



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**"ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ ΝΑ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΝΤΑΙ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΤΑΞΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ ΚΑΙ
ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ"**

Αναστασία Καϊλάρη, Πs17019

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:

ANTHONY MONTGOMERY, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠ.

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ:

ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΒΑΛΚΑΝΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠ.

**ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΣΥΡΙΟΠΟΥΛΟΥ- ΔΕΛΛΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΚΠ.**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω πολλούς ανθρώπους, τον καθένα για διαφορετικό λόγο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Anthony Montgomery, Καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για τη θετική του διάθεση, κάθε φορά που απευθυνόμουν σ' αυτόν.

Επίσης, δεν θα μπορούσα παρά να είμαι ευγνώμων που δίπλα μου σε όλη αυτή την προσπάθεια στάθηκε πραγματική αρωγός η δόκτωρ Κατερίνα Γεωργαντά, Ψυχολόγος και συνεργάτης του κ. Montgomery, η οποία μου πρόσφερε απλόχερα τη βοήθειά της.

Ευχαριστώ, επίσης, την κυρία Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή, Επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και τον κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο, Καθηγητή του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής για την προθυμία τους να είναι συνεπιβλέποντες στην παρούσα εργασία.

Ευχαριστώ, ακόμα, τη φίλη μου Δέσποινα Γεωργίου, η οποία μου συμπαραστάθηκε και μου πρόσφερε σε πολλές περιπτώσεις «στέγη μελέτης».

Και φυσικά, πάνω απ' όλους, χρωστώ ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στον σύζυγό μου, Δημήτρη, στα δυο μου παιδιά, Θάνο και Γιάννη, στην μητέρα μου, Σταυρούλα, στον πατέρα μου, Γιάννη, και στην πεθερά μου, Ιωάννα, για την άπλετη συμπαράσταση, την έμπρακτη βοήθεια και την υπομονή τους. Τους χρωστώ, επίσης, ένα μεγάλο «συγγνώμη», επειδή χρειάστηκε να με αντικαταστήσουν πολλές φορές, αλλά και να με στερηθούν πολλές ώρες. Χωρίς εσάς δεν θα είχα καταφέρει τίποτα!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	9
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η αυτο αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης.	10
1.1. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας.	10
1.2. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.	13
1.3. Η διαχείριση της σχολικής τάξης.	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η χρήση του χιούμορ από τους εκπαιδευτικούς και η διαχείριση της σχολικής τάξης.	22
2.1. Το χιούμορ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας- Οι τύποι του χιούμορ.	22
2.1.1. Αποσαφηνισμός της έννοιας του «χιούμορ».	22
2.1.2. Το χιούμορ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και οι ευεργετικές του προεκτάσεις.	24
2.1.3. Οι τύποι του χιούμορ.	25
2.2. Το χιούμορ ως προσόν του «καλού» εκπαιδευτικού και η χρήση του στη διδακτική πράξη.	27
2.3. Η σχέση του χιούμορ με τη διαχείριση της σχολικής τάξης.	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών.	43
3.1. Αποσαφηνισμός του όρου «επικοινωνία».	43
3.2. Οι επικοινωνιακές ικανότητες υπό το πρίσμα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Η σημασία των «μαλακών δεξιοτήτων» (soft skills).	44
3.3. Εκπαιδευτικοί και επικοινωνιακές ικανότητες – Βιβλιογραφική επισκόπηση.	47
3.4. Οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τη διαχείριση της σχολικής τάξης.	51
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία της έρευνας.	57

4.1. Συμμετέχοντες.	57
4.2. Ερευνητικά εργαλεία.	57
4.2.1. Κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της σχολικής τάξης.	58
4.2.2. Κλίμακα μέτρησης της αίσθησης του χιούμορ.	59
4.2.3. Κλίμακα μέτρησης της αντιληπτής επικοινωνιακής ικανότητας. ..	60
4.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.	61
4.4. Διαδικασία.	61
4.5. Στρατηγική Ανάλυσης.	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Αποτελέσματα έρευνας.	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.	75
6.1. Συζήτηση – Συμπεράσματα.	75
6.2. Αναγκαιότητα – Χρησιμότητα της έρευνας.	80
6.3. Περιορισμοί της έρευνας.	83
6.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	99
A. Ερωτηματολόγια – Εργαλεία έρευνας.	99
B. Έγκριση διεξαγωγής έρευνας από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.	104
Γ. Άδεια χρήσης της κλίμακας «Sense of Humor Scale” (McGhee, P.).	106

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το απαιτητικό έργο του εκπαιδευτικού επιβάλλει από τον ίδιο να είναι αποτελεσματικός. Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι συνιστώσα πολλών παραγόντων. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός, εκτός του ότι οφείλει να είναι καταρτισμένος, οργανωτικός και να μεταδίδει με σαφήνεια τη γνώση, οφείλει να συγκεντρώνει και άλλες δεξιότητες, που είναι συνυφασμένες με τη δημιουργία ενός φιλικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου διασφαλίζεται η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Οι έρευνες έχουν αποδείξει πως δεξιότητες – κλειδιά προς αυτή την κατεύθυνση συνιστούν το χιούμορ και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Το χιούμορ του εκπαιδευτικού έχει ευεργετικά αποτελέσματα τόσο στα μαθητικά επιτεύγματα όσο και στην ψυχολογία της τάξης, αφού σ' αυτό οφείλεται η ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, από την άλλη, ενθαρρύνουν σχέσεις εμπιστοσύνης και υποστηρικτικότητας με τους μαθητές, συντελώντας έτσι στη μείωση των αντιδράσεων και των απείθαρχων συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών.

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η εξέταση της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη και η συσχέτισή της με την αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ και τις αντιληπτές επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Επίσης, αντικείμενο αποτελεί η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στην αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

Συλλέχθηκαν 152 απαντήσεις από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω ερωτηματολογίου, και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

έδειξαν πως τόσο η αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών όσο και οι αντιληπτές επικοινωνιακές ικανότητες προβλέπουν θετικά την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Επίσης, εν μέρει επιβεβαιώθηκε πως η αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης περισσότερο από ό,τι οι επικοινωνιακές ικανότητες. Τέλος, η έρευνα έδειξε πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της σχολικής τάξης, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Διαχείριση της σχολικής τάξης, Χιούμορ, Επικοινωνιακές Ικανότητες.

Abstract

The demanding work of the teacher requires him /her high levels of efficiency. Effective teaching is comprised by many factors. Thus, in addition to their obtaining proper expertise on their field, being well organized and clearly transmitting knowledge to their students, teachers have to possess other skills that are inherent in creating a friendly and supportive learning environment that ensures that the courses are properly conducted. Surveys have demonstrated that key- skills in this direction are the humor and communication skills of teachers. Teachers' humor has beneficial effects both on students' achievements and on classroom climate, since humor is responsible for the development of strong bonds between students and teachers. Teachers' communication skills, on the other hand, encourage relationships of trust and supportiveness with students, thereby helping to reduce the latter's reactions and disrespectful attitudes.

The purpose of this diploma thesis is to examine the perception of secondary school teachers about their effectiveness in managing the classroom and its correlation with the perceived sense of humor and the perceived communication skills of teachers. A further research objective has been the effect of demographic data on perceived effective classroom management.

A total number of 152 responses were collected from secondary school teachers by means of a questionnaire and the results of quantitative research showed that both the perceptible sense of teacher humor as well as perceptual communication skills positively foresee the perceived effective management of the classroom. It has also been partly confirmed that the perceived sense of humor affects self-efficacy in classroom management more than communication skills. Finally, research has shown

that as the age of teachers increases, their effectiveness in classroom management is improved, according to their self-reporting.

Key Words: Teachers, Classroom management, Humor, Communication Skills.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαχείριση της σχολικής τάξης, και συγκεκριμένα ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, συνιστούν πολύ σημαντικές προϋποθέσεις προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι ενός μαθήματος και συχνά αποτελούν αγωνία πολλών εκπαιδευτικών. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από μελέτη του 2010 που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχετικά με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, στην οποία η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησε την διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης ως πιο σημαντική θεματική σε επιμορφωτικά προγράμματα (Π.Ι., 2010).

Η παρούσα διπλωματική εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος πραγματεύεται την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας δεδομένου ότι η έρευνα βασίζεται στην προσωπική εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο της διαχείρισης της σχολικής τάξης, του χιούμορ και των διαστάσεών του και της σχέσης του χιούμορ του εκπαιδευτικού με τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Επίσης, αναλύεται η έννοια της επικοινωνίας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και επιχειρείται βιβλιογραφική επισκόπηση της επικοινωνιακής ικανότητας ως βασικής ικανότητας του καλού εκπαιδευτικού. Τέλος, ερευνάται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία η σχέση των επικοινωνιακών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού με τη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Στο ερευνητικό μέρος περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, η συζήτηση και διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας. Στη συνέχεια, αναλύεται η χρησιμότητά της και

υποδεικνύονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τον επίλογο, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι αρχικά να διερευνηθεί αν και κατά πόσο η αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η αντιληπτή επικοινωνιακή τους ικανότητα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Επίσης, θα ελεγχθεί ποιο από τα δύο, το χιούμορ ή οι επικοινωνιακές ικανότητες, προβλέπουν καλύτερα την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Τέλος, θα εξεταστεί αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια) προβλέπουν καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Με βάση τους παραπάνω σκοπούς διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών και στην αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις αντιληπτές ικανότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και στην αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης;
3. Προβλέπει η αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης από ό,τι η αντιληπτή επικοινωνιακή ικανότητα;
4. Υπάρχει επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στην αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης;

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. Η αυτο αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

1.1. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας.

Οι πεποιθήσεις σας γίνονται σκέψεις σας. Οι σκέψεις σας γίνονται τα λόγια σας. Τα λόγια σας γίνονται οι πράξεις σας. Οι πράξεις σας γίνονται οι συνήθειες σας. Οι συνήθειες σας γίνονται αξίες σας. Οι αξίες σας γίνονται το πεπρωμένο σας.

Mahatma Gandhi

Τα άτομα, σύμφωνα με τον Bandura (1986), διαθέτουν ένα αυτο-σύστημα που τα επιτρέπει να ασκούν ένα μέτρο ελέγχου πάνω στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές τους. Αυτό το αυτο-σύστημα είναι γνωστό ως αυτο-αποτελεσματικότητα. Η ψυχολογική θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας εξελίχθηκε από την έρευνα του Albert Bandura, ο οποίος παρατήρησε ότι υπήρχε ένας μηχανισμός που διαδραμάτιζε τεράστιο ρόλο στη ζωή των ανθρώπων που έως τότε δεν είχε καθοριστεί ή συστηματικά παρατηρηθεί. Αυτός ο μηχανισμός ήταν η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν τα γεγονότα της ζωής τους. Η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα ορίστηκε από τον Bandura ως «η κρίση του ατόμου για την ικανότητά του να επιτύχει ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης» (Emmer & Hickman, 1991). Θεωρείται από τον ίδιο ως ένας σημαντικός

διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση ή στις ικανότητες του ατόμου και στη συμπεριφορά του. Η αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά μια πιο εστιασμένη έννοια, από ό,τι η αυτοαντίληψη ή η αυτοεκτίμηση, γιατί περιγράφει περισσότερο την αντίληψη των ικανοτήτων που έχει κάποιος σχετικά με την εκτέλεση ενός έργου και όχι τόσο την συνολική αποτίμηση του εαυτού του (Emmer & Hickman, 1991).

Η αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει την επιλογή των δραστηριοτήτων και τη συμπεριφορά του ατόμου. Επίσης, οι προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα καθορίζουν την προσπάθεια που θα καταβάλει το άτομο και το διάστημα κατά το οποίο θα παραμείνει μπροστά στα εμπόδια και τις αποθαρρυντικές εμπειρίες. Όσο μεγαλύτερη είναι η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, τόσο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της συμπεριφοράς του είναι, αλλά και της προσπάθειας που θα καταβάλει προκειμένου να επιτύχει (Bandura, 1977)

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ένα αυτοσυντηρούμενο χαρακτηριστικό. Όταν ένα άτομο οδηγείται να εργαστεί προκειμένου να επιλύσει τα προβλήματά του, κερδίζει θετικές εμπειρίες, που με τη σειρά τους ενισχύουν την αυτο-αποτελεσματικότητά του ακόμη περισσότερο. Η ισχυρή αίσθηση της αποτελεσματικότητας ενισχύει την ανθρώπινη ολοκλήρωση και την προσωπική ευημερία με πολλούς τρόπους. Τα άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν τα δύσκολα καθήκοντα ως προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν παρά ως απειλές που πρέπει να αποφευχθούν. Μια τέτοια αποτελεσματική προοπτική ενθαρρύνει το εγγενές ενδιαφέρον και τη βαθιά εμπλοκή στις δραστηριότητες. Αντίθετα, οι άνθρωποι που αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους αποφεύγουν τα δύσκολα καθήκοντα, τα οποία αντιμετωπίζουν ως ατομικές απειλές. Έχουν χαμηλές προσδοκίες και χαμηλή δέσμευση για τους στόχους που

επιλέγουν να ακολουθήσουν. Όταν αντιμετωπίζουν δύσκολα καθήκοντα, ασχολούνται με τις προσωπικές τους ελλείψεις και τα εμπόδια που θα συναντήσουν, παρά επικεντρώνονται στο πώς να τα εκτελέσουν με επιτυχία (Bandura, 1994)

Ο Bandura (1994) επεσήμανε τέσσερις πηγές αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου:

α) τις προηγούμενες εμπειρίες και τα προσωπικά επιτεύγματά του: το άτομο αναλαμβάνει δράση και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του με τις επιτυχίες του. Ειδικά όταν οι τελευταίες προηγούνται κάποιων αποτυχιών, τότε η εδραίωση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανή και το άτομο αντιμετωπίζει με επιμονή τις αντιξοότητες.

β) την εμπειρική παρατήρηση κοινωνικών προτύπων: η παρατήρηση θετικών προτύπων που εμφανίζουν ένα υγιές επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας, είναι πιθανό να επηρεάσει τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Μέσα από τη συμπεριφορά τους και τους εκφρασμένους τρόπους σκέψης, τα άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα μεταδίδουν γνώση και διδάσκουν στους παρατηρητές αποτελεσματικές δεξιότητες και στρατηγικές για τη διαχείριση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων.

γ) τον λεκτικό παράγοντα πειθούς: εδώ περιγράφεται ο θετικός αντίκτυπος που μπορεί να έχουν τα λόγια μας στην αυτοαποτελεσματικότητα κάποιου. Η ενίσχυση και η ενθάρρυνση ενός ατόμου μπορεί να τονώσουν την πίστη του στην ικανότητά του να πετύχει.

δ) τη σωματική και συναισθηματική - ψυχολογική κατάσταση του ατόμου: η συνολική υγεία και ψυχική ευημερία συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι αγχώδεις αντιδράσεις ή η ένταση που βιώνει κάποιος

ερμηνεύονται ως σημάδια ευπάθειας στις κακές επιδόσεις, ενώ τα θετικά συναισθήματα μπορούν να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη μας στις δεξιότητές μας (Akhtar, 2008).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση που έχουμε για τις ικανότητές μας, συγκεκριμένα την ικανότητά μας να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις που έχουμε μπροστά μας. Η αυτο-αποτελεσματικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό των πιθανών μας επιτυχιών· στην πραγματικότητα ορισμένοι ψυχολόγοι τοποθετούν την αυτο-αποτελεσματικότητα πάνω από το ταλέντο στη συνταγή για την επιτυχία. (Akhtar, 2008). Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στη συνολική μας πεποίθηση ότι έχουμε την ικανότητα να επιτύχουμε, αλλά υπάρχουν και πολλές πιο συγκεκριμένες μορφές αυτο-αποτελεσματικότητας (π.χ. ακαδημαϊκή, γονεϊκή, αθλητική κτλ). Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, για την οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

1.2. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Nias (στο Μόσχου, 2015), «έχει μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν ποιοι είναι και τι είναι. Η αυτοεικόνα τους είναι πιο σημαντική για αυτούς ως επαγγελματίες απ' ό,τι συμβαίνει σε άλλα επαγγέλματα, στα οποία το άτομο μπορεί ευκολότερα να διαχωριστεί από την ιδιότητά του». Κι αυτό επειδή η διδασκαλία δεν αποτελεί μια διεκπεραιωτική εργασία, αλλά ένα λειτούργημα που εμπλέκει τις ανθρώπινες σχέσεις.

Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι μια σύνθετη έννοια, συνιστώσα πολλών παραγόντων. Η Ashton et al. (1984) ορίζει την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως την «πίστη τους στην ικανότητά τους να

έχουν θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών». Σύμφωνα με τους Berman et al. (1977), «η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με το ποσοστό των επιτευχθέντων στόχων, το μέγεθος της αλλαγής των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και τη συνέχιση των μεθόδων του εκπαιδευτικού έργου» (σελ. 137). Η αντιληπτή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται, επίσης, με τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Επηρεάζει την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία, τους στόχους που έχουν θέσει και το επίπεδο προσδοκίας τους. Οι εκπαιδευτικοί με έντονη αίσθηση της αποτελεσματικότητας τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης. Είναι, επίσης, πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και είναι πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις που αφορούν τους παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές εστιάζουν στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ άλλοι δίνουν έμφαση στους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν και στις ικανότητές τους. Σύμφωνα με τον Bjekic, έρευνες, που έχουν διεξαχθεί κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 σε διαφορετικές χώρες, έχουν υποδείξει μια σειρά από χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού: ζεστασιά, ευγένεια, φιλικότητα, δημοκρατική συμπεριφορά, συνεργατικότητα, επιμονή, ευρύτητα του νου και των ενδιαφερόντων. Οι καλοί εκπαιδευτικοί, επίσης, περιγράφονται ως άτομα που διαθέτουν κατανόηση για τα προβλήματα των μαθητών τους, που είναι πρόθυμοι να συνδράμουν στις δυσκολίες τους, που επιτρέπουν διαφορετικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, ενώ παράλληλα είναι ικανοί να διατηρούν την ευρυθμία, που διαθέτουν χιούμορ και καλή γνώση των σχολικών ζητημάτων. Σύμφωνα με έρευνα της Unicef του 2001, Σέρβοι μαθητές

συγκαταλέγουν την ικανότητα στον λόγο και το χιούμορ ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Θεωρούν πως ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει πώς να κάνει αστεία και να συμπεριφέρεται δίκαια σε όλους τους μαθητές. Επίσης, ο Ryans περιγράφει τρεις βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού: α) να είναι θερμός, φιλικός και να κατανοεί τους μαθητές του, β) να είναι υπεύθυνος, συνεπής, επαγγελματίας και συστηματικός και γ) να διεγείρει τη φαντασία και τον ενθουσιασμό (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Η αντιληπτή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με την αποτελεσματικότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη. Οι Woolfolk και Hoy (1990), σε έρευνά τους, διαπίστωσαν πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν υψηλή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα διατηρούσαν μια πιο ανθρωπιστική ιδεολογία για τον έλεγχο των μαθητών τους απ' ό,τι εκείνοι που είχαν χαμηλή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Και μάλιστα, το παραπάνω ίσχυε μόνο για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που και στην προσωπική αποτελεσματικότητα (personal efficacy) παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά. Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Emmer & Hickman (1991) σχετικά με τον αν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τη σχολική τάξη και να επιβάλουν την πειθαρχία, διαχωρίζεται από τις άλλες διαστάσεις της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι αντιλήψεις και τα πιστεύω των δασκάλων για την εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητά τους μπορεί να επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης τους, τη λήψη αποφάσεων και τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης και με υψηλά ποσοστά στην προσωπική εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα προτιμούσαν να υιοθετούν θετικές στρατηγικές προσέγγισης

των μαθητών, που εδραιώνουν και αυξάνουν τις θετικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα, να ενθαρρύνουν τους μαθητές, να τους δείχνουν περισσότερη προσοχή και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις εκάστοτε συνθήκες. Είτε πρόκειται για στρατηγικές που λαμβάνονται προληπτικά, είτε για στρατηγικές που υιοθετούνται διορθωτικά, οι απόψεις που έχουν οι δάσκαλοι για την αποτελεσματικότητά τους διαφοροποιούν τις προσπάθειες και τις επιλογές που κάνει ο καθένας, προκειμένου να επιτύχει τους διδακτικούς στόχους και να επιβάλει την πειθαρχία στην τάξη. Επομένως, σε συμφωνία με τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας, οι διαφορετικές αντιλήψεις οδηγούν και σε διαφορετικές επιλογές.

Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Πάρα πολλές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί, έχουν την τάση να προσπαθούν να προσδιορίσουν τους παράγοντες εκείνους που καθιστούν τη διδασκαλία αποτελεσματική, πράγμα το οποίο θα μπορούσε να αποδειχθεί μέσα από τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών. Αυτοί οι παράγοντες θα μπορούσαν να αναζητηθούν σε πολλά πεδία, αλλά οι έρευνες υποδεικνύουν πως ο τρόπος με τον οποίο ενεργεί ο δάσκαλος μέσα στην τάξη συνιστά τον σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Αυτός είναι και ο λόγος που η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε δυο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην καλή διαχείριση της τάξης στην σχολική αίθουσα: στο χιούμορ και στις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Η αναζήτηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών είναι πρακτικά χρήσιμη από την άποψη της υιοθέτησης σωστών παιδαγωγικών πρακτικών και, κατ' επέκταση, της επίτευξης ποιότητας στην εκπαίδευση. Χρήσιμο, επομένως, κρίνεται να στραφεί η έρευνα σε εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που μπορούν να

δημιουργήσουν ένα καλό κλίμα στη σχολική αίθουσα και που μπορούν να καλλιεργηθούν, ώστε να αποτελέσουν «όπλα» στη φαρέτρα των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να έχουν τον έλεγχο της τάξης τους.

1.3. Η διαχείριση της σχολικής τάξης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται με τις στρατηγικές διαχείρισης και ελέγχου της τάξης. Η έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης αναφέρεται στη δημιουργία ενός ασφαλούς και ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η έννοια αυτή περιλαμβάνει την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις ικανότητές του και την επαγγελματική του συμπεριφορά και στόχο έχει να αναδείξει όλους τους επαγγελματικούς του ρόλους, καθώς και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε μια ομάδα μαθητών και τα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Στην ουσία η έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης σχετίζεται με την έννοια του σχολικού κλίματος. Ως «κλίμα της τάξης» ορίζεται «η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια τάξη, στα πλαίσια των σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών» (Πασιάρη, 2001). Ειδικότερα, «το κλίμα της τάξης διακρίνεται στο φυσικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον αφορά τις διευθετήσεις του χώρου, τη διακόσμηση, ώστε ο χώρος μάθησης να είναι ευχάριστος και ελκυστικός. Το κοινωνικό περιβάλλον εξαρτάται και καθορίζεται από τον βαθμό αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών» (Πασιάρη, 2001). Επομένως, ο όρος διαχείριση της σχολικής τάξης περιλαμβάνει πολλούς τομείς. Οι εκπαιδευτικοί, από την αρχή μέχρι το τέλος του εκπαιδευτικού τους έργου, είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση του χώρου,

του χρόνου, των δραστηριοτήτων, των μέσων και του υλικού, των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, της συμπεριφοράς, της ασφάλειας, της υγείας και της προόδου των μαθητών καθώς και για τη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων, δηλαδή των σχέσεων τόσο με τους γονείς όσο και με συναδέλφους ή άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (Wragg, 2003).

Η Doyle (1980) τονίζει πως η σχολική τάξη δεν είναι απλώς μια στατική εικόνα ενός δωματίου με ράφια, πίνακα, βιβλία και θρανία, γεμάτου με είκοσι ή τριάντα μαθητές. Η τάξη είναι μια δυναμική οντότητα και η σύνθετη δομή της συγκεντρώνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: στην τάξη τα γεγονότα συμβαίνουν γρήγορα και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να σκεφτεί κανείς πριν ενεργήσει, η τάξη είναι δημόσιος χώρος, όπου ο δάσκαλος είναι πάντα στη «σκηνή», είναι πολυδιάστατη - η τάξη είναι ένα εργαστήριο εκμάθησης, ένα κοινωνικό κέντρο, μια ομάδα ομοτίμων, μια συλλογή ατόμων- και απρόβλεπτη, αφού στιγμιαίες συνθήκες επηρεάζουν τα γεγονότα. Επιπλέον, μια τάξη συναντάται τακτικά για μεγάλο χρονικό διάστημα και οι πρώτες συναντήσεις συχνά διαμορφώνουν αυτό που είναι πιθανό να συμβεί στο υπόλοιπο του έτους. Τέλος, σε μια τάξη πολλά πράγματα συμβαίνουν ταυτόχρονα. Ένα τέτοιο σύνθετο περιβάλλον απαιτεί δεξιότητες χειρισμού και διαχείρισης ελέγχου από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες αναφέρονται τόσο στην ετοιμότητά του να προβλέπει τι είναι πιθανό να συμβεί όσο και στην ικανότητά του να χτίζει σχέσεις ουσιαστικής επικοινωνίας με τους μαθητές.

Ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική αίθουσα αποτελεί μια πτυχή της διαχείρισης της τάξης, η οποία θεωρείται πολύ σημαντική προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές του ικανότητες. Μάλιστα, η αδυναμία ενός εκπαιδευτικού να ελέγξει

την τάξη του είναι συχνά ο πλέον κοινός λόγος αποτυχίας του (Wragg, 2003). Σύμφωνα με τις Martin και Baldwin (1993), η πειθαρχία αποτελεί μια από τις τρεις διαστάσεις της έννοιας της διαχείρισης της σχολικής τάξης και αναφέρεται στις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εδραιώσει την κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη. Οι άλλες δύο διαστάσεις είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (αντιλήψεις του εκπαιδευτικού και ενέργειες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών του) και η διδασκαλία (διαχείριση χρόνου και χώρου και ανάπτυξη δραστηριοτήτων μάθησης).

Η Doyle (1980) θεωρεί πως ένα από τα δύο σημαντικά ζητήματα στη διδασκαλία είναι η εδραίωση και η διατήρηση της τάξης στη σχολική αίθουσα. Η σημασία της διατήρησης της τάξης στη σχολική αίθουσα κρίνεται εξέχουσα, δεδομένου ότι οι τάξεις συνιστούν περίπλοκα περιβάλλοντα, στα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζεται. Για την Doyle (1980), η βελτίωση της διδασκαλίας επιτυγχάνεται μόνο όταν ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να δημιουργήσει ιδανικές συνθήκες μάθησης μέσα στην τάξη. Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι η βάση για τη δημιουργία αυτών των συνθηκών. Υπό το πρίσμα αυτό, η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

Έρευνες έχουν δείξει πως, ανάμεσα σε άλλα, η διαχείριση της σχολικής τάξης έχει την πιο άμεση επίπτωση στα επιτεύγματα των μαθητών (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Ο Ματσαγούρας θεωρεί «πως η δυνατότητα ελέγχου της τάξης και η διαφύλαξη της ομαλής διεξαγωγής της διδασκαλίας αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία που διαμορφώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού» (Κυρίδης, 1999). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την τάξη και την πειθαρχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει περιληφθεί ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών από

τους εκπαιδευτικούς τους και από την έρευνα του Nash (1974). Οι Ashton και Webb (1986) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με χαμηλό δείκτη αποτελεσματικότητας επέλεξαν την τιμωρία και τον εξαναγκασμό ως στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων στην τάξη. Αντίθετα, οι τάξεις των εκπαιδευτικών με υψηλή αποτελεσματικότητα ήταν πιο φιλικές και οι δάσκαλοι έδειχναν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους μαθητές τους. Η κακή συμπεριφορά ήταν λιγότερο συχνή και, όταν εμφανιζόταν, αντιμετωπιζόταν με πιο θετικούς τρόπους. Μια άλλη έρευνα των Woolfolk et al. (1990) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αίσθηση τόσο της προσωπικής αποτελεσματικότητας όσο και της γενικής διδακτικής αποτελεσματικότητας φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους μαθητές τους και να είναι σε θέση να εγκαταλείψουν τον έλεγχο και να μοιραστούν την ευθύνη για την επίλυση προβλημάτων στην τάξη με τους μαθητές τους.

Τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Υπό αυτό το πρίσμα και δεδομένης της βαρύτητας που έχει η τήρηση της τάξης στη σχολική αίθουσα, η παρούσα έρευνα εστιάζει σε μία μόνο από τις πολλές διαστάσεις της διαχείρισης της σχολικής τάξης, αυτήν της διατήρησης της πειθαρχίας και του ελέγχου των μαθητών, ακριβώς επειδή η αντίθετη κατάσταση πλήττει τους επιδιωκόμενους σκοπούς του σχολείου, εμποδίζει οποιαδήποτε δημιουργική δραστηριότητα και υποτιμά τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teachers' Sense Of Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy που μετρά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα οι δηλώσεις/προτάσεις που μετρούν την

αυτοαποτελεσματικότητα στη «διαχείριση της σχολικής τάξης» (classroom management) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. Η χρήση του χιούμορ από τους εκπαιδευτικούς και η διαχείριση της σχολικής τάξης.

"The laugh is by no means to be viewed from the standpoint of humor; its connection with humor is only secondary. It marks the ending [. . .] of a period of suspense, or expectation, all ending which is sharp and secondary".

John Dewey

2.1 Το χιούμορ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας- Οι τύποι του χιούμορ.

2.1.1 Αποσαφηνισμός της έννοιας του «χιούμορ»

Το χιούμορ ορίζεται ως η σκόπιμη χρήση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας που τείνει να οδηγήσει σε γέλιο και χαρά και εμπλέκει τη μετάδοση ασυνήθιστων εννοιών που είναι κάπως διασκεδαστικές (Bieg et al. 2017). Ο McGhee ορίζει το χιούμορ «ως μορφή πνευματικού παιχνιδιού» και θεωρεί πως «υπάρχουν δυο μορφές τέτοιου παιχνιδιού· ενός πολύ σοβαρού που περιλαμβάνει τη διεύρυνση της γνώσης και ενός άλλου που προορίζεται να είναι πιο παιχνιδιάρικο και στοχεύει στην επίλυση φαινομενικών ασυμφωνιών» (Dineh, 2008, σελ. 554).

Πριν από τον εικοστό αιώνα η λέξη «χιούμορ» είχε μια στενότερη έννοια από αυτή που έχει σήμερα. Αναφερόταν μόνο σε έναν ανεκτικό και καλοπροαίρετο τρόπο διασκέδασης απέναντι στις ατέλειες του κόσμου και τις αδυναμίες της ανθρώπινης φύσης γενικά. Ο όρος «χιούμορ» διακρίθηκε από τον όρο «ευφυολόγημα», το οποίο αναφέρεται σε πιο επιθετικές μορφές έκφρασης, όπως ο σαρκασμός, η σάτιρα και η γελοιοποίηση. «Όταν ο Freud μίλησε για το χιούμορ ως το «ανώτατο των αμυντικών

μηχανισμών» και ως «ένα σπάνιο και πολύτιμο δώρο» αναφερόταν μόνο στη στενή έννοια του όρου» (Martin, 2008). Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα, ωστόσο, το χιούμορ είχε αποκτήσει μια ευρύτερη έννοια στη λαϊκή χρήση και έχει πλέον καταστεί ένας όρος «ομπρέλα» που καλύπτει όλες τις μορφές φαινομένων που σχετίζονται με το γέλιο, όπως αστεία, stand-up κωμωδία, τηλεοπτικές κωμικές σειρές, πολιτική σάτιρα, πειράγματα και γελοιοποίηση. Υπό αυτή την έννοια, σύμφωνα με τον Ruch, το χιούμορ μπορεί τώρα να είναι επιθετικό και εχθρικό, καθώς και καλοπροαίρετο και φιλοσοφικό (Martin, 2008).

Οι Martin et al. (2003) σε μια προσπάθεια να αποδείξουν την πολυδιάστατη έννοια του όρου χιούμορ συγκέντρωσαν ποικίλες συνιστώσες του όρου μέσα από τις παρατηρήσεις πολλών ερευνών. Έτσι, η αίσθηση του χιούμορ μπορεί να θεωρηθεί ως:

- α) μια γνωστική ικανότητα (π.χ. ικανότητα να δημιουργεί κανείς, να κατανοεί, να αναπαράγει και να θυμάται αστεία)
- β) αισθητική απόκριση (π.χ. εκτίμηση του χιούμορ, απόλαυση συγκεκριμένων τύπων χιουμοριστικού υλικού).
- γ) συνήθης συμπεριφορά (π.χ. τάση να γελά κάποιος συχνά, να λέει τα αστεία και να διασκεδάζει τους άλλους),
- δ) ένα χαρακτηριστικό ιδιοσυγκρασίας που σχετίζεται με τα συναισθήματα (π.χ. συνηθισμένη χαρά),
- ε) μια στάση (π.χ. συγκεχυμένη αντίληψη για τον κόσμο, θετική στάση απέναντι στο χιούμορ) και
- στ) στρατηγική αντιμετώπισης ή αμυντικός μηχανισμός (π.χ. τάση διατήρησης μιας χιουμοριστικής προοπτικής ενάντια στις αντιξοότητες).

2.1.2 Το χιούμορ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και οι ευεργετικές του προεκτάσεις.

Οι Ruch και McGhee (2014) θεωρούν πως το χιούμορ συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των σημαντικών δυνατοτήτων του χαρακτήρα. Οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα αίσθησης του χιούμορ αντιμετωπίζουν πιο αισιόδοξα και με λιγότερο άγχος τη ζωή, βιώνουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και μπορούν να μετατρέπουν εύκολα τα αρνητικά συναισθήματα σε θετικά (Ruch & McGhee, 2014). Σε μια μελέτη των Kuiper et al. (1992), τα ευρήματα έδειξαν πως τα άτομα με μεγαλύτερη αίσθηση του χιούμορ επηρεάζονται λιγότερο αρνητικά από τις αγχωτικές εμπειρίες και μπορεί να ενδυναμωθούν από τα αγχωτικά γεγονότα που μπορεί να βιώνουν, καθώς αντιμετωπίζουν τα γεγονότα αυτά περισσότερο ως θετική πρόκληση παρά ως προσωπική απειλή.

Οι έρευνες, επίσης, αποκαλύπτουν ότι η καλή αίσθηση του χιούμορ σχετίζεται με τη χαλάρωση των μυών, τον έλεγχο του πόνου και της δυσφορίας, τη θετική διάθεση και τη συνολική ψυχική υγεία, συμπεριλαμβανομένης μιας υγιούς αυτο-ιδέας (Abel, 2002)

Οι Costa και Kallick (2000) τοποθετούν την αίσθηση του χιούμορ στη λίστα με τις «16 συνήθειες του μυαλού», τα αναγνωρίσιμα, δηλαδή, εκείνα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν οι ευφυείς άνθρωποι, όταν καλούνται να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινής ζωής. Έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με την αποτελεσματική σκέψη και την έξυπνη συμπεριφορά έχουν υποδείξει δεκαέξι ιδιότητες που κάνουν τους ανθρώπους να σκέφτονται έξυπνα. Και δεν αφορούν μόνο ανθρώπους του επιστημονικού κόσμου και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά ανθρώπους από όλες τις κοινωνικές διαστρωματώσεις. Σαφώς η λίστα με τους

«έξυπνους» τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων βαίνει να αυξάνει και δεν περιορίζεται μόνο και αποκλειστικά στους δεκαέξι που προτείνουν οι ερευνητές.

Το χιούμορ γενικά έχει θεωρηθεί ως ένας από τους σημαντικότερους μηχανισμούς αντιμετώπισης των δυσκολιών, των στρεσογόνων καταστάσεων και ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που συνδέεται με την πρόκληση θετικών συναισθημάτων (Abel, 2002). Δεν είναι, όμως, αυτό αυτονόητο για όλους τους τύπους χιούμορ.

2.1.3 Οι τύποι του χιούμορ

Αξιόλογα εργαλεία έχουν δημιουργηθεί και μετρούν τις διάφορες διαστάσεις του χιούμορ. Πολύ γνωστή είναι η διάκριση των Martin et al. (2003), οι οποίοι ανέπτυξαν την κλίμακα Humor Styles Questionnaire (HSQ) και διαχώρισαν τα δυο θετικά στυλ της χρήσης του χιούμορ από τα δύο αρνητικά, τα οποία υποδηλώνουν τους συγκεκριμένους τρόπους χρήσης του χιούμορ, τους οποίους διέρχονται οι άνθρωποι.

Οι δυο θετικές διαστάσεις του χιούμορ είναι οι εξής: α) Το Φιλικό χιούμορ (Affiliative humor): άτομα με υψηλό δείκτη σε αυτή τη διάσταση τείνουν να λένε αστεία πράγματα προκειμένου να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους και να μειώσουν τις διαπροσωπικές εντάσεις. Αυτή η διάσταση του χιούμορ σχετίζεται θετικά με την εξωστρέφεια, τη χαρά, την ικανοποίηση και κυρίως τα θετικά συναισθήματα. β) Το Αυτο- βελτιωτικό χιούμορ (Self-enhancing humor): τα άτομα έχουν την τάση να διατηρούν το χιούμορ τους, ακόμα και όταν συναντούν αντιξοότητες στη ζωή. Το χιούμορ βοηθά στο να τηρούν απόσταση από τις στρεσογόνες καταστάσεις και λειτουργεί ως μηχανισμός αντιμετώπισης και ως

ρυθμιστής των συναισθημάτων. Και οι δυο θετικές διαστάσεις του χιούμορ σχετίζονται θετικά με την ευδιαθεσία, την ικανότητα στις κοινωνικές σχέσεις, την διαπροσωπική προσαρμοστικότητα και τη συναισθηματική ευεξία.

Οι άλλες δύο διαστάσεις, που είναι αρνητικές και οδηγούν στην συναισθηματική εξουθένωση, είναι οι ακόλουθες: α) Το Επιθετικό χιούμορ (Aggressive humor): αυτός ο τύπος χιούμορ σχετίζεται με την ειρωνεία, τον σαρκασμό, τον εμπαιγμό, καθώς και με το σεξιστικό ή ρατσιστικό χιούμορ. Ευνόητο, λοιπόν, είναι πως αυτός ο τύπος χιούμορ στοχεύει στη χειραγώγηση και στην υποτίμηση των άλλων. β) Το Αυτοσαρκαστικό χιούμορ (Self-defeated humor): τα άτομα που χρησιμοποιούν αυτόν τον τύπο χιούμορ κάνουν αστεία πράγματα ή λένε ανέκδοτα, πολλές φορές σε βάρος τους, με αποκλειστικό στόχο να κερδίσουν την εκτίμηση των άλλων. Τα άτομα συνήθως χρησιμοποιούν το χιούμορ ως ένα μέσο προκειμένου να κρύψουν τα αρνητικά τους συναισθήματα ή να αποφύγουν την επικοινωνιακή αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Αυτή η διάσταση του χιούμορ, τις περισσότερες φορές, προδίδει άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι θετικά συνδεδεμένη με αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος και η κατάθλιψη (Martin et al.2003, Scheel et al. 2016).

Μελέτες με φοιτητές που δημοσιεύθηκαν από τους Wanzer et al. (2006) και Frymier et al. (2008), οι οποίοι διερεύνησαν τις αντιλήψεις σχετικά με τους κατάλληλους και ακατάλληλους τύπους χιούμορ των δασκάλων, βρήκαν πολυάριθμες διαστάσεις του (σχετικό και μη σχετικό χιούμορ, δυσφημιστικό και αυτοσαρκαστικό χιούμορ και προσβλητικό χιούμορ). Οι Bieg και Dresel επέκτειναν την έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εμπειρική τους έρευνα σε εφήβους ανέδειξε τέσσερα είδη χιούμορ των καθηγητών: πρώτον, το χιούμορ του δασκάλου που δεν σχετίζεται

με το περιεχόμενο του μαθήματος χωρίς θεματική σύνδεση, δηλαδή, με το τρέχον θέμα της τάξης, δεύτερον, το αυτοσαρκαστικό χιούμορ του δασκάλου με το οποίο ο δάσκαλος κάνει ή λέει διασκεδαστικά πράγματα για τον εαυτό του, τρίτον, το χιούμορ του δασκάλου που σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος, δηλαδή ο δάσκαλος χρησιμοποιεί το χιούμορ για να εξηγήσει ή να παρουσιάσει συγκεκριμένα τρέχοντα θέματα. και τέταρτον, το επιθετικό χιούμορ του δασκάλου, το οποίο δυσφημεί ή γελοιοποιεί τους μαθητές (Bieg et al.2017) .

2.2 Το χιούμορ ως προσόν του «καλού» εκπαιδευτικού και η χρήση του στη διδακτική πράξη.

Το χιούμορ ως μια πολυδιάστατη έννοια έχει αποδειχθεί χρήσιμο όταν αναφερόμαστε στο χιούμορ του εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στις έρευνες για τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού δεν λείπει το στοιχείο του χιούμορ. Ο Wragg (2003) αναφέρει πως οι μαθητές έχουν σαφή άποψη για τον ιδανικό καθηγητή. Έτσι, ανάμεσα σε άλλα χαρακτηριστικά, όπως η αυστηρότητα, μέσα σε λογικά πλαίσια, η δίκαιη αντιμετώπιση και η διαρκής προσπάθεια να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, ο ιδανικός καθηγητής πρέπει να είναι φιλικός και να διαθέτει χιούμορ, χωρίς όμως να γίνεται σαρκαστικός. Σε έρευνα που έκανε ο Malikow (2006) διαπίστωσε πως το χιούμορ των εκπαιδευτικών αποτέλεσε το δεύτερο πιο συχνά αναφερόμενο χαρακτηριστικό του ιδανικού εκπαιδευτικού από τους μαθητές.

