γι' αυτούς
- 2.25 Είμαι χαρούμενος/η και χαμογελαστός/ή στην τάξη
- 2.26 Αφήνω τους μαθητές να περιφέρονται άσκοπα στην τάξη
- 2.27 Μειώνω τους μαθητές, προσβάλλοντάς τους
- 2.28 Δείχνω προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές
- 2.29 Νομίζω ότι οι μαθητές δεν μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα καλά
- 2.30 Εξηγώ τα πράγματα με σαφήνεια
- 2.31 Αντιλαμβάνομαι πότε δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές
- 2.32 Είμαι διστακτικός/ή όταν πρέπει να αποφασίσω για κάτι
- 2.33 Είμαι φιλικός/ή μαζί τους μαθητές
- 2.34 Οι μαθητές μαθαίνουν πολλά, έχω μεταδοτικότητα
- 2.35 Οι μαθητές μπορούν να βασίζονται σε μένα
- 2.36 Εκνευρίζομαι εύκολα
- 2.37 Ενεργώ σαν να μη ξέρω τι να κάνω
- 2.38 Διατηρώ αμείωτο ενδιαφέρον-προσοχή στο μάθημα
- 2.39 Αμέσως διορθώνω τους μαθητές όταν παραβαίνουν έναν κανόνα, που ισχύει στην τάξη
- 2.40 Επιτρέπω στους μαθητές να έχουν τον έλεγχο στο μάθημα
- 2.41 Είμαι ανυπόμονος/η
- 2.42 Δεν ξέρω πως να ενεργήσω, όταν οι μαθητές περιφέρονται στην τάξη
- 2.43 Γνωρίζω τα πάντα που συμβαίνουν μέσα στην τάξη
- 2.44 Είναι εύκολο για τους μαθητές να με κοροϊδέσουν
- 2.45 Έχω την αίσθηση του χιούμορ



- 2.46 Δίνω αρκετές επιλογές στους μαθητές ως προς το τι θα μελετήσουν
- 2.47 Αφήνω αρκετό ελεύθερο χρόνο μέσα στην τάξη
- 2.48 Δέχομαι αστεία από τους μαθητές
- 2.49 Έχω κακή διάθεση
- 2.50 Είμαι γενικά καλός/ή ηγέτης της τάξης
- 2.51 Είμαι άτολμος/η, χωρίς αυτοπεποίθηση
- 2.52 Είμαι αυστηρός/ή όταν βαθμολογώ τις εργασίες και τα διαγωνίσματα
- 2.53 Είμαι καχύποπτος/η
- 2.54 Είναι εύκολο για τους μαθητές να μαλώσουν μαζί μου
- 2.55 Το μάθημά μου είναι ευχάριστο
- 2.56 Οι μαθητές με φοβούνται
- 2.57 Ενεργώ με εμπιστευτικότητα όταν χειρίζομαι προσωπικά θέματα των μαθητών
- 2.58 Είμαι σαρκαστικός/ή
- 2.59 Είμαι επιεικής