



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ- ΠΜΣ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

Από την **Θωμαΐδη Ευδοκία**

Αριθμός μητρώου: 4262017011

Με θέμα: «Ανάπτυξη επικοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικού κλίματος:

Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

«The development of communication as a factor in shaping the school climate:

experiences and perspectives of educators of primary school»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κοντάκος Αναστάσιος	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Σταμάτης Παναγιώτης	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Φεσάκης Γεώργιος	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2019

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Μέχρι την ηλικία των τριών ετών, το παιδί έχει ήδη θέσει τα θεμέλια της ατομικής του προσωπικότητας και μόνο τότε χρειάζεται τη βοήθεια ειδικών σχολικών επιρροών... Τα παιδιά πρέπει να εκτιμώνται ως άτομα, τα οποία διαφέρουν από τους ενήλικες, καθώς και μεταξύ τους ... Το παιδί κατέχει εξαιρετικές αισθητηριακές και διανοητικές ικανότητες για την απορρόφηση και την αφομοίωση στοιχείων από το περιβάλλον του... Το παιδαγωγικό περιβάλλον και κλίμα πρέπει να προσαρμόζεται ειδικά στις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών ... Προκειμένου να προωθείται η ατομική ανάπτυξη, το παιδαγωγικό περιβάλλον και το διδακτικό υλικό πρέπει να επικεντρώνεται στην ευαισθησία του παιδιού ...

- Απόσπασμα από το βιβλίο της Κουτσοβάνου Ε. (1992). *Μέθοδος Montessori στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ & ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΟΡΙΣΜΩΝ	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
ΜΕΡΟΣ Α΄.ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο . ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΜΟΡΦΕΣ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	17
1.1 Ο όρος επικοινωνία	17
1.1.1. Λεκτική & μη λεκτική επικοινωνία (<i>Verbal & Non Verbal Communication</i>) ..	18
Πίνακας 1.1.: Ανταλλαγή στοιχείων στη μη λεκτική επικοινωνία	18
1.1.2. Περαιτέρω μορφές.....	19
Πίνακας 1.2.: Περιεχόμενο διαπολιτισμικής επικοινωνίας	21
1.2. Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού & μαθητή.....	22
1.2.1. Παράγοντες αλληλεπίδρασης	23
1.3. Επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών	24
1.3.1. Μορφές εκπαιδευτικής συνεργασίας	25
1.4. Επικοινωνία των εκπαιδευτικών & των διευθυντικών αρχών	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΟΦΕΛΗ & ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ	33
2.1. Διαστάσεις του σχολικού κλίματος	33
2.1.1. Ασφάλεια	33
2.1.2. Ακαδημαϊκό κλίμα.....	33
2.1.3. Κοινότητα	34
2.1.4. Συνδεσιμότητα.....	34
2.1.5. Τύποι σχολικού κλίματος	35
2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις σχολικού κλίματος.....	35
2.3. Σημαντικότητα σχολικού κλίματος	37
2.3.1. Ψυχική υγεία & κοινωνική/ συναισθηματική ευεξία.....	37
2.3.2. Ακαδημαϊκά επιτεύγματα	39
2.3.3. Συμπεριφοριστικά αποτελέσματα.....	40
2.3.4. Ο αντίκτυπος του σχολικού κλίματος στους εκπαιδευτικούς.....	41
2.4. Τρόποι διαμόρφωσης & βελτίωσης σχολικού κλίματος.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ & ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	48
3.1. Γενικές αρχές & χαρακτηριστικά	48

3.2. Τα στοιχεία ενός συστήματος.....	50
3.3. Η χαρτογράφηση των συστημάτων	52
3.4. Η προσέγγιση των Luhmann, Maturana & Bertalanffy.....	53
3.4.1. Οι απόψεις του Luhmann.....	53
3.4.2. Οι απόψεις του Maturana.....	59
3.4.3. Οι απόψεις του Bertalanffy.....	61
3.5.Εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ.....	68
4.1. Συστημική επικοινωνία.....	68
4.2. Η συστημική επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω των υιοθετούμενων εκπαιδευτικών στυλ συμπεριφοράς.....	71
4.3. Η συστημική επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω των υιοθετούμενων διδακτικών μεθόδων	75
4.4. Η συστημική επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω των υιοθετούμενων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού.....	77
4.5. Η συστημική επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω της συνεργασίας όλων των σχολικών φορέων.....	78
ΜΕΡΟΣ Β΄. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο. Μεθοδολογία έρευνας.....	81
5.1. Εισαγωγή	81
5.2. Σκοπός έρευνας.....	81
5.3. Ερευνητικές υποθέσεις	81
5.4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	82
5.5. Μέσο συλλογής δεδομένων	82
5.6. Σημαντικότητα έρευνας	83
5.7. Το δείγμα της έρευνας	84
5.8. Ερευνητικοί περιορισμοί	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	86
7.1. Ανάλυση & ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων	86
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	101
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	101
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	110

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 7.1.: Ανάλυση του φύλου των ερωτηθέντων.....	86
Πίνακας 7.2.: Ανάλυση της ηλικίας των ερωτηθέντων	86
Πίνακας 7.3.: Ανάλυση της εκπαιδευτικής κατάστασης των ερωτηθέντων.....	87
Πίνακας 7.4.: Ανάλυση του εάν δραστηριοποιούνται επαγγελματικά οι ερωτηθέντες σε νηπιαγωγείο ή δημοτικό	87
Πίνακας 7.5.: Αστική, αγροτική ή ημιαγροτική περιοχή.....	87
Πίνακας 7.6.: Κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	88
Πίνακας 7.7.: Η παρουσία του παιδιού στο σχολείο σε συνάρτηση με το σχολικό κλίμα.....	88
Πίνακας 7.8. Σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα των ερωτηθέντων	89
Πίνακας 7.9. Σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα των ερωτηθέντων ως προς την τάξη διδασκαλίας.....	89
Πίνακας 7.10.: Μεγαλύτερη επιρροή από άτομο για διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.....	90
Πίνακας 7.11.: Σημαντικότερη μορφή επικοινωνίας.....	90
Πίνακας 7.12.: Τρόποι ανάπτυξης επικοινωνίας	91
Πίνακας 7.13. Ενίσχυση επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών από τις διευθυντικές αρχές.....	91
Πίνακας 7.14. Επικοινωνιακή σχέση με συναδέλφους.....	92
Πίνακας 7.15: Νομική θεσμοθέτηση της επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών φορέων	92
Πίνακας 7.16: Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου	92
Πίνακας 7.17: Θα πρέπει να υπάρχει συχνή επικοινωνία μεταξύ διευθυντών & εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.....	92
Πίνακας 7. 18:Ο ρόλος των διευθυντών ως προς τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων	93
Πίνακας 7.19: Η επικοινωνίας διευθυντών – εκπαιδευτικών χαλαρώνει την εξουσία του πρώτου	93
Πίνακας 7.20: Δυσκολία ανάπτυξης της επικοινωνίας σήμερα λόγω των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών	93
Πίνακας7.21: Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φέρνει περισσότερα προβλήματα παρά οφέλη.....	94
Πίνακας 7.22.Η επικοινωνία αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς.....	94
Πίνακας 7.23: Πλειοψηφία εκτέλεσης επικοινωνιακών διαδικασιών επιτελείται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και λιγότερο από τους διευθυντές/τριες.....	94
Πίνακας 7.24. Ύπαρξη υγιούς κλίματος με βάση την επικοινωνία στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών	95

Πίνακας 7.25.: Η ύπαρξη του ενδιαφέροντος των συνεργατών των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος	95
--	----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ & ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι μια προσπάθεια να μελετηθούν οι έννοιες της επικοινωνίας και του σχολικού κλίματος μέσα από μία συστημική σκοπιά, καθώς και πως αυτές οι έννοιες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Σε πρώτη φάση λοιπόν στο πρώτο μέρος, μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατίθεται το θεωρητικό τμήμα της μελέτης. Στην συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, που αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται ο τρόπος διεξαγωγής καθώς και τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Μια μεταπτυχιακή εργασία τόσο ως προς το θεωρητικό όσο και ως προς το ερευνητικό μέρος, συνιστά για την πλειοψηφία των φοιτητών ένα δύσκολο εγχείρημα, ιδίως όταν δε συνοδεύεται από την απαραίτητη καθοδήγηση και βοήθεια. Μεγάλες ευχαριστίες λοιπόν, αποδίδονται στον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσης εργασίας, κ. Κοντάκο Αναστάσιο για την αμέριστη συμβολή του στην εργασία μου μέσω των υποδείξεων και συμβουλών του, καθώς και στην κα. Παπαδόσηφου Μαρία υποψήφια διδακτόρισα και βοηθό του κύριου Κοντάκου.

Παράλληλα, δίνονται ευχαριστίες σε όλο το καθηγητικό προσωπικό του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για τη μεταλαμπάδευση των γνώσεών τους και για την επαρκή προετοιμασία μου για μια θετική εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία και κυρίως στα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Σταμάτη Παναγιώτη και τον κ. Φεσάκη Γεώργιο.

Τέλος από τις ευχαριστίες μου δεν θα μπορούσα να παραλείψω τους γονείς μου και το οικογενειακό μου περιβάλλον για την πολύτιμη στήριξη και συμπαράσταση τόσο σε οικονομικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, καθώς και όλους τους φίλους που βοήθησαν με όποιο τρόπο μπορούσαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΟΡΙΣΜΩΝ

Εκπαίδευση
1) <i>«Η παροχή γνώσεων και άλλων μορφωτικών αγαθών από τα σχολεία. Αναφέρεται στην οργανωμένη και συστηματική διαδικασία αγωγής και μάθησης που προσφέρει η επίσημη πολιτεία»</i> (Πασιάς, 2015, Ξωχέλλης 1997:15).
2) <i>«Η επιστήμη όλων των επιστημών που ασχολείται με την απόκτηση της μάθησης, δηλαδή εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η γνώση, παρέχοντας αυτή τη γνώση, ενώ παράλληλα διερευνά θεωρητικά και πρακτικά τα θεμέλια της γνώσης και της ταυτότητας που διαμορφώνεται μέσω της μάθησης σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο»</i> (Kalantzis & Cope, 2013).
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
1) Τα διάφορα είδη των σχολείων σε μια χώρα αποτελούν το λεγόμενο <i>εκπαιδευτικό σύστημα</i> , το οποίο συνοδεύεται από ένα πλήθος βαθμίδων και συγκεκριμένες δομές. Όσον αφορά την Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται σε τρεις (3) σε αριθμό, κύριες βαθμίδες: την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα (Φούκας, 2014). Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα, γίνεται αναφορά στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, όπου το νηπιαγωγείο αποτελεί το χώρο αυτό της προσχολικής αγωγής, ο οποίος προσφέρει μια παιδική και ειδική εκπαίδευση στα άτομα, πριν αρχίσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο (Χαρίτος, 1998).
Δημοτικό Σχολείο
1) Αναφορικά με το δημοτικό σχολείο, το οποίο τη σημερινή εποχή αποτελείται από έξι (6) σε αριθμό, τάξεις, συνιστά ένα ξεχωριστό κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο έκανε την πρώτη επίσημη και οργανωμένη εμφάνισή του στην Ελλάδα το 1899, όταν το Υπουργείο Παιδείας –ΥΠ έλαβε ορισμένα μέτρα, ανάμεσα στα οποία ήταν και η εγκαθίδρυση και η διευκρίνιση του στόχου του δημοτικού σχολείου: <i>«για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, σκοπός του δημοτικού σχολείου θεωρείται, εκτός από τη θρησκευτική, ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, η μετάδοση πρακτικών γνώσεων και η ιδεολογική διαπαιδαγώγηση»</i> (Μπουζάκης, 2002).
2) Ένα δημοτικό σχολείο είναι ένα σχολείο στο οποίο τα παιδιά λαμβάνουν πρωτοβάθμια ή στοιχειώδη εκπαίδευση από την ηλικία των πέντε έως δώδεκα χρονών, μετά τη προσχολική και πριν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε μερικές χώρες υπάρχει ένα ενδιάμεσο στάδιο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και στα περισσότερα μέρη του κόσμου, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το πρώτο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κανονικά διατίθεται χωρίς χρέωση (Μπουζάκης, 2001).
Εκπαιδευτικός
1) Μια ακόμα συναφής έννοια είναι αυτή του εκπαιδευτικού, έννοια η οποία αναφέρεται για να περιγράψει κανείς το άτομο αυτό, το οποίο συνοδεύεται από ορισμένες εκπαιδευτικές και πνευματικές γνώσεις, εργάζεται στο σχολικό περιβάλλον και εκτελεί ένα κοινωνικό και παιδευτικό λειτουργήμα, το οποίο δεν είναι άλλο από την κατάλληλη, πλήρη και επαρκή προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή και τις μετέπειτα εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι ευρύτερα γνωστό ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα επάγγελμα βαρύνουσας σημασίας, διότι προετοιμάζει το παιδί, όχι μόνο για μια ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά μεριμνεί για την συναισθηματική, πνευματική, σωματική και γνωστική ανάπτυξή του (Χατζηστεφανίδης, 2005).
2) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού –γνωστού και ως δασκάλου, καθορίζεται αναλυτικά στην Ελλάδα ήδη από το νόμο 1566/85, κατά τον οποίο, ο ρόλος του δασκάλου είναι: <i>«να συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα, υποβοηθάει τους μαθητές να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη</i>

φύση και να διακατέχονται από πίστη προς τη πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη. Επιπροσθέτως, ο ρόλος του δασκάλου είναι να συμβάλλει στο να μάθουν τα παιδιά να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν το πνεύμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά τους, τις δεξιότητες και να αποκτούν μέσα από τη σχολική τους αγωγή κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση. Πρέπει να μάθουν να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν τη κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη προς το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής παράδοσης. Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στη πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας. Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και να προάγουν το πολιτισμό. Τέλος, οφείλουν οι δάσκαλοι να τους εκπαιδεύουν να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».

Μόρφωση

1) Σύμφωνα με τον Κρίβα (2007), «η μόρφωση περιλαμβάνει και τις ατομικές προσπάθειες που διεξάγει το ίδιο το αναπτυσσόμενο άτομο (αυτοαγωγή, αυτομόρφωση) και επομένως, ο όρος αφορά στις συνολικές επιδράσεις που υφίσταται το άτομο. Παραπέμπει σε σημασίες πέρα από τις γνώσεις και τις πιστοποιημένες ή μη δεξιότητες που έχει αποκτήσει το άτομο και αφορά, ακόμη, στις εσωτερικές διαστάσεις και την ευρύτερη καλλιέργεια του ατόμου».

Αγωγή

1) Με τη σειρά της, η έννοια της αγωγής, όπως έχει σημειωθεί από τον Ξωχέλλη (1978), «είναι το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, από το περιβάλλον του (φυσικό, οικογενειακό, οικολογικό και κοινωνικό- πολιτιστικό) γενικά και ειδικότερα από τους παιδαγωγούς (γονείς, δασκάλους ή άλλους φορείς συστηματικής αγωγής). Οι τελευταίες αυτές, παιδευτικές επιδράσεις που ασκούνται συνήθως βάσει προγράμματος και σχεδίου, έχουν ως στόχο ή ως αποτέλεσμα τη συμμετρική ανάπτυξη όλων των όψεων της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου και κατά συνέπεια την τροποποίηση της συμπεριφοράς του».

Παιδεία

1) Η έννοια της παιδείας λαμβάνει ευρείες ερμηνείες και χρήσεις: στη φιλοσοφία, ο Πλάτωνας χρησιμοποίησε τον όρο για να εκφράσει τη λεγόμενη τέχνη της περιαγωγής της ψυχής που αναφέρεται σύμφωνα με τον Κρίβα (2007), στην αρμονική ανάπτυξη των δυνάμεων της ψυχής και των διανοητικών ανθρώπινων ικανοτήτων. Σήμερα, ο όρος αναφέρεται περισσότερο για να τονίσει κανείς το αποτέλεσμα που επέρχεται από την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και των δυνατοτήτων αυτού.

Επιμόρφωση

1) Η επιμόρφωση είναι μια ιδιαίτερη μορφή εκπαίδευσης, με στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, σε συγκεκριμένα καθήκοντα, τα οποία συχνά σχετίζονται με την εργασία. Η Εθνική Στρατηγική Ανάπτυξης Δεξιοτήτων στη Νότια Αφρική –ΕΣΑΔΝΑ, απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να γνωρίζουν πώς να αναλαμβάνουν δράσεις (να αναπτυχθούν πρακτικά σε ορισμένες δεξιότητες), να γνωρίζουν γιατί κάνουν πράγματα με συγκεκριμένους τρόπους (δηλαδή, να αναπτύσσουν βαθύτερη γνώση και κατανόηση των δράσεων και τέλος, να γνωρίζουν πώς να προσαρμόζουν και να αλλάζουν τις διάφορες καταστάσεις και να αναπτύσσουν αντανεκλαστικές δεξιότητες (Guthrie & James, 2002).

Κατάρτιση

1) Η έννοια της κατάρτισης αναφέρεται σύμφωνα με τον Πασιά (2015), «στη διαδικασία απόκτησης ή επικαιροποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων τεχνικής φύσης, έτσι ώστε ο καταρτιζόμενος να καταστεί πιο αποτελεσματικός στον τεχνικό ή επαγγελματικό του χώρο». Στην Ελλάδα λειτουργούν τα ΙΕΚ, τα επονομαζόμενα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα οποία δέχονται απόφοιτους λυκείου οι οποίοι καταρτίζονται καταλλήλως για να ανταπεξέρχονται στις σχέσεις τόσο της οικονομίας, όσο και της αγοράς.

Σχολείο

1) Με τη σειρά του, το σχολείο είναι ένα ίδρυμα που έχει σχεδιαστεί για να παρέχει μαθησιακούς χώρους και περιβάλλοντα μάθησης για τη διδασκαλία των μαθητών υπό τη διεύθυνση των εκπαιδευτικών (Abott, 2011). Οι περισσότερες χώρες διαθέτουν συστήματα επίσημης εκπαίδευσης, τα οποία είναι συνήθως υποχρεωτικά. Σε αυτά τα συστήματα, οι μαθητές προχωρούν μέσα από μια σειρά σχολικών βαθμίδων σχολείων. Τα ονόματα αυτών των σχολείων ποικίλλουν ανάλογα με τη χώρα, αλλά γενικά περιλαμβάνουν το δημοτικό σχολείο για τα μικρά παιδιά και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για εφήβους που έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ένα ίδρυμα στο οποίο διδάσκεται η τριτοβάθμια εκπαίδευση ονομάζεται κολλέγιο ή πανεπιστήμιο (Apple, 2006).

Σχολικό Κλίμα

1) Το σχολικό κλίμα σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2000), «συγκαταλέγεται ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα μια σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματική μαζί με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό έργο, τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των γονέων».

2) Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2005), το σχολικό κλίμα συνιστά μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο, ενώ, σύμφωνα με τον Moos (1979), το σχολικό κλίμα συνιστά την ατμόσφαιρα αυτή, κοινωνικού χαρακτήρα, η οποία υπάγεται στο μαθησιακό περιβάλλον, «μέσα στο οποίο οι μαθητές αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες, ανάλογα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους δασκάλους και τη διεύθυνση».

3) Ένας ακόμα πιο ενδιαφέρον ορισμός για την έννοια του σχολικού κλίματος έχει δοθεί από τον McBeath (1999), ο οποίος σημείωσε ότι το σχολικό κλίμα αναφέρεται «στις παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, το ήθος των μελών μιας σχολικής κοινότητας, ενώ παράλληλα, σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Το κλίμα για έναν οργανισμό είναι ότι είναι προσωπικότητα για τον άνθρωπο».

Σχολικός Χώρος

1) Ο σχολικός χώρος ως έννοια αναφέρεται σε όλες τις εγκαταστάσεις που υπάρχουν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, από τις σχολικές αίθουσες όπου εκτελείται η διδασκαλία του μαθήματος, έως και τις αυλές, όπου τοποθετούνται τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή της εκτέλεσης του μαθήματος της γυμναστικής. Μέσα στο σχολικό χώρο υπάγονται και περαιτέρω εγκαταστάσεις, όπως της δανειστικής βιβλιοθήκης, του εργαστηρίου, της πληροφορικής, του κυλικείου, των αποδυτηρίων, του χώρου συγκέντρωσης των εκπαιδευτικών, των γραφείων του διευθυντού και ο χώρος του παιχνιδιού ή της εκτέλεσης ορισμένων στοιχειωδών αναγκών (π.χ. ύπνος), στην περίπτωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου (Πασιάς, 2015).

Σχολική Διοίκηση & Σχολικοί Φορείς

1) Η σχολική διοίκηση και οργάνωση αναφέρεται στα πρόσωπα, τα οποία συγκεντρώνουν ορισμένες αρμοδιότητες και είναι υπεύθυνα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, της τάξης και για την τήρηση των κανόνων. Τα άτομα αυτά είναι το διδακτικό προσωπικό, ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής (Κρίβας, 2007). Επιπλέον, οι σχολικοί φορείς συνιστούν όλους εκείνους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μαζί με τη σχολική διοίκηση, όπως είναι οι γονείς, οι μαθητές, οι σχολικοί- εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί (Πασιάς, 2015).

Σχολική Ανάπτυξη

1) Ως σχολική ανάπτυξη θεωρείται η επιλογή αυτών των διαδικασιών, οι οποίες συμβάλλουν στο να αναπτύξουν τα σχολικά ιδρύματα νέες λειτουργικές καταστάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους κάνουν το σχολείο να θεωρηθεί ως ένας οργανισμός, ο οποίος αναπτύσσεται διαρκώς σε όλους τους τομείς, ενώ αναπτύσσονται ταυτόχρονα και όσον αφορά τους βασικούς στόχους και δομές (Αραβανής, 2000).

Επικοινωνία

1) Η επικοινωνία σύμφωνα με τον Βρεττό (2008), ορίζεται ως μια διαδικασία στην οποία

ανταλλάσσονται διάφορες πληροφορίες και μεταβιβάζονται διάφορα μηνύματα από τον πομπό στον δέκτη, μέσω διαφόρων λέξεων, συμβόλων, αριθμών και χειρονομιών. Ως επικοινωνία θα μπορούσε να οριστεί και η διαδικασία ανάπτυξης των επαφών μεταξύ των ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από τις ανάγκες που απαιτούνται από διάφορες κοινές δραστηριότητες. Σημειώνεται ότι η αλληλεπίδραση είναι ένα είδος ενέργειας που συμβαίνει όταν δύο ή περισσότερα αντικείμενα ή άτομα έχουν επίδραση το ένα πάνω στο άλλο. Η ιδέα ενός αμφίδρομου αποτελέσματος είναι απαραίτητη στην έννοια της αλληλεπίδρασης, σε αντίθεση με μια μονόδρομη αιτιακή επίδραση. Ένας στενά συνδεδεμένος όρος είναι η διασύνδεση, η οποία ασχολείται με τις αλληλεπιδράσεις των αλληλεπιδράσεων μέσα στα συστήματα: συνδυασμοί πολλών απλών αλληλεπιδράσεων μπορεί να οδηγήσουν σε εκπληκτικά αναδυόμενα φαινόμενα (Παπάς, 1990).

Δομές Επικοινωνίας

1) Οι δομές επικοινωνίας, γνωστές και ως *δομική επικοινωνία*, αποτελούν μια διαδικασία, η οποία στοχεύει στο να προσομοιάσει τη δομή και την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού σε μικρές ομάδες μέσω αυτοματοποιημένων μέσων. Η ίδια μέθοδος, παρέχει πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου μάθηση για πολλούς μαθητές χωρίς μεγάλη επίβλεψη. Μια επικοινωνία αποτελείται από τις πληροφορίες και τη δομή. Μια αποτελεσματική αμφίδρομη επικοινωνία περιλαμβάνει την αμοιβαία επαλήθευση της κατανόησης μέσω συγκρίσεων της δομής. Στη δομική επικοινωνία παρέχονται πληροφορίες που οι συμμετέχοντες πρέπει να οργανώσουν με σαφή τρόπο (Βρεττός, 2008). Η δομική επικοινωνία στην ουσία, είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που παρέχει έναν προσομοιωμένο διάλογο μεταξύ του διδακτικού υλικού και των μαθητών. Έχει χαρακτηριστεί ως μια διαδραστική τεχνική για την επικοινωνία της κατανόησης, η οποία κατανόηση συνάγεται όταν ένας μαθητής παρουσιάζει την ικανότητα να χρησιμοποιεί σωστά τη γνώση σε διαφορετικά πλαίσια και να οργανώνει στοιχεία γνώσης σύμφωνα με συγκεκριμένες αρχές οργάνωσης (Egan, 1972).

Επικοινωνιακά Προϊόντα

1) Τα επικοινωνιακά προϊόντα ως έννοια συνιστούν τα αποτελέσματα που επέρχονται από τη διαδικασία της επικοινωνίας, τα οποία είναι μηνύματα, διάφορα περιεχόμενα και σχετικά μέσα. Βέβαια, η έννοια αυτή, σχετίζεται άκρως με τον κλάδο της επικοινωνίας και του μάρκετινγκ, κλάδοι οι οποίοι σημειώνουν ότι τα προϊόντα επικοινωνίας παρέχονται απευθείας στη συσκευή ή εφαρμογή λογισμικού συνδεδεμένη με το διαδίκτυο, με σκοπό την ενημέρωση, τη συλλογή στοιχείων, την εμπλοκή ή το μάρκετινγκ (Βρεττός, 2008).

Συστημική Επικοινωνία

1) Η έννοια της συστημικής επικοινωνίας αναφέρεται σε ένα μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Shannon & Weaver στις ΗΠΑ, οι οποίοι είχαν ως στόχο να εξασφαλίσουν ότι τα τηλεφωνικά καλώδια και τα ραδιοκύματα λειτουργούσαν με τη μέγιστη απόδοση. Το ίδιο μοντέλο μετέπειτα είχε την πρόθεση να επεκτείνει μια μαθηματική θεωρία της επικοινωνίας, ενώ πλέον αναφέρεται ως *η μητέρα όλων των μοντέλων*. Επίσης, το μοντέλο αυτό, σχεδιάστηκε για να αντικατοπτρίζει τη λειτουργία της ραδιοφωνικής και τηλεφωνικής τεχνολογίας. Το αρχικό μοντέλο τους αποτελείται από τέσσερα κύρια μέρη: αποστολέα, μήνυμα, κανάλι και δέκτη. Ο αποστολέας ήταν το μέρος ενός τηλεφώνου στο οποίο μιλάει κάποιος, το κανάλι ήταν το ίδιο το τηλέφωνο και ο δέκτης ήταν το τμήμα του τηλεφώνου μέσω του οποίου μπορεί κανείς να ακούσει το άτομο στο άλλο άκρο της γραμμής.

Η ίδρυση της συστημικής επικοινωνίας οδήγησε στην ανάπτυξη διαφόρων μετέπειτα μοντέλων και θεωριών, ενώ η ίδια προσέγγιση αναγνώρισε το ότι ο διάλογος συνιστά ένα ουσιαστικό εργαλείο για την ανταλλαγή γνώσεων και τη μετάφρασή τους σε δράση. Η επικοινωνία μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση και διορατικότητα σχετικά με το σύστημα, τον πολιτισμό, τις πρακτικές και τα αντικείμενα και τους στόχους και τις αξίες του χορηγού του έργου, του πελάτη και άλλων ενδιαφερομένων. Η μάθηση συμβαίνει κατά τη διαδικασία διαλόγου καθώς κάθε μαθητευόμενος, ενημερώνεται για τις αξίες και τις ιδέες των ενδιαφερομένων σχετικά με την πορεία της επιτυχούς ανάπτυξης. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Senge, η συστημική επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο για να βελτιωθεί η μάθηση και η ποιότητα της ζωής των ατόμων, καθώς, τα άτομα που αποκτούν πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες από άλλους ενδιαφερόμενους και το περιβάλλον τείνουν να βιώνουν μια αλλαγή στη ζωή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με τίτλο «*Ανάπτυξη επικοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικού κλίματος: εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*», συνιστά μια προσπάθεια να εξεταστεί η σύνδεση της επικοινωνίας –μέσα από μια συστημική σκοπιά, με το κλίμα της σχολικής μονάδας. Αναλυτικότερα, η εργασία αυτή συνοδεύεται από ερευνητικούς και θεωρητικούς στόχους. Όσον αφορά το θεωρητικό μέρος, κύριος στόχος της εργασίας είναι να περιγραφεί η διαθέσιμη ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία που αφορά το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τη συστημική επικοινωνία και τέλος, τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης αυτών των εννοιών ως προς τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Μέσω της μεθοδολογίας της βιβλιογραφικής επισκόπησης, αναλύθηκε ένα πλήθος ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων πηγών, με απώτερο στόχο να καταδειχθεί η σημαντικότητα των μορφών επικοινωνίας σε μια σχολική μονάδα καθώς και του κλίματος της (ειδικός θεωρητικός στόχος). Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα που εκπονήθηκε και έλαβε χώρα, με στόχο να αναδειχθούν οι εμπειρίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία και τον ρόλο της για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Η έρευνα που εκπονήθηκε στην εργασία συνιστά μια πρωτογενή έρευνα με αρχικά δεδομένα, μέσω της αξιοποίησης της ποσοτικής μεθόδου και της υιοθέτησης του ερευνητικού εργαλείου του ερωτηματολογίου. Το ερευνητικό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (80 εκπαιδευτικοί) και, οι απαντήσεις τους αναλύθηκαν μέσω της στατιστικής μεθόδου του υπολογιστικού στατιστικού προγράμματος SPSS.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: επικοινωνία, συστημική επικοινωνία, σχολικό κλίμα, συνεργασία στο σχολείο, αλληλεπίδραση

ABSTRACT

This diploma thesis, entitled "Developing communication as a factor in shaping the school climate: experiences and views of primary school teachers", is an attempt to examine the connection of communication - from a systemic point of view with the climate of the school unit.

In more detail, this work is accompanied by research and theoretical objectives. As far as the theoretical part is concerned, the main aim of the work is to describe the already existing literature on the school climate, communication within the school environment, systemic communication and, finally, the importance of the interaction of these concepts with regard to the formation of the school climate.

Through the methodology of the bibliographic review, a number of Greek and foreign sources were analyzed, with the ultimate aim of demonstrating the importance of the forms of communication in a school unit and its climate (specific theoretical objective). The second part of the paper presents the research that has been carried out and has taken place in order to highlight teachers' experiences and opinions about communication and its role in shaping the school climate.

Research conducted at work is a primary research with initial data, through the use of the quantitative method and the adoption of the questionnaire's research tool. The research sample that participated in the survey was primary school teachers (80 teachers) and their responses were analyzed through the statistical method of the SPSS computational statistical program.

KEY WORDS: communication, systemic communication, school climate, cooperation in school, interaction.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το περιβάλλον του σχολείου συνιστά έναν από τους βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης, μαζί με το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο συμβάλλει στο να επιτευχθεί η εξελικτική διαδικασία του ατόμου ομαλά και κατάλληλα. Το σχολείο και οι χώροι που περιβάλλονται σε αυτό, μεριμνούν για τη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση του παιδιού, στην ομαλή ένταξή του στην κοινωνία και την προετοιμασία του για τα μετέπειτα εκπαιδευτικά επίπεδα και βαθμίδες (Στραβάκου, 2003).

Το σχολείο σε γενικότερα πλαίσια αποτελεί ένα χώρο, ο οποίος μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες ζωής για τα παιδιά και τους νέους, παρέχοντάς τους εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά δίκτυα, βοηθώντας τα να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες, γνώσεις και αξίες που τους δημιουργούν το κίνητρο για περαιτέρω εκμάθηση και συμμετοχή στην κοινωνία. Αν μη τι άλλο, το σχολείο συμβάλλει σημαντικά και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, αφού τους δίνει την ευκαιρία να συνάψουν φιλίες και να μετέχουν στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Burden, 2000).

Το σχολικό κλίμα ως έννοια έχει απασχολήσει ένα μεγάλο μέρος των ερευνητών και των ακαδημαϊκών και συχνά θεωρείται το βασικό στοιχείο που παρουσιάζει το χαρακτήρα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (Πασιαρδή, 2001). Αναλυτικότερα, τα τελευταία δέκα (10) χρόνια, η έρευνα έχει καταστήσει ολοένα και πιο σαφές ότι το σχολικό κλίμα, που ορίζεται ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, επηρεάζει βαθιά την εκμάθηση των μαθητών και τα επιτεύγματά τους (Fagan & Wise, 2007). Το σχολικό κλίμα είναι ένα ομαδικό φαινόμενο που αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους και τις αξίες της σχολικής κοινότητας και αναδύεται με βάση τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές, οι γονείς και το προσωπικό του σχολείου βιώνουν τη σχολική ζωή (Guthrie & James, 2002).

