



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ – ΠΩΣ ΕΠΗΡΑ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

του

ΛΟΥΚΑ ΣΑΛΤΑΦΕΡΙΔΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Σάββας Μαυρίδης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 20 Οκτωβρίου 2019

Ο Δηλών: Λουκάς Σαλταφερίδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ερευνητική εργασία που ακολουθεί φιλοδοξεί να φέρει φως στις συνέπειες που έχει το φαινόμενο της αδιαφορίας των μαθητών στην εργασία των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Φαινόμενο πολύπλευρο , πολύπλοκο και πολύ σημαντικό ,η μαθητική αδιαφορία είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης τριών παραγόντων : των μαθητών , του σχολείου και των καθηγητών. Η ίδια αλληλεπίδραση είναι που δίνει στο σύστημα αυτό δυναμική ισορροπία , με αποτέλεσμα κάθε σχολείο , κάθε τάξη ή και κάθε μάθημα ακόμα να είναι μοναδικό.

Η αδιαφορία είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών συστημάτων, γι' αυτό και είναι επί δεκαετίες αντικείμενο μελέτης . Οι μελέτες βέβαια διενεργούνται σχεδόν αποκλειστικά με επίκεντρο τα παιδιά και δευτερευόντως τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Όμως στην αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων η πλευρά των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει μόνο όπως αντιμετωπίζεται στις έρευνες, αλλά και επηρεάζεται από το φαινόμενο αυτό .

Ο εκπαιδευτικός συναντά στην τάξη την αδιαφορία, την αντιμετωπίζει αλλά και προσαρμόζεται σε αυτήν. Πρόθεση αυτής της εργασίας είναι να γίνει γνωστή η άποψη των καθηγητών που έρχονται σε άμεση επαφή με το φαινόμενο . Για την επίτευξη αυτών των σκοπών , εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα απαντώντας ένα ερωτηματολόγιο .

Η μελέτη των απαντήσεων μεμονωμένα ή συνδυαστικά θέλει να ανοίξει ένα παράθυρο στις σκέψεις τους για αυτό το θέμα . Να κάνει γνωστές τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση ,τις ικανότητες και τις ανάγκες που πιθανόν έχουν για την αντιμετώπιση του θέματος. Να αναδείξει αν και πόσο εκτιμούν οι ίδιοι πως η αδιαφορία επιδρά στους ίδιους και τη δουλειά τους . Να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται και τέλος να ερευνήσει πιθανές συνδέσεις που έχει αυτή η επιρροή με τους ίδιους και τα χαρακτηριστικά τους.

Η βαθύτερη κατανόηση όλων αυτών μπορεί να οδηγήσει στην ουσιαστική στήριξη των εκπαιδευτικών και μέσα από αυτό την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

ABSTRACT

The following research aspires to advertise of the consequences of the phenomenon of students lack of motivation on the teachers in *middle level education in Greece*.

As a complicated *multi-faceted and very important issue* , students' lack of motivation comes out of the interaction between three factors : students , school and teachers. This interaction gives to the system a dynamic stability , hence every school ,every class or even every teaching hour is unique.

Students' lack of motivation acts as a restraint on achieving educational system goals ,therefore it is a subject of studies for decades. Of course , studies are conducted , almost exclusively , having the focus of their attention on students and in a secondary way on schools and curriculum . However in the interaction of the three factors students – school – teachers , teachers as a factor not only affect but also are getting affected by the phenomenon.

Teachers encounter lack of motivation , deal with and also are adapting to it. The intention of this research is to make the teachers' opinions known as they are in direct contact with the phenomenon.

To achieve this goal teachers were asked to take part in the research by filling in a questionnaire.

The examination of the answers one by one or in combination intends to open up teachers' opinions about the issue. Examining will also make known of teachers' thoughts about their own abilities and training in the subject. It will also reveal if teachers think that students' lack of motivation affects them and their effectiveness and how intensively does this happens . Also in what way they get effected and investigate the possible connections with the teachers' attributes.

Deeper understanding of all these might lead on to give substantial support to teachers and as a result enhance the education system.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	7
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	14
<i>i. Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ</i>	<i>14</i>
<i>Οι ερευνητικές υποθέσεις.</i>	<i>16</i>
<i>Η δομή της παρούσας εργασίας</i>	<i>17</i>
<i>ii. Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ</i>	<i>17</i>
<i>Η αδιαφορία στην τάξη</i>	<i>18</i>
<i>Ο μηχανισμός των εσωτερικών κινήτρων.</i>	<i>19</i>
<i>Το σχολείο ως παράγοντας του ενδιαφέροντος για μάθηση.</i>	<i>23</i>
<i>Η προσαρμογή στο σχολείο και η σημασία της.</i>	<i>24</i>
<i>Το σχολικό πλαίσιο.</i>	<i>25</i>
<i>Το σχολικό κλίμα.</i>	<i>26</i>
<i>Οι γονείς ως παράγοντας του ενδιαφέροντος για μάθηση.</i>	<i>28</i>
<i>Οι συνομήλικοι ως παράγοντας του ενδιαφέροντος για μάθηση.</i>	<i>30</i>
<i>Ομάδες συμμαθητών</i>	<i>30</i>
<i>Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών</i>	<i>31</i>
<i>Υψηλή δημοτικότητα και αποξένωση</i>	<i>32</i>
<i>Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας του ενδιαφέροντος για μάθηση.</i>	<i>32</i>
<i>Η πειθαρχία ως παράγοντας στο ενδιαφέρον για μάθηση.</i>	<i>37</i>
<i>iii. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ</i>	<i>39</i>
<i>Το άγχος των καθηγητών</i>	<i>40</i>
<i>iv. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ : τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.</i>	<i>42</i>
ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΑ	44
<i>v. ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</i>	<i>44</i>
<i>vi. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ</i>	<i>47</i>
ΜΕΡΟΣ Γ΄ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	119
	7

vii. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	119
viii. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	123
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	126
Ελληνική βιβλιογραφία	126
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	132

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Απαντήσεις στην ερώτηση 1 :Στα παιδαγωγικά μαθήματα και επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει καθώς και σε ό,τι μόνος μου έχω μελετήσει , όσον αφορά το θέμα της αδιαφορίας των μαθητών	47
Πίνακας 2 Απαντήσεις στην ερώτηση 2:Τα παιδαγωγικά μαθήματα και επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει καθώς και ό,τι μόνος μου έχω μελετήσει , όσον αφορά την αντιμετώπιση της αδιαφορίας των μαθητών	48
Πίνακας 3 Απαντήσεις στην ερώτηση 3 :Για το θέμα της αδιαφορίας των μαθητών αισθάνομαι πως	49
Πίνακας 4 Απαντήσεις στην ερώτηση 4 :Πιστεύω πως κατά μέσο όρο έχω στις τάξεις μου αδιάφορους μαθητές σε ποσοστό :.....	50
Πίνακας 5 Απαντήσεις στην ερώτηση 5:Από τους μαθητές που είναι αδιάφοροι ,χωρίς να παρέμβει ο καθηγητής, δεν ενοχλούν καθόλου το μάθημα	51
Πίνακας 6 Απαντήσεις στην ερώτηση : 6,1 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι κάνουν ενοχλητικούς θορύβους.....	51
Πίνακας 7: Απαντήσεις στην ερώτηση :6,2 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προσπαθούν να παρεμποδίσουν το μάθημα	52
Πίνακας 8 Απαντήσεις στην ερώτηση : 6,3 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προσπαθούν να σταματήσουν τελείως το μάθημα	52
Πίνακας 9 Απαντήσεις στην ερώτηση : 6,4 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι παρενοχλούν τους συμμαθητές τους.....	53
Πίνακας 10 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,5 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι εμποδίζουν τους συμμαθητές τους να εκφραστούν ελεύθερα.....	53
Πίνακας 11 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,6 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προσπαθούν να επιβάλουν την αδιαφορία τους στους συμμαθητές τους.....	54

Πίνακας 12 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,7 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προκαλούν την δυσφορία των συμμαθητών τους που ενδιαφέρονται.....	54
Πίνακας 13 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,8 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προσπαθούν να ασχοληθούν με άσχετα με το μάθημα πράγματα	55
Πίνακας 14 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,9 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι είναι επιθετικοί ή προκλητικοί απέναντί στον καθηγητή.	55
Πίνακας 15 Απαντήσεις στην ερώτηση :7.Η απειθαρχία στην τάξη και η ενασχόλησή μου με αυτή:.....	56
Πίνακας 16 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,1 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα ρίχνει το επίπεδο του μαθήματος.....	57
Πίνακας 17 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,2 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα εμποδίζει να διδαχθεί ολόκληρη η ύλη.....	57
Πίνακας 18 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,3 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα εμποδίζει την πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών των μαθητών.	58
Πίνακας 19 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,4 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα κάνει το μάθημα λιγότερο ευχάριστο.	58
Πίνακας 20 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,5 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα χαλάει το κλίμα μεταξύ των μαθητών στην τάξη.....	59
Πίνακας 21 Απαντήσεις στην ερώτηση :9.Όταν έχω έναν αδιάφορο μαθητή ασχολούμαι με αυτόν με σκοπό την ενεργοποίησή του.....	59
Πίνακας 22 Απαντήσεις στην ερώτηση :10. Όταν ασχοληθώ με έναν αδιάφορο μαθητή τότε... ..	60
Πίνακας 23 Απαντήσεις στην ερώτηση :11 Αν δεν ασχοληθώ με έναν αδιάφορο μαθητή αυτό θα είναι γιατί... 61	61
Πίνακας 24 Απαντήσεις στην ερώτηση :12.Προσαρμόζω τη διδασκαλία στις δυνατότητες του αδιάφορου μαθητή ή την κάνω πιο ελκυστική για αυτόν.....	62
Πίνακας 25 Απαντήσεις στην ερώτηση :13 Όταν προσαρμόσω τη διδασκαλία ώστε να προσελκύσω τους αδιάφορους μαθητές	63
Πίνακας 26 Απαντήσεις στην ερώτηση :14 Αν δεν προσαρμόζω τη διδασκαλία ώστε να προσελκύσω τους αδιάφορους μαθητές είναι γιατί... ..	64
Πίνακας 27 Απαντήσεις στην ερώτηση :15 Εκτός από τα παραπάνω ,για να ενεργοποιήσω τον αδιάφορο μαθητή στις περισσότερες περιπτώσεις :	65
Πίνακας 28 Απαντήσεις στην ερώτηση :16.Οι αδιάφοροι μαθητές επηρεάζουν τον τρόπο που εξετάζω μέσα στην τάξη.....	66

Πίνακας 29 Απαντήσεις στην ερώτηση :17.Θεωρώ πως η βαθμολογία ενός απολύτως αδιάφορου μαθητή στο τετράμηνο θα πρέπει να είναι :.....	66
Πίνακας 30 Απαντήσεις στην ερώτηση :18.Με τις ενέργειές που κάνω για την αντιμετώπιση της αδιαφορίας πιστεύω πως από τους αδιάφορους θα ενεργοποιηθούν... ..	67
Πίνακας 31 Απαντήσεις στην ερώτηση :19.Προσπαθώ να κινητοποιήσω τους μαθητές ώστε να ενδιαφέρονται	67
Πίνακας 32 .Απαντήσεις στην ερώτηση :20. Συμφωνώ με την επιλογή ένας αδιάφορος μαθητής να ασχολείται με άσχετα πράγματα αρκεί να μην ενοχλεί το μάθημα	68
Πίνακας 33 .Απαντήσεις στην ερώτηση :22. Συμφωνώ με την επιλογή ένας αδιάφορος μαθητής να απασχολείται εκτός μαθήματος , χωρίς να παίρνει απουσία	68
Πίνακας 34. Απαντήσεις στην ερώτηση :23,1 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει κούραση.....	69
Πίνακας 35 .Απαντήσεις στην ερώτηση :23,2 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου ξοδεύει πολύτιμο χρόνο.	70
Πίνακας 36. Απαντήσεις στην ερώτηση :23,3 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μειώνει την αποτελεσματικότητα μου στο μάθημα.....	70
Πίνακας 37 .Απαντήσεις στην ερώτηση :23,4 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει άγχος.....	71
Πίνακας 38. Απαντήσεις στην ερώτηση :23,5 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...επηρεάζει την επίδοση όλων των μαθητών στην τάξη.....	71
Πίνακας 39 .Απαντήσεις στην ερώτηση :24 Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι:	72
Πίνακας 40 .Απαντήσεις στην ερώτηση :25.Θεωρώ ότι η ύπαρξη αδιάφορων μαθητών είναι για τη δουλειά μου ένα θέμα:	73
Πίνακας 41 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Ηλικία	73
Πίνακας 42 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Έτη προϋπηρεσίας	74
Πίνακας 43. Απαντήσεις στην ερώτηση :Φύλο.....	74
Πίνακας 44 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Τύπος σχολείου που υπηρετείτε.....	75
Πίνακας 45 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Έχετε διδακτική εμπειρία σε:.....	75
Πίνακας 46 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Ειδικότητα.....	76
Πίνακας 47 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Δεύτερη Ειδικότητα.....	78

Πίνακας 48 .Διασταύρωση απαντήσεων σχολείου υπηρεσίας με ποσοστά παρουσίας αδιάφορων μαθητών στην τάξη.....	79
Πίνακας 49 . Υπολογισμός συνολικού ποσοστού αδιάφορων μαθητών για κάθε τύπο σχολείου.	81
Πίνακας 50 .Σύγκριση ποσοστών αδιάφορων μαθητών μεταξύ μαθημάτων γενικής παιδείας και ειδικότητας από καθηγητές που διδάσκουν στα Επαγγελματικά Λύκεια.	82
Πίνακας 51 .Υπολογισμός συνολικού ποσοστού αδιάφορων μαθητών για κάθε τύπο κατηγορία μαθήματος... ..	83
Πίνακας 52 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει κούραση με Φύλο.....	84
Πίνακας 53 .Διασταύρωση στοιχείων: Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει άγχος με Φύλο	85
Πίνακας 54 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: τίποτα με Φύλο	86
Πίνακας 55 .Διασταύρωση απαντήσεων : Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Απογοήτευση με Φύλο	87
Πίνακας 56 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Ματαιίωση με Φύλο	88
Πίνακας 57 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Ψυχική Κόπωση με Φύλο	89
Πίνακας 58 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Εκνευρισμό με Φύλο.	90
Πίνακας 59 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Θυμό με Φύλο	91
Πίνακας 60 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Θλίψη με Φύλο	92
Πίνακας 61 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου με Φύλο.....	93
Πίνακας 62 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: προσβεβλημένος με Φύλο	94
Πίνακας 63. Ποσοστά καταπόνησης καθηγητών σε σχέση με το φύλο.	95
Πίνακας 64 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει κούραση με Ηλικία.	96

Πίνακας 65 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει άγχος με Ηλικία.	98
Πίνακας 66 .Διασταύρωση απαντήσεων Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: τίποτα με Ηλικία	100
Πίνακας 67 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Απογοήτευση με Ηλικία	101
Πίνακας 68 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Ματαίωση με Ηλικία	102
Πίνακας 69 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Ψυχική Κόπωση με Ηλικία	103
Πίνακας 70 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Εκνευρισμό με Ηλικία	104
Πίνακας 71 .Διασταύρωση απαντήσεων : Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Θυμό με Ηλικία	105
Πίνακας 72 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Θλίψη με Ηλικία	106
Πίνακας 73 .Διασταύρωση απαντήσεων : Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου με Ηλικία	107
Πίνακας 74 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: προσβεβλημένος με Ηλικία.	108
Πίνακας 75 .Ποσοστά καταπόνησης καθηγητών σε σχέση με την ηλικία.	109
Πίνακας 76 .Διασταύρωση απαντήσεων :Όταν έχω έναν αδιάφορο μαθητή ασχολούμαι με αυτόν με σκοπό την ενεργοποίησή του με Έτη Προϋπηρεσίας.	111
Διάγραμμα 1 . Διακύμανση ποσοστών του πίνακα διασταύρωσης των ερωτημάτων Όταν έχω έναν αδιάφορο μαθητή ασχολούμαι με αυτόν με σκοπό την ενεργοποίησή του με Έτη Προϋπηρεσίας	112
Πίνακας 77 .Διασταύρωση απαντήσεων των ερωτημάτων:Με τις ενέργειές που κάνω για την αντιμετώπιση της αδιαφορίας πιστεύω πως από τους αδιάφορους θα ενεργοποιηθούν... και Έτη Προϋπηρεσίας	113
Διάγραμμα 2 . Διακύμανση ποσοστών του πίνακα διασταύρωσης των ερωτημάτων:Με τις ενέργειές που κάνω για την αντιμετώπιση της αδιαφορίας πιστεύω πως από τους αδιάφορους θα ενεργοποιηθούν... με Έτη Προϋπηρεσίας.	114

Πίνακας 78 .Διασταύρωση απαντήσεων των ερωτημάτων: Πιστεύω πως κατά μέσο όρο έχω στις τάξεις μου αδιάφορους μαθητές σε ποσοστό... με οι αδιάφοροι μαθητές επηρεάζουν τον τρόπο που εξετάζω μέσα στην τάξη..... 115

Πίνακας 79 .Διασταύρωση απαντήσεων των ερωτημάτων: Πιστεύω πως κατά μέσο όρο έχω στις τάξεις μου αδιάφορους μαθητές σε ποσοστό...με η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μειώνει την αποτελεσματικότητα μου στο μάθημα. 116

Πίνακας 80 .Διασταύρωση απαντήσεων των ερωτημάτων: Θεωρώ πως η βαθμολογία ενός απολύτως αδιάφορου μαθητή στο τετράμηνο θα πρέπει να είναι ... με εκτός από τα παραπάνω ,για να ενεργοποιήσω τον αδιάφορο μαθητή στις περισσότερες περιπτώσεις : επισημαίνω τις επιπτώσεις της αδιαφορίας στη βαθμολογία 117

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

i. Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

Το θέμα της μαθητικής αδιαφορίας είναι κάτι που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική έρευνα σε μεγάλο βαθμό. Το ότι μέρος των μαθητών στα σχολεία επιδεικνύει αδιαφορία για τα μαθήματα αποτελεί ένα δεδομένο.

Αυτό που αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου είναι τα πόσα γνωρίζουμε για την αδιαφορία ,από πού πηγάζει και πώς εκφράζεται και τελικά η στάση των παιδαγωγών απέναντί της .

Μέσα από τη συνεχή μελέτη του φαινομένου παράγεται γνώση που βοηθά στην κατανόηση του . Η κατανόηση αυτή συχνά στοχεύει στην προσέγγιση των βαθύτερων αιτιών που αναγκάζουν , ωθούν ή αφήνουν τους μαθητές να δείξουν αδιαφορία.

Η αδιαφορία που έχουν οι μαθητές απέναντι στα μαθήματα όμως έχει και μια ακόμα διάσταση . Δεν είναι μόνο αποτέλεσμα αλλά και αίτιο προβλημάτων. Προκαλεί αλλαγές στο μάθημα και δυσχεραίνει το έργο των υπολοίπων μαθητών και των εκπαιδευτικών . Αυτό είναι κάτι που δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και συνεπώς δεν έχει προκύψει η απαραίτητη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση.

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιδράσουν όπως μπορούν. Γνωρίζουν μόνο ό,τι οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες ορίζουν ως αίτιο πρόκλησης ή ενδυνάμωσης της αδιαφορίας μέσα στην τάξη και προσπαθούν να το περιορίζουν όσο είναι δυνατό. Όμως η αδιαφορία έχει πολλές φορές πηγές που βρίσκονται έξω από το σχολείο ή είναι βαθιά προσωπικές στον κάθε μαθητή . Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός είναι αβοήθητος μέσα στην τάξη για την θεραπεία του φαινομένου . Καθώς από την παιδαγωγική δεν προτείνονται στους εκπαιδευτικούς λύσεις για την αντιμετώπιση της αδιαφορίας όταν αυτή δεν γεννιέται στο ίδιο το μάθημα , αναγκαστικά ακολουθούν μεθόδους αυτοσχέδιες , που συνήθως προέρχονται από συναδελφικές συμβουλές και την προσωπική εμπειρία και όταν αυτές , πολύ συχνά μάλιστα, αποτυγχάνουν αναγκάζονται να συμβιώνουν με το "αυτονόητο" φαινόμενο και για να συνεχίσουν να κάνουν τη δουλειά τους προσαρμόζονται σε αυτό.

Οι συνέπειες του φαινομένου είναι πολύ σημαντικές . Η αδιαφορία είναι συνδεδεμένη με την απειθαρχία καθώς η τελευταία αποτελεί διέξοδο στην ανία του παιδιού που δεν θέλει να συμμετέχει σε αυτό που γίνεται γύρω του μέσα στην τάξη. Η απειθαρχία με τη σειρά της είναι ένας από τους πιο επιβαρυντικούς παράγοντες για το μάθημα και έτσι επηρεάζεται το έργο του εκπαιδευτικού. Ένας ακόμα παράγοντας που αλλάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι η καταπόνηση των εκπαιδευτικών που δεν τους αφήνει ενέργεια και καλή ψυχική διάθεση να κάνουν το μάθημά τους. Η φασαρία από την απειθαρχία και η προσπάθεια να επιβληθεί κάποια τάξη ξοδεύουν ενέργεια και χρόνο από τους εκπαιδευτικούς .

Δημιουργούνται εντάσεις που επηρεάζουν όλους όσοι είναι μέσα στην τάξη και αυτό καταβάλλει τον εκπαιδευτικό συναισθηματικά. Ακόμα και χωρίς να οδηγεί στην απειθαρχία , η αδιαφορία του μαθητή δημιουργεί συναισθηματική φόρτιση στους καθηγητές.

Όλες αυτές οι φορτίσεις είναι με τη σειρά τους από τους σημαντικότερους παράγοντες του εργασιακού άγχους των καθηγητών . Ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα από τα πλέον αγχωτικά επαγγέλματα και όταν κυριεύεται από άγχος είναι λογικό η ποιότητα της εργασίας του να πέφτει. Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο που δεν μπορούν να νικήσουν σημαίνει έκπτωση της ποιότητας του μαθήματος σε αρκετές από τις διαστάσεις του. Τέλος και εκ του αποτελέσματος , καθώς η ένταση που επικρατεί σε μια σχολική αίθουσα επηρεάζει όλους του παρευρισκόμενους δεν είναι αφύσικο να επιδρά και στα μαθησιακά αποτελέσματα ακόμα και των παιδιών που δεν είναι αδιάφορα , δίνοντας έτσι στη δουλειά του εκπαιδευτικού ακόμα φτωχότερα αποτελέσματα.

Έτσι ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει πόσο σημαντικό θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το θέμα όσο αφορά την ποιότητα της εργασίας τους . Σκοπός της είναι να αναδειχθεί αν είναι σημαντικές αυτές οι συνέπειες και να προσελκύσει μελέτες που θα ερευνήσουν το θέμα πλατιά και αντικειμενικά ,όχι μονόπλευρα μέσα από τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών.

Μέσα από την έρευνα που ακολουθεί και τη στατιστική μελέτη θα ελεγχθεί η υπόθεση της μεγάλης επίδρασης της αδιαφορίας στην εργασία των εκπαιδευτικών .

Καθώς το αντικείμενο της μελέτης είναι σχετικό με έναν πολύ ιδιαίτερο τομέα , αυτόν της παιδείας , θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε και τα μεγέθη που θα προκύψουν από τη στατιστική ανάλυση αναλόγως. Αυτό μας οδηγεί σε μία πιο ευαίσθητη θεώρησή του ,που σημαίνει πως μπορεί ποσοστά κοντά στο 25% να αντιμετωπιστούν ως μεγάλα , αφού είναι κατανοητό πως

αν παρεμποδίζεται, για παράδειγμα ,ένα στα τέσσερα μαθήματα , αυτό είναι καταστροφικό για την εκπαίδευση.

Οι ερευνητικές υποθέσεις.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που καλείται η στατιστική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει είναι τα εξής.

Οι καθηγητές θεωρούν το θέμα πολύ σημαντικό.

Η εμφάνιση του φαινομένου είναι ευρεία (ξεπερνά το 1/4 των μαθητών).

Οι αδιάφοροι μαθητές έχουν διαφορετικό ποσοστό εμφάνισης και σε κάθε τύπο σχολείου.

Οι μαθητές στα Επαγγελματικά Λύκεια είναι αδιάφοροι σε διαφορετικά ποσοστά απέναντι στα μαθήματα ειδικότητας και τα μαθήματα γενικής παιδείας .

Το φαινόμενο της αδιαφορίας σχετίζεται με την απειθαρχία και επηρεάζει τις συνθήκες του μαθήματος και το κλίμα της τάξης.

Το φαινόμενο επηρεάζει τον τρόπο και την ποιότητα της εργασίας των καθηγητών . Όσο αφορά τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος και την αισθητή διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας του καθηγητή η επίδραση αυτή είναι εξαρτώμενη από το ποσοστό των αδιάφορων μαθητών στην τάξη.

Το φαινόμενο επηρεάζει τις συνολικές επιδόσεις της τάξης οι οποίες αποτελούν ένα δείκτη της ποιότητας της εργασίας των καθηγητών.

Το φαινόμενο επηρεάζει σωματικά και ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς . Το μέγεθος της επίδρασης σχετίζεται με το φύλο των εκπαιδευτικών και την ηλικία τους.

Η παρουσία αδιάφορων μαθητών κάνει τους καθηγητές να αισθάνονται άμεσα άγχος και προκαλεί άλλα αίτια του άγχους.

Οι καθηγητές θεωρούν πως δεν υπάρχει επαρκής κάλυψη του θέματος από την παιδαγωγική εκπαίδευση που έχουν.

Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών γίνονται με κατεύθυνση την ενεργοποίηση του μαθητή για όλα μαθήματα .

Στις προσπάθειες των καθηγητών για ενεργοποίηση των μαθητών εκτός από τη διαμόρφωση του μαθήματος περιλαμβάνονται και πιέσεις προς τους μαθητές.

Οι καθηγητές παρά τις αντιξοότητες προσπαθούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές παρά το ότι δεν ελπίζουν πως θα πετύχουν σε μεγάλο ποσοστό και αυτό σχετίζεται με την εμπειρία τους.

Η δομή της παρούσας εργασίας

Παρακάτω ,στα πλαίσια της θεωρητικής ανασκόπησης ,περιγράφονται στηριγμένα σε βιβλιογραφικές αναφορές από τις επικρατέστερες θεωρίες τα εξής:

- Ο τρόπος ανάπτυξης της αδιαφορίας στο παιδί μέσα στο οικογενειακό , φιλικό και σχολικό του περιβάλλον και με λίγα λόγια παρουσιάζεται το θέμα της απειθαρχίας .
- Το επαγγελματικό άγχος των καθηγητών καθώς σε μεγάλο ποσοστό οφείλει την ύπαρξή του σε παράγοντες οφείλονται στην αδιαφορία των μαθητών.
- Το παρόν εκπαιδευτικό πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα (ως το σχολικό έτος 2018-19) στα πλαίσια του οποίου περιορίζεται αυτή η μελέτη.

Ακολουθεί η παράθεση των ευρημάτων της έρευνας και εν συνεχεία παρατίθενται αποτελέσματα που προέκυψαν από διασταύρωση στοιχείων και υπολογισμούς με πίνακες και διαγράμματα και σχόλια για το κάθε ένα.

Ακολουθούν τα συμπεράσματα που αποτελούν το αποτέλεσμα της συγκεντρωτικής αντιμετώπισης των παραπάνω αποτελεσμάτων και έπειτα οι προτάσεις .

Στη συνέχεια υπάρχει κατάλογος των βιβλιογραφιών ,ελληνικής και ξενόγλωσσης.

Τέλος το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο.

ii. Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία θα συναντήσουμε την αδιαφορία με τον όρο έλλειψη κινήτρων (lack of motivation) και στις επικρατούσες θεωρίες τα εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται πιο σημαντικά από τα εξωτερικά . Μπορούμε να ορίσουμε την αδιαφορία ως την κατάσταση απόλυτης έλλειψης κινήτρων (Deci and Ryan, 1985).

Είναι αποδεκτό πλέον πως τα κίνητρα για μάθηση ,που καθοδηγούν τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο ,καθορίζονται από πολλούς παράγοντες ,προσωπικούς και περιβαλλοντικούς ,και τελικά αντανακλούν την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραγόντων . Ξεκάθαρα , πολλοί από αυτούς τους παράγοντες είναι πέρα από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (Urdu and Schoenfelder, 2006) . Αυτή η επίδραση των προσωπικών και κοινωνικών αιτιών είναι αντικείμενο μελέτης όχι τόσο της παιδαγωγικής αλλά κυρίως άλλων επιστημών όπως η ψυχολογία και η κοινωνιολογία.

Η αδιαφορία στην τάξη

Η αδιαφορία ή έλλειψη κινήτρων στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα , είναι πολλές φορές αποτέλεσμα της λειτουργίας ενός αναχρονιστικά δομημένου συστήματος εκπαίδευσης. Η εκτίμηση των μαθητών για το μάθημα μειώνεται σταδιακά όσο αισθάνονται ότι δεν τους αφορά ή ότι δεν έχει την δυνατότητα να τους ερεθίσει ψυχικά και διανοητικά. Παράλληλα οι έρευνες υποδεικνύουν την εξάρτηση της εμφάνισης της μαθητικής αδιαφορίας από διάφορους παράγοντες που άλλοι βρίσκονται εκτός σχολείου και άλλοι ενεδρεύουν στον ψυχικό κόσμο του μαθητή .

Η αδιαφορία των μαθητών στην τάξη δεν είναι πάντα απόλυτη, έχει διαφορετικά επίπεδα και εξελίσσεται με το πέρασμα του χρόνου . Κατά τον Γκότοβο περνά συνήθως από τρία διαφορετικά στάδια :

Οι μαθητές ,όταν ο εκπαιδευτικός τους υποδεικνύει αλλαγή στη συμπεριφορά τους με στόχο να ενταχθούν στο μάθημα ,δεν ακολουθούν τις υποδείξεις χωρίς να δικαιολογούν καθόλου τη στάση τους αυτή.

Αν ο εκπαιδευτικός παρουσιάσει ως πιθανότητα την τιμωρία για την παραπάνω στάση ή ακόμα και προχωρήσει σε αυτή ο μαθητής δεν επηρεάζεται .

Τέλος η στάση του παιδιού δηλώνει με σαφήνεια πως δεν παίρνει το ρόλο του μαθητή στα σοβαρά (Γκότοβος, 1985) .

Ως φαινόμενο , η αδιαφορία δεν έχει ομοιογενή παρουσία στις σχολικές τάξεις . Το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζονται αδιάφοροι για το μάθημα ποικίλει ανάλογα με τον τύπο του σχολείου που μελετάμε καθώς και από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες της περιοχής που αυτό βρίσκεται. Παράλληλα ποικίλει και η αντίληψη που έχουν οι καθηγητές και οι μαθητές γύρω από το μέγεθος αυτό.

Από έρευνα που πραγματοποίησε ο Ηλίας Δασκαλάκης μεταξύ μαθητών και καθηγητών ,προκύπτουν τα εξής : Μετά από καταγραφή των απόψεων των μαθητών φαίνεται πως ένας στους δέκα περίπου θεωρεί ότι η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο είναι γενικευμένη και έξι στους δέκα ότι είναι εκτεταμένη . Λιγότεροι, τέλος , από τρεις στους δέκα μαθητές θεωρούν ότι η αδιαφορία είναι ένα πρόβλημα που αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών.