Ο Fontana (1996), επίσης, αναφέρει πως πολύ κοντά στον παράγοντα αμεροληψία στην αξιολογική κατάταξη των γνωρισμάτων ενός ικανού εκπαιδευτικού, τοποθετείται η αίσθηση του χιούμορ. «Ένας δάσκαλος με χιούμορ

είναι ένα άτομο, που όχι μόνο έχει την ικανότητα να διασκεδάσει τους άλλους, αλλά που αφήνεται να τον διασκεδάσουν. Αυτό το αμοιβαίο χιούμορ, όταν συμβαίνει, φυσικά μέσα σε επιτρεπτά όρια, μικραίνει την απόσταση ανάμεσα στον δάσκαλο και την τάξη και βοηθά την τάξη να δει τον δάσκαλο ως σύμμαχο».

Η αίσθηση του χιούμορ που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός προδίδει ένα άτομο ευφύες, πνευματώδες, που είναι ικανό να ελκύει το ενδιαφέρον των άλλων επικαλούμενο το συναίσθημα. Δεδομένου ότι το χιούμορ συνδέεται με θετικά συναίσθημα, η συσχέτισή του με θετικές εμπειρίες στην τάξη υποστηρίζει τη μάθηση, παρέχει κίνητρα για ενεργό δράση και, έτσι, αυξάνει τη μαθησιακή δύναμη και, κατ' επέκταση, προωθεί τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Jeder, 2015). Μελέτες, που έχουν εκπονηθεί για τη χρήση του χιούμορ στη διδακτική πράξη, έχουν αποδείξει τα ευεργετικά αποτελέσματα που επιφέρει τόσο στο μαθησιακό αποτέλεσμα όσο και στην ψυχολογία της τάξης. Έτσι, όταν το χιούμορ που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, δεν έχει ταπεινωτικές, υποτιμητικές ή καυστικές αποχρώσεις και δεν επηρεάζει με κανέναν τρόπο τους εμπλεκόμενους, τότε αυτό βοηθά τους μαθητές να εμπεδώνουν καλύτερα τη σχολική ύλη, αλλά και να ανακαλούν ευκολότερα πληροφορίες, κινητοποιεί τους μαθητές, συνιστά καταλύτη ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές και λειτουργεί ως ενεργοποιητής της διάνοιας (Jeder, 2015). Σε αυτό καταλήγουν και οι Wanzer και Frymier (1999), οι οποίοι βρήκαν θετική σχέση ανάμεσα στη χρήση χιούμορ από τους εκπαιδευτικούς και στην προώθηση της μάθησης. Με αυτό συμφωνεί και η έρευνα του Deiter (2000), η οποία έδειξε πως οι φοιτητές τείνουν να θυμούνται καλύτερα το υλικό, όταν αυτό παρουσιάζεται με χιούμορ. Επιπλέον, το χιούμορ κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών, διεγείρει την περιέργειά τους, ενεργοποιεί την σκέψη και αναπτύσσει την

κριτική αντιμετώπιση των πραγμάτων. Γενικώς, το χιούμορ παρέχει μια ευχάριστη εμπειρία στους μαθητές, όταν είναι ποιοτικό (Jeder, 2015).

Αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η χρήση του χιούμορ στην τάξη καθιστά τη διδασκαλία μια διαδικασία ευχάριστη και προσφέρει απόλαυση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Το να βλέπει κάποιος εκπαιδευτικός τους μαθητές του να γελούν με το χιούμορ του και να απολαμβάνουν να τον ακούν είναι πραγματικά πολύ ανταποδοτικό (Deiter, 2000).

Τόσο γενικά ως χαρακτηριστικό της ανθρώπινης προσωπικότητας όσο και ειδικά ως εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό εργαλείο, το χιούμορ δεν οδηγεί πάντα στα επιθυμητά αποτελέσματα. Κι αυτό επειδή δεν χρησιμοποιείται πάντα από τους εκπαιδευτικούς με θετικό τρόπο. Η βιβλιογραφία επισημαίνει κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν κάποιος διδάσκει. Έτσι, λοιπόν, το χιούμορ πρέπει να χρησιμοποιείται με κατάλληλο τρόπο και μέσα σε όρια που απαντούν στην ηθική· πρέπει να είναι σχετικό και συνυφασμένο με το θέμα ή το περιεχόμενο της δραστηριότητας. Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ηλικιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών, έτσι ώστε το αστείο να γίνεται εύκολα αντιληπτό και να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει αυτό να συνδέεται με την πρόκληση άβολων καταστάσεων και τη γελοιοποίηση κάποιου (π.χ. αστεϊσμοί για φυσικά χαρακτηριστικά ή αδυναμίες, σεξιστικά ή ρατσιστικά σχόλια). Το χιούμορ είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή, είναι αυτό που συνδέει συναισθηματικά τις δυο πλευρές και γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται βαρύτητα στην εξάσκηση των δασκάλων σ' αυτή τη δεξιότητα από την βασική ακόμα εκπαίδευσή τους (Jeder, 2015).

Το χιούμορ που σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος θεωρείται κατάλληλο, διότι αυτό το χιούμορ μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συσχετίσουν το υλικό και να ανακαλέσουν και να επεξεργαστούν το μαθησιακό περιεχόμενο - και έτσι να ελέγξουν τα μαθησιακά καθήκοντα (Wanzer et al., 2006). Στο ίδιο καταλήγουν και οι Machlev και Karlin (2017), οι οποίοι διατείνονται πως το κατάλληλο χιούμορ γίνεται αποδεκτό από τους μαθητές και δεν αποσπά την προσοχή από το θέμα ή τα καθήκοντα στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν. Επιπλέον, το χιούμορ του καθηγητή που δεν σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος ή το αυτοσαρκαστικό χιούμορ του δασκάλου είναι δυνατό να συμβάλει στην προώθηση μιας θετικής σχέσης δασκάλου-μαθητή ή να δημιουργήσει θετικό κλίμα στην τάξη και επομένως θεωρείται, επίσης, κατάλληλο χιούμορ (Wanzer et al. 2006).

Αντίθετα, το επιθετικό χιούμορ του δασκάλου θεωρείται ακατάλληλο, επειδή παραβιάζει τις προσδοκίες, τους κοινωνικούς κανόνες και τις προδιαγραφές της τάξης και ως εκ τούτου προκαλεί θυμό ή θλίψη (Bieg et al., 2017). Τέλος, το ακατάλληλο χιούμορ μειώνει το ενδιαφέρον για το μάθημα, είτε επειδή αποσπά τους μαθητές είτε επειδή οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στο «αστείο» περιεχόμενο παρά στο περιεχόμενο του διδασκόμενου υλικού (Machlev & Karlin, 2017). Επομένως, το να είναι κάποιος απλώς αστείος δε συνιστά επαρκή συνθήκη, ώστε να προκληθεί ένα θελκτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Το χιούμορ των εκπαιδευτικών δεν έχει θετική λειτουργία μόνο στη διδακτική πράξη και στα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτής, αλλά λειτουργεί και ως ένα μέσο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοπλίσουν τους μαθητές τους με διάφορες δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να εξασκήσουν τους μαθητές τους στην επίλυση προβλημάτων, οφείλουν πρωτίστως να εξασκήσουν τους μαθητές στην

ανάπτυξη στρατηγικών, να τους βοηθήσουν να εδραιώσουν δημιουργική σκέψη, διορατικότητα, επιμονή προκειμένου να αντιμετωπίσουν περίπλοκες καταστάσεις και να ανταποκριθούν σε άγνωστες σε αυτούς συνθήκες (Costa, 2008). Ένας από τους πολλούς «δρόμους» προς αυτή την κατεύθυνση είναι μέσω του χιούμορ, καθώς έχει βρεθεί πως το χιούμορ προωθεί τη δημιουργικότητα και εξασκεί τον νου στην αναλογική σκέψη, στη δημιουργία οπτικών εικόνων, στην αναζήτηση συσχετίσεων και γενικά σε δεξιότητες σκέψης υψηλού επιπέδου (Costa, 2008). Οι μαθητές, πολλές φορές, βρίσκουν το «αστείο» σε τομείς που δεν θα 'πρεπε, όπως για παράδειγμα στις ανθρώπινες διαφορές, στη βία και στη χυδαιότητα. Όπως, αναφέρει ο Dyer, θέλουμε οι μαθητές μας να αποκτήσουν το χαρακτηριστικό της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, να μπορούν να διακρίνουν τις καταστάσεις της ανθρώπινης αδυναμίας που ζητούν την συμπόνοια μας από εκείνες που είναι πραγματικά αστείες (Costa, 2008).

Αντιστοίχως, θέλουμε και καθηγητές που να μπορούν να προκαλέσουν, με όπλο το χιούμορ, ευεργετικά αποτελέσματα στην καθημερινή σχολική ζωή. Η θεωρία του εκπαιδευτικού χιούμορ (IHPT= Instructional Humor processing Theory) υποστηρίζει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτούν κίνητρα και να έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται τα διδακτικά μηνύματα προκειμένου να επωφεληθούν από την αυξημένη προσοχή που προκαλείται από το χιούμορ των εκπαιδευτικών (Bieg et al., 2017).

Το χιούμορ είναι μια υποκειμενική εμπειρία που απαιτεί μια παιχνιδιάρικη συμπεριφορά, λέει ο McGhee, και μπορεί να καλλιεργηθεί ως ένα σύνολο δεξιοτήτων (Morreall, 2008, Ruch & McGhee, 2014). Και αφού μπορεί να καλλιεργηθεί και άρα να εφαρμοστεί ως συμπεριφορά στην τάξη, αξίζει και να διερευνηθεί τόσο ως

ποιοτικό χαρακτηριστικό όσο και ως μεσολαβητής – ρυθμιστής της πειθαρχίας μέσα στην τάξη.

Ο ρόλος του χιούμορ στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε πολλά επίπεδα: έχει λοιπόν εξεταστεί ο ρόλος του χιούμορ στο μαθησιακό αποτέλεσμα, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Άλλες έρευνες, όπως προαναφέρθηκε, αφορούν τους τύπους του χιούμορ που αξιοποιούνται στην τάξη και τη διάκριση ανάμεσα στους αποτελεσματικούς και μη αποτελεσματικούς τύπους χιούμορ. Στην παρούσα έρευνα θεωρήθηκε δεδομένο πως το χιούμορ που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό που σχετίζεται ή όχι με το μάθημα, είναι κατάλληλο και δεν έχει σκοπό να προσβάλει ή να υποτιμήσει τους μαθητές. Για τη μέτρηση της αίσθησης του χιούμορ των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η κλίμακα “Sense of Humor Scale” του Paul McGhee (Ruch & McGhee, 2014) με τις εξής υποκλίμακες: απόλαυση από το χιούμορ, γέλιο, λεκτικό χιούμορ, το χιούμορ στην καθημερινή ζωή, αυτοσαρκαστικό χιούμορ, το χιούμορ κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις. Ο P. McGhee είναι σήμερα πρόεδρος του The Laughter Remedy στο Wilmington των ΗΠΑ και η συνεισφορά του στο πεδίο των ερευνών για το χιούμορ είναι τεράστια. Οι έρευνές του εστιάζουν στο χιούμορ ως δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί. Στη συνέχεια θα εξεταστεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη χρήση του χιούμορ από τον εκπαιδευτικό και στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

2.3 Η σχέση του χιούμορ με τη διαχείριση της σχολικής τάξης.

«Οι συνεχείς αν και εύλογες απαιτήσεις των παιδιών καθώς και ο όγκος του διδασκαλικού έργου», λέει ο Fontana (1996), «κάνουν το επάγγελμα του

εκπαιδευτικού στρεσογόνου». Πράγματι, η ευθύνη της διδασκαλίας μπορεί να είναι τρομακτική. Η σκέψη να κρατά κανείς την προσοχή είκοσι, πενήντα, ή μερικές φορές εκατό ή περισσότερων μαθητών μπορεί να κάνει ακόμη και τον πιο σίγουρο καθηγητή, να αμφισβητεί τις δυνάμεις του ή ακόμα και να δείχνει κουρασμένος ή ανιαρός, κάποιες φορές (Togok et. al. 2010). Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο πρέπει να μεταδίδουν τη γνώση και να διευκολύνουν την κατανόηση, αλλά ακόμα να το πράττουν με τρόπο ενδιαφέροντα και αποτελεσματικό, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και να επιτυγχάνονται, έτσι, οι διδακτικοί στόχοι. Τα προβλήματα ελέγχου και διοίκησης της τάξης εντείνουν ακόμα περισσότερο τις ασκούμενες πιέσεις και καθιστούν το έργο του εκπαιδευτικού δυσκολότερο (Fontana, 1996).

Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ένα ζήτημα που απασχολεί πλήθος εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι η τάξη συνιστά ένα ζωντανό οργανισμό με προσωπικότητα, διαθέσεις, προβλήματα, ανησυχίες, έντονα συναισθήματα κτλ., η απρόσκοπτη εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί κατάλληλους χειρισμούς και ικανότητες πέρα από τα ακαδημαϊκά προσόντα από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Υπάρχει γι' αυτό, αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον περισσότερο όσον αφορά τη χρήση θετικών υποστηρικτικών συμπεριφορών παρά στρατηγικών επιβολής της πειθαρχίας για τη δημιουργία κατάλληλου και θετικού περιβάλλοντος στην τάξη. Ο ρόλος του χιούμορ στη δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη είναι το επίκεντρο πολλών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες. Η θετική σχέση, που δημιουργείται μέσω του χιούμορ, ανάμεσα στον καθηγητή και τον μαθητή ενισχύει την κινητοποίηση, τους δεσμούς και προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολείο. Παράλληλα, δε, μειώνει και τα προβλήματα πειθαρχίας (Praag et al., 2017).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι, για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να διδάξει στην τάξη, πρέπει πρωτίστως να βελτιώσει την ικανότητά του να διατηρεί τον έλεγχο της τάξης, ο Fontana (1996), ανάμεσα σε άλλα, προτείνει την καλλιέργεια της αίσθησης του χιούμορ ως βασικής βοηθητικής τεχνικής που μπορεί να αναπτύξει ο δάσκαλος. Θεωρεί, λοιπόν, «ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να γελούν με τα λάθη τους». Όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γελούν με τα λάθη τους, δείχνουν πως τα λάθη είναι φυσιολογικά κι έτσι οι μαθητές μπορεί να βιώνουν λιγότερο άγχος (Bieg et al., 2017). Το χιούμορ, συνεχίζει ο Fontana (1996), «είναι η ικανότητά μας να αναγνωρίζουμε το χάσμα που χωρίζει τη φιλοδοξία από την επίδοση». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όταν μπαίνουν στην τάξη, ξεκινούν το μάθημα έχοντας υψηλές προσδοκίες για την ομαλή έκβασή του κι, όταν συμβαίνει κάτι που διαταράσσει την ηρεμία ή εμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή της παράδοσης του μαθήματος, τότε προκαλείται εκνευρισμός και πολλές φορές χάνεται ο έλεγχος. Εκεί είναι που μπορεί να βρει έδαφος ένα αστείο, ακόμη κι όταν αυτό γίνεται σε βάρος του εκπαιδευτικού. Στην πραγματικότητα αυτό, όχι μόνο χαλαρώνει τον εκπαιδευτικό, αλλά αποτελεί και ένα μέσο τόνωσης της αυτοπεποίθησής του και αύξησης της ευχαρίστησης που βιώνει τόσο ο ίδιος όσο και τα παιδιά (Fontana, 1996). Οι μαθητές νιώθουν τον εκπαιδευτικό κοντά τους, σύμμαχό τους και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στον περιορισμό των επεισοδίων που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα απειθαρχίας στην τάξη. Σύμφωνα με τον Fontana (1996) «ένας δάσκαλος που διατηρεί πάντα την ακαμψία του ή είναι συνήθως ψυχρός και απόμακρος μπορεί κατά βάθος να φοβάται τι θα μπορούσε να του συμβεί αν χαμηλώσει τις ψυχολογικές του άμυνες». Η αδυναμία του δασκάλου να απαντήσει χιουμοριστικά σε προκλήσεις ή ατάκες των μαθητών του συχνά τον καθιστούν αδύναμο και τον οδηγούν στον εκνευρισμό. Πολύ συχνά τα αστεία των μαθητών ή η προσπάθειά τους να

προκαλέσουν την αντίδραση του δασκάλου χρησιμοποιούνται προκειμένου να ελέγξουν αν αυτός μπορεί να ανταποκριθεί (Praag et al., 2017).

Σύμφωνα με τον Freud (Ho, 2015), το χιούμορ χρησιμεύει ως μηχανισμός αντιμετώπισης για να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί τις δύσκολες καταστάσεις προστατεύοντας έτσι τον εαυτό τους από τα αρνητικά συναισθήματα, που σχετίζονται με αυτές τις καταστάσεις. Και δεν είναι λίγοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βιώνουν έντονο άγχος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Κυριάκου και Sutcliffe (1978) περιέγραψαν το άγχος του εκπαιδευτικού ως σύνδρομο αρνητικής επίδρασης (όπως ο θυμός και η κατάθλιψη), συχνά συνοδευόμενο από σωματικές μεταβολές (όπως αυξημένος καρδιακός ρυθμός) που προκύπτει από τις πτυχές της εργασίας του διδάσκοντος και σχετίζεται την αντίληψη ότι οι απαιτήσεις που υποβάλλονται στον δάσκαλο συνιστούν απειλή για την αυτοεκτίμηση ή την ευημερία του. Ανάμεσα στις πιο συνηθισμένες πηγές άγχους των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται και τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη. Σε έρευνα του Lewis (1999) σχετικά με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους εμφάνισης του άγχους, προέκυψε ότι η διατήρηση της πειθαρχίας αποτέλεσε βασικό στρεσογόνο παράγοντα και μάλιστα πλήττονταν εκπαιδευτικοί που έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην ενδυνάμωση των μαθητών τους. Το χιούμορ βοηθά το άτομο να απομακρυνθεί από την αγχογόνο κατάσταση, να την «δει» από απόσταση και να την εκτιμήσει με ρεαλιστικότητα. Συγκεκριμένα λοιπόν, ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί το χιούμορ τοποθετεί τις αγχωτικές καταστάσεις, όπως είναι τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη, στη σωστή τους διάσταση και δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη, ελαττώνοντας την αρνητική συναισθηματική απόκριση.

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει αναγνωρίσει τη σύνδεση του παιδαγωγικά κατάλληλου χιούμορ με τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών. (Vaezi & Fallah, 2012). Έρευνα που διεξήχθη από τους Torok et. al (2004) σε φοιτητές σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τη χρήση χιούμορ από τους καθηγητές τους, το 50% των φοιτητών θεώρησε πως το χιούμορ διευκολύνει τη συγκέντρωση στο μάθημα. Άλλωστε τα περισσότερα προβλήματα πειθαρχίας προκύπτουν όταν οι μαθητές πλήττουν, αποσπάται η προσοχή τους και χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα (Bieg et al., 2017). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν πιο θετικά συναισθήματα, όπως αυτά που προκαλούνται από τη χρήση χιούμορ, μπορούν να παράγουν περισσότερες και καλύτερες ιδέες διδασκαλίας. Μπορούν, επίσης, να είναι πιο ανεκτικοί και να υιοθετούν πιο φιλελεύθερες αντιλήψεις γεγονός που πιθανόν να τους βοηθήσει να λύσουν περισσότερα προβλήματα (Vaezi & Fallah, 2012) και επομένως προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη.

Η έρευνα έδειξε πως το χιούμορ, ως παιδαγωγικό εργαλείο, που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να «επαναφέρουν» έναν μαθητή στην τάξη ή για να κάνουν μια παρατήρηση είναι αποδεκτό από τους μαθητές και δεν προκαλεί αντίδραση ή εναντίωση. Άλλωστε, σε συνεντεύξεις τους οι μαθητές συγκαταλέγουν το χιούμορ ως απαραίτητο χαρακτηριστικό του «καλού» δασκάλου» (Praag et al., 2017). Στην προαναφερθείσα έρευνα των Torok et al. (2004), συχνά αναφερόμενα οφέλη από τη χρήση χιούμορ από τους καθηγητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συνιστούν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, η μείωση της έντασης και η ενίσχυση του ηθικού της τάξης. Επίσης, το χιούμορ κάνει τον διδάσκοντα πιο αρεστό στους μαθητές. Οι μαθητές συνήθως δεν περιμένουν από τον εκπαιδευτικό να κάνει αστεία στην τάξη κι έτσι μπορεί να εκπλαγούν ευχάριστα

και να σχηματίσουν θετική εντύπωση για τον εκπαιδευτικό και για το περιβάλλον της τάξης γενικά (Martin & Ford, 2018).

Γενικώς, το χιούμορ «χτίζει» σχέσεις μέσα στην τάξη και δημιουργεί ένα φιλικό κλίμα μεταξύ καθηγητή και μαθητή, βοηθά μαθητές και καθηγητές να εκφραστούν, να νιώσουν ότι ανήκουν κάπου, να επικοινωνήσουν με ένα λιγότερο επίσημο τρόπο και «σπάει» τη ρουτίνα και τη μονοτονία (Praag et al. 2017), οι οποίες συνιστούν κύριες αιτίες της πλήξης στην τάξη και άρα απείθαρχης συμπεριφοράς (Daschmann et al., 2011). Συχνά, η χρήση του χιούμορ βοηθά εκπαιδευτικούς να «επιζήσουν» σε τάξεις στις οποίες συνάδελφοί τους θεωρούν αδύνατο να διδάξουν. Απείθαρχοι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο, βρίσκουν μέσω του χιούμορ, ένα τρόπο επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, είναι συχνά πιο πειθαρχημένοι και ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. Οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο, επειδή δεν θέλουν να απογοητεύσουν τον «φίλο»-δάσκαλο, γεγονός που προδίδει μια σχέση ισοτιμίας και αναγνώρισης μεταξύ των δυο πλευρών (Praag et al. 2017).