Ένας από τους αναρίθμητους τρόπους για να αναπτυχθεί το κλίμα σε ένα σχολικό χώρο, είναι η επικοινωνιακή μέθοδος. Η επικοινωνία γενικότερα μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία), μέσω διαφόρων καταστάσεων (π.χ. διαπροσωπική επικοινωνία ή διαδικτυακή επικοινωνία) και μέσω όλων των φορέων που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (π.χ. γονείς με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικοί με διευθυντές ή μαθητές με εκπαιδευτικούς) (Wat, 2009). Ειδικότερα, η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ όλων των συνεργαζόμενων φορέων σε ένα σχολικό περιβάλλον συνιστά έναν από τους πιο

σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος γενικότερα, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και βαθμίδες. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της επικοινωνίας ως παράγοντας για τη διαμόρφωση του κλίματος στο σχολείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει αναδειχθεί μέσα από αναρίθμητες προγενέστερες έρευνες (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση συγκεκριμένα, επειδή συνιστά την πρώτη επίσημη και οργανωμένη βαθμίδα εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά (Νηπιαγωγείο & Δημοτικό) σε συγκεκριμένες ηλικιακές περιόδους, θεωρείται ως η βασικότερη εκπαιδευτική βαθμίδα, αφού προετοιμάζει καταλλήλως τα παιδιά για τις μετέπειτα εκπαιδευτικές βαθμίδες –οι οποίες είναι αυστηρότερες και πιο απαιτητικές. Η σημαντικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οδηγεί το σύνολο των ακαδημαϊκών να εκπονούν αμέτρητες έρευνες και να προτείνουν σε συχνό βαθμό λύσεις και ιδέες για να δημιουργηθεί το πέπρον σχολικό κλίμα μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1996). Συνεπώς, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει ως κεντρικό άξονα συζήτησης και ανάλυσης την ανάπτυξη και διαμόρφωση του σχολικού κλίματος μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας, εξετάζοντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο.

ΜΕΡΟΣ Α΄.ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΜΟΡΦΕΣ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ & ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1.1 Ο όρος επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι ένα μέσο το οποίο συμβάλλει εποικοδομητικά στη διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου. Μέσω της επικοινωνίας εμπλέκεται σε αλληλεπιδράσεις ανταλλάσσοντας απόψεις, βιώματα, προβληματισμούς, επιθυμίες ή συναισθήματα. Παράλληλα συμβάλλει, στην ομαλή προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον, αφού αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικοποίησης, κατά την οποία το άτομο μαθαίνει να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του σε σχέση με την ανεκτικότητα και την αποδοχή των άλλων, καθώς και τους κανόνες που θέτει η κοινωνική συμβίωση. Τέλος, συμβάλλει στη δυνατότητα του ανθρώπου να τροποποιεί τις περιβαλλοντικές παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής του, μέσα από διαρκή εμπλουτισμό εμπειριών (Σταμάτης 2019).

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2009), η επικοινωνία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ένα πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής κατά το οποίο, συμμετέχοντας συνολικά ο άνθρωπος, ως ψυχοπνευματική και σωματική οντότητα, καταφέρνει, αξιοποιώντας δια του συνόλου των αισθήσεων, εσωτερικά κίνητρα και περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία μετατρέπει σε κωδικοποιημένα σήματα, να ανταλλάξει κατανοητές πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα, εξυπηρετώντας πολυπληθείς στόχους κάθε φορά, σε πολλαπλά επίπεδα (επικοινωνιακά πλαίσια) της επαγγελματικής, της επιστημονικής, της οικογενειακής, της προσωπικής και κάθε άλλης κοινωνικής του πραγματικότητας (Σταμάτης, 2009).

Ένα σημαντικό φαινόμενο που αφορά την επικοινωνία είναι η κατηγοριοποίησή της σε έμμεση και άμεση. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι άνθρωποι όταν ακούνε την λέξη «επικοινωνία», η πρώτη λέξη που τους έρχεται στο μυαλό είναι η γλώσσα, η οποία αποτελεί το γλωσσικό όργανο της επικοινωνίας, ένα όργανο διαμεσολάβησης, ένας τρόπος συνεννόησης κι αλληλοκατανόησης των ανθρώπων (Σταμάτης, 2018). Συνεπώς, η επικοινωνία δεν είναι μόνο ο προφορικός λόγος αλλά ένα μέσο όπου οι άνθρωποι μπορούν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

1.1.1. Λεκτική & μη λεκτική επικοινωνία (*Verbal & Non Verbal Communication*)

Ο όρος «επικοινωνία» συνοδεύεται, σχεδόν πάντα, από επίθετα τα οποία προσδιορίζουν τη μορφή της επικοινωνίας που κάθε φορά πραγματώνεται. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στην πολλαπλή διάσταση του επικοινωνιακού φαινομένου ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί σε κάθε περίπτωση. Οι άνθρωποι επηρεαζόμενοι από διάφορους παράγοντες (το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό, το οικονομικό επίπεδο ή το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον), επικοινωνούν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα τις περιστάσεις, αλληλεπιδρώντας με διαφορετικά πρόσωπα και προσπαθώντας να επιτύχουν κάθε φορά διαφορετικούς στόχους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαμορφώνουν διαφορετικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, αξιοποιώντας ποικίλους κώδικες, τους οποίους συχνά εναλλάσσουν, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας. Αυτές προσδιορίζονται συνήθως και αναφέρονται στη βιβλιογραφία με τους προσδιορισμούς «λεκτική», «μη λεκτική», «ενδοπροσωπική», «διαπροσωπική», «ομαδική», «μαζική», «διαπολιτισμική» και «υποστηρικτική εναλλακτική επικοινωνία» (Σταμάτης, 2018).

Σύμφωνα με τον Ναυρίδη (1994), χωρίζοντας, την επικοινωνία σε έμμεση κι άμεση, έχει κανείς αντίστοιχα τις δυο κατηγορίες της επικοινωνίας: την λεκτική και την μη λεκτική επικοινωνία. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η ανταλλαγή διάφορων πληροφοριών μεταξύ των ατόμων με την χρήση λέξεων όπου μπορεί να είναι γραπτός ή προφορικός λόγος. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει η ανταλλαγή διαφόρων πληροφοριών μεταξύ των ατόμων με την χρήση διαφόρων γεγονότων, όπως αυτά συνοψίζονται στον πίνακα 1.1., παρακάτω:

Πίνακας 1.1.: Ανταλλαγή στοιχείων στη μη λεκτική επικοινωνία

Περιεχόμενο Μη Λεκτικής Επικοινωνίας & Χρήση:
1) Των χειρονομιών ή χρήση των χεριών γενικότερα (π.χ., νοηματική γλώσσα)
2) Των οπτικών οργάνων (π.χ. το κλείσιμο ματιού, ο βλεφαρισμός, οι κινήσεις των ματιών, τα δάκρυα),
3) Του αγγίγματος (π.χ. το τράβηγμα των μελών του σώματος, το χτύπημα, το χάιδεμα, το γρατζούνισμα, η αγκαλιά, η χειραψία),
4) Των εκφράσεων του προσώπου (το χαμόγελο, ο φόβος, ο θυμός, η αηδία, η περιφρόνηση, η λύπη κ.α.),
5) Της στάσης του σώματος (η λυγισμένη πλάτη, η επιθετική στάση, η γλώσσα του σώματος) και τέλος,
6) Του βαδίσματος (το γρήγορο, το αργό, το θορυβώδες βάδισμα).

Σύμφωνα με τον Ναυρίδη (1994) πάλι, για την επίτευξη μιας στοιχειώδους πράξης επικοινωνίας απαιτείται αρχικά ο αποστολέας, ο οποίος ξεκινάει την επικοινωνία και χαρακτηρίζεται ως πομπός. Ο πομπός με τη σειρά του μεταφέρει πληροφορίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται *δεδομένα* τα οποία καταλήγουν στον αποδέκτη, δηλαδή τον παραλήπτη. Εννοείται πως για να καταλάβει το μήνυμα ο παραλήπτης πρέπει ο κώδικας του πομπού και του δέκτη να είναι κοινός. Για να μεταβιβαστεί το μήνυμα απαιτούνται αγωγοί (ή κανάλια), οι οποίοι μπορεί να είναι είτε τεχνητά είτε φυσικά μέσα, αλλά και διαφόρων ειδών συνθήκες. Για παράδειγμα, ως ένα τεχνητό μέσο μπορεί να θεωρηθεί ένα μικρόφωνο, ενώ ο αέρας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα φυσικό μέσο. Ο συνωστισμός είναι μια κοινωνική συνθήκη, η οποία θεωρείται κι αυτή ένας αγωγός.

Αναφορικά στην γλώσσα του σώματος, παίζει αναμφίβολα μεγάλο ρόλο το τι θα πούμε, αλλά τον ίδιο κι αντίστοιχο ρόλο παίζει και ο τρόπος με τον οποίο θα το πούμε χρησιμοποιώντας το σώμα μας (Σταμάτης, 2018). Για παράδειγμα, ένα χαρούμενο νέο δεν αρκεί μόνο να εκφωνηθεί, αλλά και να μεταβιβαστεί μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας με χαμόγελο, μεράκι, χαρούμενο τόνο φωνής και αγκαλιάσματα. Αυτό το γεγονός οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η λεκτική κι η μη λεκτική επικοινωνία πολλές φορές συμβαίνουν ταυτόχρονα (Βρεττός, 2008).

Ως μη λεκτική επικοινωνία λοιπόν, ορίζεται το είδος της επικοινωνίας, η οποία περιλαμβάνει όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία, όπως η γλώσσα του σώματος, τα οποία επεξηγούν τις διάφορες πτυχές της μη λεκτικής επικοινωνίας.

1.1.2. Περαιτέρω μορφές

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές, πέραν της κατηγοριοποίησης των μορφών επικοινωνίας σε λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές μορφές, η επικοινωνία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε επιπρόσθετες κατηγορίες. Έτσι, υπάρχει η ενδοπροσωπική επικοινωνία, η διαπροσωπική επικοινωνία, η ομαδική και μαζική επικοινωνία, η διαπολιτισμική επικοινωνία και τέλος, η υποστηρικτική ή εναλλακτική επικοινωνία (Σταμάτης, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, η *ενδοπροσωπική επικοινωνία* αναφέρεται ως η επικοινωνία που πραγματοποιεί κανείς με τον εαυτό του, και μπορεί να περιλαμβάνει αυτο-ομιλία, πράξεις φαντασίας και απεικόνισης, ακόμη και ανάκληση και μνήμη. Ο εμπειρογνώμονας επικοινωνιών Leonard Shedletsky εξετάζει την ενδοπροσωπική

επικοινωνία μέσω των οκτώ βασικών συνιστωσών της επικοινωνιακής διαδικασίας (δηλαδή πηγή, δέκτης, μήνυμα, κανάλι, ανατροφοδότηση, περιβάλλον, παράγοντες επηρεασμού και παρεμβολής) ως συναλλαγής, ενώ όλη η αλληλεπίδραση πραγματοποιείται στο άτομο. Όλη αυτή η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα στο μυαλό χωρίς εξωτερική ανάθεση, και όλα εξαρτώνται από προηγούμενη αλληλεπίδραση με τον εξωτερικό κόσμο (McLean, 2005).

Η *διαπροσωπική επικοινωνία* κατηγοριοποιείται περαιτέρω «στη συμμετρική, όταν οι επικοινωνιακοί σύντροφοι θεωρούνται ισότιμοι συνομιλητές και τη συμπληρωματική επικοινωνία, όταν οι επικοινωνιακοί σύντροφοι θεωρούνται μη ισότιμοι συνομιλητές, δηλαδή ο ένας έχει πάντα τον πρώτο λόγο, αναπτύσσει σχέση εξουσίας έναντι του άλλου κ.λπ.» (Σταμάτης, 2013:38). Η ορολογία της επικοινωνίας αυτής, ασχέτως τις κατηγοριοποιήσεις της, αναφέρεται στην ελεύθερη και δίκαιη άτυπη συζήτηση μεταξύ δυο ανθρώπων, πρόσωπο με πρόσωπο.

Στη σύγχρονη κοινωνία, με την ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι άνθρωποι έχουν περισσότερους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ τους, όπως με επιστολές, ηλεκτρονικά μηνύματα ή τηλέφωνα. Ωστόσο, πιστεύεται από την πλειοψηφία των μελετητών ότι, η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο είναι πολύ καλύτερη από άλλους τύπους επικοινωνίας, καθώς όταν οι άνθρωποι επικοινωνούν ο ένας με τον άλλον αυτοπροσώπως, μπορούν να λάβουν αμέσως μια απάντηση χωρίς να υπάρξει κάποια παρεξήγηση, ενώ παράλληλα εκφράζονται με καταλληλότερο και ειλικρινέστερο τρόπο τα συναισθήματά τους (Σταμάτης, 2018).

Επιπρόσθετα, η *ομαδική και μαζική επικοινωνία* αναφέρεται στην επικοινωνία που προέρχεται από μία πηγή και προορίζεται για όλους, δηλαδή, για όλο το κοινό, ανεξάρτητα από την απόσταση, το θρήσκευμα, τη θρησκεία, την εθνικότητα και άλλων συναφών παραγόντων. Η μαζική επικοινωνία συνεπάγεται τη χρήση της τεχνολογίας, επειδή δεν είναι δυνατή η μεταφορά μηνύματος σε πολύ μεγάλο αριθμό αναμεταδοτών χωρίς τη χρήση ορισμένων συσκευών ή τεχνικών. Όλοι οι άλλοι τύποι επικοινωνίας μπορεί να πραγματοποιηθούν όταν η πηγή έρχεται σε δέκτες χωρίς να περιλαμβάνει τεχνολογία. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η έρευνα και οι επενδύσεις έχουν εξελιχθεί σε χειρισμό της μαζικής επικοινωνίας (Σταμάτης, 2018).

Επίσης, η *διαπολιτισμική επικοινωνία* αποτελεί μια ανθρώπινη δραστηριότητα που είναι αρκετά αρχαία και εξ' ορισμού, περιλαμβάνει τα ακόλουθα σημαντικά στοιχεία, όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 1.2., παρακάτω:

Πίνακας 1.2.: Περιεχόμενο διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Περιεχόμενο Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας
1) Συστημική εμπειρική μελέτη και ταξινόμηση της μη λεκτικής επικοινωνίας (που ορίζεται ως επικοινωνία που δεν περιλαμβάνει την ανταλλαγή λέξεων),
2) Έμφαση ιδίως στη μη λεκτική επικοινωνία, στο αφηρημένο επίπεδο ανταλλαγής πληροφοριών,
3) Επικέντρωση σε μονοεπιχειρησιακές μακροεπίπεδες μελέτες,
4) Μη κρίσιμη άποψη και αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών,
5) Συμμετοχικές μέθοδοι κατάρτισης (Gordon, 2005).

Τέλος, η *υποστηρικτική ή εναλλακτική επικοινωνία* συνιστά τον όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει κανείς τις διάφορες μεθόδους επικοινωνίας που μπορούν να προσθέσουν στην ομιλία και χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπίσουν προβλήματα με την κοινή ομιλία. Το είδος αυτό, περιλαμβάνει απλά συστήματα όπως εικόνες, χειρονομίες και δείκτες, καθώς και πιο σύνθετες τεχνικές που περιλαμβάνουν ισχυρή τεχνολογία υπολογιστών (Gordon, 2005).

Η επικοινωνία χωρίς τεχνολογία δεν συνεπάγεται πρόσθετο εξοπλισμό - ως εκ τούτου αναφέρεται μερικές φορές ως «επικοινωνία χωρίς βοήθεια». Παραδείγματα είναι: γλώσσα του σώματος, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, υπογραφή. Τα συστήματα επικοινωνίας χαμηλής τεχνολογίας δεν χρειάζονται λειτουργία μπαταρίας και περιλαμβάνουν: στυλό και χαρτί για την εγγραφή μηνυμάτων, αλφάβητο και πίνακες λέξεων, γραφήματα επικοινωνίας ή βιβλία με εικόνες, φωτογραφίες και σύμβολα. Κάποιες φορές αναφέρεται ως «ενισχυμένη επικοινωνία» διότι απαιτείται πρόσθετος εξοπλισμός (Gordon, 2005).

Τα συστήματα επικοινωνίας υψηλής τεχνολογίας χρειάζονται ενέργεια από μια μπαταρία ή το δίκτυο. Οι περισσότεροι από αυτούς μιλούν ή/και παράγουν κείμενο. Κυμαίνονται από απλά κουμπιά ή σελίδες που μιλούν όταν αγγίζονται, σε πολύ εξελιγμένα συστήματα. Ορισμένα συστήματα επικοινωνίας υψηλής τεχνολογίας βασίζονται σε γνωστό εξοπλισμό, όπως κινητές συσκευές, tablet και φορητοί υπολογιστές, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν εξοπλισμό ειδικά σχεδιασμένο για την υποστήριξη της επικοινωνίας. Κάποιες φορές αναφέρεται επίσης ως η «ενισχυμένη επικοινωνία» διότι απαιτείται πρόσθετος εξοπλισμός (Gordon, 2005).

Επομένως, η επικοινωνία έχει διάφορες μορφές, οι οποίες εξαρτώνται από την απόσταση των προσώπων, την τεχνολογία που χρησιμοποιείται, τον δέκτη στον οποίο απευθύνεται και την πηγή προέλευσης του μηνύματος.

1.2. Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού & μαθητή

Η θεσμική παιδαγωγική αποτελεί ένα είδος σχέσης, το οποίο έχει άμεση σύνδεση με το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας του δασκάλου με το μαθητή. Ως θεσμική παιδαγωγική σχέση ορίζεται η σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο που πραγματώνεται σε κοινωνικούς χώρους των οποίων η λειτουργία είναι θεσμοθετημένη. Τόσο ο παιδαγωγός, όσο και ο παιδαγωγούμενος έχουν κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή γίνονται αμοιβαία αντιληπτοί ως μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας (π.χ. «μαθητές», «δάσκαλοι») (Γκότοβος, Παπακωνσταντίνου & Μαυρογιώργος, 1996).

Ως κοινωνική σχέση, η θεσμική παιδαγωγική σχέση είναι το οργανωμένο περίγραμμα μέσα στο οποίο εκδηλώνονται αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα άτομα ή ομάδες. Αμοιβαίες επιδράσεις ασκούν τα άτομα ανάμεσά τους, επειδή και στο βαθμό που επηρεάζουν την πρόσβαση του «απέναντι» σε συγκεκριμένους πόρους (Σταμάτης, 2018)

Τα άτομα και οι ομάδες μιας κοινωνίας αναπτύσσουν συνεπώς σχέσεις, αφού είτε αποτελούν μεταξύ τους πηγές για την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών, είτε παρεμβαίνουν στην πορεία αναζήτησης, εξεύρεσης και εξασφάλισης αυτών των πηγών. Οι αμοιβαίες επιδράσεις που ασκούνται από τους μετέχοντες στο χώρο της εκπαίδευσης αποκτούν μια τυπικότητα, είναι δηλαδή χαρακτηριστικές για το συγκεκριμένο χώρο, έτσι ώστε να εμφανίζονται στα πλαίσια της θεσμικής σχέσης στερεότυπες προσδοκίες και στερεότυπες αξιώσεις αμοιβαία (Τσερούλη & Φρειδερίκου, 1991).

Τόσο η δραστηριότητα του μαθητή, όσο και εκείνη του εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου γίνονται αντιληπτές από τον ευρύτερο περίγυρο ως «διαπαιδαγώγηση». Οι όροι «αγωγή» και «κοινωνικοποίηση» εκφράζουν περίπου το ίδιο πράγμα, με τη διαφορά ότι η αγωγή αναφέρεται στην σκόπιμη και συνειδητή διαπαιδαγώγηση, ενώ η κοινωνικοποίηση είναι ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει κάθε τύπο αμοιβαίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο που οδηγεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του τελευταίου, χωρίς να είναι αναγκαστικά σκόπιμες και συνειδητές –δηλαδή σχεδιασμένες- παιδαγωγικές ενέργειες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Στο πρώτο επίπεδο που αφορά τη συγχρονική θεώρηση, παρατηρείται ότι η θεσμική παιδαγωγική σχέση δεν περιλαμβάνει μόνο τις επιδράσεις του παιδαγωγού

προς τον παιδαγωγούμενο, αλλά και εκείνες του παιδαγωγούμενου προς τον παιδαγωγό. Άρα αυτό που είναι γνωστό ως «αγωγή», ποτέ δεν είναι απλώς επίδραση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή, αλλά αμοιβαία επίδραση, δηλαδή αλληλεπίδραση (Σταμάτης 2018).

Ακόμα και στη περίπτωση του μαθητή πρώτης δημοτικού που κάθεται σιωπηλός και φοβισμένος πίσω από το κάθισμα στην αίθουσα ακούγοντας με δέος τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να του δώσει θάρρος, ουσιαστικά δεν εντοπίζεται επίδραση του εκπαιδευτικού πάνω στο μαθητή, αλλά αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Είναι έτσι φανερό ότι δεν υπάρχει μόνο μια, αλλά περισσότερες κατηγορίες αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της θεσμικής παιδαγωγικής σχέσης (Κρίβας, 2007).

Στο δεύτερο επίπεδο που αφορά τη διαχρονική θεώρηση της παιδαγωγικής σχέσης, παρατηρείται ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο δεν οργανώνεται στην ιστορική της εξέλιξη παντού και πάντοτε κατά τον ίδιο τρόπο. Αφού οι στόχοι των παιδαγωγικών ενεργειών που εκδηλώνονται στα πλαίσια της θεσμικής παιδαγωγικής σχέσης διαφοροποιούνται, και οι τρόποι οργάνωσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αλλάζουν, δεν είναι δυνατό να μένουν στατικές οι στερεότυπες προσδοκίες και απαιτήσεις που εκφράζονται αμοιβαία ανάμεσα στους μετέχοντες στην παιδαγωγική σχέση (Κρίβας, 2007). Επομένως, ο ρόλος της επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι καταλυτικός για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών.

1.2.1. Παράγοντες αλληλεπίδρασης

Κάθε μέρα, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν αμέτρητες αποφάσεις σε πραγματικό χρόνο και διευκολύνουν δεκάδες αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών και των μαθητών τους. Σύμφωνα με ερευνητές, η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται μέσω ενός συνόλου από πράξεις και διαδικασίες (Πετρόφκσι, 1990).

Πρώτα απ' όλα, σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση διαδραματίζει η συναισθηματική υποστήριξη. Η συναισθηματική υποστήριξη αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ζεστές, υποστηρικτικές σχέσεις, απολαυστικές εμπειρίες και ενθουσιασμό για τη μάθηση, να αισθάνονται άνετα στην τάξη και να βιώνουν τα κατάλληλα επίπεδα αυτονομίας ή ανεξαρτησίας. Αυτό περιλαμβάνει ένα θετικό κλίμα, τη μείωση του αρνητικού

κλίματος, καθώς και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών μέσω της ανταπόκρισης αυτών στις ακαδημαϊκές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Feldman, 2011).

Σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση των μαθητών και των εκπαιδευτικών διαδραματίζει και η οργάνωση της τάξης. Η οργάνωση στην τάξη αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες για να ρυθμίσουν τη δική τους συμπεριφορά, να αποκτήσουν τη μέγιστη εκμάθηση κάθε σχολικής ημέρας και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για δραστηριότητες μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει τη διαχείριση συμπεριφοράς, την παραγωγικότητα, και τις διάφορες εκπαιδευτικές μορφές μαθήσεως (Ηλιού, 1988).

Άλλο ένα γεγονός που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο φαινόμενο της αλληλεπίδρασης είναι η εκπαιδευτική υποστήριξη. Η εκπαιδευτική υποστήριξη αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη της έννοιας, την ποιότητα ανατροφοδότησης και τη μοντελοποίηση γλωσσών (Πετρόφκι, 1990). Συνοπτικά, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στην εκπαιδευτική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών και την οργάνωση της τάξης.

1.3. Επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τη διοίκηση και οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους συναδέλφους τους με την ανταλλαγή εκπαιδευτικών πόρων. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν ιστότοπους, εκπαιδευτικό υλικό, βιβλία ή άλλους πόρους για χρήση με τους μαθητές. Μπορούν επίσης να μοιράζονται επαγγελματικούς πόρους όπως άρθρα, βιβλία, μαθήματα και εργαλεία αξιολόγησης. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός βοηθά τους συναδέλφους να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές (Χατζηνικολάου, 2012).

Αυτή η βοήθεια μπορεί να περιλαμβάνει ιδέες για τη διαφοροποίηση των διδασκαλιών και του προγραμματισμού σε συνεργασία με τους συναδέλφους. Με αυτόν τον τρόπο, δεν υπάρχει κακός ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων, δεν δημιουργούνται φασαρίες, ούτε υποβιβάζεται κάποιος εκπαιδευτικός για τη δουλειά

του, συντελώντας στην καλή οργάνωση του σχολικού κλίματος, ανεγείροντας παράλληλα μορφές επικοινωνίας (Χατζηνικολάου, 2012).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, μέσα από την ανέγερση και υιοθέτηση του φαινομένου της συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν εδραιώσει ένα νέο είδος επικοινωνίας, αυτό της συνεργασίας και της συναδελφικότητας. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία οδηγεί στην ανέγερση περαιτέρω επικοινωνιακών μορφών (Σταμάτης, 2018).

1.3.1. Μορφές εκπαιδευτικής συνεργασίας

Μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών υιοθετείται αυτόματα ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο που οδηγεί σε διάφορες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες ενσωματώνουν στο σύνολο των χαρακτηριστικών τους πολλά επικοινωνιακά στοιχεία. Η πρώτη μορφή είναι η λεγόμενη *συνεργατική διδασκαλία*, η οποία αποτελεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη στήριξη των μαθητών και περιλαμβάνει τη μοιρασιά των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων μεταδίδουν τις γνώσεις τους για τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών, ενώ με τη σειρά τους, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων μεταδίδουν τις γνώσεις τους για τους μαθητές με διαφορετικότητα (Bergren, 1997).

Στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας, υπάρχει το μοντέλο του «ένας διδάσκει κι ένας παρατηρεί». Στο μοντέλο αυτό, ο ένας εκπαιδευτικός συνομιλεί με την τάξη πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός καταγράφει τα ονόματα των παιδιών που συμμετείχαν ή όχι στη συζήτηση, έτσι ώστε να παρατηρηθεί ποια παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση ή ενθάρρυνση (Bergren, 1997).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχει και το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται όλες τις ευθύνες της διδασκαλίας και διδάσκουν μαζί μια ομάδα από μαθητές πάνω σε ένα συγκεκριμένο μάθημα ή σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο συζήτησης (Bergren, 1997).

Στο μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας, ο ένας εκπαιδευτικός επιτυγχάνει τη διαδικασία της διδασκαλίας σε μια μικρή ομάδα μαθητών, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός διδάσκει ολόκληρη την τάξη. Η μορφή διδασκαλίας αυτή έχει χαρακτηριστεί ως ευέλικτη και θεωρείται αρκετά χρήσιμη, όταν πρέπει να επιτευχθεί ένας πολύ συγκεκριμένος στόχος ή όταν πρέπει να προωθηθεί μια συστηματική και ατομική διδασκαλία σε έναν ορισμένο τομέα διδασκαλίας (Bergren, 1997).

Το μοντέλο της παράλληλης διδασκαλίας αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία η διδασκαλία σχεδιάζεται και από τους δυο εκπαιδευτικούς μαζί για τα πλαίσια ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Στην περίπτωση αυτή, η τάξη χωρίζεται σε δυο ομάδες και το μάθημα διδάσκεται παράλληλα την ίδια στιγμή, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με μικρότερο αριθμό μαθητών και παράλληλα, να αφιερώσουν περισσότερη σημασία και χρόνο στη διδασκαλία του μαθήματος (Bergren, 1997).

Στο μοντέλο διδασκαλίας με κέντρα μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ευθύνες που τους αναλογούν, όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες και κάθε ομάδα απασχολείται με ένα σύνολο δραστηριοτήτων, διαφορετικές μεταξύ τους. Οι δραστηριότητες αυτές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πραγματοποιούνται σε κέντρα μάθησης, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορα σημεία μέσα στην αίθουσα (Bergren, 1997).

Τελειώνοντας, υπάρχει και ένα επιπρόσθετο μοντέλο συνδιδασκαλίας, το οποίο ονομάζεται «ένας διδάσκει και ένας περιφέρεται». Το μοντέλο αυτό μοιάζει με το μοντέλο «ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί», με τη μοναδική διαφορά ότι ο ένας εκπαιδευτικός επιτελεί τη διαδικασία της διδασκαλίας και ο άλλος εκπαιδευτικός περιφέρεται μέσα στη σχολική αίθουσα (Bergren, 1997).

Η συνεκπαίδευση ως μορφή επικοινωνίας αναφέρεται στη συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικού και γενικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα επιτακτικό και επίκαιρο αίτημα, το οποίο επιζητάει την ίση εκπαιδευτική αντιμετώπιση όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ανάπτυξη της πολιτικής συνεκπαίδευσης αυτών στα γενικά σχολεία. Ο όρος της συνεκπαίδευσης εμφανίστηκε για πρώτη φορά εν έτη 1985 κατά τη διάρκεια της Διεθνούς Συνόδου για την Ειδική Αγωγή στη Σαλαμάνκα (Πατσιδου- Ηλιάδου, 2011).

Βεβαίως, στο σημείο αυτό οφείλεται να σημειωθεί ότι μια ακόμα μορφή επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι η υπακοή των εκπαιδευτικών στο Δεοντολογικό Κώδικα των Εκπαιδευτικών (Σταμάτης, 2018). Ο Κώδικας Δεοντολογίας αναφέρεται ως το έγγραφο αυτό, νομικού χαρακτήρα, το οποίο ως στρατηγικός πόρος, στοχεύει να θεσπίσει ορισμένα όρια, αρχές και κανόνες, ώστε να λειτουργούν ομαλά οι στόχοι του εκάστοτε συστήματος και να μην παρουσιάζονται προβλήματα που να δημιουργούν εντάσεις και συγκρούσεις εντός ενός εργασιακού

πλαίσιου. Συνιστά στην ουσία ένα έγγραφο που διευκρινίζει την ύπαρξη ενός συστήματος ηθικής, μέσω κωδικοποιημένων κανόνων, έγγραφο το οποίο ταυτόχρονα ξεκαθαρίζει και το ποιες είναι οι ηθικώς αποδεκτές πράξεις και συμπεριφορές και συχνά αντικατοπτρίζει τις μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2004).

Από το 1960 έως και μέχρι πριν λίγα χρόνια, ο εκπαιδευτικός αξιολογούταν για το ήθος του μέσω διαφόρων επιθεωρητών ωστόσο, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε ότι από το 1960 έως και τη σημερινή εποχή, οι διάφοροι Κώδικες και Κανόνες Δεοντολογίας εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων, υπακούουν και ενσωματώνουν τα λεγόμενα του Hartmut von Hentig περί της επαγγελματικής και ηθικής δεοντολογίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Ο Hartmut von Hentig εξέφρασε με όρους της σύγχρονης παιδαγωγικής, τις αρχές και τις συμπεριφορές που πρέπει να υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός, στα πλαίσια της επικοινωνίας με τους συναδέλφους του, διαμορφώνοντας έναν όρκο για τον εκπαιδευτικό, ανάλογο με εκείνον του Ιπποκράτη (Σιδηρόπουλος, 2012):

«Ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται:

Να προσέχει και να υπερασπίζεται την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού. Να εγγύεται τη σωματική και ψυχική του ακεραιότητα. Να το ακούει προσεκτικά και να το υπολογίζει σοβαρά. Να αναζητά τη σύμφωνη γνώμη του, για όλα όσα κάνει και το αφορούν ως αποδέκτη. Να προσπαθήσει να ενεργοποιήσει τις καταβολές του. Να το προστατεύσει όπου είναι αδύνατο και να του παρασταθεί στο ζεπέραςμα του φόβου, της ενοχής, του ψέματος, της αμφιβολίας, της μεμνιμοιρίας και της φιλαυτίας. Να το διδάξει την ώριμη χρήση της λογικής και την τέχνη της συνεννόησης και της κατανόησης. Να το προετοιμάσει να γίνει υπεύθυνο μέσα στην κοινωνία και για την κοινωνία. Να το αφήσει να αποκτήσει εμπειρίες από τον κόσμο της πραγματικότητας χωρίς να το υποτάξει σε αυτή.