Στην πλευρά των εκπαιδευτικών από την άλλη σχεδόν οι δύο στους δέκα θεωρούν ότι η αδιαφορία είναι ένα γενικευμένο πρόβλημα και περισσότεροι από έξι στους δέκα ότι είναι εκτεταμένο. Μόνο το 14,5 % των εκπαιδευτικών θεωρεί το πρόβλημα περιορισμένο σε μικρό μόνο αριθμό μαθητών , ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μαθητές είναι 28,3 % (Δασκαλάκης, 2008) .

Παράλληλα φαίνεται να υπάρχει και διαφοροποίηση της έντασης του φαινομένου από μαθητή σε μαθητή. Έτσι σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησε ο Ηλίας Δασκαλάκης ποσοστό 6,3 % των μαθητών /ριών δηλώνει (εντελώς ή αρκετά) αδιάφορο για τα σχολικά μαθήματα. Το 43,3 % δηλώνει ότι έχει μέτριο ενδιαφέρον , ενώ το 50,4 % ότι έχει αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον. Λιγότερο ενδιαφέρον φαίνεται να δείχνουν τα παιδιά με χαμηλή ή και απορριπτική βαθμολογία .

Βέβαια θα πρέπει να θεωρούμε δεδομένο ότι η σύνθεση κάθε τάξης οφείλεται σε τυχαίους και εξωτερικούς παράγοντες και στις επίσημες προδιαγραφές που ισχύουν (Μπίκος, 2004) οπότε η ύπαρξη αδιάφορων μαθητών δεν μπορεί να είναι απολύτως προβλέψιμη.

Ο μηχανισμός των εσωτερικών κινήτρων.

Έχει επικρατήσει η άποψη πως η αντιμετώπιση των κινήτρων ως μεταβλητή που είναι διαφοροποιημένη ανά άτομο , ως κάτι που ενυπάρχει στον μαθητή , είναι ανακριβής. Όπως οι ψυχολόγοι έχουν αποδεχτεί , το να δοθούν κίνητρα για να αυξηθεί το ενδιαφέρον για το σχολείο είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού των χαρακτηριστικών του μαθητή και των

περιστάσεων(Urdan and Schoenfelder, 2006) . Βέβαια, όπως αναφέρει ο Lewin τα κίνητρα δεν ενυπάρχουν εξ ολοκλήρου μέσα στο άτομο ούτε εξ ολοκλήρου μέσα στο περιβάλλον του. Πιο πολύ τα κίνητρα φαίνεται να πηγάζουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και της τάξης. Αυτή η θεώρηση των κινήτρων μέσα από την οπτική ότι το άτομο είναι συνδεδεμένο με το περιβάλλον του είναι γνωστή από παλιά (Lewin, 1935) .

Η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές καθώς και η επίτευξη αυτορρύθμισης και προσωπικής ευτυχίας , σύμφωνα με την θεωρία της αυτοδιάθεσης (self-determination theory), φαίνεται πως σχετίζεται με τρεις εσωτερικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν.

Η πρώτη από αυτές τις ανάγκες είναι η συγγένεια , η αίσθηση δηλαδή της ασφάλειας και του ανήκειν στο οικείο κοινωνικό περιβάλλον. Η συγγένεια όταν καλύπτεται ως ανάγκη για ένα άτομο σε ένα περιβάλλον το ωθεί να ακολουθεί τα σε αυτό καθιερωμένα έθιμα και κανόνες. Έτσι ο μαθητής που αισθάνεται πως ανήκει στο σχολικό περιβάλλον και είναι ασφαλής σε αυτό αποδέχεται τον τρόπο που λειτουργεί , δείχνει ενδιαφέρον για τα μαθήματα και ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου.

Η δεύτερη ανάγκη είναι η επάρκεια , αίσθηση που πηγάζει από την αποτελεσματικότητα στις πράξεις του ατόμου. Η επάρκεια είναι ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο για την αυτοεκτίμηση. Έτσι ο μαθητής που ανταποκρίνεται στις γνωστικές δοκιμασίες που του ανατίθενται με επιτυχία αισθάνεται ικανός και είναι έτοιμος να αποδεχτεί στο μέλλον μια μεγαλύτερη πρόκληση.

Η τρίτη ανάγκη είναι η αυτονομία , η αίσθηση του ατόμου πως έχει τον έλεγχο των πράξεών του και της επιτυχίας τους . Έτσι είναι ανάγκη για το μαθητή να αισθάνεται πως όταν είναι δυνατό , του δίνονται επιλογές τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ελεύθερα και όταν αυτές φέρουν αποτελέσματα θα είναι επακόλουθα των δικών του πράξεων . Ως αίσθηση η αυτονομία είναι αποφασιστική για την ενίσχυση της ανάπτυξης του ατόμου (Deci and Ryan, 1985) .

Σύμφωνα με την θεωρία της αυτοδιάθεσης οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους η λειτουργία της τάξης δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές για συμμετοχή στο μάθημα είναι σαφείς. Διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι που βοηθούν τους μαθητές να εκπληρώσουν τις ανάγκες τους για επάρκεια , αυτονομία και συγγένεια βελτιώνουν την εσωτερική δημιουργία κινήτρων ενώ όσες ανακόπτουν την ικανοποίηση αυτών των αναγκών υπονομεύουν την

εσωτερική δημιουργία κινήτρων (Bandura, 1986) . Αυτή η ικανοποίηση των αναγκών προσφέρει ευχαρίστηση στο παιδί και αυτό για να την βιώσει ξανά θα επαναλάβει την προσπάθεια καταβάλλοντας την απαραίτητη ενέργεια για να πετύχει . Αυτή η αλληλουχία πρόκλησης - επιτυχίας - ικανοποίησης είναι που δημιουργεί νέα ή ενδυναμώνει τα ήδη υπάρχοντα εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά και τα κάνει να παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία.

Αν θέλουμε να δημιουργούνται ή να ενδυναμώνονται τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών χωρίς εμπόδια θα πρέπει να δώσουμε σημασία στην δημιουργία θετικού ,προς αυτή την κατεύθυνση, κλίματος τηρώντας κάποιες προτεραιότητες .

Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στο να δίνεται εποικοδομητική διαπροσωπική υποστήριξη προς τους μαθητές . Αυτή είναι που ενεργοποιεί και ενδυναμώνει τα κίνητρα που προκύπτουν από τον αυτοκαθορισμό (Deci and Ryan, 1985).

Πάρα πολύ σημαντικό είναι να προωθηθεί η αίσθηση αυτονομίας των μαθητών. Να αποφεύγεται οι μαθητές να αισθάνονται ότι κάνουν καταναγκαστικά τις ασκήσεις για το σχολείο γιατί έτσι δεν έχουν την ευκαιρία να τους δημιουργηθεί η αίσθηση της αυτονομίας, ούτε και της επάρκειας (Bandura, 1986) με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην θέλουν να συνδέονται με το σχολείο και να παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή .

Πρέπει το σχολείο να είναι μέρος ζεστό , φιλικό και ταυτόσημο με την ασφάλεια στο μυαλό των μαθητών καθώς οι McNeely ,Nonnemaker και Blum βρήκαν ότι αυτά ενδυναμώνουν τη συγγένεια ,τη σύνδεση δηλαδή των μαθητών με το σχολείο που με τη σειρά της επιδρά θετικά στα μαθησιακά τους αποτελέσματα αφού εντείνει το ενδιαφέρον τους (Mcneely et al., 2002) . Παράλληλα με την σχέση των παιδιών με το σχολείο ένα τέτοιο περιβάλλον ευνοεί τα συναισθήματα ασφάλειας και αυτοεκτίμησης που αναπτύσσονται ταυτόχρονα με την παιδαγωγική καλλιέργεια των σχέσεων (Κοσμόπουλος, 1994) .

Μέσα στο σχολείο τα κοινωνικά πλαίσια που προάγουν την αυτονομία την επάρκεια και την συγγένεια θα διευκολύνουν την ανάπτυξη ή ενδυνάμωση των εσωτερικών κινήτρων (Deci and Ryan, 1985) . Πρέπει παράλληλα ,μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου να γίνεται σωστή επιλογή εργασιών εκγύμνασης των μαθητών. Αν γίνεται αυτό ενδυναμώνεται στα παιδιά η αίσθηση της επάρκειας (Pajares, 1996). Οι μαθητές έχουν την κρίση σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελέσουν επιτυχώς μια συγκεκριμένη εργασία που έχει ένα συγκεκριμένο στόχο . Αν δεν νιώθουν σιγουριά πως έχουν δυνατότητα να τα καταφέρουν σε

μια δοκιμασία το πιθανότερο είναι να μην συμμετάσχουν σε αυτήν ή αν το κάνουν να μην καταβάλουν αρκετή προσπάθεια ή να μην δείξουν αρκετή αφοσίωση ώστε να την φέρουν εις πέρας επιτυχώς. Η ποιότητα του ενδιαφέροντος των μαθητών στην τάξη εξαρτάται από το πως ορίζουν την επιτυχία σε κάποια δοκιμασία (Ames, 1992). Οι μαθητές που πιστεύουν πως θα τα καταφέρουν σε μια δοκιμασία είναι λιγότερο πιθανό να μην εμπλακούν σε αυτή και όταν τελικά το κάνουν θα προσπαθήσουν αρκετά, θα επιμείνουν όσο πρέπει, ειδικά αν συναντήσουν δυσκολίες. Σε αυτό θα βοηθήσει πολύ αν έχουν από το περιβάλλον τους παρότρυνση και θετική ανατροφοδότηση (Pajares, 1996).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα πως το σχολείο πρέπει να είναι ένα περιβάλλον που θα παρέχει συνεχώς υποστήριξη σε όλες αυτές τις πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού. Η υποστήριξη που λαμβάνει το παιδί από το κοινωνικό περιβάλλον σε κάθε της διάσταση λειτουργεί ενάντια σε κάθε είδος αδιαφορίας (Legault et al., 2006). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οι μαθητές βρίσκονται σε μια πολύ κρίσιμη φάση της ανάπτυξής τους, την εφηβεία. Σε αυτό το στάδιο της ζωής τους ενώ πρέπει να τους προσφέρεται αυτονομία πρέπει παράλληλα να συνεχίζουν να αισθάνονται διαθέσιμη την υποστήριξη από το περιβάλλον τους γιατί όσο κι αν νιώθουν οι έφηβοι καμιά φορά πολύ δυνατοί, υπάρχουν μέσα τους πράγματα εύθραυστα (Κοσμόπουλος, 1994).

Όταν οι ανάγκες των παιδιών δεν καλύπτονται η έλλειψη ικανοποίησης από τη σχολική εμπειρία συνδέεται με αρνητικά μηνύματα για την διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων. Αυτό προκαλεί με τη σειρά του μια σειρά αρνητικών επιπτώσεων, όπως την επίδειξη αδιαφορίας, τη χαμηλή σχολική απόδοση, την προβληματική σχολική συμπεριφορά, τη σχολική αποξένωση και τη σχολική αποτυχία ή ακόμα και την εγκατάλειψη της φοίτησης (Κοκκέβη et al., 2008). Αν ένα σχολικό περιβάλλον είναι απόμακρο, απρόσιτο για τα παιδιά και χρησιμοποιούνται σε αυτό μέθοδοι ελέγχου που είναι σκληροί και ψυχροί, είναι δύσκολο να ικανοποιηθεί η ανάγκη της συγγένειας στους μαθητές (Bandura, 1986) και αυτοί αρχίζουν να αδιαφορούν για τη λειτουργία του σχολείου.

Μπορεί σε αυτές τις περιπτώσεις να φαίνεται πως είναι επιλογή των μαθητών να αποσυνδεθούν, να σταματήσουν την προσπάθεια και τελικά να αδιαφορούν και να έχουν χαμηλή απόδοση, αλλά θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας ότι γι' αυτή την αδιαφορία του μαθητή μπορεί να ευθύνεται μαζί με άλλους παράγοντες και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον

(Τσέρτος, 1998) . Οι μαθητές που δέχονται από το σχολείο αποθάρρυνση για την απόδοση και την αποτελεσματικότητά τους αρχίζουν να πιστεύουν ότι η κατάστασή τους αυτή είναι μόνιμη και πως δεν μπορούν να κάνουν τίποτα για να την αλλάξουν (Boggiano et al., 1992) . Καταλήγουν να παρακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου με τη φυσική τους μόνο παρουσία, να μπαινοβγαίνουν στις αίθουσες διδασκαλίας αλλά εν τέλει η ψυχή και ο νους τους να βρίσκονται εκτός σχολείου... (Παπαγεωργίου, 2004) . Αυτή η πεποίθηση τους οδηγεί στο να αποσυνδέονται συναισθηματικά από το σχολείο και σταματούν να καταβάλουν προσπάθεια . Σε αυτή την κατάσταση αισθάνονται σαν να ελέγχεται η τύχη τους στην εκπαίδευση από εξωγενείς παράγοντες (Janosz et al., 2000). Έτσι αυτοί οι μαθητές βρίσκονται στο σχολείο μόνο γιατί πρέπει , λόγω της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χωρίς να έχουν κανένα ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία , αισθάνονται το περιβάλλον της τάξης ξένο και εχθρικό για αυτούς (Neill, 1991) . Ως αποτέλεσμα έχουν χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες, δεν παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα στο σχολείο αλλά ούτε και αποδέχονται την εγκυρότητα των σχολικών κανόνων (Gottfredson, 1986) . Αναπτύσσουν προβληματική σχολική συμπεριφορά, αποξενώνονται από τους συμμαθητές τους και καταλήγουν μερικές φορές στην εγκατάλειψη της φοίτησης (Κοκκέβη et al., 2008) ως αποτέλεσμα όχι της άποψής τους για το σχολείο αλλά της διαφορετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης που έχουν από τα υπόλοιπα παιδιά (Bardley, 1977) . Φαίνεται μάλιστα πως η αντιμετώπιση του σχολείου από τους μαθητές όσο αυτοί μεγαλώνουν ηλικιακά και περνούν σε μεγαλύτερες τάξεις γίνεται σταδιακά χειρότερη (Thompson, 1975) . Ας δούμε τώρα τους παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση στους μαθητές.

Το σχολείο ως παράγοντας του ενδιαφέροντος για μάθηση.

Για τα παιδιά η παρουσία τους στο σχολείο αποτελεί ένα πάρα πολύ σημαντικό μέρος της ζωής τους .Αυτό συμβαίνει τόσο λόγω του χρόνου που περνούν σε αυτό και για αυτό όσο και λόγω της σημασίας των αντικειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή και εκπαιδεύονται.

Το σχολείο είναι για τα παιδιά το κομμάτι της ζωής τους που απορροφά το σημαντικότερο ποσοστό του χρόνου της ημέρας . Γιατί σε αυτό θα πρέπει να υπολογίσουμε όχι μόνο το χρόνο παρουσίας μέσα στο σχολείο αλλά και αυτόν που ξοδεύεται σε όλες τις

δραστηριότητες που συνδέονται με αυτό. Δραστηριότητες όπως η μελέτη, οι μετακινήσεις προς και από το σχολείο ή ακόμα και οι αγορές που σχετίζονται με αυτό χρειάζονται και αυτές χρόνο και ενέργεια που εντάσσονται στην προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί για το σχολείο.

Παράλληλα η σημασία του σχολείου για τα περισσότερα παιδιά μεγαλώνει από το γεγονός ότι στο χώρο του πραγματοποιούνται οι περισσότερες, μακριά από το “δίχτυ ασφαλείας” της οικογένειας, κοινωνικές τους συναναστροφές. Έτσι το σχολείο αποτελεί το βασικό μέρος της κοινωνικής τους ζωής και αποτελεί το βασικό πεδίο για την απαραίτητη κοινωνική τους εκπαίδευση. Γι' αυτό το λόγο η σημασία της ομαλής ένταξης του παιδιού σε αυτό είναι πολύ μεγάλη.

Η προσαρμογή στο σχολείο και η σημασία της.

Η προσαρμογή είναι ένας από τους παράγοντες που θα βοηθήσει το μαθητή να διατηρήσει ισχυρά τα κίνητρά για μάθηση σε όλη την σχολική διαδικασία. Η δυνατότητα προσαρμογής μάλιστα είναι κάτι που υποδεικνύει όχι μόνο την δυνατότητα επιτυχούς κοινωνικής συνύπαρξης αλλά και την ύπαρξη ψυχικής και σωματικής υγείας (Παπαναουμ - Τζήκα, 1984). Ως διαδικασία δεν είναι το ίδιο εύκολη για όλα τα παιδιά. Όσα παιδιά έχουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρείται πως έχουν σημαντικό πλεονέκτημα για επιτυχημένη και ταχεία προσαρμογή (Coleman, 1981). Στη σχολική διαδικασία από το παιδί ζητείται συνεχώς να προσαρμόζεται. Νέες αίθουσες, νέοι συμμαθητές, νέοι δάσκαλοι και νέα μαθήματα αποτελούν την ετήσια, τουλάχιστον, πρόκληση. Κάθε τέτοια αλλαγή εκθέτει το παιδί στον κίνδυνο να υποστεί το σοκ της μετάβασης «κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής βιώνει συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίας, άγχους και φόβου πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά το αρχικό στάδιο της αλλαγής είτε από τάξη σε τάξη είτε από σχολείο σε σχολείο, σε βαθμό που δεν μπορεί να τα διαχειριστεί» (Βούλγαρης and Ματσαγγούρας, 2007). Απέναντι σε τέτοιες πιέσεις ο μαθητής θα προσπαθήσει πρώτα να σταθεί στα πόδια του ως άτομο και μετά θα δείξει ενδιαφέρον για τις σχολικές διαδικασίες και τα μαθήματα.

Η μεγαλύτερη πρόκληση προσαρμογής στα μαθητικά χρόνια έρχεται από τη μετάβαση από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Σε αυτή την αλλαγή η προσαρμογή είναι πολύ σημαντική όσο και δύσκολη. Εκεί το παιδί βρίσκεται αντιμέτωπο με πολλές αλλαγές που συμπίπτουν χρονικά με τις σωματικές και πνευματικές αλλαγές που του επιφέρει η είσοδος του στην

εφηβεία . Οι σαρωτικές αυτές αλλαγές είναι λογικό να έρχονται σε σύγκρουση με το ενδιαφέρον του για τα μαθήματα .Το περιβάλλον ,η δομή και η λειτουργία του νέου ,για το παιδί, σχολείου είναι διαφορετικές . Το ίδιο συμβαίνει και με τις απαιτήσεις για υπευθυνότητα από το ίδιο το παιδί που στη Μέση Εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένα κράμα ενήλικου - ανήλικου . Το παιδί αρχικά συγκρίνει τα δύο περιβάλλοντα και αυτό συνήθως έχει αποτέλεσμα να αισθάνεται πως έχει μικρότερη συναισθηματική σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου από αυτήν που είχε με τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού. Τους δασκάλους τους θυμάται να βρίσκονται πιο κοντά του και να είναι περισσότερο υποστηρικτικοί (Schneider et al., 2008) .Το διαφορετικό περιβάλλον που συναντά λοιπόν καθώς και οι διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες σε αυτό επηρεάζουν βαθειά τον έφηβο στις μαθησιακές και επικοινωνιακές απαιτήσεις που συναντά στο Γυμνάσιο και διαμορφώνουν καθοριστικά την αντίδρασή του (Bandura, 1986) απέναντι στα μαθήματα . Προϋπόθεση και μάλιστα σημαντική ώστε να συμμετέχει ενεργά ο μαθητής και τελικά να εγκλιματιστεί είναι η παροχή κινήτρων(Brophy, 1986) . Σε αυτό το θέμα δεν πρέπει να παραβλέπουμε και τις διαφοροποιήσεις του χαρακτήρα των παιδιών που προκύπτουν από την ανάπτυξη τους καθώς φαίνεται πως μαθητές ηλικίας 5 - 10 ετών είναι συνήθως περισσότερο συνεπείς στην παρακολούθηση από τους μαθητές ηλικίας 11 - 15 που είναι πιο συχνά απόντες και αισθάνονται ως και απέχθεια το σχολείο(Finlayson and Cohen, 1967) . Ούτε πρέπει βέβαια να υποθέσουμε πως στο Δημοτικό σχολείο από το οποίο μόλις έφυγε το παιδί η αδιαφορία είναι παντελώς απύσχα . Ως φαινόμενο υπάρχει και εκεί .Πιθανότατα οφείλεται και πάλι στην απουσία κινήτρων στα παιδιά . Παράλληλα μπορεί να είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών προτύπων που επικρατούν ή και μια στάση που προκύπτει από το ότι τα αντικείμενα των μαθημάτων δεν φαίνεται άμεσα να έχουν σχέση με τα κοινωνικά πρότυπα (Λύρσα, 1981).

Το σχολικό πλαίσιο.

Μέσα στο σχολείο η παιδαγωγική διαδικασία επιδιώκει τη διαμόρφωση, σταθεροποίηση ή αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδαγωγούμενου σύμφωνα με τις ισχύουσες νόρμες σε μια κοινωνική ομάδα· έχει δηλαδή «τελεολογική δομή» (Ξωχέλλης, 2002). Ο μαθητής καλείται να αλληλεπιδράσει στο χώρο του σχολείου με άτομα , μαθητές ή προσωπικό. Μέσα από την επιτυχία αυτών των αλληλεπιδράσεων ή τη διόρθωσή τους θα αναπτύξει μια αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά και θα αποκτήσει έτσι την απαραίτητη κοινωνικότητα .

Βέβαια το σχολείο δεν είναι μόνο ένα εργαστήριο κοινωνικής προσαρμογής και δικτύωσης . Η παρουσία του παιδιού εκεί έχει σκοπό να του δώσει μια σειρά από γνώσεις και ερεθίσματα που θα το εφοδιάσουν με δυνατότητες και ικανότητες απαραίτητες για την εξέλιξη της ζωής του. Το σχολείο θα καταφέρει να εκπληρώσει αυτή του την αποστολή στο μέγιστο βαθμό αν και ο μαθητής από την πλευρά του είναι έτοιμος και δείξει ενδιαφέρον να συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία .

Ο μαθητής καλείται ,μέσα από μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία , να πάρει ένα ρόλο μέσω του οποίου θα εμπλουτιστεί ,αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες και υιοθετώντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (Μπίκος, 2004) .

Η θερμότητα με την οποία το παιδί θα αποδεχτεί το ρόλο του μαθητή καθώς και η διάρκεια και η επιμονή που θα έχει απέναντι στη δέσμευσή του αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ο μαθητής μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην σχολική λειτουργία γιατί αισθάνεται έντονο ενδιαφέρον για την ίδια τη διαδικασία. Μπορεί να κινητοποιείται προς αυτή την κατεύθυνση από την θέληση για να καρπωθεί τα αποτελέσματά της . Είναι όμως πιθανό και το αντίθετο, να μην συμμετέχει δηλαδή με προσήλωση και διάρκεια στην εκπαιδευτική διαδικασία . Καθώς όπως όσο και πιο συχνά συμβαίνει , μπορεί να λείπουν από τον μαθητή τα κίνητρα που του ενεργοποιούν το ενδιαφέρον. Έτσι ο μαθητής μπορεί να παρουσιάζεται μερικώς ή και ολικώς αδιάφορος για τα μαθήματα ή και το σχολικό περιβάλλον στο σύνολό του .

Το σχολικό κλίμα.

Η αγάπη του παιδιού για το σχολείο επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και ένας από τους πλέον σημαντικούς είναι το κλίμα που επικρατεί σε αυτό. Η ύπαρξη καλού κλίματος ενισχύει το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση και αποτελεί μια γόνιμη βάση για να αναπτυχθεί το παιδί κοινωνικά και μαθησιακά .

Η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια πολυετής διαδικασία στη διάρκεια της οποίας στο παιδί προκύπτουν νέες ψυχικές ανάγκες . Η σημασία που έχει η ικανοποίηση των αναγκών αυτών φαίνεται να έχει ιδιαίτερο βάρος όχι μόνο για το παρόν αλλά και για την υπόλοιπη ζωή του.

Η δόμηση του αυριανού ενήλικου επηρεάζεται αποφασιστικά από τον τρόπο που το σχολείο και ο δάσκαλος θα απαντήσουν στις ανάγκες του (Δραγώνα and Ντάβου, 1992).

Το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι παραγωγικό και να προσδίδει ικανοποίηση τους μαθητές .Για να επιτευχθεί ένα καλό και γόνιμο σχολικό κλίμα ,κατά τους Howard E. , Howell B. και Brainard E.(Howard et al., 1987) πρέπει να απαντηθούν και να ικανοποιηθούν οι βασικές αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Αυτές μεταξύ άλλων είναι: η ανάγκη να νιώθουν ασφαλή, η ανάγκη να μεγαλώσουν οι δυνατότητές τους, η ανάγκη να έχουν επιτεύγματα και αναγνώριση της επίτευξης και η ανάγκη για αποδοχή και φιλία (Howard et al., 1987) . Σε αυτές τις ανάγκες ο DiMartino προσθέτει τη δυνατότητα να εκφράζουν τα παιδιά την προσωπική τους άποψη , να δημιουργούν την ταυτότητα τους και να αισθάνονται πως ανήκουν κάπου, να μπορούν να διαλέγουν μεταξύ επιλογών , να έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν ρίσκα και να αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματα τους, να αναπτύσσουν τη φαντασία τους και να αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητά τους (DiMartino et al., 2002) .Ένα περιβάλλον που ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό αυτές τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών είναι πολύ πιθανό να ευνοήσει και τη δημιουργία κινήτρων σε αυτά για ένθερμη συμμετοχή και τελικά επιτυχημένη πορεία στο σχολείο.

Το θετικό κλίμα στην τάξη αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή. Με αυτό τον τρόπο προωθεί τη σχολική μάθηση , ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση του και καλλιεργεί τις δεξιότητες του για συνεργασία μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζοντας τη γενικότερη απόδοση του(Ματσαγγούρας, 1987) . Επίσης η ύπαρξη θετικού σχολικό κλίματος έχει συνδεθεί με την εμφάνιση λιγότερων μαθησιακών , συμπεριφοριστικών και συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές(Kurperminc et al., 1997) . Τελικά με το κλίμα αυτό υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται ο κάθε μαθητής στην εργασία του και του καλλιεργείται το αίσθημα της ικανοποίησης και της επιτυχίας (Burden, 1995) .

Αντίθετα αν το κλίμα της σχολικής τάξης είναι αρνητικό δηλαδή αν είναι χαώδες, αν είναι ανοργάνωτο, αν παραμένει ψυχρό, εχθρικό ή ίσως και απειλητικό, όταν επικρατεί ο σαρκασμός και οι μαθητές φοβούνται να κάνουν λάθος, τότε τα παιδιά υπακούουν στους κανόνες από φόβο για τιμωρία και καταλήγουν να αντιπαθήσουν το δάσκαλο, τη μαθησιακή διαδικασία, και εν γένει το σχολείο (Burden, 1995) .Αυτό καταστέλλει τα όποια εσωτερικά κίνητρα του μαθητή ο οποίος στέκει αδιάφορος πια απέναντι στο μάθημα.

Βέβαια και ο μαθητής από την πλευρά του δεν είναι παθητικός δέκτης του κλίματος. Το πως βιώνει το κλίμα της σχολικής τάξης δεν εξαρτάται μόνο από τον εκπαιδευτικό που κάνει το μάθημα και διαχειρίζεται την τάξη ούτε μόνο από το αντικείμενο του μαθήματος αλλά και από τις σχέσεις που έχει με την ομάδα των συμμαθητών του . (Ματσαγγούρας, 2008) .

Οι γονείς ως παράγοντας του ενδιαφέροντος για μάθηση.

Τα παιδιά στο σχολικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον σχετίζονται με παιδιά ή ενήλικες που συνεχώς τους δίνουν ερεθίσματα από τα οποία επηρεάζονται. Το κάθε παιδί μπορεί να κρίνει και να υιοθετεί ή να απορρίπτει ιδέες και συμπεριφορές με τις οποίες έρχεται σε επαφή και αυτή η διαδικασία είναι που διαμορφώνει σιγά σιγά την προσωπικότητά του.

Μέσα σε αυτή τη διαδικασία διαμορφώνεται δυναμικά και η θέση του παιδιού απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Οι συνδέσεις με τους γονείς τους φίλους και τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντικές στην ανάπτυξη προσωπικών αξιών . Αν συγκρίνουμε όμως τις σχέσεις αυτές ως προς τη διάρκεια στο χρόνο θα δούμε πως η πιο σταθερή άρα και η πιο επιδραστική από όλες τις σχέσεις είναι αυτή που έχει ένα παιδί με τους γονείς του .

Οι γονείς παίζουν ένα πολύ καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Αποστολή τους δεν είναι μόνο να παρέχουν συνθήκες ασφαλούς επιβίωσης στα παιδιά αλλά και να τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν πνευματικά. Να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν την εικόνα των δυνατοτήτων, των στόχων και του εαυτού τους (Κοσμόπουλος, 1994) . Οι γονείς είναι συνήθως αυτοί που καλλιεργούν τις πρώτες αξίες . Στις περισσότερες περιπτώσεις παιδιών οι γονείς επηρεάζουν βαθιά το αξιακό σύστημα του παιδιού και αυτό φυσικά επηρεάζει και τη στάση που θα κρατήσει το παιδί απέναντι στο σχολείο (Legault et al., 2006) .Οι γονείς είναι οι πρώτοι που θα δείξουν στα παιδιά τη σημασία της μόρφωσης και του σχολείου για την ανάπτυξή τους πριν ακόμα τα εντάξουν σε αυτό. Είναι αυτοί που θα βοηθήσουν το παιδί να αντιληφθεί τι είναι και τι αξία έχει η επιτυχία στο σχολείο και πως μπορεί να συνδεθεί αυτή με την μετέπειτα ζωή τους. Οι μαθητές δείχνουν να πλησιάζουν το σχολείο προϋδρασμένοι για αυτό από τις λεκτικές και μη λεκτικές απόψεις που εκφράζονται από τους γονείς τους (Dorrell, 1993) . Ο Murdock έδειξε πως οι μαθητές που αντιλαμβάνονται πως το περιβάλλον τους τους μεταφέρει αρνητική πληροφόρηση για το σχολείο είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν απροθυμία για την ενεργή συμμετοχή σε αυτό (Murdock, 1999) .Τελικά σε μεγάλο βαθμό οι απόψεις των μαθητών για τους δασκάλους και

τη σχολική συμπεριφορά δημιουργούνται στο σπίτι (Ruby and Law, 1983) . Όταν οι γονείς δεν βοηθούν ή και χειρότερα όταν εμποδίζουν την αίσθηση της αυτονομίας ,την απόκτηση ικανοτήτων και την ανάπτυξη της αίσθησης της συγγένειας για το σχολείο αποτελούν σοβαρά εμπόδια στην διατήρηση ή και την ανάπτυξη καινούριων εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Deci and Ryan, 1985) .