Το χιούμορ, επιπλέον, συμβάλλει στην προώθηση της αίσθησης της αμεσότητας. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η αμεσότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένας εκπαιδευτικός επιτρέπει μια στενή προσωπική σχέση με τους μαθητές, σε αντίθεση με την απομάκρυνση και την απομόνωση. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν στενές σχέσεις με το να εξιστορούν προσωπικές ιστορίες, με το να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν σε συζητήσεις, με το να απευθύνονται στους μαθητές με το όνομα τους, να επαινούν την εργασία των μαθητών και με το να χαμογελούν στην τάξη, ενώ μιλάνε. Το χιούμορ μπορεί να είναι μια άλλη στρατηγική με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την αμεσότητα στη σχέση

τους με τους μαθητές τους. Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλότερα επίπεδα αμεσότητας συνδέονται με την πιο θετική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στην τάξη και τον εκπαιδευτικό, την μεγαλύτερη απόλαυση και την κινητοποίηση, καθώς και την καλύτερη κατανόηση του μαθησιακού υλικού. (Martin & Ford, 2018).

Από την άλλη, όσο μπορεί το χιούμορ να «χτίσει» δεσμούς μεταξύ μαθητών και καθηγητών άλλο τόσο μπορεί και να τους «σπάσει». Σημαντικές προϋποθέσεις προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχημένη η χρήση του χιούμορ στην τάξη είναι ο τύπος του χιούμορ που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και το γενικό πλαίσιο της τάξης (ηλικιακό επίπεδο, πολιτιστικές και κοινωνικές διαφορές, διαφορετική αίσθηση του χιούμορ κτλ). Έτσι, εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν χιούμορ που δε σχετίζεται με το μάθημα και ιδιαίτερα προσβλητικό χιούμορ, μπορεί να προκαλέσουν κλίμα που χαρακτηρίζεται από άγχος και μονοτονία. Οι μαθητές μπορεί να θεωρήσουν τη χρήση του χιούμορ που δεν έχει σχέση με το μάθημα ως χάσιμο χρόνου ή αδιάφορο γ'αυτούς και μπορεί να μην αισθάνονται ψυχική διέγερση. Έτσι, αυτός ο τύπος χιούμορ μπορεί να μην έχει αξία γι 'αυτούς - αυτό μπορεί να εξηγεί τα υψηλότερα επίπεδα πλήξης μέσα στην τάξη (Pekrun, 2006). Επιπλέον, το μη σχετικό χιούμορ μπορεί να μην ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των μαθητών και μπορεί να προκαλέσει περισπασμούς στην τάξη.

Αντίθετα, το χιούμορ που σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος φαίνεται να έχει τη δυνατότητα να κάνει ενδιαφέροντα τα μαθήματα, να τους δίνει αξία και να ελαχιστοποιεί την πλήξη (Bieg et al., 2017, Beckett et al., 2016). Το σχετικό με το μαθησιακό αντικείμενο χιούμορ έχει τόσα γνωστικά και ψυχολογικά οφέλη, τα οποία συνοψίζονται στα εξής: διατηρεί την προσοχή και προκαλεί την

περιέργεια των μαθητών, απαιτεί τη σκέψη, την προσοχή και αναπτύσσει την κριτική σκέψη, αναπτύσσει την ικανότητα της επιδέξιας επικοινωνίας, υποκαθιστά την ένταση και το άγχος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προσφέροντας χαλαρή ατμόσφαιρα και προάγει ένα θετικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα μια διασκεδαστική διαδικασία μάθησης, εξαλείφει την πλήξη και τη ρουτίνα και ενθαρρύνει τους μαθητές να ξεφύγουν από τα συνηθισμένα και να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις, να διαδραματίσουν ρόλο στην κοινωνικοποίηση και την ενίσχυση της ομάδας των μαθητών. Δεν πρέπει να ξεχνάμε τις θεραπευτικές λειτουργίες του χιούμορ - «ενεργεί ως βαλβίδα στην τάξη» λέει ο Herbert (στο Jeder, 2015). Το χιούμορ μπορεί να δημιουργήσει ευχάριστες εμπειρίες στους μαθητές, αν ο δάσκαλος ξέρει να χρησιμοποιεί ένα ποιοτικό χιούμορ (Jeder, 2015).

Το θετικό και καλοπροαίρετο χιούμορ σχετίζεται, επίσης, με την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων των μαθητών. Οι Torres-Marin et al. (2018) διαπίστωσαν ότι το θετικό χιούμορ ήταν το πιο αποτελεσματικό εργαλείο για την καθοδική ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων και την ανοδική ρύθμιση των θετικών συναισθημάτων. Η «Θεωρία του ελέγχου των αξιών» (CVT= Control Value Theory) (Pekrun, 2006) υποδηλώνει ότι τα συναισθήματα των μαθητών μπορούν να επηρεαστούν θετικά, ενισχύοντας τις αντιλήψεις τους για την ικανότητα και τον έλεγχο των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων και διαμορφώνοντας τις εκτιμήσεις τους για τις αξίες αυτών των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων. Σε προηγούμενες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η απόλαυση και ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών, που ερμηνεύονται ως δείκτες θετικής αξίας, σχετίζονταν θετικά με την απόλαυση των μαθητών (Bieg et al., 2017). Σύμφωνα με τον Pekrun (2006), οι δάσκαλοι πρέπει να μεταδίδουν τον ενθουσιασμό για το μαθησιακό υλικό στα παιδιά, γεγονός που βοηθά στον ενστερνισμό των αξιών από

τους μαθητές. Αν μια δραστηριότητα εκτιμάται με θετικό τρόπο προκαλεί απόλαυση. Η απόλαυση μπορεί να είναι ουσιώδης για τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες. Περιλαμβάνει τον ενθουσιασμό για την ενασχόληση με δύσκολα και απαιτητικά καθήκοντα, όταν ο μαθητής καταγίνεται με ευχάριστες δραστηριότητες ρουτίνας. Δεδομένου ότι το χιούμορ των δασκάλων παρουσιάζει μια εννοιολογική εγγύτητα με τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών (Dresel et al., 2014 στο Bieg et al., 2017), θα μπορούσε να αναμένεται ότι το χιούμορ των δασκάλων ενσωματωμένο σε περιβάλλοντα κοινωνικής μάθησης παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη δυνατότητα ελέγχου και τις ακαδημαϊκές αξίες και επομένως είναι σημαντική για τα συναισθήματα των μαθητών.

Ο έλεγχος των συναισθημάτων των μαθητών, πόσω μάλλον η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων, οδηγεί και σε θετικές συμπεριφορές που κάθε άλλο παρά δημιουργούν προβλήματα στην τάξη. Άλλωστε, η καλή διαχείριση της τάξης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, αλλά είναι ένα ζήτημα που εμπλέκει και τους μαθητές. Όσο πιο θετικά «ενισχυμένοι» είναι αυτοί, τόσο περισσότερο κινητοποιούνται, συμμετέχουν στο μάθημα και δε μένει «χώρος» για απείθαρχη συμπεριφορά. Η έρευνα των Mitchell και Bradshaw (2013) έδειξε πως οι στρατηγικές ενθάρρυνσης θετικής συμπεριφοράς είχαν ως άμεσο αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου φυσικά οι δάσκαλοι είχαν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους και επομένως αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και από παλαιότερες έρευνες που υποστηρίζουν πως η χρήση στρατηγικών προώθησης θετικής συμπεριφοράς μειώνει τα επίπεδα διατάραξης της σχολικής ηρεμίας. Αντίθετα, πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας μέσω αποβολών ή παραπομπών στον διευθυντή του σχολείου, όχι μόνο δεν αποτελούν μέσο ανακούφισης από προβλήματα

κακής συμπεριφοράς στην τάξη, αλλά προκαλούν νέα αντίδραση από τη μεριά των μαθητών δημιουργώντας, έτσι, έναν φαύλο κύκλο. Τέτοιες τακτικές έχουν αρνητικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις των παιδιών που αφορούν τη σχέση τους με τον δάσκαλο, αλλά και σε εκείνες που αφορούν τη διευθέτηση των πειθαρχικών προβλημάτων με θετικό τρόπο. Ο Nuoffer (στο Williams, 2013) αναφέρει πως οι τιμωρητικές προσεγγίσεις δεν διδάσκουν στους μαθητές πώς να διορθώνουν την κακή συμπεριφορά. Αντίθετα, η κακή συμπεριφορά συνδέεται με την επιβολή τιμωρίας από τον εκπαιδευτικό στην τάξη.

Οι άνθρωποι, λέει ο Goleman (1996), «έχουμε δύο μυαλά: από τη μια βρίσκεται ο λογικός νους και από την άλλη ο συγκινησιακός νους. Σε κάθε επαφή μεταδίδουμε συναισθηματικά σήματα και αυτά τα σήματα επηρεάζουν τους γύρω μας. Μεταδίδουμε και συλλαμβάνουμε διαθέσεις. Ασυνείδητα μιμούμαστε τα συναισθήματα που βλέπουμε να εκδηλώνονται από κάποιον άλλο μέσα από λεκτικές ή μη λεκτικές συναισθηματικές εκδηλώσεις». Με δεδομένη την παραπάνω άποψη, είναι πιθανό πως ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί το χιούμορ στην καθημερινή διδακτική πράξη μεταδίδει θετικά συναισθήματα στους μαθητές του και, άρα, εισπράττει θετική απόκριση και είναι περισσότερο αρεστός.

Τα σημερινά παιδιά είναι πιο καταπιεσμένα, πιο οργισμένα, πιο απείθαρχα (Goleman, 1996). Η διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ακόμα και εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη τους, μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα πειθαρχίας. «Η λύση», λέει ο Goleman (1996), «βρίσκεται στο να ενώσουμε μέσα στην τάξη τον νου και την καρδιά». Το χιούμορ, σίγουρα, δεν αποτελεί πανάκεια σε όλα τα προβλήματα, ωστόσο βρίσκει μεγάλο αντίκρισμα στην

καρδιά και γι' αυτό συνιστά ένα εξαιρετικό μέτρο τόσο πρόληψης όσο και θεραπείας τεταμένων καταστάσεων στην τάξη.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, η παρούσα έρευνα διατυπώνει την παρακάτω υπόθεση:

Υ1: Η αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα της διαχείρισης της σχολικής τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. Οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών

3.1. Αποσαφηνισμός του όρου «επικοινωνία».

Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι φύσει πολιτικόν ζῷον, προορισμένο δηλαδή, να ζει σε μια οργανωμένη πολιτική κοινωνία. Αυτό προϋποθέτει πως αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του με ποικίλους τρόπους, μεταδίδοντας λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα, γεγονός που, στην ουσία, συνιστά την επικοινωνία. Η επικοινωνία, λοιπόν, θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία μετάδοσης μηνυμάτων μεταξύ δύο ατόμων με σκοπό τον διαμοιρασμό της γνώσης, την γνωστοποίηση των συναισθημάτων και των ιδεών με τρόπο κατανοητό. Η επικοινωνία λαμβάνει χώρα είτε με λεκτικό τρόπο είτε με μη λεκτικό, μέσω των εκφράσεων του προσώπου, των χειρονομιών κτλ. και προαπαιτεί την ύπαρξη ενός κώδικα. Οι άνθρωποι, μέσω της επικοινωνίας, μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες, να βελτιώνονται, να αναζητούν λύσεις, να δημιουργούν πολιτισμό.

Για τον όρο «επικοινωνία» έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί. Η μετάδοση της γνώσης, των συναισθημάτων, των σκέψεων, των στάσεων και της συμπεριφοράς αποτελεί κοινό σημείο σε αυτούς τους ορισμούς (Aydin, 2005).

Η επικοινωνία είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες προκειμένου να προσαρμοστεί το άτομο στο περιβάλλον του. Μόνο μέσω της επικοινωνίας μπορεί να προβεί στην επίλυση προβλημάτων και έτσι να εξασφαλίσει την επιβίωσή του μέσα στις κοινωνικές δομές στις οποίες δραστηριοποιείται. Και για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία, πρέπει το άτομο να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί βασικό ζητούμενο της σύγχρονης έρευνας. Σε μελέτες που διεξήχθησαν, παρατηρήθηκε πως οι δεξιότητες

επικοινωνίας μπορούν να αποκτηθούν μέσα από προγράμματα κατάρτισης στις δεξιότητες αυτές (Aydin, 2015).

3.2. Οι επικοινωνιακές ικανότητες υπό το πρίσμα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης – Η σημασία των «μαλακών δεξιοτήτων» (soft skills).

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες εστιάζουν στον ρόλο που διαδραματίζει η Συναισθηματική Νοημοσύνη στη ζωή του ατόμου και ειδικά στον τομέα της εργασίας. Καθώς οι εργασιακοί κανόνες αλλάζουν και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγονται οι επαγγελματίες διαφοροποιούνται, δημιουργούνται νέες ανάγκες απόκτησης δεξιοτήτων που δεν αφορούν μόνο τις ακαδημαϊκές και τεχνικές ικανότητες, αλλά και δεξιότητες που αφορούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του. Η έρευνα εστιάζει σε προσωπικά χαρακτηριστικά που διαθέτει ο εργαζόμενος, τα οποία του επιτρέπουν να χειρίζεται τον εαυτό του και τους άλλους, να αλληλεπιδρά επιτυχώς, να διαθέτει προσαρμοστικότητα, πειθώ, ενσυναίσθηση, να μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες. Με άλλα λόγια, οι νέες εργασιακές συνθήκες επιβάλλουν έναν συναισθηματικά ευφυή εργαζόμενο (Goleman, 2011). Ο Goleman (1996) υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη περιλαμβάνει δύο βασικά είδη ικανοτήτων: α) τις προσωπικές ικανότητες (αυτορύθμιση, αυτοεπίγνωση, αυτοενεργοποίηση) και β) τις κοινωνικές ικανότητες (ενσυναίσθηση, ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους).

Οι παραπάνω δεξιότητες συνοψίζονται στον όρο «μαλακές δεξιότητες» (soft skills) για τη σημασία των οποίων στον εργασιακό χώρο έχει διεξαχθεί πληθώρα

ερευνών. Πριν όμως αναλυθεί η σημασία τους, πρέπει να αποσαφηνιστεί ο όρος. Το αγγλικό λεξικό Collins ορίζει τον όρο «μαλακές δεξιότητες» ως « τις επιθυμητές ιδιότητες για ορισμένες μορφές απασχόλησης που δεν εξαρτώνται από την αποκτηθείσα γνώση: περιλαμβάνουν την κοινή λογική, την ικανότητα αντιμετώπισης των ανθρώπων και μια θετική ευέλικτη στάση" (Robles, 2012). Ο όρος «μαλακή ικανότητα» είναι ένας κοινωνιολογικός όρος που αναφέρεται κυρίως στο EQ -στο πηλίκιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ενός ατόμου. Οι μαλακές δεξιότητες αποκαλούνται, επίσης, Διαπροσωπικές δεξιότητες, Δεξιότητες ζωής, Δεξιότητες ανθρώπων, Δεξιότητες ανάπτυξης προσωπικότητας, Συμπεριφορικές ικανότητες κ.α. και διακρίνονται σε τρεις κύριες διαστάσεις: α. στις Δεξιότητες επικοινωνίας (συμπεριλαμβανομένων των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων) β. στις Συναισθηματικές δεξιότητες (συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών και των διαπροσωπικών ικανοτήτων) και γ. στις δεξιότητες Σκέψης (συμπεριλαμβανομένης τόσο της κριτικής όσο και της δημιουργικής σκέψης) (Choudary, 2014).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η σημασία των «μαλακών δεξιοτήτων» στον χώρο εργασίας κρίνεται πολύ σημαντική. Ο John (2009) αναφέρεται σε μια μελέτη των Watts & Watts η οποία κατέδειξε ότι οι σκληρές δεξιότητες συμβάλλουν μόνο στο 15% στην επιτυχία, ενώ το 85% της επιτυχίας οφείλεται σε μαλακές δεξιότητες. Ο Robles (2012) αναφέρει πως στον χώρο εργασίας, προκειμένου να επιβιώσουν οι υποψήφιοι, πρέπει να φέρουν ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε σχέση με όλους τους άλλους, το οποίο μόνο μέσα από την απόκτηση των «μαλακών δεξιοτήτων» μπορούν να το κατακτήσουν. Ο Klaus (2010) υποστηρίζει πως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να προσανατολιστούν σε άλλου είδους κατάρτιση των εκπαιδευομένων, σε εκείνη που εστιάζει σε συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ατόμου και που προωθεί τη συνεργασία και την ανάπτυξη της συναισθηματικής

νοημοσύνης. Η Παπαβασιλείου (2005) σημειώνει πως η εξέλιξη της τεχνολογίας και η παγκοσμιοποίηση έχουν επιφέρει νέα δεδομένα στον εργασιακό χώρο και πως η επαγγελματική σταδιοδρομία πρέπει να προσανατολιστεί στην απόκτηση πιο σύνθετων δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στον μελλοντικό εργαζόμενο να ανταποκριθεί στις αλλαγές. Επιπλέον, ο Timm (2005) διαπίστωσε πως οι επιχειρήσεις, προκειμένου να επιτύχουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, επιθυμούν να προσελκύσουν και να διατηρήσουν εργαζομένους με αυξημένες τις διαπροσωπικές δεξιότητες, ακόμα και αν πρέπει να προσλάβουν σε όλο τον κόσμο. Η έρευνα του Robles (2012), τοποθετεί την επικοινωνιακή ικανότητα στην κορυφή των δέκα πιο σημαντικών «μαλακών δεξιοτήτων».

Η επικοινωνιακή ικανότητα θεωρείται από τον Goleman (2011) «ως ο θεμέλιος λίθος όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων» (σελ. 256). Πιο συγκεκριμένα, ο Goleman υποστηρίζει πως το άτομο που διαθέτει επικοινωνιακή ικανότητα είναι ικανό να αντιληφθεί τα συναισθηματικά σήματα του συνομιλητή του και να αναπροσαρμόσει τα μηνύματα που στέλνει, είναι καλός ακροατής, ανοιχτός στην επικοινωνία και μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα και αποτελεσματικά στις απαιτητικές συνθήκες επικοινωνίας.

Οι Davis και Brantley (Mitchell, 2008) συμφώνησαν ότι η ικανότητα επικοινωνίας είναι το κλειδί για την επιτυχία στην επαγγελματική ανέλιξη και τις προσωπικές σχέσεις. Η επικοινωνία είναι μια σημαντική διαπροσωπική ικανότητα στο σημερινό παγκόσμιο επιχειρηματικό περιβάλλον (John, 2009, Timm, 2005). Η Ευρωπαϊκή Ομάδα Εργασίας κατέληξε σε 8 δεξιότητες –κλειδιά τα οποία πρέπει να έχουν εφαρμογή σε όλες τις περιοχές εκπαίδευσης ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται και οι διαπροσωπικές δεξιότητες (E.C., 2003).

Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των εργαζομένων σε όλα τα επαγγέλματα και ειδικά σε εκείνα στα οποία απαιτείται πολύωρη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με ανθρώπους. Ένα από αυτά συνιστά και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο επιβάλλει την καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων, εφόσον η εδραίωση υγιούς σχέσης με τους μαθητές αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει και μετρά τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών, με το οποίο έχει ασχοληθεί πλήθος ερευνητών. Αυτό, όμως, που απουσιάζει από την έρευνα είναι η σχέση των δεξιοτήτων επικοινωνίας με τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών.

3.3. Εκπαιδευτικοί και επικοινωνιακές ικανότητες – Βιβλιογραφική επισκόπηση.

Οι επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη και εδραίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων. Η σχέση δασκάλου - μαθητή, αν και μοναδική, διαθέτει πολλά από τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων διαπροσωπικών σχέσεων (Frymier & Houser, 2000). Δάσκαλοι και μαθητές περνούν από μια διαδικασία γνωριμίας μεταξύ τους, συναποτελούν τα μέλη μιας ομάδας, της σχολικής ομάδας - τάξης, η οποία έχει διαμορφωθεί για την επίδιωξη ενός βασικού κοινού στόχου, αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους. Βασική επίδιωξη της ομάδας είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών της προκειμένου να εκπληρωθεί ο σκοπός της, γεγονός που εξαρτάται από την ικανότητα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών να

υπερνικούν και να επιλύουν τις διαφορές. Παρόμοιες διαδικασίες ακολουθούν και άλλου είδους σχέσεις προκειμένου να διαμορφωθούν (Frymier & Houser, 2000; Κυρίδης, 1999). Όσο πιο συντονισμένες είναι οι ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση, τόσο πιο δυναμικά αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικό δομικό στοιχείο της ομάδας, είναι εκείνος ο οποίος θα φροντίσει ώστε να αναπτυχθούν διαπροσωπικές σχέσεις ποιότητας, ώστε ποιοτικό να είναι και το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας (Κυρίδης, 1999). Οι Frymier και Houser (2000) αναγνωρίζουν δύο βασικούς περιορισμούς στη σχέση δασκάλου- μαθητή: ότι στερείται της ισότητας και ότι έχει χρονικούς περιορισμούς. Ωστόσο, επισημαίνουν οι ίδιοι, αυτό δεν επηρεάζει την ανάπτυξη και τη διατήρηση της επικοινωνίας μεταξύ τους.