Να του δώσει ένα όραμα για έναν καλύτερο κόσμο και την πεποίθηση ότι το όραμα είναι υλοποιήσιμο. Να του διδάξει τη φιλαλήθεια. Να δείχνει ο ίδιος με το παράδειγμά του πώς μπορεί κάποιος να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και την αμφισβήτηση και πώς μπορεί να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που του δίνονται. Να φροντίζει ώστε η ερχόμενη γενιά να βρει έναν κόσμο, στον οποίο αξίζει να ζει. Να αιτιολογεί δημόσια τις πεποιθήσεις του και τις πράξεις του και να εκτίθεται στην κριτική εκείνων που υφίστανται τις συνέπειες των πράξεών του και των ειδικών. Να εξετάζει ευσυνείδητα τις αποφάσεις του. Να αντιστέκεται σε όλα τα πρόσωπα και τις καταστάσεις, την πίεση της κοινής γνώμης, τα συντεχνιακά συμφέροντα, τις υπηρεσιακές εντολές, όταν αυτά δυσχεραίνουν τις παραπάνω προθέσεις του.» (Ματσαγγούρας, 2004 :22).

1.4. Επικοινωνία των εκπαιδευτικών & των διευθυντικών αρχών

Συνεχίζοντας, ο διευθυντής είναι ο επικεφαλής του σχολείου, ο διορισμένος υπάλληλος που εκτελεί τις εντολές του εργοδότη-κράτους και λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ σχολείου και εκπαιδευτικών αρχών. Σύμφωνα με το νόμο, οι διευθυντές *«ασκούν, πέραν των διδακτικών και καθήκοντα διοικητικά επί του προσωπικού, εποπτικά δε επί όλης της λειτουργίας του σχολείου»*. Επίσης, οι διευθυντές *«συντάσσουν ειδική έκθεση δια το υπ' αυτούς διδακτικό προσωπικό»* και έχουν πειθαρχική δικαιοδοσία επί των δασκάλων ως πειθαρχικοί προϊστάμενοι (Ν. 309/30.4.1976, άρθρο 17,5).

Με το νόμο 1566/85, ο διευθυντής αναλαμβάνει νέες ευθύνες, πέρα από τα διδακτικά του καθήκοντα, γίνεται υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που λαμβάνονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου. Συμμετέχει, ακόμα και στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους (Ν. 1566/85, άρθρα 11, Γ.2. & 11, Δ,1).

Η εξουσία του διευθυντή είναι θεσμικά καθορισμένη, εφ' όσον το δικαίωμα να δίνει εντολές και η απαίτηση να εκτελούνται, απορρέουν από τα καθήκοντά του, όπως ορίζονται από τη διοικητική ιεραρχία. Ωστόσο, οι γραφειοκρατικοί κανόνες, όσο λεπτομερείς και αν είναι, δεν μπορούν να καλύψουν όλο το φάσμα των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου και απαιτούν άμεσες λύσεις. Μέσα στην οργάνωση του σχολείου ισχύουν και άγραφοι κανόνες, οι οποίοι μπορεί να είναι πολλές φορές δεσμευτικοί και καθοριστικοί για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές (Στραβάκου, 2003).

Ο διευθυντής έχει και ανεπίσημες δικαιοδοσίες, δηλαδή, εκείνες που λόγω χάρη, αναφέρονται στις προσωπικές του σχέσεις με τους υφισταμένους. Οι δικαιοδοσίες αυτές εκφράζουν τη δύναμή του μέσα στο σχολικό χώρο και μπορεί να είναι από φιλικές παραινέσεις, μικρές παρατηρήσεις, συστάσεις και συμβουλές, μέχρι και παροχή ή στέρηση εξυπηρετήσεων κατά την καθημερινή σχολική ζωή (Στραβάκου, 2003).

Για παράδειγμα, ο χειρισμός και η εκτόνωση της σύγκρουσης ενός εκπαιδευτικού με το γονέα ενός μαθητή δεν υπαγορεύεται από την τυπική οργανωτική δομή του σχολείου, ούτε από τις πρακτικές του, αντιθέτως, αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης, το αποτέλεσμα της οποίας θα μειώσει ή θα αποκαταστήσει το κύρος του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής μπορεί να αποτρέπει τη δυνατότητα να δημιουργούνται επιπλοκές ή δυσάρεστες συνέπειες για τον εκπαιδευτικό (Στραβάκου, 2003).

Ο διευθυντής, επίσης, μπορεί να καλύπτει μικρές απουσίες, τις οποίες δεν καταγράφει, να αναθέτει στην αρχή της χρονιάς τις τάξεις, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ή ακόμα να επιβάλλει την τήρηση διαδικασιών με αυστηρή προσκόλληση στους κανόνες που καλείται να τηρήσει. Οι τυπικές ή ανεπίσημες δικαιοδοσίες του διευθυντή είναι, λοιπόν, ισχυρές, αφού μπορούν να επηρεάσουν την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού ή να θίγουν το κοινωνικό και επαγγελματικό τους κύρος, για το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι, αλλά και να έχουν άμεσες επιπτώσεις στην καθημερινή τους ζωή στον εργασιακό χώρο (Παπαναούμ, 2001).

Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, ο διευθυντής θα έπρεπε να έχει θέση ισχύος, να έχει δηλαδή τη δυνατότητα να επιβάλει τη θέλησή του ανεξάρτητα από την αντίσταση που τυχόν θα συναντήσει. Από την ευρεθέντα, όμως, βιβλιογραφία, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία, ανεξαρτήτως φύλου ή ηλικίας, όταν μιλούν για το διευθυντή, περιγράφουν μια θέση με ασήμαντη ισχύ. Ο διευθυντής παρουσιάζεται λιγότερο ως εκπρόσωπος της εξουσίας μέσα στο σχολείο και περισσότερο ως «θύμα» ή «γρανάζι» της γραφειοκρατίας, συνεπώς, αυτό το γεγονός επηρεάζει σημαντικά το σχολικό κλίμα και την επικοινωνία μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Διακομανώλης, 2014).

Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από τους ίδιους τους διευθυντές, που δηλώνουν ότι αισθάνονται προς τους υφισταμένους τους μόνο «τύποι» προϊστάμενοι, ουσιαστικά «υποβαθμισμένοι». Η γνωστή οικονομική δυσπραγία και τα μηδαμικά έως ανύπαρκτα μέσα που διαθέτει η ελληνική εκπαίδευση διαμορφώνουν την ιδιαίτερα δύσκολη πραγματικότητα, την οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής. Έτσι, εκ των πραγμάτων, είναι αναγκασμένος πολύ συχνά να επωμίζεται και δευτερεύουσας σημασίας καθήκοντα, πέρα από τα διδακτικά ή τα διοικητικά (Παπαναούμ, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποδέχονται το θεσμό του διευθυντή και θεωρούν απαραίτητη την παρουσία του στο σχολείο. Αυτό το γεγονός ενισχύεται και από την παρατήρηση ότι, όταν ερωτώνται για τα προσόντα ενός καλού διευθυντή, παρουσιάζουν συνήθως το πορτρέτο του διευθυντή στο σχολείο το οποίο εργάζονται. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, οι τυπικές δικαιοδοσίες του διευθυντή παρουσιάζονται μετρημένες και το φάσμα των αποφάσεών του, σε οτιδήποτε αφορά το τυπικό μέρος της λειτουργίας του σχολείου, περιορισμένο. Το είδος της ισχύος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί περιορίζεται κυρίως στην ανεπίσημη δικαιοδοσία του διευθυντή να επεμβαίνει σε μικροπροστριβές σε προσωπικό επίπεδο, χωρίς αυτό να αποτελεί πραγματική απειλή για το κύρος του δασκάλου μέσα στη σχολική οργάνωση (Σαΐτης, 2007).

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι η εξουσία του διευθυντή στο σχολείο είναι πλασματική. Οι φορείς της δεν επιθυμούν να περιβληθούν ούτε τη νομιμότητα, ούτε την αυθεντία της εξουσίας. Η εξουσία του διευθυντή ασκείται επιφανειακά και αφορά σε θέματα τυπικής διεκπεραίωσης. Ο διευθυντής αποποιείται τη θεσμοθετημένη εξουσία και αποδέχεται ένα συντεχνιακό κλίμα στο χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, δεν αισθάνονται να τους χωρίζει απόσταση από το διευθυντή και συνεπώς, εκφράζουν άνεση και ελευθερία στις απόψεις τους, ως προς τη συλλογική λήψη των αποφάσεων (Καρβούνης, 2011).

Η σχέση εκπαιδευτικού - διευθυντή παρουσιάζεται ως μια ισότιμη πράξη δούναι και λαβείν. Η διαδικασία αυτή εμφανίζεται σαν μια αυθόρμητη συνεργασία και επικοινωνία, κατά την οποία, τόσο ο διευθυντής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ελίσσονται ανάμεσα στις επιταγές του εκπαιδευτικού θεσμού, ώστε ο καθένας τους να καλύπτει τις εκάστοτε εμφανιζόμενες ανάγκες του, και, παράλληλα, να αποφεύγει ή να μειώνει τις πιθανότητες δημιουργίας επιπλοκών ή δυσάρεστων καταστάσεων (Καρβούνης, 2011).

Παρόλο που ο διοικητικός, οργανωτικός και εκπαιδευτικός ρόλος του διευθυντή δε βιάζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, η αρμονία των σχέσεων και η επικοινωνιακή διαδικασία, απειλείται κάθε φορά που εμφανίζονται στο προσκήνιο μεταβολές στον τρόπο ελέγχου των εκπαιδευτικών. Για την αιτιολόγηση του προαναφερθέντος γεγονότος, ο νόμος 1566/85 παραθέτεται, ο οποίος δήλωνε ότι ο διευθυντής μετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή αυτή επέφερε αναστάτωση στο διδακτικό σώμα, οι οποίοι φοβήθηκαν ότι με τα νέα μέτρα, η σχέση

τους με το διευθυντή θα γίνει ανταγωνιστική, μειώνοντας τα ήδη μειωμένα επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ αυτών των φορέων (Ανδρέου, 1999).

Συνεχίζοντας, υπάρχει γενικά η πεποίθηση ότι μόνο ο διευθυντής είναι το πρόσωπο αυτό, το οποίο διοικεί και οργανώνει ένα σχολείο. Η πεποίθηση αυτή είναι εντελώς λανθασμένη, καθώς στο διοικητικό και οργανωτικό προσωπικό μετέχει και το διδακτικό προσωπικό που αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας, ενώ στο παρόν σημείο τονίζεται και ο ρόλος του υποδιευθυντή (Ανδρέου, 1999).

Οι υποδιευθυντές γενικότερα υποστηρίζουν το διευθυντή με καθημερινές εργασίες σε όλο το σχολείο. Συνήθως είναι υπεύθυνοι για την πλειονότητα των γραπτών εργασιών στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου του χειρισμού ευαίσθητων εγγράφων, όπως τα αρχεία των μαθητών, ενώ παράλληλα, δρουν ως σύνδεσμος μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και του διευθυντή. Επίσης, σημειώνεται ότι, πέρα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, ο υποδιευθυντής αναλαμβάνει και το ρόλο του αναπληρωτή διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός απουσιάζει ή παρουσιάζει κώλυμα στην άσκηση των καθηκόντων του. Το τελευταίο υποδηλώνει ότι οι υποδιευθυντές έχουν κάποιο όριο στην εξουσία τους, η οποία πολλές φορές βασίζεται στην προσωπική διάθεση των διευθυντών (Ανδρέου, 1999).

Το άλλο γεγονός που πρέπει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποια νομολογία, η οποία να διευκρινίζει πλήρως το ρόλο των υποδιευθυντών γενικότερα, το ρόλο των υποδιευθυντών ως προς τη διοίκηση ή οργάνωση του σχολείου, ειδικότερα. Ο θεσμός του υποδιευθυντή καθιερώθηκε νομοθετικά για πρώτη φορά στην ιστορία του ελλαδικού εκπαιδευτικού συστήματος, μόλις το 1914 (Καραγιώργης, 1977). Όπως εύλογα σημείωνε και το άρθρο 19 του νόμου 240/1914 «...τους διευθυντές τοις σχολείοις δεν υπάρχουν ιδιοι υποδιευθυνταί αναπληρούσιν οι εκ των συνυπηρετούντων αρχαιότεροι εν τω βαθμώ...», κάτι το οποίο δηλώνει ότι η αναπλήρωση του διευθυντή του σχολείου επιτυγχανόταν από τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό ως προς το βαθμό. Συνεπώς, η ανάθεση της σχολικής υποδιεύθυνσης επιτυγχανόταν μόνο μέσω του χρονικού κριτηρίου.

Αν μη τι άλλο, οι υποδιευθυντές συχνά, επωμίζονται ένα τεράστιο μέρος της διαχείρισης της γραφειοκρατίας, δίχως να συνοδεύονται και από κάποια μείωση του διδακτικού ωραρίου, ωράριο το οποίο, συχνά, αυξάνεται, όταν αυξάνονται και οι αρμοδιότητες του υποδιευθυντή, οι οποίες αναθέτονται από το διευθυντή. Το συγκεκριμένο γεγονός συμβαίνει, διότι, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση υπ’

αριθμόν 18726/22-2-78 Υπουργική απόφαση «περί καθηκόντων των Διευθυντών κτλ των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης, ο υποδιευθυντής συνεργάζεται με τον διευθυντή για κάθε θέμα που αφορά τη λειτουργία του σχολείου».

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός για τη δημιουργία ενός θετικού και ενισχυτικού επικοινωνιακού κλίματος παρόλο που δεν αναφέρεται στα γενικότερα καθήκοντά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΟΦΕΛΗ & ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ

2.1. Διαστάσεις του σχολικού κλίματος

2.1.1. Ασφάλεια

Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά. Η αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών και τη γενική εξέλιξή τους καθώς και το έργο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πολλοί μαθητές δεν αισθάνονται ασφαλείς στα σχολεία. Οι περισσότεροι μαθητές δεν εκτίθενται απαραίτητως στη σωματική βία, αλλά πολλοί μαθητές εκτίθενται σε κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική βία. Το θετικό κλίμα του σχολείου συνεπώς σημαίνει ότι αισθάνεται ένας μαθητής σωματικά και συναισθηματικά ασφαλής, έχοντας κατανοήσει τους σαφείς και συνεπείς κανόνες για τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας (Πασιαρδή, 2001).

Η τάξη και η πειθαρχία αναφέρονται στο πόσο συχνά οι μαθητές σπάζουν τους κανόνες του σχολείου και πώς χειρίζεται ένας εκπαιδευτικός την κακή συμπεριφορά. Τα σχολεία με θετικό κλίμα έχουν χαμηλά ποσοστά παραβατικότητας και σαφώς κοινοποιημένους κανόνες που οι μαθητές θεωρούν ότι εφαρμόζονται με τρόπο δίκαιο και συνεπή.

2.1.2. Ακαδημαϊκό κλίμα

Το ακαδημαϊκό κλίμα αναφέρεται στις πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης που προωθούνται στο σχολείο. Αποτελείται από τους παρακάτω παράγοντες: την ηγεσία, τη διδασκαλία και τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η ηγεσία αναφέρεται στον ρόλο του αρχηγού (διευθυντής) και του εκπαιδευτικού. Η διδασκαλία και η μάθηση αναφέρονται στις πραγματικές μεθόδους και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Περιλαμβάνει τα πάντα, από το επιλεγμένο πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί γνωστοποιούν τις προσδοκίες τους και δίνουν ανάδραση στους μαθητές (Πασιαρδή, 2001).

Η επαγγελματική εξέλιξη αναφέρεται στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα που θεωρούν κατάλληλα και χρήσιμα και είναι σύμφωνα

με τις ανάγκες του σχολείου. Σε σχολεία με θετικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν συνεχή πρόσβαση σε εκπαιδεύσεις όπου μπορούν να μάθουν νέες στρατηγικές για να βελτιώσουν τον τρόπο που διδάσκουν.

2.1.3. Κοινότητα

Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών ενός σχολείου (εκπαιδευτικοί, φοιτητές και διαχειριστές) επηρεάζει τη συμπεριφορά και την επίτευξη των μαθητών. Η σχέση μεταξύ ενός μαθητή και του εκπαιδευτικού επηρεάζει την εμπλοκή τους στην τάξη, την αυτοεκτίμηση και τους βαθμούς. Η κοινοτική πτυχή του σχολικού κλίματος αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων στο σχολείο. Περιλαμβάνει επίσης τη σύνδεση του σχολείου, τον σεβασμό προς την ποικιλομορφία και τις συνεργασίες με άλλα μέλη της κοινότητας (Πασιαρδή, 2001).

Οι σχέσεις αναφέρονται στην ποιότητα και τη συνέπεια των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, τα μέλη του προσωπικού και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το πόσο μαθητές και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, εμπιστεύονται, σέβονται, επικοινωνούν και φροντίζουν ο ένας τον άλλον. Οι σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων σε ένα σχολείο (π.χ. εκπαιδευτικοί και διευθυντές) έχουν επίσης σημαντική επίδραση στο σχολικό κλίμα.

2.1.4. Συνδεσιμότητα

Η Συνδεσιμότητα αναφέρεται στα συναισθήματα των μαθητών να προσκολλούνται και να ανήκουν στο σχολείο. Το αίσθημα αποδοχής και συμπερίληψης από τα άλλα μέλη του σχολείου θα συμβάλει σε ένα θετικό σχολικό κλίμα. Ο σεβασμός στην ποικιλομορφία αναφέρεται στην ίση μεταχείριση των μελών οποιασδήποτε εθνικότητας, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού ή θρησκείας. Σημαίνει επίσης την καλλιέργεια της ευαισθητοποίησης και της εκτίμησης για άλλους πολιτισμούς στις τάξεις. Η κοινοτική και συστημική σχέση αναφέρεται στη συμμετοχή γονέων και άλλων μελών της κοινότητας στη σχολική ζωή. Περιλαμβάνει καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και προσωπικού του σχολείου, υψηλό ποσοστό σχολικών εκδηλώσεων, ανάπτυξη προγραμμάτων καθοδήγησης και άλλες πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας (Πασιαρδή, 2001).

2.1.5. Τύποι σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με τους Halpin & Croft (1963), υπάρχει ένα σύνολο τύπων και ειδών σχολικού κλίματος. Πρώτο είναι το **ανοιχτό κλίμα** σε αυτόν τον τύπο κλίματος ανήκουν τα σχολεία που διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάζονται στενά και αρμονικά και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και ελευθερία. Το **αυτόνομο κλίμα**, στο οποίο ο διευθυντής δεν προχωράει στην άσκηση μεγάλου ελέγχου στους εκπαιδευτικούς και, στο κλίμα αυτό, τα συνεργαζόμενα σχολικά μέλη «έχουν αξιόλογες σχέσεις λόγω του υψηλού ομαδικού πνεύματος το οποίο απορρέει περισσότερο από την ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους αναγκών» (Σαΐτης, 2002). Παράλληλα, υπάρχει και το **ελεγχόμενο κλίμα**, το οποίο στοχεύει κατά κύριο λόγο στην εκτέλεση των καθηκόντων, κάτι το οποίο ταυτόχρονα σημαίνει πως δεν δίνεται αποκλειστική βάση στη κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία και την ομαδικότητα, σε αντίθεση με το **οικείο κλίμα**, το οποίο διέπεται από την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Με τη σειρά του, το **πατερναλιστικό κλίμα** διέπεται από τη λιγοστή συμμετοχή των διευθυντικών αρχών, ενώ παράλληλα, στο κλίμα αυτό, οι εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται σε συχνό βαθμό μεταξύ τους, γεγονός το οποίο οδηγεί και σε ελάχιστη επικοινωνία (Σαΐτης, 2002).

Τέλος, υπάρχει και το **κλειστό κλίμα**, στο οποίο ο διευθυντής θέτει κατευθύνσεις και περιορισμούς προς τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να τους ενθαρρύνει και να τους στηρίζει. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη περιορισμένη συνεργασία και ομαδικότητα, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των εκπαιδευτικών με το διευθυντή και έχει ως αποτέλεσμα τις ψυχρές και τυπικές επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2002).

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις σχολικού κλίματος

Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι οι αλληλεπιδράσεις και η αποτύπωση που αυτές έχουν μεταξύ των προσώπων που είναι στην μονάδα. Είναι δηλαδή η ατμόσφαιρα που αποπνέει η σχολική μονάδα. Το σχολικό κλίμα αποτελεί το άθροισμα του κλίματος που επικρατεί σε όλες τις τάξεις (Johnson & Johnson, 2009. ό.π. στον Καρακίτσιο, 2010).

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες σχολικού κλίματος που περιγράφονται στην ερευνητική βιβλιογραφία. Το βιο-οικολογικό πλαίσιο του Bronfenbrenner (1979) υποδηλώνει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη συμβαίνει μέσω των σύνθετων, αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων που έχει ένα άτομο με άλλους και το περιβάλλον. Στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος, οι ατομικές συμπεριφορές διαμορφώνονται από το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο κάθε παιδί είναι ενσωματωμένο. Για παράδειγμα, η δομή και η κατάσταση του σχολείου, η χρήση συγκεκριμένων σχολικών πρακτικών (π.χ. πειθαρχικών) και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών, παίζουν ρόλο στην επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών (Feldman, 2011).

Το μοντέλο της ανθεκτικότητας συνιστά μια ακόμα θεωρητική προσέγγιση. Το επίκεντρο αυτού του μοντέλου είναι η αναγνώριση προστατευτικών παραγόντων στο περιβάλλον ενός παιδιού (π.χ. υποστηρικτικές σχέσεις) που προάγουν την υγιή προσαρμογή και μειώνουν τα αρνητικά αποτελέσματα, παρά την ύπαρξη κινδύνου. Ένας παράγοντας κινδύνου αναφέρεται σε οτιδήποτε αυξάνει την πιθανότητα ενός παιδιού να βιώσει ένα αρνητικό αποτέλεσμα στο μέλλον (Feldman, 2011).

Για παράδειγμα, η αύξηση της φτώχειας θεωρείται παράγοντας κινδύνου. Τα παιδιά θεωρούνται ανθεκτικά αν μπορούν να στηριχθούν σε θετικές συνθήκες ή ιδιότητες (π.χ. υποστηρικτικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκή προκλητική διδασκαλία) για την απομάκρυνση των αρνητικών επιπτώσεων των αντιξοοτήτων.

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης, τα παιδιά είναι πιο αυτοδύναμα και άνετα να εξερευνούν και να αναλαμβάνουν κινδύνους όταν τους παρέχεται συναισθηματική υποστήριξη και συνεχόμενη επικοινωνία σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν στο σχολείο, αρχίζουν να σχηματίζουν δεσμούς προσκόλλησης με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι διακρίνονται από την οικογένεια. Αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν αργότερα την ακαδημαϊκή και συμπεριφοριστική λειτουργία (Feldman, 2011).

Μια ακόμα θεωρητική προσέγγιση, είναι αυτή του κοινωνικού ελέγχου. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η εγκληματικότητα εμφανίζεται όταν αποδυναμώνεται το αίσθημα προσήλωσης των ατόμων, η δέσμευση σε τρέχουσες ή μελλοντικές δραστηριότητες, η ανάμειξη (δηλαδή ο χρόνος που δαπανάται) σε διάφορες δραστηριότητες και η δέσμευση για την πίστη / το ηθικό σύστημα αξιών της κοινωνίας. Η ποιότητα του κλίματος των σχολείων είναι σημαντική για την προώθηση της δέσμευσης των μαθητών και της συμμετοχής τους σε σχολικές

δραστηριότητες. Ένας ισχυρός δεσμός με τη σχολική κοινότητα ενισχύει την προσκόλληση των μαθητών στο σχολείο και ενθαρρύνει τη συμμόρφωση με τα πρότυπα του σχολείου. Η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων μειώνει την πιθανότητα αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Hogg, 2010).

Μια άκρως σημαντική θεωρητική προσέγγιση, επίσης, είναι η κοινωνική γνωστική θεωρία. Αναλυτικότερα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βλέπουν τους εαυτούς τους ως ενεργούς μαθητές μέσα στην τάξη. Το σχολικό κλίμα παίζει ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών μέσω της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας με τους άλλους. Για παράδειγμα, ο καθορισμός των κατάλληλων προσδοκιών, η προώθηση των υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος παίζει ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών (Hogg, 2010).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη θεωρία της προσαρμογής στη φάση και το περιβάλλον, η συμπεριφορά, τα συναισθήματα και οι σκέψεις επηρεάζονται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά και το περιβάλλον. Στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος, η προσαρμογή μεταξύ των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο κίνητρο των μαθητών (Getzfeld, 2009).

2.3. Σημαντικότητα σχολικού κλίματος

2.3.1. Ψυχική υγεία & κοινωνική/ συναισθηματική ευεξία

Μελέτες έχουν δείξει ότι το κλίμα του σχολείου μπορεί να επηρεάσει άμεσα την ψυχική υγεία και την κοινωνική-συναισθηματική ευεξία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Η ποιότητα ζωής σε ένα σχολικό περιβάλλον μπορεί να προάγει την υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Πολλές από τις πτυχές που σχετίζονται με ένα θετικό σχολικό κλίμα, είναι παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την ψυχολογική λειτουργία των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Χατζηχρήστου, 2011).

Η ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου τους, καθώς έχει μεγάλο αντίκτυπο στον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των

στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδής, 2001). Όλα τα παραπάνω όμως είναι φυσικό να επηρεάζουν και την παρουσία των παιδιών στο σχολείο και να έχουν μεγάλο αντίκτυπο είτε θετικό είτε αρνητικό.

Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους κανόνες της τάξης, τη σχολική πειθαρχία και τη συνολική ασφάλεια των σχολείων, είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν συναισθήματα μοναξιάς, άγχους και κατάθλιψης (Grapham κ.ά., 2006, Ozer & Weinstein, 2004). Ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί επίσης να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά συναισθηματικά ζητήματα για να αναπτύξουν την ανθεκτικότητα.

Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών έδειξαν επίσης ότι ένα αρνητικό σχολικό κλίμα μπορεί να έχει επιζήμιες επιπτώσεις στην ψυχολογική και κοινωνική συναισθηματική ευημερία των μαθητών, οδηγώντας σε προβλήματα ψυχικής υγείας. Για παράδειγμα, η υψηλότερη συχνότητα σύγκρουσης στα σχολεία συνδέεται με υψηλότερο ποσοστό ψυχικών διαταραχών παιδικής ηλικίας. Ένα αρνητικό σχολικό κλίμα μπορεί επίσης να επιδεινώσει τις υπάρχουσες κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες και αυτές οι συνέπειες μπορεί να είναι μακροπρόθεσμες (Smith, & Sharp, 1994).

Για παράδειγμα, η σοβαρότητα των προβλημάτων ψυχικής υγείας ενός μαθητή μπορεί να αυξηθεί με την πάροδο του χρόνου εάν οι συνθήκες στην τάξη δεν βελτιωθούν. Σε μια μελέτη σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας στο σχολικό κλίμα και τις επιπτώσεις τους στην ψυχολογική υγεία, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος (ασφάλεια, σχέσεις, συνδετικότητα, αίσθηση του ανήκειν κ.λπ.) και η ψυχολογική και συναισθηματική υγεία μειώθηκαν σε διάστημα τριών ετών. Επιπλέον, οι μειώσεις στο σχολικό κλίμα συνδέονταν με την πτώση της ψυχολογικής προσαρμογής των μαθητών (Πασιαρδής, 2001).

Επίσης, σύμφωνα με σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά εκτίμησης του ψυχολογικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, το θετικό ψυχολογικό κλίμα έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ❖ στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους,
- ❖ εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές,
- ❖ επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης,

- ❖ παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές,
- ❖ δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα,
- ❖ ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία,
- ❖ αποτιμά θετικά την επιτυχία,
- ❖ διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς,
- ❖ προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία,
- ❖ εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές.

Από πολλούς θεωρητικούς υποστηρίζεται ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο θετικό κλίμα της τάξης με την σχολική παρακίνηση και τη συμμετοχή. Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η σχέση μεταξύ θετικού κλίματος και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως για παράδειγμα η μείωση φαινομένων μαθητικής βίας και συγκρούσεων σε συνδυασμό με ανάπτυξη της συνεργασίας και της κοινωνικοποίησης (Κακαβούλη, 1990).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδής, 2001). Συνεπώς, *«η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στα επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης και εργασίας μιας σχολικής τάξης, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό και το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα»*.

2.3.2. Ακαδημαϊκά επιτεύγματα

Ένα θετικό σχολικό κλίμα είναι επίσης σημαντικό για τη θετική ακαδημαϊκή πορεία και γνωστική επίτευξη των μαθητών. Παραδείγματος χάριν, σε μια μελέτη στοιχειώδους μαθησιακού επιτεύγματος στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, τα θετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως ο καθορισμός υψηλών αλλά εφικτών στόχων, η πίστη στους μαθητές και η αφοσίωση στην σχολική τους επιτυχία συνδέονταν με υψηλότερες τυποποιημένες βαθμολογίες (Καρατάσιος, & Καραμήτρου, 2008). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί, εάν το σχολείο έχει αποτελεσματική

ηγετική θέση και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των συμμαθητών είναι θετικές, οι βαθμολογίες των δοκιμαζόμενων μαθητών και οι βαθμοί είναι υψηλότεροι.

Υπάρχει επίσης μια σχέση μεταξύ της κατανομής των σχολικών πόρων και των επιτευγμάτων των μαθητών. Αρκετές ερευνητικές μελέτες τονίζουν τη σχέση μεταξύ των επιτευγμάτων των μαθητών και των πόρων, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εμπειρία, το μέγεθος των τάξεων, οι σχολικές εγκαταστάσεις, τα υλικά της τάξης και οι οικονομικές δαπάνες.

Τα διαρθρωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η θέρμανση και η ηλικία του κτιρίου, μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση των μαθητών και τη σχολική φοίτηση. Σε μια μελέτη σχετικά με την έκθεση των μαθητών σε δυσμενείς συνθήκες οικοδόμησης σχολείων και απουσιών, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι ο μεγάλος αριθμός απουσιών των μαθητών συνδέεται με τον ανεπαρκή αερισμό, μεταξύ άλλων παραγόντων. Εάν οι μαθητές απουσιάζουν από το σχολείο, μπορεί να επηρεαστεί το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Κολίτσης, 2012).

2.3.3. Συμπεριφοριστικά αποτελέσματα

Το σχολικό κλίμα έχει επίσης συνδεθεί με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως ο εκφοβισμός, η παραβατικότητα και η επιθετική συμπεριφορά. Ένα υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκό περιβάλλον μέσα στο σχολείο μπορεί να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, τόσο οι χαμηλότερες αναφορές μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών για προβλήματα συμπεριφοράς έχουν τεκμηριωθεί στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ανατροφοδότηση για την εργασία των μαθητών, βοηθούν στην επίτευξη των στόχων τους και ενθαρρύνουν τη δέσμευση των μαθητών για ακαδημαϊκή επιτυχία, μέσω συχνής επικοινωνίας και ενός ανοικτού κλίματος (Ζαφειροπούλου, 2011).

Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο τους έχει έντονη αίσθηση αλληλεγγύης και συμμετοχής, καθώς και συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, είναι πιο πιθανό να παρεμβαίνουν όταν ένας μαθητής συμμετέχει σε δραστηριότητες κινδύνου. Έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι οι μειώσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, της επιθετικότητας και της θυματοποίησης συνδέονται με τις θετικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών (Ζάχαρης, 2004).

2.3.4. Ο αντίκτυπος του σχολικού κλίματος στους εκπαιδευτικούς

Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος επηρεάζουν επίσης σημαντικά τους εκπαιδευτικούς. Η διατήρηση του διδακτικού προσωπικού ή η παραμονή των εκπαιδευτικών για πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο αποτελεί σημαντικό ζήτημα σε πολλά σχολεία. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα επηρεάζουν τα ποσοστά κήσης των εκπαιδευτικών.