Σημαντικό είναι οι γονείς να καταλάβουν και να καλλιεργήσουν τον τρόπο που τα παιδιά αναπτύσσονται και μαθαίνουν (Comer, 2012) . Είναι καλό να καταβάλλουν προσπάθειες ώστε το οικογενειακό περιβάλλον να είναι γόνιμο για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και της εκτίμησης του παιδιού για το σχολείο . Είναι παράλληλα πολύ σημαντικό να καλλιεργούν τις αισθήσεις της επάρκειας και της αυτονομίας στο παιδί που θα του δώσουν τις σωστές βάσεις για να αναπτυχθεί και να ανεξαρτητοποιηθεί επιτυχώς από αυτούς . Είναι πολύ σημαντικό για την ψυχολογία του εφήβου που προσπαθεί να χειραφετηθεί από την ασφάλεια της παιδικής εξάρτησης από τους γονείς του, να έχει κάποια ιδέα για το ποιος είναι, προς τα πού πηγαίνει και αν έχει τις δυνατότητες να τα καταφέρει (Κοσμόπουλος, 1994) . Μελέτες έδειξαν πως η στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο και το ενδιαφέρον που έχουν για τη σχολική επιτυχία του παιδιού τους είναι από τους παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον του παιδιού για τη σχολική του πορεία και τις πιθανότητες τελικά να πετύχει (Astill et al., 2002) . Στο ίδιο πλαίσιο παρατηρούμε ότι το μορφωτικό καθώς και το οικονομικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει στατιστικά την διάθεση του παιδιού απέναντι στο σχολείο (Πετρόπουλος, 2014) .

Έτσι όσον αφορά το επίπεδο μόρφωσης των γονέων διαπιστώθηκε ότι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με γονείς αγράμματους εκδηλώνουν τη μεγαλύτερη αδιαφορία και δυσαρέσκεια για το σχολείο. Πολύ αρνητική διάθεση παρουσιάζεται και από μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με γονείς απόφοιτους πανεπιστημιακής σχολής και με μεταπτυχιακές σπουδές. Τη λιγότερη απαρέσκεια βλέπουμε να παρουσιάζουν οι μαθητές που οι γονείς τους είναι απόφοιτοι Δημοτικού και Γυμνασίου .

Όσο αφορά την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, και αυτή επηρεάζει την ύπαρξη και εκδήλωση της συμπάθειας για το σχολείο στους μαθητές. Έτσι, όσο η οικονομική κατάσταση της οικογένειας βελτιώνεται τόσο αυξάνεται και η έλξη των μαθητών για το σχολείο (Πετρόπουλος, 2014) .

Οι συνομήλικοι ως παράγοντας του ενδιαφέροντος για μάθηση.

Οι μαθητές μέσα στο σχολείο συμμετέχουν σε μια ιδιότυπη κοινωνία η δομή της οποίας είναι καθορισμένη αλλά ή σύνθεση της είναι τυχαία. Το παιδί δεν μπορεί να καθορίσει ποιοι και πόσοι θα είναι οι συμμαθητές του , ούτε να καθορίσει το διδακτικό προσωπικό που θα του κάνει μάθημα στην τάξη. Το σχολείο είναι οργανωμένο σε τάξεις που αποτελούν μικρές τυπικά χωρισμένες ομάδες. Οι σχολικές τάξεις φτιάχνονται έτσι ώστε να διαμορφώσουν ευνοϊκές συνθήκες για την προώθηση της μάθησης. Οι τάξεις έχουν μια ενισχυμένη δυναμική ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα αφού «το παιδί μπορεί να μαθαίνει περισσότερα στο πλαίσιο μιας ομάδας από ό,τι μέσα από τη δυαδική σχέση του με το δάσκαλο» (Γεωργιάς, 1986) .

Ομάδες συμμαθητών

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι μαθητές είναι έφηβοι και έχουν την τάση να θέλουν να μοιράζονται περισσότερο χρόνο με τους φίλους τους από ό,τι συνολικά με τους καθηγητές και τους γονείς τους (Legault et al., 2006) . Έτσι η σύνδεση μεταξύ τους έχει ιδιαίτερη σημασία , καθώς τους φέρνει τελικά να σχηματίζουν προσωπικές φιλίες ή να συμμετέχουν σε ομάδες - παρέες που έχουν τη δική τους δυναμική. Αυτές οι ομάδες είναι δυναμικά σύνολα μαθητών που, όταν οι περιστάσεις ευνοούν την ενότητα, εξελίσσονται σε οργανωμένα συστήματα με κοινές αξίες και κοινούς στόχους , ρόλους αλληλεξάρτησης και ομοιογενή σχετικά συμπεριφορά, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όσων συμμετέχουν (Γεωργιάς, 1986) . Οι σχετικές με το ρόλο του κάθε παιδιού προσδοκίες των ομάδων ενεργούν ως κανονιστικά ερεθίσματα κατάλληλης συμπεριφοράς (Μιχαλακόπουλος, 1997) .

Η συμμετοχή σε μια ομάδα διαμορφώνει μερικώς τη στάση του παιδιού ως προς την επιτυχία στο σχολείο και επηρεάζει τα κίνητρα του για συμμετοχή. Αν οι παρέες , ως μικρά κοινωνικά πλαίσια , προάγουν τις αισθήσεις της αυτονομίας ,της επάρκειας και της συγγένειας θα διευκολύνουν την ισχυροποίηση των εσωτερικών κινήτρων (Deci and Ryan, 1985) . Η παρέα συμμαθητών έτσι αποτελεί το κοινωνικό μικροπεριβάλλον που επιδρά, φυσικά και στην στάση που έχει το παιδί απέναντι στο μάθημα . Τελικά φτάνει να επηρεάζει και τη σχολική επίδοση των παιδιών καθώς διαμορφώνει καθοριστικά στις καθημερινές συμπεριφορές τους στο σχολείο (Hymel et al., 1996) . Το παιδί καθώς συμμετέχει σε ομάδες προσφέρει στην

διαμόρφωσή τους , επηρεάζει τα άλλα μέλη και επηρεάζεται από αυτά. Μέσα στην ομάδα βρίσκει στήριξη για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει . Η στήριξη αυτή είναι πολύ σημαντική καθώς τα αποτελέσματα που έχει δρουν αθροιστικά με αυτά της στήριξης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ,τουλάχιστον όσο αφορά την αποκτούμενη γνώση και την αίσθηση της επάρκειας (Legault et al., 2006) . Το περιβάλλον αυτό είναι γόνιμο για την δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και αποτρέπει την αδιαφορία

Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών άλλες φορές χαρακτηρίζονται από οικειότητα άλλες φορές δημιουργούνται επιζητώντας την αναγνώριση ή ακόμα και την αποκλειστικότητα (Μπίκος, 2004) . Για την ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών της αποδοχής και της φιλίας πολύ σημαντικό είναι να υπάρχουν στενές ,υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές σχέσεις (Resnick et al., 1997). Παρά το ότι δεν αναγνωρίζεται συνήθως, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κινητοποίηση των ατόμων και τη βελτίωση των ικανοτήτων που αποκτούν στο σχολικό περιβάλλον (Wentzel, 2005) . Η υποστήριξη που λαμβάνει ένας μαθητής από τους συμμαθητές του είναι ένας ανεξάρτητος παράγοντας πρόβλεψης στην προσπάθεια επίτευξης κοινωνικών στόχων . Αυτό σημαίνει ότι η υποστήριξη μεταξύ συμμαθητών δίνει κίνητρα στα παιδιά να συνεργαστούν ομαλά, να είναι κοινωνικά υπεύθυνα άτομα και να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης (Wentzel, 1998) . Ακόμα και οι μαθητές που παρουσιάζονται συνήθως αδιάφοροι ,μπορεί να συμμετέχουν με προθυμία σε δοκιμασίες του μαθήματος αν μέσα από αυτές μπορούν να εκπληρώσουν τις κοινωνικές τους ανάγκες , καθώς εργάζονται με φίλους τους (Urdan and Schoenfelder, 2006) . Αυτό όταν συμβαίνει επιβεβαιώνει τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων σε σύνδεση με την αισθητή ικανοποίηση . Ωστόσο, κάθε παιδί κάνει κοινωνικές σχέσεις και τις βιώνει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο.

Είναι πολύ σημαντικό για το παιδί να σχηματίζει διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους του αλλά εξίσου σημαντικό να μην χάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις αξίες του μέσα σε αυτές , γιατί σε αυτή την περίπτωση η φιλία δεν λειτουργεί ενισχυτικά για την θετική ανάπτυξη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του. Η ανεξαρτησία του πνεύματος, η δημιουργικότητα και η εμπιστοσύνη στον εαυτό του διευκολύνονται όταν η αυτοκριτική και

η αυτοεκτίμηση θεωρούνται βασικές για το παιδί , ενώ η εκτίμηση από τον άλλο δευτερεύουσα (Κοσμόπουλος and Μουλαδούδης, 2003) .

Υψηλή δημοτικότητα και αποξένωση

Παρ' όλα αυτά οι κοινωνικές ανάγκες των μαθητών στην εφηβεία αποτελούν πολλές φορές την υψηλότερη προτεραιότητα για τους ίδιους αφήνοντας την σχολική επιτυχία στο περιθώριο . Εργασία πάνω στις διαπροσωπικές σχέσεις στο γυμνάσιο βρήκε πως οι μαθητές αξιολογούν ως πιο σημαντικό το πόσο δημοφιλείς είναι από τα μαθησιακά τους επιτεύγματα . Βρήκε επίσης πως οι μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών δεν είναι προαπαιτούμενο για την κοινωνική τους επιτυχία . Στην πραγματικότητα σύμφωνα με πολλούς μαθητές , η κοινωνική επιτυχία και η μαθητική επιτυχία είναι συχνά αλληλοαποκλειόμενες (Coleman, 1981) .

Όμως και οι μαθητές που δεν έχουν φίλους ή οι φίλοι τους δεν τους στηρίζουν είναι λιγότερο πιθανό να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο (Legault et al., 2006) . Πρωταρχική έγνοια των μαθητών είναι να αποκτήσουν την κοινωνική αποδοχή των συμμαθητών τους. Εάν νιώσουν ότι δεν γίνονται αποδεκτοί από την ομάδα αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν ανασφαλείς και εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά (Zins et al., 2004) . Οι μαθητές που είναι αποξενωμένοι, που έχουν δηλαδή μια επίμονη αίσθηση απομόνωσης , έχουν παράλληλα αίσθηση αποχωρισμού, απώλεια ταυτότητας, απώλεια έννοιας και δεν μπορούν να βρουν λόγους για να έρχονται στο σχολείο (Musgrave, 2018) . Οι αποξενωμένοι μαθητές πολλές φορές απορρίπτουν την ηθική της κοινωνίας, είναι απόλυτα παθητικοί, εργάζονται για τα μαθήματα το λιγότερο δυνατό , δεν βρίσκουν ενδιαφέροντα μέσα στο σχολείο και όσο μπορούν φεύγουν από αυτό (Anderson, 2018) , έχουν δηλαδή υπερβολικά αδύναμα ή και καθόλου εσωτερικά κίνητρα για την καταβολή οποιασδήποτε προσπάθειας .

Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας του ενδιαφέροντος για μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός είναι φορέας ενός ιδιαίτερα απαιτητικού επαγγελματικού ρόλου (Παπαναούμ, 2003) . Η θέση του είναι μοιρασμένη σε τρεις ενότητες . Οφείλει να διατηρεί στην τάξη ένα κλίμα γόνιμο για μάθηση , παράλληλα να καταφέρνει να μάθουν τα παιδιά το διδακτικό του αντικείμενο και ταυτόχρονα να φροντίζει να διαπαιδαγωγούνται αποκτώντας

σωστές προσωπικές αξίες και κοινωνική συμπεριφορά. Πρέπει ,όπως αναφέρει ο Θ. Μπαμπαλής ,μέσα από τη συνολική παιδαγωγική του δραστηριότητα τόσο να παρέχει γνώσεις όσο και να εγκαθιστά στην τάξη σχέσεις αληθινές που να περιέχουν τον αλληλοσεβασμό , την αλληλοεκτίμηση και την αλληλοκατανόηση (Μπαμπαλής, 2009) .

Η ιδιαίτερη αυτή θέση του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται φυσικά και από τους μαθητές. Αυτοί αποδέχονται το ρόλο του εκπαιδευτικού ως πολύ σημαντικό παράγοντα στη σχολική τους επιτυχία . Από αυτή τη σκοπιά ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού αποκτούν πρόσθετη βαρύτητα, αφού καθοδηγούν με τους χειρισμούς τους τους μαθητές στο να πετύχουν ή να αποτύχουν (Μπόμπας, 1995) . Από τους καθηγητές τους ζητούν οι μαθητές κατά προτεραιότητα ,πληροφορίες που ενισχύουν τις δυνατότητές τους στο σχολείο και λιγότερο βέβαια από γονείς και φίλους (Legault et al., 2006) . Παράλληλα για την επίτευξη κάποιων παιδαγωγικών στόχων όπως είναι η αρμονική συνύπαρξη ή και η καλλιέργεια κοινωνικής υπευθυνότητας στους μαθητές πιο ισχυρό ρόλο παίζει η αλληλεπίδρασή με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον από ότι η στήριξη από γονείς και φίλους (Wentzel, 1997) .

Από την πλευρά των παιδιών η μάθηση είναι εθελοντική δραστηριότητα. Οι μαθητές προσμένουν από τους καθηγητές στο σχολείο να παρουσιάσουν με ελκυστικό τρόπο τη γνώση που διδάσκουν ώστε να τους κινήσουν το ενδιαφέρον να μάθουν (Neill, 1991) . Όμως, θεωρούν ,σχεδόν πάντα, ιδιαίτερα σημαντική και την προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους και του εκπαιδευτικού . Ο D. Beelick δίνει ιδιαίτερη σημασία στην επιρροή της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές για επιτυχημένη μάθηση (Beelick, 1973) . Μελέτη έδειξε πως η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα και την τάξη επηρεάζεται περισσότερο από το πόσο δημοφιλής και χαρισματικός είναι ο εκπαιδευτικός παρά από τη μέθοδο που ακολουθεί στη διδασκαλία (Coats et al., 1972) . Σε αυτό το πνεύμα η Μαρία Καϊλά επισημαίνει πως οι μαθητές θεωρούν κάποιες ιδιότητες ως χαρακτηριστικές ενός καλού εκπαιδευτικού. Το να είναι φιλικός , εύκολος στη συνεργασία , ενθαρρυντικός , με ενδιαφέρον και κατανόηση για τα παιδιά είναι από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που εκτιμούν . Η αίσθηση του χιούμορ , η ευχάριστη ,ζεστή παρουσία και η σαφήνεια στο μάθημα έρχονται δεύτερα σε σειρά. Ενώ ακολουθεί στην εκτίμηση των μαθητών η δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να ελέγχει τη κατάσταση στην τάξη και να αποπνέει κύρος (Καϊλά, 2007) . Όσο πιο θετική είναι η συμπεριφορά που έχει ο καθηγητής τόσο πιο πολύ αισθάνονται οι μαθητές πως τους αρέσει το σχολείο και ενδιαφέρονται για το μάθημα .

Ενώ όσο πιο αρνητική είναι η συμπεριφορά του καθηγητή τόσο λιγότερο τους αρέσει (Πετρόπουλος, 2014) .

Σε αυτά τα πλαίσια οι μαθητές αναμένουν από τον εκπαιδευτικό να έχει χαρακτηριστικά όπως :διάθεση να βοηθάει , να είναι σαφής στις εξηγήσεις που δίνει , να καθοδηγεί με ακρίβεια , να είναι συνεπείς και σταθερός στον έλεγχο της πειθαρχίας , να είναι αντικειμενικός μαζί τους , να διαθέτει χιούμορ, να είναι προσιτός και με καλή συμπεριφορά απέναντι τους. Αντίθετα οι μαθητές δεν φαίνεται να θεωρούν αποδεκτές συμπεριφορές άδικες ή αδικαιολόγητες . Δεν δέχονται τις φωνές , την κοροϊδία και τη σωματική τιμωρία τους . Επίσης απομακρύνονται από τον καθηγητή αν το μάθημα που κάνει τους φαίνεται βαρετό και οι οδηγίες του ασαφείς (Herbert, 2010) .

Οι μαθητές εν συντομία προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί να τους αντιμετωπίζουν με στοργή να δείχνουν πως νοιάζονται γι αυτούς . Το αντίθετο δεν αναπτύσσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα αλλά δημιουργεί σε κάποιους το μοναδικό παράπονο τους για το σχολείο ότι «οι ενήλικες δε νοιάζονται, δε φροντίζουν αυτούς» (Comer, 1988) . Η στοργή του εκπαιδευτικού έχει άμεσο αντίκτυπο στην παρουσία ή απουσία ενδιαφέροντος των μαθητών ως προς την επίτευξη των κοινωνικών και μαθησιακών στόχων. Οι καθηγητές που θεωρούνται από τους μαθητές ως στοργικοί αναφέρεται πως έχουν παρόμοιες αρετές με τους συνεπείς γονείς και καταφέρνουν ,ενώ δίνουν κανόνες και δομές που ζητούν να γίνουν σεβαστές ,να μην δημιουργήσουν συνθήκες περιορισμού της αίσθησης της αυτονομίας στους μαθητές. Αυτές οι αρετές των εκπαιδευτικών , που επιτυγχάνουν την παραπάνω συνθήκη είναι πρώτα η επικοινωνία σε δημοκρατικό κλίμα και ενδιαφέρον για την άποψη του μαθητή , φυσικά ο σεβασμός στις προσωπικές διαφοροποιήσεις ως προς την υπόδειξη στόχων και τις προσδοκίες επίτευξής τους , η επίδειξη στοργικότητας και υπομονής στις διαπροσωπικές επαφές και τέλος η απόδοση στο παιδί εποικοδομητικής κριτικής (Noddings, 1992).

Ωστόσο παραδοσιακά η δομή των τάξεων στο σχολείο παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες όπως παρατηρεί ο J. Filloux:

α)Είναι θεσμοθετημένη η κυριαρχία του δασκάλου μέσα τους, ειδικά όσο αφορά την διαχείριση της γνώσης .

β) Είναι σαφώς διακριτοί και άνισοι οι ρόλοι του καθηγητή και των μαθητών. Ο πρώτος διδάσκει και οι άλλοι διδάσκονται.

γ) Στον καθηγητή δίνεται η δυνατότητα να ρυθμίζει με παρεμβάσεις τις δράσεις που δεν σχετίζονται με τη γνώση αλλά αποτελούν τη λειτουργία που διαμορφώνει το κλίμα μέσα στην τάξη.(Πετρόπουλος, 2014) .

Ο John Dewey επισήμανε ότι στον παραδοσιακό ή δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας ο τρόπος που διενεργείται και το επίπεδο του μαθήματος καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό ενώ η επιρροή των μαθητών ήταν η ελάχιστη . Τυπικότερη μέθοδος διδασκαλίας ήταν η διάλεξη και κύριος στόχος της προσέγγισης αυτής ήταν να μπορέσει με σιγουριά ο εκπαιδευτικός να καλύψει την ύλη που ήταν υποχρεωμένος ή που ο ίδιος επιθυμούσε (Πετρόπουλος, 2014) . Στο παραδοσιακό πλαίσιο, λοιπόν, ο δάσκαλος είναι για τους μαθητές αυθεντία . Δηλαδή εκείνος που γνωρίζει, εκείνος που αποτελεί ηθικό πρότυπο και εκείνος που κυριαρχεί (Γκότοβος, 1985) . Είναι αυτός που κάνει ό,τι πρέπει και είναι στο χέρι των μαθητών να δείξουν ενδιαφέρον για να μάθουν . Αντιμετωπίζεται ως ο φυσικός ηγέτης της σχολικής τάξης. Για το λόγο αυτό έχει και τη δυνατότητα να επηρεάζει τους μαθητές, να τους νουθετεί και να τους κατευθύνει προς συγκεκριμένες σκέψεις ή πράξεις (Κυρίδης, 1999)

Σήμερα και η αυθεντία του δάσκαλου αμφισβητείται, αφού ο δάσκαλος δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να είναι αυθεντία, και ο παθητικός ρόλος του μαθητή δεν είναι αποδεκτός ούτε από τον ίδιο ούτε και από τις πιο σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις (Δημητρόπουλος, 1984) .

Προκειμένου να γίνει η κουλτούρα του εκπαιδευτικού τμήμα της συνείδησης του μαθητή, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος ο δάσκαλος να ενσωματώσει την κουλτούρα του μαθητή στη δική του συνείδηση (Bernstein, 1991) . Ο καλός εκπαιδευτικός δε λειτουργεί ως αυθεντία αλλά ως ένας άνθρωπος που μαθαίνει και αυτός μαζί με τους μαθητές του (Papert, 1991) .Επιθυμητό είναι η διδασκαλία να διενεργείται μέσα από την ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτικού και μαθητή και με διάθεση ώστε να συμπληρώνει και να βοηθά η μία πλευρά την άλλη (Ντάγκας, 2000) . Κόντρα στην δασκαλοκεντρική λογική η «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική» προτείνει πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαφορετικός αλλά πάλι πάρα πολύ σημαντικός. Μέσα στην τάξη ο καθηγητής πρέπει να δρα σαν καταλύτης μεσολαβώντας ανάμεσα στο αντικείμενο του μαθήματος και το μαθητή . Με αυτή τη στάση αφήνει το μαθητή να αναπτύξει το ενδιαφέρον του , να εξερευνήσει και να κατακτήσει τη γνώση χωρίς εμπόδια. Για να το πετύχει αυτό προσπαθεί να διευκολύνει το μαθητή να υπερκεράσει τις όποιες γνωστικές ανεπάρκειες και συναισθηματικές αναστολές έχει και τον ωθεί να διατηρεί θετική στάση όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες στις εκπαιδευτικές προκλήσεις . Με αυτή η στάση του

εκπαιδευτικού ο μαθητής ξεπερνά τις μαθησιακές δυσκολίες και ό,τι άλλο του στέκεται εμπόδιο και αναπτύσσεται θετικά . Όμως και εκτός τάξης ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο: Υποστηρίζει τα παιδιά και τα βοηθά να δουν καθαρά τις επιλογές που έχουν μπροστά τους ώστε να διαλέγουν την καλύτερη για αυτά ελεύθερα (Πετρόπουλος, 2014) , τα ενισχύει δηλαδή με την ικανοποίηση της ανάγκης τους για αυτονομία .

Η «συντονιστική» συμπεριφορά ή το συντροφικό - μαθητοκεντρικό στιλ διαπαιδαγώγησης, με τεχνικές «ένταξης» καλλιεργεί τη φιλική και συνεργατική συμπεριφορά, την αυτοπειθαρχία και την πρωτοβουλία των μαθητών (Ευαγγελοπουλος, 1992) . Στο ίδιο μήκος κύματος η Debra Meyer υποστηρίζει πως αν θέλει ένας καθηγητής να προσφέρει μαθησιακή υποστήριξη μπορεί να κάνει τα εξής: Να προσαρμόσει το επίπεδο και την προσέγγιση του μαθήματος στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές και να κάνει συνδέσεις με τις πρακτικές εφαρμογές που υπάρχουν. Να καταστήσει τους μαθητές υπεύθυνους για την επίτευξη της μάθησης ώστε να τους ωθήσει να ενισχύσουν την αυτορρύθμισή τους. Τέλος να ενισχύει συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών ισχυροποιώντας την αυτοπεποίθησή τους και τονίζοντας την μεγάλη σημασία του στόχου της μάθησης (Meyer, 1993) .

Μια τέτοια προσέγγιση δεν γίνεται παρά να ευνοήσει την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ παιδιών και καθηγητή αλλά και συμμαθητών μεταξύ τους. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία αφού σε μια τάξη που προάγεται η κοινωνικότητα των μαθητών οι καλές σχέσεις μαθητών και καθηγητών σχετίζονται άμεσα με την επίτευξη των στόχων της (Wentzel, 1997) .

Έτσι σε μια τάξη που είναι μαθητοκεντρική και μεταξύ των μαθητών υπάρχει ισότητα , οι μαθητές είναι πιο αυτόνομοι , έχουν ανεξάρτητη σκέψη και δίνεται μεγαλύτερη σημασία στις ιδέες τους (Ευαγγελοπουλος, 1992) . Οι μαθητές οι οποίοι μεταξύ τους είναι ίσοι, αποδέχονται πως έχουν διακριτό ρόλο από τους καθηγητές , σέβονται τους κανόνες της τάξης και εργάζονται για την καλύτερη λειτουργία της . Σε αυτό το περιβάλλον είναι δυνατή η εξατομίκευση της διδασκαλίας , επικρατεί η ελευθερία της έκφρασης των μαθητών και κατακτάται η καλύτερη ποιότητα επικοινωνίας με συμμαθητές ή και με εκπαιδευτικούς (Ευαγγελοπουλος, 1992) .

Αν όμως οι μαθητές μπορεί να αποκτήσουν μεγαλύτερο κίνητρο επειδή οι συνθήκες που δημιουργήθηκαν στο σχολικό περιβάλλον είναι οι σωστές , τότε θα πρέπει να υποθέσουμε ότι

εν μέρει για την κινητοποίηση των μαθητών ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί . Αυτό μας κάνει να σκεφτούμε πως την ίδια ευθύνη θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί και για τη μη κινητοποίηση των μαθητών (Urdan and Schoenfelder, 2006) .

Η συμπεριφορά και η επιρροή του δασκάλου επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών και το κλίμα της τάξης. Οι περισσότεροι μαθητές συμφωνούν ότι δε συζητούν τα προβλήματα που τους απασχολούν με τους καθηγητές τους και ότι οι σχέσεις μαθητών-καθηγητών είναι επιφανειακές, απρόσωπες, μη γνήσιες, χρησιμοθηρικές και ανειλικρινείς (Πετρόπουλος, 2014) . Πιθανή «κυριαρχική» συμπεριφορά από τον εκπαιδευτικό ή κυριαρχική μέθοδος διδασκαλίας και οι τεχνικές της προκαλούν επιθετική συμπεριφορά και συμμόρφωση των μαθητών απέναντι στον κυριαρχικό δάσκαλο όσο και στους συμμαθητές τους (Ευαγγελόπουλος, 1992) . Κάτω από τέτοιες συνθήκες μέσα στην τάξη δεν υπάρχει πνεύμα συνεργατικότητας και φιλίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Οι μαθητές βλέπουν τους καθηγητές τους ως ξένους (77%) . Τελικά καταλήγει στην τάξη να επικρατούν αισθήματα εχθρότητας και αδιαφορίας των μαθητών προς τους καθηγητές (58%) (Τσέρτος, 1998) .

Η απειθαρχία ως παράγοντας στο ενδιαφέρον για μάθηση.

Αν σε μια τάξη επικρατεί κλίμα άγονο για την δημιουργία ενδιαφέροντος για το μάθημα και ειδικά όταν τα παιδιά δεν μπορούν να συμμετέχουν στην εργασία που γίνεται γύρω τους στην αίθουσα, φυσικό είναι να αισθάνονται ανία και να ψάχνουν κάτι που θα τους κινήσει το ενδιαφέρον . Αυτό μπορεί να το βρουν στο να παρενοχλούν τον εκπαιδευτικό ή και τους συμμαθητές τους (Fontana, 1994) . Η απειθαρχία αυτή έχει αποτελέσματα τόσο στην ίδια τη διεξαγωγή του μαθήματος όσο και στην δυνατότητα συμμετοχής ή έστω παρακολούθησης που έχουν οι υπόλοιποι μαθητές αφού σε τάξεις που επικρατεί σε μεγάλο βαθμό η απειθαρχία παρατηρούμε να υπάρχουν πολλές προστριβές , επιθετικότητα , άρνηση για συνεργασία , πολύς θόρυβος , χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών , ροπή προς εκτροπή του μαθήματος και άρνηση εργασίας για αυτό (Ματσαγγούρας, 2008) . Αυτά τα προβλήματα ίσως προληφθούν αν το πρόγραμμα διδασκαλίας διαμορφωθεί έτσι ώστε να προωθεί την δραστήρια συμμετοχή όλων των μαθητών και το μαθησιακό επίπεδο είναι προσιτό σε όλους (Slavin, 2007) . Παρά τις προσπάθειες που μπορεί να καταβληθούν ,από την πλευρά του καθηγητή, για την

ικανοποίηση των προσδοκιών και των ενδιαφερόντων των παιδιών είναι πολύ πιθανό τα προβλήματα στη συμπεριφορά τους να εμφανιστούν .

Στην εφηβεία δεν είναι σπάνιο τα παιδιά να δοκιμάζουν πολλές διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις στα πλαίσια της εξερεύνησης του εαυτού τους. Συχνά αυτοί οι υιοθετούμενοι ρόλοι δεν έχουν παρά μικρή διάρκεια (Elias and Branden-Muller, 1994) . Στην εποχή μας που η διαπαιδαγώγηση των παιδιών έπαψε να είναι αποκλειστικότητα από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αφού η τηλεόραση και πολύ περισσότερο οι δομές μέσα από τη νέα τεχνολογία και το διαδίκτυο είναι για τα παιδιά πιο οικείοι και πιο πειστικοί παράγοντες διαπαιδαγώγησης (Παπαγεωργίου, 2004) τα πρότυπα που προβάλλονται δεν μπορούν να ελεγχθούν . Τα παιδιά ακολουθούν πολλές φορές παραδείγματα που παίρνουν από τους ενηλίκους και στα πλαίσια αυτών δεν επιθυμούν να ακολουθούν τις πρακτικές του σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις η άσκηση πίεσης για το αντίθετο ωθεί τα παιδιά σε συμπεριφορές που δεν είναι μέσα στα αποδεκτά πλαίσια του σχολείου (Κυρίδης, 1999) . Κάποιες φορές δεν είναι παρά η εκούσια αλλά πολύ ισχυρή έκφραση της ανάγκης τους για αυτονομία και αυτοδιαχείριση που τα οδηγεί σε συγκρουσιακή τροχιά (Erikson, 1990) και την διοχετεύουν μέσω της ανάπτυξης μιας επιθετικής διάθεσης και αυθάδειας απέναντι στον καθηγητή (Μπασέτας, 2011) .

Για να αποτρέψουν οι εκπαιδευτικοί τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών και να τους ωθήσουν να ασχολούνται ουσιαστικά με το μάθημα πρέπει να προσδώσουν ενέργεια και ενδιαφέρον στη διδασκαλία τους ενώ ταυτόχρονα θα έχουν καταστήσει σαφείς κανόνες για τη λειτουργία της τάξης οι οποίοι και θα πρέπει να τηρούνται (Slavin, 2007) . Οι κανόνες πειθαρχίας μιας τάξης πρέπει να μπορούν να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό και να είναι αποδεκτοί από τα παιδιά . Πρέπει επίσης να ισχύουν εξίσου για όλους και συνεχώς . Αν οι κανονισμοί δεν εφαρμόζονται με δικαιοσύνη και διαρκώς και αν παρουσιάζουν μεγάλη ελαστικότητα και μεροληψία στην εφαρμογή τους τότε στην πραγματικότητα αδρανούν (Ματσαγγούρας, 1987) και η πειθαρχία χάνεται . Για να λειτουργήσει αυτό συνήθως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ποινές στον τομέα της πειθαρχίας αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στον τομέα της σχολικής μάθησης που χρησιμοποιούν τις αμοιβές (Αραβανής, 1998) . Σε αυτή την κατεύθυνση πολύ μεγάλη σημασία φαίνεται να έχει και η συμπόρευση του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Θα πρέπει να υπάρχει μια σχετική ομοιομορφία στις επιλογές των εκπαιδευτικών όσο αφορά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού προγράμματος και πολύ περισσότερο τον έλεγχο της πειθαρχίας στο σχολείο ώστε οι μαθητές

να μην λαμβάνουν αντικρουόμενα μηνύματα που τους αποπροσανατολίζουν . Η σύμπτωση αυτή μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεπικουρεί στην βελτίωση της μαθησιακής πορείας των μαθητών (Rutter, 1979) .

iii. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς ενός ιδιαίτερα απαιτητικού ρόλου (Παπαναούμ, 2003) . Η πολυπλοκότητα και η ευαισθησία του αντικειμένου της εργασίας τους αποτελούν αφορμές για να αισθάνονται συνεχή πίεση .Ο εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του προγραμματισμού, της προετοιμασίας και της διδασκαλίας του μαθήματος . Επίσης θα πρέπει να ικανοποιούν και τις απαιτήσεις που έχει το εργασιακό τους περιβάλλον ,μέσα και έξω από την τάξη (Danielson, 2007) . Οι επιδόσεις σε όλα αυτά καθορίζουν την ποιότητα της εργασίας τους.