Εύλογα συνάγουμε το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκεντρώνει εκείνες τις δεξιότητες προκειμένου να είναι ικανός να ανοίγει διαύλους επικοινωνίας με τους μαθητές του. Ο σημερινός δάσκαλος πρέπει να είναι καλός ακροατής. Η ενεργητική ακρόαση θεωρείται μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες επικοινωνίας καθώς συνδέεται με τον σεβασμό και το ενδιαφέρον για τον συνομιλητή (Erbay et. al, 2012) Αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, κυρίως στη σημερινή εποχή, στην οποία ο δάσκαλος καλείται να αντεπεξέλθει σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό περιβάλλον, στο οποίο οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνία, ειδικότερα, διέρχονται κρίση. Εξάλλου, όπως επισημαίνει και ο Goleman (2011), «άτομα αδέξια στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ιδιαίτερα ανεπαρκή σε θέματα επιρροής» (σελ.249) .

Οι Frymier και Houser (2000) στην έρευνά τους σχετικά με τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών και τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε

εκπαιδευτικούς και μαθητές διαπίστωσαν πως η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο μέλη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική μάθηση. Οι μαθητές θεώρησαν δύο δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως πιο σημαντικές για την επιτυχημένη διδασκαλία, την αναφορική (referential) ικανότητα και την αυτο-υποστηρικτική (ego support). Και οι δυο αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές διαστάσεις της επικοινωνίας. Η αναφορική ικανότητα σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγεί με σαφήνεια το διδακτικό περιεχόμενο, ενώ η αυτο υποστηρικτική αναφέρεται στη σχεσιακή πλευρά της διδασκαλίας: στην ενθάρρυνση και επιβεβαίωση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν τη σημασία της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών προκειμένου να κινητοποιηθούν οι τελευταίοι και να μάθουν.

Ο Aylor (2003) στηριζόμενος στην έρευνα των Frymier & Houser, μελέτησε τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις επικοινωνιακές δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν πως οι φοιτητές θεωρούν αποτελεσματικούς τους εκπαιδευτικούς που συγκεντρώνουν τις παρακάτω δεξιότητες επικοινωνίας, κατά σειρά σπουδαιότητας: α) αναφορική, β) αυτο-υποστηρικτική, γ) κανονιστική, δ) συνδιαλεκτική, ε) διαχείριση συγκρούσεων στ) αφηγηματική, ζ) πειθώ και η) ενθάρρυνση. Η έρευνα του Aylor (2003) αποδεικνύει πως οι μαθητές, πέρα από την καλή γνώση του διδακτικού περιεχομένου και την αξιοποίηση διάφορων μεθόδων διδασκαλίας, περιμένουν περισσότερο από τον εκπαιδευτικό. Αναμένουν, λοιπόν, να ασχοληθεί ο τελευταίος με τα συναισθήματά τους και να χτίσει μια σταθερή σχέση μαζί τους.

Ο Hacıferoğlu (2014) εξέτασε, επίσης, τις απόψεις των φοιτητών για τις επικοινωνιακές ικανότητες των καθηγητών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως,

σύμφωνα με τους φοιτητές, οι καθηγητές δεν διαθέτουν επαρκείς επικοινωνιακές ικανότητες, γεγονός που ώθησε τον συγγραφέα να τονίσει την ανάγκη απόκτησης τέτοιων ικανοτήτων από τους καθηγητές, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πρωτίστως μια επικοινωνιακή διαδικασία. Ο ερευνητής ασπάζεται την άποψη ότι οι καθηγητές πρέπει να αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τους φοιτητές τους και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επικοινωνία.

Η Γουρίδου (2015) διερεύνησε τις πιο σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με γονείς και μαθητές. Βρήκε πως η ικανότητα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε ως πιο σημαντική από τους μαθητές του λυκείου σε σχέση με τους μαθητές του γυμνασίου. Η εξήγηση του παραπάνω βρίσκεται στην έρευνα της Πλατσίδου (2005) για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε εφηβικό πληθυσμό, η οποία έδειξε πως η ικανότητα επικοινωνίας παρουσιάζει αύξηση κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ενώ όσο οι μαθητές μεγαλώνουν, από την Β' λυκείου και μετά, η επικοινωνιακή ικανότητα μειώνεται σημαντικά. Αυτό σημαίνει πως όσο οι μαθητές διανύουν την περίοδο της εφηβείας επικοινωνούν λιγότερο και είναι πιθανό να ζητούν από τους άλλους – συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών- να έχουν αναπτυγμένες επικοινωνιακές ικανότητες. Στην ίδια έρευνα της Γουρίδου (2015), διαπιστώθηκε πως γονείς και παιδιά τοποθετούν ψηλά στην κατάταξη των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού την επικοινωνία.

Οι Rusu et al. (2012) σε έρευνα τους για τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού, βρήκαν πως οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι δεξιότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν ζωτικούς παράγοντες που ενισχύουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Οι Heffernan et. al (2010) σε μια βιβλιογραφική επισκόπηση που επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των προσωπικών χαρακτηριστικών των ακαδημαϊκών που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, κατέληξαν σε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: τον δυναμισμό, την αρμονική σχέση, την εφαρμοσμένη γνώση και την αποτελεσματική επικοινωνία.

Εύκολα γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών θεωρούνται υψίστης σημασίας για την οικοδόμηση της σχέσης τους με τους μαθητές. Επιπλέον, σχετίζονται άμεσα με την κινητοποίηση και τη σχολική επιτυχία. Εκπαιδευτικοί με αυξημένες τις δεξιότητες επικοινωνίας μπορούν να αντιμετωπίζουν καλύτερα τα προβλήματα και απολαμβάνουν επαγγελματική επιτυχία στη ζωή τους. Στις περισσότερες έρευνες μελετάται η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα θα μετρηθεί η επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών με ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, επομένως θα ερευνηθεί αν και κατά πόσο πιστεύουν οι ίδιοι ότι είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικοί.

3.4. Οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Οι περισσότερες έρευνες σχετίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με την αποτελεσματική μάθηση. Ωστόσο, για να υπάρξει αποτελεσματική μάθηση, απαραίτητη είναι η ύπαρξη ενός καλού κλίματος στην τάξη, στο οποίο λείπουν οι εντάσεις και οι απείθαρχες συμπεριφορές. Η επικοινωνία αποτελεί τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα μιας σωστά διαχειριζόμενης τάξης.

Οι Claus et al. (2012) διαπίστωσαν πως οι συμπεριφορές του δασκάλου στην τάξη επηρεάζουν τα παιδιά και με σειρά τους οι συμπεριφορές των παιδιών επηρεάζουν τις αντιδράσεις του δασκάλου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όσο περισσότερο στενές ήταν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους φοιτητές τους και όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν σωστά, με δικαιοσύνη και χρησιμοποιούσαν το χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο λιγότερο έρχονταν αντιμέτωποι με αρνητικές συμπεριφορές από την πλευρά των φοιτητών.

Επιπλέον, οι Myers, Martin και Knapp (2005) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν επικοινωνιακές συμπεριφορές που ενθαρρύνουν τα αισθήματα επιβεβαίωσης, εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης, αυξάνουν τις πιθανότητες να αναζητήσουν οι μαθητές τους επικοινωνία εκτός τάξης, γεγονός που θα οδηγούσε σε στενότερες σχέσεις. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η υποστηρικτική ικανότητα (ego support) κρίθηκε από τους μαθητές ως πολύ σημαντική επικοινωνιακή δεξιότητα των εκπαιδευτικών (Frymier & Houser, 2000). Οι μαθητές επιθυμούν από τους καθηγητές τους να τους υποστηρίξουν, να τους κάνουν να νιώθουν όμορφα. Όταν αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και αγνού ενδιαφέροντος ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές, δημιουργείται ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Frymier & Houser, 2000) στο οποίο το πιθανότερο είναι πως απουσιάζουν απείθαρχες συμπεριφορές.

Στην ίδια έρευνα, οι μαθητές τοποθέτησαν στην κορυφή των σημαντικότερων επικοινωνιακών δεξιοτήτων την αναφορική ικανότητα, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην σαφήνεια με την οποία επεξηγείται η γνώση. Αυτό συνδέεται άμεσα με την πειθαρχία στην τάξη, αφού η ελλιπής κατανόηση της παρεχόμενης ύλης προκαλεί

αβεβαιότητα, εκνευρισμό, αποτυχία και τελικά αδιαφορία (Frymier & Houser, 2000). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον τάξης θα ήταν πιο πιθανό να εκδηλωθούν αντιδράσεις δυσαρέσκειας και απειθαρχίας.

Συμπληρώνοντας την παραπάνω γνώση πως η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και αντίστροφα, ο Aylor (2003) διαπίστωσε πως προγνωστικός δείκτης της συμπεριφοράς ενός ατόμου είναι η αντίληψη που έχει το άλλο άτομο για το πώς θα συμπεριφερθεί αυτό, παρά η ίδια η συμπεριφορά του. Θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, πως ένας εκπαιδευτικός ο οποίος από την αρχή έχει επιδείξει ικανότητα στην επικοινωνία και στη διαχείριση συγκρούσεων, διατηρεί την ψυχραιμία του και βασίζεται στις σχέσεις που έχει οικοδομήσει με τους μαθητές του είναι λιγότερο πιθανό να έρθει αντιμέτωπος με δύσκολες καταστάσεις στην τάξη.

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά του δασκάλου, η έρευνα των Wanzer & McCroskey (1998) επιβεβαιώνει πως η κακή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη, όχι μόνο μειώνει το ενδιαφέρον για μάθηση, αλλά και παρεμποδίζει οποιαδήποτε προσπάθειά του να διατηρήσει τον έλεγχο της τάξης. Επίσης, αμαυρώνει την καλή του εικόνα, αφού δεν είναι αρεστός. Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του, είναι καλός ακροατής, δείχνει ενσυναίσθηση (responsiveness) και εμπνέει εμπιστοσύνη και διάθεση για επικοινωνία (assertiveness), είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσει αρνητικές συμπεριφορές στην τάξη.

Οι Myers et. al (2002) διερεύνησαν τα κίνητρα των σπουδαστών να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτές τους και διαπίστωσαν, όπως οι προηγούμενοι, πως το κοινωνικο-επικοινωνιακό στυλ (responsiveness & assertiveness) του εκπαιδευτικού κινητοποιεί τους μαθητές να εδραιώσουν μια καλή σχέση μαζί τους.

Ο Gibb (1961) κατασκεύασε ένα μοντέλο, βασισμένο σε μια οκατετή μελέτη των αλληλεπιδράσεων μέσα στην ομάδα, το οποίο παρουσιάζει έξι κατηγορίες συμπεριφορών που θεωρούνται ως επιθετικές και τις έξι αντίστοιχες, που μειώνουν το επίπεδο απειλής και αμυντικότητας σε μια συγκεκριμένη αλληλεπίδραση. Ο Gibb διαπίστωσε ότι σε ένα αμυντικό κλίμα οι άνθρωποι τείνουν να υπερασπίζονται τον «πραγματικό εαυτό τους» αποκρύπτοντας τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Η επικοινωνία σε ένα τέτοιο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από στρεβλώσεις, αναποτελεσματική ακρόαση και υψηλά επίπεδα ασάφειας, αφού το άτομο γίνεται λιγότερο ικανό να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τα κίνητρα, τις αξίες και τα συναισθήματα του πομπού. Σε ένα υποστηρικτικό κλίμα, από την άλλη πλευρά, τα άτομα μοιράζονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από λίγες στρεβλώσεις, αποτελεσματική ακρόαση και σαφή μηνύματα. Επομένως, σε μια τάξη όπου το επίπεδο προσωπικής απειλής είναι υψηλό, η αντίσταση, η εξέγερση και η ανυπακοή είναι οι φυσικές αντιδράσεις των μαθητών (Rosenfeld, 1983).

Αντίθετα, η υποστηρικτική συμπεριφορά και η συναισθητική στάση του εκπαιδευτικού οικοδομούν ένα επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη. Όλα αυτά χαρακτηρίζουν μια ιδανική τάξη. Σε τάξεις με υψηλή υποστηρικτικότητα, οι καθηγητές καθιστούν σαφές στους μαθητές τους πως καταλαβαίνουν τα προβλήματά τους, εκτιμούν την αξία τους, είναι ειλικρινείς και εξηγούν με σαφήνεια τις εργασίες (Rosenfeld, 1983). Η έρευνα του Rosenfeld δείχνει ότι η κακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ευθύνεται για τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης.

Επιπλέον, η Αντωνιάδου (2014) διερευνώντας την αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στον χώρο της εκπαίδευσης, διαπίστωσε πως οι

επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών όχι μόνο συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλού και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη, αλλά πρωτίστως στην ορθή διαχείριση δύσκολων μαθητών.

Τέλος, σε έρευνα των Ata-Aktürk & Demircan (2017), που διεξήχθη σε δασκάλους προσχολικής αγωγής, έγινε φανερό πως οι δάσκαλοι με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίαζαν ταυτόχρονα υψηλό επίπεδο επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η αίσθηση ικανοποίησης και δέσμευσης μπορεί να αντανακλά στην επικοινωνία τους με τα παιδιά κι, έτσι, να είναι πιο ανοιχτοί, πρόθυμοι να ακούσουν, ανεκτικοί και λιγότερο επικριτικοί στην επικοινωνία τους με τα παιδιά.

Σε ό,τι αφορά την επικοινωνία στην τάξη και ιδιαίτερα τη διαχείριση της σχολικής τάξης, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τα μη λεκτικά μηνύματα και τον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν. Οι σημαντικότερες πληροφορίες που ανταλλάσσονται κατά τη διάρκεια συγκρούσεων συχνά διαβιβάζονται μη λεκτικά. Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει την επαφή με τα μάτια, την έκφραση του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τη στάση του σώματος, την αφή και τις χειρονομίες. Απλά, μη λεκτικά μηνύματα, όπως ο ήρεμος τόνος της φωνής, η καθησυχαστική αφή ή μια σχετική έκφραση του προσώπου μπορεί να αποτρέψει μια σύγκρουση (Segal & Smith, 2018). Αν ο δάσκαλος είναι καλός ακροατής το δείχνει και με τις εκφράσεις του προσώπου και τις χειρονομίες του. Τα μη λεκτικά μηνύματα έχουν σημαντική λειτουργία στην επικοινωνία, καθώς φέρνουν προς τα έξω όσα λέγονται και όσα γίνονται (Erbay, 2012).

Η έρευνα αυτή, ωστόσο, επικεντρώνεται κυρίως στις λεκτικές επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών αν και δεν λείπουν ερωτήματα στην κλίμακα των

επικοινωνιακών δεξιοτήτων που αφορούν μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας, όπως π.χ. η χρήση της γλώσσας του σώματος.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα καλείται να επιβεβαιώσει τις παρακάτω υποθέσεις:

Υ2: Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα της διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Υ3: Η αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών προβλέπει μεγαλύτερο ποσοστό της μεταβολής της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας της διαχείρισης της σχολικής τάξης από αυτό που προβλέπουν οι αντιληπτές επικοινωνιακές ικανότητες.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμοι και αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, από σχολεία της Βόρειας Ελλάδας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήριο τη δειγματοληψία ευκολίας.

Από τα 152 άτομα, που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 108, δηλαδή το 71,2%, ήταν γυναίκες και οι 44, δηλαδή το 28,8%, ήταν άντρες. Το 90% (138 άτομα) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το υπόλοιπο 10% αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

Εκτός από το πτυχίο ΑΕΙ, 39 άτομα, δηλαδή το 38,6% του δείγματος κατείχε Μεταπτυχιακό Τίτλο, ενώ, όσον αφορά την επιμόρφωση, το 68% (104 άτομα) είχε παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετική με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και το 41,8% (64 άτομα) είχε επιμορφωθεί στις επικοινωνιακές ικανότητες.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, αποτελούμενο από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών των

ερωτωμένων. Ειδικότερα, από το πρώτο μέρος αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το εργασιακό καθεστώς, τα έτη υπηρεσίας, την εκπαίδευση και την παρακολούθηση επιμορφώσεων σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τις επικοινωνιακές ικανότητες.

Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε τρεις κλίμακες που μετρούσαν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο να διαχειριστούν τη σχολική τάξη, την αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ και την αντιληπτή επικοινωνιακή ικανότητα. Οι κλίμακες περιλάμβαναν ερωτήσεις - προτάσεις αυτοαναφοράς, κλειστού τύπου στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert. Τα παραπάνω εργαλεία περιγράφονται αναλυτικότερα παρακάτω και παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Για όλες τις ερωτήσεις – προτάσεις ακολουθήθηκε η διαδικασία της διπλής μετάφρασης στην ελληνική γλώσσα και η αντίστροφη μετάφραση στην αγγλική, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ακρίβεια στην απόδοσή τους στα ελληνικά και να αποφευχθούν λάθη που θα οδηγούσαν σε παρανοήσεις.

4.2.1. Κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της σχολικής τάξης, αξιοποιήθηκε το εργαλείο “ Teacher Sense of Efficacy Scale” των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) και, συγκεκριμένα, μόνο οι ερωτήσεις που αφορούσαν την υποκλίμακα «διαχείριση της σχολικής τάξης» (classroom management). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου και χρησιμοποιεί την κλίμακα Likert διαβάθμισης 1-9 (1=Καθόλου, 3= Πολύ λίγο, 5= Μερικώς, 7= Αρκετά, 9= Πολύ).

Παραδείγματα ερωτημάτων που δομούν τη συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου είναι:

- i. *«Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ελέγξετε την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη;»*
- ii. *«Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός/ θορυβώδης;»*

Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για το σύνολο των 8 ερωτημάτων της κλίμακας είναι $\alpha = 0,92$.

4.2.2 Κλίμακα μέτρησης της αίσθησης του χιούμορ.

Η δεύτερη συστάδα ερωτήσεων μετρά την αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση της αίσθησης του χιούμορ αξιοποιήθηκε η κλίμακα "Sense of Humor Scale" του Paul McGhee (2010) με τις εξής υποκλίμακες: α) παιγνιώδης / σοβαρή στάση (*«Διέπομαι από σοβαρότητα τις περισσότερες φορές»*), β) θετική / αρνητική διάθεση (*«Νιώθω πολλή χαρά στη ζωή μου»*), γ) απόλαυση του χιούμορ (*«Όταν πηγαίνω σινεμά, συνήθως επιλέγω να δω μια καλή κωμωδία»*), δ) γέλιο (*«Ξεκαρδίζομαι πολλές φορές κάθε μέρα»*), ε) λεκτικό χιούμορ (*«Εξιστορώ συχνά αστείες ιστορίες»*), στ) χιούμορ στην καθημερινή ζωή (*«Συχνά βρίσκω κάτι αστείο σε πράγματα που συμβαίνουν στη δουλειά»*), ζ) αυτοσαρκαστικό χιούμορ (*«Συχνά αστειεύομαι με τους άλλους για τα ντροπιαστικά περιστατικά που μου συμβαίνουν»*) και η) χιούμορ κάτω από συνθήκες άγχους (*«Το χιούμορ σπάνια με εγκαταλείπει, όταν έχω άγχος»*). Και αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε προτάσεις αυτοαναφοράς, στις οποίες οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να

εκφράσουν τη συμφωνία τους σε καθεμιά από τις 40 προτάσεις σε μια κλίμακα τύπου Likert επτά βαθμών (όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα και 7= Συμφωνώ απόλυτα). Πρέπει να σημειωθεί πως για τις πρώτες 16 προτάσεις που μετρούν τις υποκλίμακες «παιγνιώδης/ σοβαρή στάση» και «θετική/αρνητική διάθεση» η διαβάθμιση διέφερε ανά ερώτηση. Έτσι, για παράδειγμα στην πρόταση « Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να υιοθετώ πάντα σοβαρή συμπεριφορά στον χώρο εργασίας μου» ο βαθμός 1 ισοδυναμούσε με την απόλυτη συμφωνία, ενώ ο βαθμός 7 με την απόλυτη διαφωνία. Το παραπάνω επισημάνθηκε στους ερωτώμενους με σχετικό σημείωμα, ώστε να μην υπάρξει σύγχυση στις απαντήσεις.

Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το σύνολο των 40 ερωτημάτων της κλίμακας είναι $\alpha = 0,94$. Για καθεμιά από τις υποκλίμακες ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha κυμαίνεται από 0,78 έως 0,93, γεγονός που εξασφαλίζει τη εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. (Οι δείκτες εμφανίζονται με λεπτομέρεια στον πίνακα 5.2.)