Για παράδειγμα, η κακή υποστήριξη από τη διοίκηση, τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και η αίσθηση ότι δεν μπορούν να συμβάλουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο είναι λίγα από τα στοιχεία που συνδέονται με την κακή επίδοση των εκπαιδευτικών και κατ' συνέπεια, της ανέγερσης ενός αρνητικού σχολικού κλίματος (Γουρναρόπουλος, 2007).

Επιπλέον, οι κλιματικοί παράγοντες του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι κακές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους και η χαμηλή συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας σχετίζονται με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών. Ένα αρνητικό σχολικό κλίμα συνδέεται επίσης με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα αισθήματα χαμηλής προσωπικής επίτευξης, περισσότερου κυνισμού και αποπροσωποποίησης (Πασιαρδή, 2001).

2.4. Τρόποι διαμόρφωσης & βελτίωσης σχολικού κλίματος

Ο καλύτερος τρόπος για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Η προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι μια γενική διαδικασία που ποικίλλει ανάλογα με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του κάθε σχολείου σε διαφορετικές διαστάσεις. Παρόλα αυτά, ορισμένες γενικές κατευθυντήριες γραμμές ή βασικές πρακτικές έχουν βρεθεί αποτελεσματικές για τη διευκόλυνση της διαδικασίας. Η βελτίωση του σχολικού κλίματος μπορεί να οριστεί ως μια εκούσια, στρατηγική, συνεργατική, διαφανής και συντονισμένη προσπάθεια για να καταστήσει τα περιβάλλοντα μάθησης στο σχολείο ισχυρότερα (Κυθραιώτη κ.ά., 2011).

Οι νόρμες που οδηγούν στην βελτίωση του κλίματος του σχολείου είναι:

- ❖ Συναδελφικότητα
- ❖ Πειραματισμός
- ❖ Ψηλές προσδοκίες

- ❖ Εμπιστοσύνη
- ❖ Υποστήριξη
- ❖ Διάδοση της γνώσης
- ❖ Εκτίμηση και αναγνώριση
- ❖ Φροντίδα, ικανοποίηση, χιούμορ
- ❖ Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- ❖ Έμφαση στα σημαντικά
- ❖ Στήριξη των παραδόσεων
- ❖ Εντιμότητα και ανοικτή επικοινωνία»

(Sapier and King, 1985. ό.α. στον Κυθραιώτη κ.ά., 2011).

Η έρευνα δείχνει ότι η συμμετοχή και η επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας είναι ζωτικής σημασίας για τις επιτυχημένες προσπάθειες σχολικής βελτίωσης και σχολικής ανάπτυξης. Μια αποτελεσματική διαδικασία βελτίωσης του κλιματικού κλίματος είναι αυτή που εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους σε έξι βασικές πρακτικές.

Η πρώτη πρακτική είναι μια συνεργατική, δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων που περιλαμβάνει όλους τους ενδιαφερόμενους. Τα ενδιαφερόμενα μέρη περιλαμβάνουν όχι μόνο το προσωπικό του σχολείου και τους μαθητές, αλλά και τις οικογένειες και τα μέλη της κοινότητας. Αυτοί οι ενδιαφερόμενοι έχουν διαφορετικούς ρόλους και προοπτικές (π.χ. δάσκαλος, οδηγός λεωφορείου, διοίκηση, προσωπικό συντήρησης κ.λπ.).

Η δεύτερη πρακτική είναι ο προγραμματισμός, η παρέμβαση και η υλοποίηση του προγράμματος να καθοδηγούνται τόσο από ποσοτικά (π.χ. έρευνα) όσο και από ποιοτικά (π.χ. συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης) δεδομένα, με στόχο τη συνεχή βελτίωση του σχολικού κλίματος. Πρέπει να πραγματοποιείται συχνή συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση και την περαιτέρω ανάπτυξη της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου.

Η τρίτη πρακτική είναι η προσφορά ευκαιριών στο προσωπικό του σχολείου να μάθουν να λειτουργούν ως ομάδες ή σύστημα (συστημική προσέγγιση) ή να δημιουργήσουν μαθησιακές κοινότητες, ώστε να βοηθούν ο ένας τον άλλον να αποκτά, να βελτιώνει και να διατηρεί τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να κάνει τις δουλειές του ικανοποιητικά.

Η τέταρτη πρακτική αφορά την επιστημονική έρευνα, η οποία πρέπει να χρησιμοποιείται για την ενημέρωση του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας..

Αυτές οι σχολικές πρακτικές πρέπει επίσης να βασίζονται σε υγιείς γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και οικολογικές θεωρίες της ανάπτυξης της νεολαίας. Τα υγιή περιβάλλον ανάπτυξης των σπουδαστών και της μάθησης προωθούνται μέσω της εφαρμογής πρακτικών και προγραμμάτων βασισμένων σε ισχυρό περιβάλλον.

Η πέμπτη πρακτική είναι η αναγνώριση του γεγονότος ότι μέσω της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου ενισχύονται οι πολιτικές και οι διαδικασίες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον μάθησης, τον αποτελεσματικό προγραμματισμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και τη βιωσιμότητα.

Η έκτη πρακτική, είναι η λήψη διαφόρων μέτρων και η υιοθέτηση διαφόρων προσεγγίσεων, όπως της συστημικής προσέγγισης. Στα σχολεία, η απόκτηση μιας ακριβούς εικόνας του κλίματος αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο για τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι πληροφορίες σχετικά με το κλίμα του σχολείου μπορούν να συλλεχθούν με πολλούς τρόπους. Ωστόσο, οι έρευνες είναι η πιο κοινή μέθοδος που χρησιμοποιούν οι ερευνητές (92%). Η διεξαγωγή συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης είναι άλλοι τρόποι συλλογής πληροφοριών σχετικά με το σχολικό κλίμα, με εκτιμώμενο ποσοστό 8% των ερευνητικών μελετών που χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους.

Μια άλλη, λιγότερο συχνή, μέθοδος είναι η χρήση των εκθέσεων παρατήρησης και των αξιολογήσεων του σχολικού κλίματος. Ένα παράδειγμα αυτής της μεθόδου μέτρησης είναι η επίσκεψη στα δημοτικά σχολεία για να αξιολογήσουν τα σχέδια σχολικών σχεδιασμών του εξωτερικού χώρου και την κατάσταση των εγκαταστάσεων προσωπικής υγιεινής (τουαλέτες).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας βελτίωσης του κλιματικού κλίματος, τα μέτρα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επισημανθούν οι περιοχές δύναμης και οι περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση των αλλαγών στο σχολικό κλίμα με την πάροδο του χρόνου. Το σχολικό κλίμα μπορεί να εκτιμηθεί έμμεσα με μέτρα όπως η φοίτηση των μαθητών, η αναστολή, ο κύκλος των εκπαιδευτικών ή η κινητικότητα των μαθητών. Μπορεί επίσης να αξιολογηθεί πιο άμεσα με τη συλλογή πληροφοριών από μέλη του σχολείου.

Σημειώνεται πως, όπως γνωρίζουμε μέσω της διδασκαλίας αλλά και γενικά των εργασιών μέσα στην τάξη αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και στον εκπαιδευτικό εφόσον βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία, συνεργασία και ο ένας αλληλοεπιδρά στον άλλον. Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει να

χρησιμοποιηθούν οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας. Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας έχουν ως γενική βάση να καταργήσουν τις παραδοσιακές μεθόδους ως μη παιδαγωγικές πια. Η αμφισβήτηση για τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας έχουν ήδη αρχίσει από το 1930.

Αν και στην Ευρώπη οι μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος έγιναν το 1961, η Ελλάδα άργησε να το «αντιληφθεί» ξεκινώντας αργότερα τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Για πολλά χρόνια ακόμα και στις μέρες μας η κυρίαρχη μέθοδος παραμένει η δασκαλοκεντρική όπου χαρακτηριστικά της είναι ο μονόλογος και ο αυταρχισμός. Λέγεται πως αν μια μέθοδος διδασκαλίας έχει εφαρμοστεί αυστηρά επί έναν αιώνα, όπως η δασκαλοκεντρική για να αλλάξει μετά, χρειάζεται να περάσει ένας ολόκληρος αιώνας (Χατζηστεφανίδης, 2005).

Τα αποτελέσματα των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών ερευνών οδήγησαν στην αναζήτηση μιας άλλης μεθόδου διδασκαλίας ώστε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς και η συμπεριφορά του μέσα στην τάξη, ώστε να υπάρχουν ορθά και θετικά αποτελέσματα ανάμεσα στον τρόπο επικοινωνίας του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές μεθόδους είναι πως όσον αφορά την πρώτη, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια σταθερή και διαλεκτική πορεία μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές. Αντίθετα, στη σύγχρονη παιδαγωγική ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διπολικός, αφενός έχει ως στόχο την μεταλαμπάδευση γνώσεων στους μαθητές του και αφετέρου ως κύριο στόχο έχει την δραστηριοποίηση του μαθητή μέσα στην τάξη. Με την δραστηριοποίηση του μαθητή μέσα στην τάξη θα καταφέρει να κάνει πιο ομαλή την επικοινωνία μέσα σε αυτήν. Την σωστή και εποικοδομητική επικοινωνία ο εκπαιδευτικός μπορεί να την πετύχει και με άλλες μεθόδους (Φούκας, 2014).

Στην πρώτη κατηγορία, κυριαρχεί η μέθοδος όπου υπερισχύει η σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στο αντικείμενο χωρίς να μεσολαβεί ο εκπαιδευτικός ή κάποιος άλλος συμμαθητής.

Οι τρόποι είναι οι εξής:

α) Εργασία κατά μαθητή. Με αυτή τη μέθοδο, ο μαθητής δραστηριοποιείται γράφοντας, ζωγραφίζοντας, κατασκευάζοντας κ.λπ. Αυτό έχει ως στόχο την αυτοσυγκέντρωση και την αυτοπραγμάτωση όπου ενισχύεται το αίσθημα της υπευθυνότητας και της πρωτοβουλίας. Ωστόσο όμως, χρειάζεται προσοχή διότι υπάρχει κίνδυνος το παιδί να απομονωθεί από τους συμμαθητές του και να του

γεννηθεί υποσυνείδητα το αίσθημα του ανταγωνισμού και της βαθμοθηρίας σε σχέση με τους συμμαθητές του (Τριλιανός, 2002).

β) Η γραπτή εργασία στην τάξη. Για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός για να μην καταφύγει στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, στην μεταφορά δηλαδή γνώσεων χωρίς κάποιου ερεθισμού του μαθητή για μάθηση, καθώς και της ωμής βαθμολόγησης του εκπαιδευτικού. Για να φτάσουμε στην επίτευξη του στόχου με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να οργανώσει σωστά την τάξη του. Τα μέτρα που χρειάζεται να πάρει είναι η ανακοίνωση του χρόνου για την γραπτή εργασία, οι σωστές οδηγίες καθώς και η καθοδήγηση του μαθητή προς ποικίλα βοηθητικά μέσα για την ολοκλήρωση της εργασίας του. Όλα αυτά έχουν ως στόχο την διαμόρφωση ενός θετικού και προπαντός δημιουργικού κλίματος όπου θα υπερισχύει η επικοινωνία. (Τριλιανός, 2002).

γ) Προγραμματισμένη γραφή. Η εφαρμογή αυτή της διδασκαλίας προσφέρεται στους μαθητές μέσω διδακτικών μηχανών. Εάν τα παιδιά έχουν κάποια δυσκολία εργάζονται πάνω στους υπολογιστές όπου τους δίνεται η ευκαιρία για να εξασκηθούν μια διδακτική ώρα δίνοντας ερωτήσεις και λαμβάνοντας ορθές απαντήσεις που δίνουν λύσεις στις απορίες τους (Τριλιανός, 2004).

δ) Εργασίες για το σπίτι. Οι εργασίες για το σπίτι δείχνουν το αποτέλεσμα της δουλειάς και της προσπάθειας που έχουν γίνει μέσα στην τάξη. Οι εργασίες για το σπίτι θα πρέπει να είναι σωστά και κατανοητά δομημένες και να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών. Επιπρόσθετα, είναι εύλογο να αναφερθεί πως οι εργασίες θα πρέπει να συζητούνται πριν και μετά την εφαρμογή τους μεταξύ μαθητών και δασκάλων.

Ο εκπαιδευτικός στην αρχή του μαθήματος είναι εύλογο να αφιερώνει λίγο χρόνο ώστε να προετοιμάσει το κοινό του με τις παραπάνω τεχνικές. Οι προσδοκίες ενός εκπαιδευτικού είναι να επιτευχθούν σωστά και δημιουργικά οι διδασκαλίες του. Όταν τελειώσει την ολιγόλεπτη παρουσίαση του θα πρέπει να δώσει την σκυτάλη στους μαθητές για να συνεχίσουν οι ίδιοι τη παράδοση του μαθήματος. Υπάρχουν όμως, περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός δεν τα καταφέρνει να δώσει το λόγο στους μαθητές του και έτσι συνεχίζει το μονόλογο χωρίς να πετύχει το σκοπό του (Τριλιανός, 2004).

Η προσφορά του μαθητή αποτελεί μια ακόμα μέθοδο που δεν διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από την προηγούμενη. Η πιο ουσιώδης διαφορά είναι ο σκοπός των

μαθητών και όχι του εκπαιδευτικού. Ενώ, ο εκπαιδευτικός έχει ως στόχο τη σωστή διδασκαλία, την μετάδοση των γνώσεων και γενικά τη δημιουργία κινήτρων και ερεθισμάτων των μαθητών για το μάθημα, από την άλλη μεριά ο μαθητής έχει ως βασικό στόχο εκτός από τη μάθηση και την ατομική του εξάσκηση (Τριλιανός, 2002).

Υπάρχει, ωστόσο και η μέθοδος της συζήτησης. Η μέθοδος της συζήτησης μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ριψοκίνδυνη. Ο λόγος για τον οποίο χαρακτηρίζεται έτσι είναι διότι μπορεί να χαθεί ο έλεγχος της αν δεν υπάρξει η σωστή οργάνωση της τάξης. Πάραυτα, η μέθοδος αυτή είναι χρήσιμη για τους μαθητές. Για να συντονιστεί σωστά η συζήτηση θα πρέπει να εκλεχτεί ένας συντονιστής ώστε να διευθύνει το διάλογο, να βρεθεί το θέμα συζήτησης, να υπάρξουν ανταλλαγές απόψεων, να βρεθεί η επιχειρηματολογία του θέματος καθώς στο τέλος να γίνει περίληψη και να βρεθούν τα συμπεράσματα της συζήτησης.

Η αναπτυσσόμενη συνομιλία του δασκάλου αποτελεί μια ακόμα μέθοδο, η οποία μπορεί να ονομαστεί και σωκρατική καθώς ο δάσκαλος ακολουθεί την μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές του στο πόρισμα της συζήτησης μέσα από πλήθος ερωτήσεων παίρνοντας φυσικά τις αντίστοιχες απαντήσεις. Η μέθοδος αυτή δεν λειτουργεί θετικά αν οι ερωτήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός δεν είναι γνώριμες για τους μαθητές του.

Τέλος, μια ακόμα μέθοδος για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, είναι να ληφθούν σημαντικά υπόψη οι λεγόμενες διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Με βάση το ερωτηματολόγιο αποτίμησης του ψυχολογικού κλίματος, το Learning Environment Inventory (LEI) των Fraser, Anderson and Walber, οι σημαντικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματός της σχολικής τάξης είναι οι εξής: (Χατζηχρήστου, 2011).

- *Συνεκτικότητα:* αναφέρεται στη φιλικότητα, αλληλοβοήθεια και γνωριμία των μαθητών.
- *Διαφοροποίηση:* η έννοια αυτή, έχει σχέση με τα διαφορετικά διαφέροντα μεταξύ των μαθητών και με το βαθμό ικανοποίησης αυτών, από τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές.
- *Τυπικότητα:* η έννοια αυτή, αναφέρεται στην ύπαρξη και εφαρμογή τυποποιημένων κανόνων συμπεριφοράς.
- *Ταχύτητα:* η έννοια αυτή αναφέρεται στο ρυθμό διεξαγωγής των μαθημάτων.
- *Υλικοτεχνική υποδομή:* πρόκειται για την υποδομή του σχολείου και τις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τον υπάρχοντα εξοπλισμό.

- *Διεκκεντικότητα:* η έννοια αυτή αναφέρεται στις προστριβές και τις εντάσεις που αναπτύσσονται μμεταξύ των μαθητών.
- *Προθετικότητα:* αναφέρεται στη σαφήνεια των στόχων της σχολικής εργασίας.
- *Ευνοιοκρατία:* πρόκειται για τη μεροληπτικά ευνοϊκή αντιμετώπιση από μέρος του εκπαιδευτικού μερικών μαθητών.
- *Δυσκολία:* αναφέρεται στο βαθμό που η σχολική εργασία δυσκολεύει τους μαθητές
- *Δημοκρατικότητα:* αναφέρεται στη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης.
- *Φατριασμός:* αναφέρεται στην άρνηση μαθητών να αναδειχθούν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.
- *Ικανοποίηση:* αναφέρεται στην ικανοποίηση που προκαλεί στους μαθητές η σχολική εργασία.
- *Αποδιοργάνωση:* αναφέρεται στη σύγχυση και την έλλειψη οργάνωσης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης.
- *Ανταγωνιστικότητα:* αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις που διέπουν τις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης.

Οπότε, αν ληφθούν υπόψη σοβαρά αυτές οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, τότε ο εκπαιδευτικός θα οργανώσει με ευκολία τις δραστηριότητές του, τη διδασκαλία του και θα διαμορφώσει με τον πρέποντα και ομαλό τρόπο το σχολικό κλίμα της τάξης που συμβάλλει σημαντικά όπως σημειώθηκε στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ & ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1. Γενικές αρχές & χαρακτηριστικά

Η συστημική προσέγγιση είναι ένα εργαλείο διαχείρισης που επιτρέπει στα άτομα να εξετάζουν όλες τις πτυχές της οργάνωσης, να αλληλοσυνδέουν τις επιδράσεις ενός συνόλου αποφάσεων με το άλλο και να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όλους τους διαθέσιμους πόρους για την επίλυση του προβλήματος. Η προσέγγιση των συστημάτων καθιστά δυνατή την ανάλυση καταστάσεων διδασκαλίας - μάθησης με σκοπό τη λήψη αποφάσεων (Σπύρου & Αρνέλλος 2002).

Η ανάπτυξη της ανάλυσης συστημάτων επιτρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι συνιστώσες ενός συστήματος, να κατανοηθούν οι μεταξύ τους σχέσεις, να αντιληφθούν εναλλακτικές λύσεις και να προβλεφθεί ο αντίκτυπός τους καθώς και να γίνουν προσαρμογές όταν απαιτούνται μέσω του συνεχούς ελέγχου των αποτελεσμάτων. *«Η πιο βασική ιδέα αυτής της προσέγγισης είναι ότι κανένα στοιχείο δεν υπάρχει σε ένα κενό, αλλά ότι το καθένα πάντα σχετίζεται με άλλα στοιχεία του συστήματος»* (Σπύρου & Αρνέλλος, 2002). Επομένως, εάν μεταβληθεί ένα στοιχείο, οι σχέσεις μεταξύ αυτού και των άλλων παραγόντων επηρεάζονται δυναμικά. Αυτή η τροποποίηση δίνει έμφαση σε ολόκληρο το σύστημα.

Εάν όλα τα αλληλένδετα στοιχεία μπορούν να γίνουν συμβατά με το μεταρρυθμισμένο στοιχείο, η αλλαγή γίνεται αποδεκτή, το σύστημα αποκαθιστά ένα είδος συνέργειας ή δημιουργεί μια αποτελεσματικά κατευθυνόμενη ομαλή λειτουργία του συστήματος. Ομοίως, σε ένα κοινωνικό σύστημα, εάν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση συνδέονται και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον, το προκύπτον αποτέλεσμα θα είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα του κάθε παράγοντα ξεχωριστά (Γαβαλάς, 2011).

Ωστόσο, εάν η μεταρρύθμιση σε ένα στοιχείο του συστήματος είναι ασυμβίβαστη με όλα τα άλλα συστατικά του συστήματος, η αλλαγή απορρίπτεται καθώς το σύστημα προσπαθεί να ρυθμίσει τον εαυτό του για την αποκατάσταση μιας σταθερής κατάστασης. Αν θέλουμε να αναλύσουμε και να κατανοήσουμε μια κατάσταση διδασκαλίας/μάθησης - σε μια τάξη, ένα σχολείο ή μια ομάδα νέων - δεν αρκεί να το θεωρήσουμε ως προϊόν των δραστηριοτήτων μιας ομάδας ατόμων με τους δικούς τους στόχους και χαρακτηριστικά: πρέπει να το θεωρούμε ως ένα

σύστημα, δηλαδή ως ένα σύνολο πιο περίπλοκο από το απλό άθροισμα των συστατικών του μερών, λόγω των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ τους (Γαβαλάς, 2011).

Μια εκπαιδευτική κατάσταση δεν είναι βέβαια ένα σύστημα με την έννοια που κατανοείται από τη γενική θεωρία των συστημάτων για τα οποία ένα σύστημα είναι ένα σύνολο διακριτών στοιχείων που αλληλεπιδρούν για να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο. Έτσι, κάθε σύστημα είναι ένα συνεκτικό και αδιαίρετο σύνολο που μπορεί να διακρίνεται από το σύστημα από το περιβάλλον του.

Επιπλέον, το σύνολο αυτό είναι οργανωμένο δεδομένου ότι αντικατοπτρίζει τη δυναμική και αμοιβαία αλληλεπίδραση των διαφόρων συνιστωσών του και οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα στοιχείο θα αλλάξει αναγκαστικά τους ανάλογους παράγοντες και κατά συνέπεια ολόκληρο το σύστημα. Ένα σύστημα δεν μπορεί να μειωθεί στο άθροισμα των τμημάτων του, επειδή τα τελευταία δεν έχουν την ίδια σημασία όταν μελετώνται μεμονωμένα, όπως θεωρείται ότι συμβάλλουν στο σύνολο (Γαβαλάς, 2011).

Η προσέγγιση των συστημάτων θα κάνει κάθε άτομο που εμπλέκεται στην εκπαίδευση, είτε αυτός είναι μαθητής, γονέας, εκπαιδευτικός, είτε ανώτερος υπάλληλος, να συνειδητοποιήσει πληρέστερα πόσο περίπλοκες είναι οι μαθησιακές καταστάσεις και να τους δώσει μια σαφέστερη εικόνα της δράσης που τους αποδίδεται στα συγκεκριμένα επίπεδα ευθύνης τους.

Επίσης, σημειώνεται ότι η θεωρία των συστημάτων μελετά τη δομή και τις ιδιότητες των συστημάτων από την άποψη των σχέσεων, από τις οποίες προκύπτουν νέες ιδιότητες. Έχει καθιερωθεί ως επιστήμη από τον Ludwig von Bertalanffy, τον Anatol Rapoport, τον Kenneth E. Boulding, τον William Ross Ashby, τη Margaret Mead, τον Gregory Bateson και άλλους στη δεκαετία του 1950. Η θεωρία συστημάτων, στον διεπιστημονικό της ρόλο, συγκεντρώνει θεωρητικές αρχές και έννοιες από την οντολογία, τη φιλοσοφία της επιστήμης, τη φυσική, τη βιολογία και τη μηχανική. Οι εφαρμογές εντοπίζονται σε πολλούς τομείς, όπως η γεωγραφία, η κοινωνιολογία, η πολιτική επιστήμη, η οργανωτική θεωρία, η διαχείριση, η ψυχοθεραπεία και η οικονομία, μεταξύ άλλων.

Η έννοια του συστήματος, αν και φαίνεται να είναι εγγενής στην ανθρώπινη σκέψη, έχει χρησιμοποιηθεί και αναπτύσσεται εκτενώς τις τελευταίες δεκαετίες, κάτι το οποίο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις συνεισφορές του Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), ενός Βιεννέζου καθηγητή βιολογίας, ο οποίος έχει εργαστεί για τον εντοπισμό διαρθρωτικών, συμπεριφορικών και αναπτυξιακών

χαρακτηριστικών κοινών σε συγκεκριμένες κατηγορίες ζωντανών οργανισμών. Τις βασικές αρχές λειτουργίας των συστημάτων δημοσίευσε το 1968 στο βιβλίο του *General Systems Theory: foundations, development, applications*. «Αφού το βασικό χαρακτηριστικό των ζωντανών πραγμάτων είναι η οργάνωση, η εξέταση των μεμονωμένων τμημάτων και διεργασιών δεν δίνει πλήρη εξήγηση των ζωντανών φαινομένων. Η εξέταση αυτή δεν μας δίνει πληροφορίες για τον συντονισμό των μερών και των διεργασιών» (Bertalanffy, 1934). Μια προσέγγιση ήταν να εξετάσουμε το εμπειρικό σύμπαν και να διαλέξουμε ορισμένα γενικά φαινόμενα που βρίσκονται σε πολλές διαφορετικές επιστήμες και να επιδιώξουμε τη δημιουργία γενικών θεωρητικών μοντέλων σχετικών με αυτά τα φαινόμενα, π.χ. ανάπτυξη, ομοίωση, εξέλιξη.

Μια άλλη προσέγγιση ήταν να οργανωθούν τα εμπειρικά πεδία σε μια ιεραρχία της πολυπλοκότητας της οργάνωσης της βασικής τους «ατομικότητας» ή των μονάδων συμπεριφοράς και να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε ένα επίπεδο αφαίρεσης κατάλληλο για το καθένα. Παραδείγματα είναι οι γενικεύσεις στα επίπεδα των κυττάρων, τα απλά όργανα, οι ανοικτοί αυτοσυντηρούμενοι οργανισμοί, οι μικρές ομάδες οργανισμών, η κοινωνία και το σύμπαν. Η τελευταία προσέγγιση υποδηλώνει μια ιεραρχική άποψη "συστημάτων συστημάτων" στον κόσμο (Bertalanffy, 1976).

3.2. Τα στοιχεία ενός συστήματος

Ένα σύστημα ορίζεται από τα συστατικά του, δηλαδή από τα συστατικά μέρη του και από τις αλληλεξαρτήσεις τους. Όπως κάθε σύστημα που περιλαμβάνει έναν κοινωνικό τρόπο λειτουργίας, είτε τυπικό είτε άτυπο, η εκπαιδευτική κατάσταση περιέχει ένα αριθμό προϊόντων, κυρίως σταθερών. Το προϊόν προκύπτει από τις δραστηριότητες της τάξης, δηλαδή από τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία μεταξύ του δασκάλου, των μαθητών, των πόρων και των περιορισμών, μέσω της χρησιμοποιούμενης μεθόδου (Κοντάκος, 2004).

Η εισαγωγή ενός δεδομένου συστήματος (μια συγκεκριμένη μαθησιακή δραστηριότητα, για παράδειγμα) αποτελείται από τους μαθητές, οι οποίοι υποβάλλονται σε κάποιο μετασχηματισμό κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αλλά οι οποίοι μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως προϊόντα της προηγούμενης κατάστασης. Η

είσοδος και η έξοδος (προϊόν) είναι δύο κύριοι παράγοντες που χαρακτηρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ της διδασκαλίας της μάθησης και του περιβάλλοντος.

Υπάρχουν όμως και άλλοι παράγοντες που συνεχώς παίζουν ρόλο και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο, όπως θα δούμε, είναι τόσο δύσκολο να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τι περιλαμβάνει ένα σύστημα, από πού αρχίζει και τελειώνει. Ο χρόνος και η ενέργεια που δαπανά ο εκπαιδευτικός για την προετοιμασία για τους ίδιους τους πόρους και για τους μαθητές του, ο χρόνος και η ενέργεια που καταναλώνουν οι μαθητές στη μάθηση (το κίνητρό τους καθώς και το πραγματικό έργο τους), το διδακτικό υλικό, ο εξοπλισμός και η διαμονή, είναι ορισμένοι παράγοντες (Γαβαλάς, 2011).

Οι κανονισμοί, το μέγεθος της τάξης, το επίπεδο κατάρτισης του εκπαιδευτικού, οι περιορισμοί στις εθνικές εξετάσεις και η έλλειψη ή ο ανεπαρκής πόρος - με άλλα λόγια οι γενικοί όροι που διέπουν το θεσμικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό ή άλλο περιβάλλον - αποτελούν περιορισμούς. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές χρησιμοποιούν τους πόρους της στρατηγικής και καταπολεμούν τους περιορισμούς ή τους μετατρέπουν σε πλεονεκτική θέση πώς, δηλαδή, οργανώνουν πραγματικά τα διάφορα συστατικά, αποτελούν λίγα από τα στοιχεία που καθορίζουν την εκπαιδευτική στρατηγική της συστημικής προσέγγισης. (Γαβαλάς, 2011).

Τα σχόλια των γονέων ή των ανωτέρων τους παρέχουν στον εκπαιδευτικό πληροφορίες και αξιολόγηση από τα οποία μπορεί κανείς να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του και να αλλάξει τη στρατηγική του, όπου αυτό είναι απαραίτητο. Αυτή η ροή πληροφοριών επιστροφής ονομάζεται ανατροφοδότηση. Αυτή η ανατροφοδότηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να ελέγξει τα διάφορα στάδια της δράσης του και να δει αν έχει επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτή είναι η κύρια λειτουργία των γραπτών και προφορικών εξετάσεων (Γαβαλάς, 2011).

Η αξιολόγηση επικεντρώνεται είτε στους μαθητές είτε στο βαθμό στον οποίο η ίδια η δράση συμβάλλει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει αλλάξει το διδακτικό του στυλ για να επιτρέψει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας μέσα στην τάξη. Ωστόσο, οι γονείς ενδέχεται να παραπονούνται ότι οι μαθητές τους δεν λαμβάνουν κανονικές εργασίες στο σπίτι, άλλοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να παραπονούνται ότι οι μαθητές τους είναι

λιγότερο υπάκουοι στις τάξεις και ίσως η κοινότητα των εκπαιδευτικών να ενοχληθεί από την πτώση των βαθμολογιών.

Επίσης, οι μαθητές μπορεί να παραπονούνται ότι δεν ξέρουν πλέον τι αναμένεται από αυτούς και τέλος οι διαχειριστές που δεν θα εκτιμούσαν τη νέα μέθοδο θα μπορούσαν να τιμωρήσουν ή να πυροδοτήσουν το δάσκαλο. Συνολικά, η καινοτομία ήταν πιθανώς καταδικασμένη από την αρχή, όχι επειδή ήταν μια μη παραγωγική ιδέα, αλλά επειδή δεν χρησιμοποίησε μια προσέγγιση θεωρητικών συστημάτων. Λόγω της έλλειψης συνέργειας, αυτή η νέα μεταρρύθμιση του διδακτικού ύφους θα ήταν πιθανόν βραχύβια και η μάθηση των σπουδαστών θα μπορούσε να μειωθεί. Για το λόγο αυτό, η ανάλυση των συστημάτων απαιτεί τη χαρτογράφηση των στοιχείων και τις αλληλεξαρτήσεις τους μέσα στο σύστημα.

3.3. Η χαρτογράφηση των συστημάτων

Η χαρτογράφηση των στοιχείων των συστημάτων αποτελεί βασικό στοιχείο της συστημικής προσέγγισης και μπορεί να επιτευχθεί διερευνώντας την έρευνα που σχετίζεται με τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Υπάρχουν πολλά στοιχεία που επηρεάζουν την εκμάθηση των παιδιών στο σχολείο. Ο Boccock (1980) προσδιόρισε αυτά τα επίπεδα παραγόντων και ο ακόλουθος κατάλογος είναι ενδεικτικός αλλά όχι εξαντλητικός για τους παράγοντες:

- 1)** Τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, όπως το οικογενειακό υπόβαθρο, η φυλή, ο πολιτισμός, το φύλο, η νοημοσύνη, το επίτευγμα και το στυλ μάθησης.
- 2)** Οι ιδιότητες της τάξης, όπως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η επιρροή της ομότιμης ομάδας, το κλίμα της τάξης, το ύφος της διδασκαλίας και οι θεωρίες της μάθησης.
- 3)** Οι παράγοντες του ίδιου του σχολείου, όπως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών φορέων μεταξύ τους, ο δείκτης μαθητών, η διαθεσιμότητα προσωπικού ειδικών υπηρεσιών (π.χ. νοσηλεύτης, σύμβουλος, ειδικοί δάσκαλοι, βοηθοί, λογοθεραπευτές) ακόμη και το είδος και την ποιότητα των εγκαταστάσεων στο σχολείο.
- 4)** Η διεπαφή μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, όπως η σύνθεση του σχολικού συμβουλίου, η φύση της συμμετοχής των γονέων και των εθελοντών στο σχολείο, η συμμετοχή των επιχειρήσεων, η ένωση εκπαιδευτικών και ο βαθμός πολυμορφίας στην κοινότητα.