Μέσα στην τάξη δεν αρκεί να κάνουν μόνο το μάθημά τους , όσο καλά και αν το κάνουν αυτό. Πρέπει να στέκονται και ως παιδαγωγοί και να οδηγούν όλους τους μαθητές την τάξη στο να δημιουργούν σχέσεις με βάση την κατανόηση , την εκτίμηση και τον σεβασμό μεταξύ τους (Μπαμπαλής, 2009) .

Οι εκπαιδευτικοί θέλουν να μεταδώσουν στους μαθητές τη γνώση . Αγωνιούν συνεχώς για την αποτελεσματικότητα που καταφέρνουν να έχουν στην τάξη και καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να ξεπεράσουν τα εμπόδια που τους βάζουν οι μαθητές τους , ακόμα κι όταν θέλουν να μάθουν (Postic, 1995) . Οι προσπάθειες που κάνουν ενίοτε στέφονται με επιτυχία και αυτό δίνει στους καθηγητές ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση. Μα και η αποτυχία είναι ένα πιθανό αποτέλεσμα και όταν έρχεται φέρνει δυσάρεστα συναισθήματα , γεννά την αμφισβήτηση για την ποιότητα της δουλειάς τους και αυτό αυξάνει την αισθητή πίεση . Όταν δεν μπορούν να αποδώσουν κοντά στο επίπεδο απόδοσης που έχουν θέσει ιδανικά, απειλείται η αυτοεκτίμησή τους και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πρόσθετη μείωση την αποτελεσματικότητά τους (Parker and Martin, 2009) . Όπως χαρακτηριστικά συμπεραίνει ο Αλέξανδρος Κοσμόπουλος : Οι εκπαιδευτικοί ,ευγενικοί και ευσυνείδητοι δημόσιοι υπάλληλοι, όμως κουρασμένοι και απογοητευμένοι βαθιά, νιώθουν μόνοι, ακαθοδήγητοι, απροστάτευτοι, ανεξέλεγκτοι... (Κοσμόπουλος, 1994) .

Η αδιαφορία των μαθητών δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στην σχολική τάξη οι οποίες επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών . Στην καλύτερη περίπτωση ένας μαθητής με χαμηλά κίνητρα για μάθηση μπορεί να καθίσει ήσυχος και να μην ενοχλεί . Η παρουσία όμως αδιάφορων μαθητών συνήθως δρα διαλυτικά για το μάθημα . Η απαξίωση που παρουσιάζουν ή επιδεικνύουν για τη μάθηση αποτελεί κακό παράδειγμα για τους συμμαθητές τους .

Συνήθως οι αδιάφοροι μαθητές με τη συμπεριφορά τους προκαλούν αποσυντονισμό στο μάθημα. Μπορεί να κάνουν θορύβους που εμποδίζουν τη σκέψη και την επικοινωνία των υπολοίπων στην τάξη. Μπορεί να είναι προκλητικοί απέναντι στον καθηγητή ή τους συμμαθητές τους δημιουργώντας ένταση , κλίμα κακό για συνεργασία , αμφισβήτηση και αρνητικά συναισθήματα . Όλες αυτές οι ενοχλητικές συμπεριφορές όταν ξεπερνούν τα όρια των κανόνων λειτουργίας της τάξης απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να παρέμβει.

Ακόμα και αν πετύχει η παρέμβαση του εκπαιδευτικού , υποβαθμίζει κι αυτή με τη σειρά της την ποιότητα της εργασίας του . Κάθε παρέμβαση απαιτεί από τον καθηγητή να ξοδέψει πολύτιμο χρόνο και ενέργεια που κανονικά θα έδινε για να κάνει το μάθημα ζωνφό και ενδιαφέρον . Το χειρότερο είναι πως οι παρεμβάσεις είναι δυναμικές διαδικασίες που απαιτούν λεπτούς χειρισμούς καθώς σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι εύθραυστα . Μια κακή έκβαση μπορεί να δυναμιτίσει το κλίμα της τάξης.

Έτσι η παρουσία αδιάφορων μαθητών εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να εργαστεί αποδοτικά αφού τον φορτώνει με κούραση ένταση , αρνητικά συναισθήματα και άγχος.

Το άγχος των καθηγητών

Ανάμεσα στις εργασίες που έχουν υψηλό άγχος κατατάσσεται και αυτή του εκπαιδευτικού (Kyriacou, 2001) . Ο εκπαιδευτικός βιώνει το άγχος ως ένα αρνητικό συναίσθημα που ενεργοποιείται όταν αυτός αντιλαμβάνεται πως οι εργασιακές του συνθήκες αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμηση και την προσωπική του ευημερία (Kyriacou, 2001) .

Το άγχος αμβλύνει τις ικανότητές του εκπαιδευτικού και είναι αίτιο μιας σειράς αρνητικών σωματικών συμπτωμάτων όπως ημικρανίες και καρδιαγγειακές ασθένειες (Prilleltensky et al., 2016) αλλά και συναισθημάτων όπως θυμός , ένταση , απογοήτευση , κατάθλιψη και ψυχική κόπωση (Kyriacou, 2001) . Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι καθηγητές να αισθάνονται

ανίσχυροι , με μειωμένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή (Howard and Johnson, 2004) και να μειώνεται έτσι η απόδοση στο έργο τους.

Σε ακραίες συνθήκες το άγχος φαίνεται να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην κατάσταση της εξουθένωσης (burnout) (Αντωνίου et al., 2006α) με κυριότερα συμπτώματα τη δημιουργία της αίσθησης της ματαίωσης και της πλήρους απογοήτευσης . Αυτά οδηγούν στην ψυχική απαγκίστρωση από την εργασία και την παραίτηση από την προσπάθεια (Αντωνίου et al., 2006α) .

Όπως επισημαίνει ο Chris Kyriacou το άγχος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την σύνθεση των αιτιών που το προκαλούν και προσωπικών παραγόντων όπως οι ικανότητες , η προσωπικότητα , οι αξίες και οι περιστάσεις (Kyriacou, 2001) και ορίζει ως αιτίες του τις εξής :

- η διδασκαλία σε μαθητές χωρίς κίνητρο
- η δυσκολία διατήρησης πειθαρχίας στην τάξη
- οι κακές εργασιακές συνθήκες
- ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου
- η αυτοπεποίθηση και το κύρος του επαγγέλματος
- η αξιολόγηση
- οι σχέσεις με τους συναδέλφους στο σχολικό περιβάλλοντος
- η δυσκολία διαχείρισης και διοίκησης στο σχολείο
- η σύγκρουση ρόλων και ασάφεια ευθυνών

(Kyriacou, 2001) .

Οι Αντωνίου ,Πολυχρόνη και Βλαχάκης προσθέτουν στις παραπάνω πηγές άγχους τις εξής:

- Έλλιπής εκπαίδευση του εκπαιδευτικού
- Έλλειψη ενημέρωσης για τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση
- Έλλιπής στήριξη από το κράτος στο εκπαιδευτικό έργο

- Διαφορετικότητα μαθητών στην τάξη
- Μη ρεαλιστικές προσδοκίες του καθηγητή
- Συνεχείς αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών
- Υπερβολικές απαιτήσεις από τη διεύθυνση του σχολείου
- Δυσκολίες στην επαφή με κηδεμόνες μαθητών

(Antonioni et al., 2006a) .

Από τους προσωπικούς παράγοντες που ρυθμίζουν πόσο ευπαθής είναι ο κάθε εκπαιδευτικός στο άγχος είναι η ηλικία και το φύλο (Antonioni et al., 2006a) .

Η αδιαφορία των μαθητών είναι και δημιουργός πολλών από τα αίτια του άγχους όπως της έλλειψης πειθαρχίας , της κούρασης , της πίεσης χρόνου , του φόρτου εργασίας , της μείωσης αυτοπεποίθησης καθώς και της αμφισβήτησης των γνώσεων , της ικανότητας της αποτελεσματικότητας και του κύρους του εκπαιδευτικού . Η αδιαφορία των μαθητών λοιπόν προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο άμεσα αλλά και έμμεσα .

iv.ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ : τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα είναι χωρισμένη σε δύο βαθμίδες . Η πρώτη περιλαμβάνει το Γυμνάσιο όπου παρακολουθούν όσα παιδιά ολοκλήρωσαν την φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο και περιλαμβάνει τρεις τάξεις. Στη δεύτερη βαθμίδα υπάρχουν δύο τύποι Λυκείων. Το Γενικό ή παλαιότερα Ενιαίο Λύκειο (ΓΕ.Λ) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ) . Το κάθε Λύκειο έχει τρεις τάξεις. Αποφοιτώντας από τα Επαγγελματικά Λύκεια οι μαθητές μπορούν να έχουν το απολυτήριο Λυκείου και Πτυχίο κάποιας επαγγελματικής ειδικότητας , επιπέδου 4 . Και για τις δύο βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας λειτουργούν ημερήσια και εσπερινά σχολεία .

Στο παρελθόν στη θέση που τώρα έχει το Επαγγελματικό Λύκειο υπήρξαν άλλες δομές όπως τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) που υπήρξαν ταυτόχρονα με τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.) και καταργήθηκαν για να σχηματιστούν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) . Αυτά καταργήθηκαν με τη σειρά τους το 2006 για να πάρουν τη θέση τους τα Επαγγελματικά Λύκεια και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) . Για μία περίπου δεκαετία υπήρξε ο θεσμός του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.) που καταργήθηκε χωρίς αντικατάσταση. Επίσης από το Υπουργείο Παιδείας λειτουργούν επίσης Πειραματικά ,Μουσικά , Καλλιτεχνικά και Εκκλησιαστικά Γυμνάσια - Λύκεια (“Λύκειο,” 2019) . Τέλος να αναφέρουμε πως υπό την αιγίδα άλλων υπουργείων λειτουργούν επαγγελματικές εκπαιδευτικές δομές που εδώ δεν αναφέρονται.

ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΑ

ν. ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πρόθεση αυτής της έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν επηρεάζεται η ποιότητα της εργασίας τους όταν απέναντί τους έχουν αδιάφορους μαθητές .

Η έρευνα που παρήγαγε τα στοιχεία για αυτή την εργασία προτιμήθηκε να γίνει μέσω της ποσοτικής μεθόδου, ώστε να μπορούν να προκύψουν σαφή συμπεράσματα μέσα από αριθμητικά στοιχεία καθώς επίσης γιατί με τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μπορεί κανείς να εμβαθύνει τις ερμηνείες του, ανακαλύπτοντας τάσεις που δεν είναι εμφανείς με την πρώτη ματιά . Σημαντικό είναι επίσης πως η στατιστική μελέτη περιορίζει τη επίδραση του ερευνητή στη διεξαγωγή συμπερασμάτων επιτρέποντας έτσι στην έρευνα να πλησιάσει με αντικειμενικότητα την αλήθεια.

Στην δειγματοληπτική αυτή έρευνα ,το μέρος των εκπαιδευτικών που επιλέχθηκε να μελετηθεί είναι οι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .

Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι πρωτογενή , καθώς δεν βρέθηκαν ανάλογες έρευνες ή στοιχεία που να είναι συναφή με αυτής που πραγματοποιήθηκε.

Η έρευνα χρησιμοποίησε ως δείγμα 80 άτομα , εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης , σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια χωρίς κανένα περιορισμό όπως οικονομική τάξη, φύλο, ηλικία, θρήσκευμα , εθνικότητα ,μορφωτικό επίπεδο, εργασιακή εμπειρία και ειδικότητα .

Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε στην έρευνα αυτή είναι η δειγματοληψία ευκολίας . Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν με ηλεκτρονική αλληλογραφία ή μέσω μέσου κοινωνικής δικτύωσης να συμμετέχουν και πρόκειται για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .

Η έρευνα προσεγγίστηκε ποσοτικά και οι εκπαιδευτικοί προτιμήθηκε να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας και όχι με τηλεφωνική συνέντευξη.

Η συλλογή στοιχείων έγινε ηλεκτρονικά μέσα από τη σχετική πλατφόρμα της Google (<https://docs.google.com/forms>) που παρέχεται δωρεάν και με μόνη απαίτηση την ύπαρξη

προσωπικού λογαριασμού για αυτόν που διενεργεί την έρευνα . Η ηλεκτρονική συλλογή στοιχείων έγινε ως εξής :πραγματοποιήθηκε συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας, αφού δέχτηκαν πρόσκληση για αυτό μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω σελίδας κοινωνικής δικτύωσης . Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα και εμπιστευτικά ώστε να μην αισθάνεται ο ερωτώμενος καμιά πίεση . Το πρώτο από τα ογδόντα ερωτηματολόγια απαντήθηκε την 30 Μαΐου 2019 ενώ το τελευταίο την 8 Ιουλίου 2019 .Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που ερωτήθηκαν στους εκπαιδευτικούς είναι α) ηλικία , β) έτη προϋπηρεσίας , γ) φύλο , δ) τύπος σχολείου που υπηρετούν , ε) τύπος σχολείου που έχει διδακτική εμπειρία , στ) ειδικότητα και ζ) πιθανή δεύτερη ειδικότητα.

Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε χωρίς να στηρίζεται σε κάποιο ανάλογο. Οι ερωτήσεις των στοιχείων του αποτελούν αποτέλεσμα μιας συλλογής απόψεων που έχουν εκφραστεί , παρουσία του ερευνητή , κατά καιρούς από εκπαιδευτικούς και μιας σειράς από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν πριν από την σύνταξη του ερωτηματολογίου . Η διενέργεια των συνεντεύξεων κρίθηκε αναγκαία για να περιορίσει στο ελάχιστο την υποκειμενική διάσταση που θα μπορούσε να είναι εμφανής στις ερωτήσεις .

Το ερωτηματολόγιο που αποτελεί το όργανο της έρευνας αποτελείται από οκτώ ενότητες.

Η πρώτη ενότητα αποτελεί την εισαγωγή. Στόχος είναι να παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα σε όσους συμμετέχουν .

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από τρεις ερωτήσεις σε κλίμακα Likert και διερευνά το θέμα της παιδαγωγικής κατάρτισης ,των εκπαιδευτικών που απαντούν ,σχετικά με την αδιαφορία των παιδιών.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert και ένα στοιχείο σε πλέγμα το οποίο περιέχει επτά επιλογές και μια επιλογή ανοιχτού τύπου. Στην ενότητα αυτή διερευνάται το μέγεθος της αδιαφορίας ,η σύνδεσή της με την απειθαρχία ο τρόπος και το μέγεθος της ενόχλησης που προκαλεί στο μάθημα όπως το βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός .

Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει τέσσερα στοιχεία τύπου Likert και πέντε στοιχεία σε πλέγμα , που συνολικά έχουν 35 επιλογές και δύο επιλογές ανοιχτού τύπου . Η ενότητα αυτή διερευνά την αντιμετώπιση του φαινομένου από τους εκπαιδευτικούς.

Η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει δύο στοιχεία τύπου Likert. Διερευνά την αποφυγή της αντιμετώπισης της απειθαρχίας. Η λέξη "αποφυγή" αποφεύχθηκε να μπει στον τίτλο της ενότητας λόγω της εμφανώς αρνητικής προφόρτισης που θα έδινε στις ερωτήσεις.

Η έκτη ενότητα αποτελείται από έξι ερωτήσεις κλίμακας Likert και ένα πλέγμα με εννέα επιλογές και μια επιλογή ανοιχτού τύπου. Στόχος είναι να διερευνηθούν άμεσα οι απόψεις των καθηγητών για την καταπόνηση που υφίστανται λόγω της ύπαρξης αδιάφορων μαθητών στην τάξη.

Η έβδομη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία όσων απαντούν στο ερωτηματολόγιο και αποτελείται από δύο κλίμακες Likert για την ένταξη του ατόμου σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία και τον χρόνο υπηρεσίας. Μια διχοτομική κλίμακα για το φύλο, δυο πλέγματα για την υπηρεσία και την εμπειρία σε συγκεκριμένο τύπο σχολείου και τέλος δυο κλίμακες απλής επιλογής για την επιλογή της ειδικότητας η και της δεύτερης αν υπάρχει.

Η όγδοη και τελευταία ενότητα ζητά την συναίνεση του ερωτώμενου στην στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συμπλήρωσε κάτω από απόλυτη ανωνυμία.

Στην δημιουργία των επιλογών απάντησης δόθηκε σημασία στην κάλυψη όλων των απόψεων όσο αυτό είναι δυνατόν. Γι' αυτό το λόγο και υπάρχουν περιπτώσεις ανοιχτών επιλογών ώστε ο ερωτώμενος να προσθέσει αν επιθυμεί την δική του οπτική. Στα στοιχεία που είναι με τη μορφή πλαισίων ελέγχου, ζητείται υποχρεωτικά η συμπλήρωση έστω και μιας απάντησης με σκοπό την αποτροπή της παράκαμψης από τυχόν αδιάφορο ή απρόσεκτο ερωτούμενο. Για το λόγο αυτό πάντα ως επιλογή δίνεται στο ερωτηματολόγιο μια απάντηση που απαντά αρνητικά στην ερώτηση ή αναιρεί τη λογική της.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν οι τεχνικές που υποδεικνύει η περιγραφική στατιστική και χρησιμοποιήθηκαν: το πρόγραμμα PSPP το οποίο αποτελεί ένα δωρεάν, ελεύθερο λογισμικό / ανοιχτού κώδικα για στατιστική ανάλυση δεδομένων από δειγματοληψία και το LibreOfficeCalc που αποτελεί ένα πρόγραμμα υπολογιστικού φύλλου που αποτελεί μέρος του πακέτου εφαρμογών γραφείου LibreOffice που είναι επίσης δωρεάν ελεύθερο λογισμικό / ανοιχτού κώδικα. Η εργασία συντάχθηκε με το LibreOfficeWriter αλλά η τελική μορφοποίηση της εργασίας σε αρχείο μορφής .doc έγινε σε Microsoft Office Word για αποφυγή αναντιστοιχιών με το παραπάνω πρόγραμμα.

vi. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Πίνακας 1 Απαντήσεις στην ερώτηση 1 :Στα παιδαγωγικά μαθήματα και επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει καθώς και σε ό,τι μόνος μου έχω μελετήσει , όσον αφορά το θέμα της αδιαφορίας των μαθητών ...

	Συχνότητα	Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
υπήρξε πολύ αναλυτική αναφορά	1	1,25	1,25
υπήρξε επαρκής αναφορά	8	10	11,25
υπήρξε απλή αναφορά	39	48,75	60
υπήρξε μόνο έμμεση αναφορά	20	25	85
δεν υπήρξε καμία αναφορά	12	15	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Βλέπουμε πως μόνο το 11.25% των ερωτηθέντων θεωρεί πως είχε την ευκαιρία να ενημερωθεί τουλάχιστον επαρκώς για το θέμα της αδιαφορίας των μαθητών από την επαφή του με την παιδαγωγική. Το 40% μάλιστα δεν θεωρεί πως υπήρξε καμία ευθεία αναφορά στο φαινόμενο.

Πίνακας 2 Απαντήσεις στην ερώτηση 2:Τα παιδαγωγικά μαθήματα και επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει καθώς και ό,τι μόνος μου έχω μελετήσει , όσον αφορά την αντιμετώπιση της αδιαφορίας των μαθητών ...

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
με προετοίμασαν άριστα προτείνοντάς μου λύσεις.	3	3,75	3,75
με βοήθησαν ώστε να βρω μόνος μου τις λύσεις .	16	20	23,75
απλά με ενημέρωσαν πως πιθανότατα θα χρειαστεί να αντιμετωπίσω το φαινόμενο.	29	36,25	60
υπονόησαν πως αν κάνω σωστά τη δουλειά μου δεν θα συναντήσω το φαινόμενο.	20	25	85
δεν ασχολήθηκαν καθόλου.	12	15	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Η παιδαγωγική δεν έδωσε καμία βοήθεια για την αντιμετώπιση του φαινομένου στο 73,25% όσων απάντησαν . Μάλιστα για το 1/3 από αυτούς υπάρχει η αίσθηση ότι τους χρέωσε και την ευθύνη της εμφάνισής του.

Πίνακας 3 Απαντήσεις στην ερώτηση 3 :Για το θέμα της αδιαφορίας των μαθητών αισθάνομαι πως ...

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
χρειάζομαι πρόσθετη εκπαίδευση.	17	21,25	21,25
θα ήταν καλό να έχω μια πρόσθετη επιμόρφωση.	51	63,75	85
μου αρκεί η στήριξη από τους συμβούλους.	0	0	85
θα ήθελα να μου δοθεί σχετικό υλικό να μελετήσω .	7	8,75	93,75
είμαι επαρκώς καταρτισμένος , δεν χρειάζομαι τίποτα.	5	6,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 95% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί πως χρειάζεται συμπληρωματική κατάρτιση στην αδιαφορία των μαθητών. Τα 2/3 από αυτούς θα ήθελαν μια πρόσθετη επιμόρφωση ενώ κανένας δεν θεωρεί χρήσιμη τη στήριξη από συμβούλους.

Πίνακας 4 Απαντήσεις στην ερώτηση 4 :Πιστεύω πως κατά μέσο όρο έχω στις τάξεις μου αδιάφορους μαθητές σε ποσοστό :

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
0 - 10% (μέχρι 2 στους 20 μαθητές)	7	8,75	8,75
11 -25% (από 2 ως 5 στους 20 μαθητές)	25	31,25	40
26 - 40% (από 5 ως 8 στους 20 μαθητές)	20	25	65
41 - 55% (από 8 ως 11 στους 20 μαθητές)	28	35	100
από 56% και πάνω (περισσότεροι από 11 στους 20 μαθητές)	0	0	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Τα ποσοστά της αδιαφορίας στις τάξεις όσων συμμετείχαν είναι μοιρασμένα στις κατηγορίες από 2 ως 55% . (με τυπική απόκλιση 5,38 δεν φαίνεται να υπάρχει αξιόπιστη διαφορά των εμφανίσεων των δειγμάτων)

Αυτό απαντά και στην τρίτη ερευνητική υπόθεση. Το 60% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως έχει κατά μέσο όρο από 26 ως 56 τοις εκατό αδιάφορους μαθητές στις τάξεις του.

Πίνακας 5 Απαντήσεις στην ερώτηση 5: Από τους μαθητές που είναι αδιάφοροι ,χωρίς να παρέμβει ο καθηγητής, δεν ενοχλούν καθόλου το μάθημα ...

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
όλοι	0	0	0
οι περισσότεροι	25	31,25	31,25
οι μισοί	24	30	61,25
λιγότεροι από τους μισούς	29	36,25	97,50
κανένας	2	2,50	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 68,75% όσων απάντησαν πιστεύουν πως από τους αδιάφορους μαθητές ενοχλούν το μάθημα τουλάχιστον οι μισοί .

Πίνακας 6 Απαντήσεις στην ερώτηση : 6,1 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι κάνουν ενοχλητικούς θορύβους

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
πάντα	2	2,50	2,50
τις περισσότερες φορές	38	47,50	50
τις μισές φορές	13	16,25	66,25
λίγες φορές	23	28,75	95
ποτέ	4	5	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 47,5% των ερωτηθέντων πιστεύει πως ο θόρυβος είναι κάτι με το οποίο ενοχλούν συνήθως οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται.

Πίνακας 7: Απαντήσεις στην ερώτηση :6,2 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προσπαθούν να παρεμποδίσουν το μάθημα

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
πάντα	3	3,75	3,75
τις περισσότερες φορές	26	32,50	36,25
τις μισές φορές	15	18,75	55
λίγες φορές	32	40	95
ποτέ	4	5	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 55% των καθηγητών πιστεύει πως οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται προσπαθούν να εμποδίσουν το μάθημα να πραγματοποιηθεί τουλάχιστον στις μισές φορές από αυτές που δεν κάθονται ήσυχα.

Πίνακας 8 Απαντήσεις στην ερώτηση : 6,3 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προσπαθούν να σταματήσουν τελείως το μάθημα

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
πάντα	0	0	0
τις περισσότερες φορές	13	16,25	16,25
τις μισές φορές	9	11,25	27,50
λίγες φορές	36	45	72,50
ποτέ	22	27,50	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Είναι σχετικά μεγάλο το ποσοστό (45%) αυτών που πιστεύουν πως λίγες από τις φορές που δεν κάθονται ήσυχα ,οι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν το μάθημα για το οποίο αδιαφορούν. Το 27% πιστεύει πως αυτό γίνεται τις μισές ή και περισσότερες φορές.

Πίνακας 9 Απαντήσεις στην ερώτηση : 6,4 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι παρενοχλούν τους συμμαθητές τους

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
πάντα	6	7,50	7,50
τις περισσότερες φορές	27	33,75	41,25
τις μισές φορές	24	30	71,25
λίγες φορές	21	26,25	97,50
ποτέ	2	2,50	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Η παρενόχληση των συμμαθητών τους είναι μια συνηθισμένη ως και μόνιμη ασχολία για τους μαθητές που αδιαφορούν για το μάθημα σύμφωνα με το 41,25% των εκπαιδευτικών που απάντησαν.

Πίνακας 10 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,5 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι εμποδίζουν τους συμμαθητές τους να εκφραστούν ελεύθερα

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
πάντα	1	1,25	1,25
τις περισσότερες φορές	16	20	21,25
τις μισές φορές	11	13,75	35
λίγες φορές	40	50	85
ποτέ	12	15	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Ένας στους δύο από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί πως σε λίγα από τα μαθήματα που δεν κάθονται ήσυχα οι αδιάφοροι μαθητές εμποδίζουν την ελεύθερη έκφραση των συμμαθητών τους .Περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς πιστεύει πως αυτό συμβαίνει τουλάχιστον στα μισά μαθήματα .

Πίνακας 11 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,6 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προσπαθούν να επιβάλουν την αδιαφορία τους στους συμμαθητές τους

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
πάντα	4	5	5
τις περισσότερες φορές	20	25	30
τις μισές φορές	17	21,25	51,25
λίγες φορές	27	33,75	85
ποτέ	12	15	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Είναι σχεδόν οι μισοί οι καθηγητές που πιστεύουν πως οι μαθητές που δεν ενδιαφέρονται προσπαθούν να επιβληθεί η στάση τους σε όλη την τάξη στα μισά μαθήματα ή και συχνότερα.

Πίνακας 12 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,7 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προκαλούν την δυσφορία των συμμαθητών τους που ενδιαφέρονται.

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)	Συσσωρευτικά Ποσοστά
πάντα	6	7,50	7,50
τις περισσότερες φορές	28	35	42,50
τις μισές φορές	18	22,50	65
λίγες φορές	26	32,50	97,50
ποτέ	2	2,50	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 42,5% από τους ερωτηθέντες πιστεύει πως οι ζωντοί αδιάφοροι μαθητές προκαλούν τις περισσότερες φορές ή και συνεχώς την δυσφορία των συμμαθητών τους .

Πίνακας 13 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,8 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι προσπαθούν να ασχοληθούν με άσχετα με το μάθημα πράγματα .

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
πάντα	20	25	25
τις περισσότερες φορές	30	37,50	62,50
τις μισές φορές	20	25	87,50
λίγες φορές	7	8,75	96,25
ποτέ	3	3,75	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Μόνο το 12,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως οι ζωντροί αδιάφοροι μαθητές θέλουν να ασχολούνται με άσχετα πράγματα την ώρα του μαθήματος λίγες φορές ή και καθόλου.

Πίνακας 14 Απαντήσεις στην ερώτηση :6,9 Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι είναι επιθετικοί ή προκλητικοί απέναντί στον καθηγητή.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
πάντα	1	1,25	1,25
τις περισσότερες φορές	13	16,25	17,50
τις μισές φορές	19	23,75	41,25
λίγες φορές	38	47,50	88,75
ποτέ	9	11,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 47,5% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει την προκλητική συμπεριφορά των αδιάφορων μαθητών σε λίγα μαθήματα. Από την άλλη, το 25% στα μισά ή και περισσότερα μαθήματα.

Πίνακας 15 Απαντήσεις στην ερώτηση :7.Η απειθαρχία στην τάξη και η ενασχόλησή μου με αυτή:

Η απειθαρχία στην τάξη και η ενασχόλησή μου με αυτή:	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
τρώει χρόνο από το μάθημα	66	82,5	14	17,5
με κουράζει	54	67,5	26	32,5
με αποσπά από το μάθημα	37	46,25	43	53,75
με αγχώνει	15	18,75	65	81,25
μειώνει το κύρος μου	13	16,25	67	83,75
δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα και ένταση	50	62,50	30	37,50
δεν με ενοχλεί καθόλου , δεν μου δημιουργεί πρόβλημα	1	1,25	79	98,75
Άλλο	1	1,25	79	98,75

Σχόλιο: Μόνο ένας στους ογδόντα απάντησε πως η ενασχόλησή του με την απειθαρχία των μαθητών δεν τον επηρεάζει αρνητικά. Ο ίδιος επέλεξε να δώσει την οπτική του μέσα από την επιλογή άλλο γράφοντας “είναι μέρος της δουλειάς μου”. Για τους τέσσερις στους πέντε καθηγητές η απειθαρχία και η διευθέτησή της προκαλεί απώλεια χρόνου από το μάθημα. Περίπου δύο στους τρεις θεωρούν την κατάσταση αυτή παράγοντα κούρασης του εκπαιδευτικού και σχεδόν οι μισοί παράγοντα απόσπασης της προσοχής του από το μάθημα. Μικρά φαίνεται να είναι τα ποσοστά ,μικρότερα από 20% , όσων θεωρούν πως η απειθαρχία στην τάξη μειώνει το κύρος τους σε αυτή και αποτελεί παράγοντα άγχους .

Πίνακας 16 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,1 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα ρίχνει το επίπεδο του μαθήματος.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
σε κανένα μάθημα	3	3,75	3,75
σε λίγα μαθήματα	22	27,50	31,25
στα μισά μαθήματα	8	10	41,25
στα περισσότερα μαθήματα	24	30	71,25
σε όλα τα μαθήματα	23	28,75	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο : Το 58,75% των ερωτηθέντων θεωρεί πως στα περισσότερα ή και όλα τα μαθήματα το επίπεδο είναι πεσμένο εξαιτίας των αδιάφορων μαθητών. Μάλιστα σχεδόν οι μισοί από αυτούς πιστεύουν πως αυτό ισχύει για όλα τα μαθήματα.

Πίνακας 17 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,2 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα εμποδίζει να διδαχθεί ολόκληρη η ύλη.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
σε κανένα μάθημα	13	16,25	16,25
σε λίγα μαθήματα	17	21,25	37,50
στα μισά μαθήματα	7	8,75	46,25
στα περισσότερα μαθήματα	24	30	76,25
σε όλα τα μαθήματα	19	23,75	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Μόνο το 16,25% όσων συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί πως δεν εμποδίζεται καθόλου να βγάλει την ύλη από τους αδιάφορους μαθητές και τη συμπεριφορά τους. Σχεδόν ένας στους τρεις (30%) παρεμποδίζεται στα περισσότερα μαθήματα ενώ σχεδόν ένας στους τέσσερις (23,75%) σε όλα.