Για τη χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας ζητήθηκε άδεια από τον δημιουργό της, η οποία παρατίθεται στο παράρτημα.

4.2.3 Κλίμακα μέτρησης της αντιληπτής επικοινωνιακής ικανότητας.

Προκειμένου να μετρηθεί η αντιληπτή επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η κλίμακα Communicative Competence Scale (Wiemann, 1977), η οποία περιλαμβάνει 36 προτάσεις αυτοαναφοράς και χρησιμοποιεί την κλίμακα Likert πέντε βαθμών (όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα και 5= Συμφωνώ απόλυτα).

Παραδείγματα προτάσεων που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη κλίμακα είναι:

- i. *«Ακούω αυτά που μου λένε οι άλλοι».*
- ii. *«Μου αρέσουν οι κοινωνικές συναθροίσεις, όπου μπορώ να γνωρίζω νέους ανθρώπους».*
- iii. *«Είμαι ψυχρός και απόμακρος στις διαπροσωπικές μου σχέσεις».*

Ελέγχθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το σύνολο των 36 προτάσεων ($\alpha=0,87$) και κρίθηκε ικανός προκειμένου να θεωρηθούν αξιόπιστα τα αποτελέσματα.

4.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Προκειμένου να ελεγχθεί ο δείκτης αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα σε 35 ερωτώμενους, η οποία έδειξε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha κυμαινόταν από ,808 έως ,945 για όλες τις κλίμακες και τις υποκλίμακες.

4.4 Διαδικασία

Η παρούσα ποσοτική έρευνα διενεργήθηκε μέσω των τυπικών διαδικασιών της δειγματοληπτικής συλλογής δεδομένων. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προτιμήθηκε η διανομή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς, το οποίο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε σχολεία της Βόρεις Ελλάδας. Προηγήθηκε η έγκριση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας

από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με αριθμό πρωτοκόλλου 4555/Δ2 και η σχετική άδεια από τους διευθυντές των σχολείων. Η συγκέντρωση του συνόλου των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Ιανουαρίου – Μαρτίου 2019.

Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν στο εισαγωγικό σημείωμα για τους σκοπούς της έρευνας και τονίστηκε ιδιαίτερα τόσο η εθελοντική συμμετοχή τους όσο και η ανωνυμία των απαντήσεών τους. Δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα επικοινωνίας με την ερευνήτρια και με τον επιβλέποντα καθηγητή για οποιαδήποτε παρατήρηση ή διευκρίνιση.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS.

4.5. Στρατηγική Ανάλυσης

Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και υπολογίστηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha και οι δείκτες συσχέτισης Pearson μεταξύ όλων των μεταβλητών.

Για να ελεγχθούν οι πιθανές διαφορές των μέσων όρων των μεταβλητών της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, που μετρήθηκαν, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από ελέγχους T-test και ANOVA. Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά που ήταν συνεχείς μεταβλητές πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις Pearson.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης ελέγχοντας για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με στόχο να μελετηθεί η επίδραση των επικοινωνιακών ικανοτήτων στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Τέλος, υλοποιήθηκαν μια σειρά από ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης ελέγχοντας για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών με στόχο να μελετηθεί η επίδραση των διαστάσεων του χιούμορ στην αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. Αποτελέσματα έρευνας

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος T-test για να διερευνηθεί αν οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται διαφορετικά την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και το χιούμορ ανάλογα (1) με το φύλο τους, (2) τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και (3) τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τις ικανότητες επικοινωνίας. Στον πίνακα 5.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων t-test για το φύλο, τα οποία βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά.

Μεταβλητές	t	df	Sig	Mean (S.D.)	
				Αντρας	Γυναίκα
Επικοινωνιακές ικανότητες	-2,046	68,539	,05	3,76 (0,36)	3,88 (0,30)
Διαχείριση σχολικής τάξης	2,072	80,844	,04	7,51 (0,87)	7,18 (0,92)
Γέλιο	-2,550	76,620	,01	3,83 (1,25)	4,40 (1,24)
Αυτοσαρκαστικό χιούμορ	-2,353	67,014	,02	4,92 (1,41)	5,50 (1,20)

Στους ελέγχους T-test που διενεργήθηκαν για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφορά στις μεταβλητές της παρούσας έρευνας ανάλογα με τον αν συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί σε σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική μόνο η διαφορά των Μ.Ο. που αφορά τις δεξιότητες επικοινωνίας [$t(150) = 2,539, p = ,012$].

Στους ελέγχους T-test που διενεργήθηκαν για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφορά στις μεταβλητές ανάλογα με τον αν συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί σε

σεμινάρια επικοινωνιακών δεξιοτήτων δεν βρέθηκε καμία διαφορά στατιστικά σημαντική.

Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις μεταβλητές της έρευνας ανάμεσα σε μόνιμους, αναπληρωτές και εκπαιδευτικούς με άλλου είδους εργασιακή σχέση και βρέθηκε ότι δεν υπάρχει. Ομοίως συνέβη και με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για τα οποία βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές ελέγχου στις παρακάτω ιεραρχικές παλινδρομήσεις.

Υπολογίστηκαν, επίσης, οι δείκτες συσχέτισης Pearson για όλες τις μεταβλητές της έρευνας σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ηλικία και προϋπηρεσία. Βρέθηκε πως η ηλικία έχει θετική συσχέτιση με τη διαχείριση της σχολικής τάξης ($r = ,31^{**}$, $p = ,000$). Αντίθετα, τα έτη προϋπηρεσίας δεν συσχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

Οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής, οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha και οι δείκτες συσχέτισης Pearson μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.2. Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας είναι όλοι υψηλοί και κυμαίνονται από 0,78 έως 0,94.

Πίνακας 5.2 Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Δείκτες Αξιοπιστίας Cronbach's alpha και Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών.

		M.O.	T.A.	alpha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Επικοινωνιακές Ικανότητες (Communication Skills)	3,85	,033	(,87)	-										
2	Διαχείριση Σχολικής Τάξης (Classroom management)	7,27	,091	(,92)	,26**	-									
3	Παιγνιώδης/ Σοβαρή Στάση (Playful/Serious Attitude)	4,39	1,02	(,78)	,35**	,25**	-								
4	Θετική / Αρνητική Διάθεση (Positive/ Negative Mood)	4,89	1,11	(,89)	,28**	,39**	,38**	-							
5	Απόλαυση του χιούμορ (Enjoyment Of Humor)	4,37	1,36	(,78)	,09	,23**	,31**	,47**	-						
6	Γέλιο (Laughter)	4,24	1,27	(,79)	,33**	,21*	,48**	,36**	,47**	-					
7	Λεκτικό Χιούμορ (Verbal Humor)	4,74	1,36	(,89)	,26**	,20*	,34**	,24**	,37**	,52**	-				
8	Χιούμορ στην καθημερινή ζωή (Finding Humor in Everyday Life)	4,99	1,28	(,89)	,29**	,25**	,48**	,33**	,37**	,64**	,77**	-			
9	Αυτοσαρκαστικό χιούμορ (Laughing at Yourself)	5,33	1,28	(,90)	,25**	,16*	,39**	,12	,21*	,47**	,57**	,73**	-		
10	Χιούμορ κάτω από συνθήκες άγχους (Humor Under Stress)	4,71	1,47	(,92)	,28**	,30**	,42**	,37**	,43**	,57**	,61**	,70**	,56**	-	
11	Αίσθηση του Χιούμορ (Sense of Humor)	4,73	1,04	(,94)	,32**	,30**	,53**	,36**	,61**	,79**	,82**	,89**	,75**	,83**	-

Στις αναλύσεις ιεραρχικής παλινδρόμησης με όλες τις μεταβλητές προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της αντιληπτής αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης, βρέθηκε πως οι ιεραρχικές παλινδρομήσεις που πραγματοποιήθηκαν με ανεξάρτητη μεταβλητή την απόλαυση του χιούμορ, το αυτοσαρκαστικό χιούμορ και το λεκτικό χιούμορ δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική τη διαφορά μεταξύ των συντελεστών R^2 . Για τις υπόλοιπες μεταβλητές που έδειξαν στατιστικά σημαντική τη διαφορά μεταξύ των συντελεστών R^2 γίνεται λόγος αναλυτικά.

Αρχικά, για να ελεγχθεί κατά πόσο η μεταβλητή «Επικοινωνιακές ικανότητες» (Communication skills) των εκπαιδευτικών προβλέπει την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης με δύο βήματα/μοντέλα ελέγχοντας για το φύλο, την ηλικία και την προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 5.3), η μεταβλητή «Επικοινωνιακές ικανότητες» (Communication skills) προβλέπει θετικά και στατιστικά σημαντικά μέρος της μεταβολής της διακύμανσης της αντιληπτής αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης, πέραν αυτού που προβλέπουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. [$R^2=16\%$, $F(4, 146)=6,952$, $p = ,000$].

Πίνακας 5.3 Ιεραρχική παλινδρόμηση με προβλεπτική μεταβλητή τις επικοινωνιακές ικανότητες και κριτήριο την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης (βήμα 2)

Μεταβλητή	β	Lower-Upper	SE	p	R ²	ΔR^2
(Σταθερά)		(2,077, 5,357)	,819	,001		
Φύλο	-,13	(-,598, ,135)	,175	,153		
Ηλικία	,24	(,008, ,048)	,010	,010	,16	,06**
Σεμινάριο	,05	(-,181, ,352)	,153	,514		
Ικανότητες επικοινωνίας	,25	(,282, ,1,111)	,208	,001		

Στη συνέχεια, για να ελεγχθεί κατά πόσο η μεταβλητή «παιγνιώδης/ σοβαρή στάση» (Playful/ Serious Attitude) των εκπαιδευτικών προβλέπει την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης με τρία βήματα/ μοντέλα ελέγχοντας για το φύλο, την ηλικία, την προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (βήμα 1) και τις ικανότητες επικοινωνίας (βήμα 2). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 5.4), η μεταβλητή «παιγνιώδης/ σοβαρή στάση» (Playful/ Serious Attitude) προβλέπει θετικά και στατιστικά σημαντικά μέρος της μεταβολής της διακύμανσης της αντιληπτής αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης, πέραν αυτού που προβλέπουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες επικοινωνίας [$R^2=21\%$, $F(5, 145)=7,603$, $p = ,000$].

Πίνακας 5.4 Ιεραρχική παλινδρόμηση με προβλεπτική μεταβλητή την παιγνιώδη/ σοβαρή στάση και κριτήριο την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης (βήμα 3)

Μεταβλητή	β	Lower-Upper	SE	p	R ²	ΔR ²
(Σταθερά)		(2,086, 5,199)	,931	,000		
Φύλο	-.14	(-,623, ,063)	,161	,078		
Ηλικία	,26	(,011, ,049)	,009	,001		
Σεμινάριο	,05	(-,223, ,401)	,149	,490	,21	,05*
Ικανότητες επικοινωνίας	,17	(,001, ,045)	,226	,039		
Παιγνιώδης/ Σοβαρή στάση	,24	(,025, ,388)	,071	,004		

Ακολούθως, για να ελεγχθεί κατά πόσο η μεταβλητή «Θετική / Αρνητική Διάθεση» (Positive/ Negative Mood) των εκπαιδευτικών προβλέπει την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης με τρία βήματα/μοντέλα ελέγχοντας για το φύλο, την ηλικία, την προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (βήμα 1) και τις ικανότητες επικοινωνίας (βήμα 2). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 5.5), η μεταβλητή «Θετική / Αρνητική Διάθεση» (Positive/ Negative Mood) προβλέπει θετικά και στατιστικά σημαντικά μέρος της μεταβολής της διακύμανσης της αντιληπτής αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης, πέραν αυτού που προβλέπουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες επικοινωνίας [$R^2=25\%$, $F(5, 145)=9,625$, $p = ,000$].

Πίνακας 5.5 Ιεραρχική παλινδρόμηση με προβλεπτική μεταβλητή την **Θετική/ Αρνητική Διάθεση** και κριτήριο την **αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης (βήμα 3)**

Μεταβλητή	β	Lower-Upper	SE	p	R²	ΔR²
(Σταθερά)		(1,978, 5,223)	,821	,001		
Φύλο	-,01	(-,498, ,118)	,155	,214		
Ηλικία	,23	(,008, ,044)	,009	,010		
Σεμινάριο	,02	(-,249, ,330)	,153	,760	,25	,09***
Ικανότητες επικοινωνίας	,16	(,038, ,896)	,214	,047		
Θετική / Αρνητική Διάθεση	,31	(,111, ,401)	,073	,001		

Έπειτα, ελέγχθηκε η μεταβλητή «Γέλιο» (Laughter) και για να εξεταστεί κατά πόσο η μεταβλητή αυτή προβλέπει την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης με τρία βήματα/ μοντέλα ελέγχοντας για το φύλο, την ηλικία, την προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (βήμα 1) και τις ικανότητες επικοινωνίας (βήμα 2). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 5.6), η μεταβλητή «Γέλιο» (Laughter) προβλέπει θετικά και στατιστικά σημαντικά μέρος της μεταβολής της διακύμανσης της αντιληπτής αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης, πέραν αυτού που προβλέπουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες επικοινωνίας [$R^2=21\%$, $F(5, 145)=7,538$, $p = ,000$].

Πίνακας 5.6 Ιεραρχική παλινδρόμηση με προβλεπτική μεταβλητή το Γέλιο και κριτήριο την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης (βήμα 3)

Μεταβλητή	β	Lower-Upper	SE	p	R ²	ΔR^2
(Σταθερά)		(2,062, 5,198)	,806	,001		
Φύλο	-,15	(-,616, ,006)	,170	,081		
Ηλικία	,27	(,010, ,050)	,010	,004	,21	,05*
Σεμινάριο	,06	(-,164, ,400)	,153	,440		
Ικανότητες επικοινωνίας	,18	(,018, ,979)	,225	,039		
Γέλιο	,24	(,050, ,281)	,063	,011		

Για να ελεγχθεί κατά πόσο η μεταβλητή «χιούμορ στην καθημερινή ζωή» (finding humor in everyday life) των εκπαιδευτικών προβλέπει την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης με τρία βήματα/μοντέλα ελέγχοντας για το φύλο, την ηλικία, την προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (βήμα 1) και τις ικανότητες επικοινωνίας (βήμα 2). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 5.7), η μεταβλητή «χιούμορ στην καθημερινή ζωή» (finding humor in everyday life) προβλέπει θετικά και στατιστικά σημαντικά μέρος της μεταβολής της διακύμανσης της αντιληπτής αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης, πέραν αυτού που προβλέπουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες επικοινωνίας [$R^2=20\%$, $F(5, 145)=7,177$, $p = ,000$].

Πίνακας 5.7 Ιεραρχική παλινδρόμηση με προβλεπτική μεταβλητή το χιούμορ στην καθημερινή ζωή και κριτήριο την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης (βήμα 3)

Μεταβλητή	β	Lower-Upper	SE	p	R ²	ΔR^2
(Σταθερά)		(2,059, 5,072)	,816	,001		
Φύλο	-.14	(-,568, ,064)	,168	,102		
Ηλικία	.24	(,008, ,047)	,010	,015		
Σεμινάριο	.06	(-,220, ,415)	,152	,484	,20	,04*
Ικανότητες επικοινωνίας	.19	(,072, ,991)	,207	,010		
Χιούμορ στην καθημερινή ζωή	.21	(,023, ,257)	,059	,015		

Για να ελεγχθεί κατά πόσο η μεταβλητή «χιούμορ κάτω από συνθήκες άγχους» (Humor under stress) των εκπαιδευτικών προβλέπει την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης με τρία βήματα/ μοντέλα ελέγχοντας για το φύλο, την ηλικία, την προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (βήμα 1) και τις ικανότητες επικοινωνίας (βήμα 2). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 5.8), η μεταβλητή «χιούμορ κάτω από συνθήκες άγχους» (Humor under stress) προβλέπει θετικά και στατιστικά σημαντικά μέρος της μεταβολής της διακύμανσης της αντιληπτής αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης, πέραν αυτού που προβλέπουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες επικοινωνίας [$R^2=22\%$, $F(6, 144)=6,900$, $p = ,000$].

Πίνακας 5.8 Ιεραρχική παλινδρόμηση με προβλεπτική μεταβλητή το χιούμορ κάτω από συνθήκες άγχους και κριτήριο την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης (βήμα 3)

Μεταβλητή	β	Lower-Upper	SE	p	R ²	ΔR^2
(Σταθερά)		(2,093, 4,977)	,765	,001		
Φύλο	-,14	(-,591, ,032)	,160	,079		
Ηλικία	,25	(,010, ,047)	,010	,007		
Σεμινάριο	,06	(-,194, ,410)	,156	,497	,22	,04*
Ικανότητες επικοινωνίας	,18	(,096, ,925)	,218	,035		
Χιούμορ κάτω από συνθήκες άγχους	,21	(,022, ,248)	,057	,026		

Τέλος, για να ελεγχθεί κατά πόσο η μεταβλητή «Αίσθηση του Χιούμορ» (Sense of Humor) των εκπαιδευτικών προβλέπει την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ιεραρχικής παλινδρόμησης με τρία βήματα/μοντέλα ελέγχοντας για το φύλο, την ηλικία, την προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (βήμα 1) και τις ικανότητες επικοινωνίας (βήμα 2). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 5.9), η μεταβλητή «Αίσθηση του Χιούμορ» (Sense of Humor) προβλέπει θετικά και στατιστικά σημαντικά μέρος της μεταβολής της διακύμανσης της αντιληπτής αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης, πέραν αυτού που προβλέπουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες επικοινωνίας [$R^2=22\%$, $F(5, 145)=8,048$, $p = ,000$].

Πίνακας 5.9 Ιεραρχική παλινδρόμηση με προβλεπτική μεταβλητή την Αίσθηση του Χιούμορ και κριτήριο την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση τάξης (βήμα 3)

Μεταβλητή	β	Lower-Upper	SE	p	R ²	ΔR^2
(Σταθερά)		(1,834, 5,394)	,805	,001		
Φύλο	-.14	(-,596, ,047)	,168	,093		
Ηλικία	.24	(,009, ,046)	,010	,010		
Σεμινάριο	,05	(-,223, ,407)	,150	,532	,22	,06**
Ικανότητες επικοινωνίας	,17	(,066, ,383)	,207	,029		
Αίσθηση του χιούμορ	,25	(,068, ,360)	,077	,006		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ο περιορισμός των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη αποτελεί κοινή μέριμνα όλων των εκπαιδευτικών και γι' αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο η αναζήτηση λύσεων ως αντίδραση στο πρόβλημα, αλλά και η αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που θα μπορούσαν να δράσουν προληπτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη συμπεριφορά και τις δεξιότητες εκείνες των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους να διαχειριστούν τη σχολική τάξη. Έτσι, το χιούμορ και οι επικοινωνιακές ικανότητες αποτέλεσαν τις δύο βασικές μεταβλητές της έρευνας και εξετάστηκε η σχέση τους με την αντιληπτή επιτυχημένη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών και στην αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών προβλέπει θετικά την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, οι έξι από τις οκτώ υποκλίμακες της κλίμακας της αίσθησης του χιούμορ, όπως η απόλαυση του χιούμορ, το χιούμορ στην καθημερινή ζωή, το χιούμορ κάτω από συνθήκες άγχους, το γέλιο, η παιγνιώδης / σοβαρή στάση και η θετική / αρνητική διάθεση συνδέονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν οι περισσότερες έρευνες, οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το χιούμορ συνιστά ένα από τα σημαντικότερα προσόντα του καλού εκπαιδευτικού και, όταν χρησιμοποιείται με κατάλληλο τρόπο στην τάξη, «χτίζει» δεσμούς μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

και μειώνει τα προβλήματα πειθαρχίας (Praag et al, 2017). Επιπλέον, το χιούμορ μειώνει την ένταση στην τάξη και αποτελεί μια από τις βασικές στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν τις προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη (Raeshide, 1993). Ο Kelly (2005) αναφέρει την περίπτωση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος συμμετείχε στο ερευνητικό του πρόγραμμα σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την εισαγωγή του χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μετά από τέσσερις εβδομάδες υλοποίησης του προγράμματος, ο εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία όχι μόνο αύξησε τα επίπεδα συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά μείωσε τα προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη και προώθησε τη θετική αλληλεπίδραση του ίδιου με τους μαθητές του εκτός τάξης. Γενικώς, η χρήση του χιούμορ στην τάξη κρατά τους μαθητές σε εγρήγορση και δημιουργεί μια χαρούμενη, χαλαρή και άνετη ατμόσφαιρα στην οποία οι μαθητές αισθάνονται κινητοποιημένοι να συμμετάσχουν και να μάθουν (Ziyaeemehr et al., 2011), γεγονός που μειώνει τα επίπεδα της ανίας η οποία συδέεται με την απείθαρχη συμπεριφορά (Bieg et al., 2017).

Ωστόσο, το αυτοσαρκαστικό χιούμορ και το λεκτικό χιούμορ, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν προβλέπουν στατιστικά σημαντικά την αντιληπτή διαχείριση της σχολικής τάξης. Το τελευταίο έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Wanzer et al (2006), οι οποίοι θεώρησαν το αυτοσαρκαστικό χιούμορ του εκπαιδευτικού ως κατάλληλο τύπο χιούμορ, επειδή είναι δυνατό να δημιουργήσει θετικό κλίμα στην τάξη, γεγονός που συνδέεται με την καλή διαχείρισή της (Praag et al., 2017). Τα αυτοσαρκαστικά σχόλια του εκπαιδευτικού θεωρούνται και από τον Deiter (2000) ίσως η πιο βολική και ασφαλής μορφή χιούμορ. Ο ίδιος θεωρεί πως το να κάνει ο εκπαιδευτικός αστεία με τον εαυτό του δείχνει πως είναι ανθρώπινος,

αληθινός, προσιτός και καθόλου ανώτερος από τους μαθητές του. Στην πραγματικότητα, έτσι οι μαθητές του τον σέβονται περισσότερο (Deiter, 2000).

Οι αναλύσεις στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας, που αφορούσε τη σχέση ανάμεσα στις αντιληπτές ικανότητες επικοινωνίας και στην αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως έχουν επικοινωνιακές ικανότητες πιστεύουν πως είναι ικανότεροι να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη. Με αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Πούλου (2015), η οποία βρήκε πως «οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (διαχείριση τάξης και μαθητική εμπλοκή) συσχετίζονταν θετικά με την εμπιστοσύνη - θετική σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή», γεγονός που εδραιώνεται μέσα από μια καλή επικοινωνία. Ο Marzano (2003) επίσης, σε μια μετα-ανάλυση περισσότερων από 100 μελετών, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν σχέσεις υψηλής ποιότητας με τους μαθητές τους, αντιμετώπιζαν κατά 31% λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας σε διάστημα ενός έτους από τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους. Το παραπάνω εύρημα, ότι οι ικανοί στην επικοινωνία εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται και πιο αποτελεσματικά τη σχολική τάξη, είναι ισοδύναμο με τα ευρήματα των Ata-Aktürk & Demircan (2017) οι οποίες διαπίστωσαν πως εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας (στην οποία περιλαμβάνεται και η αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης) τείνουν να είναι πιο ικανοί στην επικοινωνία τους με τα παιδιά, επειδή οι ίδιοι νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Η αυτοπεποίθησή τους τους επιτρέπει να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση στο να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους στα παιδιά. Με την παραπάνω άποψη συγκλίνει και η διαπίστωση των Evertson & Emmer (1982) ότι οι καλύτεροι διαχειριστές της τάξης είναι επίσης οι καλύτεροι στην επικοινωνία με τους μαθητές. Η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι οι

επικοινωνιακές τους ικανότητες, τούς καθιστούν πιο ικανούς στο να διαχειριστούν προβλήματα στην τάξη θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί και από τα «μηνύματα» που εισπράττουν από τους μαθητές τους. Οι μαθητές προτιμούν τους εκπαιδευτικούς που μαζί με την άμεση παρέμβαση στην αρνητική συμπεριφορά, δείχνουν παράλληλα ότι ενδιαφέρονται για τις ανησυχίες και τις ανάγκες των μαθητών τους (Chiu & Tulley, 1997).

Το τρίτο ερώτημα της έρευνας, αν προβλέπει, δηλαδή, η αντιληπτή αίσθηση του χιούμορ των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό την αντιληπτή αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης από ό,τι η αντιληπτή επικοινωνιακή ικανότητα, επιβεβαιώθηκε εν μέρει, αφού οι αναλύσεις έδειξαν πως μερικοί τύποι χιούμορ επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης περισσότερο από ό, τι οι επικοινωνιακές ικανότητες.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων, φάνηκε πως το φύλο επηρεάζει μόνο την αντιληπτή ικανότητα επικοινωνίας από τις υπόλοιπες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες δείχνουν να πιστεύουν πως έχουν επικοινωνιακές ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες. Στο ίδιο κατέληξε και η έρευνα του Yilmaz (2017) στην οποία υπήρξε μια σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της μεταβλητής φύλου υπέρ των γυναικών εκπαιδευτικών. Οι Canary and Hause (1993) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση περισσότερων από 1.200 μελετών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν μικρές διαφορές στην επικοινωνία λόγω φύλου και ότι αυτές οι διαφορές αντιπροσώπευαν κατά μέσο όρο μόνο το 1% της διακύμανσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως η διαφορά στην παρούσα έρευνα μπορεί να εξηγείται και από το γεγονός ότι υπήρξε δυσαναλογία στο ποσοστό συμμετοχής των δύο φύλων

στην έρευνα με τις γυναίκες να καλύπτουν το 71,2%. Επιπλέον, η διαφορά στο φύλο που προέκυψε στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί και από το γεγονός ότι οι γυναίκες νιώθουν πως είναι πιο «κοντά» στους μαθητές, επειδή από τη φύση τους είναι προορισμένες να γίνουν μητέρες και πιθανόν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως παιδιά τους. Ως εκ τούτου αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις επικοινωνίας μαζί τους. Αντίθετα με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνας της Αντωνιάδου (2014) τοποθετούν τους άντρες ψηλότερα στον βαθμό χρήσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Επίσης, η έρευνα έδειξε πως όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της σχολικής τάξης, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους. Το παραπάνω ίσως θα μπορούσε να εξηγηθεί από τα αποτελέσματα της έρευνας της Αντωνιάδου (2014), τα ευρήματα της οποίας έδειξαν πως «οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών διατηρούν τη βλεμματική επαφή με το σύνολο της τάξης κατά τη διδασκαλία τους»

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης αντιλαμβάνονταν υψηλότερο το επίπεδο των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν συμμετάσχει. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι έρευνες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλότερες τιμές στη δέσμευσή τους να βελτιώσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες αναφέρουν και υψηλότερη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (Πούλου, 2015). Στο ίδιο καταλήγουν και οι Collie, Sharpa & Perry (2012), στο μοντέλο των οποίων η άνεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σχετίζεται θετικά με την μεγαλύτερη ικανοποίησή τους από την εργασία και

την υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, συνδέεται και με τα ευρήματα των Jennings & Greenberg (2009) οι οποίοι βρήκαν πως η κοινωνική-συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για τέσσερα χαρακτηριστικά της τάξης: τις υγιείς σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή, την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, το υγιές περιβάλλον στην τάξη και την αποτελεσματική εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Έτσι, λοιπόν, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαχείρισης ζητημάτων πειθαρχίας και αποτελεσματικής αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων στην τάξη να νιώθουν περισσότερο ικανοί να αντεπεξέλθουν και αυτό να έχει έμεσο αντίκτυπο στη διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας και στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων με τους μαθητές τους.

Από την άλλη, η εργασιακή σχέση, τα έτη προϋπηρεσίας και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να επηρεάζουν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται καλύτερα τη σχολική τάξη. Ο Burkett (2011), ωστόσο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπήρξε αύξηση της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης καθώς ο αριθμός των ετών διδακτικής εμπειρίας αυξανόταν, αλλά η αύξηση ήταν πολύ μικρή για είναι σημαντική στη μελέτη του. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2002), οι οποίες διαπίστωσαν ότι τα έτη υπηρεσίας επηρέασαν θετικά την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

6.2 Αναγκαιότητα – χρησιμότητα της έρευνας

Οι επικοινωνιακές ικανότητες και το χιούμορ των εκπαιδευτικών συνιστούν και τα δυο ικανότητες που δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα μέσα στην τάξη και

υπό αυτή την έννοια θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως μπορούν και να δράσουν ως μέτρο πρόληψης της κακής συμπεριφοράς. Η Ellis (2018) στην έρευνά της διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξασκηθούν σε στρατηγικές πρόληψης που εμποδίζουν τις αντιπαραθέσεις μαθητών-φοιτητών, που επιλύουν γρήγορα τα προβλήματα και που επαναπροσανατολίζουν σε δραστηριότητες που προωθούν την ενεργό συμμετοχή στην τάξη. Επιπλέον, ο Thornton (2015) επεσήμανε πως η προληπτική διαχείριση των προβλημάτων δεν αφορά την αντιμετώπισή των τελευταίων μετά την εμφάνισή τους, αλλά εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών καλλιεργώντας ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στη μάθηση και τη δημιουργία δεσμεύσεων και κινήτρων για τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Thornton (2015) δείχνουν πως προγράμματα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς με στόχο την ενίσχυση των επικοινωνιακών ικανοτήτων και της αίσθησης του χιούμορ ή έστω της προσπάθειας να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις στην τάξη με χιουμοριστική διάθεση, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προληπτικά και να αποφευχθούν τόσο παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο όσο και άλλα φαινόμενα που συνεπάγονται αυτών (σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή κτλ).

Με γνώμονα την πρόληψη και με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία επιβεβαιώνει πως το χιούμορ και οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με στόχο την εξάσκηση σε στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης μέσω της καλλιέργειας των δεξιοτήτων του χιούμορ και της επικοινωνίας. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν πως προγράμματα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς είχαν ευεργετικά αποτελέσματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Σε μια μελέτη των Borg και Ascione (1982), που περιελάμβανε 34

εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων οι οποίοι τέθηκαν σε πειραματικές συνθήκες και συνθήκες ελέγχου, διαπιστώθηκε ότι (1) οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκπαιδευτεί στη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισης της τάξης (η πειραματική ομάδα) βελτίωσαν τη χρήση αυτών των τεχνικών σε σύγκριση σε μια ομάδα μη εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών (εκείνων που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου) και (2) οι μαθητές των εκπαιδευτικών που ανήκαν στην πειραματική ομάδα προκαλούσαν λιγότερη αναστάτωση και σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής από εκείνους των ομάδων ελέγχου. Επίσης, οι Marquez et al. (2016) διαπίστωσαν ότι η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης και των τρόπων αλλαγής της συμπεριφοράς των μαθητών βελτιώθηκε μέσω της επαγγελματικής εξέλιξης. Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η επαγγελματική τους εξέλιξη εξαρτάται από την συνεχή επιμόρφωσή τους. Η μελέτη των DuĠă και Rafailă (2013) έδειξε την αναγκαιότητα που έχει η δια βίου μάθηση στην επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών πανεπιστημίου, σύμφωνα με τους ίδιους. Οι καθηγητές, ανάμεσα στα επιθυμητά πεδία επιμόρφωσης, περιέλαβαν την επικοινωνία και τη διαχείριση συγκρούσεων.

Ως εκ τούτου, προκύπτει τόσο η ανάγκη επιμόρφωσης με στόχο την πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη όσο και η χρησιμότητα τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στην Ελλάδα, υπάρχουν μεμονωμένα επιμορφωτικά σεμινάρια για τη διαχείριση της σχολικής τάξης στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν κυρίως εθελοντικά, δεν εξασκούνται, όμως, σε δεξιότητες, όπως η επικοινωνία και το χιούμορ, και ίσως αυτό θα έπρεπε να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Κάποιος θα μπορούσε να αναρωτηθεί ή και να αμφισβητήσει κυρίως την κατάκτηση της δεξιότητας του χιούμορ. Ωστόσο, οι Ruch & McGhee (2014) απέδειξαν πως το

χιούμορ συνιστά μια δεξιότητα στην οποία μπορεί να εκπαιδευτεί κάποιος και πως μια τέτοια εκπαίδευση με τη σειρά της μπορεί να έχει κι άλλα ευεργετικά αποτελέσματα, όπως τα αυξημένα θετικά συναισθήματα, την καλύτερη αντιμετώπιση του άγχους και τις βελτιωμένες αλληλεπιδράσεις με τους άλλους.

Τέλος, η αναγκαιότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων της επικοινωνίας και του χιούμορ κρίνεται σημαντική αν λάβει κανείς υπόψη του τις συνθήκες της σημερινής κοινωνίας, στην οποία οι γρήγοροι ρυθμοί ζωής, η αποξένωση και τα πολλαπλά προβλήματα έχουν απομακρύνει τους ανθρώπους και τους έχουν μεταμορφώσει σε ευερέθιστα όντα έτοιμα για διαμάχη. Δεδομένου ότι η κοινωνία αντανάκλα στο σχολείο και ότι το σχολείο προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες, το χιούμορ και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση, κρίνονται επιτακτικές και θα έπρεπε να τοποθετούνται υψηλά στις προτεραιότητες κάθε οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

6.3. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θα εμπόδιζαν οποιαδήποτε γενίκευση. Πρώτον, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, γεγονός που εμποδίζει την αντικειμενικότητα στις απαντήσεις. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονταν ότι έπρεπε να παρουσιάσουν την «καλή» εικόνα του εαυτού τους με το να δηλώσουν, για παράδειγμα, ότι έχουν αυξημένη την αίσθηση του χιούμορ. Η ανωνυμία των απαντήσεων θεωρητικά θα απέτρεπε από μια υπερεκτιμημένη απάντηση. Επίσης, υπάρχει απόσταση από το να εκφράζει ένας εκπαιδευτικός τις πεποιθήσεις του σχετικά με το χιούμορ μέχρι να τις εφαρμόζει στην καθημερινή πράξη. Ακόμη, η

αντίληψη που έχει κάποιος για την αίσθηση του χιούμορ είναι εντελώς υποκειμενική, επειδή ο καθένας εκλαμβάνει διαφορετικά την έννοια του χιούμορ και κάτι που μπορεί να θεωρείται αστείο για κάποιον, να μην είναι για κάποιον άλλο. Το ίδιο, φυσικά, ισχύει και για τις άλλες δυο μεταβλητές, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

Ένας ακόμα περιοριστικός παράγοντας είναι ότι πρόκειται για έρευνα χρονικής στιγμής και, επομένως, δεν είναι δυνατό να προκύψει σχέση αιτίου-αιτιατού. Αν ο πληθυσμός-στόχος παρακολουθούνταν στο χρόνο ή εφαρμόζονταν πειραματικός σχεδιασμός, τα αποτελέσματα να ήταν περισσότερο ασφαλή.

Επιπρόσθετα, η σχέση του χιούμορ και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων με την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης είναι δυνατό να επηρεάζεται και από άλλες μεταβλητές οι οποίες δεν περιλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Το γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων έγινε με μια μόνο μέθοδο, το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, συνιστά έναν ακόμα πιθανό περιορισμό, επειδή προκύπτει η συστηματική διακύμανση σφάλματος. Για παράδειγμα, η μέθοδος ηλεκτρονικής έρευνας μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διεπαφή με την ηλεκτρονική έρευνα με διαφορετικό τρόπο από ό,τι για εκείνους που μπορεί να είναι εξοικειωμένοι.

Τέλος, τα αποτελέσματα που αφορούν τον δημογραφικό παράγοντα φύλο μπορεί να θεωρηθούν αμφισβητήσιμα, λόγω του ότι οι περισσότερες απαντήσεις, που ελήφθησαν, προέρχονταν από γυναίκες εκπαιδευτικούς (ποσοστό συμμετοχής γυναικών 71,2%). Πρόκειται, δηλαδή, για αρκετά μεγάλη ανισομέρεια στον δείγμα.

6.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα εστιάζει σε δύο μόνο μεταβλητές που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να ασχοληθεί και με άλλους παράγοντες που καθιστούν μια τάξη διαχειρίσιμη, χωρίς προβλήματα.

Επιπλέον, άλλη μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά την ταυτόχρονη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για το ίδιο θέμα. Η άποψη των μαθητών για τον αν και κατά πόσο οι ίδιοι καθηγητές που συμμετέχουν στην έρευνα διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες, αίσθηση του χιούμορ και αν διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σχολική τάξη θα φανέρωνε σύγκλιση ή απόκλιση απόψεων και θα οδηγούσε σε ασφαλέστερα αποτελέσματα.

Ακόμα, μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αποτελεί η διερεύνηση των ίδιων μεταβλητών σε σχέση, όμως, με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και σε σχέση με το είδος και τη βαθμίδα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Δημόσιο, Ιδιωτικό, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο, Εσπερινό Λύκειο).

Επίσης, χρήσιμη θα ήταν η διερεύνηση του ίδιου θέματος, εξετάζοντας όμως το ίδιο δείγμα σε διαφορετικούς χρόνους. Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα είχε η δημιουργία ομάδων ελέγχου και πειραματικών ομάδων στις οποίες θα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από διάφορες σχολικές μονάδες. Οι πειραματικές ομάδες θα εξοικειώνονταν, μέσα από προγράμματα παρέμβασης, με τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της αίσθησης του χιούμορ και έπειτα από ένα εύλογο χρονικό

διάστημα θα πραγματοποιούνταν μετρήσεις για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορετικά αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor – International Journal of Humor Research*, 15(4). doi:10.1515/humr.15.4.365
- Ackerman, C. (2018). What is Self-Efficacy Theory in Psychology? Definition & Examples. *PositivePsychology.com*. Retrieved from <https://positivepsychologyprogram.com/self-efficacy/>
- Akhtar, M. (2008). What is Self-Efficacy? Bandura's 4 Sources of Efficacy Beliefs. *PositivePsychology.com*. Retrieved from <http://positivepsychology.org.uk/self-efficacy-definition-bandura-meaning/>
- Αντερά Σ., Μπούγα Ο., (2014) Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση: Η μελέτη περίπτωσης δύο δημοτικών σχολείων στην Σουηδία, Πτυχιακή Εργασία στο ΑΠΘ/ΠΤΔΕ , ανακτήθηκε την από <https://paroutsas.jmc.gr/swed/index.htm>
- Αντωνιάδου Ε. (2014). *Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στον χώρο εργασίας. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2014). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/125>
- Α.Π.Θ. – ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΡΕΥΝΩΝ (2010). Κώδικας Δεοντολογίας στην Έρευνα. Έκδοση 2η, Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση στις 25/05/2019 από: https://www.rc.auth.gr/Documents/Static/OperationFramework/research_deontology_principles.pdf
- Ashton, P., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy. A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman. Retrieved from: <https://archive.org/stream/makingdifference0000asht#page/2/mode/2up>

- Ata-Aktürk, A. & Demircan, Ö. (2017). Preschool Teachers' Teacher-Child Communication Skills: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Some Demographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 86-97. doi: 10.15640/jehd.v6n3a10
- Aydin, A. D. (2015). Assessment of Communication Skills of Physical Education and Sport Students in Turkish Universities. *Universal Journal of Educational Research* 3(11), 943-948. doi: 10.13189/ujer.2015.031125
- Aylor, B. (2003). The impact of sex, gender, and cognitive complexity on the perceived importance of teacher communication skills. *Communication Studies*, 54(4), 496–509. doi: 10.1080/10510970309363306
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 464-469.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Beckett, R. D., Sheppard, L., Rosene, A. & Whitlock, C. (2016). Student and faculty perceptions of humor in the pharmacy classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(2), 226-234. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.12.012>.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. 7. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: Rand.
- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotion. *Learning and Individual Differences*, 56, 24–33.

- Borg, W. R., & Ascione, F.A. (1982). Classroom management in elementary mainstreaming classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 85–95.
- Burkett, M. C. (2011). Relationships among teachers' personality, leadership style, and efficacy of classroom management (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi). ProQuest Dissertations and Theses. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/868522906?accountid=10196>. (868522906).
- Canary, D. J., & Hause, K. H. (1993). Is there any reason to research sex differences in communication? *Communication Quarterly*, 41, 129-144. doi: 10.1080/01463379309369874.
- Chiu, L. H., & Tulley, M. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 168–175.
- Choudary, V. D. (2014). The importance of training engineering students in soft-skills. *International Monthly Refereed Journal of Research In Management & Technology*, 3.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M., & Chory, R. M. (2012). The Relationship Between Instructor Misbehaviors and Student Antisocial Behavioral Alteration Techniques: The Roles of Instructor Attractiveness, Humor, and Relational Closeness. *Communication Education*, 61(2), 161–183. doi:10.1080/03634523.2011.647922
- Collie, R., Shapka, J. D., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Costa, A. L. (2008). *The School as a Home for the Mind: Creating Mindful Curriculum, Instruction, and Dialogue*. Corwin Press, (chapter 3), p. 43. Retrieved from: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=i5hkqoLuf9sC&oi=fnd&pg=PA29&ots>

=zhKwe69RYu&sig=wNiZUe4d25bCo8lTJb2ZSxYKqM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Costa, A. L. E., & Kallick, B. E. (2000). *Discovering and exploring key cognitive strategies: A developmental series*, book 1 (No. ED439101). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Γουρίδου, Ε. (2015). *Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με γονείς και μαθητές*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2015). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/125>

Dainton, M., & Stafford, L. (2000). Predicting maintenance enactment from relational schemata, spousal behavior, and relational characteristics. *Communication Research Reports*, 17, 171-180.

Darling, L. A., & Civikly, M. J. (1987). The Effect of Teacher Humor on Student Perceptions of Classroom Communicative Climate. *The Journal of Classroom Interaction*, 22(1), 24-30.

Daschmann, E. C., Goetzl, T. and Stupnisky, R., H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales, *British Journal of Educational Psychology*, 81:3, 421-440.

Deiter, R. (2000). The Use of Humor as a Teaching Tool in the College Classroom. *NACTA Journal*, 44(2), 20-28.

Djigic, G., & Stojiljkovi Snezana. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828. [doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.310](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310).

Doyle, W. (1980). *Classroom management*, West Lafayette, Ind: Kappa Delta Pi.

- DuĠă, N., & Rafailă, E. (2013). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers - needs and practical implications. *Social and Behavioral Sciences*, 127, 801 – 806.
- Ellis, L. (2018). *Teachers' Perceptions about Classroom Management Preparedness* (Doctoral dissertation, Walden University, 2018). Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/>
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Disciplin. *Educational and Psychological Measuremen*, 51 (3), 755–765. <https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Erbay, F., Omeroglu, E. & Cagdas, A. (2012). Development and Validity-Reliability Study of a Teacher-Child Communication Scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4), 3165-3172.
- European Commission, (2003). *Implementation of “Education & Training 2010” Work Programme. Working Group “Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages”*. Progress Report. November 2003. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic-skills_en.pdf
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Preventive classroom management. In D. Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms* (pp. 2–31). Alexandria, VA: ASCD.
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη* (μετ. Λώμη, Μ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219. doi:10.1080/03634520009379209.
- Gibb, J. R. (1961). Defensive Communication. *Journal of Communication*, 11(3), 141–148. doi:10.1111/j.1460-2466.1961.tb00344.x.

- Goleman, D. (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη : γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*, μετάφραση Άννα Παπασταύρου ; επιμέλεια Ιωάννης Ν. Νέστορος, Χρύσα Ξενάκη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Hacicaferoğlu, S. (2014). Survey on the Communication Skills that the College Students of School of Physical Education and Sports Perceived from the Teaching Staff. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(1). <https://doi.org/10.14486/IJSCS55>.
- Heath-Reynolds, J. (2014). *The effect of teacher nonverbal expressiveness on ratings of teacher effectiveness and student learning*. Florida State University, College of music.
- Heffernan, T., Morrison, M., Sweeney, A. & Jarratt, D. (2010). Personal attributes of effective lecturers: The importance of dynamism, communication, rapport, and applied knowledge. *The International Journal of Management Education* 8(3), 13-27. doi: 10.3794/ijme.83.275.
- Ho, K. S. (2015). Relationships among humor, self-esteem and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education*, 19(1), 41–59.
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 828 – 833. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.218>.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi:10.3102/0034654308325693.
- John, J. (2009). Study on the nature of impact of soft skills training programme on the soft skills development of management students. *Pacific Business Review*, 19-27.

- Kelly, D. R. (2005). Humor in the Learning Environment: Increasing Interaction, Reducing Discipline Problems, and Speeding Time. *Education Illustrated LLC*.
- Klaus, P. (2010). Communication breakdown. *California Job Journal*, 28, 1-9.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Dance, K. A. (1992). Sense of humor and enhanced quality of life. *Personality and Individual Differences*, 13, 1273-1283.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Κυρίδης, Α. Γ. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο : θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education* 3, 155-171.
- Machlev, M., & Karlin, N. J. (2017). The Relationship Between Instructor Use of Different Types of Humor and Student Interest in Course Material. *College Teaching*, 65(4), 192-200. <https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1333080>.
- Malikow, M. (2006). Effective Teacher Study. *National Forum of Teacher Education Journal- Electronic*, 16(3), 1-9.
- Marquez, B., Vincent, C., Marquez, J., Pennefather, J., Smolkowski, K., & Sprague, J. (2016). Opportunities and challenges in training elementary school teachers in classroom management: Initial results from classroom management in action, an online professional development program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(1), 87-109.
- Martin A. R. (2008). Humor and health. In Victor Raskin (Ed.) *The Primer of Humor Research* (479-521). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martin, N. & Baldwin, B. (1993, November). An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style. *Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research association*. New Orleans, LA.
Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365723.pdf>

- Martin, A. R., & Ford, T. E. (2018). *Psychology of Humor*. Academic Press.
doi:10.1016/b978-0-12-812143-6.00011-4.
- Martin A. R., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37, 48–75.
- Marzano, R. J. (with Marzano, J. S., & Pickering, D. J.) (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD
- McGhee, P. (2010). *Humor as Survival Training for a Stressed-Out World: The 7 Humor Habits Program*. Bloomington, IN: AuthorHouse.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies, *Journal of School Psychology*, 51, 599-610.
- Morreall, J. (2008). Applications of humor: Health, the workplace and education. In Victor Raskin (Ed.) *The Primer of Humor Research* (449-478). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Myers, S.A., Martin, M., & Knapp, J.L. (2005). Perceived instructor in-class communicative behaviors as a predictor of student participation in out-of-class communication. *Communication Quarterly*, 53, 437-450. doi: 10.1080/01463370500102046.
- Myers, S., Martin, M., & Mottet, T. (2002). Students' Motives for Communicating with their Instructors: Considering Instructor Socio-communicative Style, Student Socio-communicative Orientation, and Student Gender. *Communication Education*, 51(2), 121–133. doi: 10.1080/03634520216511.
- Nash, R. (1974). Pupils' Expectations for Their Teachers. *Research in Education*, 12(1), 47–62. doi:10.1177/003452377401200105.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος Ιο. Αθήνα.*

- Παπαβασιλείου, Ι & Αλεξίου, Ι. (2005). Δεξιότητες-Κλειδιά & Κοινωνικές Δεξιότητες στη διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομία. 2^ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 171-183. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος».
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: (θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και Συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, p.129-155.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9.
- Praag, L. V., Stevens, P. A. J., & Houtte, M. V. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393–401.
- Rareshide, S. W. (1993). *Implications for Teachers' Use of Humor in the Classroom*. ERIC Digest. Retrieved from ERIC database (ED359165).
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4) 453–465.
- Rosenfeld, B. L. (1983). Communication climate and coping mechanisms in the college classroom. *Communication Education*, 32(2), 167-174. doi: 10.1080/03634528309378526

- Ruch, W. & McGhee, P. E. (2014). Humor Intervention Programs. In A. C. Parks and S. M. Schueller (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions.*, Chichester, UK.: John Wiley & Sons, Ltd. doi: 10.1002/9781118315927.ch10.
- Rusu, C., Şoitu, L., & Panaite, O. (2012). The ideal teacher. Theoretical and investigative approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 1017–1021. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.276.
- Segal, J. & Smith, M. (2018). *Conflict Resolution Skills*. Ανακτήθηκε από: <https://www.helpguide.org/articles/relationships-communication/conflict-resolution-skills.htm?pdf=13749> στις 14/04/2019.
- Scheel T., Gerdenitsch C. & Korunka C. (2016). Humor at work: validation of the short work-related Humor Styles Questionnaire (swHSQ). *De Gruyter Mouton*, 29(3), 439-465. doi: 10.1515/humor-2015-0118.
- Thornton, H. (2015). Making the right choices: Authentic Classroom Management. *Amile Magazine*, 3(2), 34-36.
- Timm, J. A. (2005, December). Preparing students for the next employment revolution. *Business Education Forum*, 60(2), 55-59.
- Torres-Marín, J., Navarro-Carrillo, G. & Carretero-Dios, H. (2018). Is the use of humor associated with anger management? The assessment of individual differences in humor styles in Spain. *Personality and Individual Differences*, 120, 193-201. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.040>.
- Torok, E. S., McMorris, F. R. & Lin, W. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20. doi: 10.3200/CTCH.52.1.14-20.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education, 17*, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Vaezi, S. & Fallah, N. (2012). Sense of Humor and Emotional Intelligence as Predictors of Stress among EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(3), 584-591.
- Wanzer, B. M. & McCroskey, C. J. (1998). Teacher Socio-Communicative Style as a Correlate of Student Affect Toward Teacher and Course Material. *Communication Education, 47*(1), 43-52. doi: 10.1080/03634529809379109.
- Wanzer, M. B., and Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education, 48*, 48–62.
- Wanzer, B. M., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and Inappropriate Uses of Humor by Teachers. *Communication Education, 55*(2), 178-196. doi: 10.1080/03634520600566132.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research, 3*, 195-231.
- Williams, J. C. (2013). *Teacher perceptions of middle school discipline practices and their impact on teacher efficacy of classroom management*. (Doctoral Dissertation, Columbus State University, 2013). Retrieved from http://csuepress.columbusstate.edu/theses_dissertations/201.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81–91.

- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6, 137–148.
- Wragg, E. C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Αβούρη Νατάσα Μετ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Yilmaz, M. (2017). Evaluation of pre-service teachers' communication skills. *European Journal of Education Studies*, 3(5). <http://doi.org/10.5281/zenodo.545676>.
- Ziyaeemehr, A., Kumar, V., & Abdullah, F. S. (2011). Use and Non-use of Humor in Academic ESL Classrooms. *English Language Teaching* 4(3). doi: 10.5539/elt.v4n3p111.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ- ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. “Teacher Sense of Efficacy Scale” (Tschannen-Moran & Woolfolk)

Κλίμακα 1-9 (1= Καθόλου, 9= Πολύ)

1. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ελέγξετε την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη;
2. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να καταστήσετε σαφείς τις προσδοκίες σας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη;
3. Πόσο καλά μπορείτε να εδραιώσετε ρουτίνες για την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων στην τάξη;
4. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;
5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός ή θορυβώδης;
6. Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με κάθε ομάδα μαθητών;
7. Πόσο καλά μπορείτε να εμποδίσετε μερικούς μαθητές που δημιουργούν πρόβλημα από το να χαλάσουν ένα ολόκληρο μάθημα;
8. Πόσο καλά μπορείτε να αντιμετωπίσετε μαθητές με προκλητική συμπεριφορά;

2. “Sense of Humor Scale” (Paul McGhee)

Παιγνιώδης / Σοβαρή στάση ζωής

Κλίμακα 1-7 (1=Συμφωνώ απόλυτα, 7= Διαφωνώ απόλυτα)

1. Διέπομαι από σοβαρότητα τις περισσότερες φορές.
2. Είμαι πολύ αυθόρμητο άτομο.
3. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να υιοθετώ πάντα σοβαρή συμπεριφορά στον χώρο εργασίας μου.
4. Διασκεδάζω πολύ στη ζωή μου.
5. Προτιμώ τους φίλους που είναι γενικώς αρκετά σοβαρά άτομα.
6. Μου αρέσει να συναναστρέφομαι με ανθρώπους που είναι καλοί σ' αυτό που κάνουν, αλλά ξέρουν να διασκεδάζουν και να περνούν καλά στη ζωή τους.
7. Ενοχλούμαι με τους ανθρώπους που έχουν παιγνιώδη συμπεριφορά στη δουλειά.
8. Συχνά υιοθετώ παιγνιώδη συμπεριφορά στην καθημερινή ζωή μου.

Θετική/αρνητική διάθεση

1. Θα χαρακτήριζα την τωρινή στάση ζωής μου ως

1 2 3 4 5 6 7

Πολύ απαισιόδοξη Απαισιόδοξη Αισιόδοξη Πολύ αισιόδοξη

2. Αυτές τις μέρες η διάθεσή μου είναι:

1	2	3	4	5	6	7
Πολύ αρνητική		Αρνητική		Θετική		πολύ θετική

3. Αυτές τις μέρες αισθάνομαι γενικώς

1	2	3	4	5	6	7
Πολύ λυπημένος/η		Λυπημένος/η		Χαρούμενος/η		Πολύ χαρούμενος/η

4. Νιώθω πολλή χαρά στη ζωή μου.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ μερικώς		Συμφωνώ μερικώς		Συμφωνώ πολύ

5. Συχνά νιώθω έντονη απογοήτευση στη δουλειά μου

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ μερικώς		Συμφωνώ μερικώς		Συμφωνώ πολύ

6. Έχω συχνά μελαγχολική διάθεση.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ μερικώς		Συμφωνώ μερικώς		Συμφωνώ πολύ

7. Νιώθω συχνά ανησυχία.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ μερικώς		Συμφωνώ μερικώς		Συμφωνώ πολύ

8. Είμαι συχνά θυμωμένος/η.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ μερικώς		Συμφωνώ μερικώς		Συμφωνώ πολύ

Κλίμακα αίσθησης του χιούμορ

Χρησιμοποιήστε την κλίμακα 1-7 για να απαντήσετε στις παρακάτω προτάσεις. Προσπαθήστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ πολύ		Διαφωνώ μερικώς		Συμφωνώ μερικώς		Συμφωνώ πολύ

(Απόλαυση του χιούμορ)

1. Αναζητώ γενικά κωμωδίες ή άλλα αστεία προγράμματα για να παρακολουθήσω στην τηλεόραση.
2. Όταν παίρνω περιοδικά, γενικώς κοιτώ πρώτα τις γελοιογραφίες.
3. Όταν πηγαίνω σινεμά, συνήθως επιλέγω να δω μια καλή κωμωδία.

4. Είναι σημαντικό για μένα να έχω πολύ χιούμορ στη ζωή μου.

(Γέλιο)

5. Ξεκαρδίζομαι πολλές φορές κάθε μέρα.

6. Έχω πιο ειλικρινές και δυνατό γέλιο από τους περισσότερους ανθρώπους.

7. Αισθάνομαι άνετα να γελάω, ακόμα και όταν οι άλλοι δεν γελούν.

8. Ο ένας ή και οι δυο γονείς μου γελούσαν πολύ όταν με μεγάλωναν.

(Λεκτικό Χιούμορ)

9. Λέω συχνά αστεία.

10. Εξιστορώ συχνά αστείες ιστορίες.

11. Κάνω συχνά αυθόρμητα λογοπαίγνια.

12. Κάνω συχνά αυθόρμητα έξυπνα σχόλια.

(Χιούμορ στην καθημερινή ζωή)

13. Συχνά βρίσκω κάτι αστείο σε πράγματα που συμβαίνουν στη δουλειά.

14. Συχνά βρίσκω κάτι αστείο σε πράγματα που συμβαίνουν στο σπίτι.

15. Συχνά βρίσκω κάτι αστείο σε πράγματα που συμβαίνουν έξω από τη δουλειά και την οικογένεια.

16. Συχνά μοιράζομαι με άλλους αστεία περιστατικά που παρατηρώ ή συμβαίνουν σε μένα.

(Αυτοσαρκαστικό χιούμορ)

17. Δεν έχω πρόβλημα να αυτοσαρκάζομαι με τις σωματικές μου ατέλειες.

18. Συχνά αστειεύομαι με ντροπιαστικά περιστατικά που συμβαίνουν σε μένα.

19. Συχνά κάνω χιούμορ (αστειεύομαι) με τους άλλους για τα ντροπιαστικά περιστατικά που μου συμβαίνουν.

20. Το βρίσκω εύκολο να γελάω, όταν οι άλλοι με πειράζουν.

(Χιούμορ κάτω από συνθήκες άγχους)

21. Το χιούμορ μου σπάνια με εγκαταλείπει, όταν έχω άγχος.

22. Χρησιμοποιώ συχνά χιούμορ για να ελέγξω τις επιδράσεις του άγχους στη διάθεσή μου.

23. Χρησιμοποιώ συχνά χιούμορ στον εργασιακό μου χώρο για να μειώσω το άγχος και να παραμείνω αποτελεσματικός/ή στη δουλειά.

24. Η αίσθηση του χιούμορ είναι το πιο αποτελεσματικό εργαλείο μου για να αντιμετωπίσω το άγχος στη ζωή μου.

3. Communicative Competence Scale (Wiemann, 1977)

Κλίμακα 1-5 (5= Συμφωνώ απόλυτα, 1= Διαφωνώ απόλυτα)

1. Θεωρώ εύκολη τη συναναστροφή με τους άλλους.
2. Μπορώ να προσαρμοστώ σε μεταβαλλόμενες συνθήκες.
3. Αντιμετωπίζω τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες.
4. Διακόπτω τους άλλους σε μεγάλο βαθμό.
5. «Κερδίζει» κάποιος μιλώντας μαζί μου.
6. Μπορώ να διαχειριστώ τους άλλους με αποτελεσματικό τρόπο.
7. Είμαι καλός ακροατής.
8. Είμαι ψυχρός και απόμακρος στις διαπροσωπικές μου σχέσεις.
9. Είμαι προσιτός/ή στο να μου μιλήσει κάποιος.
10. Δεν θα διαπληκτιστώ με κάποιον προκειμένου να αποδείξω ότι έχω δίκιο.
11. Η συζήτηση μαζί μου δεν κυλάει ομαλά.
12. Δείχνω αδιαφορία για τα συναισθήματα των άλλων.
13. Γενικώς καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.
14. Δείχνω στους άλλους πως τους κατανοώ.
15. Κατανοώ τους άλλους ανθρώπους.
16. Νιώθω άνετος/η και χαλαρός/ή όταν μιλάω.
17. Ακούω αυτά που μου λένε οι άλλοι.
18. Μου αρέσει να έχω στενές και προσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους.
19. Γενικώς γνωρίζω τι είδους συμπεριφορά είναι κατάλληλη σε κάθε περίπτωση.
20. Δεν έχω συνήθως παράξενες απαιτήσεις από τους φίλους μου.
21. Είμαι καλός/ή συζητητής.
22. Είμαι υποστηρικτικός/ή με τους άλλους.
23. Δεν με ενοχλεί να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους .
24. Μπορώ εύκολα να μπω στη θέση του άλλου .
25. Δίνω την απαιτούμενη προσοχή στη συζήτηση.
26. Είμαι γενικώς άνετος/η, όταν συζητώ με κάποιον που μόλις γνώρισα.
27. Ενδιαφέρομαι για το τι έχουν να πουν οι άλλοι.

28. Όταν συζητώ, δεν παρακολουθώ πολύ καλά την κουβέντα.
29. Μου αρέσουν οι κοινωνικές συναθροίσεις, όπου μπορώ να γνωρίζω νέους ανθρώπους.
30. Είμαι αρεστός/ή.
31. Είμαι ευέλικτος/η.
32. Δεν φοβάμαι να μιλήσω σε ανθρώπους που έχουν εξουσία.
33. Οι άνθρωποι μπορούν να έρχονται σε μένα για τα προβλήματά τους.
34. Συνήθως λέω το σωστό πράγμα στη σωστή χρονική στιγμή.
35. Μου αρέσει να χρησιμοποιώ τη φωνή μου και το σώμα μου με εκφραστικό τρόπο.
36. Ευαισθητοποιούμαι με τις άμεσες ανάγκες των άλλων .

Β. ΕΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑΤΑ Α΄

ANASTASIA PASCHALIS
2019.01.11 14:09:23
ANASTASIA PASCHALIS
CN=ANASTASIA PASCHALIS
C=GR
O=Hellenic Public Administration
E=anastasiou@minedu.gov.gr
Public key:

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 11-01-2019
Αρ. Πρωτ. 4555/Δ2

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου
Μ. Γόγολα
Τηλέφωνο: 210-3443422
210-3442240

ΠΡΟΣ:

- κ. Αναστασία Καϊλάρη
kailarinatassa@gmail.com
- Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης
Ανατ. Θεσ/νίκης, Δυτικής
Θεσ/νίκης, Ημαθίας και Πιερίας

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Σχετ.: Το με αρ. πρωτ. εισ. ΥΠ.Π.Ε.Θ. 972/Δ2/03-01-2019 έγγραφο

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 61/2018 του Δ.Σ), σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από την κ. **Αναστασία Καϊλάρη** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.

γ) Οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

δ) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και να μην δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: **«Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη. Ο ρόλος του χιούμορ και των επικοινωνιακών ικανοτήτων».**

και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης του συνημμένου πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και σε συνεργασία με τον σύλλογο καθηγητών των σχολείων, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας να κατατεθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα), καθώς επίσης και ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι γνώμη της ερευνήτριας για το εάν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβαστεί αρμοδίως στη βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π..

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Θεσσαλονίκης, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ημαθίας και Πιερίας να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

Συν.: Ένα (1) ηλεκτρονικό αρχείο (pdf)

Εσωτ. Διανομή

- Γρ. Υπουργού
- Γρ. Γενικού Γραμματέα
- Δ/νση Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε. Τμ. Α'
- Δνση Επαγγελματικής Εκπ/σης Τμ. Α'

<p>ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ Η Προϊσταμένη του Τμ. Α' της Δ/νσης Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε. του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Αναστασία Πασχαλίδου</p>
--

Γ. ΑΔΕΙΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ “Sense of Humor Scale”

On 3/8/18 12:14 PM, "Natassa Kailari" <kailarinatassa@yahoo.gr> wrote:

Hello. Mr McGhee. My name is Natassa Kailari. I am currently conducting research for my MA in Social Sciences at University of Macedonia in Thessaloniki.

I am interested in using the research tool of yours which measures the sense of Humor. I am planning to examine the influence of teachers' humor on classroom management efficacy.

May I have your permission to use this research tool for collecting my data? I would be grateful if you could send me the whole questionnaire.

Thank you in advance

Natassa Kailari

High school Teacher

Paul McGhee <paulmcghee@verizon.net>

Προς: Natassa Kailari

9 Μαρ 2018 στις 6:02 π.μ.

Hi Natassa,

I have attached a copy of the SH scale. You certainly have permission to use the scale. Please just cite the source as indicated in the attachment.

Good luck in completing your project.

Paul McGhee

Paul McGhee, PhD

President

The Laughter Remedy

3140 Wilmont Dr.

Wilmington, DE 19810

USA