5) Οι δυνάμεις που λειτουργούν στο επίπεδο του κράτους και του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης στη δημοφιλή εικόνα της ποιοτικής εκπαίδευσης, της εθνικής νομοθεσίας που επηρεάζει την εκπαίδευση, την κρατική και εθνική πολιτική όσον αφορά τη χρηματοδότηση και τις απαιτήσεις, τα είδη των μαθησιακών πόρων που διανέμονται από τις μεγάλες επιχειρήσεις εκδόσεων, λογισμικού και τεχνολογίας.

Αυτό το παράδειγμα των επιπέδων των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση καθιστά σαφές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αυξανόμενα επίπεδα πολυπλοκότητας ξεκινώντας από τον ατομικό μαθητή, φθάνοντας έως και τις εθνικές επιρροές (Σπύρου & Αρνέλλος, 2002). Ως εκ τούτου, η εξέταση της αλληλεπίδρασης των παραγόντων και η κατανόηση ότι η εκπαιδευτική επιχείρηση λειτουργεί ως σύστημα φαίνεται ότι είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη αποτελεσματικών αλλαγών που αφορούν την εκπαίδευση γενικότερα, το σχολικό κλίμα εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων, ειδικότερα.

3.4. Η προσέγγιση των Luhmann, Maturana & Bertalanffy

3.4.1. Οι απόψεις του Luhmann

Εν συνεχεία, όσον αφορά τις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις πάνω στη συστημική προσέγγιση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προσέγγιση του Luhmann. Σύμφωνα με τον Λούμαν, η συστημική προσέγγιση ενσωματώνει στο σύνολο της την έννοια της πολυπλοκότητας και της προσδοκίας, ενώ σημαντικό ρόλο για τον ίδιο διαδραματίζει και η διάκριση των συστημάτων ψυχικού και κοινωνικού χαρακτήρα, καθώς και των περιβαλλοντικών συστημάτων. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Λούμαν, η βασική λειτουργία ενός συστήματος, είναι να συλλάβει και να μειώσει τις πολυπλοκότητες που επέρχονται από τις προσδοκίες (Κοντάκος).

Ο Λούμαν ορίζει την πολυπλοκότητα ως την πληθώρα των δυνατών βιωμάτων ή πράξεων που εμφανίζονται σε μια δεδομένη κατάσταση και των οποίων ένα μέρος μόνο μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον υποκείμενο. Κάθε επιλογή είναι ενδεχόμενη σε σχέση με τις υπόλοιπες επιλογές που θα μπορούσαν να έχουν επιλεγεί. Η πολυπλοκότητα μειώνεται κάθε φορά μέσω της επιλογής, η οποία με τη σειρά της συρρικνώνεται χάρη στις καθημερινές προσδοκίες (Τάσης, 2012). Ο ίδιος, επιπρόσθετα, προχωράει στον εντοπισμό και εξαίρει τη σημασία που έχουν οι προγνώσεις για να αναπαραχθούν τα κοινωνικά συστήματα, με στόχο να προχωρήσει

στη διάκριση των διαφόρων τύπων προσδοκιών ως δομές που έχουν συναφές λειτουργίες.

Με βάση τα προλεγόμενα, σύμφωνα με τους ακαδημαϊκούς, αντιλαμβάνεται το νόημα ως ένα ορισμένο τρόπο συνδυασμού διαφορετικών δυνατοτήτων, δηλαδή ενός τρόπου επεξεργασίας της ζωής και της πράξης που βρίσκεται ανάμεσα στην πραγματικότητα και την προσδοκία. Σε αυτή τη λογική η έννοια καθιστά την πολυπλοκότητα σύγχρονη και λειτουργεί ως μέσο για την κατανόηση και η μείωσή της μέσω της προσδοκίας (Τάσης, 2012).

Επιπρόσθετα, οφείλεται να σημειωθεί ότι στις προσεγγίσεις του Λούμαν γίνεται αναφορά και στο ζήτημα της περιπλοκότητας των συστημάτων, με τα προβλήματα των προκλήσεων που κάποιες φορές εκπληρώνονται, ενώ κάποιες άλλες όχι, ενώ έξοχη αναφορά γίνεται και στην περίπτωση όπου τα συστήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, οπότε επέρχεται η λεγόμενη διπλή ενδεχομενικότητα. Η διπλή ενδεχομενικότητα περιγράφει μια κατάσταση όπου οι δυνατότητες που εμφανίζονται προς επιλογή σε ένα σύστημα καθορίζονται από τις δυνατότητες που εμφανίζονται προς επιλογή από το άλλο σύστημα. Καθώς η πολυπλοκότητα αυξάνει τις καταστάσεις της διπλής ενδεχομενικότητας, ο Λούμαν εισάγει τις προσδοκίες δεύτερης βαθμίδας, οι οποίες είναι οι προσδοκίες των προσδοκιών, δηλαδή το να γνωρίζουμε τι προσδοκούν οι άλλοι από εμάς και αντίστροφα (Κοντάκος).

Η γνωστική προσδοκία ονομάζεται μια προσδοκία όταν η απογοήτευση που ακολουθεί οφείλεται στο ίδιο το σύστημα με συνέπεια την έναρξη μιας διαδικασίας μάθησης, ενώ μια κανονιστική προσδοκία είναι μια προσδοκία όταν η απογοήτευση που ακολουθεί οφείλεται στο άλλο ψυχικό σύστημα. Με την έννοια της κανονιστικής προσδοκίας ο Λούμαν (2000) προχωράει στην επαναδιατύπωση του νοήματος της νομοθεσίας κοινωνικού χαρακτήρα στις συστημικές θεωρίες. Μάλιστα, όπως διατύπωσε και ο ίδιος: «Δεν μπορούμε να αποφύγουμε πλέον τη συναίνεση τυχαίων τρίτων για συγκεκριμένες προσδοκίες και κυρίως δεν μπορούμε να προβλέψουμε για νέες προκλήσεις. Δεν γνωρίζουμε ποια κατεύθυνση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα προτιμούσαν οι αγρότες, ποια νομοθεσία θα προτιμούσαν οι εγχώριοι, ποιες εμπορικές συνθήκες οι καθηγητές. Θα πρέπει να αποφεύγεται η πραγματική παρατήρηση να θεωρείται δεδομένο ότι τέτοιες γνωματεύσεις δεν υπάρχουν και ότι δεν μπορούν να δημιουργηθούν, αλλά ότι μπορεί να δημιουργηθεί μόνο η θεσμική φαντασίωση των γνωμών. Το σύστημα αποκτά τη δυνατότητα της αυτοπροβολής καθώς αυξάνει την εσωτερική του πολυπλοκότητα. Η αυτορρύθμιση και η ακόλουθη περιγραφή του

συστήματος με τους δικούς του όρους είναι ο μοναδικός τρόπος που διαθέτει το σύστημα για τον έλεγχο ενός υπερκειμένου περιβάλλοντος. Έτσι στην συστηματική θεωρία της αυτορρύθμισης του συστήματος είναι ένας μηχανισμός μείωσης της εσωτερικής αύξησης της πολυπλοκότητας, ο οποίος επιπλέον επιφέρει μια εικόνα ενότητας του συστήματος. Όμως, από τη στιγμή που η επικοινωνία δεν εξαντλείται πλέον στη γλωσσική αλληλεπίδραση με ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς όπου η συναίνεση επιτυγχάνεται με ορθολογικά μέσα, αλλά περιγράφεται με όρους αυτοβαρίας, πώς εξασφαλίζεται η συναίνεση των ενεργών;» (Luhmann, 2000)

Ο Λούμαν, έτσι, στην ουσία κάνει χρήση του νοήματος των συμβολικών ευρέων επικοινωνιακών μέσων, μέσα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν ένα κίνητρο για να μειωθεί η πολυπλοκότητα των συστημάτων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (όπως είναι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής), αλλά και για να γίνει αποδεκτή η επικοινωνία ως μορφή για περαιτέρω επικοινωνίες.

Εξετάζοντας το ζήτημα και τις απόψεις του Λούμαν από αναλυτικότερη σκοπιά, σημειώνεται ότι ένα βασικό κλειδί για την κατανόηση της θεωρίας της κοινωνίας του Λούμαν είναι η έννοια της επικοινωνίας. Για τον Λούμαν ο κοινωνικός κόσμος διαμορφώνεται μέσω της επικοινωνίας και μόνο μέσω της επικοινωνίας. Είναι, από αυτή την άποψη, ένας κόσμος επικοινωνίας. Μόνο η επικοινωνία αφορά την επικοινωνία. Αν και αυτό μπορεί να ακούγεται κάπως ασήμαντο στην αρχή, είναι στην πραγματικότητα μια πολύ ριζοσπαστική κίνηση, καθώς αποκλείει τους ανθρώπους από τα κοινωνικά συστήματα.

Σε μια εννοιολογική - αν όχι πάντα πρακτική - απομάκρυνση από τα μοντέλα επικοινωνίας αποστολέα-δέκτη, ο Λούμαν διανοίγει την ιδέα ότι η δημιουργία κοινωνικής σημασίας εξαρτάται από το νόημα που παράγεται και κατανοείται από τους ανθρώπους. Τα ψυχικά συστήματα («συνείδηση») αναγνωρίζονται ως συστήματα που βασίζονται στην επεξεργασία της έννοιας, αλλά η έννοια που παράγεται στα ψυχικά συστήματα δεν είναι ποτέ άμεσα προσβάσιμη για τα κοινωνικά συστήματα. Τα κοινωνικά συστήματα μπορούν να παρατηρήσουν μόνο το νόημα μέσα τους, βάσει ειδικών κωδίκων, προγραμμάτων, συμβολικά γενικευμένων μέσων επικοινωνίας κλπ. Αν και τα κοινωνικά συστήματα μπορούν να παρατηρηθούν σε ψυχικά συστήματα, δεν μπορεί ποτέ να γίνει γνωστό τι σημαίνει "πραγματικά" και επομένως να έχουν άμεση σημασία σε ένα κοινωνικό σύστημα (Κοντάκος).

Αυτή η βασική αντίληψη του κοινωνικού κόσμου ως κόσμου των κοινωνικών συστημάτων που επεξεργάζονται ένα νόημα στηρίζει μια μετατόπιση στο κύριο

ερώτημα που διέπει την κοινωνική θεωρία: ενώ στις περισσότερες κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες και πέρα από το κύριο ερώτημα υπήρξε μια παραλλαγή: «τι συγκρατεί την κοινωνία μαζί»; Για τον Λούμαν λοιπόν είναι τώρα: «πώς συνεχίζεται η επικοινωνία;» (Κοντάκος).

Συγκεκριμένα, αυτό οδηγεί στα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο και υπό ποιους όρους οι προσφορές επικοινωνίας είτε γίνονται αποδεκτές είτε απορρίπτονται, πώς παρακολουθούνται και σχετίζονται με αυτές και πώς οι πολύπλοκες κοινωνικές δομές εξελίσσονται, οι οποίες με τη σειρά τους προϋποθέτουν την αποδοχή και τη συνδετικότητα της επικοινωνίας. Οι απαντήσεις που δίνονται στα ερωτήματα αυτά συσχετίζονται έντονα με τους τύπους των κοινωνικών συστημάτων που χαρακτηρίζαν (και έχουν εμφανιστεί ως συνιστώσα) κοινωνία. Ουσιαστικά, ο Λούμαν περιγράφει τρία διαφορετικά είδη κοινωνικών συστημάτων, δηλαδή συστήματα αλληλεπίδρασης, οργανισμούς και λειτουργικά συστήματα (Κοντάκος).

Η κοινωνία βασίζεται σε αμέτρητα συστήματα αλληλεπίδρασης. Σε αντίθεση με τους οργανισμούς και τα συστήματα λειτουργιών, τα συστήματα αλληλεπίδρασης απαιτούν παρουσία. Τα συστήματα αλληλεπίδρασης δεν μπορούν να δημιουργηθούν ξανά, αλλά μπορούν να ληφθούν υπόψη και να αναφερθούν στη μελλοντική επικοινωνία, αν και είναι πολύ πιθανό ότι πολλά, αν όχι τα περισσότερα συστήματα αλληλεπίδρασης δεν θα αναφέρονται στο μέλλον από άλλα κοινωνικά συστήματα και απλά θα ξεχαστούν. Το κάθε σύστημα αλληλεπίδρασης δε βασίζεται στην πραγματικότητα και επικοινωνεί με συγκεκριμένο σύστημα λειτουργίας (αφορά τη νομισματική αξία, τη νομιμότητα, την πολιτική εξουσία κλπ.). Ωστόσο, αν το κάνει αργότερα, ένα σύστημα αλληλεπίδρασης συμβάλλει στη συνέχιση ενός λειτουργικού συστήματος (Κοντάκος).

Σε αντίθεση με τα συστήματα αλληλεπίδρασης, οι οργανώσεις ως κοινωνικά συστήματα χαρακτηρίζονται από διάρκεια και δεν βασίζονται στην παρουσία. Διατυπώνοντας τυπικά τον εαυτό τους ενάντια στο περιβάλλον τους με τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αποφάσεις και τις προϋποθέσεις συμμετοχής, οι οργανώσεις είναι σε θέση να συντονίσουν τεράστιους αριθμούς αλληλεπιδράσεων. Η σύγχρονη κοινωνία είναι μια κοινωνία των (επίσημων) οργανώσεων ("Οργανισμός"). Ιδιαίτερα κάτω από την προϋπόθεση της λειτουργικής διαφοροποίησης απαιτείται αυξημένη ποσότητα συγχρονισμού. Οι οργανισμοί ικανοποιούν αυτή τη ζήτηση σε ολόκληρη την κοινωνία. Ωστόσο, οι οργανώσεις δεν είναι "μέρη" των λειτουργικών συστημάτων. Η επικοινωνία από τους οργανισμούς είναι σε μεγάλο βαθμό

επικοινωνία που είναι λειτουργικά συγκεκριμένη και, ως εκ τούτου, μέρος ενός συγκεκριμένου συστήματος λειτουργίας.

Για παράδειγμα, ένα πολιτικό κόμμα μπορεί να χρησιμοποιήσει πολλή πολιτική επικοινωνία. Παρόλα αυτά, ως οργανισμός, θα χρησιμοποιεί πάντα τη νομική επικοινωνία (εισάγει συμβάσεις, μπορεί να εναχθεί σε εργασιακή διαμάχη κ.λπ.) ή την οικονομική επικοινωνία (αγοράζει εξοπλισμό, πουλάει βιβλία κλπ.) κ.ο.κ.. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη συνέχιση του πολιτικού συστήματος, του νομικού συστήματος, του οικονομικού συστήματος και ούτω καθεξής. Αλλά δεν είναι ένα «μέρος» αυτών των συστημάτων.

Αυτή η τελευταία παρατήρηση υπογραμμίζει ήδη ότι τα συστήματα λειτουργίας είναι πράγματι ένας διαφορετικός «τύπος» του κοινωνικού συστήματος. Χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας ως κοινωνίας που διαφοροποιείται κυρίως λειτουργικά, διακρίνονται βάσει ειδικών συστημικών κωδίκων και ειδικών συμβολικά γενικευμένων μέσων επικοινωνίας -όπως, για παράδειγμα, δύναμη και κατοχή εξουσίας / έλλειψης εξουσίας στο πολιτικό σύστημα, το νόμο και νομικό / παράνομο στο νομικό σύστημα κλπ.

Τα συστήματα λειτουργιών είναι αυτοποιητικά συστήματα, παράγουν όλα τα στοιχεία τους μέσα τους. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει πολιτική επικοινωνία έξω από το πολιτικό σύστημα, καμία οικονομική επικοινωνία εκτός του οικονομικού συστήματος και ούτω καθεξής. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι για παράδειγμα το πολιτικό σύστημα δεν θα μπορούσε να παρατηρήσει κανένα σύστημα στο περιβάλλον του από την άποψη της πολιτικής επικοινωνίας. Αν και θα ήταν δελεαστικό να τα διαβάσουμε με αυτόν τον τρόπο, θα ήταν τουλάχιστον εν μέρει παραπλανητικό να διαβάσουμε τη σχέση μεταξύ των συστημάτων αλληλεπίδρασης, των οργανισμών και των λειτουργικών συστημάτων μέσω κάποιας μεταφοράς "επιπέδων".

Ακόμα και χωρίς να εισέλθει κανείς στην πολύ δύσκολη έννοια της «δομικής σύζευξης» του Λούμαν, η οποία επιδιώκει να δηλώσει τις καθιερωμένες σχέσεις αμοιβαίας παρατήρησης των αυτοποιητικών συστημάτων, θα ήταν πιο ενδεδειγμένο να σκεφτούμε λειτουργικά συστήματα ως στήλες σε έναν φανταστικό άξονα σε μια συντεταγμένη ενώ οι οργανισμοί βρίσκονται σε διαφορετικό άξονα, ενώ τα συστήματα αλληλεπίδρασης αποτελούν ένα είδος «θορύβου υποβάθρου» που απαντάται συχνότερα μέσα, αλλά συχνά και έξω από λειτουργικά συστήματα και οργανισμούς (Κοντάκος).

Ενώ η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από λειτουργική διαφοροποίηση, αυτό δεν σημαίνει ότι οι ιστορικά προγενέστερες μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης - κατακερματισμού και διαστρωμάτωσης - δεν θα ήταν επίσης παρούσες. Για τον Λούμαν, αυτό φαίνεται να σημαίνει πρωτίστως ότι σε σχέση με την κοινωνία, ο κατακερματισμός και η διαστρωμάτωση διαδραματίζουν κατά κύριο λόγο σημαντικό ρόλο μέσα σε συγκεκριμένα συστήματα λειτουργίας (Κοντάκος).

Πιο συγκεκριμένα, προάγει την υπόθεση ότι στο εσωτερικό και στο πολιτικό και το νομικό σύστημα διακρίνονται κυρίως τμήματα (δηλαδή εδαφικά κράτη και εθνικά νομικά συστήματα). Ωστόσο, φαίνεται ελάχιστα στο έργο του Λούμαν δεν επιτρέπεται η παρουσία και η λειτουργική διαφοροποίηση στην κλίμακα της (παγκόσμιας) κοινωνίας στο σύνολό της (αν και με την παραδοχή ότι η σύγχρονη κοινωνία δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητα από τη λειτουργική διαφοροποίηση, η οποία είναι η κύρια μορφή διαφοροποίησης στο ανώτατο επίπεδο αφαίρεσης).

Ένα βασικό σημείο για να κατανοήσουμε την αντίληψη του Λούμαν για την κοινωνία είναι το βασικό ερώτημα στο οποίο στηρίζεται η θεωρία που προαναφέρθηκε ήδη. Ο Λούμαν ασχολείται ριζικά με το κυρίαρχο ζήτημα της κλασσικής κοινωνιολογικής θεωρίας που ασχολήθηκε πρωτίστως με το ζήτημα του πώς συγκρατείται η κοινωνία παρά τις φυγοκεντρικές τάσεις της λειτουργικής διαφοροποίησης (Κοντάκος). Για τον Λούμαν, το ερώτημα αυτό δεν έχει νόημα, καθώς βασίζεται στην εικόνα μιας προϋπάρχουσας ολοκληρωμένης κοινωνίας που στη συνέχεια αποσυντίθεται με κάποιο τρόπο στη νεωτερικότητα. Ωστόσο, εάν το κύριο ερώτημα είναι πώς μπορεί να συνεχιστεί η επικοινωνία, τότε το σημείο δεν είναι κάποιο είδος αποσύνθεσης μιας τυποποιημένης ενότητας, αλλά μάλλον η παρατήρηση ότι η σύγχρονη κοινωνία εμφανίζεται μόνο μέσω λειτουργικής διαφοροποίησης.

Η σημαντική ιστορική μετάβαση που πρέπει να εξηγηθεί τότε είναι ο μετασχηματισμός από την υπεροχή της στρωματοποίησης στη λειτουργική διαφοροποίηση και το σημαντικό ερώτημα για την κοινωνική θεωρία είναι τότε πώς σταθεροποιείται η επεξεργασία της σημασίας με την πάροδο του χρόνου (Κοντάκος). Με άλλα λόγια, η λειτουργική διαφοροποίηση δεν είναι κάτι που κατά κάποιον τρόπο υποχωρεί και αποσυντίθεται μια προϋπάρχουσα και κάπως αϊστορική ενότητα της κοινωνίας, αλλά σηματοδοτεί την εμφάνιση της σύγχρονης κοινωνίας από την παρακμή της στρωματοποίησης ως τον κύριο τρόπο κοινωνικής διαφοροποίησης υπέρ της λειτουργικής διαφοροποίησης (Κοντάκος).

3.4.2. Οι απόψεις του Maturana

Πέραν των απόψεων του Λούμαν, σημαντικές είναι και οι απόψεις και προσεγγίσεις του Maturana όσον αφορά τις θεωρίες των συστημάτων. Από τον Maturana προέκυψε η έννοια του αυτοποιητικού συστήματος, το οποίο αποτελεί ένα ιεραρχικώς αυτόνομο σύστημα A, το οποίο αποτελείται από ορισμένα μέρη, τα οποία δημιουργούν (αυτοδημιουργία) και καταστρέφουν (αυτοκαταλύουν) σε ένα συνεχή κύκλο τα βασικά συστατικά που αποτελούν το ίδιο το A με στόχο τη διατήρηση της σταθερής κατάστασης παρά τις πιθανές περιβαλλοντικές μεταβολές. Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή με την ορολογία του αυτοματισμού και τα αυτοποιητικά συστήματα μπορούν να θεωρηθούν ως τα συστήματα αυτά, τα οποία βρίσκονται σε αντιδιαστολή με τα αλλοποιητικά, δηλαδή συστήματα που παράγουν και δίνουν ως έξοδο συστατικά άλλων συστημάτων (Mingers, 1991).

Η θεωρία της αυτοποίησης παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τους Χιλιανούς βιολόγους Humberto Maturana και Francisco Varela, στο έργο τους *De Maquinas y Seres Vivos* (1972) και μεταφράστηκε στα αγγλικά για πρώτη φορά το 1980 με τίτλο *Autopoiesis and Cognition - The Realization of Living*. Ο Maturana επίσης, έκανε αναφορά στο περίπλοκο σύστημα, σύστημα το οποίο αποτελεί μια δομή με σύνθετο χαρακτήρα, η οποία δομή αποτελείται από μέρη πολλαπλού περιεχομένου, τα οποία αλληλεπιδρούν σημαντικά μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Maturana: «*Τα περίπλοκα συστήματα χαρακτηρίζονται από ισχυρή εξάρτηση και ποικιλότητα μεταξύ των μερών τους, ενώ η συμμετρία στη δομή ενός συστήματος υποδηλώνει χαμηλή πολυπλοκότητα. Συνήθως τα πολύπλοκα συστήματα είναι ιεραρχικά αυτοεργοδοτούμενα και παρουσιάζουν αναδυόμενες συμπεριφορές, δηλαδή καινοφανείς συλλογικές συμπεριφορές που δεν μπορούν να ανακτηθούν στα μεμονωμένα μέρη του συστήματος αλλά οφείλονται στις αλληλεπιδράσεις και τις συσχετίσεις τους*» (Mingers, 1991).

Μία ειδική κατηγορία είναι τα προσαρμοστικά πολύπλοκα συστήματα, τα οποία είναι έχουν δυναμικό, μνημονικό και ενδοσκοπικό χαρακτήρα. Η ορολογία της προσαρμοστικότητας όπως αναφέρθηκε από τον Maturana, αναφέρεται στη διαδικασία της εξελίξεως της βιολογικής προσεγγίσεως για την περιγραφή των συστημάτων, από την έννοια ότι τα συστήματα έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται στο εκάστοτε περιβάλλον. Στο σημείο αυτό, ο Maturana αναφέρεται

και στη διαδικασία της ανάδρασης, η οποία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία κάποιο τμήμα της στιγμιαίας εξόδου ενός συστήματος ανακατεύεται και επανατροφοδοτείται στο σύστημα ως νέα είσοδος (Mingers, 1991).

Σχετικά με τα συστήματα βιολογικού χαρακτήρα, τέλος, αναφέρθηκε από τον Maturana ότι, δίχως τους μηχανισμούς ανάδρασης, ο οργανισμός και το σύστημα δε μπορεί να προχωρήσει στη διατήρηση της υπόστασής του εντός του φυσικού περιβάλλοντός του. Μάλιστα, η ανάδραση χρησιμεύει σημαντικά για να καταφέρει το σύστημα να επιβιώσει μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται, καθώς για να επιβιώσει θα πρέπει να προσαρμοστεί μέσα στο περιβάλλον αυτό, θέτοντας κάθε φορά νέους στόχους και προσεγγίσεις (Mingers, 1991).

Σημειώνεται ότι στη θεωρία του Maturana, σημαντικός λόγος έγινε και για τη διαρθρωτική σύζευξη, καθώς προκύπτει το εξής ερώτημα: εάν ένα σύστημα είναι τόσο ανεξάρτητο από το περιβάλλον του, πώς προσαρμόζεται τόσο καλά και πώς τα συστήματα αναπτύσσονται σε παρόμοιες δομές; Η απάντηση έγκειται στην έννοια της δομικής σύζευξης του Maturana. Μια αυτοπαθής γνωστική θεωρία των Maturana και Varela δηλώνει ότι η οργάνωση πραγματοποιείται σε μια συγκεκριμένη δομή. Γενικά, αυτή η δομή θα είναι πλαστική, θα έχει δηλαδή χαρακτήρα μεταβλητό, αλλά οι αλλαγές που υφίστανται όλες διατηρούν την αυτοπεριοχή όσο η οντότητα παραμένει (Mingers, 1991).

Ενώ ένα τέτοιο σύστημα υπάρχει σε ένα περιβάλλον, το οποίο το παρέχει με αναγκαίες επιβίωσης, τότε θα έχει μια δομή κατάλληλη για αυτό το περιβάλλον ή η αυτοπερίοδος δε θα συνεχιστεί. Το σύστημα θα συνδέεται δομικά με το μέσο του. Αυτό, ωστόσο, είναι πάντα ένα ενδεχόμενο θέμα και η συγκεκριμένη δομή που αναπτύσσεται καθορίζεται από το σύστημα. Γενικότερα, ένα τέτοιο σύστημα μπορεί να γίνει δομικά συζευγμένο με άλλα συστήματα - η συμπεριφορά ενός γίνεται μια καταστροφική κατάσταση για το άλλο, και αντίστροφα (Mingers, 1991).

Για να συνοψιστούν οι απόψεις του Maturana, σύμφωνα με τον Mingers (1991), τα αυτοπαθολογικά συστήματα υπάρχουν δομικά συνδεδεμένα με το μέσο τους. Οι συμπεριφορές τους βασίζονται σιωπηρά σε τεκμήρια σχετικά με το περιβάλλον τους και επομένως είναι γνωστικές. Ένα νευρικό σύστημα δεν μεταβάλλει αυτή τη βασική κατάσταση αλλά επιτρέπει την εμφάνιση ευρύτερων πεδίων αλληλεπίδρασης που κορυφώνονται με την αυτοσυνειδησία των ανθρώπων. Αρχικά, το νευρικό σύστημα καταστρέφει την άμεση σύνδεση μεταξύ της

αισθητήριας και της επιφάνειας του κινητήρα, επιτρέποντας ένα ευρύτερο φάσμα μεταβλητών συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων με ευθύνες, αντί με μεμονωμένα συμβάντα.

Η αυξανόμενη εγκεφαλοποίηση (δηλαδή, η ανάπτυξη του εγκεφάλου) υπό την εξελικτική πίεση σύμφωνα με τον Mingers (1991), διευρύνει το εύρος των πιθανών συμπεριφορών ώστε να συμπεριλάβει την αφηρημένη σκέψη, την συμπεριφορά προσανατολισμού και τον τομέα των περιγραφών. Τέλος, περιγραφές του εαυτού μέσω της γλώσσας δημιουργούν τον παρατηρητή και την αυτοσυνειδησία. Σε κάθε στάδιο εμφανίζεται μια περιοχή με νέες και διαφορετικές αλληλεπιδράσεις-αλληλεπιδράσεις με σχέσεις, με εσωτερική νευρική δραστηριότητα, με περιγραφές, και τέλος με αυτο-περιγραφές. Όλα αυτά καθίστανται δυνατά από τη βιολογία.

3.4.3. Οι απόψεις του Bertalanffy

Τέλος, στο παρόν σημείο παραθέτονται και οι προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν από τον Bertalanffy όσον αφορά τις θεωρίες των συστημάτων. Ο ίδιος, θεωρούσε τους ζωντανούς οργανισμούς ως ένα όλον, τονίζοντας ότι αυτοί οι οργανισμοί θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως συστήματα ανοικτού χαρακτήρα, καθώς ανταλλάσσουν υλικά, ενέργεια και πληροφορίες με το περιβάλλον γύρω τους και έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν και να συνυπάρχουν με τα υπόλοιπα στοιχεία του περιβάλλοντος. Αυτή η πεποίθηση, αποτέλεσε μία από τις βασικές αρχές της συστηματικής επιστήμης.

Στις αρχές της δεκαετίας του '30, δηλαδή, την εποχή που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά η γενική συστημική θεωρία, υπήρχε γενικότερα σε μεγάλη εκτίμηση η θεωρία αυτή, ιδίως στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο ίδιος, προσπάθησε σε μεγάλο βαθμό να αναζητήσει νομοθεσίες με γενικό χαρακτήρα, τα οποία να αναφέρονται στην αλληλεπίδραση των διαφόρων ειδών και τύπων των συστημάτων, καθώς ο ίδιος πίστευε ότι μέσω των νομοθεσιών θα εξελιχθούν όλα τα συστήματα, καθώς και οι ζωντανοί οργανισμοί που υπακούουν ή συμμετέχουν σε αυτά.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ίδιος, σύμφωνα με τους ακαδημαϊκούς, διατύπωσε την άποψη ότι *«δεν ισχύει για τα ζωντανά συστήματα το δεύτερο θερμοδυναμικό αξίωμα, το οποίο δέχεται ότι ένα κλειστό σύστημα αποδιοργανώνεται συνεχώς και η εντροπία του αυξάνει»*. Οι απόψεις αυτές οδήγησαν σε σύγκρουση του Von Bertalanffy με το

επιστημονικό ίδρυμα της εποχής του, ενώ οι υποστηρικτές του ίδιου ισχυρίζονται ότι ο βαθμός της γενικότητας της θεωρίας δεν κατορθώνει να επιτευχθεί από τις επιστήμες μεμονωμένου χαρακτήρα, καθώς, η ίδια γενικευμένη θεωρία έχει ως στόχο «να καθορίσει τις ομοιομορφίες στα θεωρητικά κατασκευάσματα διαφορετικών επιστημονικών τομέων και να αναπτύξει θεωρητικά μοντέλα που μπορούν να εφαρμοστούν σε τουλάχιστον δύο διαφορετικές μελέτες».

Η ίδια προσέγγιση σύμφωνα με τους ακαδημαϊκούς, «σε υψηλότερο επίπεδο, αλλά μάλλον με χαμηλότερο βαθμό αυτοπεποίθησης, ελπίζει στην ανάπτυξη ενός «φάσματος» θεωριών - ενός συστήματος συστημάτων που θα μπορεί να λειτουργεί ως *gestalt* στην θεωρητική κατασκευή. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο περιοδικός πίνακας των στοιχείων στην χημεία, λόγω της οποίας η έρευνα στράφηκε για πολλά χρόνια στην εύρεση όλων των στοιχείων με σκοπό την ολοκλήρωση του πίνακα». Παρόμοια, το σύστημα μπορεί να χρησιμεύσει στην κατεύθυνση της προσοχής των θεωρητικών προς τα κενά των θεωρητικών μοντέλων και επίσης να υποδείξει τις απαραίτητες μεθόδους για την «πλήρωση» αυτών των κενών.