Πίνακας 18 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,3 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα εμποδίζει την πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών των μαθητών.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
σε κανένα μάθημα	8	10	10
σε λίγα μαθήματα	18	22,50	32,50
στα μισά μαθήματα	9	11,25	43,75
στα περισσότερα μαθήματα	27	33,75	77,50
σε όλα τα μαθήματα	18	22,50	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Συχνά εμποδίζεται η πραγματοποίηση των ομαδικών εργασιών , σε περισσότερα από τα μισά μαθήματα σύμφωνα με το 56,25% των εκπαιδευτικών που απάντησαν.

Πίνακας 19 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,4 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα κάνει το μάθημα λιγότερο ευχάριστο.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
σε κανένα μάθημα	4	5	5
σε λίγα μαθήματα	11	13,75	18,75
στα μισά μαθήματα	10	12,50	31,25
στα περισσότερα μαθήματα	28	35	66,25
σε όλα τα μαθήματα	27	33,75	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρεί πως τα περισσότερα μαθήματα γίνονται πιο δυσάρεστα από την ύπαρξη αδιάφορων μαθητών ενώ άλλοι τόσοι πιστεύουν το ίδιο για όλα τα μαθήματα.

Πίνακας 20 Απαντήσεις στην ερώτηση :8,5 Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα χαλαρεί το κλίμα μεταξύ των μαθητών στην τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
σε κανένα μάθημα	5	6,25	6,25
σε λίγα μαθήματα	20	25	31,25
στα μισά μαθήματα	8	10	41,25
στα περισσότερα μαθήματα	27	33,75	75
σε όλα τα μαθήματα	20	25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 33,75% όσων απάντησαν θεωρεί ότι οι αδιάφοροι μαθητές χαλούν το κλίμα κλίμα μεταξύ των μαθητών στην τάξη στα περισσότερα μαθήματα ενώ σημαντικό είναι το ποσοστό (25%) όσων θεωρούν πως αυτό ισχύει σε όλα τα μαθήματα .

Πίνακας 21 Απαντήσεις στην ερώτηση :9.Όταν έχω έναν αδιάφορο μαθητή ασχολούμαι με αυτόν με σκοπό την ενεργοποίησή του

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
ποτέ	0	0	0
Σε λίγα μαθήματα	10	12,50	12,50
Στα μισά μαθήματα	17	21,25	33,75
Στα περισσότερα μαθήματα	36	45	78,75
Κάθε φορά	17	21,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κινητοποιήσουν τους αδιάφορους μαθητές. Το 87,5% από αυτούς το κάνει στα μισά μαθήματα ή και περισσότερα.

Πίνακας 22 Απαντήσεις στην ερώτηση :10. Όταν ασχοληθώ με έναν αδιάφορο μαθητή τότε...

Όταν ασχοληθώ με έναν αδιάφορο μαθητή τότε:	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
χάνεται χρόνος από το μάθημα	43	53,75	37	46,25
κόβεται η ροή του μαθήματος	40	50,0	40	50,0
ξοδεύω πολλή ενέργεια	34	42,50	46	57,50
αυξάνεται το άγχος μου	10	12,5	70	87,5
μπορεί να πυροδοτήσω μια άσχημη αντίδραση του μαθητή	21	26,25	59	73,75
μπορεί από την αντίδραση του μαθητή να μειωθεί το κύρος μου	3	3,75	77	96,25
μπορεί να βελτιωθεί η συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη	59	73,75	21	26,25
μπορεί να βελτιωθεί η απόδοσή του μαθητή στο μάθημα	47	58,75	33	41,25
μπορεί να βελτιωθεί το κλίμα με τους μαθητές συνολικά	49	61,25	31	38,75
δεν υπάρχει πιθανότητα να ασχοληθώ	0	0	80	100

Σχόλιο: Όλοι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τους μαθητές που παρουσιάζονται αδιάφοροι. Με την παρέμβασή τους οι επτά στους δέκα (73,5%) πιστεύουν πως αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή και έξι στους δέκα (58%) βελτίωση της απόδοσης. Το 61,25% φέρεται να πιστεύει πως μπορεί η παρέμβασή του απέναντι σε ένα αδιάφορο μαθητή να επηρεάσει γενικά το κλίμα με τους μαθητές. Σχετικά λίγοι (26,5%) είναι αυτοί που ανησυχούν μήπως η αλληλεπίδρασή τους με τον μαθητή ξεκινήσει μια πιο

έντονη αντίδραση. Φαίνεται επίσης πως η διάδραση με τους αδιάφορους μαθητές δεν απειλεί τη θέση κύρους που έχουν στην τάξη, ούτε πως τους αγχώνει άμεσα αφού μόνο το 3,75% και 12,5% των ερωτηθέντων αντίστοιχα απάντησαν θετικά σε αυτά. Όλα αυτά ενώ πρακτικά οι μισοί από τους καθηγητές αποδέχονται πως η ενασχόλησή τους προσωπικά με έναν αδιάφορο μαθητή αναλώνει πολλή από την ενέργειά τους, κόβει τη ροή και ξοδεύει χρόνο του μαθήματος (ποσοστά :42,5% 50% 53,75% αντίστοιχα).

Πίνακας 23 Απαντήσεις στην ερώτηση :11 Αν δεν ασχοληθώ με έναν αδιάφορο μαθητή αυτό θα είναι γιατί...

Αν δεν ασχοληθώ με έναν αδιάφορο μαθητή αυτό θα είναι γιατί...	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
δεν θέλω να χαλάσω τη ροή του μαθήματος	29	36,25	51	63,75
έχω πίεση χρόνου για την πραγματοποίηση του μαθήματος	39	48,75	41	51,25
έχω εξαντληθεί.	25	31,25	55	68,75
δεν θέλω να πυροδοτήσω μια άσχημη αντίδραση του μαθητή.	18	22,50	62	77,50
δεν πιστεύω πως θα έχει αποτέλεσμα.	24	30	56	70
δεν με ενδιαφέρει	2	2,50	78	97,50
δεν ξέρω τι να κάνω.	9	11,25	71	88,75
δεν υπάρχει πιθανότητα να μην ασχοληθώ	22	27,50	58	72,50

Σχόλιο: Η πραγματοποίηση του μαθήματος και η πίεση του χρόνου για αυτήν είναι η αιτία που κάποιες φορές οι μισοί (48,7%) εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται κάποιες φορές με την ενεργοποίηση των αδιάφορων μαθητών. Ταυτόχρονα ένας στους τρεις καθηγητές (36,2%) δεν ασχολείται για να μην διακόψει τη ροή του μαθήματος ενώ περίπου τόσοι δηλώνουν πως αυτό συμβαίνει λόγω εξάντλησης (31,25%) ή έλλειψης πίστης για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους (30%). Ελάχιστοι είναι αυτοί που δεν ασχολούνται λόγω αδιαφορίας (

2,5%) ενώ λίγοι σχετικά αυτοί που δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν πως να χειριστούν το θέμα (11,2%). Σημαντικό είναι το ποσοστό όσων κάθε φορά ασχολούνται με τους μαθητές που επιδεικνύουν αδιαφορία (27,5%).

Πίνακας 24 Απαντήσεις στην ερώτηση :12.Προσαρμόζω τη διδασκαλία στις δυνατότητες του αδιάφορου μαθητή ή την κάνω πιο ελκυστική για αυτόν

	Συχνότητα	Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
σε κανένα μάθημα	3	3,75	3,75
σε λίγα μαθήματα	23	28,75	32,50
στα μισά μαθήματα	13	16,25	48,75
στα περισσότερα μαθήματα	31	38,75	87,50
σε όλα τα μαθήματα	10	12,50	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Από τους καθηγητές που ερωτήθηκαν το 38,75% προσαρμόζει την παράδοση του μαθήματος τις περισσότερες φορές ώστε να γίνει πιο ελκυστική για τους μαθητές που δεν έχουν κίνητρα. Καμία φορά ή μόνο λίγες δήλωσε πως το κάνει το 32,5%.

Πίνακας 25 Απαντήσεις στην ερώτηση :13 Όταν προσαρμόσω τη διδασκαλία ώστε να προσελκύσω τους αδιάφορους μαθητές ...

Όταν προσαρμόσω τη διδασκαλία ώστε να προσελκύσω τους αδιάφορους μαθητές ...	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
το μάθημα γίνεται βαρετό για τους ικανούς μαθητές	22	27,50	58	72,50
δεν βγάζω την ίδια ύλη	59	73,75	21	26,25
πέφτει το επίπεδο του μαθήματος	26	32,50	54	67,50
δεν το κάνω ποτέ	3	3,75	77	96,25

Σχόλιο: Είναι πολύ μεγάλο το ποσοστό (73,5%)των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν πως η προσαρμογή του μαθήματος στα μέτρα των αδιάφορων γίνεται εις βάρος της ύλης που διδάσκεται. Λιγότεροι φαίνεται να είναι όσοι βλέπουν να πέφτει το επίπεδο του μαθήματος (32,5%) και όσοι θεωρούν πως αυτή η προσαρμογή κάνει το μάθημα λιγότερο ελκυστικό για τους ικανούς μαθητές (27,5%).

Πίνακας 26 Απαντήσεις στην ερώτηση :14 Αν δεν προσαρμόζω τη διδασκαλία ώστε να προσελκύσω τους αδιάφορους μαθητές είναι γιατί...

Αν δεν προσαρμόζω τη διδασκαλία ώστε να προσελκύσω τους αδιάφορους μαθητές είναι γιατί...	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
υπάρχει πίεση να βγει συγκεκριμένη ύλη	36	45	44	55
θα ήταν επιβλαβές για αυτούς που ενδιαφέρονται	20	25	60	75
μπορεί να μην πετύχει έτσι κι αλλιώς	14	17,50	66	82,50
δεν πιστεύω πως θα έχει αποτέλεσμα	20	25	60	75
δεν με ενδιαφέρει	1	1,25	79	98,75
δεν γνωρίζω πως να το κάνω	3	3,75	77	96,25
δεν το κάνω γιατί οι αδιάφοροι μαθητές είναι πολύ λίγοι	2	2,50	78	97,50
πάντα το προσαρμόζω	29	36,25	51	63,75
Άλλο	1	1,25	79	98,75

Σχόλιο: Η πίεση που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές από την υπηρεσία για να βγει μια συγκεκριμένη ύλη αποτρέπει σχεδόν τους μισούς (45%) από αυτούς να προσαρμόσουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών που δεν φαίνεται να ενδιαφέρονται. Για μαθήματα που οι εκπαιδευτικοί δεν προσαρμόζουν στα ενδιαφέροντα των αδιάφορων μαθητών το 25% αυτών το κάνει για να μην βλάψει με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές που ενδιαφέρονται και άλλοι τόσοι (25%) δεν πιστεύουν πως και με αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει κινητοποίηση των μαθητών . Σε μικρότερο ποσοστό (17,5%) οι καθηγητές δεν θέλουν να δοκιμάσουν γιατί θεωρούν μάλλον σίγουρη την αποτυχία του εγχειρήματος ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που δεν προσαρμόζουν τα μαθήματά τους γιατί δεν ενδιαφέρονται (1,25%), δεν ξέρουν πως να το κάνουν (3,75%)και δεν το κάνουν γιατί οι αδιάφοροι μαθητές αποτελούν μικρή μειοψηφία μέσα στην τάξη(2,5%). Τέλος ένας από τους ερωτώμενους δήλωσε “Δεν θα είχα χρόνο για διαφοροποίηση της διδασκαλίας”

Πίνακας 27 Απαντήσεις στην ερώτηση :15 Εκτός από τα παραπάνω ,για να ενεργοποιήσω τον αδιάφορο μαθητή στις περισσότερες περιπτώσεις :

Εκτός από τα παραπάνω ,για να ενεργοποιήσω τον αδιάφορο μαθητή στις περισσότερες περιπτώσεις :	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
επικοινωνώ με τους γονείς	31	38,75	49	61,25
προσπαθώ να τον εμπλέξω συναισθηματικά	68	85	12	15
βάζω ποινές	11	13,75	69	86,25
επισημαίνω τις συνέπειες της αδιαφορίας στη βαθμολογία	39	48,75	51,2 5	51,25
δεν κάνω τίποτα	1	1,25	79	98,75
Άλλο.	3	3,75	77	96,25

Σχόλιο: Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (85%) , παράλληλα με τις παιδαγωγικές μεθόδους προσπαθεί να κινητοποιήσει ένα αδιάφορο παιδί με το να το εμπλέξει συναισθηματικά. Σχεδόν οι μισοί (48,75%) επισημαίνουν στους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται πως η βαθμολογία τους θα επηρεαστεί από τη στάση τους αυτή και λίγο λιγότεροι είναι αυτοί (38,75%) που προσπαθούν να βάλουν και τους γονείς στην διαδικασία κινητοποίησης του μαθητή. Το 13,75% όσων απάντησαν προσπαθούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές βάζοντας ποινές. Τρεις από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν υπέδειξαν πρόσθετες πρακτικές ενεργοποίησης γράφοντας τα εξής “Προσπαθώ να ανακαλύψω τα ενδιαφέροντά του” , “αναφέρω πρακτικές εφαρμογές” και “του δίνω το λόγο”.

Πίνακας 28 Απαντήσεις στην ερώτηση :16.Οι αδιάφοροι μαθητές επηρεάζουν τον τρόπο που εξετάζω μέσα στην τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
μόνο τους ίδιους	31	38,75	38,75
τους ίδιους και τους αδύναμους μαθητές	10	12,50	51,25
όλους τους μαθητές	25	31,25	82,50
καθόλου	14	17,50	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 82,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η παρουσία των αδιάφορων μαθητών επηρεάζει και την εξέταση του μαθήματος. Το 31,25% μάλιστα πιστεύει πως επηρεάζεται για όλους τους μαθητές.

Πίνακας 29 Απαντήσεις στην ερώτηση :17.Θεωρώ πως η βαθμολογία ενός απολύτως αδιάφορου μαθητή στο τετράμηνο θα πρέπει να είναι :

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
1-6	9	11,25	11,25
7 -9	35	43,75	55
10-12	32	40	95
13-15	3	3,75	98,75
15-20	1	1,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (55%) που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύει πως η βαθμολογία ενός τελείως αδιάφορου μαθητή πρέπει να είναι απορριπτική. Το 83,75% πιστεύει πως ο βαθμός αυτός πρέπει να είναι κοντά στη βάση . Μόνο το 5% θεωρεί πως ο βαθμός αυτός πρέπει να είναι μεγαλύτερος του δώδεκα .

Πίνακας 30 Απαντήσεις στην ερώτηση :18.Με τις ενέργειές που κάνω για την αντιμετώπιση της αδιαφορίας πιστεύω πως από τους αδιάφορους θα ενεργοποιηθούν...

	Συχνότητα	Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
όλοι	1	1,25	1,25
οι περισσότεροι	18	22,50	23,75
οι μισοί	19	23,75	47,50
λίγοι	40	50	97,50
κανένας	2	2,50	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Οι μισοί καθηγητές (50%) πιστεύουν πως παρά τις προσπάθειες που κάνουν δεν πρόκειται παρά ελάχιστοι μαθητές να αρχίσουν να ενδιαφέρονται.

Πίνακας 31 Απαντήσεις στην ερώτηση :19.Προσπαθώ να κινητοποιήσω τους μαθητές ώστε να ενδιαφέρονται ...

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
για όλα τα μαθήματα	38	47,50	47,50
για τα περισσότερα μαθήματα	22	27,50	75
για τα μαθήματα που θεωρούνται σημαντικά	6	7,50	82,50
για τα δικά μου μαθήματα	13	16,25	98,75
για κανένα μάθημα / δεν προσπαθώ.	1	1,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Από τους καθηγητές που προσπαθούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές το 47.5% το κάνει για να αυξηθεί το ενδιαφέρον του παιδιού απέναντι σε όλα τα μαθήματα

Πίνακας 32 .Απαντήσεις στην ερώτηση :20. Συμφωνώ με την επιλογή ένας αδιάφορος μαθητής να ασχολείται με άσχετα πράγματα αρκεί να μην ενοχλεί το μάθημα .

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
ποτέ	17	21,25	21,25
σε πολύ λίγες περιπτώσεις	50	62,50	83,75
στις μισές περιπτώσεις	5	6,25	90
στις περισσότερες περιπτώσεις	7	8,75	98,75
σε κάθε περίπτωση	1	1,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 62,5% των ερωτηθέντων απάντησε πως για λίγες περιπτώσεις συμφωνεί με την πρακτική μερικής αποφυγής, να παραχωρείται δηλαδή στο μαθητή η ελευθερία να ασχολείται με άσχετα πράγματα , ώστε να μην ενοχλεί το μάθημα. Αντίθετα , το 21,5% είναι απολύτως αντίθετο με αυτή την πρακτική.

Πίνακας 33 .Απαντήσεις στην ερώτηση :22. Συμφωνώ με την επιλογή ένας αδιάφορος μαθητής να απασχολείται εκτός μαθήματος , χωρίς να παίρνει απουσία

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
ποτέ	48	60	60
σε πολύ λίγες περιπτώσεις	22	27,50	87,50
στις μισές περιπτώσεις	7	8,75	96,25
στις περισσότερες περιπτώσεις	2	2,50	98,75
σε κάθε περίπτωση	1	1,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 60% των ερωτηθέντων απάντησε πως σε καμία περίπτωση δεν συμφωνεί με την πρακτική ολικής αποφυγής του θέματος. Δηλαδή να φεύγει από την τάξη ο μαθητής, ώστε να μην ενοχλεί το μάθημα. Το 27,5% είναι σύμφωνο με αυτή την πρακτική για ειδικές περιπτώσεις.

Πίνακας 34. Απαντήσεις στην ερώτηση :23,1 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει κούραση.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
πάρα πολύ	21	26,25	26,25
πολύ	21	26,25	52,50
αρκετά	23	28,75	81,25
λίγο	15	18,75	100
καθόλου	0	0	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Ως προς την κούραση που προσθέτει στον καθηγητή η παρουσία μαθητών με αδιαφορία τα ποσοστά φαίνονται ισορροπημένα μεταξύ των κατηγοριών που τη θεωρούν σημαντική (26,25% , 26,25% και 28,75%)ενώ λιγότεροι (18,75%) θεωρούν την κούραση αυτή ασήμαντη.

Πίνακας 35 .Απαντήσεις στην ερώτηση :23,2 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου ξοδεύει πολύτιμο χρόνο.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
πάρα πολύ	16	20	20
πολύ	20	25	45
αρκετά	27	33,75	78,75
λίγο	16	20	98,75
καθόλου	1	1,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Μόνο το 21,5% αυτών που απάντησαν πιστεύουν πως το να βρίσκονται αδιάφοροι μαθητές στην τάξη δεν καταναλώνει σημαντικό μέρος του χρόνου τους.

Πίνακας 36. Απαντήσεις στην ερώτηση :23,3 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μειώνει την αποτελεσματικότητα μου στο μάθημα

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
πάρα πολύ	16	20	20
πολύ	4	5	25
αρκετά	27	33,75	58,75
λίγο	28	35	93,75
καθόλου	5	6,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο : Το 20% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η επαγγελματική του απόδοση επηρεάζεται πάρα πολύ από την παρουσία μαθητών που δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα. Αντιθέτως το 41,25% δηλώνει πως επηρεάζεται από αυτούς λίγο ή και καθόλου

Πίνακας 37 .Απαντήσεις στην ερώτηση :23,4 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει άγχος.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
πάρα πολύ	7	8,75	8,75
πολύ	8	10	18,75
αρκετά	21	26,25	45
λίγο	29	36,25	81,25
καθόλου	15	18,75	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Στο 55% όσων απάντησαν φαίνεται να προκαλείται λίγο ή και καθόλου άγχος από όσα συνεπάγεται η παρουσία αδιάφορων στο μάθημα.

Πίνακας 38. Απαντήσεις στην ερώτηση :23,5 Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...επιρεάζει την επίδοση όλων των μαθητών στην τάξη.

	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
πάρα πολύ	6	7,50	7,50
πολύ	15	18,75	26,25
αρκετά	24	30	56,25
λίγο	27	33,75	90
καθόλου	8	10	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Μόνο το 10% από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν πιστεύει πως οι αδιάφοροι μαθητές επιρεάζουν τις επιδόσεις και των υπολοίπων συμμαθητών τους. Το 26,5% μάλιστα θεωρεί ότι αυτό γίνεται σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 39 .Απαντήσεις στην ερώτηση :24 Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι:

Αισθήματα:	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
τίποτα	4	5	76	95
απογοήτευση	50	62,50	30	37,50
ματαιώση	17	21,25	63	78,75
ψυχική κόπωση	52	65	28	35
εκνευρισμό	35	43,75	45	56,25
θυμό	17	21,25	63	78,75
θλίψη	23	28,75	57	71,25
αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου	32	40	48	60
προσβεβλημένος	6	7,50	74	92,50
άλλο	2	2,50	78	97,50

Σχόλιο: Μόνο το 5% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως το φαινόμενο της αδιαφορίας δεν τους κάνει να αισθάνονται τίποτα. Κυριαρχεί επιβαρύνοντας το 65% των ερωτηθέντων η ψυχική κόπωση και με 62,5% η απογοήτευση. Στο 43,75% προκαλείται εκνευρισμός και στο 40% αυτοαμφισβήτηση . Πιο έντονα αισθήματα όπως ματαιώση θυμό , θλίψη και προσβολή ,δηλώνουν πως αισθάνονται λιγότεροι με ποσοστά 21,25% 21,25% και 28,75% αντίστοιχα. Τέλος δυο από τους ερωτηθέντες προσέθεσαν τις απόψεις τους γράφοντας “Πρόκληση και ευθύνη” και “Πρόκληση για προσαρμογή της διδασκαλίας” .

Πίνακας 40 .Απαντήσεις στην ερώτηση :25.Θεωρώ ότι η ύπαρξη αδιάφορων μαθητών είναι για τη δουλειά μου ένα θέμα:

Οι αδιάφοροι είναι θέμα:	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
Πολύ σημαντικό	46	57,50	57,50
σημαντικό	31	38,75	96,25
όχι και τόσο	2	2,50	98,75
κάπως αδιάφορο	1	1,25	100
απολύτως αδιάφορο.	0	0	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Οι εκπαιδευτικοί κατά 96,25% θεωρούν την ύπαρξη αδιάφορων μαθητών ένα τουλάχιστον σημαντικό θέμα για την δουλειά τους. Πάνω από τους μισούς από αυτούς μάλιστα το θεωρούν πολύ σημαντικό. Μόνο το 3,75% δεν θεωρεί πως είναι σημαντικό.

Πίνακας 41 .Απαντήσεις στην ερώτηση : Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
Ως 29	1	1,25	1,25
30-38	7	8,75	10
39-47	39	48,75	58,75
48-56	28	35	93,75
57 ή μεγαλύτερος	5	6,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο : Το 83,75% όσων απάντησαν έχουν ηλικία από 39 ως 56 έτη.

Πίνακας 42 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
0 - 5	4	5	5
6 - 11	9	11,25	16,25
12 – 18	39	48,75	65
19 - 26	23	28,75	93,75
27 ή και περισσότερα	5	6,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 77,5% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει προϋπηρεσία από δώδεκα ως είκοσι έξι έτη.

Πίνακας 43 . Απαντήσεις στην ερώτηση :Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
Άνδρας	31	38,75	38,75
Γυναίκα	49	61,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Περισσότερες ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν από γυναίκες (49) έναντι αυτών από άντρες (31) με τα ποσοστά να είναι 61,25% και 38,75% αντίστοιχα.

Πίνακας 44 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Τύπος σχολείου που υπηρετείτε

	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
Γυμνάσιο	26	32,50	54	67,50
ΓΕ.Λ.	19	23,75	61	76,25
ΕΠΑ.Λ.	42	52,50	38	47,50

Σχόλιο: Το μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα υπηρετεί σε Επαγγελματικά Λύκεια (52,5%). Λιγότεροι είναι αυτοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια (32,5%) και αυτοί που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια (23,75%). Πέντε είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ταυτόχρονα σε δύο τύπους σχολείων για να συμπληρώσουν το ωράριό τους. Έτσι έχουμε πέντε εκπαιδευτικούς να εργάζονται ταυτόχρονα σε Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο ενώ δυο από αυτούς να συμπληρώνουν το εργασιακό τους ωράριο και σε Επαγγελματικό Λύκειο υπηρετώντας έτσι και στους τρεις τύπους σχολείων.

Πίνακας 45 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Έχετε διδακτική εμπειρία σε:

	Ναι	Ποσοστό (%)	Όχι	Ποσοστό (%)
Γυμνάσιο	50	62,50	30	37,50
ΓΕ.Λ.	46	57,50	34	42,50
ΕΠΑ.Λ. (ή Τ.Ε.Ε ή ΤΕ.Λ. ή Τ.Ε.Σ κλπ)	65	81,25	15	18,75

Σχόλιο: Το 81,25% από τους καθηγητές διδάσκει ή έχει διδάξει σε Επαγγελματικά Λύκεια ή αντίστοιχες σχολικές δομές που δεν υπάρχουν πια (Τεχνικά Λύκεια , Τεχνικές Σχολές , Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια κ.α.). Λιγότεροι έχουν αντίστοιχη εμπειρία σε Γυμνάσια (62,5%) και σε Γενικά Λύκεια (57,5%).

Πίνακας 46 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Ειδικότητα

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
ΠΕ 01 Θεολόγοι	1	1,25	1,25
ΠΕ 02 Φιλολόγοι	11	13,75	15
ΠΕ 03 Μαθηματικοί	7	8,75	23,75
ΠΕ 04.01 Φυσικοί	6	7,50	31,25
ΠΕ 04.02 Χημικοί	1	1,25	32,50
ΠΕ 04.04 Βιολόγοι	2	2,50	35
ΠΕ 05 Γαλλικής	1	1,25	36,25
ΠΕ 06 Αγγλικής	15	18,75	55
ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής	2	2,50	57,50
ΠΕ 40 Ισπανικής	0	0	0
ΠΕ 60 Νηπιαγωγοί	1	1,25	58,75
ΠΕ 61 Νηπιαγωγοί Ειδ.Αγ	0	0	0
ΠΕ 70 Δάσκαλοι	0	0	0
ΠΕ 71 Δάσκαλοι Ειδ.Αγ	1	1,25	60
ΠΕ 80 Οικονομίας	3	3,75	63,75
ΠΕ 81 Πολ. Μηχανικών- Αρχιτεκτόνων	2	2,50	66,25
ΠΕ 82 Μηχανολόγων	10	12,50	78,75
ΠΕ 83 Ηλεκτρολόγων	4	5	83,75
ΠΕ 84 Ηλεκτρονικών	1	1,25	85

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
ΠΕ 87 Υγείας Πρόνοιας Ευεξίας	2	2,50	87,50
ΠΕ 87.,3 Αισθητικής	1	1,25	88,75
ΠΕ 88.02 Φυτικής Παραγωγής	1	1,25	90
ΠΕ 90 Ναυτικών μαθημάτων	1	1,25	91,25
ΠΕ 91 Πληροφορικής	6	7,50	98,75
ΠΕ 91 Θεατρικής αγωγής	0	0	0
άλλο	1	1,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Το 57,5% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν ειδικότητες γενικής παιδείας . Στα επαγγελματικά Λύκεια αυτοί διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα που θα μελετηθεί αν σε σχέση με τα μαθήματα ειδικότητας αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους μαθητές.

Πίνακας 47 .Απαντήσεις στην ερώτηση :Δεύτερη Ειδικότητα

Δεύτερη Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστά %	Συσσωρευτικά Ποσοστά %
	72	90	90
Ισπανικής	1	1,25	91,25
ΠΕ 61 Νηπιαγωγοί Ειδ.Αγ	1	1,25	92,50
ΠΕ 70 Δάσκαλοι	1	1,25	93,75
ΠΕ 83 Ηλεκτρολόγων	1	1,25	95
ΠΕ 84 Ηλεκτρονικών	1	1,25	96,25
ΠΕ 91 Θεατρικής αγωγής	1	1,25	97,50
ΠΕ 03 Μαθηματικοί	1	1,25	98,75
ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής	1	1,25	100
Σύνολο	80	100,0	

Σχόλιο: Οκτώ από αυτούς που απάντησαν έχουν δεύτερη ειδικότητα (10%) . Για τους τέσσερεις από αυτούς η μία είναι ειδικότητα που διδάσκει συνήθως μαθήματα γενικής παιδείας και η άλλη μαθήματα ειδικότητας .

Από τους ογδόντα εκπαιδευτικούς που απάντησαν στις ερωτήσεις οι εβδομήντα πέντε εργάζονται μόνο σε ένα τύπο σχολείου. Από αυτούς και τα ποσοστά αδιάφορων μαθητών που συναντούν θα βγουν συμπεράσματα για τα ποσοστά αδιαφορίας συνολικά σε κάθε τύπο σχολείου.

Πίνακας 48 .Διασταύρωση απαντήσεων σχολείου υπηρεσίας με ποσοστά παρουσίας αδιάφορων μαθητών στην τάξη.

Ποσοστό αδιάφορων στην τάξη	Τύπος σχολείου			Σύνολο
	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	
0 ως 10%	4	0	3	7
	2,15	1,21	3,64	0
	57,14%	0%	42,86%	100%
	17,39%	0%	7,69%	9,33%
	5,33%	0%	4%	9,33%
11 ως 25%	7	6	10	23
	7,05	3,99	11,96	0
	30,43%	26,09%	43,48%	100%
	30,43%	46,15%	25,64%	30,67%
	9,33%	8%	13,33%	30,67%
26 ως 40%	6	6	7	19
	5,83	3,29	9,88	0
	31,58%	31,58%	36,84%	100%
	26,09%	46,15%	17,95%	25,33%
	8%	8%	9,33%	25,33%
41 ως 55%	6	1	19	26
	7,97	4,51	13,52	0
	23,08%	3,85%	73,08%	100%
	26,09%	7,69%	48,72%	34,67%
	8%	1,33%	25,33%	34,67%
Από 56% και πάνω	0	0	0	0

Ποσοστό αδιάφορων στην τάξη	Τύπος σχολείου			Σύνολο
	Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο	
	0%	0%	0%	0%
	0%	0%	0%	0%
	0%	0%	0%	0%
Σύνολο	23	13	39	75
	30,67%	17,33%	52%	100%
	100%	100%	100%	100%
$\chi^2 12,77 > 12,592$ BE6	30,67%	17,33%	52%	100%

Σχόλιο: Στο Γυμνάσιο παρατηρούμε μια σχετική ανομοιογένεια με τους καθηγητές να παραπονιούνται σχεδόν το ίδιο για όλες τις ποσοτώσεις των τάξεων με αδιάφορους μαθητές. Για τα Γενικά Λύκεια υπάρχει μια ομοιογένεια καθώς το 92,3% παραπονιέται για την ύπαρξη αδιάφορων μέσα σε στενότερα όρια από 11 ως 40% . Στα Επαγγελματικά Λύκεια η κατάσταση δείχνει επίσης ανομοιογένεια με τους μισούς σχεδόν να παραπονιούνται για ποσόστωση των τάξεων με μαθητές που δεν ενδιαφέρονται με ποσοστά από 41 ως 55% . Οι υπόλοιποι καθηγητές είναι κατανομημένοι άνισα στις χαμηλότερες κατηγορίες. Παράλληλα για τους καθηγητές που δηλώνουν πως οι αδιάφοροι μαθητές είναι σε ποσοστό από 41 ως 55% βλέπουμε πως το 73,08% από αυτούς διδάσκουν στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν έγκυρη άποψη για το μέγεθος της αδιαφορίας για όλο το σχολείο τους και φυσικά για όλα τα ίδιου τύπου σχολεία τα μεγέθη αυτά προκύπτουν στην έρευνα από στατιστικούς υπολογισμούς. Πολλαπλασιάζοντας τα μέσα ποσοστά αναλογίας των αδιάφορων μαθητών στην τάξη με τα ποσοστά των καθηγητών που δήλωσαν πως τα συναντούν ,ενώ κάνουν μάθημα μόνο σε ένα τύπο σχολείου, προσεγγίζεται το ποσοστό των αδιάφορων μαθητών στα σχολεία αυτά.