Πιο αναλυτικά σχετικά με τη συγκεκριμένη θεωρία, οφείλεται να σημειωθεί ότι η θεωρία του Bertalanffy (1976) αποτελείται από δεκατρία (13) σε αριθμό, βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά:

- 1) Ένα σύστημα είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των τμημάτων του. Απαιτεί διερεύνηση ολόκληρης της κατάστασης αντί μιας (1) ή δύο (2) πτυχών ενός προβλήματος. Τα λάθη δεν μπορούν να κατηγορηθούν για ένα άτομο, μάλλον ένας αναλυτής συστημάτων θα διερευνήσει πώς έγινε το λάθος μέσα σε ένα υποσύστημα & θα αναζητήσει ευκαιρίες για να κάνει διορθώσεις στις χρησιμοποιούμενες διαδικασίες σε όλα τα μέρη.
- 2) Το τμήμα του κόσμου που μελετήθηκε (σύστημα) πρέπει να παρουσιάζει κάποια προβλεψιμότητα.
- 3) Αν και κάθε υποσύστημα είναι μια αυτόνομη μονάδα, είναι μέρος μιας ευρύτερης και υψηλότερης τάξης.
- 4) Ο κεντρικός στόχος ενός συστήματος μπορεί να προσδιοριστεί από το γεγονός ότι άλλοι στόχοι θα θυσιάστούν για να επιτευχθεί ο κεντρικός στόχος.
- 5) Κάθε σύστημα, ζωντανό ή μηχανικό, είναι ένα σύστημα πληροφοριών. Πρέπει να αναλύσει οπότε το άτομο, το πόσο κατάλληλα είναι τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση πληροφοριών.
- 6) Ένα ανοικτό σύστημα και το περιβάλλον του είναι πολύ αλληλένδετα.

- 7) Ένα πολύ περίπλοκο σύστημα μπορεί να χρειαστεί να χωριστεί σε υποσυστήματα έτσι ώστε να μπορεί να αναλυθεί και να γίνει κατανοητό το καθένα πριν ανασυγκροτηθεί σε ένα σύνολο.
- 8) Ένα σύστημα αποτελείται από ένα σύνολο στόχων και τις σχέσεις τους.
- 9) Ένα σύστημα είναι ένα δυναμικό δίκτυο διασυνδεδετικών στοιχείων. Μια αλλαγή σε ένα μόνο από τα στοιχεία πρέπει να επιφέρει αλλαγές σε όλα τα άλλα.
- 10) Όταν τα υποσυστήματα είναι διατεταγμένα σε σειρά, η έξοδος ενός είναι η είσοδος για μια άλλη. Συνεπώς, οι μεταβολές της διαδικασίας σε μία απαιτούν αλλαγές σε άλλα υποσυστήματα.
- 11) Όλα τα συστήματα τείνουν προς ισορροπία, η οποία είναι μια ισορροπία των διαφόρων δυνάμεων μέσα και έξω από ένα σύστημα.
- 12) Το όριο ενός συστήματος μπορεί να αναδιαμορφωθεί κατά βούληση από έναν αναλυτή συστήματος.
- 13) Για να είναι βιώσιμο, ένα σύστημα πρέπει να είναι έντονα κατευθυνόμενο προς το στόχο, να διέπεται από ανατροφοδότηση και να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Επίσης, σημειώνεται ότι η ιεραρχική δομή του Mind Development έχει τις ρίζες του στη Θεωρία των Γενικών Συστημάτων του von Bertalanffy, οπότε η δομή της Ανάπτυξης του Νου μπορεί μόνο να κατανοηθεί πλήρως από την οπτική της θεωρίας των συστημάτων. 30 χρόνια πριν από άλλους επιστήμονες, ο Bertalanffy έγινε δυσαρεστημένος με τις αναγωγικές (απλώς μηχανικές) εξηγήσεις της συμπεριφοράς των ζωντανών οργανισμών. Η απάντηση του Bertalanffy σε αυτές τις παρατηρήσεις ήταν ότι η ζωή είναι πρωτίστως ένα σύστημα αυτο-οργάνωσης, ένα αναπτυξιακό σύστημα που ξεδιπλώνεται σε σταδιακά υψηλότερα επίπεδα διαφοροποίησης και οργανωμένης πολυπλοκότητας.

Αυτά τα κύματα δεν είναι αναγώγιμα στα μέρη τους, αφού ο παράγοντας της ζωής εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των μερών ως ένα σύστημα: το σύνολο είναι περισσότερο από το άθροισμα των τμημάτων. Επιπλέον, ο οργανισμός είναι δυναμικός, μη στατικός, ανοικτός και αναζητά αυθόρμητα και ενεργά ερεθίσματα για διέγερση, αντί να περιμένει παθητικά για να δράσει.

Ωστόσο, ο Bertalanffy δεν ήταν ικανοποιημένος να περιορίσει τη θεωρία του στη βιολογία. Εάν ο οργανισμός ήταν ένα ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, θα μπορούσε η βιολογία ως πειθαρχία να κάνει οτιδήποτε λιγότερο; Έτσι, αμφισβήτησε τους ψυχολόγους που ισχυρίστηκαν ότι η πειθαρχία τους ήταν σε

σταυροδρόμι. Η ψυχολογία είναι πάντα σε ένα σταυροδρόμι και το μυαλό του ανθρώπου ένα σημείο συνάντησης για συμβολικά συστήματα. Από αυτή την πεποίθηση, ιδρύθηκε η Θεωρία των Γενικών Συστημάτων: μια πειθαρχία, με ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοβιολογία και την οικολογία.

Το Mind Development είναι ένα σύστημα, και ως τέτοιο, αντανακλά την έννοια του συστήματος που έχει αποκτήσει βασική επιρροή στην ψυχολογία. Πολλοί ψυχολόγοι αναφέρθηκαν στη Θεωρία των Γενικών Συστημάτων ή σε κάποιο μέρος της. Αυτή η τάση στη σύγχρονη ψυχολογία εμφανίστηκε ως αντίδραση στην στείριότητα του συμπεριφορισμού. Η Θεωρία των Γενικών Συστημάτων αποτελεί ένα εκτεταμένο πρότυπο για την ψυχολογία, χωρίς το οποίο μεγάλο μέρος της σύγχρονης ψυχολογίας θα βρισκόταν σε κατάσταση συλλληφθέντος ανάπτυξης.

Η εφαρμοσμένη επιστήμη της ανάπτυξης του νου είναι γνωστική ψυχολογία στο επίπεδο του συστήματος: όλες οι τεχνικές που παρέχονται σε διαφορετικά μαθήματα λειτουργούν από κοινού ως ένα σύστημα για την παραγωγή αποτελεσμάτων που υπερβαίνουν και δεν μπορούσαν να προβλεφθούν με την εξέταση των μεμονωμένων συστατικών μόνο.

Ο καρτεσιανός δυϊσμός ανάμεσα στο πνεύμα και την ύλη, το μυαλό και το σώμα, η συνείδηση και ο εγκέφαλος και ούτω καθεξής, είναι μια έννοια που προέρχεται από τη φυσική του δέκατου έβδομου αιώνα που είναι ξεπερασμένη. Η σύγχρονη άποψη συστημάτων είναι ολιστική και προσφέρει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να διαμορφωθεί μια «ενοποιημένη» θεωρία. Οι πρώτες αρχές μιας κοινής γλώσσας μπορούν να βρεθούν στο έργο του Jean Piaget και πολλών από τους διαρθρωτικούς φιλόσοφους που αναλύουν τη δομή ή το περιεχόμενο των συνειδητών ψυχικών καταστάσεων με ενδοσκοπικές μεθόδους (Κοντάκος, 2018).

Η επέκταση αυτού του τρόπου σκέψης στο σύμπαν στο σύνολό του δεν είναι υπερβολικό να υποθέσουμε ότι όλες οι δομές του - από τα υποατομικά σωματίδια μέχρι τους γαλαξίες και από τα βακτήρια έως τα ανθρώπινα όντα και την οικολογία της γης - είναι εκδηλώσεις του εαυτού του σύμπαντος -οργάνωση της δυναμικής, που μπορεί να ταυτιστεί με τον όρο "κοσμικό μυαλό". Η άποψη των συστημάτων για τη φύση φαίνεται να παρέχει ένα ουσιαστικό επιστημονικό πλαίσιο για την προσέγγιση των παλαιών ερωτήσεων σχετικά με τη φύση της ζωής, του νου και της συνείδησης.

Η ιδέα του συστήματος παρέχει ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη του μυαλού που είναι ψυχο-φυσικά ουδέτερη. τόσο οι έννοιες του νου όσο και του εγκεφάλου μπορούν να συζητηθούν ουσιαστικά μέσα στο ίδιο πλαίσιο. Στο πλαίσιο της Θεωρίας

Γενικών Συστημάτων, μπορέσαμε να πάρουμε τις ιδέες του Adler, αντιπροσωπεύοντας την εμβρυϊκή μορφή ενός συστήματος Ανάπτυξης Νου στη σιωπηρή αναγνώριση της τηλελογίας - την πεποίθηση ότι τα άτομα καθοδηγούνται όχι μόνο από μηχανικές δυνάμεις αλλά ότι επίσης κινούνται προς ορισμένους στόχους αυτοπραγμάτωσης - και από αυτές τις βασικές έννοιες, συνθέτουν ένα λειτουργικό σύστημα ανάπτυξης του νου.

3.5.Εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η τροποποίηση των στόχων του συστήματος δεν είναι εύκολη, αλλά δεν είναι επίσης αδύνατη. Στην εκπαίδευση, μια τέτοια αλλαγή απαιτεί να πεισθούν όλοι οι σημαντικοί φορείς λήψης αποφάσεων στο σχολικό σύστημα ότι η αλλαγή έμφαση είναι επιθυμητή. Επίσης, ο πράκτορας αλλαγής πρέπει να πείσει τους γονείς, τους μαθητές και άλλους στην τοπική κοινότητα ότι αυτές οι αλλαγές θα ωφεληθούν οι ίδιοι, καθώς η κοινωνία πρέπει να έχει πτυχιούχους με ορισμένες ιδιότητες.

Τέλος, ο παρεμβατιστής πρέπει να πείσει τις δυνάμεις του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τις εταιρίες δοκιμών, τους εκδότες εγχειριδίων, τους κυβερνητικούς νομοθέτες και τις πηγές χρηματοδότησης για την αξία της αλλαγής. Ο ρόλος των στόχων σε μια ανάλυση συστημάτων είναι κρίσιμος. Το σύστημα χρησιμοποιεί τους στόχους του ως βάση για την αξιολόγηση της απόδοσής του. Αυτή η διαδικασία περιγράφει μια άλλη πτυχή των συστημάτων. Δηλαδή, ένα σύστημα αναζητεί ανατροφοδότηση σχετικά με την ποιότητα της λειτουργίας του.

Για παράδειγμα, εάν η κοινωνία απαιτεί ότι οι απόφοιτοι γυμνασίου είναι ικανοί να αποκτήσουν βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τότε τα σχολεία θα δώσουν μεγάλη έμφαση στην τυποποιημένη μεθοδολογία και θα βασιστούν στο βαθμό στον οποίο η νέα μέθοδος θα παράγει μαθητές που θα έχουν υψηλό βαθμό στις δοκιμές αυτές. Εάν, από την άλλη πλευρά, η κοινωνία υποδηλώνει ότι τα σχολεία θα παράγουν ανοιχτούς, μη προκατειλημμένους αποφοίτους που επιθυμούν να σεβαστούν τις πολιτιστικές διαφορές, θα δημιουργηθούν και άλλες δοκιμασίες συμπεριφοράς και πολιτιστικής πληροφόρησης για την αξιολόγηση αυτών των αποφοίτων και τα σχολεία θα τροποποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και το πρόγραμμα σπουδών τους για να ενισχύσουν την πιθανότητα επιτυχίας των αποφοίτων τους σε αυτά τα μέτρα.

Έτσι, η αλλαγή θα προκύψει με την ανάλυση και την αλλαγή των στόχων της εκπαίδευσης και έπειτα με τη σύνδεση συγκεκριμένων καινοτομιών και εργαλείων αξιολόγησης με αυτούς τους στόχους. Διάφορα ιδρύματα και ομάδες επαγγελματιών εργάζονται σκληρά δημιουργώντας το δικό τους σύνολο δηλωμένων στόχων. Οι ομάδες σπουδών/περιεχομένου εργάζονται εδώ και χρόνια για να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών βάσει των αντιληπτών στόχων τους.

Ενώ πολλές ομάδες περιεχομένου επεξεργάζονται πρότυπα, δεν υπάρχουν πραγματικά γενικοί στόχοι για ολόκληρο το σύστημα. Σήμερα υπάρχει ένας πόλεμος που αφορά το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Κάθε μία από τις πολλές περιοχές σπουδών έχει τους δικούς της στόχους και τις προσεγγίσεις μάθησης. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ως οντότητες προσπαθούν να καθορίσουν τους στόχους του συστήματος. Διάφορες ομάδες (π.χ. μονογονείς, υποστηρικτές της παιδείας, υπερασπιστές της οικογενειακής αξίας, ομάδες ειδικών για την υγεία, συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες, θρησκευτικές ομάδες κ.λπ.) θέλουν επίσης να συμβάλλουν σε αυτή την αλλαγή.

Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικές αντιφατικές απόψεις. Τα σχολεία χρησιμοποιούν όλο το χρόνο της τάξης για να διδάξουν τη γνωστική μάθηση και γνώση. Άλλοι πιστεύουν ότι τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθησή του. Κάποιοι θεωρούν το σχολείο ως την υπηρεσία που βοηθά την ενσωμάτωση όλων των εθνοτικών ομάδων και γιορτάζει τις πολιτισμικές διαφορές.

Τέλος, πολλοί βλέπουν μόνο κάποιους από τους πολλούς τους στόχους της εκπαίδευσης, όπως την προετοιμασία των σπουδαστών να εργαστούν και να είναι επαγγελματικά αρμόδιοι πολίτες σε μια αναδυόμενη παγκόσμια αγορά, ενώ λιγότεροι δίνουν έμφαση στο ότι η εκπαίδευση στοχεύει να προετοιμάσει και να διαμορφώσει το ψυχοκοινωνικό χαρακτήρα του παιδιού, ιδίως μέσω του σχολικού κλίματος.

Όπως και να έχει, η συστημική διάσταση και προσέγγιση έχει μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση, διότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στα ακόλουθα:

- ✓ Ρίχνει φως στη δυναμική φύση της διαχείρισης.
- ✓ Παρέχει μια ενοποιημένη εστίαση στις θεσμικές προσπάθειες.
- ✓ Βοηθά να εξετάσει ο εκπαιδευτικός την εκπαιδευτική διαδικασία και το θεσμό ως σύνολο και όχι ως μέρη μιας επαγγελματικής δραστηριότητας

- ✓ Βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τα κρίσιμα υποσυστήματα και την αλληλεπίδρασή τους μεταξύ τους.
- ✓ Βοηθά στη βελτίωση του θεσμού.
- ✓ Βοηθά στην επίτευξη αποτελεσματικότητας στη σχολική διοίκηση και διαχείριση.
- ✓ Βοηθά στον συστηματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.
- ✓ Μέγιστη χρησιμοποίηση των πόρων.
- ✓ Βοηθά στη βελτίωση του συστήματος εξέτασης και αξιολόγησης.
- ✓ Διατήρηση, έλεγχος και βελτίωση των υπηρεσιών καθοδήγησης.
- ✓ Σχεδιασμός, έλεγχος και βελτίωση του μη τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων.
- ✓ Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Οι απόψεις της κοινωνικοποίησης, οι στόχοι της εκπαίδευσης, οι κανονισμοί, οι πρακτικές και οι δραστηριότητες μέσα στην κοινότητα, το σχολείο και την τάξη, οι αξιολογήσεις των αποτελεσμάτων και οι προσωπικές/οικογενειακές αξίες και οι πεποιθήσεις αλληλεπιδρούν είτε άμεσα, είτε έμμεσα στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δυστυχώς, τα διάφορα στοιχεία του συστήματος δεν είναι πάντα συνεπή μεταξύ τους. Η ευθυγράμμιση των στοιχείων σε μια προγραμματισμένη παρέμβαση, σχεδιασμένη από την άποψη των συστημάτων, θα αυξήσει την πιθανότητα η κοινότητα να επικεντρωθεί στην εκπαίδευση κάθε παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

4.1. Συστημική επικοινωνία

«Δεν επικοινωνούν οι άνθρωποι. Οι επικοινωνίες επικοινωνούν» Luhmann

Για τον Λούμαν δεν είναι οι άνθρωποι αυτοί που επικοινωνούν, δηλαδή οι συνειδήσεις τους αλλά οι ίδιες οι επικοινωνίες. *«Οι συνειδήσεις μπορούν να αναπαράγουν τις δικές τους λειτουργίες, αντιλήψεις, σκέψεις και αναπαραστάσεις όχι όμως και επικοινωνίες»* (Κοντάκος 2014). Η συνείδηση και η επικοινωνία αποτελούν συστήματα που είναι αναγκαία το ένα στο άλλο, όμως δεν ταυτίζονται και δεν θα πρέπει να συγχέονται. Επιπλέον η συνείδηση διαμορφώνεται γλωσσικά μέσα από την κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας (Κοντάκος 2014).

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, επίκεντρο της επικοινωνίας είναι το σύστημα και όχι ο ίδιος ο άνθρωπος. Άλλωστε η αναπαραγωγή της κοινωνίας δεν στηρίζεται στην ικανότητά της να ενσωματώσει τα διάφορα στοιχεία, αλλά στην ικανότητά της να παράγει επικοινωνία (Makarovič, 2001, ό.π. στους Adam, Bernik & Rončenič, 2005). Ένα από τα σημαντικότερα συστήματα της κοινωνίας είναι το σχολείο, το οποίο μάλιστα σύμφωνα με τις κοινωνικές επιστήμες, αποτελεί ένα σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας, αφού περιλαμβάνει υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, όπως, για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων κ.α. . Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2004) *«Η συνάρτηση επικοινωνίας και εκπαίδευσης είναι θεμελιακή, εφόσον η επικοινωνία δρα διαρκώς νοημοποαραγωγικά, άρα παιδαγωγικά και η εκπαίδευση ταυτίζεται σχεδόν με τη διαδικασία εφόσον δεν έχει άλλη δυνατότητα η κοινωνία για διαπραγμάτευση νοήματος πέραν της επικοινωνίας»*.

Σύμφωνα με τον Λούμαν *«Μία κοινωνική θεωρία συστημάτων δεν πρέπει να αφορμάται από την έννοια της δράσης αλλά της επικοινωνίας. Επειδή όχι η δράση αλλά μόνο η επικοινωνία είναι ένα αναπόδραστο κοινωνικό εγχείρημα και συνάμα ένα εγχείρημα που ενεργοποιείται αναγκαστικά πάντα όταν σχηματίζονται τέτοιες κοινωνικές περιπτώσεις»* (Κοντάκος 2014). Ως κοινωνικό σύστημα η επικοινωνία υπόκειται σε συγκεκριμένους κανόνες, εντός συγκεκριμένων ορθολογικοτήτων. Ο Λούμαν σύμφωνα

**ΜΕΡΟΣ Α΄. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

με τον Κοντάκο (2014) την αντιλαμβάνεται ως μια κατάσταση αναδύομενη μέσα από τη σύνθεση τριών διαφορετικών επιλογών την επιλογή της πληροφορίας, την επιλογή μηνύματος ανάλογου με την πληροφορία και τέλος την επιλογή κατανόησης ή παρανόησης του συγκεκριμένου μηνύματος και της αντίστοιχης πληροφορίας. *«Η διαφοροποίηση της επικοινωνιακής του αντίληψης από τις παραδοσιακές δεν είναι τόσο ως προς τα δομικά στοιχεία της επικοινωνίας, αλλά κυρίως ως προς τον τόπο εξέλιξης, τον ορισμό και τη λειτουργία αυτών των στοιχείων και την παρουσία και εμπλοκή του ανθρώπου. Όλα μαζί παράγουν επικοινωνία όταν επιτυγχάνεται ενδεχομενικότητα (contingence) της δυνατότητας επιλογής τους. Συγκεκριμενοποιώντας την επικοινωνιακή διαδικασία, ο Luhmann δίνει έμφαση σε αυτό που αποτελεί τον πυρήνα της θεωρίας του: την επιλογή, τη διαφορά, τη διάκριση, την ενδεχομενικότητα, την αυτοαναφορικότητα και την αναδυτικότητα»* (Κοντάκος 2014).

Από τη θεωρία του Λούμαν προκύπτει ότι ένα επικοινωνιακό σύστημα είναι ένα κλειστό σύστημα το οποίο παράγει το ίδιο μέσα από την επικοινωνία τα συνθετικά του στοιχεία από τα οποία και αποτελείται. Συνεπώς είναι ένα αυτοποιητικό σύστημα που παράγει αλλά και αναπαράγει όλα όσα λειτουργούν ως ενότητες του ίδιου συστήματος (Κοντάκος 2014). *«Ότι δεν επικοινωνείται δεν μπορεί να συμβάλει καθόλου στην επικοινωνία. Μόνο η επικοινωνία μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία. Μόνο η επικοινωνία μπορεί να διακρίνει ενότητες της επικοινωνίας. Μόνο η επικοινωνία μπορεί να ελέγξει και να επιδιορθώσει την επικοινωνία»* (Κοντάκος 2014).

Ο D. Baacke (1973) επιχείρησε να μεταφέρει στοιχεία από την επικοινωνιακή θεωρία του Luhmann στο παιδαγωγικό στοιχείο, συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο ελλιπή βασικά επικοινωνιακά αξιώματα που είχε θέσει ο P.Watzlawick.

- ❖ Βασικό αξίωμα της Επικοινωνιακής Ικανότητας: είναι η ικανότητα του ανθρώπου σε ποικίλες περιπτώσεις να εκπέμπει και να λαμβάνει επικοινωνίες ανάλογες με την περίπτωση και με τα μέσα, χωρίς να δεσμεύεται από τα ερεθίσματα των ίδιων των περιπτώσεων (Baacke, 1973:100)
- ❖ Αξίωμα της Διάρκειας: η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη και λαμβάνει χώρα διαρκώς (ό.π.:106).
- ❖ Αξίωμα της Σχέσης: κάθε επικοινωνία αντικατοπτρίζει μια σχέση, η οποία είναι προϋπόθεση για την οικοδόμηση αλλά και τη μεταβολή παγιωμένων σχημάτων, τα οποία εκτίθενται σε ένα διαρκή έλεγχο στην ίδια την επικοινωνία (ό.π.:108).

**ΜΕΡΟΣ Α΄. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

- ❖ Αξίωμα της Δέσμευσης: κάθε επικοινωνία συνεπάγεται με μία δέσμευση των μελών που συμμετέχουν σε αυτή, όσο αναφορικά με το αντικείμενο όσο και με τη μεταξύ τους σχέση (ό.π.:109).
- ❖ Αξίωμα της Φειδούς: ο κίνδυνος που εγκυμονεί και η προσπάθεια που απαιτείται στις επικοινωνίες, οδηγεί σε μία «φειδωλή συμπεριφορά» των επικοινωνιακών εταίρων (ό.π.:110).
- ❖ Αξίωμα τους Θεσμού: οι επικοινωνιακές σχέσεις έχουν την τάση να διατηρούνται και η σταθερότητά τους διασφαλίζεται μέσα από θεσμοθετήσεις (ό.π.:112).
- ❖ Αξίωμα της Προσδοκίας Προσδοκιών: βοηθά να αποφεύγονται οι διαρκείς συγκρούσεις και διευκολύνει και διασφαλίζει την επικοινωνία (ό.π.:116).
- ❖ Αξίωμα των Κανόνων και των Ρόλων: η επικοινωνία υπακούει σε διάφορους κοινωνικά οργανωμένους κανόνες, ανάμεσα σε αυτούς οι σπουδαιότεροι ρυθμιστές είναι οι σχέσεις των ρόλων, οι οποίες καθορίζουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά (ό.π.:144).
- ❖ Αξίωμα του Περιεχομένου και της Σχέσης: η άποψη περιεχομένου αφορά στη γνωστική διάσταση ενώ η άποψη σχέσης τη συναισθηματική διάσταση μιας επικοινωνίας και οι δύο αυτές απόψεις όμως είναι αδιαχώριστες.
- ❖ Αξίωμα του Ελέγχου: η επικοινωνία και ο κοινωνικός έλεγχος αλληλοεξαρτώνται, ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά σε αλληλεπιδραστικές σχέσης μέσω ενημέρωσης και ανταλλαγής επίκτητων κανόνων. Η επικοινωνιακή διαδικασία παραμένει ελέγξιμη, όσο αυτή διευκολύνει όχι μόνο τον κοινωνικό έλεγχο, αλλά επίσης και όσο τον ελέγχει, για να μην τον αφήνει να εκφυλίζεται σε έναν υπερσταθεροποιητικό μηχανισμό κανονισμών (ό.π.:154-155).
- ❖ Αξίωμα των Παρασίτων: τα παράσιτα είναι μέρος κάθε επικοινωνιακού συστήματος, για το λόγο αυτό αυξάνουν τη σταθερότητα του συστήματος, σε περίπτωση που δεν πρέπει να απομακρυνθούν, γιατί επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, μέσω του αναστοχασμού του συστήματος ή μέσω της εξωτερικής μετεπικοινωνίας (ό.π.:161).

- ❖ Αξίωμα Εργαλειακής/Καταναλωτικής Επικοινωνίας: Πρακτικά κάθε επικοινωνία έχει λειτουργίες που δεν περιορίζονται στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Συνοψίζοντας η επικοινωνία αποτελεί ένα διακριτό λειτουργικό σύστημα της κοινωνίας. Το ίδιο το σύστημα επικοινωνίας ως αυτοαναφορικό και αυτοποιητικό, διαφοροποιεί και συνθέτει τα δικά του δομικά στοιχεία, δηλαδή την πληροφορία, την έκφραση, την κατανόηση, ενώ η επικοινωνία επιτυγχάνεται όταν αυτά στοιχεία αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα μεταξύ τους. Παράλληλα, όπως προαναφέρθηκε τα κοινωνικά συστήματα δεν αποτελούνται από ανθρώπους αλλά από επικοινωνίες που προκύπτουν μέσω συζεύξεων ή συμβιωτικών μηχανισμών με ψυχικά ή βιολογικά συστήματα. Τέλος τα κυριότερα χαρακτηριστικά των συστημάτων δεν είναι ούτε πράξεις αλλά ούτε και πρόσωπα αλλά η επικοινωνία που αποτελεί τη βάση της κοινωνικής πραγματικότητας (Κοντάκος, 2014).

4.2. Η συστημική επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω των υιοθετούμενων εκπαιδευτικών στυλ συμπεριφοράς

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται και διαμορφώνεται σημαντικά μέσω των υιοθετούμενων στυλ συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό και, η συστημική επικοινωνία των συμμετεχόντων σε μια σχολική τάξη επηρεάζεται σαφώς από τη συμπεριφορά αυτή. Μάλιστα, η συστημική επικοινωνία μπορεί να δυσχεράνει ή να αυξήσει τη θετικότητα ενός σχολικού κλίματος, μέσω της υιοθετούμενης εκπαιδευτικής συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα η συστημική επικοινωνία συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό για να διαμορφώσει το σχολικό κλίμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υιοθετήσει πάμπολλα στυλ συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και, ανάλογα με το είδος συμπεριφοράς που υιοθετεί, διαμορφώνει ή αποτρέπει τη συστημική επικοινωνία και κατ' συνέπεια, αποτρέπει ή διαμορφώνει ένα θετικό σχολικό κλίμα στην τάξη, αντίστοιχα (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Το ανωτέρω γεγονός συμβαίνει για το λόγο ότι μέσα σε μια σχολική αίθουσα συμμετέχει ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός ως σύνολο –με βάση τη συστημική προσέγγιση, και όχι ξεχωριστά ο ένας από τον άλλον. Συνεπώς, μιας και αλληλεπιδρούν ως σύστημα, επικοινωνούν, επίσης, ως σύστημα. Η αλληλεπίδραση

**ΜΕΡΟΣ Α΄. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

και επικοινωνία δασκάλου και μαθητή μέσω της συστημικής προσέγγισης και των αρχών της συστημικής επικοινωνίας διαμορφώνει σε ικανοποιητικό βαθμό το σχολικό κλίμα, αλλά και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Το πιο σημαντικό εκπαιδευτικό στυλ που μπορεί να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός με βάση τις αρχές της συστημικής επικοινωνίας και προσέγγισης στην εκπαίδευση σύμφωνα με τους ακαδημαϊκούς, είναι η θεώρηση της ηγεσίας βάσει των χαρακτηριστικών. Αναλυτικότερα, κυρίως μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου εμφανίζεται ένα νέο ηγετικό πρότυπο το οποίο στηρίζεται περισσότερο σε ανθρωποκεντρικά και γνήσια ηγετικά χαρακτηριστικά. Συνήθως οι ηγετικές αυτές ικανότητες δεν απαριθμούνται ούτε αναγνωρίζονται απαραίτητα σε άτομα με ηγετικές θέσεις. Αυτές τις ικανότητες μπορεί να τις έχει ένα άτομο και να τις ασκεί, μπορεί και όχι. Άλλοτε να οδηγούν αυτές οι ικανότητες στην επιτυχία, άλλοτε στην αποτυχία, ενώ δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο ο ηγέτης να διαθέτει μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι οι συνηθέστερες ικανότητες ενός ηγέτη να εκπληρώσει το στόχο του και να λειτουργήσει ηγετικά μπορεί να είναι (Μασούρου & Ευθυμίου, 2015):

- Νοημοσύνη: Η ικανότητα ενός ηγέτη να αντιλαμβάνεται το χώρο και το χρόνο κατά τρόπο αποτελεσματικό, κερδοφόρο και λειτουργικό θα μπορούσε, σαφώς, να συνδεθεί με μία σημαντική ηγετική ικανότητα.
- Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ή αλλιώς και ενσυναίσθηση. Στο χώρο της ηγεσίας, είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται το άτομο την αίσθηση που δίνει η κάθε κίνηση ή στρατηγική που θα ακολουθήσει προκειμένου να λειτουργεί διπλωματικά
- Γνώσεις/πολυμάθεια: Σαφώς, οι ειδικές γνώσεις και η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αυτόνομα αλλά και να είναι χρήσιμος σε πολλούς τομείς, αποτελεί προσόν που συμβάλλει αποτελεσματικά σε ένα ηγετικό προφίλ.
- Αυτογνωσία/αυτοπεποίθηση: Δύσκολα ένα άτομο χωρίς πίστη στον εαυτό του αλλά και αυτοπεποίθηση θα μπορούσε να ηγηθεί αλλά και να επιβληθεί πάνω σε άλλους ανθρώπους. Η αυτογνωσία, ωστόσο, έγκειται

ΜΕΡΟΣ Α΄. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

και στο θάρρος της γνώμης αλλά και της αναγνώρισης του λάθους ή του σωστού.

- **Συστηματική Σκέψη:** Ορίζεται και ως οργανωτικότητα και ορθή ταξινόμηση πληροφοριών. Η συστηματική σκέψη βοηθάει στην ορθή κατανομή αρμοδιοτήτων αλλά και στην έγκαιρη πρόβλεψη τυχόν δυσκολιών και δυσμενών καταστάσεων.
- **Ακεραιότητα:** Χαρακτηριστικό μίας ισχυρής προσωπικότητας που μπορεί κανείς να εμπιστευτεί.
- **Πίστη σε αξίες:** Είναι όλα εκείνα τα ιδανικά και τα στοιχεία που μπορεί να συνθέσουν μία ισχυρή προσωπικότητα αλλά ταυτόχρονα να εμπνέουν εμπιστοσύνη σε άτομα που μοιράζονται ανάλογο τρόπο σκέψης.
- **Ταπεινότητα:** Δημιουργεί πάντα ένα κλίμα συμπάθειας και άνεσης ώστε, εύκολα, μπορεί κανείς να κερδίσει την εμπιστοσύνη.
- **Κύρος και κοινωνική υπευθυνότητα:** Στην εποχή της εικόνας το προφίλ αλλά και η φήμη ενός ανθρώπου μπορεί να του δώσουν ώθηση αλλά και προβάδισμα ώστε να μπορεί εύκολα να υπερισχύσει έναντι άλλων. Η κοινωνική του ωστόσο υπευθυνότητα είναι αυτή που θα δημιουργήσει συνεργατικές δομές και μία αλτρουιστική αίσθηση.
- **Δικαιοσύνη:** Απαραίτητο χαρακτηριστικό για να διατηρηθεί η συνεργατική και εργασιακή συνοχή διότι παρέχει την αίσθηση της δικαίωσης που θα κατευνάσει επαναστατικές και εκρηκτικές αντιδράσεις.
- **Θάρρος:** Πρόκειται για θεμελιώδες στοιχείο του χαρακτήρα ενός ηγέτη αφού μπορεί να ρισκάρει πολλές φορές είτε πετυχαίνοντας είτε αποτυγχάνοντας.
- **Αντοχή:** Στοιχείο δύναμης και ικανότητας που μπορεί εύκολα να συμπαρασύρει τους διοικούμενους σε καλύτερες επιδόσεις.
- **Επιμονή:** Αναμφισβήτητα πρόκειται για χαρακτηριστικό που οδηγεί στην επιτυχία καθώς δείχνει θέληση για πραγματική επίτευξη στόχων και συναίσθηση της κατάστασης.
- **Ενθουσιασμός:** Είναι στοιχείο που δείχνει το ζήλο αλλά και την προσήλωση στο στόχο.

ΜΕΡΟΣ Α΄. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

- **Πρωτοβουλία:** Είναι έννοια σύμφυτη με το χαρακτήρα του ηγέτη. Ένας πραγματικός ηγέτης οφείλει να είναι πρωτοπόρος αλλά και καθοδηγητικός απέναντι στα πρόσωπα που διοικεί ούτως ώστε να ανοίγει το δρόμο με αποφασιστικότητα.
- **Διορατικότητα:** Είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το οποίο απαιτεί συνδυασμό από πολλές ικανότητες που έχουν προαναφερθεί. Η εμπειρία συνήθως είναι αυτή που οδηγεί στην απόκτηση της διορατικότητας, ενώ συνδέεται με την γενικότερη ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται το χώρο και το χρόνο.
- **Ισχυρή θέληση για υψηλές επιδόσεις:** Είναι δεδομένο ότι ένας ηγέτης πρέπει να θέτει υψηλούς στόχους, ακόμη και αν γνωρίζει και ο ίδιος ότι δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν. Κατ' αυτό τον τρόπο διατηρούνται πάντοτε υψηλές επιδόσεις.
- **Ικανότητα Επικοινωνίας και Πειθούς:** Ο χαρισματικός και ικανός ηγέτης θα πρέπει πάντοτε να είναι σε θέση να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τα άτομα που συνεργάζεται αλλά να μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτός και πειστικός προκειμένου να καταφέρει να υποκινήσει και να επιβληθεί στους διοικούμενους.
- **Ικανότητα δημιουργικής σκέψης και λήψης αποφάσεων:** Είναι το χαρακτηριστικό που ανοίγει το δρόμο για δημιουργία και πρόοδο.
- **Εποπτική Ικανότητα:** Μια ηγετική προσωπικότητα οφείλει να γνωρίζει την κατάσταση που επικρατεί στην δομή που εποπτεύει προκειμένου να ελέγχει αποτελεσματικά και έγκαιρα την πορεία προς το στόχο.

Έτσι, με βάση τα ανωτέρω, ένας εκπαιδευτικός που ηγείται σε μια σχολική αίθουσα, εάν θέλει να δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα μέσω της συστημικής προσέγγισης που υιοθετεί –και της συστημικής επικοινωνίας του με τα παιδιά, θα πρέπει είτε να έχει τα περισσότερα από τα προαναφερθέν χαρακτηριστικά, είτε να τα καλλιεργεί στην πορεία. Ένας εκπαιδευτικός που ηγείται σε μια σχολική τάξη εάν υιοθετεί ορισμένα στοιχεία συμπεριφοράς και ενεργειών –όπως η εποπτική ικανότητα και η συστηματική σκέψη και συστημική επικοινωνία, σε συνδυασμό με ορισμένες δεξιότητες –όπως είναι η πίστη σε αξίες, η υπευθυνότητα και το κύρος, δημιουργεί ένα άκρως θετικό σχολικό κλίμα που περιλαμβάνει αναρίθμητα βασικά στοιχεία και

συνιστώσες της συστημικής προσέγγισης, όπως είναι η ικανότητα επικοινωνίας, η εποπτεία και η δικαιοσύνη, μεταξύ άλλων (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

4.3. Η συστημική επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω των υιοθετούμενων διδακτικών μεθόδων

Πέραν της αξιοποίησης της συστημικής επικοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω της παράλληλης υιοθέτησης ορισμένων στυλ συμπεριφοράς και ηγεσίας σε μια σχολική αίθουσα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι υιοθετούμενες διδακτικές μέθοδοι. Μια σχολική τάξη που λειτουργεί, αλληλεπιδρά και επικοινωνεί ως σύστημα δε θα επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα εάν δε διδαχθεί με επίσης, συστηματικό τρόπο. Συνεπώς, φαίνεται πως προτείνονται από τους ακαδημαϊκούς ορισμένα στυλ – μέθοδοι διδασκαλίας, τα οποία εμπεριέχουν ένα σύνολο από στοιχεία και συνιστώσες της συστημικής προσέγγισης και επικοινωνίας, με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος, με την παράλληλη παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Μέσα από τις πρακτικές της δια βίου μάθησης, στοιχείο της συστημικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας που διδάσκουν τη σχολική τάξη ως σύστημα, με την παράλληλη συμμετοχή όλων των σχολικών φορέων, με στόχο την παράλληλη αναβάθμιση των εκπαιδευτικών στόχων, αναπαλαίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, σωστή εκμετάλλευση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος, την προώθηση της συμμετοχικής μάθησης (Τριλιανός, 2004).

Η πρώτη μορφή συστημικής διδακτικής προσέγγισης που προτείνεται, η οποία βελτιώνει στο έπακρο το σχολικό κλίμα, είναι η λεγόμενη *συνεργατική διδασκαλία*, η οποία αποτελεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη στήριξη των μαθητών και περιλαμβάνει τη μοιρασιά των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας, υπάρχει το μοντέλο του «ένας διδάσκει κι ένας παρατηρεί». Στο μοντέλο αυτό, ο ένας εκπαιδευτικός συνομιλεί με την τάξη πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός καταγράφει τα ονόματα

**ΜΕΡΟΣ Α΄. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

των παιδιών που συμμετείχαν ή όχι στη συζήτηση, έτσι ώστε να παρατηρηθεί ποια παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση ή ενθάρρυνση (Τριλιανός, 2002).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχει και το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται όλες τις ευθύνες της διδασκαλίας και διδάσκουν μαζί μια ομάδα από μαθητές πάνω σε ένα συγκεκριμένο μάθημα ή σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο συζήτησης. Στο μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας, ο ένας εκπαιδευτικός επιτυγχάνει τη διαδικασία της διδασκαλίας σε μια μικρή ομάδα μαθητών, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός διδάσκει ολόκληρη την τάξη. Η μορφή διδασκαλίας αυτή έχει χαρακτηριστεί ως ευέλικτη και θεωρείται αρκετά χρήσιμη, όταν πρέπει να επιτευχθεί ένας πολύ συγκεκριμένος στόχος ή όταν πρέπει να προωθηθεί μια συστηματική και ατομική διδασκαλία σε έναν ορισμένο τομέα διδασκαλίας (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Το μοντέλο της παράλληλης διδασκαλίας αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία η διδασκαλία σχεδιάζεται και από τους δυο εκπαιδευτικούς μαζί για τα πλαίσια ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Στην περίπτωση αυτή, η τάξη χωρίζεται σε δυο ομάδες και το μάθημα διδάσκεται παράλληλα την ίδια στιγμή, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με μικρότερο αριθμό μαθητών και παράλληλα, να αφιερώσουν περισσότερη σημασία και χρόνο στη διδασκαλία του μαθήματος (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Στο μοντέλο διδασκαλίας με κέντρα μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ευθύνες που τους αναλογούν, όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες και κάθε ομάδα απασχολείται με ένα σύνολο δραστηριοτήτων, διαφορετικές μεταξύ τους. Οι δραστηριότητες αυτές, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πραγματοποιούνται σε κέντρα μάθησης, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν σε διάφορα σημεία μέσα στην αίθουσα. Τελειώνοντας, υπάρχει και ένα επιπρόσθετο μοντέλο συνδιδασκαλίας, το οποίο ονομάζεται «ένας διδάσκει και ένας περιφέρεται». Το μοντέλο αυτό μοιάζει με το μοντέλο «ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί», με τη μοναδική διαφορά ότι ο ένας εκπαιδευτικός επιτελεί τη διαδικασία της διδασκαλίας και ο άλλος εκπαιδευτικός περιφέρεται μέσα στη σχολική αίθουσα (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

4.4. Η συστημική επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω των υιοθετούμενων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων εκ μέρους του εκπαιδευτικού

Πολλοί θα έλεγαν ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη κάθε ατόμου στο μέγιστο των δυνατοτήτων του και να τους δίνεται η ευκαιρία να επιτύχουν όσο το δυνατόν περισσότερη ζωή όσο οι φυσικές τους ικανότητες επιτρέπουν (αξιοκρατία). Λίγοι ισχυρίζονται ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα επιτυγχάνει τέλεια αυτόν τον στόχο. Κάποιοι λαμβάνουν μια ιδιαίτερα κριτική άποψη, υποστηρίζοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σχεδιαστεί με σκοπό να προκαλέσει την κοινωνική αναπαραγωγή της ανισότητας (Heath, 2000).

Η προοπτική της θεωρίας των συγκρούσεων, σε αντίθεση με τη διαρθρωτική λειτουργιστική προοπτική, πιστεύει ότι η κοινωνία είναι γεμάτη από αγωνιστικές κοινωνικές ομάδες με διαφορετικές προσδοκίες, διαφορετική πρόσβαση στις πιθανότητες ζωής και απόκτηση διαφορετικών κοινωνικών ανταμοιβών. Οι σχέσεις στην κοινωνία, από αυτή την άποψη, βασίζονται κυρίως στην εκμετάλλευση, την καταπίεση, την κυριαρχία και την υποταγή. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι οι μαθητές θα έχουν ιδιαίτερες μεσοαστικές εμπειρίες στο σπίτι, και για μερικά παιδιά αυτή η υπόθεση δεν είναι απαραίτητως αληθής. Ορισμένοι μαθητές αναμένεται να βοηθήσουν τους γονείς τους μετά το σχολείο και να φέρουν σημαντικές οικιακές ευθύνες στο συχνά μονογονεϊκό τους σπίτι. Οι απαιτήσεις αυτής της εγχώριας εργασίας συχνά δυσκολεύονται να βρουν χρόνο για να κάνουν όλη τη σχολική εργασία τους και έτσι επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Τα ανωτέρω συνιστούν λίγα από τα πολλά προβλήματα που καλείται να επιλύσει ο εκπαιδευτικός και, η καλύτερη μέθοδος για την επίλυση τέτοιων και συναφών ή άλλων προβλημάτων που αφορούν το μαθητή και την επίδοσή του στο σχολείο –και όχι μόνο, είναι η συστημική επικοινωνία. Η υιοθέτηση των αρχών της συστημικής επικοινωνίας για την επίλυση προβλημάτων από τον εκπαιδευτικό διαμορφώνει παράλληλα το σχολικό κλίμα, αφού, ένας μαθητής που αντιμετωπίζει ορισμένα προβλήματα, δύναται να υιοθετήσει διάφορες ανεπιθύμητες συμπεριφορές που θα επηρεάσουν σημαντικά το σχολικό περιβάλλον και κατ' συνέπεια, το κλίμα αυτού του περιβάλλοντος (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Η συστημική επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή δύναται να επιλύσει στο έπακρο τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής, με την παράλληλη εξομάλυνση του σχολικού κλίματος της τάξης και του γενικότερου σχολικού περιβαλλοντικού κλίματος. Ένα σχολείο που υιοθετεί υγιή εκπαιδευτικά πρότυπα, προτάσσει τη συνεργασία και την επικοινωνία των παιδιών, των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά με τις διευθυντικές αρχές, αλλά και που ενσαρκώνει τις απαραίτητες πρακτικές περί του θετικού σχολικού κλίματος, διευκολύνει τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών γενικότερα, τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικότερα (Πούλιος, 2007).

4.5. Η συστημική επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μέσω της συνεργασίας όλων των σχολικών φορέων

Καθημερινά ακούγονται διάφορα για τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και την επίδρασή της στην κοινωνία, αλλά σπάνια αναφέρεται κανείς στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Συχνά αγνοείται το γεγονός ότι τα κοινωνικά πρότυπα, τα έθιμα και οι παραδόσεις επηρεάζουν την εκπαίδευση. Η κοινωνία και η παιδεία είναι στενά δεσμευμένες οντότητες και ως εκ τούτου δεν μπορούν να χωριστούν μεταξύ τους. Η κοινωνία από μόνη της είναι σαν ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δίνουν στα άτομα τη δυνατότητα να διαβάζουν τους συνανθρώπους τους, ενώ παράλληλα, τα έθιμα και οι αξίες διαμορφώνουν την ανατροφή των ατόμων, διαμορφώνοντας έτσι τις προσωπικότητές τους. Οι άνθρωποι μαθαίνουν από το περιβάλλον και τις εμπειρίες που αποκομίζονται από αυτό, συνεπώς, η κοινωνία επηρεάζει και διαμορφώνει σημαντικά τη διαδικασία της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2000).

Η κοινωνία είναι μια εκτεταμένη κοινωνική ομάδα που έχει μια ξεχωριστή πολιτιστική και οικονομική οργάνωση. Χαρακτηρίζεται από μοτίβα σχέσεων μεταξύ ατόμων, ενώ ταυτόχρονα πρόκειται για μια ομάδα ατόμων που μοιράζονται ένα κοινό σύστημα τελωνείων, αξιών και νόμων. Από τον ορισμό της κοινωνίας, είναι σαφές ότι οι άνθρωποι είναι τα δομικά στοιχεία του. Καθώς αλληλεπιδράνε οι άνθρωποι με τους ανθρώπους, γίνεται μια προσπάθεια να κατανοηθούν τα στυλ σκέψης και τα πρότυπα

**ΜΕΡΟΣ Α΄. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

συμπεριφοράς τους, αποδεικνύοντας έτσι ότι η κοινωνία γίνεται ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες διευκόλυνσης της εκπαίδευσης (Τριλιανός, 2002).

Οι αλληλεπιδράσεις με τους συνανθρώπους, οι παρατηρήσεις των ανθρώπων για την κοινωνική συμπεριφορά των συνανθρώπων τους και η κατανόηση των κοινωνικών κανόνων τους προετοιμάζουν για τη ζωή. Είναι αλήθεια ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως τα σχολεία, τα κολέγια και τα πανεπιστήμια διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Αλλά δεν μπορεί κάποιος να αγνοήσει το γεγονός ότι σχεδόν όλοι μαθαίνουν μερικά από τα πιο σημαντικά διδάγματα της ζωής από την κοινωνία (Τριλιανός, 2004).

Η κοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την επηρεάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Οι κοινωνικές ανισότητες και οι ανθυγιεινές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι μερικές από τις αρνητικές επιρροές της κοινωνίας στη ζωή των ατόμων. Τα έθιμα και οι παραδόσεις που εμποδίζουν ορισμένα τμήματα της κοινωνίας να ασκήσουν τα θεμελιώδη δικαιώματά τους καταστρέφουν τις βασικές ιδέες της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Για παράδειγμα, ορισμένες κοινωνικές ομάδες αρνούνται το δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση, ορισμένα παιδιά να εργάζονται, στερούμενα τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες τους και μερικοί δεν παρέχουν στα άτομα ένα περιβάλλον που να ευνοεί τη συνολική τους ανάπτυξη. Η εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Αν οι κοινωνικοί κανόνες στερούν ορισμένα στρώματα της κοινωνίας από το να προχωρούν στη ζωή, παρεμποδίζουν τον σκοπό της εκπαίδευσης (Πασιαρδή, 2001).

Η γνώση του τι είναι σωστό και λάθος μεταδίδεται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Η μελέτη της ιστορίας καθώς και της τέχνης και της λογοτεχνίας εισάγει τους μαθητές στην κουλτούρα και τις πεποιθήσεις της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν. Μέσα από την εκπαίδευση, οι μαθητές εισάγονται στους κοινωνικούς κανόνες, καθώς και στα έθιμα και τις παραδόσεις της κοινωνικής τους ομάδας. Έτσι, η κοινωνία και οι κοινωνικές πεποιθήσεις επηρεάζουν την εκπαίδευση, καθώς αποτελούν μέρος αυτού (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Μέσα στην κοινωνία εντάσσονται τα άτομα που μετέχουν στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος και, αυτά τα άτομα περιλαμβάνουν το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Βέβαια, συχνά περιλαμβάνονται στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύνολο οι σχολικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι, όποτε αυτό κριθεί

**ΜΕΡΟΣ Α΄. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ, ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΚΛΙΜΑΤΟΣ**

απαραίτητο. Η συνεργασία και η επικοινωνία όλων αυτών των σχολικών φορέων ως σύστημα (συστημική επικοινωνία), βελτιώνει το σχολικό κλίμα, αφού όλοι συμβάλλουν από λίγο στη διεκπεραίωση των στόχων της εκπαίδευσης και της εκάστοτε εκπαιδευτικής βαθμίδας (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

Η σχέση δασκάλου- διευθυντή παρουσιάζεται ως μια ισότιμη πράξη δούναί και λαβείν. Η διαδικασία αυτή εμφανίζεται σαν μια αυθόρμητη και συστημική συνεργασία, κατά την οποία, τόσο ο διευθυντής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ελίσσονται ανάμεσα στις επιταγές του εκπαιδευτικού θεσμού, ώστε ο καθένας τους να καλύπτει τις εκάστοτε εμφανιζόμενες ανάγκες του, και, παράλληλα, να αποφεύγει ή να μειώνει τις πιθανότητες δημιουργίας επιπλοκών ή δυσάρεστων καταστάσεων, βελτιώνοντας παράλληλα το σχολικό κλίμα (Πολέμη – Τοδούλου, 2010).

ΜΕΡΟΣ Β΄. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο . Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Ως έρευνα ορίζεται η συστηματική και αντικειμενική αναζήτηση συγκεκριμένων στοιχείων για να επιλυθεί κάποιο πρόβλημα ή να δοθεί απάντηση σε ένα ερώτημα (Παππάς, 1977). Σύμφωνα με τον Μυλωνά (2012), οι έρευνες με δειγματοληπτικό χαρακτήρα, αποτελούν έρευνες που επιχειρούν να αναλύσουν και να μελετήσουν ένα ερευνητικό ερώτημα και μια ερευνητική υπόθεση. Σημειώνεται ότι το ερευνητικό δείγμα στις κοινωνικές έρευνες αποτελείται από έναν αριθμό συμμετεχόντων από τους οποίους συλλέγονται οι πληροφορίες που απαιτούνται μέσω ερωτημάτων, δοκιμασιών ή πειραματικών διαδικασιών.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μία ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα και αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα και κατά πόσο αυτή μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση του κλίματός της. Είναι φυσικό ότι τα συμπεράσματα που θα προκύψουν δεν έχουν γενική ισχύ, είναι σημαντικό όμως να λάβουμε υπόψη μας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο σύνολο των ερωτημάτων της έρευνας, ώστε να έχουμε μια ενδεικτική εικόνα για τις απόψεις τους στο συγκεκριμένο θέμα.

5.2. Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον ρόλο της επικοινωνίας ως παράγοντα για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ενώ παράλληλα, να διερευνηθεί το αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και σε τι βαθμό.

5.3. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας συνίστανται στις εξής:

- 1) Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί την επικοινωνία κύριο παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

- 2) Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μεταξύ τους σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

5.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά τον έλεγχο των υποθέσεων διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ποιος είναι ο κύριος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος;
- 2) Πώς χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το κλίμα της σχολικής μονάδα στην οποία εργάζονται;
- 3) Πώς χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το κλίμα της τάξης στην οποία εργάζονται;
- 4) Ποια μορφή επικοινωνίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικότερη για την διαμόρφωση θετικού σχολικού;
- 5) Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν οι διευθυντές μεριμνούν αρκετά για τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος;
- 6) Οι εκπαιδευτικούς του δείγματος εντοπίζουν ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στην ευρύτερη σχολική κοινότητα;

5.5. Μέσο συλλογής δεδομένων

Η εμπειρική έρευνα στην κοινωνική ψυχολογία, στην κοινωνιολογία και σε άλλους συγγενείς τομείς, διενεργείται σε μεγάλη ποικιλία καταστάσεων και περιεχομένων. Η επιλογή του αντικειμένου για οποιαδήποτε έρευνα σε γενικές γραμμές καθορίζεται από το είδος των ερωτημάτων τα οποία τίθενται και το βαθμό του ελέγχου που είναι επιθυμητός. Οι τρόποι συλλογής των δεδομένων, συνεπώς, είναι η παρατήρηση, το βιογραφικό ιστορικό, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο (Δαφέρμος, 2011). Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, λοιπόν, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, ώστε ο ερωτώμενος να έχει την δυνατότητα να δώσει την απάντηση που επιθυμεί, χωρίς περιορισμούς. Μεγάλη σημασία ως προς την κατασκευή του ερωτηματολογίου δόθηκε στο περιεχόμενο, ώστε αυτό να σαφές και πλήρες, καθώς και στο εισαγωγικό

σημείωμα που περιελάμβανε οδηγίες και παρακινούσε τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν, απαντώντας στα ερωτήματα.

Ως προς το περιεχόμενό του, το ερωτηματολόγιο αυτό χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 5 ερωτήματα που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ώστε να έχουμε μία πλήρη εικόνα σχετικά με το προφίλ τους. Περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τους τίτλους σπουδών καθώς και την περιοχή που βρίσκεται η εκπαιδευτική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 20 ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου, που αναφέρονται στις έννοιες της επικοινωνίας και του σχολικού κλίματος, στις αλληλεπιδράσεις τους καθώς και στη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας αλλά και στα χαρακτηριστικά του κλίματος και της επικοινωνίας που επικρατούν στην μονάδα που υπηρετούν.

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και ιδιοχείρως σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να εντοπιστεί στο παράρτημα της εργασίας.

5.6. Σημαντικότητα έρευνας

Η παρούσα έρευνα διέπεται από μεγάλη σημαντικότητα καθώς μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης έγινε κατανοητό το γεγονός ότι η επικοινωνία ως μορφή αλληλεπίδρασης των σχολικών φορέων αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία που διαμορφώνουν με τρόπο ικανοποιητικό το σχολικό κλίμα, ενώ παράλληλα μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης επηρεάζεται και η σχολική ζωή των παιδιών τόσο κοινωνικά όσο και μαθησιακά. Μέσα από την έρευνα αυτή λοιπόν, επιδιώκεται να αναδειχθεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση και αντίληψη περί αυτής της σημαντικότητας, καθώς και αν συμφωνούν με αυτή αλλά και κατά πόσο τη σημερινή εποχή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με έννοιες που σχετίζονται με την επικοινωνία και το σχολικό κλίμα, αλλά και για το εάν προβαίνουν στις αρμόζουσες πρακτικές για την ανάπτυξη της επικοινωνίας εντός του σχολικού πλαισίου γενικότερα.

Η ίδια έρευνα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για τη διένεξη περαιτέρω μελετών με μεγαλύτερο βιβλιογραφικό και ερευνητικό υπόβαθρο, με μεγαλύτερο ερευνητικό δείγμα και περισσότερες στοχευμένες ερωτήσεις, μιας και είναι ένα θέμα το οποίο δεν έχει μελετηθεί αρκετά ειδικότερα μέσα από μια συστηματική σκοπιά.

5.7. Το δείγμα της έρευνας

Για τη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η έρευνα έχει δειγματοληπτικό χαρακτήρα. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε είτε με κατ' ιδίαν παράδοση είτε ηλεκτρονικά. Το ερευνητικό δείγμα της εργασίας αποτελείται από 80 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερα, οι 14 από αυτούς δουλεύουν σε νηπιαγωγείο και οι άλλοι 66 σε δημοτικό σχολείο. Η επιλογή των σχολείων έγινε τυχαία, ενώ τυχαία έγινε και η διανομή των ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπήρξε προτίμηση ως προς την ειδικότητα, την ηλικιακή ομάδα, το φύλο, τη σχέση εργασίας κ.λπ. .

5.8. Ερευνητικοί περιορισμοί

Η παρούσα εργασία συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς, που προέκυψαν κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου. Αρχικά στην παρούσα έρευνα δεν επιλέχθηκε κάποια συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας, ενώ παράλληλα το δείγμα είναι πολύ μικρό σε αριθμό. Επομένως δεν εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και άρα τα αποτελέσματα της έρευνας θα αφορούν μόνο στους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος. Η συλλογή λοιπόν κατ' αυτόν τον τρόπο των ερευνητικών δεδομένων δεν μπορεί να οδηγήσει στην επαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων στον πληθυσμό αναφοράς, συνδέονται στενά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, συνθήκη που στην παρούσα έρευνα δεν ικανοποιείται. Ως εκ τούτου, οι διαπιστώσεις που θα εξαχθούν από την παρούσα έρευνα θα αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα, και θα είναι μονάχα ενδεικτικές ως προς τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής και δε θα έχουν γενικευτική ισχύ.

Επιπλέον, ο όγκος της βιβλιογραφίας σχετικά με τα θέματα που ασχολείται η παρούσα ερευνητική εργασία είναι πολύ μεγάλος, με αποτέλεσμα να υπάρχουν σίγουρα πράγματα που δεν έχουν μελετηθεί και έχουν παραλειφθεί στο θεωρητικό μέρος και κατά συνέπεια και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Ανάλυση & ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων

Από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου και την πρώτη ερώτηση αυτού, η οποία αφορούσε το φύλο των ερωτηθέντων, παρατηρείται και από τον Πίνακα 7.1. ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα ανέρχονται σε ποσοστό 94,3%, ενώ μόνο το 5,7% αποτελεί το ποσοστό των συμμετεχόντων ανδρών.

Πίνακας 7.1.: Ανάλυση του φύλου των ερωτηθέντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	14	5,7	5,7	5,7
	ΓΥΝΑΙΚΑ	66	94,3	94,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε την ηλικιακή τοποθέτηση των ατόμων, η οποία φαίνεται να περιλαμβάνει περισσότερο άτομα ηλικίας σαράντα (46) ετών και άνω. Αναλυτικότερα, το 4,3% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας 22 έως 35 ετών και το 35,7% των ερωτηθέντων, είναι ηλικίας 36 έως 45 ετών και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που ανέρχεται στο 60,0% αποτελούν άτομα ηλικίας 46 ετών και άνω, όπως προαναφέρθηκε.

Πίνακας 7.2.: Ανάλυση της ηλικίας των ερωτηθέντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-35	13	4,3	4,3	4,3
	36-45	25	35,7	35,7	40,0
	46+	42	60,0	60,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Με τη σειρά της, η τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο και την κατάσταση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (Πίνακας 7.3.), αποκάλυψε ότι το 4,3% των ερωτηθέντων, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού

ΜΕΡΟΣ Β'. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

διπλώματος, ενώ το 44,3% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (51,4%) αποκάλυψε ότι είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου από ΑΕΙ.

Πίνακας 7.3.: Ανάλυση της εκπαιδευτικής κατάστασης των ερωτηθέντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτοχος μεταπτυχιακού	12	4,3	4,3	4,3
	Απόφοιτος ΠΤ	32	44,3	44,3	48,6
	Κάτοχος 2 ^{ου} πτυχίου ΑΕΙ	36	51,4	51,4	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Αναφορικά με την ερώτηση για το εάν δραστηριοποιούνται επαγγελματικά οι συμμετέχοντες σε νηπιαγωγείο ή δημοτικό, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να εργάζεται σε δημοτικό με ποσοστό 95,7%, ενώ το 4,3% των συμμετεχόντων να εργάζεται σε νηπιαγωγείο.

Πίνακας 7.4.: Ανάλυση του εάν δραστηριοποιούνται επαγγελματικά οι ερωτηθέντες σε νηπιαγωγείο ή δημοτικό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	66	95,7	95,7	95,7
	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	14	4,3	4,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ο Πίνακας 7.5. παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν όταν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν εάν εργάζονται σε σχολείο σε αστική, αγροτική ή ημιαγροτική περιοχή. Όπως φαίνεται, και οι ογδόντα ερωτηθέντες, απάντησαν ότι δραστηριοποιούνται σε σχολείο σε αστική περιοχή με ποσοστό 100%.

Πίνακας 7.5.: Αστική, αγροτική ή ημιαγροτική περιοχή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΣΤΙΚΗ	80	100,0	100,0	100,0

Συνεχίζοντας, ο Πίνακας 7.6., εξετάζει την άποψη των ερωτηθέντων για το ποιος είναι ο κύριος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

ΜΕΡΟΣ Β'. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 44,3% θεωρεί ως παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ενώ το 30% των συμμετεχόντων θεωρεί την οργάνωση του σχολείου, το 21,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ως κύριο παράγοντα διαμόρφωσης τις σχέσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, το 2,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως κύριο παράγοντα διαμόρφωσης τις μεθόδους διδασκαλίας, με το 1,4% να θεωρεί ως κύριο παράγοντα διαμόρφωσης την επικοινωνία.

Πίνακας 7.6.: Κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	12	2,9	2,9	2,9
	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	11	1,4	1,4	4,3
	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	20	30,0	30,0	34,3
	ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤ.	22	44,3	44,3	78,6
	ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΙΕΥ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	15	21,4	21,4	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ο Πίνακας 7.7., ο οποίος απεικονίζεται παρακάτω, παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, σε συνάρτηση με την παρουσία των παιδιών σε ορισμένα γεγονότα – καταστάσεις στο σχολείο. Έτσι, η πλειοψηφία του δείγματος το 55,7% θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει το παιδί τόσο στην κοινωνικοποίηση, όσο και τη μάθηση και συνεργασία, με το 27,1% να θεωρεί ότι περισσότερο επηρεάζεται η μάθηση του παιδιού, με το 10% να θεωρεί ότι επηρεάζει την κοινωνικοποίηση και τέλος το 5,7% να επηρεάζει την συνεργασία των παιδιών.

Πίνακας 7.7.: Η παρουσία του παιδιού στο σχολείο σε συνάρτηση με το σχολικό κλίμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	17	10,0	10,0	10,0
	ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	30	55,7	55,7	65,7
	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	14	5,7	5,7	72,8
	ΜΑΘΗΣΗ	19	27,1	27,1	98,6
	Total	80	100,0	100,0	

Τα αποτελέσματα της ερώτησης σχετικά με το επικρατόν κλίμα στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι συμμετέχοντες, παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.8. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 95,7% δήλωσε ότι το κλίμα είναι θετικό, με το 2,9% να σημειώνει πως είναι αρνητικό. Το 1,4% δήλωσε πως είναι ούτε θετικό, ούτε αρνητικό.

Πίνακας 7.8. Σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα των ερωτηθέντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΘΕΤΙΚΟ	68	95,7	95,7	95,7
	ΑΡΝΗΤΙΚΟ	7	2,9	2,9	98,6
	ΟΥΤΕ ΘΕΤΙΚΟ/ ΟΥΤΕ ΑΡΝΗΤΙΚΟ	5	1,4	1,4	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Τα αποτελέσματα της ερώτησης σχετικά με το επικρατόν κλίμα στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι συμμετέχοντες, ιδίως ως προς την τάξη διδασκαλίας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.9. και παρουσιάζει ίδια αποτελέσματα με την ανωτέρω ερώτηση. Έτσι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό και πάλι 95,7% δήλωσε ότι το κλίμα είναι θετικό, με το 2,9% να σημειώνει πως είναι αρνητικό, ενώ το 1,4% δήλωσε πως είναι ούτε θετικό, ούτε αρνητικό.

Πίνακας 7.9. Σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα των ερωτηθέντων ως προς την τάξη διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΘΕΤΙΚΟ	68	95,7	95,7	95,7
	ΑΡΝΗΤΙΚΟ	7	2,9	2,9	98,6
	ΟΥΤΕ ΘΕΤΙΚΟ/ ΟΥΤΕ ΑΡΝΗΤΙΚΟ	5	1,4	1,4	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η δέκατη ερώτηση αφορά το άτομο που πιστεύεται από τους ερωτηθέντες ότι ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διαμορφώθηκαν ως εξής:

- ⇒ Σε ποσοστό 58,6% ασκούν επιρροή οι διευθυντικές αρχές,
- ⇒ Σε ποσοστό 20% ασκούν επιρροή οι εκπαιδευτικοί,

ΜΕΡΟΣ Β'. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- ⇒ Σε ποσοστό 14,5% ασκούν επιρροή οι γονείς,
- ⇒ Σε ποσοστό 4,3% ασκούν επιρροή οι μαθητές/ παιδιά,
- ⇒ Σε ποσοστό 2,9% επιρροές ασκούν άλλα άτομα/ πρόσωπα.