Πίνακας 49 . Υπολογισμός συνολικού ποσοστού αδιάφορων μαθητών για κάθε τύπο σχολείου.

		Γυμνάσιο	Γενικό Λύκειο	Επαγγελματικό Λύκειο
κατηγορίες	Μέσο ποσοστό κατηγορίας	Γινόμενα μέσων ποσοστών αδιάφορων μαθητών επί ποσοστών εμφάνισης κατηγορίας σε τύπο σχολείου.		
0 ως 10%	5	0,87	0	0,38
11 ως 25%	18	5,48	8,3	4,62
26 ως 40%	33	8,61	15,23	6,58
41 ως 55%	48	12,52	3,69	23,39
Από 56% και πάνω	78	0	0	0
Άθροισμα μερικών ποσοστών .		27,48%	27,22%	34,97%

Σχόλιο: Παρατηρούμε ότι αυτή η προσέγγιση δείχνει τα Επαγγελματικά Λύκεια να έχουν περισσότερους αναλογικά αδιάφορους μαθητές με όχι πολύ σημαντική διαφορά από τα Γυμνάσια και τα Γενικά λύκεια που παρουσιάζονται με σχεδόν ίσα ποσοστά. Αυτό δείχνει να οφείλεται στην πραγματικά μεγάλη διαφορά στη συχνότητα με την οποία συναντώνται αδιάφοροι μαθητές στην μεγάλη κατηγορία (41 ως 55%) με ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από το Γυμνάσιο και σχεδόν εξαπλάσιο από το Γενικό Λύκειο. Το ελάχιστο ποσοστό αδιαφορίας παρατηρείται από τους καθηγητές που διδάσκουν στα Γενικά Λύκεια και φτάνει στο 27,22%. Οι αδιάφοροι μαθητές φαίνεται να είναι περισσότεροι από το ένα τέταρτο των μαθητών συνολικά.

Πίνακας 50 .Σύγκριση ποσοστών αδιάφορων μαθητών μεταξύ μαθημάτων γενικής παιδείας και ειδικότητας από καθηγητές που διδάσκουν στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Ποσοστό αδιάφορων.	Κατηγορία γενικής παιδείας ή ειδικότητας		Σύνολο
	Γενικής Παιδείας	Ειδικότητας	
0 – 10%	0	3	3
	0%	11,11%	7,50%
11 – 25%	2	8	10
	15,38%	29,63%	25%
26 – 40%	3	5	8
	23,08%	18,52%	20%
41 – 55%	8	11	19
	61,54%	40,74%	47,50%
Σύνολο	13	27	40
χ^2 3,05 < 7,815 BE=3	32,50%	67,50%	100%

Σχόλιο : Από τους ογδόντα που συμμετείχαν στην έρευνα οι σαράντα διδάσκουν σε Επαγγελματικά Λύκεια και έχουν ειδικότητες (μία ή δύο) τέτοιες ώστε να διδάσκουν μόνο μαθήματα γενικής παιδείας ή μόνο ειδικότητας. Βλέπουμε λοιπόν από αυτούς πως οι κατηγορίες με μικρά ποσοστά (0 – 10% και 11 – 25%) μαθητών που παρουσιάζονται αδιάφοροι στο μάθημα είναι συχνότερα επιλεγμένες από τους καθηγητές που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας ενώ η μεγάλη κατηγορία (41 – 55%) επιλέγεται με μεγάλη διαφορά από τους αντίστοιχους της γενικής παιδείας (61,54% με 40,74%). Έτσι μπορούμε να συμπεράνουμε πως υπάρχει μια τάση να εμφανίζονται περισσότεροι μαθητές αδιάφοροι απέναντι στα μαθήματα γενικής παιδείας από ότι στα μαθήματα ειδικότητας όσο αφορά τους μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Επαγγελματικά Λύκεια δεν μπορούν να έχουν έγκυρη άποψη για το μέγεθος της αδιαφορίας για όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στο

σχολείο τους και φυσικά σε όλα τα ίδιου τύπου σχολεία τα μεγέθη αυτά προκύπτουν στην έρευνα από στατιστικούς υπολογισμούς. Πολλαπλασιάζοντας τα μέσα ποσοστά αναλογίας των αδιάφορων μαθητών στην τάξη με τα ποσοστά των καθηγητών που δήλωσαν πως τα συναντούν προσεγγίζεται το ποσοστό των αδιάφορων μαθητών στις ανάλογες κατηγορίες μαθημάτων.

Πίνακας 51 .Υπολογισμός συνολικού ποσοστού αδιάφορων μαθητών για κάθε τύπο κατηγορία μαθήματος.

		Γενικής Παιδείας	Ειδικότητας	Μέσος
κατηγορίες	Μέσο ποσοστό κατηγορίας	Γινόμενα μέσων ποσοστών αδιάφορων μαθητών επί ποσοστών εμφάνισης κατηγορίας σε τύπο σχολείου.		
0 ως 10%	5	0	0	0%
11 ως 25%	18	2,77	5,33	4,05%
26 ως 40%	33	7,62	6,11	6,87%
41 ως 55%	48	29,54	19,56	24,55%
Από 56% και πάνω	78	0	0	0%
Άθροισμα μερικών ποσοστών .		39,93%	31%	35,45%

Σχόλιο : Παρατηρούμε με αυτή την προσέγγιση πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας αντιμετωπίζουν 29% υψηλότερα ποσοστά αδιαφορίας σε σχέση με τους συναδέλφους τους που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας στους ίδιους μαθητές

Πίνακας 52 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει κούραση με Φύλο

Οι αδιάφοροι μου προσθέτουν κούραση;	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
Πάρα πολύ	5	16	21
	23,81%	76,19%	100%
	16,13%	32,65%	26,25%
	6,25%	20%	26,25%
πολύ	8	13	21
	38,10%	61,90%	100%
	25,81%	26,53%	26,25%
	10%	16,25%	26,25%
Αρκετά	10	13	23
	43,48%	56,52%	100%
	32,26%	26,53%	28,75%
	12,50%	16,25%	28,75%
λίγο	8	7	15
	53,33%	46,67%	100%
	25,81%	14,29%	18,75%
	10%	8,75%	18,75%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 3,54<7,815	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Φαίνεται πως η κούραση από την δραστηριότητα των αδιάφορων μαθητών και την αλληλεπίδραση με αυτούς φτάνει στα υψηλότερα επίπεδα για σχεδόν μία στις τρεις γυναίκες (32,65%) ενώ για τους άντρες το ποσοστό αυτό είναι σχεδόν το μισό (16,13%). Αντιθέτως , περισσότεροι άντρες αναλογικά αισθάνονται λίγη αυτήν την επιβάρυνση (25,81% έναντι 14.29%).

Πίνακας 53 .Διασταύρωση στοιχείων: Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει άγχος με Φύλο .

Οι αδιάφοροι μου προκαλούν άγχος;	Φύλο		Σύνολο
	Ανδρας	Γυναίκα	
Πάρα πολύ	0	7	7
	0%	100%	100%
	0%	14,29%	8,75%
	0%	8,75%	8,75%
πολύ	2	6	8
	25%	75%	100%
	6,45%	12,24%	10%
	2,50%	7,50%	10%
Αρκετά	10	11	21
	47,62%	52,38%	100%
	32,26%	22,45%	26,25%
	12,50%	13,75%	26,25%
λίγο	10	19	29
	34,48%	65,52%	100%
	32,26%	38,78%	36,25%
	12,50%	23,75%	36,25%
καθόλου	9	6	15
	60%	40%	100%
	29,03%	12,24%	18,75%
	11,25%	7,50%	18,75%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 8,84< 9,488	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Το 26,53 των γυναικών από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν δηλώνει πως οι μαθητές με αδιαφορία τους προκαλούν πολύ ή και πάρα πολύ άγχος. Αντίθετα για τους άντρες συναδέλφους τους το ανάλογο ποσοστό είναι στο 6,45%.

Πίνακας 54 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: τίποτα με Φύλο .

Δεν αισθάνομαι τίποτα;	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
ναί	3	1	4
	75%	25%	100%
	9,68%	2,04%	5%
	3,75%	1,25%	5%
όχι	28	48	76
	36,84%	63,16%	100%
	90,32%	97,96%	95%
	35%	60%	95%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 2,33<3,841	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Σχεδόν ένας στους δέκα άντρες (9.68%) απάντησαν πως δεν αισθάνονται τίποτα για την αδιαφορία που επιδεικνύουν οι μαθητές ενώ για τις γυναίκες αυτό συμβαίνει σε μία στις πενήντα (2,04%).

Πίνακας 55 .Διασταύρωση απαντήσεων : Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Απογοήτευση με Φύλο .

	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
Αισθάνομαι Απογοήτευση;			
ναι	16,	34	50
	32%	68%	100%
	51,61%	69,39%	62,50%
	20%	42,50%	62,50%
όχι	15	15	30
	50%	50%	100%
	48,39%	30,61%	37,50%
	18,75%	18,75%	37,50%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 2,56<3,841	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Η επίδειξη αδιαφορίας από πλευράς των μαθητών φαίνεται να απογοητεύει το 62,5% από τους εκπαιδευτικούς .Ειδικότερα στις γυναίκες το ποσοστό είναι λίγο μεγαλύτερο καθώς έτσι δηλώνει το 69,39% από αυτές έναντι 51.61% των αντρών.

Πίνακας 56 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Ματαίωση με Φύλο .

Αισθάνομαι Ματαίωση;	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
ναι	6	11	17
	35,29%	64,71%	100%
	19,35%	22,45%	21,25%
	7,50%	13,75%	21,25%
όχι	25	38	63,
	39,68%	60,32%	100%
	80,65%	77,55%	78,75%
	31,25%	47,50%	78,75%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 0,11<3,841	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Για το εντονότερο αίσθημα της ματαίωσης πρακτικά δεν έχουμε διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλλο του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 57 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Ψυχική Κόπωση με Φύλο .

Αισθάνομαι Ψυχική Κόπωση;	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
ναι	16	36	52
	30,77%	69,23%	100%
	51,61%	73,47%	65%
	20%	45%	65%
όχι	15	13	28
	53,57%	46,43%	100%
	48,39%	26,53%	35%
	18,75%	16,25%	35%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
	38,75%	61,25%	100%
$\chi^2_{3,99} > 3,841$ B.E.=1			

Σχόλιο: Σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα ποσοστά των δύο φύλων όσο αφορά την αίσθηση ψυχικής κόπωσης που προκύπτει από την ύπαρξη αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα. Οι άντρες είναι ίσα μοιρασμένοι με το 51,61% να δηλώνει πως αισθάνεται κάτι τέτοιο ενώ οι γυναίκες συνάδελφοί τους είναι αναλογικά σαφώς περισσότερες με το ποσοστό σε αυτές να φτάνει στο 73,47%.

Πίνακας 58 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Εκνευρισμό με Φύλο.

	Φύλο		Σύνολο
	Ανδρας	Γυναίκα	
Αισθάνομαι Εκνευρισμό;			
ναι	10	25	35
	28,57%	71,43%	100%
	32,26%	51,02%	43,75%
	12,50%	31,25%	43,75%
όχι	21	24	45
	46,67%	53,33%	100%
	67,74%	48,98%	56,25%
	26,25%	30%	56,25%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 2,72<3,841	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο : Ως προς τον εκνευρισμό ο οποίος μπορεί να κυριεύσει έναν καθηγητή από την επίδειξη αδιαφορίας από τους μαθητές οι γυναίκες υπερέχουν αναλογικά καθώς είναι μοιρασμένες με το 51,02% να σημειώνουν εκνευρίζονται ενώ στους άντρες συναδέλφους τους το ποσοστό είναι μικρότερο και φτάνει το 32,26%.

Πίνακας 59 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Θυμό με Φύλο .

Αισθάνομαι Θυμό;	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
ναι	7	10	17
	41,18%	58,82%	100%
	22,58%	20,41%	21,25%
	8,75%	12,50%	21,25%
όχι	24	39	63
	38,10%	61,90%	100%
	77,42%	79,59%	78,75%
	30%	48,75%	78,75%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
$\chi^2_{05} < 3,841$	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Ως προς το έντονο αίσθημα του θυμού βλέπουμε πως τα δύο φύλα δεν έχουν διαφοροποιήσεις στα ποσοστά.

Πίνακας 60 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Θλίψη με Φύλο .

Αισθάνομαι Θλίψη;	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
ναι	11	12	23
	47,83%	52,17%	100%
	35,48%	24,49%	28,75%
	13,75%	15%	28,75%
όχι	20	37	57
	35,09%	64,91%	100%
	64,52%	75,51%	71,25%
	25%	46,25%	71,25%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 1,12<3,841	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Με μικρή αλλά όχι αδιάφορη διαφοροποίηση παρουσιάζονται τα ποσοστά των δύο φύλων όσο αφορά την πρόκληση θλίψης με αφορμή την αδιαφορία των μαθητών. Τα ποσοστά των γυναικών είναι μικρότερα από αυτά των ανδρών με 24,49% έναντι 35,48% αντίστοιχα.

Πίνακας 61 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου με Φύλο.

	Φύλο		Σύνολο
	Ανδρας	Γυναίκα	
Έχω αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου;			
ναι	11	21	32
	34,38%	65,63%	100%
	35,48%	42,86%	40%
	13,75%	26,25%	40%
όχι	20	28	48
	41,67%	58,33%	100%
	64,52%	57,14%	60%
	25%	35%	60%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 0,43<3,841	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Με πολύ μικρή διαφορά οι γυναίκες αισθάνονται συχνότερα αμφιβολίες για την ποιότητα της εργασίας τους καθώς το 42,86% δηλώνει κάτι τέτοιο έναντι του 35,48% των ανδρών.

Πίνακας 62 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: προσβεβλημένος με Φύλο .

Αισθάνομαι προσβεβλημένος;	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
ναι	1	5	6
	16,67%	83,33%	100%
	3,23%	10,20%	7,50%
	1,25%	6,25%	7,50%
όχι	30	44	74
	40,54%	59,46%	100%
	96,77%	89,80%	92,50%
	37,50%	55%	92,50%
Σύνολο	31	49	80
	38,75%	61,25%	100%
	100%	100%	100%
χ^2 1,33<3,841	38,75%	61,25%	100%

Σχόλιο: Κάπως συχνότερα βλέπουμε γυναίκες εκπαιδευτικούς να έχουν απαντήσει πως μπορεί να αισθάνονται προσβεβλημένες από την αδιάφορη στάση των μαθητών .

Για να μπορεί να γίνει η σύγκριση της επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών ανά φύλο, θα συγκριθούν οι μέσοι όροι που προκύπτουν από τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν στα ανάλογα ερωτήματα. Για να μπορεί να γίνει αυτό γίνεται α)για τις δυο πρώτες γραμμές του παρακάτω πίνακα αναγωγή της πενταβάθμιας κλίμακας σε διβάθμια και χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος που προέκυψε από αυτό και β) για την τρίτη γραμμή

αντιστροφή αφού η θετική απάντηση δείχνει άρνηση συναισθηματικής εμπλοκής και καταπόνησης του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 63. Ποσοστά καταπόνησης καθηγητών σε σχέση με το φύλο.

	Φύλο		Διαφορά (Ποσοστό Αντρών- ποσοστό Γυναικών)
	Άντρες (N=31) σε ποσοστό%	Γυναίκες (N=49) σε ποσοστό%	
Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει κούραση.	58	69	11
Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει άγχος.	29	44	15
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: τίποτα	90	98	8
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: απογοήτευση	52	69	17
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: ματαίωση	19	22	3
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: ψυχική κόπωση	52	23	21
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: εκνευρισμό	32	51	19
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: θυμό	23	20	-3
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: θλίψη	35	24	-11
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου	67	57	7
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: προσβεβλημένος	3	10	7
Μέσο ποσοστό %	38,9	47,5	8,6

Σχόλιο: Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει μια μικρή αλλά σαφής διαφοροποίηση μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών με τις δεύτερες να παρουσιάζουν μια ελαφρά αυξημένη τάση να επηρεάζονται ψυχικά και συναισθηματικά . Η διαφορά αυτή παρότι είναι

μικρή αποτελεί μια ένδειξη πως ίσως το φύλο σχετίζεται με τη συναισθηματική και ψυχική καταπόνηση που αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός λόγω της αδιαφορίας των μαθητών.

Πίνακας 64 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει κούραση με Ηλικία.

	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
Οι αδιάφοροι μου προσθέτουν κούραση;						
Πάρα πολύ	0	2	13	4	2	21
	0%	9,52%	61,90%	19,05%	9,52%	100%
	0%	28,57%	33,33%	14,29%	40%	26,25%
	0%	2,50%	16,25%	5%	2,50%	26,25%
πολύ	0	1	12	8	0	21
	0%	4,76%	57,14%	38,10%	0%	100%
	0%	14,29%	30,77%	28,57%	0%	26,25%
	0%	1,25%	15%	10%	0%	26,25%
Αρκετά	1	2	8	9	3	23
	4,35%	8,70%	34,78%	39,13%	13,04%	100%
	100%	28,57%	20,51%	32,14%	60%	28,75%
	1,25%	2,50%	10%	11,25%	3,75%	28,75%
λίγο	0	2	6	7	0	15
	0%	13,33%	40%	46,67%	0%	100%

	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
Οι αδιάφοροι μου προσθέτουν κούραση;						
	0%	28,57%	15,38%	25%	0%	18,75%
	0%	2,50%	7,50%	8,75%	0%	18,75%
καθόλου	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Σύνολο	1	7	39	28	5,	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
12,03<21,026 BE16	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Για τις δυο κατηγορίες 39 ως 47 και 48 ως 56 που συγκεντρώνουν το 83,5% των ερωτηθέντων παρατηρούμε πως οι πρώτοι έχουν χαμηλά ποσοστά στις περιοχές που δείχνουν αρκετή ή λίγη φόρτιση (20,51% και 15,38%) και υψηλότερα στις περιοχές που δείχνουν πολλή ή πάρα πολύ (30,77% και 33,33%). Αντίθετα αυτοί που παραπονιούνται για πάρα πολλή κούραση είναι λιγότεροι από τους μισούς (14,28% έναντι 33,33%) ενώ οι δύο κατηγορίες με αρκετή ή λίγη φόρτιση φαίνονται αρκετά ενισχυμένες. Στα άλλα ηλικιακά γκρουπ οι μεταξύ 30 και 38 ετών είναι πολύ ομοιόμορφα κατανομημένοι ενώ οι από 57 και μεγαλύτεροι μοιρασμένοι στο πάρα πολύ και το αρκετά.

Πίνακας 65 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει άγχος με Ηλικία.

	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
Οι αδιάφοροι μου προκαλούν άγχος;						
Πάρα πολύ	0	1	6	0	0	7
	0%	14,29%	85,71%	0%	0%	100%
	0%	14,29%	15,38%	0%	0%	8,75%
	0%	1,25%	7,50%	0%	0%	8,75%
πολύ	0	2	1	5	0	8
	0%	25%	12,50%	62,50%	0%	100%
	0%	28,57%	2,56%	17,86%	0%	10 %
	0%	2,50%	1,25%	6,25%	0%	10%
Αρκετά	0	0	10	9	2	21
	0%	0%	47,62%	42,86%	9,52%	100%
	0%	0%	25,64%	32,14%	40%	26,25%
	0%	0%	12,50%	11,25%	2,50%	26,25%
λίγο	1	2	17	7	2	29,
	3,45%	6,90%	58,62%	24,14%	6,90%	100%
	100%	28,57%	43,59%	25%	40%	36,25%
	1,25%	2,50%	21,25%	8,75%	2,50%	36,25%
καθόλου	0	2	5	7	1	15

	Ηλικία					
Οι αδιάφοροι μου προκαλούν άγχος;	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	Σύνολο
	0%	13,33%	33,33%	46,67%	6,67%	100%
	0%	28,57%	12,82%	25%	20%	18,75%
	0%	2,50%	6,25%	8,75%	1,25%	18,75%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
19,60<26,296 BE16	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Στις ηλικίες 30 ως 38 ετών βλέπουμε σχετικά μοιρασμένα τα ποσοστά άγχους ενώ όσο ανεβαίνουμε σε ηλικίες οι κατηγορίες με το πάρα πολύ και το πολύ άγχος σταδιακά αποδυναμώνονται .

Πίνακας 66 .Διασταύρωση απαντήσεων Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: τίποτα με Ηλικία .

Δεν αισθάνομαι τίποτα;	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
ναι	0	2	0	2	0	4
	0%	50%	0%	50%	0%	100%
	0%	28,57%	0%	7,14%	0%	5%
	0%	2,50%	0%	2,50%	0%	5%
όχι	1	5	39	26	5	76
	1,32%	6,58%	51,32%	34,21%	6,58%	100%
	100%	71,43%	100%	92,86%	100%	95%
	1,25%	6,25%	48,75%	32,50%	6,25%	95%
Σύνολο	1	7	39	28,	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100,0%	100%	100%	100%	100%	100%
10,83>9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Ελάχιστοι απάντησαν πως δεν επηρεάζονται συναισθηματικά απέναντι στην αδιαφορία που επιδεικνύουν οι μαθητές και αυτοί είναι μοιρασμένοι στα ηλικιακά γκρουπ 30 ως 38 και 48 ως 56 .Η κατηγορία αυτή δεν προσφέρει κανένα συμπέρασμα από μόνη της.

Πίνακας 67 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Απογοήτευση με Ηλικία .

Αισθάνομαι Απογοήτευση;	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
ναι	1	3	29	15	2	50
	2%	6%	58%	30%	4%	100%
	100%	42,86%	74,36%	53,57%	40%	62,50%
	1,25%	3,75%	36,25%	18,75%	2,50%	62,50%
όχι	0	4	10	13	3	30
	0%	13,33%	33,33%	43,33%	10%	100%
	0%	57,14%	25,64%	46,43%	60%	37,50%
	0%	5%	12,50%	16,25%	3,75%	37,50%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
6,12<9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Βλέπουμε μια έντονη αύξηση της απογοήτευσης από το δεύτερο ηλικιακό σύνολο στο τρίτο και έπειτα μια σταδιακή επαναφορά.

Πίνακας 68 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Ματαίωση με Ηλικία .

Αισθάνομαι Ματαίωση;	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
ναι	0	1	12	4	0	17
	0%	5,88%	70,59%	23,53%	0%	100%
	0%	14,29%	30,77%	14,29%	0%	21,25%
	0%	1,25%	15%	5%	0%	21,25%
όχι	1	6	27	24	5	63
	1,59%	9,52%	42,86%	38,10%	7,94%	100%
	100%	85,71%	69,23%	85,71%	100%	78,75%
	1,25%	7,50%	33,75%	30%	6,25%	78,75%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
4,75<9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο : Βλέπουμε μια κορύφωση στις ηλικίες από 39 ως 47 με το ποσοστό να φτάνει το 30,77% ενώ οι διπλανές της κατηγορίες έχουν λιγότερο από το μισό (14,29%). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δεν αισθάνονται καθόλου ματαίωση.

Πίνακας 69 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Ψυχική Κόπωση με Ηλικία .

Αισθάνομαι Ψυχική Κόπωση;	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
ναι	0	4	27	17	4	52
	0%	7,69%	51,92%	32,69%	7,69%	100%
	0%	57,14%	69,23%	60,71%	80%	65%
	0%	5%	33,75%	21,25%	5%	65%
όχι	1	3	12	11	1	28
	3,57%	10,71%	42,86%	39,29%	3,57%	100%
	100,%	42,86%	30,77%	39,29%	20%	35%
	1,25%	3,75%	15%	13,75%	1,25%	35%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
3,07<9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Παρουσιάζεται μια αύξηση από την κατηγορία των 30 ως 38 στην κατηγορία 39 ως 47 η οποία ξανά υποχωρεί στην ηλικιακή ομάδα 48 ως 56 (57,14% , 69,23% και 60,71% αντίστοιχα) . Εντυπωσιακό ποσοστό παραπόνων για ψυχική κόπωση που οφείλεται στην αδιαφορία βλέπουμε με 80% στην “γηραιότερη” κατηγορία που όμως με σύνολο πέντε ανθρώπων δεν προσφέρεται για ασφαλή συμπεράσματα.

Πίνακας 70 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Εκνευρισμό με Ηλικία .

	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
Αισθάνομαι Εκνευρισμό;						
ναι	1	4	19	8	3	35
	2,86%	11,43%	54,29%	22,86%	8,57%	100%
	100%	57,14%	48,72%	28,57%	60%	43,75%
	1,25%	5%	23,75%	10%	3,75%	43,75%
όχι	0	3	20	20	2	45
	0%	6,67%	44,44%	44,44%	4,44%	100%
	0%	42,86%	51,28%	71,43%	40%	56,25%
	0%	3,75%	25%	25%	2,50%	56,25%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
5,34<9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Ο εκνευρισμός φαίνεται να έχει σταδιακή πτώση όσο ανεβαίνουμε σε ηλικίες αλλά το τελευταίο ηλικιακά γκρουπ χαλάει, με το 60%, την πτωτική πορεία.

Πίνακας 71 .Διασταύρωση απαντήσεων : Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Θυμό με Ηλικία .

Αισθάνομαι Θυμό;	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
ναι	0	1	11	5	0	17
	0%	5,88%	64,71%	29,41%	0%	100%
	0%	14,29%	28,21%	17,86%	0%	21,25%
	0%	1,25%	13,75%	6,25%	%	21,25%
όχι	1	6	28	23	5	63
	1,59%	9,52%	44,44%	36,51%	7,94%	100,0%
	100%	85,71%	71,79%	82,14%	100%	78,75%
	1,25%	7,50%	35%	28,75%	6,25%	78,75%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100,0%	100%	100%
3,14<9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100,0%

Σχόλιο : Εδώ παρατηρείται η συνηθισμένη κορύφωση στις ηλικίες 39 ως 47 με 28,21%. Οι εκατέρωθεν κατηγορίες είναι κοντά στο μισό ποσοστό με 14,29% και 17,86% αντίστοιχα.

Πίνακας 72 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Θλίψη με Ηλικία .

Αισθάνομαι Θλίψη;	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
ναι	0	0	12	8	3	23
	0%	0%	52,17%	34,78%	13,04%	100%
	0%	0%	30,77%	28,57%	60%	28,75%
	0%	0%	15%	10%	3,75%	28,75%
όχι	1	7	27	20	2	57
	1,75%	12,28%	47,37%	35,09%	3,51%	100%
	100%	100%	69,23%	71,43%	40%	71,25%
	1,25%	8,75%	33,75%	25%	2,50%	71,25%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
5,69<9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Η θλίψη είναι ένα αίσθημα που βιώνει το 60% της ηλικιακής ομάδας 57 ή μεγαλύτερων από την ύπαρξη της αδιαφορίας των μαθητών. Ακολουθούν με το μισό περίπου ποσοστό οι δύο προηγούμενες ηλικιακές ομάδες.

Πίνακας 73 .Διασταύρωση απαντήσεων : Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: Αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου με Ηλικία .

	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
Έχω αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου;						
ναι	0	3	20	8	1	32
	0%	9,38%	62,50%	25%	3,13%	100%
	0%	42,86%	51,28%	28,57%	20%	40%
	0%	3,75%	25%	10%	1,25%	40%
όχι	1	4	19	20	4	48
	2,08%	8,33%	39,58%	41,67%	8,33%	100%
	100%	57,14%	48,72%	71,43%	80%	60%
	1,25%	5%	23,75%	25%	5%	60%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
5,12<9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Πάνω από τους μισούς της ομάδας από 39 ως 47 χρόνων αρχίζουν να αμφισβητούν την ποιότητα της δουλειάς τους με αφορμή την αδιαφορία των μαθητών. Το ποσοστό είναι λίγο χαμηλότερο για τους νεότερους από 30 ως 38 ενώ σημαντικά χαμηλότερο για τους μεγαλύτερους ηλικιακά.

Πίνακας 74 .Διασταύρωση απαντήσεων: Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: προσβεβλημένος με Ηλικία.

Αισθάνομαι προσβεβλημένος;	Ηλικία					Σύνολο
	Ως 29	30 ως 38	39 ως 47	48 ως 56	57 ή μεγαλύτερος /η	
ναι	0	0	3	3	0	6
	0%	0%	50%	50%	0%	100%
	0%	0%	7,69%	10,71%	0%	7,50%
	0%	0%	3,75%	3,75%	0%	7,50%
όχι	1	7	36	25	5	74
	1,35%	9,46%	48,65%	33,78%	6,76%	100%
	100%	100%	92,31%	89,29%	100%	92,50%
	1,25%	8,75%	45%	31,25%	6,25%	92,50%
Σύνολο	1	7	39	28	5	80
	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100,0%	100,0%	100%	100%
1,47<9,488 BE4	1,25%	8,75%	48,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Από τους λίγους που αισθάνονται προσβεβλημένοι από την μαθητική αδιαφορία οριακά περισσότεροι έχουν ηλικία από 48 ως 56 ενώ οι υπόλοιποι ανήκουν στην αμέσως χαμηλότερη κατηγορία.

Για να μπορεί να γίνει η σύγκριση της επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών ανά ηλικία, θα συγκριθούν οι μέσοι όροι που προκύπτουν από τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν στα ανάλογα ερωτήματα. Για να μπορεί να γίνει αυτό γίνεται α)για τις δυο πρώτες γραμμές του παρακάτω πίνακα αναγωγή της πενταβάθμιας κλίμακας σε διβάθμια και χρησιμοποιείται ο μέσος όρος που προέκυψε από αυτή τη διαδικασία και β) για την τρίτη γραμμή αντιστροφή

αφού η θετική απάντηση δείχνει άρνηση συναισθηματικής εμπλοκής και καταπόνησης του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 75 .Ποσοστά καταπόνησης καθηγητών σε σχέση με την ηλικία.