Πίνακας 7.10.: Μεγαλύτερη επιρροή από άτομο για διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΛΛΟ	2	2,9	2,9	2,9
	ΠΑΙΔΙΑ	13	4,3	4,3	7,1
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	14	20,0	20,0	27,1
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	41	58,6	58,6	85,7
	ΓΟΝΕΙΣ	10	14,3	14,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η επόμενη διατύπωση, η οποία αφορά το ποια είναι η σημαντικότερη μορφή επικοινωνίας για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αποδείχθηκε ότι το 74,3% των συμμετεχόντων θεωρεί τη διαπροσωπική επικοινωνία ως τη σημαντικότερη επικοινωνιακή μορφή, το 14,3% τη διαδικτυακή – ηλεκτρονική και τέλος το 11,4% να επιλέγει την τηλεφωνική.

Πίνακας 7.11.: Σημαντικότερη μορφή επικοινωνίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ	13	11,4	11,4	11,4
	ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	53	74,3	74,3	85,7
	ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ/ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ	14	14,3	14,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε επόμενη ερώτηση που αφορά τους ιδανικούς τρόπους ανάπτυξης της επικοινωνίας, το 87,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως ιδανικό τρόπο ανάπτυξης τη συνεργασία – ομαδικότητα, το 7,1% τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ, το 4,3% τους επικοινωνιακούς ρόλους και το 1,4% τις επικοινωνιακές δομές.

ΜΕΡΟΣ Β'. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πίνακας 7.12.: Τρόποι ανάπτυξης επικοινωνίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ-ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ	51	87,1	87,1	87,1
	ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ	5	7,1	7,1	94,3
	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΡΟΛΟΙ	13	4,3	4,3	98,6
	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΟΜΕΣ	11	1,4	1,4	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε επόμενη ερώτηση που αφορά τις ενέργειες που πρέπει να εκτελέσει ένας διευθυντής για να ενισχυθεί η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 47,1% επιλέγει να αναπτυχθούν ρόλοι και δομές για συνεχόμενες διαχύσεις πληροφοριών, το 20% να αναπτυχθούν και να οργανωθούν δραστηριότητες, το 18,6% να εκτελούνται συναντήσεις προσωπικού για συζήτηση θεμάτων, το 10% θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει συχνή επικοινωνία για επίλυση των προβλημάτων, και τέλος το 4,3% κάτι άλλο.

Πίνακας 7.13. Ενίσχυση επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών από τις διευθυντικές αρχές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΧΝΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΓΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	17	20,0	20,0	20,0
	ΑΛΛΟ	3	4,3	4,3	14,3
	ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	13	10,0	10,0	32,9
	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΡΟΛΩΝ & ΔΟΜΩΝ ΔΙΑΧΥΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	33	47,1	47,1	80,0
	ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ- ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	14	18,6	18,6	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 95,7% δήλωσε ότι η επικοινωνιακή σχέση με τους συναδέλφους στη σχολική μονάδα που εργάζονται είναι τυπική, με το 2,9% να σημειώνει ότι είναι φιλική και το 1,4% να σημειώνει ότι είναι ανταγωνιστική.

ΜΕΡΟΣ Β'. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πίνακας 7.14. Επικοινωνιακή σχέση με συναδέλφους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΤΥΠΙΚΗ	71	95,7	95,7	95,7
	ΦΙΛΙΚΗ	6	2,9	2,9	98,6
	ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΗ	3	1,4	1,4	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε απάντηση στο εάν η επικοινωνία μεταξύ των σχολικών φορέων θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί νομικά, υπάρχει συμφωνία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε ποσοστό 100% συμφωνούν ότι θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί νομικώς η μεταξύ τους επικοινωνία.

Πίνακας 7.15: Νομική θεσμοθέτηση της επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών φορέων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	80	100,0	100,0	100,0

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν στο ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου σε ποσοστό 100% (βλ. Πίνακα 7.16.), ενώ, επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε ποσοστό 100% ότι ο διευθυντής θα έπρεπε να επικοινωνεί συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, ώστε να αναπτυχθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα (βλ. Πίνακα 7.17).

Πίνακας 7.16: Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	80	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 7.17: Θα πρέπει να υπάρχει συχνή επικοινωνία μεταξύ διευθυντών & εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	80	100,0	100,0	100,0

ΜΕΡΟΣ Β'. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 90% διαφωνεί ότι οι διευθυντές μεριμνούν αρκετά για να δημιουργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, με το 10% μόνο να διαφωνεί (βλ. Πίνακα 7.18).

Πίνακας 7.18: Ο ρόλος των διευθυντών ως προς τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	60	90,0	90,0	90,0
	ΣΥΜΦΩΝΩ	20	10,0	10,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Σε απάντηση στο εάν η επικοινωνία μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, χαλαρώνει την εξουσία στο πρόσωπο του πρώτου, οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 90%, συμφώνησε, ενώ το 10% διαφώνησε με την άποψη αυτή (βλ. Πίνακα 7.19).

Πίνακας 7.19: Η επικοινωνία διευθυντών – εκπαιδευτικών χαλαρώνει την εξουσία του πρώτου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	60	90,0	90,0	90,0
	ΔΙΑΦΩΝΩ	20	10,0	10,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Ο Πίνακας 7.20. απεικονίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην εικοστή ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορά τη δυσκολία ανάπτυξης της επικοινωνίας εντός του σχολείου τη σημερινή εποχή, για το λόγο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πλέον πολύπλευρος με πολλά βάρη. Το 54,3% των εκπαιδευτικών συμφώνησε στην ανωτέρω εκφώνηση, ενώ το 45,7% διαφώνησε.

Πίνακας 7.20: Δυσκολία ανάπτυξης της επικοινωνίας σήμερα λόγω των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	41	54,3	54,3	54,3
	ΔΙΑΦΩΝΩ	39	45,7	45,7	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ΜΕΡΟΣ Β'. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημείωσε σε ποσοστό 61,4% πως οι μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών φέρνουν περισσότερα προβλήματα παρά οφέλη, ενώ το 38,6% διαφώνησε με τους ανωτέρω.

Πίνακας 7.21: Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φέρνει περισσότερα προβλήματα παρά οφέλη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	53	61,4	61,4	61,4
	ΔΙΑΦΩΝΩ	27	38,6	38,6	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στην ερώτηση για το εάν η επικοινωνία αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς και όχι τους διευθυντές ή τους γονείς, το 100% των συμμετεχόντων διαφώνησε (βλ. Πίνακα 7.22.).

Πίνακας 7.22. Η επικοινωνία αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΙΑΦΩΝΩ	80	100,0	100,0	100,0

Στην ερώτηση που αφορούσε το αν η πλειοψηφία των επικοινωνιακών διαδικασιών επιτελείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και λιγότερο με τους/τις διευθυντές/τριες το 88,6% των εκπαιδευτικών σημείωσε πως συμφωνεί, ενώ 11,4% πως διαφωνεί (βλ. Πίνακα 7.23.).

Πίνακας 7.23: Πλειοψηφία εκτέλεσης επικοινωνιακών διαδικασιών επιτελείται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και λιγότερο από τους διευθυντές/τριες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	62	88,6	88,6	88,6
	ΔΙΑΦΩΝΩ	18	11,4	11,4	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Στον Πίνακα 7.24 απεικονίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με το εάν υπάρχει υγιές κλίμα στο χώρο εργασίας τους, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί

ΜΕΡΟΣ Β'. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

με βάση την επικοινωνία. Το 81,4% διαφώνησε με την άποψη αυτή ενώ το 18,6% συμφώνησε.

Πίνακας 7.24. Ύπαρξη υγιούς κλίματος με βάση την επικοινωνία στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	23	18,6	18,6	18,6
	ΔΙΑΦΩΝΩ	57	81,4	81,4	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Τέλος, ο Πίνακας 7.25., απεικονίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το εάν υπάρχει ενδιαφέρον από τη μεριά των συναδέλφων τους για τη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Το 77,1% των συμμετεχόντων διαφώνησε, ενώ μόνο το 22,9% συμφώνησε.

Πίνακας 7.25.: Η ύπαρξη του ενδιαφέροντος των συνεργατών των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ	26	22,9	22,9	22,9
	ΔΙΑΦΩΝΩ	54	77,1	77,1	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η παιδεία αποτελεί έναν από τα σημαντικότερα χαρίσματα, τα οποία θα πρέπει να έχει ένας άνθρωπος, με την έννοια της γνώσης ορισμένων δραστηριοτήτων, δεξιοτήτων και αντικειμένων. Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να επιτελέσει σωστά το έργο του πρέπει να λειτουργεί σε ένα υγιές και συναδελφικό περιβάλλον με θετικό κλίμα. Στην συγκεκριμένη εργασία προσπαθήσαμε να μελετήσουμε την σημαντικότητα του σχολικού κλίματος καθώς και τον ρόλο που έχει η επικοινωνία ως παράγοντας διαμόρφωσής του. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα εργασία αναγνωρίζουν και κατανοούν τη σημαντικότητα της επικοινωνίας και του σχολικού κλίματος στη ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, η βιβλιογραφική επισκόπηση δεν έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα ερευνητικά αποτελέσματα, αντιθέτως, έρχεται σε μερική συμφωνία, καθώς πολλά βιβλιογραφικά γραφόμενα επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης έγινε κατανοητό το γεγονός ότι το σχολικό κλίμα προάγει μια ποιοτική εκπαίδευση, διαμορφώνει στον πρόπονα βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών και εκτελεί τους στόχους της εκπαίδευσης. Όλα αυτά τα γεγονότα προάγονται ακόμα περισσότερο, όταν το σχολικό κλίμα διέπεται από τις αρχές και συνιστώσες της συστημικής σκέψης, επικοινωνίας και προσέγγισης. Η αντιμετώπιση του συνόλου των μαθητών, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ως σύστημα και η μεταξύ τους συστημική επικοινωνία, συμβάλλει στην εδραίωση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, εκτελέστηκε μια έρευνα η οποία είχε ως στόχο να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της επικοινωνίας ως το βασικότερο παράγοντα για τη διαμόρφωση του κλίματος στη σχολική τάξη. Στην έρευνα αυτή συμμετείχε ένα δείγμα 80 ατόμων από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δειγματοληπτικός χαρακτήρας έρευνας), ενώ ο τρόπος συλλογής των δεδομένων έγινε μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Επίσης, η έρευνα γενικότερα συνιστά μια πρωτογενής έρευνα με αρχικά δεδομένα, ποσοτικού χαρακτήρα, της οποίας τα αποτελέσματα αναλύθηκαν μέσω της

στατιστικής ανάλυσης SPSS, μέσω της εκτέλεσης μιας περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ανά κατανομή συχνοτήτων – frequencies.

Προτού συνοψιστούν με κριτικό τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας, οφείλεται να σημειωθεί ότι η πρώτη ερευνητική υπόθεση ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θα γνωρίζουν τις έννοιες της επικοινωνίας, της συστημικής επικοινωνίας, του σχολικού κλίματος και των συναφών εννοιών, επιβεβαιώθηκε, ενώ παράλληλα η ερευνητική υπόθεση ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θα αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της ανάπτυξης της επικοινωνίας μεταξύ όλων των σχολικών φορέων για την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος, επίσης επιβεβαιώθηκε.

Η ερευνητική υπόθεση ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θα αναγνωρίζει το γεγονός ότι το σχολικό κλίμα επιδράει θετικά στη μάθηση και τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, επιβεβαιώθηκε, ενώ η ερευνητική υπόθεση ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θα αναγνωρίζει το γεγονός ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου ανταπεξέρχονται καλύτερα στη μάθηση όταν υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν επιβεβαιώθηκε. Επίσης, μέσω της εκτέλεσης της παρούσης έρευνας, επιβεβαιώθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, αποδείχθηκε ότι υπάρχει μεγάλη γνώση αναφορικά με τις έννοιες και τα χαρακτηριστικά της συστημικής επικοινωνίας και του σχολικού κλίματος και υπάρχει, επίσης, μεγάλη αναγνώριση της σημαντικότητας του σχολικού κλίματος όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών.

Ωστόσο, αποδείχθηκε ότι δε συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί με τις διευθυντικές αρχές, αλλά συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό μέσω της επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, αφού, επέρχονται οφέλη από την επικοινωνία των σχολικών φορέων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και, σύμφωνα με τους ίδιους, διαμορφώνεται καλύτερα η επικοινωνία μεταξύ των σχολικών φορέων εντός της σχολικής τάξης ή της σχολικής αυλής.

Επίσης, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα. Πρωτίστως, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, ενώ παράλληλα η πλειοψηφία του συμμετέχοντος δείγματος περιλάμβανε άτομα ηλικίας σαράντα (46) ετών και άνω. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου από ΑΕΙ, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να εργάζεται σε νηπιαγωγείο. Όλοι οι συμμετέχοντες δραστηριοποιούνται σε σχολεία σε αστική περιοχή, ενώ παράλληλα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ως κύριο παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού

κλίματος τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει το παιδί τόσο στην κοινωνικοποίηση, όσο και τη μάθηση – συνεργασία, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται, επίσης, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ενώ ταυτόχρονα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημειώνει πως το σχολικό κλίμα και το κλίμα διδασκαλίας στη σχολική μονάδα και τάξη που εργάζονται είναι θετικό, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει και μια ερευνητική υπόθεση της ερευνήτριας.

Ένα ακόμα γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τη βιβλιογραφία, είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σημείωσε πως οι διευθυντές ασκούν την περισσότερη επιρροή για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, ενώ παράλληλα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σημείωσε πως η σημαντικότερη μορφή επικοινωνίας είναι η διαπροσωπική επικοινωνία – η οποία, κατά την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται στον κατάλληλο βαθμό μέσω της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Τα γεγονότα αυτά επιβεβαιώνονται στο μέγιστο βαθμό και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως για να αναπτυχθεί επαρκώς η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, θα πρέπει να αναπτυχθούν ρόλοι και δομές για συνεχόμενες διαχύσεις πληροφοριών – κάτι το οποίο συνιστά ένα νέο εύρημα που δεν είχε σημειωθεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Παράλληλα, ένα ακόμα γεγονός που δεν είχε σημειωθεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση, μήτε στις ερευνητικές υποθέσεις της ερευνήτριας και συνιστά ένα νέο εύρημα, είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημείωσε πως η επικοινωνιακή σχέση με τους συναδέλφους στη σχολική μονάδα που εργάζονται είναι τυπική.

Επίσης, μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι θα έπρεπε να θεσμοθετηθεί νομικώς η μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ παράλληλα, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν στο ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Αν μη τι άλλο, επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι ο διευθυντής θα έπρεπε να επικοινωνεί συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, ώστε να αναπτυχθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα – αν και στο χώρο εργασίας των

εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι οι διευθυντές δεν μεριμνούν αρκετά για να δημιουργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Σημειώνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημείωσε πως τη σημερινή εποχή, οι μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών φέρνουν περισσότερα προβλήματα παρά οφέλη, κάτι το οποίο δεν έρχεται σε συμφωνία με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η επικοινωνία αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους γονείς και τους διευθυντές, κάτι το οποίο ήλθε σε συμφωνία με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Ως εκ τούτου, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σημείωσε πως δεν υπάρχει ενδιαφέρον εκ μέρους των συναδέλφων εκπαιδευτικών τους για τη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος –αφού προκαλεί αντιφάσεις ως προς το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατανοούν και συμφωνούν στο ότι η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαμορφώνει ένα υγιές σχολικό κλίμα, το οποίο σαφώς και επηρεάζει όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού.

Γενικότερα, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν έρχονται σε μεγάλη αντίθεση, μήτε μεγάλη συμφωνία με τα βιβλιογραφικά ευρήματα. Σε πολύ λίγο βαθμό διαφοροποιούνται μεταξύ τους τα ερευνητικά αποτελέσματα και οι βιβλιογραφικές αναφορές και, η ερμηνεία της μεταξύ τους διαφοράς μπορεί να οφείλεται σε προσωπικές – υποκειμενικές τοποθετήσεις ή εμπειρίες των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους. Σίγουρα, όμως όλοι κατανοούν ότι καταστάσεις όπως είναι η επικοινωνία, η ανταλλαγή εμπειριών, η συνεργασία, η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των σχολικών φορέων, διαμορφώνουν ένα υγιές σχολικό περιβάλλον και ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο προάγει την εξέλιξη του παιδιού σε όλους τους τομείς της εξέλιξής του.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω μελετών, με μεγάλο ερευνητικό δείγμα, σε ένα σύνολο σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλά σχολεία της Αττικής, αλλά και άλλων περιοχών της Ελλάδας, τόσο αστικών, όσο και υπαίθριων. Μάλιστα, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνητικών μελετών και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί και μια σύγκριση μεταξύ των τρόπων που αντιμετωπίζουν οι

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

εκπαιδευτικοί όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων την ανάπτυξη της επικοινωνίας ως παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αραβανής, Γ.Ε. (2000). *Πειθαρχία και εκπαίδευση: ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Επανορθωτική δικαιοσύνη: η πρόκληση των σύγχρονων δικαιοκών συστημάτων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Αγγελάκου Εξακουστή-Πετρούλα(2011). Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος(Δημοσιευμένη Διπλωματική εργασία).Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Βαρθαλίτης- Σακελαρίου, Ν. & Χαχούλη, Α. (2012).Το κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του δασκάλου. ΕΚΠΑ: Αθήνα.
- Bennett, P. (2010). *Κλινική ψυχολογία& ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Πεδίο
- Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική σκέψη & εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβριηλίδης
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007).Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. (Δημοσιευμένη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. (<http://thesis.ekt.gr>)
- Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα παιδαγωγικής& σχολικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Σιδέρης
- Γιώτσα, Α. Μακρή, Ε., Κουτελού, Σ., Σταματελάτου, Α. & Χαβρεδάκη, Α. (2012). *Συστημική θεωρία οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 4ος τόμος.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ.& Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαρσίνος, Κ. (2011). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.(Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. (<http://hellenicus.lib.aegean.gr>)
- Δασκαλάκης, Η. (1985) *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*, Αθήνα -Κομοτηνή: Σάκκουλα
- Δασκαλάκης, Δ.Ι. (2013). *Όψεις της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση

- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη
- Διακομανώλης Γ.(2014). *Ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση προβλημάτων των σχολείων των απομακρυσμένων περιοχών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Εκδόσεις: Gotsis.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2011) *Προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο
- Ζάχαρης, Γ.Δ. (2004). *Ψυχολογία της παιδικής και εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός
- Ζεργιώτης, Α. (2007). *Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης*. Στο βιβλίο, Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, Αθήνα, ΥΠΕΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Getzfeld, A.R. (2009). *Βασικά στοιχεία ψυχοπαθολογίας*. Αθήνα: Gotsis
- Herbert, M. (1993) *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Herbert, M. (1995). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας Ιβ*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hogg, M. (2010) *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Καβούρη Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27,181-201
- Κακαβούλη, Δ. (1990). *Συναισθηματική ανάπτυξη κι αγωγή*. Αθήνα
- Καραγιώργης, Α. (1977). *Οι νέες δομές παιδείας και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα
- Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α.(2008)., *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Πρακτικά διημερίδων: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, 20-21 Μαρτίου & 17-18 Απριλίου 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κασσωτάκη- Μαριδάκη, Αι. (1994). *Η διαμόρφωση συγκεκριμένων εννοιών: μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Κασσωτάκης Μ. Φλουρής Γ. (2013) Μάθηση και διδασκαλία Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, εκδόσεις: Γρηγόρη
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Δ' τόμος. Αθήνα
- Κολίτσης, Ν. (2012). *Σχολική επίδοση & κοινωνική προέλευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κοντάκος, Α. (2004). Εισαγωγή στη θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων του Λούμαν. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Μοντέλα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Ανάπτυξης», Χειμερινό Εξάμηνο 2016-2017. Ρόδος.
- Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μία κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Αλλαγή και διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, 3ος Τόμος. (σσ. 251-264). Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, 4ος Τόμος. (σσ. 75-91). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2013). «Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων του Νίκλας Λούμαν». Πρακτικά Συνεδρίου: *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα*, (Επιμ.) Αναστάσιος Κοντάκος, Φραγκίσκος Καλαβάσης.
- Κοντάκος Α. & Πολεμικός Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοντάκος, Α. (2017). Σημειώσεις ΠΜΣ ΜΣΑΕΜ. Ρόδος.
- Κοσμόπουλος, Α.Β. (1999). *Ψυχολογία & οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1998). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Κρίβας, Σ. (2007). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg

- Κρουσταλλάκης, Γ.Σ. (2001). *Διαπαιδαγώγηση: πορεία ζωής*. Εκδόσεις Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
- Luhmann, Niklas. Η πραγματικότητα των μέσων μαζικής επικοινωνίας / Niklas Luhmann • επιμέλεια Διονύσης Καββαθάς • μετάφραση Πέρσα Ζέρη. - 1η έκδ. - Αθήνα : Μεταίχμιο, 2003. - 222σ. • 21x14εκ. - (Πολιτική - Επικοινωνία)
- Μαγκλάρας, Β. (2013). *Θεωρίες κοινωνικών συστημάτων: Parsons, Luhmann, Habermas*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Μασούρου, Β. & Ευθυμιόπουλος, Α. (2015). *Συστημική προσέγγιση στην οργάνωση, διοίκηση και εκτέλεση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη – Καβάλα
- Ματσαγγούρας, Η. (2000): *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπ/κών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους». *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 1: σελ. 8-12
- Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική ψυχολογία: μια νέα επιστήμη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Μπουζάκης, Σ. (2001). *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνάς, Κ. (2012). *Στατιστική με στοιχεία μετρικής θεωρίας και ψυχομετρίας*. Αθήνα: Πεδίο
- Ναυρίδης Κ. (1994) *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*, εκδόσεις: Παπαζήση
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Σχολική ψυχολογία: εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*. Αθήνα: Τόπος
- Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Οίκος Αφών Κυριακίδη .
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες & εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο
- Παπαναούμ Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Τυπωθητώ
- Παππάς, Π. (1977). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg

- Πασιάς, Γ. (2015). *Παιδαγωγική & εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Πασιαρδή, Γ. (2001): *Το Σχολικό κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πιασαρδής Π.(2000): *Αποτελεσματικά σχολεία* Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πατεράκη, Λ. & Χουντουμάδη, Α. (1997) *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων: Αγγλοελληνικό και Ελληνοαγγλικό*, Αθήνα: Δωδώνη
- Πατσίδου- Ηλιάδου Μ. (2011). Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική προσέγγιση. Αφοί Κυριακίδοι
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση-κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος*, Τεύχος 18, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος.
- Πούλιος, Ι. (2007). *Η παιδική επιθετικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Συμυρνωτάκη
- Ρήγα, Α. (1992). *Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2002) Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (4η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα 2007
- Σαΐτη, Α & Σαΐτης, Χ. (2012α), *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπύρου, Αρνέλλος, (2002), *Εισαγωγή στη Συστημική Θεωρία*
- Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). *Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης Ι.Π.(2012) *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία, Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση
- Σταμάτης Π.Ι. *Εισαγωγή: έννοια και μορφές επικοινωνίας*
- Σταμάτης Π.Ι. (2018). *Σημειώσεις ΠΜΣ ΜΣΑΕΜ. Ρόδος*

- Στραβάκου Π.(2003) Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της, Κυριακίδη Αφοί
- Στραβάκου Π.(2003) Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Κυριακίδη Αφοί
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2012), «Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου» στο Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του *Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 3
- Τριλιανός, Α., (2002). *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α., (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Α, Αθήνα.
- Τσουντας, Κ.& Χρονοπούλου, Μ. (1996). *Οργάνωση και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Φούκας, Β. Α. (2014). *Η παιδαγωγική θεωρία και επιστήμη στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Φρειδεरिकου Α. Φολέρου- Τσερούλη Φ. Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου
Μια κοινωνιολογική προσέγγιση
- Χατζηστεφανίδης, Θ.Δ. (2005). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Abbott, Ch. (2011). *Changing Education*. Routledge Falmer.
- Apple, M. W. (2006). *Education the right way*. London: Routledge
- Baacke D. (1973) *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien Serie Kommunikation*, Juventa-Verlag
- Bennett, E. (2006). *Peer Abuse Know More!: Bullying from a Psychological Perspective*. Infinity.
- Biddle, B.J.& Thomas, E. (1966). *Role Theory: Concepts and research*. New York: John Wiley& Sons
- Block, A.A., (1997) *I'm only bleeding, Education as the Practice of Violence Against Children*. Peter Lang, New York

- Bronfenbrenner U.(1979) *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press
- Burden, R.L. (2000). Psychology in Education and instruction. In K. Pawlik& M.R. Rosenzweig (Eds.), *The international handbook of psychology*. London: Sage Publications
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. Psychological Bulletin, **115**, 74-101.
- Dockrell, J. & McShane, J. (1993). *Children's learning difficulties: a cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publications
- Evans G.W. (2004) *The environment of child-hood poverty*, American Psychologist, **59**, 77-92
- Fagan, T. K. & Wise, P. S. (2007). *School Psychology: Past, present, and future*, (3rd ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Freud S. (1920) *A general introduction and the analysis of the ego*, London: Hogarth
- Garbarino, J. (2003). *And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence*. The Free Press: New York NY.
- Gordon, L. A. (2005). *Popular Psychology: an encyclopedia*. London: Greenwood Press
- Guthrie, A.& James, W. (2002). *Encyclopedia of Education, 2nd edition*. New York, NY: Macmillan Reference
- Hill, M. and Tisdal, K. (1997). *Children and society*. London: Prentice Hall
- Hoeksema S.N. (2004) *Abnormal Psychology*. Michigan: McGraw-Hill
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw- Hill.
- Lerner, J. & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities characteristics, teaching strategies and new directions*. 11th edition. Boston: Houghton Mifflin Harcourt

- Levensque, R. (2007). *SPSS Programming and Data Management: A Guide for S*
- Habermas, J.(1948).*The Theory of Communicative Active*, vol.1. Beacon Press Boston.
- Luhmann,N,(2000). *Organisation und Entscheidung, herausegegeben von Dirk Baeker*. Opladen/ Wiesbaden *PSS and SAS Users* (4th ed.). Chicago, Illinois: SPSS Inc
- Ludwig von Bertellanffy,. *General System Theory: Foundations, Development, Applications* (Revised Edition). Penguin University Books ,New York: George Braziller, revised edition 1976

- Marjorie C. Meehan, MD (1969) General System Theory: Foundations, Development, Application May 5, 1969 από το διαδικτυακό τόπο: <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/345581?redirect=true>
- McLean, S. (2005). *The basics of interpersonal communication*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Mills, R. (2000). *Childhood Studies: A Reader in perspectives of childhood*. London: Routledge
- Mingers, J. (1991). The cognitive theories of Maturana & Varela, *Systems Practice*, vol. 4, No.4.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Prout, A. & James, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Shaffer, D.R. (2005) *Social and personality development*, Georgia: Wadsworth
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Wyness, M.G. (2000). *Contesting Childhood*. London: Falmer Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ- ΠΜΣ
ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Θωμαΐδη Ευδοκία και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, υπό την επίβλεψη του καθηγητή κ. Α. Κοντάκου.

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει σκοπό να εξετάσει τις απόψεις τους, σχετικά με την ανάπτυξη της επικοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Είναι ανώνυμο και τα πορίσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για επιστημονικούς σκοπούς.

Παρακαλώ, διαβάστε προσεκτικά την κάθε ερώτηση και επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο λαμβάνοντας υπόψη τις οδηγίες συμπλήρωσης.

Ευχαριστώ θερμά τον καθένα από εσάς για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διαρκεί περίπου 10 λεπτά.

email επικοινωνίας: evithomaidi@hotmail.com

ΜΕΡΟΣ Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1) Συμπληρώστε το φύλο σας

- 1. Άνδρας
- 2. Γυναίκα
- 3. Άλλο

2) Συμπληρώστε την ηλικία σας

- 1. 22-35
- 2. 36-45
- 3. 46+

3) Συμπληρώστε την εκπαιδευτική σας κατάσταση

- 1. Απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος
- 2. Κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΤΕΙ
- 3. Κάτοχος δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ
- 4. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
- 5. Κάτοχος διδακτορικού

4) Είστε εκπαιδευτικός σε νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο;

- 1. Νηπιαγωγείο
- 2. Δημοτικό σχολείο

5) Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε :

- 1. Αστική περιοχή
- 2. Ημιαστική περιοχή
- 3. Αγροτική περιοχή

ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

6) Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο κύριος παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος; (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Οι μέθοδοι διδασκαλίας
- Η επικοινωνία
- Η οργάνωση του σχολείου από τις θεσμικές/ κυβερνητικές αρχές
- Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Οι σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών
- Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών
- Άλλο.....

7) Θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την παρουσία των παιδιών στο σχολείο ως προς: (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Την κοινωνικοποίηση
- Την μάθηση
- Την συνεργασία
- Όλα τα παραπάνω

8) Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε, πως θα αξιολογούσατε το σχολικό κλίμα που επικρατεί; (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Θετικό
- Αρνητικό
- Ούτε θετικό ούτε αρνητικό

9) Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε, πως θα αξιολογούσατε το κλίμα της τάξης που διδάσκετε; (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Θετικό
- Αρνητικό
- Ούτε θετικό ούτε αρνητικό

10) Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε ποιος θεωρείτε ότι ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος; (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Διευθυντής/τρια
- Εκπαιδευτικό προσωπικό
- Γονείς
- Παιδιά
- Άλλο.....

11) Ποια μορφή επικοινωνίας θεωρείτε σημαντικότερη για την διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος; (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Διαπροσωπική
- Διαδικτυακή/ ηλεκτρονική
- Τηλεφωνική
- Έντυπη

12) Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι αναπτύσσεται η επικοινωνίας εντός του σχολικού πλαισίου; (επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Συνεργασία- Ομαδικότητα
- Με τη χρήση των ΤΠΕ
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών ρόλων
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δομών
- Άλλο.....

13) Τι πιστεύετε ότι πρέπει να κάνει ένας/μία διευθυντής/τρια για την ενίσχυση της ανάπτυξης της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών;(επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Συχνή επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων
- Συναντήσεις προσωπικού για τη συζήτηση θεμάτων που προκύπτουν
- Διοργάνωση και συμμετοχή σε δραστηριότητες για την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ του προσωπικού
- Ανάπτυξη ρόλων και δομών διαρκούς διάχυσης της πληροφορίας
- Άλλο.....

14) Στην σχολική μονάδα που υπηρετείτε πως θα περιγράφατε την επικοινωνιακή σχέση με τους συναδέλφους σας.(επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Τυπική
- Φιλική
- Ανταγωνιστική
- Άλλο.....
.....

15) Η επικοινωνία μεταξύ των σχολικών φορέων θα πρέπει να θεσμοθετηθεί νομικά. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
- Διαφωνώ
- Άλλο.....
.....

16) Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
- Διαφωνώ
- Άλλο.....
.....

17) Ο/Η διευθυντής/τρια και ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να επικοινωνούν συχνότερα, ώστε να αναπτυχθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
- Διαφωνώ
- Άλλο.....
.....

18) Οι διευθυντές/τριες μεριμνούν αρκετά για να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο σχολικό κλίμα. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
- Διαφωνώ
- Άλλο.....
.....

19) Η επικοινωνία μεταξύ του/της διευθυντή/τριας και των εκπαιδευτικών χαλαρώνει την εξουσία στο πρόσωπο του/της διευθυντή/τριας. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
 Διαφωνώ
 Άλλο.....
.....

20) Στη σημερινή εποχή είναι δύσκολη η ανάπτυξη της επικοινωνίας ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, διότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πλέον πολύπλευρος με πολλά βάρη. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
 Διαφωνώ
 Άλλο.....
.....

21) Οι μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δίνουν περισσότερα προβλήματα, παρά οφέλη. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
 Διαφωνώ
 Άλλο.....
.....

22) Η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος αφορά μόνο τους/τις εκπαιδευτικούς και όχι τους/τις διευθυντές/τριες ή τους γονείς.(επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
 Διαφωνώ
 Άλλο.....
.....

23) Στο σχολείο σας η πλειοψηφία των επικοινωνιακών διαδικασιών επιτελείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και λιγότερο με τους/τις διευθυντές/τριες.(επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

- Συμφωνώ
 Διαφωνώ
 Άλλο.....
.....

24) Το σχολείο όπου εργάζεστε έχει επιτύχει όσον αφορά τη διαμόρφωση ενός υγιούς κλίματος, με βάση την επικοινωνία. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Άλλο.....

.....

25) Στο χώρο εργασίας σας υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος από τη μεριά των συναδέλφων σας. (επιλέξτε μία από τις παρακάτω απαντήσεις)

Συμφωνώ

Διαφωνώ

Άλλο.....

.....

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας

!!!!!!