Ηλικία	Ως 29 (N=1) Ποσοστά %	30 ως 38 (N=7) Ποσοστά %	39 ως 47 (N=39) Ποσοστά %	48 ως 56 (N=28) Ποσοστά %	57 και πάνω (N=5) Ποσοστ ά %
Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει κούραση.	50	61	69	59	70
Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μου προσθέτει άγχος.	25	43	41	36	30
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: τίποτα	0	71	97	96	0
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: απογοήτευση	100	43	72	56	40
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: ματαίωση	0	14	30	15	0
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: ψυχική κόπωση	0	57	67	63	80
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: εκνευρισμό	100	57	48	30	60
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: θυμό	0	14	28	19	0
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: θλίψη	0	0	30	30	60
Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου	0	43	50	30	20

Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι: προσβεβλημένος	0	0	7	11	0
Μέσο ποσοστό %	25	36,64	49	40,45	32,73

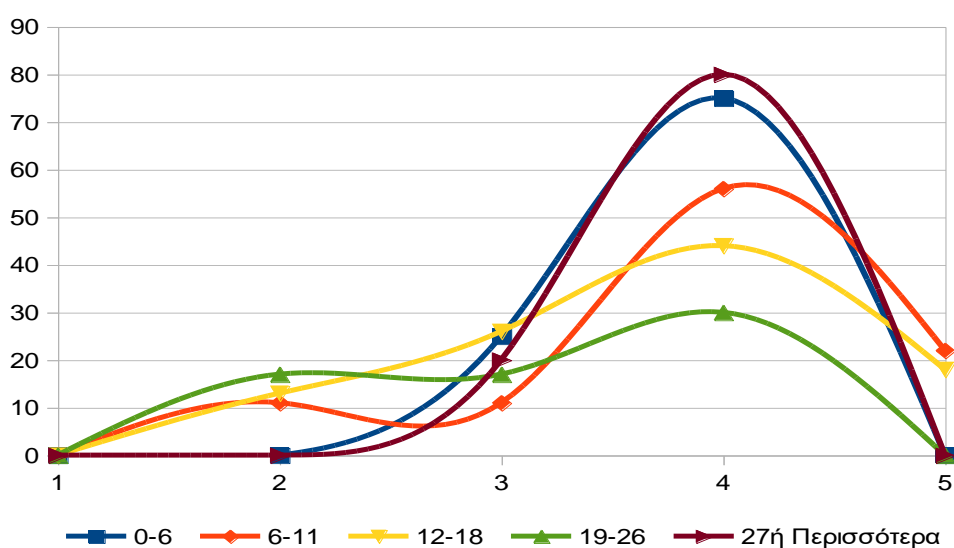
Σχόλιο: Παρατηρούμε πως το μέσο ποσοστό του άγχους έχει μια διακύμανση που θυμίζει την κανονική κατανομή, με κορυφή στη μεσαία ηλικιακή ομάδα με μέσο όρο άγχους 49% και εκατέρωθεν να πέφτει σταδιακά. Μπορεί κανείς να παρατηρήσει την έντονη διαφοροποίηση που υπάρχει στον αριθμό ατόμων που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες. Έτσι πολύ μικρές φαίνονται η πρώτη ηλικιακή ομάδα “ως 29” που απαρτίζεται από ένα άτομο , η δεύτερη “30 - 38” από επτά και η πέμπτη “57 και πάνω” από πέντε . Από την άλλη έχουμε τις μεγαλύτερες τρίτη ηλικιακή ομάδα “39 ως 47” με τριάντα εννιά και την τέταρτη ηλικιακή ομάδα “48 ως 56” με είκοσι οκτώ άτομα. Έτσι δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα για το σύνολο των ατόμων ,παρά μόνο να έχουμε ενδείξεις και μάλιστα όχι πολύ ισχυρές. Μπορεί όμως να μελετηθεί επιμέρους αν τα δυο μεγαλύτερα υποσύνολα υποδεικνύουν κάποια τάση. Αν μελετήσουμε τις δύο μεγάλες ομάδες ξεχωριστά παρατηρούμε πως έχουν διαφορά 8,55 μονάδων υπέρ της πρώτης στο μέσο όρο των ποσοστών τους και ταυτόχρονα μπορούμε να δούμε πως από τις έντεκα κατηγορίες που μελετάμε μόνο σε μία η δεύτερη είχε μεγαλύτερο ποσοστό και σε μια ακόμα τα ποσοστά των δύο ήταν ίσα. Υπάρχει λοιπόν μια σαφής ένδειξη πως η ηλικιακή ομάδα 39 ως 47 υπόκειται σε μεγαλύτερη καταπόνηση από την ύπαρξη μαθητών που αδιαφορούν στην τάξη τους σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 48 ως 56.

Πινάκας 76 .Διασταύρωση απαντήσεων :Όταν έχω έναν αδιάφορο μαθητή ασχολούμαι με αυτόν με σκοπό την ενεργοποίησή του με Έτη Προϋπηρεσίας.

Πόσο συχνά ασχολούμαι	Έτη Προϋπηρεσίας					Σύνολο
	0 ως 5	6 ως 11	12 ως 18	19 ως 26	27 ή και περισσότερα	
ποτέ	0	0	0	0	0	0
Σε λίγα μαθήματα	0	1	5	4	0	10
	0%	10%	50%	40%	0%	100%
	0%	11,11%	12,82%	17,39%	0%	12,50%
	0%	1,25%	6,25%	5%	0%	12,50%
Στα μισά μαθήματα	1	1	10	4	1	17
	5,88%	5,88%	58,82%	23,53%	5,88%	100%
	25%	11,11%	25,64%	17,39%	20%	21,25%
	1,25%	1,25%	12,50%	5%	1,25%	21,25%
Στα περισσότερα μαθήματα	3	5	17	7	4	36
	8,33%	13,89%	47,22%	19,44%	11,11%	100%
	75%	55,56%	43,59%	30,43%	80%	45%
	3,75%	6,25%	21,25%	8,75%	5%	45%
Κάθε φορά	0	2	7	8	17	
	0%	11,76%	41,18%	47,06%	0%	100%
	0%	22,22%	17,95%	34,78%	0%	21,25%
	0%	2,50%	8,75%	10%	0%	21,25%
Σύνολο	4	9	39	23	5	80
	5%	11,25%	48,75%	28,75%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
10,15<21,026 BE12	5%	11,25%	48,75%	28,75%	6,25%	100%

Σχόλιο: Παρά το ότι βλέπουμε όλες τις ομάδες προϋπηρεσίας να έχουν το υψηλότερό τους ποσοστό στην επιλογή “στα περισσότερα μαθήματα” οι κατηγορίες “6 ως 11”, “12 ως 18” και “19 ως 26” μοιάζει να έχουν πιο μοιρασμένα τα ποσοστά τους από τις υπόλοιπες.

Διάγραμμα 1 . Διακύμανση ποσοστών του πίνακα διασταύρωσης των ερωτημάτων Όταν έχω έναν αδιάφορο μαθητή ασχολούμαι με αυτόν με σκοπό την ενεργοποίησή του με Έτη Προϋπηρεσίας



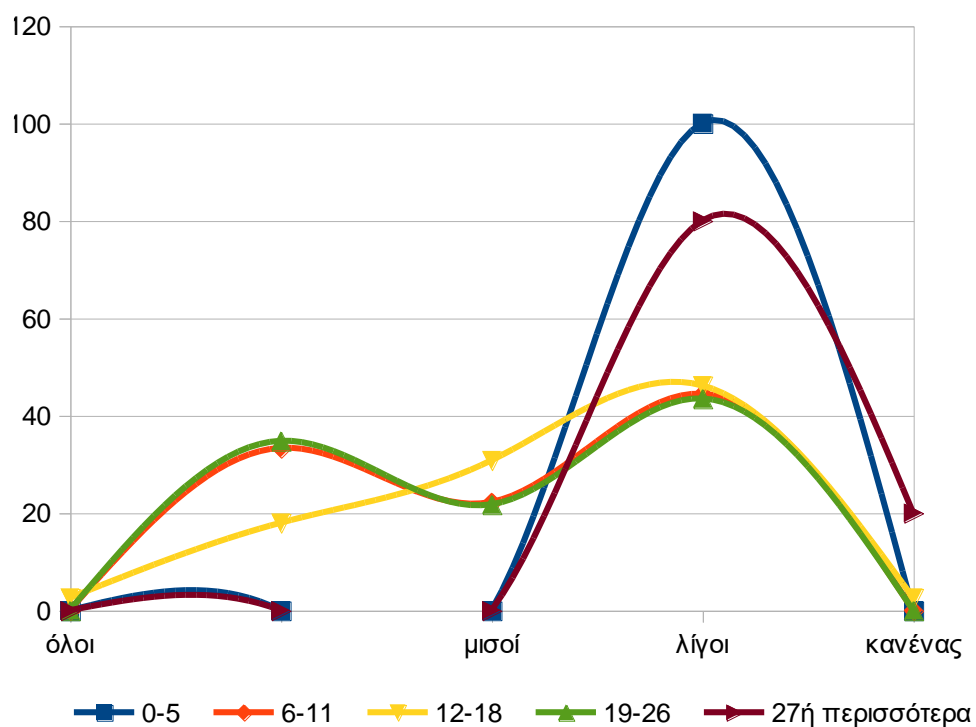
Σχόλιο: Οι κατηγορίες “6 ως 11”, “12 ως 18” και “19 ως 26” παρουσιάζουν μια σχετική ομοιογένεια στις προτιμήσεις τους διαφέροντας κάπως από τις κατηγορίες “0 ως 5” και “27 ή περισσότερα” που πρακτικά ταυτίζονται μεταξύ τους .

Πίνακας 77 .Διασταύρωση απαντήσεων των ερωτημάτων :Με τις ενέργειές που κάνω για την αντιμετώπιση της αδιαφορίας πιστεύω πως από τους αδιάφορους θα ενεργοποιηθούν... και Έτη Προϋπηρεσίας .

Πιστεύω θα ενεργοποιηθούν	Έτη Προϋπηρεσίας					Σύνολο
	0 ως 5	6 ως 11	12 ως 18	19 ως 26	27 ή και περισσότερα	
Όλοι	0	0	1	0	0	1
	0%	0%	100%	0%	0%	100%
	0%	0%	2,56%	0%	0%	1,25%
	0%	0%	1,25%	0%	0%	1,25%
Οι περισσότεροι		3	7	8	0	18
	0%	16,67%	38,89%	44,44%	0%	100%
	0%	33,33%	17,95%	34,78%	0%	22,50%
	0%	3,75%	8,75%	10%	0%	22,50%
Οι μισοί	0	2	12	5	0	19
	0%	10,53%	63,16%	26,32%	0%	100%
	0%	22,22%	30,77%	21,74%	0%	23,75%
	0%	2,50%	15%	6,25%	0%	23,75%
Λίγοι	4	4	18	10	4	40
	10%	10%	45%	25%	10%	100%
	100%	44,44%	46,15%	43,48%	80%	50%
	5%	5%	22,50%	12,50%	5%	50%
Κανένας	0	0	1	0	1	2
	0%	0%	50%	0%	50%	100%
	0%	0%	2,56%	0%	20%	2,50%
	0%	0%	1,25%	0%	1,25%	2,50%
Σύνολο	40	90	390	230	50	800
	5%	11,25%	48,75%	28,75%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
18,73<26,296 BE16	5%	11,25%	48,75%	28,75%	6,25%	100%

Σχόλιο: Παρατηρούμε πως οι κατηγορίες “6 ως 11” , “12 ως 18” και “19 ως 26” μοιάζει να έχουν πιο κατανεμημένες τις επιλογές τους με μεγαλύτερο εύρος από τις άλλες δυο κατηγορίες .

Διάγραμμα 2 . Διακύμανση ποσοστών του πίνακα διασταύρωσης των ερωτημάτων:Με τις ενέργειές που κάνω για την αντιμετώπιση της αδιαφορίας πιστεύω πως από τους αδιάφορους θα ενεργοποιηθούν... με Έτη Προϋπηρεσίας



Σχόλιο : Οι κατηγορίες “0 ως 5” και “27 ή περισσότερα” φαίνεται να απέχουν από τις άλλες τρεις που κυμαίνονται πολύ κοντά μεταξύ τους . Μάλιστα οι κατηγορίες “6 ως 11” και “19 ως 26” φαίνεται να ταυτίζονται.

Πίνακας 78 .Διασταύρωση απαντήσεων των ερωτημάτων: Πιστεύω πως κατά μέσο όρο έχω στις τάξεις μου αδιάφορους μαθητές σε ποσοστό... με οι αδιάφοροι μαθητές επηρεάζουν τον τρόπο που εξετάζω μέσα στην τάξη

Ποσοστό αδιάφορων στην τάξη	Επίδραση αδιάφορων στην εξέταση				Σύνολο
	μόνο τους ίδιους	τους ίδιους κ τους αδύναμους μαθητές	όλους τους μαθητές	καθόλου	
0 ως 10%	5	0	2	0	7
	71,43%	0%	28,57%	0%	100%
	16,13%	0%	8%	0%	8,75%
	6,25%	0%	2,50%	0%	8,75%
11 ως 25%	9	2	6	8	25
	36%	8%	24%	32%	100%
	29,03%	20%	24%	57,14%	31,25%
	11,25%	2,50%	7,50%	10%	31,25%
26 ως 40%	6	5	5	4	20
	30%	25%	25%	20%	100%
	19,35%	50%	20%	28,57%	25%
	7,50%	6,25%	6,25%	5%	25%
41 ως 55%	11	3	12	2	28
	39,29%	10,71%	42,86%	7,14%	100%
	35,48%	30%	48%	14,29%	35%
	13,75%	3,75%	15%	2,50%	35%
Σύνολο	31	10	25	14	80
	38,75%	12,50%	31,25%	17,50%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%
$\chi^2=14,14 < 16,91$ 9 BE9	38,75%	12,50%	31,25%	17,50%	100%

Σχόλιο: Όταν οι αδιάφοροι μαθητές στην τάξη είναι πολύ λίγοι (0 ως 10%) τότε το 71% των καθηγητών δεν επηρεάζονται στον τρόπο που εξετάζουν τους υπόλοιπους μαθητές. Από την άλλη, όταν οι αδιάφοροι είναι πολλοί (41 ως 55%) τότε είναι αισθητά μεγαλύτερο το

ποσοστό των καθηγητών που δηλώνουν πως η εξέταση του μαθήματος επηρεάζεται για όλους τους μαθητές .

Πίνακας 79 .Διασταύρωση απαντήσεων των ερωτημάτων: Πιστεύω πως κατά μέσο όρο έχω στις τάξεις μου αδιάφορους μαθητές σε ποσοστό...με η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...μειώνει την αποτελεσματικότητά μου στο μάθημα.

	Μειώνεται η αποτελεσματικότητά μου					
Ποσοστό αδιάφορων στην τάξη	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
0 ως 10%	1	1	1	2	2	7
	14,29%	14,29%	14,29%	28,57%	28,57%	100%
	6,25%	25%	3,70%	7,14%	40%	8,75%
	1,25%	1,25%	1,25%	2,50%	2,50%	8,75%
11 ως 25%	4	0	6	13	2	25
	16%	0%	24%	52%	8%	100%
	25%	0%	22,22%	46,43%	40%	31,25%
	5%	0%	7,50%	16,25%	2,50%	31,25%
26 ως 40%	5	1	7	6	1	20,
	25%	5%	35%	30%	5%	100%
	31,25%	25%	25,93%	21,43%	20%	25%
	6,25%	1,25%	8,75%	7,50%	1,25%	25%
41 ως 55%	6	2	13	7	0	28
	21,43%	7,14%	46,43%	25%	0%	100%
	37,50%	50%	48,15%	25%	0%	35%
	7,50%	2,50%	16,25%	8,75%	0%	35%
Σύνολο	16	4	27	28	5	80
	20%	5%	33,75%	35%	6,25%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
$\chi^2 = 16,73 < 21,026$ BE12	20%	5%	33,75%	35%	6,25%	100%

Σχόλιο: Οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα , στην ερώτηση για τη μείωση της αποτελεσματικότητας ταυτίστηκαν κατά πλειοψηφία με τις απαντήσεις "αρκετά" ή "λίγο". Σε αυτές τις περιπτώσεις παρατηρούμε μεγαλύτερα ποσοστά να επιλέγουν το "αρκετά" όσο οι καθηγητές συναντούν περισσότερους αδιάφορους μαθητές στις τάξεις τους. Ενώ αντίστροφη φαίνεται να είναι η τάση για την επιλογή "λίγο". Όσο αφορά αυτούς που αναγνωρίζουν πως η αποτελεσματικότητά τους μειώνεται πάρα πολύ από την παρουσία αδιάφορων μαθητών στην τάξη αυτοί φαίνεται να είναι περισσότεροι όσο πιο πολλούς αδιάφορους μαθητές έχουν .

Πίνακας 80 .Διασταύρωση απαντήσεων των ερωτημάτων: Θεωρώ πως η βαθμολογία ενός απολύτως αδιάφορου μαθητή στο τετράμηνο θα πρέπει να είναι ... με εκτός από τα παραπάνω ,για να ενεργοποιήσω τον αδιάφορο μαθητή στις περισσότερες περιπτώσεις : επισημαίνω τις επιπτώσεις της αδιαφορίας στη βαθμολογία .

	Επισημαίνω συνέπειες στη βαθμολογία		Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Πιστεύω η βαθμολογία πρέπει να είναι:			
1 ως 6	6	3	9
	66,67%	33,33%	100%
	15,38%	7,32%	11,25%
	7,50%	3,75%	11,25%
7 ως 9	20	15	35
	57,14%	42,86%	100%
	51,28%	36,59%	43,75%
	25%	18,75%	43,75%
10 ως 12	11	21	32
	34,38%	65,63%	100%
	28,21%	51,22%	40%
	13,75%	26,25%	40%
13 ως 15	1	2	3
	33,33%	66,67%	100%
	2,56%	4,88%	3,75%
	1,25%	2,50%	3,75%

	Επισημαίνω συνέπειες στη βαθμολογία		Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Πιστεύω η βαθμολογία πρέπει να είναι:			
15 ως 20	1	0	1
	100%	0%	100%
	2,56%	0%	1,25%
	1,25%	0%	1,25%
Σύνολο	39	41	80
	48,75%	51,25%	100%
	100%	100%	100%
$\chi^2=6,13 < 9,488$ BE4	48,75%	51,25%	100%

Σχόλιο: Παρατηρούμε πως από τους 39 συμμετέχοντες που δήλωσαν πως χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ως μοχλό πίεσης για να αφυπνίσουν τους αδιάφορους μαθητές, πιστεύουν πως οι τελείως αδιάφοροι μαθητές αυτοί θα πρέπει να παίρνουν βαθμούς απορριπτικούς σε ποσοστό 66.66% . Παρατηρούμε επίσης πως από τους καθηγητές που πιστεύουν πως η βαθμολογία πρέπει να μην είναι απορριπτική αλλά να παραμένει κοντά στη βάση δηλαδή 10 ως 12 το 65.64% δεν την επικαλείται για να ενεργοποιήσει τους αδιάφορους μαθητές.

ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

vii. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι καθηγητές στα Γυμνάσια και τα Λύκεια της χώρας έρχονται αντιμέτωποι με μια πολύ άσχημη κατάσταση.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς το ερευνητικό ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκουν πως η παρουσία μαθητών που δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα αποτελεί σημαντικό ζήτημα για την δουλειά τους, από τον πίνακα 40 βλέπουμε πως το θέμα είναι κάτι που θεωρείται σημαντικό σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς. Το ποσοστό είναι τόσο μεγάλο που γίνεται σαφές πως δεν διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν ή ακόμα και από το ποσοστό των αδιάφορων μαθητών που συναντά ο καθένας στις τάξεις του.

Για το ερευνητικό ερώτημα που αφορά το εύρος του φαινομένου υπολογίζεται από αυτά που πιστεύουν οι καθηγητές πως οι μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα είναι περισσότεροι από το ένα τέταρτο των μαθητών. Για κανένα τύπο σχολείου το ποσοστό που προέκυψε από τον υπολογισμό δεν ήταν χαμηλότερο από το 25% όπως βλέπουμε και στον πίνακα 49 για όλους τους τύπους σχολείων. Αυτά τα ποσοστά είναι πολύ μεγάλα αν σκεφτούμε την επίδραση που θα έχουν στη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Όσο αφορά τη διερεύνηση για το αν οι αδιάφοροι μαθητές έχουν διαφορετικές συγκεντρώσεις και διαφορετικό συνολικό ποσοστό σε κάθε τύπο σχολείου, είδαμε από τους πίνακες 48 και 49 ότι το ποσοστό των αδιάφορων μαθητών αλλάζει ανάλογα με τον τύπο του σχολείου που φοιτούν αν και δυστυχώς σε καμία περίπτωση δεν συναντάμε ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό. Στα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια τα ποσοστά των μαθητών που παρουσιάζονται αδιάφοροι (27,48 % και 27,22 % αντίστοιχα) είναι αισθητά μικρότερα από ότι στα Επαγγελματικά Λύκεια (34,97 %) .

Η αύξηση των ποσοστών των αδιάφορων μαθητών στα Επαγγελματικά Λύκεια φαίνεται να σχετίζεται και με τη δομή του προγράμματος σπουδών τους που δημιουργεί το διαχωρισμό σε μαθήματα ειδικότητας και μαθήματα γενικής παιδείας. Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα για το αν οι ίδιοι μαθητές είναι αδιάφοροι σε διαφορετικά ποσοστά απέναντι στις δύο

κατηγορίες μαθημάτων στα Επαγγελματικά Λύκεια ,παρατηρούμε από τα αποτελέσματα που συγκεντρώνονται στους πίνακες 50 και 51 πως οι καθηγητές που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας αισθάνονται πως αντιμετωπίζονται με αδιαφορία από το 39,93% των μαθητών ,δηλαδή από 29% μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών από ότι δηλώνουν οι συνάδελφοί τους (31 %) που διδάσκουν στα ίδια παιδιά τα μαθήματα ειδικότητας .

Η αδιαφορία των μαθητών για το μάθημα είναι συνυφασμένη με την απειθαρχία στην τάξη όπως είδαμε και από τον πίνακα 5 και αυτό κάνει την κατάσταση ιδιαίτερα δύσκολη. Στο ένα από τα δύο μαθήματα που κάνουν ,περισσότεροι από τους μισούς καθηγητές συναντούν φασαρία , παρενοχλήσεις μεταξύ συμμαθητών ,παρεμπόδιση του μαθήματος και επιθετικότητα απέναντί στους ίδιους (βλ. πίνακες 6 ως και 14). Αυτό καταστρέφει το μάθημα αλλά και δυναμιτίζει το κλίμα στην τάξη τόσο μεταξύ καθηγητή και μαθητών όσο και μεταξύ συμμαθητών. Είναι λογικό λοιπόν και το παρατηρούν φυσικά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί , η παρουσία των αδιάφορων μαθητών να περιορίζει το επίπεδο αλλά και την ύλη που καλύπτει το μάθημα όπως παρατηρήσαμε στους πίνακες 16 και 17. Ταυτόχρονα η κατάσταση αυτή αποτελεί εμπόδιο στην συνεργασία και την ευχαρίστηση των συμμαθητών τους στο μάθημα (βλ. πίνακες 9 ως 12 και 18 ως 20).

Καθώς η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα οδηγεί τα παιδιά σε απειθαρχία , είναι λογικό να επηρεάζεται από αυτό και η απόδοση των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματικότητα τους μειώνεται αρκετά όπως παρατηρείται στον πίνακα 36 και αυτό συνδέεται με τα ποσοστά των αδιάφορων μαθητών στις τάξεις όπως προκύπτει από τον πίνακα 79 . Η μείωση της αποτελεσματικότητας λόγω της απειθαρχίας είναι φυσική αφού αποσπάται η προσοχή τους , χαλά η ροή του μαθήματος και κάποιες φορές αυτό τους οδηγεί στο να κάνουν λιγότερο ελκυστικό μάθημα όπως φαίνεται και στους πίνακες 15 , 22 και 55. Η ύλη που καταφέρνουν να καλύψουν οι καθηγητές συχνά είναι λιγότερη είτε γιατί σπαταλιέται χρόνος με τη διευθέτηση της απειθαρχίας είτε γιατί ρίχνουν το επίπεδο του μαθήματος σύμφωνα με τις απαντήσεις που φαίνονται στους πίνακες 15 και 25 .

Συχνά τα μεγάλα ποσοστά αδιάφορων μαθητών οδηγούν στη διαφοροποίηση του τρόπου εξέτασης όλης της τάξης όπως προκύπτει από τον πίνακα 78.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 56% ,όπως παρατηρείται στον πίνακα 38 ,πιστεύουν πως επηρεάζονται τουλάχιστον αρκετά οι επιδόσεις όλων των μαθητών μέσα στην τάξη από την ύπαρξη αδιάφορων μαθητών σε αυτήν.

Σημαντικότερη είναι η καταπόνηση που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που τους επιβαρύνει λόγω της παρουσίας στην τάξη μαθητών που δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα.

Παρατηρούμε για να επιβεβαιώσουμε και τη σχετική ερευνητική υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως χάνουν μεγάλο μέρος της ενέργειάς τους και πως αισθάνονται να κουράζονται τόσο σωματικά όσο και ψυχικά . Επίσης δηλώνουν πως αισθάνονται απογοητευμένοι , κάποιες φορές εκνευρισμένοι και λιγότερες αγχωμένοι όπως βλέπουμε από τις απαντήσεις τους στους πίνακες 22, 34, 37 και 39 . Μάλιστα η καταπόνηση αυτή φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τις γυναίκες εκπαιδευτικούς , κάτι που μπορεί να συμπεράνει κανείς από τις παρατηρήσεις των πινάκων 52 ως και 62 αλλά και του συγκεντρωτικού πίνακα 63. Παράλληλα η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως συνδέεται κι αυτή με την ψυχική και σωματική καταπόνηση που υφίστανται .Αυτό συνάγεται καθώς όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς στους επιμέρους πίνακες 64 ως και 74 και τον συγκεντρωτικό πίνακα 75 τα άτομα που ανήκουν στα μεσαία ηλικιακά στρώματα παραπονιούνται σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους πολύ νεότερους και τους πολύ μεγαλύτερους .

Ως προς το άγχος όταν οι καθηγητές ρωτούνται αν τους προκαλείται από την ύπαρξη αδιάφορων μαθητών απαντούν κατά πλειοψηφία αρνητικά (βλ. πίνακες 15 ,22 και 37) . Παρόλα αυτά ως προς τις συνέπειές της αδιαφορίας που αποτελούν και αιτίες αύξησης του άγχους για τους εκπαιδευτικούς ,σε μεγάλο ποσοστό παραδέχονται πως οι περισσότερες από αυτές τους προβληματίζουν (βλ .πίνακες 2, 6 ως 13 , 15 ως 20 , 22 , 25, 29, 32 και 34 ως 36) με σημαντικότερες την πίεση χρόνου και την κόπωση.

Για την πλευρά των καθηγητών η παρέμβαση είναι μια δύσκολη υπόθεση. Αισθάνονται πως η παιδαγωγική τους εκπαίδευση δεν τους έδωσε τα εργαλεία που χρειάζονται και η υπηρεσία δεν τους στηρίζει καθώς η δομή του σχολικού συμβούλου δεν είναι χρήσιμη και έχουν ανάγκη από πρόσθετη εκπαίδευση όπως βλέπουμε να απαντούν στους πίνακες 1 ως και 3. Ταυτόχρονα ,η ενασχόληση με τον μαθητή που είναι αδιάφορος φέρνει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε ένα δίλημμα. Γνωρίζει πως είναι σημαντικό να κινητοποιήσει το μαθητή αλλά έτσι θα έρθει σε αντίθεση με τις απαιτήσεις της υπηρεσίας του για την κάλυψη της ύλης. Γνωρίζει πως οι παραινήσεις του θα ξοδέψουν πολύτιμο χρόνο από το μάθημα, θα χαλάσουν τη ροή του ή και σπανιότερα μπορεί να φέρουν μεγαλύτερες εντάσεις σε αυτό (βλ. πίνακες 15 και 22). Προληπτικά πολύ συχνά ,όπως βλέπουμε στον πίνακα 24 να δηλώνουν, κάνουν προσαρμογή του μαθήματος , ώστε να είναι προσιτό το επίπεδο του στον αδιάφορο μαθητή.

Για την ερευνητική υπόθεση πως οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών γίνονται με κατεύθυνση την ενεργοποίηση του μαθητή τα αποτελέσματα είναι θετικά .Μέσα στα πλαίσια της εργασίας τους οι καθηγητές προσπαθούν να βοηθήσουν τον μαθητή που παρουσιάζεται να έχει αδιάφορη στάση. Δεν συμφωνούν με τις λογικές αποφυγής του προβλήματος , αν και αυτό θα τους προσέφερε αποφόρτιση ,όπως βλέπουμε από τις απαντήσεις που συγκεντρώνονται στους πίνακες 32 και 33 . Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι απαντήσεις σχετικά με τη βαθμολογία όπου μόνο ένα 5% θεωρεί πως ο μαθητής που αδιαφορεί πρέπει να βαθμολογείται με βαθμό που έχει ασφαλή απόσταση από τη βάση (δεκατρία και πάνω) όπως φαίνεται στον πίνακα 29.

Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών δεν επικεντρώνονται στην ενεργοποίηση του μαθητή μόνο στα δικά τους μαθήματα αλλά για το 75% από αυτούς στα περισσότερα μαθήματα ή και σε όλα ,όπως προκύπτει από την εξέταση του πίνακα 31.

Όσο αφορά το αν κάνουν προσπάθειες για ενεργοποίηση χρησιμοποιώντας πιέσεις προς τους μαθητές ,από τον πίνακα 27 βλέπουμε πως συνηθισμένη πίεση προς τους μαθητές είναι η προσπάθεια για συναισθηματική εμπλοκή τους με το 85% των εκπαιδευτικών να το προσπαθεί. το 38% των εκπαιδευτικών προσπαθεί να βρει στήριγμα μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς ενώ οι ποινές είναι κάτι στο οποίο ελάχιστοι καταφεύγουν (13,75%) . Οι μισοί σχεδόν καθηγητές επισημαίνουν τις συνέπειες της βαθμολογίας στους μαθητές και τα δύο τρίτα από αυτούς θεωρούν πως αυτή πρέπει να είναι απορριπτική για όσους δεν ενδιαφέρονται όπως φαίνεται στον πίνακα 80.

Βέβαια γνωρίζουν πως η προσπάθειά τους να κάνουν τα παιδιά να ενδιαφερθούν είναι σχεδόν μάταιη. Μέσα από μήνες προσπαθειών, ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας όπως βλέπουμε στους πίνακες 76 και 77 και τα διαγράμματα 1 και 2, ελπίζουν πως έστω ελάχιστοι από τους μαθητές (βλ. πίνακα 30) θα δεχτούν να ωφεληθούν αλλάζοντας τη στάση τους απέναντι στα μαθήματα και το σχολείο. Απαντώντας στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει από τον πίνακα 21 συνεχίζουν να κάνουν τις προσπάθειές τους τακτικότερα στον σχεδόν Σισύφειο αγώνα τους να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές αυτούς να ενεργοποιηθούν ώστε να επιτελέσουν το καθήκον τους , να δώσουν αξία στην εργασία τους και να δικαιώσουν όσους τη θεωρούν λειτούργημα.

"Ακόμα κι ο ίδιος ο αγώνας προς την κορυφή φτάνει για να γεμίσει μια ανθρώπινη καρδιά. Πρέπει να φανταστούμε τον Σίσυφο ευτυχισμένο. "Albert Camus

viii. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το φαινόμενο της αδιαφορίας των μαθητών είναι πλατιά διαδεδομένο και βαθειά ριζωμένο στην κοινωνία μας. Είναι κάτι που λόγω έκτασης είναι σαφές πως η ευθύνη για την αντιμετώπισή του ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας ,μέσω των φορέων του που πρέπει να επιληφθούν της κατάστασης και να δώσουν λύσεις. Πρέπει παράλληλα να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός έχει μια ορισμένη αποστολή μέσα στην τάξη και αυτήν θα πρέπει να υπηρετεί . Δεν είναι δυνατόν να επιφορτίζεται με τη διαχείριση του φαινομένου παρά μόνο μέσα στην τάξη του .Οι υπερβάσεις που από φιλότιμο μπορεί να κάνει όταν συναντά την αδιαφορία δεν είναι κανονικά ευθύνη του και είναι εις βάρος του μαθήματος πολλές φορές.

Η επίδραση της αδιαφορίας των μαθητών είναι πολύ σημαντική και θα πρέπει να σταματήσει να αντιμετωπίζεται με αδιαφορία από τους φορείς της εκπαίδευσης. Η μέχρι τώρα αντιμετώπιση , αυτή του ελέφαντα στο δωμάτιο, δεν βοήθησε καθόλου παρά μόνο στην αποποίηση ευθυνών . Πρέπει να σταματήσει να είναι ένα θέμα ταμπού ,να συζητηθούν οι διαστάσεις και οι συνέπειές του με ειλικρίνεια .

Καλό θα είναι να σταματήσει να υπάρχει η αντίληψη πως αν ο εκπαιδευτικός κάνει καλά το μάθημά του η αδιαφορία θα σταματήσει. Είναι μια λογική που αντιτίθεται σε όλες τις παιδαγωγικές μελέτες που δείχνουν ξεκάθαρα πως το πρόβλημα αυτό είναι πολυπαραγοντικό και απλά βολεύει να πέφτει η ευθύνη στους ώμους ενός κλάδου που έτσι κι αλλιώς αποτελεί εύκολο στόχο. Οφείλει να υπάρξει από την πλευρά της επιστήμης της παιδαγωγικής η μελέτη του φαινομένου εστιασμένη στην πρακτική αντιμετώπιση της αδιαφορίας . Αυτό να οδηγήσει στη δημιουργία υλικού εκπαίδευσης και διαρκούς ενημέρωσης των καθηγητών. Στόχος του υλικού να είναι τόσο να δώσει έγκυρες γνώσεις πάνω στο θέμα όσο και σαφείς κατευθύνσεις για τους χειρισμούς τους στην τάξη ώστε να οδηγήσει στην θεραπεία της αδιαφορίας.

Είναι απαραίτητο να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να επιμορφωθούν στην αντιμετώπιση και θεραπεία της αδιαφορίας των μαθητών μέσα από στοχευμένα σεμινάρια και εκπαιδευτικό υλικό. Μετά από αυτό οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα και να μην το θεωρούν ως αναγκαίο κακό με το οποίο μαθαίνουν να ζουν .

Τα παιδαγωγικά μαθήματα που θα διδαχθούν οι νέες γενιές δασκάλων και καθηγητών πρέπει να έχουν αναλυτική αναφορά σε αυτό το θέμα ώστε από νωρίς , στο Δημοτικό σχολείο, να

αντιμετωπίζεται το πρόβλημα και να μην μεγαλώνει στην πορεία της εξέλιξης του κάθε παιδιού.

Θα ήταν χρήσιμο να δημιουργηθεί μια τηλεφωνική γραμμή βοήθειας στο Υπουργείο Παιδείας ώστε να προστρέχουν εύκολα για έγκυρη και έγκαιρη βοήθεια οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς των παιδιών . Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς αυτό το ρόλο μπορεί να παίξουν ειδικά καταρτισμένοι σύμβουλοι μέσα στα πλαίσια των τοπικών γραφείων Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .

Από το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών ώστε να μην ευνοείται η ανάπτυξη της αδιαφορίας. Πρέπει μάλιστα να μπει ο παράγοντας της αδιαφορίας και στην συζήτηση για το εύρος και την δυσκολία της ύλης που διδάσκεται στα σχολεία και ειδικότερα στα Λύκεια .

Στη λειτουργία των σχολείων δεν γίνεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών να υπάρχει ένα ψυχρό τείχος που υψώνεται από την υποχρέωση του καθηγητή να "βγάλει" την ύλη. Πρέπει να θεσμοθετηθεί και η επαφή , η γνωριμία των δύο πλευρών σε ανθρώπινο επίπεδο . Μπορεί προς αυτή την κατεύθυνση στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων να προβλεφθούν ώρες που θα χρησιμοποιούνται για ελεύθερης επιλογής μάθημα που θα προσυμφωνούν τα παιδιά με τον εκπαιδευτικό. Επίσης στη ίδια κατεύθυνση να υπάρξει μια ώρα την εβδομάδα για ελεύθερη συζήτηση με κάθε έναν από τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται εκ περιτροπής.

Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο και οι στόχοι για την έκταση της ύλης πιο ρεαλιστικοί ώστε να μπορεί χωρίς πίεση ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τα μαθήματα για να πετύχει το καλύτερο αποτέλεσμα προς όφελος του μαθητικού δυναμικού που διαθέτει .Θα είναι καλό να προστεθούν στο κάθε μάθημα πληροφορίες που να συνδέουν το μάθημα με τις ανάγκες της καθημερινότητας και γενικά με την πραγματικότητα ώστε να ανάγουν την αξία του μαθήματος στα μάτια των παιδιών .

Το πλαίσιο λειτουργίας του κάθε σχολείου μπορεί να διαμορφωθεί έτσι ώστε να βοηθήσει το παιδί να συνδέεται με θετικά συναισθήματα με το σχολείο του και να αντιλαμβάνεται την αξία της γνώσης που του προσφέρεται. Στα σχολεία να γίνεται από την αρχή κατανοητό στα παιδιά πως πρόκειται για περιβάλλοντα δημοκρατικά και φιλικά . Να καλλιεργηθεί στους μαθητές η αίσθηση πως είναι συνοδοιπόροι με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς

στην πορεία της εκπαίδευσής τους και πως ο αμοιβαίος σεβασμός των δύο πλευρών είναι απαραίτητος και αυτονόητος.

Τα σχολεία είναι αναγκαίο να ενημερώνουν τους κηδεμόνες για την αδιαφορία που τυχόν επιδεικνύουν οι μαθητές, να τους γνωστοποιούν πως οφείλουν να παρεμβαίνουν όταν αντιλαμβάνονται την αδιαφορία και να τους προτείνουν λύσεις για τη θεραπεία της.

Καλό είναι να γίνουν συντονισμένες ενέργειες ώστε να προωθηθεί η αξία της μόρφωσης στην κοινωνία ώστε να περιοριστεί ο αριθμός παιδιών που ξεκινούν από πολύ νωρίς να περιφρονούν και να αδιαφορούν για το σχολείο. Αυτές οι ενέργειες μπορεί να περιλαμβάνουν και παρεμβάσεις με οδηγίες σε μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης πρέπει να υπάρχει εξειδίκευση και αποτελεσματική εκπαίδευση προσωπικού που θα βοηθάει ειδικά πάνω στο θέμα της αδιαφορίας. Να μπορεί να εντοπίζεται και να βοηθιέται ο μαθητής που σταματά να ενδιαφέρεται για το σχολείο με παρέμβαση από τους σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους.

Τέλος, πρέπει να γίνει μια πλατιά μελέτη επί του θέματος της αδιαφορίας που να καλύπτει όλη την εκπαίδευση με κύριο στόχο την συμπλήρωση της γνώσης μας για την αδιαφορία των μαθητών και με βαθιά έρευνα για τις συνέπειές της στη λειτουργία των σχολείων και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Σε αυτή τη μελέτη πρέπει να πάρουν μέρος όλα τα συμβαλλόμενα μέρη ώστε να εκφραστούν οι απόψεις και οι ανάγκες τους. Οι μαθητές να ρωτηθούν για τον αντίκτυπο που έχουν η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη και ο τρόπος αντιμετώπισής τους. Ειδικότερα για γονείς και εκπαιδευτικούς να δοθεί η δυνατότητα να εκφραστούν, μέσω ανοιχτής διαδικτυακής διαβούλευσης, όλοι και όχι μόνο μέσω ολιγομελών αντιπροσωπειών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας να αποτελέσουν μήνυμα για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα αλλά και πυξίδα για τις κατευθύνσεις που θα πρέπει να πάρει τόσο το Υπουργείο Παιδείας με τους φορείς του όσο και συνολικά η Κυβέρνηση της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αραβανής, Γ., 1998. Πειθαρχία και εκπαίδευση. Γρηγόρη.
- Βούλγαρης, Σ., Ματσαγγούρας, Η., 2007. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Μελέτη ψυχολογικών και μαθησιακών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος στο Γυμνάσιο. Presented at the Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Γεωργιάς, Δ., 1986. Κοινωνική ψυχολογία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α., 1985. Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Gutenberg, Αθήνα.
- Δασκαλάκης, Η., 2008. Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της μαθητικής αδιαφορίας. Η περίπτωση της Κέρκυρας (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας. <https://doi.org/10.12681/eadd/17614>
- Δημητρόπουλος, Ε., 1984. Ο μαθητής έχει τη δική του αξία. Αξιολόγηση - Αποτυχία - Απόρριψη στο σχολείο. Μια διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Γλάρος, Αθήνα.
- Δραγώνα, Θ., Ντάβου, Μ., 1992. Εφηβεία προσδοκίεσ και αναζητήσεις. Παπαζήσης.
- Ευαγγελοπουλος, Σ., 1992. Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. <https://doi.org/10.12681/eadd/3511>
- Καϊλά, Μ., 2007. Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης. Ατραπός - Περιβολάκι.
- Κοκκέβη, Άννα, Φωτίου, Α., Κίτσος, Γ., 2008. Τρόπος ζωής και αντιλήψεις εφήβων μαθητών. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Κοσμόπουλος, Α., 1994. Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κοσμόπουλος, Α., Μουλαδούδης, Γ., 2003. Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κυρίδης, Α., 1999. Η πειθαρχία στο σχολείο. Gutenberg.
- Λύκειο, 2019. . Βικιπαίδεια.
- Λύρσα, Λ., 1981. Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο,. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η., 2008. Η σχολική τάξη Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η., 1987. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Νέα παιδεία, Αθήνα.

- Μιχαλακόπουλος, Γ., 1997. Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές. ΑφοιΚυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπαλής, Θ., 2009. Η ζωή στη σχολική τάξη. Ατραπός.
- Μπασέτας, Κ., 2011. Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο. Διάδραση.
- Μπίκος, Κ., 2004. Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόμπας, Λ., 1995. Η φωνή των ίδιων των μαθητών: αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό. Νέα παιδεία.
- Ντάγκας, Ε., 2000. Η διαχείριση του διδακτικού έργου. Ινστιτούτο βιβλίου και ανάγνωσης, Κοζάνη.
- Ξωχέλλης, Π., 2002. Παιδαγωγική του σχολείου. ΑφοιΚυριακίδη.
- Παπαγεωργίου, Η., 2004. Σώπα δάσκαλε σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαναουμ - Τζήκα, Ζ., 1984. Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών :συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ., 2003. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τυπωθήτω.
- Πετρόπουλος, Φ., 2014. Γιατί οι μαθητές δεν αρέσκονται στο σχολείο και στην εκπαίδευση που τους προσφέρει; Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Τσέρτος, Δ., 1998. Σχολική αλλοτρίωση. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ames, C., 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *J. Educ. Psychol.* 84, 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderson, D.S., 2018. Case studies and what we already know, in: *Alienation from Schooling*. Routledge, London.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., Vlachakis, A.-N., 2006a. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *J. Manag. Psychol.* 21, 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., Vlachakis, A.-N., 2006b. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *J. Manag. Psychol.* 21, 682–690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Astill, B.R., Feather, N.T., Keeves, J.P., 2002. A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Soc. Psychol. Educ. Int. J.* 5, 345–363. <https://doi.org/10.1023/A:1020982517173>

- Bandura, A., 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory., Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, NJ, US.
- Bardley, R.H., 1977. A study of the relationship between school attendance patterns, attitude toward school, self-concept, and activities participation among junior high school students. Catholic University of America, Washington, DC.
- Beelick, D.B., 1973. Sources of Student Satisfaction and Dissatisfaction. *J. Educ. Res.* 67, 19–22. <https://doi.org/10.1080/00220671.1974.10884547>
- Bernstein, B., 1991. Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Boggiano, A.K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E., Simons, J., Katz, P., 1992. Helplessness deficits in students: The role of motivational orientation. *Motiv. Emot.* 16, 271–296. <https://doi.org/10.1007/BF00991655>
- Brophy, J., 1986. Teacher influences on student achievement. *Am. Psychol.* 41, 1069–1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>
- Burden, P.R., 1995. Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction. Longman Publishers USA, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606-1951 (\$31.
- Coats, W.D., Swierenga, L., Wickert, J., 1972. Student Perceptions of Teachers—A Factor Analytic Study. *J. Educ. Res.* 65, 357–360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1972.10884347>
- Coleman, J.S., 1981. The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education, Reprint edition. ed. Praeger, Westport, Conn.
- Comer, J.P., 2012. Comer School Development Program, in: Encyclopedia of Diversity in Education. SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, pp. 412–415. <https://doi.org/10.4135/9781452218533>
- Comer, J.P., 1988. Is “Parenting” Essential to Good Teaching? *NEA Today* 6, 34–40.
- Danielson, C., 2007. Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 2nd Edition. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Deci, E., Ryan, R.M., 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior, Perspectives in Social Psychology. Springer US.
- DiMartino, J., Clarke, J., Wolk, D., 2002. Personalized Learning: Preparing High School Students to Create their Futures. R&L Education.
- Dorrell, L.D., 1993. You can’t look forward to tomorrow, while holding on to yesterday : Rural education and the at-Risk student. Presented at the Annual Conference of the National Rural Education Association, Distributed by ERIC Clearinghouse, Burlington.
- Elias, M.J., Branden-Muller, L.R., 1994. Social and Life Skills Development during the Middle School Years: An Emerging Perspective. *Middle Sch. J.* 25, 3–7. <https://doi.org/10.1080/00940771.1994.11494539>

- Erikson, E., 1990. Παιδική ηλικία και κοινωνία. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Finlayson, D.S., Cohen, L., 1967. The teacher's role: A comparative study of the conceptions of college of education students and head teachers. *Br. J. Educ. Psychol.* 37, 22–31.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1967.tb01897.x>
- Fontana, D., 1994. *Managing classroom behaviour*, 2nd ed. John Wiley and Sons Ltd, United Kingdom.
- Gottfredson, D.C., 1986. *Promising Strategies for Improving Student Behavior*. National Inst. of Education, Washington, DC, Maryland (Baltimore).
- Herbert, M., 2010. Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας. *Ελληνικά Γράμματα*.
- Howard, E.R., Howell, B., Brainard, E.A., 1987. *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Howard, S., Johnson, B., 2004. Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Soc. Psychol. Educ.* 7, 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., McDougall, P., 1996. Academic failure and school dropout: The influence of peers, in: *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Cambridge University Press, New York, NY, US, pp. 313–345. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.015>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., Tremblay, R.E., 2000. Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *J. Educ. Psychol.* 92, 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C., Blatt, S.J., 1997. Perceived School Climate and Difficulties in the Social Adjustment of Middle School Students. *Appl. Dev. Sci.* 1, 76–88.
https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2
- Kyriacou, C., 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educ. Rev.* 53, 27–35.
<https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Legault, L., Green-Demers, I., Pelletier, L., 2006. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *J. Educ. Psychol.* 98, 567–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Lewin, K., 1935. *A Dynamic Theory of Personality*. McGraw-Hill book company.
- Mcneely, C., M Nonnemaker, J., Blum, R., 2002. Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *J. Sch. Health* 72, 138–46.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Meyer, D.K., 1993. What is scaffolded instruction? Definitions, distinguishing features, and misnomers. *Natl. Read. Conf. Yearb.* 42, 41–53.
- Murdock, T.B., 1999. The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *J. Educ. Psychol.* 91, 62–75. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.62>

- Musgrave, P.W., 2018. Some methodological substantive and theoretical aspect, in: *Alienation From Schooling*. Routledge, London.
- Neill, S., 1991. *Classroom nonverbal communication*. London : Routledge.
- Noddings, N., 1992. The challenge to care in schools: An alternative approach to education. *Advances in contemporary educational thought*, Volume 8. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3177-3; hardcover: ISBN-0-8077-3178-1).
- Pajares, F., 1996. Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Rev. Educ. Res.* 66, 543–578.
<https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Papert, S., 1991. Νοητικές θύελλες. Οδυσσέας.
- Parker, P.D., Martin, A.J., 2009. Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teach. Teach. Educ.* 25, 68–75.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.009>
- Postic, M., 1995. Η μορφωτική σχέση. Gutenberg, Αθήνα.
- Prilleltensky, I., Neff, M., Bessell, A., 2016. Teacher Stress: What It Is, Why It's Important, How It Can Be Alleviated. *Theory Pract.* 55, 104–111.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J.V., Tabor, J., Beuhring, T.B., Sieving, R.E., Shew, M.L., Ireland, M.T., Bearinger, L.H., Udry, J.R., 1997. Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA* 278, 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Ruby, T., Law, R., 1983. Potential school dropouts--The attitude factor.
- Rutter, M., 1979. Maternal Deprivation, 1972-1978: New Findings, New Concepts, New Approaches. *Child Dev.* 50, 283–305. <https://doi.org/10.2307/1129404>
- Schneider, B.H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., de Domini, P., 2008. Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *J. Soc. Pers. Relatsh.* 25, 287–310. <https://doi.org/10.1177/0265407507087960>
- Slavin, R., 2007. Εκπαιδευτική ψυχολογία Θεωρία και πράξη. Μεταίχμιο.
- Thompson, B., 1975. Secondary school pupils attitudes to school and teachers. *Educ. Res. - EDUC RES* 18, 62–66. <https://doi.org/10.1080/0013188750180108>
- Urdu, T., Schoenfelder, E., 2006. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *J. Sch. Psychol., Motivation* 44, 331–349.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Wentzel, K., 2005. Peer relationships, motivation, and academic performance at school. *Elliot Dweck* 2005, 279–296.

- Wentzel, K.R., 1998. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *J. Educ. Psychol.* 90, 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K.R., 1997. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *J. Educ. Psychol.* 89, 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Walberg, H.J., 2004. The scientific base linking social and emotional learning to school success., in: *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press, New York, NY, US, pp. 3–22.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Ενότητα 1 από 8

Η επίδραση της αδιαφορίας των μαθητών στην δουλειά των καθηγητών.

Αγαπητοί συνάδελφοι.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Αποτελεί μέρος μιας έρευνας που αφορά την επίδραση της μαθητικής αδιαφορίας στους εκπαιδευτικούς και τη δουλειά τους .

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο , δεν απαιτείται η συμπλήρωση προσωπικών δεδομένων. Όλα τα δεδομένα και οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς με τη δική σας συναίνεση.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά .

Σας παρακαλώ να το συμπληρώσετε και σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον χρόνο και τη συνεργασία σας.

Με όλη μου την εκτίμηση,

Σαλταφερίδης Λουκάς

Μηχανικός Οχημάτων (ΠΕ82)

Ενότητα 2 από 8

Σχετική παιδαγωγική κατάρτιση.

Αφορά όλες τις μη εμπειρικές παιδαγωγικές γνώσεις που μπορεί να έχετε αποκτήσει είτε στις σπουδές σας είτε μετά από αυτές.

1. Στα παιδαγωγικά μαθήματα και επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει καθώς και σε ό,τι μόνος μου έχω μελετήσει , όσον αφορά το θέμα της αδιαφορίας των μαθητών ...

- υπήρξε πολύ αναλυτική αναφορά
- υπήρξε επαρκής αναφορά
- υπήρξε απλή αναφορά
- υπήρξε μόνο έμμεση αναφορά
- δεν υπήρξε καμία αναφορά

2. Τα παιδαγωγικά μαθήματα και επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει καθώς και ό,τι μόνος μου έχω μελετήσει , όσον αφορά την αντιμετώπιση της αδιαφορίας των μαθητών ...

με προετοίμασαν άριστα προτείνοντάς μου λύσεις.

με βοήθησαν ώστε να βρω μόνος μου τις λύσεις .

απλά με ενημέρωσαν πως πιθανότατα θα χρειαστεί να αντιμετωπίσω το φαινόμενο.

υπονόησαν πως αν κάνω σωστά τη δουλειά μου δεν θα συναντήσω το φαινόμενο.

δεν ασχολήθηκαν καθόλου.

3.Για το θέμα της αδιαφορίας των μαθητών αισθάνομαι πως ...

- χρειάζομαι πρόσθετη εκπαίδευση.
- θα ήταν καλό να έχω μια πρόσθετη επιμόρφωση.
- μου αρκεί η στήριξη από τους συμβούλους.
- θα ήθελα να μου δοθεί σχετικό υλικό να μελετήσω .
- είμαι επαρκώς καταρτισμένος , δεν χρειάζομαι τίποτα.

Ενότητα 3 από 8

Επίδραση στο μάθημα

4. Πιστεύω πως κατά μέσο όρο έχω στις τάξεις μου αδιάφορους μαθητές σε ποσοστό :

- 0 - 10% (μέχρι 2 στους 20 μαθητές)
- 11 - 25% (από 2 ως 5 στους 20 μαθητές)
- 26 - 40% (από 5 ως 8 στους 20 μαθητές)
- 41 - 55% (από 8 ως 11 στους 20 μαθητές)
- από 56% και πάνω (περισσότεροι από 11 στους 20 μαθητές)

5. Από τους μαθητές που είναι αδιάφοροι , χωρίς να παρέμβει ο καθηγητής, δεν ενοχλούν καθόλου το μάθημα ...

- όλοι
- οι περισσότεροι
- οι μισοί
- λιγότεροι από τους μισούς
- κανένας

6. Οι αδιάφοροι μαθητές όταν δεν κάθονται ήσυχοι...

6,1 κάνουν ενοχλητικούς θορύβους

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

6,2 προσπαθούν να παρεμποδίσουν το μάθημα

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

6,3 προσπαθούν να σταματήσουν τελείως το μάθημα

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

6,4 παρενοχλούν τους συμμαθητές τους

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

6,5 εμποδίζουν τους συμμαθητές τους να εκφραστούν ελεύθερα

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

6,6 προσπαθούν να επιβάλουν την αδιαφορία τους στους συμμαθητές τους

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

6,7 προκαλούν την δυσφορία των συμμαθητών τους που ενδιαφέρονται.

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

6,8 προσπαθούν να ασχοληθούν με άσχετα με το μάθημα πράγματα .

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

6,9 είναι επιθετικοί ή προκλητικοί απέναντί στον καθηγητή.

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- τις μισές φορές
- λίγες φορές
- ποτέ

7.Η απειθαρχία στην τάξη και η ενασχόλησή μου με αυτή...

(σημειώνετε όσες απαντήσεις θέλετε)

- τρώει χρόνο από το μάθημα.
- με κουράζει.
- με αποσπά από το μάθημα.
- με αγχώνει.
- μειώνει το κύρος μου.
- δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα και ένταση.
- δεν με ενοχλεί καθόλου , δεν μου δημιουργεί πρόβλημα.
- Άλλο

8.Γενικά η παρουσία αδιάφορων μαθητών στο μάθημα:

8,1 ρίχνει το επίπεδο του μαθήματος.

- σε κανένα μάθημα
- σε λίγα μαθήματα
- στα μισά μαθήματα
- στα περισσότερα μαθήματα
- σε όλα τα μαθήματα

8,2 εμποδίζει να διδαχθεί ολόκληρη η ύλη.

- σε κανένα μάθημα
- σε λίγα μαθήματα
- στα μισά μαθήματα
- στα περισσότερα μαθήματα
- σε όλα τα μαθήματα

8,3 εμποδίζει την πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών των μαθητών.

- σε κανένα μάθημα
- σε λίγα μαθήματα
- στα μισά μαθήματα
- στα περισσότερα μαθήματα
- σε όλα τα μαθήματα

8,4 κάνει το μάθημα λιγότερο ευχάριστο.

- σε κανένα μάθημα
- σε λίγα μαθήματα
- στα μισά μαθήματα
- στα περισσότερα μαθήματα
- σε όλα τα μαθήματα

8,5 χαλάει το κλίμα μεταξύ των μαθητών στην τάξη

- σε κανένα μάθημα
- σε λίγα μαθήματα
- στα μισά μαθήματα
- στα περισσότερα μαθήματα
- σε όλα τα μαθήματα

Ενότητα 4 από 8

Αντιμετώπιση

της αδιαφορίας για το μάθημα και όχι της πιθανής απειθαρχίας που προέρχεται από αυτή.

9.Όταν έχω έναν αδιάφορο μαθητή ασχολούμαι με αυτόν με σκοπό την ενεργοποίησή του

- ποτέ
- σε λίγα μαθήματα
- στα μισά μαθήματα
- στα περισσότερα μαθήματα
- κάθε φορά

10.Όταν ασχοληθώ με έναν αδιάφορο μαθητή τότε ...

(σημειώνετε όσες απαντήσεις θέλετε)

- χάνεται χρόνος από το μάθημα.
- κόβεται η ροή του μαθήματος.
- ξοδεύω πολλή ενέργεια.
- αυξάνεται το άγχος μου.
- μπορεί να πυροδοτήσω μια άσχημη αντίδραση του μαθητή.
- μπορεί από την αντίδραση του μαθητή να μειωθεί το κύρος μου.
- μπορεί να βελτιωθεί η συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη.
- μπορεί να βελτιωθεί η απόδοσή του μαθητή στο μάθημα.
- μπορεί να βελτιωθεί το κλίμα με τους μαθητές συνολικά.
- δεν υπάρχει πιθανότητα να ασχοληθώ

11.Αν δεν ασχοληθώ με έναν αδιάφορο μαθητή αυτό θα είναι γιατί...

(σημειώνετε όσες απαντήσεις θέλετε)

- δεν θέλω να χαλάσω τη ροή του μαθήματος
- έχω πίεση χρόνου για την πραγματοποίηση του μαθήματος.
- έχω εξαντληθεί.
- δεν θέλω να πυροδοτήσω μια άσχημη αντίδραση του μαθητή.
- δεν πιστεύω πως θα έχει αποτέλεσμα.
- δεν με ενδιαφέρει.
- δεν ξέρω τι να κάνω.
- δεν υπάρχει πιθανότητα να μην ασχοληθώ

12. Προσαρμόζω τη διδασκαλία στις δυνατότητές του αδιάφορου μαθητή ή την κάνω πιο ελκυστική για αυτόν

Η ερώτηση αφορά τις διδακτικές ώρες και όχι τα διδακτικά αντικείμενα.

- σε κανένα μάθημα
- σε λίγα μαθήματα
- στα μισά μαθήματα
- στα περισσότερα μαθήματα
- σε όλα τα μαθήματα

13. Όταν προσαρμόσω τη διδασκαλία ώστε να προσελκύσω τους αδιάφορους μαθητές ...

(σημειώνετε όσες απαντήσεις θέλετε)

- το μάθημα γίνεται βαρετό για τους ικανούς μαθητές .
- δεν βγάζω την ίδια ύλη.
- πέφτει το επίπεδο του μαθήματος.
- δεν το κάνω ποτέ

14. Αν δεν προσαρμόζω τη διδασκαλία ώστε να προσελκύσω τους αδιάφορους μαθητές είναι γιατί...

(σημειώνετε όσες απαντήσεις θέλετε)

- υπάρχει πίεση να βγει συγκεκριμένη ύλη.
- θα ήταν επιβλαβές για αυτούς που ενδιαφέρονται.
- μπορεί να μην πετύχει έτσι κι αλλιώς.
- δεν πιστεύω πως θα έχει αποτέλεσμα.
- δεν με ενδιαφέρει.

- δεν γνωρίζω πως να το κάνω.
- δεν το κάνω γιατί οι αδιάφοροι μαθητές είναι πολύ λίγοι.
- πάντα το προσαρμόζω
- Άλλο...

15. Εκτός από τα παραπάνω ,για να ενεργοποιήσω τον αδιάφορο μαθητή στις περισσότερες περιπτώσεις :

(σημειώνετε όσες απαντήσεις θέλετε)

- επικοινωνώ με τους γονείς.
- προσπαθώ να τον εμπλέξω συναισθηματικά.
- βάζω ποινές.
- επισημαίνω τις συνέπειες της αδιαφορίας στη βαθμολογία.
- δεν κάνω τίποτα.
- Άλλο...

16. Οι αδιάφοροι μαθητές επηρεάζουν τον τρόπο που εξετάζω μέσα στην τάξη

- μόνο τους ίδιους
- τους ίδιους και τους αδύναμους μαθητές
- όλους τους μαθητές
- καθόλου

17.Θεωρώ πως η βαθμολογία ενός απολύτως αδιάφορου μαθητή στο τετράμηνο θα πρέπει να είναι :

- 1-6
- 7 -9
- 10-12
- 13-15
- 15-20

18.Με τις ενέργειές που κάνω για την αντιμετώπιση της αδιαφορίας πιστεύω πως από τους αδιάφορους θα ενεργοποιηθούν...

- όλοι
- οι περισσότεροι
- οι μισοί
- λίγοι
- κανένας

19.Προσπαθώ να κινητοποιήσω τους μαθητές ώστε να ενδιαφέρονται ...

- για όλα τα μαθήματα
- για τα περισσότερα μαθήματα
- για τα μαθήματα που θεωρούνται σημαντικά
- για τα δικά μου μαθήματα
- για κανένα μάθημα / δεν προσπαθώ.

Ενότητα 5 από 8

Αντιμετώπιση της απειθαρχίας

που προκαλείται από την αδιαφορία απέναντι στο μάθημα .

20. Συμφωνώ με την επιλογή ένας αδιάφορος μαθητής να ασχολείται με άσχετα πράγματα αρκεί να μην ενοχλεί το μάθημα .

- ποτέ
- σε πολύ λίγες περιπτώσεις
- στις μισές περιπτώσεις
- στις περισσότερες περιπτώσεις
- σε κάθε περίπτωση

22. Συμφωνώ με την επιλογή ένας αδιάφορος μαθητής να απασχολείται εκτός μαθήματος , χωρίς να παίρνει απουσία

- ποτέ
- σε πολύ λίγες περιπτώσεις
- στις μισές περιπτώσεις
- στις περισσότερες περιπτώσεις
- σε κάθε περίπτωση

Ενότητα 6 από 8

Επίδραση στον καθηγητή

23.Η παρουσία των αδιάφορων μαθητών στην τάξη...

23,1 μου προσθέτει κούραση.

- πάρα πολύ
- πολύ
- αρκετά
- λίγο
- καθόλου

23,2 μου ξοδεύει πολύτιμο χρόνο.

- πάρα πολύ
- πολύ
- αρκετά
- λίγο
- καθόλου

23,3 μειώνει την αποτελεσματικότητα μου στο μάθημα

- πάρα πολύ
- πολύ
- αρκετά
- λίγο
- καθόλου

23,4 μου προσθέτει άγχος.

- πάρα πολύ
- πολύ
- αρκετά
- λίγο
- καθόλου

23,5 επηρεάζει την επίδοση όλων των μαθητών στην τάξη.

- πάρα πολύ
- πολύ
- αρκετά
- λίγο
- καθόλου

24.Η αδιαφορία των μαθητών με κάνει να αισθάνομαι:

(σημειώνετε όσες απαντήσεις θέλετε)

- τίποτα.
- απογοήτευση.
- ματαίωση.
- ψυχική κόπωση.
- εκνευρισμό.
- θυμό.
- θλίψη.
- αμφιβολίες για την ποιότητα της δουλειάς μου.

- προσβεβλημένος.
- Άλλο...

25. Θεωρώ ότι η ύπαρξη αδιάφορων μαθητών είναι για τη δουλειά μου ένα θέμα:

- Πολύ σημαντικό
- σημαντικό
- όχι και τόσο
- κάπως αδιάφορο
- απολύτως αδιάφορο

Ενότητα 7 από 8

Δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενου/ης

Ηλικία

- ως 29
- 30-38
- 39-47
- 48-56
- 57 ή μεγαλύτερος/η

Έτη προϋπηρεσίας

- 0-5
- 6-11
- 12-18
- 19-26
- 27 ή και περισσότερα.

Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Τύπος σχολείου που υπηρετείτε

- Γυμνάσιο
- Γενικό Λύκειο
- ΕΠΑ.Λ.

Σε ποιους τύπους σχολείου έχετε διδακτική εμπειρία;

- Γυμνάσιο
- Γενικό Λύκειο
- ΕΠΑ.Λ.

Ειδικότητα :

Δεύτερη ειδικότητα :

Ενότητα 8 από 8

Συναίνεση

- Συναινώ στη στατιστική ανάλυση των πληροφοριών που θα συλλεχθούν ,απολύτως ανώνυμα ,μέσω αυτού του ερωτηματολογίου στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας.