



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

A.M. 2213313

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ
ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

Το ειδικότερο ζήτημα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

ΑΘΗΝΑ, 2016

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση

ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την.....από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Κουτρούμπα Κ.

(επιβλέπουσα)

Αν.Καθηγήτρια

.....

Γεωργιτσογιάννη Ε.

Καθηγήτρια

.....

Σαρδιανού Ε.

Επ.Καθηγήτρια

.....

Ευχαριστίες

Ξεκινώντας, ευχαριστώ πολύ όλους όσοι με βοήθησαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Κουτρούμπα, επιβλέπουσα Καθηγήτρια για την εργασία μου. Ήταν πάντα διαθέσιμη, όποτε την χρειάστηκα, και πάντα ευγενική. Χωρίς την καθοδήγησή της με κατευθυντήριες γραμμές όπου χρειαζόταν, η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί με τον τρόπο που ολοκληρώθηκε. Την ευχαριστώ, επίσης, θερμά για την εμπιστοσύνη την οποία έδειξε στις ικανότητές μου.

Δεν θα μπορούσα παρά να ευχαριστήσω ολόθερμα όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν και έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, χαρίζοντάς μου λίγο από τον χρόνο τους εκφράζοντάς μου τις απόψεις τους.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου και τον αδερφό μου για την κατανόηση και την αμέριστη ψυχολογική βοήθειά τους όλο το διάστημα της έρευνας και της συγγραφή της παρούσας εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Εκπαιδευτικούς γονείς μου που υπηρέτησαν με επιτυχία το λειτούργημα του Εκπαιδευτικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επί 30 και πλέον χρόνια και αποτέλεσαν για εμένα το ύψιστο πρότυπο για την επιλογή του επαγγέλματός μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Θάνο που, χωρίς τη δική του θερμή υποστήριξη και ενθάρρυνση, δε θα είχα καταφέρει να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να μελετήσει και να διερευνήσει τις απόψεις και τα συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών στη σχολική τάξη και τις στρατηγικές αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συμπεριφορών αυτών. Για το σκοπό αυτό, αρχικά, μελετήθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο όπως προκύπτει από τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία στη σχολική τάξη, τη διαχείριση της σχολικής τάξης και το ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Παράλληλα, όπου υπήρχαν σχετικές έρευνες από την Ελλάδα ή το εξωτερικό, αναφέρθηκαν τα αποτελέσματά τους. Στη συνέχεια, ακολούθησε το ερευνητικό σκέλος της εργασίας για το οποίο επιλέχθηκε ως καταλληλότερη προσέγγιση η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και μετά τα δεδομένα που προέκυψαν τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες οι οποίες δημιουργήθηκαν με βάση τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 Έλληνες νέοι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 1-6 έτη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως αρκετοί νέοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να καταρτιστούν περαιτέρω στον τομέα της διαχείρισης της σχολικής τάξης, αν και αυτό δε φαίνεται να τους βοήθησε ιδιαίτερα στην πράξη. Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι συχνά με ενοχλητικές συμπεριφορές, αλλά αυτό δείχνει να βελτιώνεται χρόνο με το χρόνο. Οι προβληματικές συμπεριφορές που συναντούν πιο συχνά είναι ήπιας μορφής και δεν αντιμετωπίζουν συχνά ακραίες συμπεριφορές. Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις βασικές αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών σε παράγοντες που βρίσκονται στη σφαίρα της οικογένειας των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι προβληματικές συμπεριφορές προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, αλλά όχι μέχρι το σημείο να αμφιβάλλουν για την επαγγελματική τους ικανότητα. Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιλέγουν τις πιο ήπιες στρατηγικές απέναντι στις προβληματικές συμπεριφορές αποφεύγοντας τις ακραίες λύσεις.

Λέξεις κλειδιά: νέοι εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαχείριση της τάξης, προβληματικές συμπεριφορές μαθητών

Abstract

The particular Master's Dissertation aims at studying and exploring the views and feelings of novice teachers in respect of the issue of misbehaviour of students in the classroom and the ways of effectively tackling the particular problem. At first stage, we analyzed the theoretical background regarding effective learning and teaching in the classroom, classroom management and the issue of misbehaviour of students, based on the relevant international and domestic academic literature. In addition, the results of significant research, conducted in Greece or abroad, were presented. Then, the research part of the Dissertation followed. We chose qualitative research and particularly the method of semi-structured interview as the latter was deemed the most appropriate approach. A transcript of the interviews was made and the data obtained was classified based on both the method of content analysis and the research questions. The sample consisted of 10 novice Greek teachers with limited experience in secondary education (1-6 years).

Our research results showed that many novice teachers choose to follow continuing education in the field of classroom management, although this does not seem to help them effectively address the problem in practice. Moreover, even though novice teachers often confront misbehaviors in classroom, things seem to improve year after year. The most frequently confronted misbehaviours are the mild ones and novice teachers rarely face extreme behaviors. Furthermore, they identify the root causes of the misbehaviors of their students on factors that are closely associated with the student's family. In addition, in spite of the fact that misbehaviors create negative feelings to novice teachers, the latter do not feel doubt about their professional competence. Regarding their responses in respect of the ways of effectively coping with misbehaviors, novice teachers seem to prefer mild strategies, rather than extreme solutions.

Key words: novice; teachers; secondary; education; classroom; management; misbehaviour

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 Επιπλέον παιδαγωγική κατάρτιση στον τομέα της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών (σελ 84)

Πίνακας 2 Είδη κατάρτισης σχετικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

(σελ 84)

Πίνακας 3 Η θεωρητική κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη σας έχει βοηθήσει στην πράξη; (σελ 86)

Πίνακας 4 Η απουσία θεωρητικού υποβάθρου επηρεάζει την αποτελεσματική διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών (σελ 88)

Πίνακας 5 Περιγραφή απαιτητικών περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς που έχετε κληθεί να αντιμετωπίσετε (σελ 91)

Πίνακας 6 Συναισθήματα που προκάλεσαν απαιτητικά περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς (σελ 95)

Πίνακας 7 Θεωρείτε ότι η προσωπικότητα/ χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη;(σελ 99)

Πίνακας 8 Έχετε αλλάξει στοιχεία της προσωπικότητας/του χαρακτήρα σας, ώστε να προσαρμόσετε τη συμπεριφορά σας στις ανάγκες διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη; (σελ 103)

Πίνακας 9 Αισθάνεστε αυτοπεποίθηση σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών σας στην τάξη; (σελ 107)

Πίνακας 10 Θεωρείτε πως η έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία επηρεάζει την αποτελεσματικότητά σας στον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη; (σελ 110)

Πίνακας 11 Πιστεύετε πως η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη; (σελ 114)

Πίνακας 12 Σε σχέση με το αρχικό χρονικό διάστημα της διδασκαλίας σας αισθάνεστε πως έχετε αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη; (σελ 117)

Πίνακας 13 Συχνότητα προβληματικών συμπεριφορών (σελ 125)

Πίνακας 14 Πόσο συχνά καλείστε να διαχειριστείτε καθεμιά από τις ακόλουθες προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη; (σελ 126)

Πίνακας 15 Σε τι βαθμό σας ενοχλεί κάθε μία από τις παρακάτω προβληματικές συμπεριφορές όταν αυτή εκδηλώνεται στην τάξη σας; (σελ 128)

Πίνακας 16 Σε τι βαθμό πιστεύετε πως καθένας από τους παρακάτω παράγοντες οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές; (σελ 130)

Πίνακας 17 Σε τι βαθμό βιώνετε τα παρακάτω συναισθήματα όταν λαμβάνει χώρα μία προβληματική συμπεριφορά στην τάξη σας; (σελ 132)

Πίνακας 18 Σε τι βαθμό πιστεύετε πως τα παρακάτω συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη; (σελ 135)

Πίνακας 19 Πόσο συχνά έχετε χρησιμοποιήσει τις παρακάτω στρατηγικές αντιμετώπισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη; (σελ 137)

Εισαγωγή

1. Γενικό πλαίσιο της έρευνας και σκοπός της εργασίας

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα επάγγελμα που καθημερινά αντιμετωπίζει προκλήσεις τόσο εντός, όσο και εκτός τάξης. Δεδομένου ότι η τάξη αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο δράσης των εκπαιδευτικών στην παρούσα εργασία, θα εστιάσουμε στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στον τομέα της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της διαχείριση της τάξης του. Μια από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών είναι το πώς θα κάνουν τη διδασκαλία τους αποτελεσματική, κάτι που πλην της καθαρά ακαδημαϊκής πλευράς, συνδέεται αναπόφευκτα και με τη διαχείριση παιδιών με προβληματική συμπεριφορά εντός της τάξης. Ποιος άλλωστε δε θυμάται από τα σχολικά του χρόνια κάποιον εκπαιδευτικό με πολύ βαθιά γνώση του αντικείμενο, ο οποίος δεν ήταν αρκετά αποτελεσματικός λόγω της αδυναμίας του να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις μαθητών; Πριν, όμως, σπεύσουμε να αποδώσουμε την αποκλειστική ευθύνη στους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε πως υπάρχουν αρκετές βαθύτερες αιτίες για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, οι οποίες εντοπίζονται λόγω χάρη στο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, στην εφηβεία, στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών κ.ο.κ.

Στις μέρες μας είναι αναμφισβήτητο πως προαπαιτούμενο για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η επιτυχής διαχείριση της σχολικής τάξης και η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι αφού παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο τόσο της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όσο και της διαχείρισης της σχολικής τάξης με βάση την υπάρχουσα διεθνή και εγχώρια επιστημονική βιβλιογραφία, να αναδείξουμε την καίρια σημασία του ζητήματος της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (μέσα από διεθνή και ελληνική θεωρία και έρευνα) και, τέλος, μέσω του ερευνητικού πεδίου της εργασίας να εστιάσουμε στο πώς βιώνουν και πώς αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί.

Η επιλογή μας να εστιάσουμε στους τελευταίους δεν ήταν τυχαία και έγινε για δυο λόγους: πρώτον για λόγους προσωπικούς μιας και η ερευνήτρια είναι νέα εκπαιδευτικός και βιώνει καθημερινά τις μεγάλες απαιτήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας αρχάριος εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη στο κομμάτι της διαχείρισης της σχολικής τάξης και, δεύτερον, διότι η τελευταία αποτελεί ένα πεδίο το οποίο προβληματίζει και απασχολεί ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς, ίσως περισσότερο και από την ίδια την ακαδημαϊκή επάρκεια. Αυτό, ίσως, και να οφείλεται στην απουσία σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές τους σπουδές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των νέων εκπαιδευτικών, που ειδικά σε ελληνικό επίπεδο δεν υπάρχουν δεδομένα και σχετικές έρευνες.

2. Δομή της εργασίας

Στο εισαγωγικό κομμάτι παρουσιάζονται το γενικό πλαίσιο της έρευνας, ο σκοπός της και ο καθρισμός της αναγκαιότητας της παρούσας εργασίας.

Έπεται το κυρίως μέρος της εργασίας το οποίο αποτελείται από το θεωρητικό μέρος (κεφάλαια 1, 2, 3) και το ερευνητικό μέρος (κεφάλαια 4 και 5).

Στο 1^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναλύεται η αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία στη σχολική τάξη και συγκεκριμένα αναλύονται τα εξής: οι δυο βασικές θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, το «scaffolding» ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία, η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αποτελεσματική διδασκαλία από το 1970 ως σήμερα, οι γενικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και τέλος οι πρόσφατες μελέτες για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Στο 2^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους το οποίο αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης γίνεται αρχικά μια ιστορική αναδρομή, εννοιολόγηση και βιβλιογραφική ανασκόπηση της διαχείρισης της τάξης από το 1900-1999. Στη συνέχεια, αναλύεται η έννοια της διαχείρισης της τάξης στη σύγχρονη εποχή και αναφέρονται τα μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης όπως προκύπτουν από τη σχετική εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, αναλύονται πρακτικές οι οποίες πρέπει να αποφεύγονται στο πλαίσιο της διαχείρισης της σχολικής τάξης αναξαρτήτως του μοντέλου διαχείρισης το οποίο επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός.

Στο 3^ο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους εστιάζουμε στο ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη, δίνοντας έμφαση στους νέους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, γίνεται εννοιολόγηση της έννοιας της προβληματικής συμπεριφοράς με ταυτόχρονη αναφορά στις αιτίες της και στις στρατηγικές αντιμετώπισής της, όπως αυτές

προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Επιπλέον, για να ενισχύσουμε την αξιοπιστία της παραπάνω ανάλυσης κάνουμε αναφορά και σε ερευνητικά πορίσματα μελετών σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές, οι οποίες (μελέτες) έλαβαν χώρα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Ακολουθεί το 4^ο κεφάλαιο και πρώτο ερευνητικό κεφάλαιο της εργασίας στο οποίο γίνεται διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, αναλύεται η ταυτότητα της έρευνας και η μέθοδος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων και τέλος παρουσιάζονται τα ποιοτικά και ποσοτικά της αποτελέσματα.

Στο 5^ο κεφάλαιο και δεύτερο ερευνητικό κεφάλαιο της εργασίας γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων, εξάγονται τελικά συμπεράσματα και γίνεται σύγκριση με άλλες σχετικές έρευνες.

Τέλος, έπεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της παρούσας έρευνας και ο οδηγός συνέντευξης- ερωτηματολόγιο ο οποίος παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract.....	5
Κατάλογος πινάκων	5
Εισαγωγή	7
1. Γενικό πλαίσιο της έρευνας και σκοπός της εργασίας.....	7
2. Δομή της εργασίας	8
Α΄ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	13
Η αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία στη σχολική τάξη	13
1.1 Η αποτελεσματική διδασκαλία και οι δύο βασικές θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας	13

1.1.1 Η συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης και διδασκαλίας	14
1.1.2 Η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης και διδασκαλίας.....	14
1.2 Το «scaffolding» ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία	16
1.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα	17
1.4 Επιπλέον χαρακτηριστικά και στρατηγικές των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών	18
1.5 Γενικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας.....	21
Α. Οι κατάλληλες προσδοκίες	21
Β. Οι υποστηρικτικές αίθουσες διδασκαλίας	21
Γ. Η ευκαιρία να μάθουν	21
Δ. Το συνεκτικό περιεχόμενο.....	21
Ε. Ο στοχαστικός διάλογος/η συζήτηση	21
Στ. Η μέθοδος «scaffolding»	22
Ζ. Η πρακτική.....	22
Η. Σαφείς στόχοι σε μαθήματα και διαγωνίσματα	23
1.6 Πρόσφατες μελέτες και αποτελεσματική διδασκαλία	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	25
Η διαχείριση της σχολικής τάξης.....	25
2.1 Ιστορική αναδρομή και εννοιολόγηση της διαχείρισης τάξης από το 1900 ως το 1999.....	25
2.1.1 Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διαχείριση της τάξης από το 1900 ως τη δεκαετία του 1950	25
2.1.2. Η διαχείριση της τάξης από τη δεκαετία 1960 ως το 1999	26
2.2 Η διαχείριση της τάξης στη σύγχρονη εποχή.....	28
2.3 Μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης	32
2.3.1 Η αναγκαιότητα επιλογής ενός μοντέλου διαχείρισης της τάξης ή συνδυασμού μοντέλων	32
2.3.2 Ένα συνδυαστικό μοντέλο διαχείρισης της τάξης.....	33
2.3.2.1 Η σημασία του παραπάνω μοντέλου διαχείρισης της τάξης.....	35
2.3.3 Ο διάλογος και η συζήτηση ως βάση της διαχείρισης της τάξης (discourse-centered classroom management).....	36
2.3.4 Συμπεριφοριστικό μοντέλο: η προσέγγιση του εξωτερικού ελέγχου	37
2.3.5 Σύγκριση και γενική αποτίμηση μοντέλων διαχείρισης τάξης.....	38
2.4 Πρακτικές που πρέπει να αποφεύγονται για τη διαχείριση της σχολικής τάξης ανεξαρτήτως μοντέλου	39
2.4.1 Η επίπληξη των μαθητών	40

Τι προτείνεται	40
2.4.2 Η χρήση σαρκαστικών σχολίων	41
Τι προτείνεται	42
2.4.3 Η καθιστή στάση του διδάσκοντος στη σχολική τάξη	42
Τι προτείνεται	42
2.4.4 Περιμένοντας τους μαθητές να παραμένουν ήσυχοι και ακίνητοι	43
Τι προτείνεται	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	44
Νέοι εκπαιδευτικοί και προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης: το ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη	44
3.1 Εισαγωγή	44
3.2 Η προβληματική συμπεριφορά στη σχολική τάξη: εννοιολόγηση- παραδείγματα, αιτίες και στρατηγικές	48
3.3 Ερευνητικά πορίσματα σχετικών μελετών	55
3.3.1. Ελληνική διάσταση	55
Σχόλια	56
3.3.2. Ευρωπαϊκή διάσταση	59
Β΄ ΜΕΡΟΣ : Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : Μεθοδολογία της έρευνας	61
Ερευνητικό πεδίο της εργασίας	61
4.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος	61
4.2 Ταυτότητα της έρευνας	62
4.2.1 Σκοπός της έρευνας	62
4.2.2 Στόχοι της έρευνας	62
4.2.3 Ερευνητικά ερωτήματα	63
4.2.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και τεχνικών συλλογής δεδομένων ...	63
4.2.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	65
4.2.6 Δείγμα της έρευνας	66
4.2.7 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	67
4.2.8 Περιορισμοί της Έρευνας	68
4.3 Μέθοδος επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων	69
4.4 Παρουσίαση Ποιοτικών Αποτελεσμάτων	70
Α. Αποτελέσματα Πρώτου Θεματικού Άξονα : Θεωρία και πράξη στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών	73

Δ. Αποτελέσματα 4 ^{ου} θεματικού άξονα : Συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και η σημασία της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών.....	79
Ε. Αποτελέσματα 5 ^{ου} θεματικού άξονα : Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών	93
4.5 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποσοτικών Δεδομένων.....	108
Α. Αποτελέσματα 1ου θεματικού άξονα: Συχνότητα και μορφές προβληματικής συμπεριφοράς.....	109
Β. Αποτελέσματα 2ου θεματικού άξονα : Αιτίες προβληματικών συμπεριφορών	114
Γ. Αποτελέσματα 3ου θεματικού άξονα : Συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.....	116
Δ. Αποτελέσματα 4ου θεματικού άξονα: Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών	118
5^ο Κεφάλαιο.....	122
Σχολιασμός αποτελεσμάτων, συμπεράσματα και σύγκριση με άλλες σχετικές έρευνες	122
5.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων	122
1 ^{ος} Θεματικός άξονας: Θεωρία και πράξη στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών.....	124
2 ^{ος} Θεματικός άξονας: Συχνότητα και μορφές προβληματικής συμπεριφοράς	125
3 ^{ος} Θεματικός άξονας : Αιτίες προβληματικών συμπεριφορών.....	127
4 ^{ος} Θεματικός άξονας: Συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και η σημασία της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών	128
5 ^{ος} Θεματικός άξονας: Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών	130
Επίλογος - Τελικές προτάσεις	132
Βιβλιογραφία	134
Α. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	134
Β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	135
Παράρτημα.....	155

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία στη σχολική τάξη

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας έχει γίνει, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, επιτακτική ανάγκη και φιλοδοξία για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλον τον κόσμο (Koutrouba, 2012). Η αποτελεσματική διδασκαλία θεωρείται ότι είναι «ένα περίπλοκο σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών σε μια δυναμική αλληλεπίδραση» (Davey, 1991:121) που έχει επίδραση στην προσωπικότητα και στις ικανότητες των μαθητών.

Η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία έχει πλούσια ιστορία, καθώς οι ερευνητές προσπαθούν να βρουν απάντηση στο ερώτημα: «Πώς μπορούν οι διδάσκοντες να προάγουν αποτελεσματικά την επιτυχία των μαθητών;» και εύκολα γίνεται κατανοητό, έτσι, ότι η έννοια της «αποτελεσματικής διδασκαλίας» είναι πολυδιάστατη και γι' αυτόν τον λόγο είναι δύσκολο να προσδιοριστεί (Farrell, 2015).

1.1 Η αποτελεσματική διδασκαλία και οι δύο βασικές θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας

Για την κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων, όπως η αποτελεσματική διδασκαλία, οι ιδέες συνήθως αποσυντίθενται σε απλούστερες (συνχνά με τον όρο διχοτομήσεις), και έτσι πιο εύκολα ορίζονται ως η διδασκαλία ή μάθηση, ακαδημαϊκή ή κοινωνική, αναπτυξιακά κατάλληλη ή ακατάλληλη (Mergendoller et al., 2006). Δεδομένου ότι η κατηγοριοποίηση είναι ένας βασικός τρόπος για να ορίσουμε έννοιες, οι διχοτομήσεις μπορούν να απλοποιηθούν, ως ένα βαθμό, πιο περίπλοκες έννοιες και εμπειρίες και έτσι πιο εύκολα να τις κατανοήσουμε και να επικοινωνήσουμε με τους άλλους (Good & Brophy, 2008).

Ωστόσο, οι διχοτομήσεις έχουν τα όριά τους (Good & Brophy, 2008· Gutierrez & Rogoff, 2003). Ένας δάσκαλος, ο οποίος έχει μόνο ακαδημαϊκές ανησυχίες, μπορεί να παραβλέψει κάποιες ενδείξεις ότι το παιδί «αγωνίζεται» και σε επίπεδο συναισθηματικό και έτσι

τέτοιες απαραίτητες συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν να επιδεινώσουν ή να προκαλέσουν ακόμη και ακαδημαϊκά προβλήματα στο μαθητή (Mergendoller et al., 2006).

Για να κατανοήσουμε, λοιπόν, την αποτελεσματική διδασκαλία, σε κάποιο σημείο, οι «ανταγωνιστικές» θεωρητικές εξηγήσεις πρέπει να «συμφιλιωθούν» και πιθανόν μια από τις πιο «ανταγωνιστικές» εκπαιδευτικές διχοτομήσεις είναι η διαμάχη μεταξύ της παραδοσιακής συμπεριφοριστικής μεθόδου και της κονστρουκτιβιστικής εκπαιδευτικής μεθόδου (Mergendoller et al., 2006). Αν και ορισμένοι ερευνητές και θεωρητικοί έχουν υποστηρίξει μια ισορροπημένη άποψη (Good & Brophy, 2008), πολλοί υποστηρίζουν ότι ούτε η κονστρουκτιβιστική (Mergendoller et al., 2006) ούτε η συμπεριφοριστική (Skinner, 1984) μεθοδολογία είναι ανώτερη και θα πρέπει να θεωρείται ο συνδυασμός ως ο χρυσός κανόνας της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Mergendoller et al., 2006).

1.1.1 Η συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης και διδασκαλίας

Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει μεγάλη έμφαση στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον και αξιολογεί τις αλλαγές στη συμπεριφορά (τις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές) για τον προσδιορισμό της προόδου (Cooper et al., 1987). Οι συνέπειές τους (οι ενισχυτές και οι τιμωροί τους) αναλύονται, με σκοπό να αυξηθεί η επιθυμητή συμπεριφορά. Ενώ η σύγχρονη γνωσιακή-συμπεριφορική προσέγγιση ενσωματώνει τα εσωτερικά (γνωστικά και συναισθηματικά) γεγονότα στη θεωρία, ο παραδοσιακός συμπεριφορισμός ασχολείται αυστηρά με την εμφανή συμπεριφορά (Skinner, 1984).

Δυστυχώς, κάποιοι εκπαιδευτικοί παρερμηνεύουν τη συμπεριφορική έμφαση στη φανερά συμπεριφορά ως συνέπεια ότι οι συμπεριφοριστές βλέπουν τα παιδιά ως παθητικούς δέκτες να περιμένουν τον δάσκαλο να κάνει κάτι γι'αυτούς (Mergendoller et al., 2006). Ωστόσο, τόσο οι παραδοσιακές αρχές του συμπεριφορισμού και οι γνωσιακές-συμπεριφορικές προσεγγίσεις βλέπουν τα παιδιά και τους ενήλικους στο περιβάλλον τους να ασχολούνται με τις δυναμικές, σύνθετες, και αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις στις οποίες το παιδί και ο ενήλικος είναι συντελεστές της δικής τους συμπεριφοράς (Cooper et al., 1987).

1.1.2 Η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης και διδασκαλίας

Στην κονστρουκτιβιστική θεωρία τα παιδιά θεωρούνται ως περίεργοι μαθητές που εξερευνούν ενεργά το περιβάλλον τους, την κατασκευή της γνώσης που βασίζεται στις εμπειρίες τους, καθώς οι κονστρουκτιβιστές τονίζουν τη σημασία τού να επιτρέπεις στο παιδί να ενεργεί ως ένας ενεργητικός και δραστήριος συντελεστής στη δική του/της μάθηση (Good & Brophy,

2008· Mergendoller et al., 2006). Από μια αυστηρή κονστρουκτιβιστική άποψη, οι δάσκαλοι δε διδάσκουν, αλλά διευκολύνουν τη διδασκαλία και κατά συνέπεια τη μάθηση (Mergendoller et al, 2006).

Έτσι, σε αντίθεση με τον κονστρουκτιβισμό του Piaget, ο οποίος περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν τις γνώσεις, ο σύγχρονος κονστρουκτιβισμός συχνά χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει τη συμπεριφορά του δασκάλου (Mergendoller et al, 2006). Οι κονστρουκτιβιστές διαφωνούν ότι ορισμένες μέθοδοι διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης, ενώ άλλες μέθοδοι (κυρίως η ανάγνωση βιβλίων, οι διαλέξεις, η παπαγαλία και η απομνημόνευση) δεν το κάνουν. Ωστόσο, όπως οι Mergendoller et al, (2006) επισημαίνουν, η απόκτηση και η διατήρηση νέων πληροφοριών και γνώσεων είναι απαραίτητη για την κατασκευή της γνώσης.

Η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί τεχνογνωσία, τόσο στις συμπεριφορικές όσο και στην κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις. Πρώτον, η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί την ευέλικτη εφαρμογή μιας ποικιλίας μεθόδων, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό στόχο του διδάσκοντος και τις ανάγκες των μαθητών. Οι Good and Brophy (2008) υποστήριξαν ότι οποιαδήποτε μέθοδος διδασκαλίας είναι χρήσιμη σε κάποιες περιπτώσεις και ότι καμία μέθοδος δεν είναι η ιδανική για όλους τους στόχους και τους σκοπούς διδασκαλίας (Blumenfeld et al., 2006· Mergendoller et al., 2006).

Στη συνέχεια, υποστήριξαν ότι οι συμπεριφοριστικές και κονστρουκτιβιστικές θεωρίες αλληλοσυμπληρώνονται και η μεγιστοποίηση των ευκαιριών για τα παιδιά, ώστε να κατασκευάσουν τη γνώση, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στο γενικότερο περιβάλλον μάθησης, στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητή-δασκάλου και στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών στρατηγικών (Blumenfeld et al., 2006· Mergendoller et al., 2006). Τα παιδιά, ως περίεργοι και ενεργοί μαθητές, ενισχύονται σημαντικά, όταν κατασκευάζουν και διατηρούν τις νέες γνώσεις οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα να παραμείνουν ενεργοί συμμετέχοντες στην εκπαίδευσή τους (Blumenfeld et al., 2006· Mergendoller et al., 2006).

Ως απόδειξη ότι ούτε η συμπεριφορική ούτε η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση καθορίζουν από μόνες τους την αποτελεσματική διδασκαλία, οι γενικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας που περιγράφονται πιο πάνω δε σχετίζονται με μια συγκεκριμένη μέθοδο, καθώς συχνά η καλύτερη εφαρμογή των αρχών αυτών περιλαμβάνει έναν συνδυασμό μεθόδων (Blumenfeld et al., 2006).

Η αποτελεσματική διδασκαλία, επίσης, στηρίζεται σε δύο συμπεριφοριστικές και κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις για τη δημιουργία θετικών και υποστηρικτικών αιθουσών διδασκαλίας. Η δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, όπως τη διαρρύθμιση του χώρου, την τάξη, τις ρουτίνες, τη δομή του μαθήματος και

την επίδραση του δασκάλου (Blumenfeld et al., 2006· Cooper et al., 1987· Mergendoller et al. 2006· Skinner, 1984). Τέλος, η στοχαστική υλοποίηση των δραστηριοτήτων μάθησης που εξιτάρει την περιέργεια των παιδιών δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον που τα παιδιά απολαμβάνουν (Blumenfeld et al., 2006· Mergendoller et al., 2006).

1.2 Το «scaffolding» ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία

Με τον όρο «Scaffolding» εννοούμε την ποικιλία από διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να παροτρύνουν τους μαθητές σταδιακά προς την ισχυρότερη κατανόηση και, τελικά, τη μεγαλύτερη ανεξαρτησία τους στη διαδικασία της μάθησης και αποτελεί έναν τελευταίο παράγοντα του πόσο αποτελεσματική είναι μια διδασκαλία η οποία συχνά περιλαμβάνει ένα συνδυασμό των προσεγγίσεων της «συμπεριφοράς» και του «κονστρουκτιβισμού» (Karpov & Haywood, 1998).

Το «scaffolding» θεσπίστηκε από τον Lev Vygotsky (Karpov & Haywood, 1998), ο οποίος υποστήριξε, τόσο τις συμπεριφορικές όσο και τις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις και περιγράφει μια διαδικασία της διδασκαλίας νέων δεξιοτήτων ή γνώσεων στην οποία ο εκπαιδευόμενος σταδιακά αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες για την εκτέλεση της εργασίας ή την κατάκτηση νέων γνώσεων (Saha & Dworkin, 2009). Το αντικείμενο διδασκαλίας, το θέμα, το πρόγραμμα σπουδών και η ποικιλία των μαθητών επηρεάζουν τη βέλτιστη χρήση των διδακτικών προσεγγίσεων και του κονστρουκτιβισμού για τα διάφορα στάδια του «scaffolding» (Saha & Dworkin, 2009). Οι διαφορετικές μέθοδοι είναι πιο κατάλληλες για τα διάφορα στάδια της διαδικασίας αυτής (Karpov & Haywood, 1998).

Το αποτελεσματικό «scaffolding» περιλαμβάνει τον προσεκτικό συνδυασμό μιας ποικιλίας του συμπεριφορισμού και των στρατηγικών του κονστρουκτιβισμού που παρέχουν υψηλότερα επίπεδα στήριξης για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς και μειωμένη βοήθεια, καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να επιδείξουν ανεξαρτησία (Saha & Dworkin, 2009). Αν και μερικές κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, όπως η ανακαλυπτική μάθηση, διαφωνούν για τις καθαρά διερευνητικές δραστηριότητες, αυτή η ανακάλυψη μπορεί να είναι χρονοβόρα, περίπλοκη και προβληματική (Saha & Dworkin, 2009). Στα αρχικά στάδια, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν λίγη γνώση, απαιτούν μια πιο διδακτική προσέγγιση, μέχρις ότου αποκτήσουν μια πιο λειτουργική βάση των γνώσεών τους. Οι αρχάριοι, δηλαδή, χρειάζονται μια βασική «δεξαμενή» γνώσεων, προκειμένου να συνεργαστούν αποτελεσματικά σε ένα συγκεκριμένο τομέα (Saha & Dworkin, 2009). Οι Schwartz and Branford (1998), για παράδειγμα, τεκμηριώνουν τα οφέλη της

διάλεξης ιδιαίτερα όταν οι μαθητές έχουν διαφορετικά αρχικά επίπεδα γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Από αυτά τα παραδείγματα αποδεικνύεται ότι οι αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας δεν συνδέονται με κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία ή αντίληψη μάθησης και ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί τον συνδυασμό και την ευέλικτη χρήση πολλών στρατηγικών (Saha & Dworkin, 2009).

1.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα

Η έρευνα επικεντρώθηκε στο τι έκαναν οι εκπαιδευτικοί και στο πώς η στάση τους επηρέασε τους μαθητές απέναντι στη μάθησή τους (Good & Grouws, 1977). Η παράδοση αυτή ακολουθήθηκε σύντομα από την ανησυχία για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Clark & Peterson, 1986) και με τον καιρό η ανησυχία μετατοπίστηκε από το πώς ήταν οι διδάσκοντες στο πώς συμπεριφέρονταν και στο τι πίστευαν. Στη συνέχεια, μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος της έρευνας κινήθηκε προς τους μαθητές – τι είδαν, τι ένιωσαν και τι έκαναν (Rohrkemper, 1985· Weinstein & Middlestadt, 1979).

Η έρευνα στράφηκε στη συνέχεια και έδωσε έμφαση στο πώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ένα αντικείμενο διδασκαλίας (Stodolsky, 1988) και στη γνώση τους για το πώς να διδάξουν ένα μάθημα (Shulman, 1987). Η αποτελεσματικότητα περιγράφεται ως οι «αποφάσεις των ανθρώπων για τις δυνατότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν προγράμματα δράσης που απαιτούνται για την επίτευξη της διδασκαλίας τους» (Bandura 1986: 391) και η αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζει τις επιλογές τους, τα κίνητρά τους και την επακόλουθη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, οι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί άνθρωποι τείνουν να δαπανούν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για μια εργασία και επιμένουν για μεγαλύτερο διάστημα, όταν έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια (Bandura, 1986). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δείχνουν έλλειψη προσπάθειας και αποφυγή των καθηκόντων τους (Schunk, 1981· Schunk & Hanson, 1985· Schunk et al., 1987).

Ομοίως, οι Pajares και Miller (1994) αναφέρουν ότι οι πεποιθήσεις ενός ατόμου για τη χαμηλή αποτελεσματικότητά του μπορούν να οδηγήσει σε στρες και άγχος, δεδομένου ότι οι άνθρωποι με χαμηλή αποτελεσματικότητα είναι δυνατόν να υπερεκτιμούν τη δυσκολία του εγχειρήματος, πιστεύοντας ότι οι εργασίες και τα καθήκοντά τους είναι πιο δύσκολα από ό,τι πραγματικά είναι (Blumenfeld et al., 2006· Mergendoller et al., 2006). Η πιο πρόσφατη έρευνα έχει προχωρήσει, πέρα από τους εκπαιδευτικούς, και στους μαθητές στο να εστιάσουν την προσοχή τους στο μαθησιακό περιβάλλον (Blumenfeld et al., 2006· Mergendoller et al., 2006).

Η αίσθηση και η γνώση της αυτοαποτελεσματικότητας ενός δασκάλου είναι μια απόφαση για τις δυνατότητές του να επηρεάζουν την εμπλοκή και τη μάθηση των μαθητών, ακόμη και αν αυτές είναι δύσκολες ή χωρίς κίνητρο (Shaughnessy, 2004). Ομοίως, η έρευνα δείχνει ότι οι άποψεις του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητά του επηρεάζει τις επιτυχίες των μαθητών, τα κίνητρα και τη στάση τους για το μάθημα που μελετούν (Ashton & Webb, 1986· Midgley et al., 1989· Ross 1992).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ευρεία γνώση της αποτελεσματικότητας είναι πιο ανοικτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους (Blumenfeld et al., 2006). Αυτοί οι δάσκαλοι τείνουν, επίσης, να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σχεδιασμού και ενθουσιασμού και ως εκ τούτου, θα εργαστούν σκληρότερα με ένα μαθητή που καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διδασκαλίας και θα επιμείνουν περισσότερο, αν προκύψουν δυσκολίες (Robinson, 2006).

Από την άλλη πλευρά, οι χαμηλής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια αδύναμη δέσμευση στο επάγγελμα, τείνουν να είναι πιο αυταρχικοί, χρησιμοποιούν πιο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις και συχνά κατηγορούν τους άλλους για τυχόν αποτυχίες τους (Gibson, 1984· Czerniak & Shriver, 1994).

1.4 Επιπλέον χαρακτηριστικά και στρατηγικές των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών

Οι μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας που επιλέγονται και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, όπως είναι ο ελεύθερος διάλογος, ο κατευθυνόμενος διάλογος, η μάθηση και η διδασκαλία μέσω της ανακάλυψης, η ομαδοσυνεργατική εργασία, η διαφοροποιημένη μάθηση, η μέθοδος του «καταιγισμού ιδεών», το παιχνίδι ρόλων και η εκμάθηση μέσω πολυμέσων έχουν αναφερθεί ότι συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική διδασκαλία και την προάγουν, όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα τα πιο σημαντικά γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματά της (Sharan, 2010· Valiente, 2008· Gog & Paas, 2008).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται, επίσης, ότι βασίζεται και εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών: την ιδιοσυγκρασία τους και εν γένει την «κουλτούρα» τους, καθώς και από τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν προς τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους (Sharan, 2010· Valiente, 2008· Gog & Paas, 2008).

Οι Pozo-Muñoz et al. (2000) παρείχαν μια λίστα με τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι μαθητές για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, τους περιγράφουν μεταξύ άλλων ως ειδικούς στο αντικείμενο διδασκαλίας τους, ήρεμους, με κατανόηση και με ενσυναίσθηση στους

μαθητές, ευαίσθητους, ισορροπημένους, αυτόνομους και με αναγνωρισμένο κύρος, αντικειμενικούς, κοινωνικούς, οργανωμένους, ενημερωμένους, να είναι σε θέση να ακούσουν, να μιλήσουν και να εξηγήσουν, να προωθούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών και να τους παρακινούν παρέχοντάς τους κίνητρα.

Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι είναι αυτοί οι οποίοι είναι προσαρμόσιμοι, ευέλικτοι, επιθυμούν να εφαρμόσουν τυχόν αλλαγές ή καινοτομίες, είναι ικανοί στην απόκτηση των επιπλέον γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων με σκοπό την ενσωμάτωσή τους στην πράξη (Cimer et al., 2010).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, επίσης, θεωρούνται ότι είναι αρμόδιοι για τη διαχείριση της τάξης, παρέχουν άφθονο χρόνο για μάθηση και ενθαρρύνουν την εποικοδομητική συμμετοχή των γονέων (Hart, 2010· Hill & Tyson, 2009· Roache & Lewis, 2011· Ryan & Cooper, 2007). Επιπλέον, οι Goldstein & Freeman (2003) και Nilssen (2010) βρήκαν μια στενή σχέση μεταξύ των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και την προσωπική τους στάση απέναντι στη διδασκαλία και την ικανότητά τους να αντιδρούν με επιτυχία σε συνεχή ερεθίσματα που παρέχονται από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης.

Επιπλέον, οι McLaughlin και Talbert (2001) και ο Curry (2008) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν ανοιχτοί στην εποικοδομητική κριτική έτειναν να είναι πιο αποτελεσματικοί, ενώ η τάση αυτή ενθαρρυνόταν σε περιπτώσεις όπου οι καθηγητές συμμετείχαν για παρατεταμένες χρονικές περιόδους σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, στη συνέχεια μοιράζονταν την εμπειρία τους αυτή και, στο τέλος, οι ορθές πρακτικές παρουσιάζονταν και συζητούνταν. Όσον αφορά, λοιπόν, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ο Little (2002) έχει υποστηρίξει ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην από κοινού ανταλλαγή των πρακτικών της διδασκαλίας τους με τους συναδέλφους τους, τόσο πιο αποτελεσματικοί γίνονται στη διδασκαλία, όταν είναι πρόθυμοι να παρατηρήσουν και να συζητήσουν με τους συναδέλφους τους ποικίλες πτυχές των δυσκολιών που συνάντησαν στη διδασκαλία τους.

Η επιμόρφωσή τους, επίσης, πριν από την εισαγωγή τους στην υπηρεσία τους έχει σημαντικό αντίκτυπο στη βούληση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καινοτόμων και μαθητοκεντρικών πρακτικών στις τάξεις τους: οι Krull et al. (2007) έχουν αποδείξει ότι η επαρκής αυτή επιμόρφωσή τους μπορεί να τους βοηθήσει να εφαρμόσουν διαφορετικές αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την παρουσίαση μαθησιακού υλικού και την υποστήριξη των μαθητών στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Επιπλέον, οι Papastamatis et al., (2009), Heeralal και Bayaga (2011) έχουν δείξει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν καταρτιστεί με αυτήν την εκπαίδευση πριν από την εισαγωγή τους στην υπηρεσία, είναι σε θέση να αναπτύξουν τις προσωπικές επαγγελματικές τους δεξιότητες και την αντίληψη για τις

δυνατότητές τους και, έτσι, η διδασκαλία γίνεται με αυτόν τον τρόπο πιο αποτελεσματική, δυναμική και ενεργή.

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα της αποτελεσματικής διδασκαλίας, επίσης, οι διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν αποτελεσματικά, συμβάλλουν στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων σε μεγάλο βαθμό, στην παροχή ποικιλίας μαθησιακών εμπειριών στους μαθητές, στη βιωματική εμπλοκή τους σε όλες τις μαθησιακές διαδικασίες, στην καλλιέργεια των μαθητών με θετική στάση απέναντι στην εργασία, καθώς και στην ανάπτυξη των μαθητών κοινωνικών και ηθικών αξιών όπως η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, η συνεργατικότητα, η πειθαρχία, η προθυμία, η κατανόηση, η μάθηση και εν γένει η εφαρμογή της γνώσης (Opdenakker & Damme, 2006· Parker et al. 2009).

Όσον αφορά την Ελλάδα, λίγα βήματα και μικρή πρόοδος έχουν γίνει προς την κατεύθυνση της προώθησης και της υποστήριξης της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς, παρά τις διεθνείς εξελίξεις και προόδους σχετικά με την ανάπτυξη και την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με μικρές μεταρρυθμίσεις (Ifanti, 2007· Koustourakis, 2007), παραμένει συντηρητικό και άκαμπτο, καθώς οι περιορισμοί του προγράμματος σπουδών περιορίζουν δραστικά την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και τα κίνητρά τους για την αποτελεσματική εφαρμογή στη διδασκαλία τους (Alahiotis & Karatzia, 2006). Ο τρόπος διδασκαλίας που έχει ως επίκεντρο τη διάλεξη παραμένει ο πιο δημοφιλής τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα γνωστικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα κυριαρχούν (στην πράξη, όχι θεωρητικά) πάνω από τα κοινωνικά και συναισθηματικά επιτεύγματα (Poulou, 2007) και η διατήρηση της πειθαρχίας αποτελεί πρωταρχικό ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών (Saiti, 2007).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μάθηση είναι σχεδόν απαγορευτικές λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών ανά τάξη, της έλλειψης επιμόρφωσης των διδασκόντων πριν από την εισαγωγή τους στην υπηρεσία τους και της ελλιπούς δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των δασκάλων, των γονέων και των μαθητών (Katsikas & Therianos, 2008). Ακόμα και σε περιπτώσεις όπου οι καθηγητές, σε κάποιο βαθμό, εκπαιδεύονται στην αξιοποίηση περισσότερο μαθητοκεντρικών τεχνικών και είναι (θεωρητικά) καλά εκπαιδευμένοι σχετικά με τις παιδαγωγικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και τις επικοινωνιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους, τα θετικά αποτελέσματα στην τάξη είναι μάλλον λιγοστά, όπως ο Zounhia et al. (2002, 27) αναφέρουν : ... στην Ελλάδα, οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται καμία διαφορά στη διδακτική και την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την παιδαγωγική, την ψυχολογία και τη διδακτική και σε εκείνους που δεν είχαν.

1.5 Γενικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας

A. Οι κατάλληλες προσδοκίες

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχηματίσουν ακριβείς και κατάλληλες προσδοκίες για τη μάθηση των μαθητών, καθώς οι προσδοκίες που είναι πάρα πολύ υψηλές ή πολύ χαμηλές ελαττώνουν την επίδοση των μαθητών (Saha & Dworkin, 2009). Εκτός του ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέσουν τις κατάλληλες προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών πρέπει, επίσης, να εργαστούν για να βοηθήσουν τους μαθητές με την πάροδο του χρόνου να υπερβούν τις παρούσες προσδοκίες και να τους βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη που έχουν σημειώσει (Saha & Dworkin, 2009).

B. Οι υποστηρικτικές αίθουσες διδασκαλίας

Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα σε τάξεις όπου οι ακαδημαϊκοί και οι κοινωνικοί στόχοι είναι σαφείς. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ότι οι λανθασμένες απαντήσεις δεν αποτελούν πρόβλημα για τη μάθησή τους, εφόσον μαθαίνουν από τα λάθη τους (Boz & Boz, 2010). Οι υποστηρικτικές τάξεις δηλαδή επιτρέπουν στους μαθητές να αναλάβουν πνευματικά ρίσκα, καθώς δίνεται έμφαση στην εκμάθηση, όχι απλώς στη «γνώση» ή στις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις (Boz & Boz, 2010).

Γ. Η ευκαιρία να μάθουν

Η μάθηση στην τάξη είναι η βέλτιστη, όταν ο περισσότερος διαθέσιμος χρόνος χρησιμοποιείται για την ακαδημαϊκή εργασία με την οποία οι ίδιοι οι μαθητές ασχολούνται ιδιαίτερα (Saha & Dworkin, 2009). Οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν και να αναπτύξουν δεξιότητες που δεν κάνουν στην πράξη (Saha & Dworkin, 2009). Παρά το γεγονός ότι το σημείο αυτό φαίνεται προφανές, σε πάρα πολλές τάξεις οι μαθητές δεν παίρνουν να διαβάσουν τα πρωτότυπα έγγραφα, ώστε να εξηγήσουν τις απαντήσεις τους και στη συνέχεια να αμφισβητήσουν τον τρόπο σκέψης των καθηγητών και των συμμαθητών κ.ο.κ. (Saha & Dworkin, 2009).

Δ. Το συνεκτικό περιεχόμενο

Είναι το περιεχόμενο το οποίο οργανώνεται και αναλύεται σε βάθος, ώστε ο μαθητής να μάθει ουσιαστικά (Saha & Dworkin, 2009).

Ε. Ο στοχαστικός διάλογος/η συζήτηση

Οι ερωτήσεις έχουν προγραμματιστεί και επιτρέπουν στους μαθητές να βρίσκονται σε διαρκή συζήτηση και διερεύνηση των βασικών ιδεών, καθώς ο στοχαστικός διάλογος επιτρέπει

να ακουστούν όλες οι διαφορετικές απόψεις και να διερευνηθούν οι εναλλακτικές εξηγήσεις από τα πιο ιστορικά ως τα πιο σύγχρονα γεγονότα (Farrell, 2015). Η στοχαστική συζήτηση πηγαίνει πέρα από τον ορισμό του τι "είναι", εξηγώντας τους λόγους, αντιμετωπίζοντας τα ζητήματα που προκύπτουν, και λαμβάνοντας υπόψη τις μελλοντικές επιπτώσεις (Farrell, 2015). Επιπλέον, η στοχαστική συζήτηση είναι ένα βασικό συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, καθώς η αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει ερωτήσεις που προκαλούν τον διάλογο και επιτρέπουν τις συζητήσεις διάφορων αμφιλεγόμενων ζητημάτων οι οποίες κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών να εξετάσουν ιδέες που διαφέρουν από τις δικές τους (Farrell, 2015).

Στ. Η μέθοδος «scaffolding»

Πρόκειται για μια ποικιλία από διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να οδηγήσουν τους μαθητές σταδιακά προς την ισχυρότερη κατανόηση και, τελικά, στη μεγαλύτερη ανεξαρτησία στη διαδικασία της μάθησής τους (Saha & Dworkin, 2009). Ο καθηγητής, δηλαδή, υποστηρίζει ενεργά τις δραστηριότητες μάθησης και προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες πληρέστερα. Έτσι σε πολλές τάξεις, οι συζητήσεις επικεντρώνονται κυρίως σε ό,τι ξέρουν ή μόλις ανακάλυψαν οι ίδιοι (Saha & Dworkin, 2009). Ακριβώς όπως κάνουν οι «σκαλωσιές» (scaffolding) ο δάσκαλος βοηθάει τους μαθητές του να κατανοήσουν και να κατακτήσουν ποικίλες γνώσεις σε ένα υψηλότερο επίπεδο και να μετακινηθούν από το παρόν στο μέλλον και έτσι γνωρίζοντας το τι βρήκαν, μπορούν και χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες» (Saha & Dworkin, 2009).

Ζ. Η πρακτική

Οι μαθητές χρειάζονται επαρκή χρόνο για να εφαρμόσουν και να εξασκήσουν τη νέα μάθηση, καθώς η σωστά κατανεμημένη πρακτική μάθησης ενισχύει τη μακροπρόθεσμη διατήρησή της (Farrell, 2015). Οι επικριτές των σημερινών μεθόδων διδασκαλίας συχνά περιφρονούν το γεγονός ότι η διδασκαλία στα σχολεία, στην καλύτερη περίπτωση, προετοιμάζει τους μαθητές για τις πράξεις του κοντινού μέλλοντός τους (Saha & Dworkin, 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση για την επίλυση των προβλημάτων που είναι παρόμοια με αυτά που έχουν μελετήσει. Ωστόσο, όταν τα προβλήματα αλλάζουν, οι μαθητές δεν μπορούν να τα λύσουν, ακόμη και αν έχουν την προαπαιτούμενη γνώση να το πράξουν. Γι'αυτόν τον λόγο οι μαθητές χρειάζονται πολλή πρακτική για να μάθουν τις έννοιες, καθώς και πολλές ευκαιρίες για να μάθουν να κάνουν πράξη τις έννοιες που μόλις απέκτησαν (Saha & Dworkin, 2009).

Η. Σαφείς στόχοι σε μαθήματα και διαγωνίσματα

Τα τεστ, τα κουίζ και τα διαγωνίσματα πρέπει να επικεντρωθούν σε σημαντικούς στόχους του προγράμματος σπουδών. Οι αξιολογήσεις βοηθούν τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στο σημαντικό περιεχόμενο και τους επιτρέπουν να εφαρμόσουν αυτές τις σημαντικές πληροφορίες (Saha & Dworkin, 2009). Παραδόξως, οι καθηγητές μερικές φορές πιστεύουν ότι η προετοιμασία των μαθητών για το διαγώνισμα είναι άδικη ή λανθασμένη, καθώς οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ότι οι καθημερινές τους δραστηριότητες είναι σημαντικές και ότι αυτές χρησιμεύουν για την οργάνωσή τους εκ των προτέρων και για να δείξουν ποια γνώση πιστεύουν οι καθηγητές ότι είναι σημαντική και πώς οι μαθητές μπορούν να την κατακτήσουν (Saha & Dworkin, 2009).

1.6 Πρόσφατες μελέτες και αποτελεσματική διδασκαλία

Εύκολα γίνεται κατανοητό από όσα έχουν γραφτεί παραπάνω ότι η έννοια της «αποτελεσματικής διδασκαλίας» είναι πολυδιάστατη και γι' αυτό είναι δύσκολο να προσδιοριστεί (Farrell, 2015). Επιπλέον, υπήρξαν διαφορετικές προσεγγίσεις στην έρευνα για το τι κάνει έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό, αν το εξετάσει κανείς από την σκοπιά της σχέσης μεταξύ της συμπεριφοράς των διδασκόντων και της μάθησης που επιτυγχάνεται από τους διδασκόμενους ή από το πώς οι διδάσκοντες βοηθούν και διευκολύνουν τη μάθηση μέσα από τη σύγκριση της συμπεριφοράς των αρχάριων και των έμπειρων διδασκόντων (Farrell, 2015). Στα μαθησιακά αποτελέσματα ή στο πώς οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών, μερικοί ερευνητές έχουν προτείνει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργική μάθηση, καθώς και να εμπνεύσουν την περιέργειά τους για το μέλλον της μάθησης (Muijs & Reynolds, 2001· Muijs, 2006).

Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν προτείνει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί κατέχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γνώση, όπως η άριστη γνώση του σχολικού μαθήματος, οι καλές δεξιότητες της διαχείρισης της τάξης, οι καλές διδακτικές δεξιότητες και διάφορα άλλα χαρακτηριστικά (Muijs & Reynolds, 2001). Άλλες προσεγγίσεις για την έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εμπλέκουν τις συγκρίσεις συμπεριφοράς των αρχάριων και των έμπειρων με ποικίλα και διαφορετικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τον όρο «έμπειρων διδασκόντων», όπως τον αριθμό των ετών διδακτικής εμπειρίας ή/και τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών (Berliner, 2004· Turner-Bisset, 2001). Όπως ο Richards (2014) έχει επισημάνει: «Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διδάσκει και η άποψή του για το τι είναι καλή διδασκαλία, αντανακλά το πολιτιστικό υπόβαθρό του και τα προσωπικά βιώματά του, το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός εργάζεται, καθώς και το είδος των μαθητών που έχει στην τάξη του».

Έχει υποστηριχθεί ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι οι καταρτισμένοι/ειδήμονες (experts) εκπαιδευτικοί. Το ερώτημα που προκύπτει αμέσως είναι «Ποιος είναι όμως ένας ειδήμων (expert) εκπαιδευτικός; » Πολλοί πιθανότατα θα απαντήσουν ότι είναι ένα πρόσωπο που στον τομέα του εκτελεί την εργασία του με ένα φαινομενικά αβίαστο τρόπο τόσο πολύ, έτσι ώστε να φαίνεται αυτόματος και ότι αυτός ο αβίαστος αυτοματισμός προέρχεται από όλα τα χρόνια της εμπειρίας που εκτελεί τη συγκεκριμένη δουλειά (Farrell, 2015). Ο Johnson (2005) προτείνει ότι η εμπειρία έχει να κάνει με μια λεπτομερή γνώση, αλλά δεν είναι «απλώς μια πληθώρα γνώσεων» (Bereiter & Scardamalia, 1993: 30) για ένα συγκεκριμένο θέμα και επισημάνει ότι, για να είναι ένας διδάσκων αποτελεσματικός, σημαντικό ρόλο παίζει η ποιότητα της γνώσης του.

Επιπλέον, ο Berliner (2004) υποστήριξε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να κατέχουν μόνο πολλά και διαφορετικά είδη γνώσης (το περιεχόμενο και το πρόγραμμα σπουδών, το παιδαγωγικό υπόβαθρο, τη γνώση των εκπαιδευομένων και τη γνώση της μάθησης), αλλά και να έχουν την ικανότητα να «μετατρέψουν το περιεχόμενο της γνώσης που αυτός ή αυτή έχει σε μορφές που είναι παιδαγωγικά ισχυρές και μπορούν να προσαρμοζονται στις ικανότητες και στο υπόβαθρο που παρουσιάζουν οι μαθητές» (:15). Ο Tsui (2009) έχει, επίσης, επισημάνει ότι: «Δεν έχουν ακόμη καθοριστεί κοινά κριτήρια για το ποιοι είναι οι ειδικοί (experts) διδάσκοντες» (2009: 190). Ωστόσο, σε πρόσφατη μελέτη σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών του ESL, ο Farrell (2013) προσδιόρισε πέντε κύρια χαρακτηριστικά (κατά σειρά συχνότητάς τους) ότι η αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν ή θα πρέπει να επιδιώκουν να διαθέτουν τις γνώσεις για τους μαθητές και τη μάθησή τους, τρόπους για να ασκούν την κριτική σκέψη τους, μέσα για την πρόσβασή τους σε εμπειρίες, την ενημέρωση και το σχεδιασμό του μαθήματος και τέλος την ενεργό συμμετοχή των σπουδαστών.

Στη συνέχεια, όπως οι Ethell και McMeniman προτείνουν ότι υπάρχουν κάποια γενικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι απαραίτητα για τους εκπαιδευτικούς για να είναι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί: πρέπει να «έχουν μεγάλο αριθμό και σημαντικές βάσεις γνώσεων από τις οποίες θα αντλήσουν στη συνέχεια ακόμα περισσότερες γνώσεις και πληροφορίες» και συνήθως «να οργανώνουν πιο αποτελεσματικά τις γνώσεις τους με πολύπολοκες μεθόδους που διασυνδέονται και χρησιμοποιούνται πιο αποτελεσματικά» (2000: 88). Όπως ο Medgyes είχε προτείνει, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι είναι οι ξεχωριστοί δάσκαλοι, και «όλοι οι εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί είναι ιδανικοί, ο καθένας χρησιμοποιώντας τις δικές του μεθόδους και, ως εκ τούτου, είναι διαφορετικοί ο ένας από τον άλλον» (2001: 440).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η διαχείριση της σχολικής τάξης

Η ανάπτυξη και η εξέλιξη κάθε κοινωνίας αναμφισβήτητα εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσής της, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί το θεμελιώδες συστατικό για την συγκρότησή της (Moghtadaie & Hoveida, 2015). Η τάξη, ωστόσο, αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύνολο ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο έχει μοναδικά χαρακτηριστικά και ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα ιδρύματα, τους φορείς και τους κοινωνικούς οργανισμούς (Moghtadaie & Hoveida, 2015). Η διαχείριση της τάξης θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, δηλαδή αναγκαίο προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική διδασκαλία (Stronge et al., 2004).

Η διεθνής έρευνα τα τελευταία χρόνια έχει επιβεβαιώσει ότι η διαχείριση της τάξης αποτελεί κυριολεκτικά μια πολύ σημαντική πρόκληση, τόσο για τους αρχάριους όσο και για τους έμπειρους καθηγητές, οι οποίοι αναμένεται να προβλέψουν ή να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, καθώς, επίσης, και να μειώσουν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά τους στην τάξη τους (Hart, 2010).

2.1 Ιστορική αναδρομή και εννοιολόγηση της διαχείρισης τάξης από το 1900 ως το 1999

2.1.1 Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διαχείριση της τάξης από το 1900 ως τη δεκαετία του 1950

Στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, παρόλο που η διαχείριση της σχολικής τάξης ήταν θέμα κομβικής σημασίας εν γένει για τους διδάσκοντες και ιδιαίτερα για τους νέους εκπαιδευτικούς, υπήρξε μικρό ενδιαφέρον σε επίπεδο θεωρίας και έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα μέχρι τη δεκαετία του 1950 (Moghtadaie & Hoveida, 2015). Και αυτό γιατί η διαχείριση της τάξης δεν είχε καθιερωθεί ως ένα ανεξάρτητο πεδίο ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών επιστημών (Brophy, 2011).

Σύμφωνα με τον Bagley (1907) η διαχείριση της τάξης ορίζεται μέσα από αρχές βασισμένες στην ψυχολογία και αναφέρει πως είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να μεταμορφώσει αργά το παιδί από μικρό «θηρίο» σε έννομο δημιούργημα που θα προσαρμοστεί σε οργανωμένη και πολιτισμένη κοινωνία (Moghtadaie & Hoveida, 2015). Ακόμα και σήμερα, βέβαια, θα λέγαμε πως οι βασικές του αρχές είναι διαχρονικές, μιας και το σχολείο προορίζεται να προετοιμάσει τα παιδιά να εναρμονιστούν στην κοινωνία, γι' αυτό και οι αρχές διαχείρισής

τους πρέπει να πραγματοποιηθούν όχι απλώς σε επίπεδο μικρής διάρκειας, αλλά και σε επίπεδο που αποβλέπει σε μακροπρόθεσμους σκοπούς της αποτελεσματικότητας τους (Brophy, 2011).

Ο Haggerty (1925) είχε πραγματοποιήσει έρευνα για τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι ποικίλες μορφές της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών σε δημόσια σχολεία, δυο χρόνια αργότερα ο Charters (1927) αναφέρθηκε ως διαχείριση της τάξης την διαδικασία που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός μέσω της διδασκαλίας των ιδανικών και ηθικών αρετών στους μαθητές, ενώ ο Watson (1926) στις αρχές του συμπεριφορισμού που πρέπει να διέπουν την αποτελεσματική διδασκαλία.

Στα μέσα των δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα ο Brown (1952) στο κείμενό του με τίτλο «Managing the classroom: The Teacher's Part in School Administration», εξηγεί και δίνει έμφαση στους χριστιανικούς κανόνες οι οποίοι προετοιμάζουν το παιδί με σκοπό τη δημοκρατική κοινωνικοποίησή του.

2.1.2. Η διαχείριση της τάξης από τη δεκαετία 1960 ως το 1999

Οι αρχικές κινήσεις προς αυτήν την κατεύθυνση ξεκίνησαν από δυο κατευθύνσεις. Η πρώτη ήταν οι συμπεριφοριστές οι οποίοι ξεκίνησαν ανιχνεύοντας εφαρμογές της διαχείρισης της τάξης μέσω ορισμένων αρχών και στη συνέχεια ανέπτυξαν πολλές καινούριες τεχνικές, ενώ η δεύτερη πηγή που ασχολήθηκε με τη διαχείριση της τάξης ήταν οι οικολογικοί ερευνητές οι οποίοι ανέπτυξαν αρχές συλλέγοντας μια ποικιλία διαφορετικών συμπεριφορών των μαθητών, αρχικά σεβόμενοι τη διαφορετικότητα στην τάξη και αργότερα σεβόμενοι τις διαφορές στη συμπεριφορά των διδασκόντων (Skinner, 1953· Bandura, 1969· Meichenbaum, 1977).

Οι Kounin και Gump (1974) εφάρμοσαν στην πράξη, μέσα στην τάξη τις θεωρίες και τα αποτελέσματα των προηγούμενων ετών των Estes (1944) και των Sears et al. (1957) και κατέληξαν πως η μη τιμωρητική συμπεριφορά στους μαθητές ήταν η πιο αποτελεσματική μέθοδος διαχείρισης της τάξης, μετάδοσης των αξιών, καθώς και της αναμενόμενης συμπεριφοράς (Brophy, 2011).

Στη συνέχεια οι Evertson και Emmer (1982) κατέγραψαν τα εξής χαρακτηριστικά των διδασκόντων διαχείρισης της τάξης: αρχικά πρότειναν να κατευθύνουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές μέσω συστηματικών κανόνων και διαδικασιών με σκοπό να πετύχουν την επιθυμητή συμπεριφορά και μετά να επιβλέπουν και να παρατηρούν τη συμμόρφωση ή όχι των μαθητών μέσω αυτών των κανόνων, όταν την αξιολογούν.

Ορισμένοι διδάσκοντες, επίσης, θεωρούσαν τη διαχείριση της τάξης ως «ένα σάκο με κόλπα» (“a bag of tricks”) (Brophy, 1988) τα οποία μπορούν να μεταβιβαστούν από

εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και όχι ως μια συνεχή έρευνα βασισμένη στις αρχές, στις έννοιες και στις ικανότητες του εκπαιδευτικού.

Με βάση τις εργασίες των εκπαιδευτικών (θεωρητικών και ερευνητών) (Kounin, 1970· Brophy, 1988· Doyle, 1986) η διαχείριση της τάξης ορίζεται ως οι ενέργειες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που υποστηρίζει και διευκολύνει, τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των εκπαιδευόμενων.

Η διαχείριση της τάξης, επίσης, αφορά μια σειρά σημαντικών επιδεξιοτήτων και ευθυνών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη των παιδαγωγικών σκοπών της σχολικής εκπαίδευσης (Brophy, 1988). Ο Doyle (1986) πίστευε ότι η καθιέρωση και διατήρηση της τάξης και του ελέγχου μέσα στην αίθουσα αποτελεί ένα από τα δύο θεμελιώδη έργα του εκπαιδευτικού, ενώ το δεύτερο είναι αυτό της μάθησης.

Μια επιπλέον αντίληψη για τη διαχείριση της τάξης στα τέλη του 20^{ου} αιώνα αναφέρεται σε εκείνες τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη οι οποίες δημιουργούν ένα θετικό κλίμα εντός της οποίας μπορεί να συμβεί η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Martin & Sugarman, 1993).

Ωστόσο, οι έρευνες όχι μόνο επισημαίνουν τη σημασία της διαχείρισης της τάξης, αλλά επίσης τονίζουν ιδιαίτερα τη δυναμική αυτής (Brophy, 2011). Η μετα-ανάλυση σε σχετικές έρευνες που πραγματοποιήσαν οι Stage και Quiroz (1997) τονίζει τη σημασία τού να υπάρξει ισορροπία μεταξύ των δράσεων του διδάσκοντος και των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν για την μη αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και των δράσεων των δασκάλων που θα αναγνωρίζουν και θα επιβραβεύουν την αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών.

Ενώ, όμως, οι σύγχρονες απόψεις διδασκαλίας, δίνουν έμφαση στην ανεξαρτησία των μαθητών να λύνουν τα προβλήματά τους, καθώς και στην ενεργή συμμετοχή τους, η διαχείριση της τάξης μερικές φορές εξισώνεται με ένα μηχανιστικό προσανατολισμό που μειώνει τη σημασία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και αυξάνει τον έλεγχο και τη συμμόρφωση των μαθητών (Bowers & Flinders, 1990). Οι McCaslin και Good (1998) επισημαίνουν ότι η διαχείριση της τάξης συχνά θεωρείται ο έλεγχος των μαθητών και η ετοιμότητά τους να απαντήσουν στα ερωτήματα, στις ανάγκες και στους στόχους της διδασκαλίας άμεσα, γρήγορα και με ακρίβεια.

Οι Wang et al. (1993) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι από τις 28 κατηγορίες των μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών, η διαχείριση της τάξης είχε την μεγαλύτερη επιρροή στην επιτυχία των μαθητών σε σχέση με άλλες μεταβλητές, όπως η γνωστική ικανότητα ή τα δημογραφικά στοιχεία του σχολείου. Αντίθετα, όταν οι αίθουσες διδασκαλίας έχουν αναποτελεσματική διαχείριση, ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία μειώνεται, επηρεάζοντας άμεσα τις επιδόσεις των μαθητών (Brouwers & Tomics, 2000).

Η διαχείριση της σχολικής τάξης, επίσης, μπορεί να οριστεί ως οτιδήποτε κάνει ο διδάσκων για να προάγει τη μάθηση μέσω της οργάνωσης των μαθητών, του υλικού, του χρόνου και του φυσικού χώρου της σχολικής τάξης (Wong & Wong, 1998). Η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες μιας αποτελεσματικής και επιτυχημένης διδασκαλίας (Wong & Wong, 1998). Μια καλά οργανωμένη διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι προσανατολισμένο στο στόχο διδασκαλίας και μάθησης όπου οι διδάσκοντες και οι μαθητές γνωρίζουν ακριβώς τι να κάνουν, καθώς και τι αναμένεται να συμβεί στην τάξη (Wong & Wong, 1998).

Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως διαχειριστές στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την πίστη στις δυνατότητές τους να θεσπίσουν προληπτικές και, όταν είναι απαραίτητο, εκ των υστέρων αποφάσεις που διατηρούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση (Melby, 1995). Ο Bandura (1986) είχε υποστηρίξει ευθέως ότι η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού είναι μια απαίτηση για την προσωπική ολοκλήρωσή του. Αν ο δάσκαλος, δηλαδή, δεν πιστεύει ότι είναι σε θέση να διαχειριστεί συγκεκριμένα γεγονότα και καταστάσεις στην τάξη αποτελεσματικά, ο Bandura (1986) πρότεινε ότι θα είναι λιγότερο πιθανό να ενεργήσει, καθώς οι αμφιβολίες για τον εαυτό του μπορούν να εξουσιάσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Αυτή η έννοια της πίστης στις δυνατότητες του διδάσκοντος να «οργανώσει και να εκτελέσει τα μαθήματα, τις δράσεις που απαιτούνται για να παραχθούν τα δεδομένα επιτεύγματα» υπό διαφορετικές συνθήκες, χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες που κατέχει κάποιος, είναι γνωστό ως αυτοαποτελεσματικότητα (Self-Efficacy, SE) (Bandura, 1997 : 3).

Ο Bandura (1997) πρότεινε ότι, όπως τα καθήκοντα μπορούν να ποικίλλουν μπροστά σε κάποια δυσκολία, έτσι θα διαφέρουν και οι αποφάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με βάση το επίπεδο των δεξιοτήτων και την επιμονή που απαιτούνται για να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο μάθημα σε ένα δεδομένο πλαίσιο. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι προσανατολισμένη στο μέλλον και βοηθά τα κίνητρα των μαθητών και τη μάθησή τους μέσω του καθορισμού συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1997).

2.2 Η διαχείριση της τάξης στη σύγχρονη εποχή

Σήμερα γνωρίζουμε για τη διδασκαλία περισσότερα από όσα ποτέ γνωρίζαμε στο παρελθόν και οι μελέτες έχουν δείξει ότι οι πράξεις των εκπαιδευτικών στην τάξη έχουν δύο φορές μεγαλύτερο αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών σε σύγκριση με τις κατευθύνσεις και τις πολιτικές που περιλαμβάνει το ίδιο προγράμμα σπουδών και η αξιολόγηση (Marzano, 2003). Γνωρίζουμε, επίσης, ότι ένα από τα πιο σημαντικά θέματα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι η διαχείριση της τάξης του με αποτελεσματικότητα (Marzano, 2003).

Η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, έτσι, δεν μπορεί να συμβεί σε μια τάξη με ανεπαρκή διαχείριση και σχεδιασμό (Marzano et al., 2003). Εάν, δηλαδή, οι μαθητές είναι σε αταξία και παρουσιάζουν ασέβεια, απουσιάζει το «παιδαγωγικό συμβόλαιο» και οι στοχευμένες διαδικασίες καθοδήγησής τους, θα επικρατήσει το χάος και στη συνέχεια αυτό θα αποτελέσει τη νόρμα για τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Marzano, 2003). Σε τέτοιες καταστάσεις, τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές υποφέρουν, καθώς οι διδάσκοντες βρίσκοντα σε μια συνεχή «μάχη» να διδάξουν και στο τέλος οι μαθητές μαθαίνουν πολύ λιγότερα από όσα θα έπρεπε (Marzano et al., 2003).

Αντίθετα, οι καλά οργανωμένες τάξεις προβάλλουν ένα περιβάλλον στο οποίο η διδασκαλία και η μάθηση έχουν θετικά αποτελέσματα και αδιαμφισβήτητα η καλή οργάνωσή τους χρειάζεται συνεχή προσπάθεια με βασικό υπεύθυνό τους να είναι ο διδάσκων (Marzano et al., 2003).

Για τους Emmer και Sabornie (2015) η διαχείριση της τάξης είναι η διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν, ρυθμίζουν και διατηρούν την κατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη. Ο σκοπός της εφαρμογής των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης είναι η ενίσχυση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και η αύξηση της εμπλοκής τους στη σχολική τάξη (Emmer & Sabornie, 2015). Οι αρχές της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης λειτουργούν σχεδόν σε όλους τους θεματικούς τομείς της σχολικής επίδοσης (Brophy, 2006).

Η διαχείριση της τάξης είναι, λοιπόν, ένα θέμα διαρκούς ανησυχίας και προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η πειθαρχία της τάξης είναι η μεγαλύτερη πρόκληση γι' αυτούς, καθώς προβλήματα διαχείρισης αποτελούν μια από τις αιτίες του εργασιακού «burnout» που υφίστανται (Marzano, 2003). Ο Charles (2002) υποστηρίζει, έτσι, ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι το πιο βασικό εφόδιο για την επιτυχημένη διδασκαλία και ταυτόχρονα ότι έχει τη δύναμη να φθείρει ή ακόμα και να «καταστρέψει» την καριέρα ενός διδάσκοντος.

Με βάση, επίσης, ορισμένες μελέτες για τη διαχείριση της τάξης, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην πεποίθηση ότι οι μαθητές έχουν την πρωταρχική ευθύνη για τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους και είναι σε θέση να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Levin & Nolan, 2000), ο διδάσκων από την πλευρά του εφαρμόζει ορισμένες «ρουτίνες» (Emmer et al., 2013) για τον τρόπο που οι μαθητές εισέρχονται στην τάξη, δηλαδή τι έχουν αναλάβει να κάνουν με την είσοδο τους σε αυτή, πώς τα θρανία είναι τοποθετημένα (δηλαδή να είναι ταξινομημένα κυκλικά με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών σε ομάδες συνεργασίας ή σε αντίθεση με την παραδοσιακή ταξινόμησή τους είναι τοποθετημένα σε σειρές) και τους τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία και η μάθηση διαδίδεται μέσω της επικοινωνίας μεταξύ των σπουδαστών.

Σύμφωνα με τους Coffee και Kratochwill (2013) και Reinke et al. (2011) η διαχείριση της τάξης είναι ένα από τα πιο σημαντικά θέματα - θέματα πρόκληση για τον διδάσκοντα, καθώς η κατάλληλη και αποτελεσματική διαχείριση του περιβάλλοντος της τάξης έχει αποδειχθεί ότι είναι ζωτικής σημασίας για την ευημερία των παιδιών και την ορθή προσαρμογή τους (Reddy et al., 2013· Sutherland et al., 2008).

Αντίθετα, σε μια κακή διαχείριση της τάξης στην οποία υπάρχει πληθώρα θεμάτων πειθαρχίας, οι εκπαιδευτικοί «μάχονται» να διδάξουν και οι μαθητές μαθαίνουν συνήθως λιγότερο από ό,τι θα έπρεπε (Martin & Sugarman, 1993· Rose & Gallup, 2004). Αντίστροφα, σε μια καλά οργανωμένη τάξη που υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον, η διδασκαλία και η μάθηση μπορούν να ευδοκιμήσουν (Marzano, et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Evertson & Weinstein (2011) η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι οι δράσεις που πρέπει να γίνονται για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει και διευκολύνει την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι διδάσκοντες θα πρέπει (1) να αναπτύξουν ένα περιβάλλον με τις κατάλληλες υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών, (2) να οργανώσουν και να εφαρμόσουν τις οδηγίες κατά τρόπο που να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση, (3) να χρησιμοποιήσουν συνεργατικές μεθόδους που ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών σε ακαδημαϊκές εργασίες, (4) να προωθήσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και την αυτορρύθμισή τους και, τέλος, (5) να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις, για να βοηθήσουν τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (Evertson & Weinstein, 2011).

Οι Kauchak και Eggen (2008) εξηγούν τη διαχείριση της τάξης όσον αφορά τη διαχείριση του χρόνου, καθώς ο στόχος της διαχείρισης της τάξης είναι όχι μόνο η διατήρηση της τάξης, αλλά και η βελτιστοποίηση της μάθησης των μαθητών. Μοιράζουν, έτσι, τον χρόνο της τάξης σε τέσσερις επικαλυπτόμενες κατηγορίες, δηλαδή στην κατανομή του χρόνου, στον χρόνο διδασκαλίας, στον χρόνο εμπλοκής των μαθητών και στον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης (Kauchak & Eggen, 2008).

Η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης ορίζεται, επίσης, ως η εξέλιξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα από τις ακόλουθες διαδικασίες: α) ο σωστός σχεδιασμός και η εφαρμογή στις διδακτικές δραστηριότητες, β) η αναγνώριση των μαθητών ως μεμονωμένα άτομα και η αξιολόγησή τους, γ) η ενθάρρυνση του μαθητή να σκέφτεται και να δρα υπεύθυνα (Lewis, 2001) και, τέλος, δ) ο αυτοέλεγχος του μαθητή (Froyen & Iverson, 1999).

Η διαχείριση της τάξης, επίσης, έχει παραδοσιακά θεωρηθεί ως η δημιουργία και η συντήρηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με τη διάρθρωση και τη διοργάνωση εκδηλώσεων (Brophy, 2006, Gettinger & Kohler, 2006). Υπάρχει ομοφωνία στη βιβλιογραφία σχετικά με το

ποια είναι τα καθήκοντα ή οι δράσεις που περιλαμβάνονται στον τομέα της διαχείρισης της τάξης σχετικά με την απόκτηση και τη διατήρηση της προσοχής των φοιτητών (Brophy, 1988· Doyle, 2006), τη θέσπιση και εφαρμογή των κανόνων, τις ρουτίνες, τις διαδικασίες και τις προσδοκίες (Doyle, 2006· Evertson & Weinstein, 2006· Weinstein & Mignano, 1993), κερδίζοντας και διατηρώντας την προσοχή των φοιτητών και την παρακολούθηση της εμπλοκής τους (Brophy, 1988· Doyle, 2006· Evertson & Weinstein, 2006· Weinstein & Mignano, 1993), τη διευκόλυνση των μαθητών στην κοινωνικοποίησή τους (Brophy, 1988· Doyle, 1986· Evertson & Weinstein, 2006), και την παρέμβαση και την αποκατάσταση της τάξης, όταν παρατηρείται δάσπαση της ατομικής ή ομαδικής συμπεριφοράς (Doyle, 2006).

Σύμφωνα με τον Brophy (2006) τα μαθήματα των σπουδαστών που αφορούν την κοινωνικοποίηση περιλαμβάνουν «τις δράσεις που έχουν ληφθεί για να επηρεάσουν την προσωπική και την κοινωνική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων και των ηθικών στάσεων, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά» (σελ. 17). Οι προσδοκίες, τα ιδανικά, οι επιθυμητές συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά που διδάσκονται διαμόρφωσαν και ενισχύθηκαν σε μεμονωμένους μαθητές, καθώς και σε όλη την τάξη (Brophy, 2006). Ο στόχος είναι να αναπτυχθεί μεγαλύτερη αυτοπειθαρχία στους μαθητές και σύνδεση στο σχολείο, μέσω των βελτιωμένων σχέσεων του μαθητή με τον δασκάλο (Pianta, 2006) και του μαθητή με τον συμμαθητή του (Wentzel, 2006), οι οποίοι έχουν αποδειχθεί ότι είναι προστατευτικοί παράγοντες έναντι του υψηλού κινδύνου συμπεριφορών όπως η χρήση ναρκωτικών και η βία (Freiburg & Lapointe, 2006) και για την προετοιμασία των αυριανών πολιτών για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία (Bear et al., 2005).

Τέλος, οι έρευνες και οι μελέτες δείχνουν ότι οι περισσότεροι νέοι/αρχάριοι διδάσκοντες ενώ έχουν κατανοήσει ουσιαστικά το αντικείμενο της διδασκαλίας τους, συχνά λόγω της περιορισμένης εμπειρίας τους στη διαχείριση του μαθησιακού επιπέδου των διδασκομένων τους (Chiappetta & Koballa, 2006), αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους στην τάξη (Fontaine et al., 2011), με αποτέλεσμα συχνά να καταλήγουν να σπαταλούν περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών παρά στην ίδια τη διδασκαλία (Canter, 2009).

Ο Marzano (2003) έχει τονίσει σε αυτό το σημείο πως οι διδάσκοντες, για να έχουν αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, θα πρέπει να ερευνήσουν και να μάθουν τις αιτίες και τις ανάγκες των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά και κατά συνέπεια να αναπτύξουν μια ποικιλία από συγκεκριμένες τεχνικές και δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίζουν αυτές τις προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη. Άλλωστε, έρευνες σχετικές με τη διαχείριση της τάξης (Brophy, 2011) έχουν δείξει πως οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι δε συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους, αλλά επιστρατεύουν και χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης,

κι αυτό γιατί κάθε φορά αλληλεπιδρούν και συναναστρέφονται με διαφορετικά είδη μαθητών και, επομένως, καλούνται να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες και προκλήσεις αυτών.

2.3 Μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης

2.3.1 Η αναγκαιότητα επιλογής ενός μοντέλου διαχείρισης της τάξης ή συνδυασμού μοντέλων

Τα μοντέλα διαχείρισης που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη του είναι ο τρόπος και οι μέθοδοι που έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει για να διαχειριστεί με αποτελεσματικότητα την τάξη του, τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και σε επίπεδο συναισθηματικό και κοινωνικό από την αρχή και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Lewis & Burman, 2008).

Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός κρίνει αναγκαίο και επιλέγει να χρησιμοποιήσει έναν συνδυασμό μοντέλων και αυτό συμβαίνει, διότι δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο που από μόνο του να υπηρετεί τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών, καθώς η τάξη αποτελείται από διαφορετικές προσωπικότητες μαθητών και, επομένως, από διαφορετικές και αυξημένες απαιτήσεις διαχείρισής τους.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, βέβαια, ότι οι αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης της τάξης είναι ουσιαστικής σημασίας για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς είτε τηρούν τις αρχές του συμπεριφορισμού είτε τις στρατηγικές του κουνστρουκτιβισμού ή κάποιο δημιουργικό συνδυασμό, η βάση είναι ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί οπωσδήποτε κάποια μορφή διαχείρισης, γιατί διαφορετικά, αν οι μαθητές είναι εκτός ελέγχου, η διδασκαλία σίγουρα θα είναι αναποτελεσματική (Lewis & Burnman, 2008).

Τα στοιχεία της ατομικής επιλογής σε συνδυασμό με τις προσωπικές φιλοδοξίες των ατόμων που εισέρχονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού παίζουν καθοριστικό ρόλο τη στιγμή που αποφασίζουν για το πώς θα γίνει η διαχείριση της τάξης τους (Lewis & Burman, 2008).

Τα προσωπικά οράματα των εκπαιδευτικών, έτσι, σχετικά με το πώς θέλουν οι μαθητές να αντιληφθούν και να αλληλεπιδρούν μαζί τους, τις περισσότερες φορές οδηγούν στις τελικές αποφάσεις τους για τη διαχείριση της τάξης. Όλοι οι διδάσκοντες, αναμφισβήτητα, συμφωνούν ότι οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, ασφαλείς και ότι χαίρουν εκτίμησης, προκειμένου να βιώσουν στο τέλος την ακαδημαϊκή επιτυχία (Gathercoal, 2000· Sylwester, 2003).

2.3.2 Ένα συνδυαστικό μοντέλο διαχείρισης της τάξης

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα περιγραφεί ένα μοντέλο διαχείρισης τάξης το οποίο συνδυάζει τα εξής μοντέλα: α) Το μοντέλο επιρροής β) το μοντέλο της μαθητοκεντρικής διαχείρισης της τάξης (Child-centered Classroom Management) και γ) το μοντέλο διαχείρισης της ομάδας των μαθητών (The model of group management).

Σύμφωνα με το μοντέλο της επιρροής (Gordon, 1991) εντοπίζονται τα εξής: Μέσα σε αυτό το μοντέλο οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη δική τους συμπεριφορά και, έτσι, ο ρόλος των διδασκόντων είναι να επηρεάσουν τον κάθε μαθητή, έτσι ώστε ο ίδιος να αποφασίζει και να συμπεριφέρεται υπεύθυνα (Pereira & Smith, 2011). Οι διδάσκοντες ενθαρρύνουν τους μαθητές να ανακαλύψουν το δικό τους τρόπο συμπεριφοράς με τον ελάχιστο έλεγχο των ίδιων και διαπραγματεύονται με τους μαθητές σε μια βάση έναν προς έναν και έτσι, στο τέλος, οι ίδιοι ενεργούν συμβουλευτικά (Gordon, 1991). Οι εκπαιδευτικοί είναι προσεκτικοί, ωστόσο, να μην επιβάλλουν τις απόψεις τους στους μαθητές και όπου είναι δυνατόν επιτρέπουν στους μαθητές να γνωρίσουν τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους, ώστε να μπορούν να επιλέξουν και να τροποποιήσουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται (Gordon, 1991).

Το συγκεκριμένο μοντέλο προκύπτει ύστερα από ένα συνδυασμό μοντέλων που έχει ως βάση τη μαθητοκεντρική διαχείριση και συνδυάζεται με το μοντέλο διαχείρισης της ομάδας των μαθητών. Ο δάσκαλος και οι μαθητές λειτουργούν, λοιπόν, ως ομάδα η οποία είναι υπεύθυνη για τον καθορισμό στρατηγικών και κανόνων μέσα από την από κοινού δημιουργία ενός «παιδαγωγικού συμβολαίου» στην αρχή της σχολικής χρονιάς που σκοπό έχει τη διασφάλιση της συμπεριφοράς τους στην τάξη (Lewis, 2001). Η διαχείριση της ομάδας, λοιπόν, χαρακτηρίστηκε ως ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις τάξεις και οργανώνουν τους μαθητές με σκοπό οι ίδιοι οι μαθητές (μαθητοκεντρική διαχείριση) να πάρουν στο τέλος τις δικές τους αποφάσεις (Pereira & Smith, 2011).

Στη συνέχεια, επιλέγουν να διανέμεται η «εξουσία» στους μαθητές και στους ίδιους ως ομάδα, όπου όλοι έχουν ίσα δικαιώματα και μαζί συμβάλλουν στον καθορισμό της αναμενόμενης επιθυμητής συμπεριφοράς (Dreikurs et al., 1982· Glasser, 1997· Lewis, 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συνέπειες της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς να ορίζονται με συζητήσεις στην τάξη, στην οποία ο δάσκαλος είναι μεν ο επικεφαλής της ομάδας, επιλέγει, όμως, να μην ασκεί επιπλέον δύναμη, αλλά να αποφασίζει με τον ίδιο το μαθητή ή μαζί με το σύνολο της ομάδας (Pereira & Smith, 2011). Η ύστατη κύρωση στο παραπάνω συνδυαστικό μοντέλο διαχείρισης της τάξης είναι το άτομο να αποχωρεί και να αποκλείεται από την ομάδα μέχρις ότου να είναι πρόθυμος να συμπεριφέρεται στην τάξη κατάλληλα (Lewis & Burman, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το μοντέλο διαχείρισης της τάξης με επίκεντρο τον μαθητή δίνουν, έτσι, έμφαση στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Pereira & Smith, 2011). Στη μαθητοκεντρική διαχείριση της τάξης οι εκπαιδευτικοί σκόπιμα επικοινωνούν με τα παιδιά τα οποία είναι σε θέση τα ίδια να κατευθύνουν τη δική τους συμπεριφορά, γι' αυτόν το λόγο τα παιδιά επιτρέπεται να βρουν τις δικές τους δυνάμεις και τα όρια, κάνοντας τα ίδια τις επιλογές για τον εαυτό τους, και στο τέλος να δεχτούν και τις συνέπειες των επιλογών τους (Jennifer & Smith, 2011).

Αντανακλάται στις θεωρίες του Vygotsky και του Piaget οι ατομικές εμπειρίες του παιδιού να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη μάθηση του (Berk & Winsler, 1995). Ως ένα ξεχωριστό άτομο το παιδί αναπτύσσεται, όταν ενθαρρύνεται να διερευνήσει ελεύθερα τις προσωπικές του επιλογές για τον εαυτό του και, στο τέλος, να βιώσει τα αποτελέσματα αυτών των επιλογών (Pereira & Smith, 2011). Επιπλέον, οι μελέτες έχουν δείξει ότι, όταν δεν τηρείται η προσέγγιση αυτή στη διαχείριση της τάξης, που σκοπό έχει την ανεξαρτησία του μαθητή, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι οι διαταραχές στη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη, η δυσκολία για την ολοκλήρωση των εργασιών του, το χαμηλό επίπεδο των κινήτρων του, καθώς και το υψηλό επίπεδο της απογοήτευσης των εκπαιδευτικών (Tzuo, 2007).

Χρησιμοποιώντας τη μαθητοκεντρική, λοιπόν, διαχείριση της τάξης, προωθείται η αυτογνωσία του μαθητή, η εμπιστοσύνη, και η αυτορρύθμισή του και καθίσταται αναγκαίο για τους εκπαιδευτικούς να θέτουν όρια και να παρέχουν την απαραίτητη καθοδήγηση στα παιδιά (Pereira & Smith, 2011). Παρά το γεγονός ότι η μαθητοκεντρική προσέγγιση θεωρείται συχνά ως η άμεση αντίθεση με την δασκαλοκεντρική μέθοδο (δηλαδή την παραδοσιακή μέθοδο) διαχείριση της τάξης, οι κύριες διαφορές μεταξύ των δύο προσεγγίσεων έγκεινται στην έμφαση που δόθηκε στην ελευθερία του παιδιού για την ολοκλήρωση των διαδικασιών μάθησης και το ποσό του ελέγχου των εκπαιδευτικών που κρίνονται αναγκαίες, ώστε η σωστή μάθηση να λάβει χώρα (Tzuo, 2007).

Επομένως, η διαχείριση στη μαθητοκεντρική τάξη σημαίνει την παροχή των απαραίτητων ορίων, ενώ επιτρέπει στα παιδιά την ελευθερία να μάθουν και να εξασκούν τον αυτοέλεγχό τους (Pereira & Smith, 2011). Σύμφωνα με τους Perry και Weinstein (1998), στις αίθουσες διδασκαλίας όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές που είναι μαθητοκεντρικές, οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ακαδημαϊκές ικανότητές τους, είναι λιγότερο ανήσυχοι, έχουν πιο αναπτυγμένες τις κοινωνικές δεξιότητές τους, όπως αυτές αναπτύσσονται στο σχολείο, αλλά και εκτός σχολείου και λαμβάνουν καλύτερα αποτελέσματα στη βαθμολογία από εκείνα των μη-μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων.

Μέσω της συνεχούς πρακτικής, η μαθητοκεντρική διαχείριση της τάξης μπορεί να γίνει η φυσική και εφικτή προσέγγιση στη διαχείριση της τάξης για τους εκπαιδευτικούς (Pereira &

Smith, 2011). Επιπλέον, όταν ένας δάσκαλος γίνεται πιο «μαθητοκεντρικός», κατακτά συχνά μια βαθύτερη κατανόηση των παιδιών, έχει τη δυνατότητα να δει στους μαθητές του τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσα από ένα «νέο φακό», ως ικανό και αυτο-κατευθυνόμενο και όχι ως άτομο που έχει ανάγκη κατεύθυνσης (Wubbels, 2011). Όπως υποστήριξαν οι Pereira και Mullen (2004), «αυτό το δύσκολο έργο είναι μια ευκαιρία να εφαρμόσει την αλλαγή στη ζωή των παιδιών και να προσφέρει μια μετατόπιση τοποθέτησης για άλλους που εργάζονται με παιδιά» (σελ. 1)

2.3.2.1 Η σημασία του παραπάνω μοντέλου διαχείρισης της τάξης

Τα σχολεία είναι ιδρύματα προσανατολισμένα προς τη «μάθηση» και την «κατάκτησή» της και οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος, καθώς, επίσης, και στην επιτυχή αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών (Pereira & Smith, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, έτσι, ολοένα και περισσότερο καλούνται να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα των μαθητών που κυμαίνονται από την προσαρμογή σε μια νέα τάξη, στην αντιμετώπιση του άγχους, ζητήματα που αφορούν την αυτοεκτίμησή τους, τις φοβίες και τους φόβους τους, θέματα σε σχέση με την προσοχή και τις μαθησιακές δυσκολίες τους (Pereira & Smith, 2011).

Πολλά παιδιά έρχονται στο σχολείο με την προδιάθεση της συναισθηματικής επιβάρυνσης, που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη μέσω των προβληματικών συμπεριφορών, που μπορούν να οδηγήσουν αφενός σε ακαδημαϊκή αποτυχία και αφετέρου σε αποξένωση από τους συνομηλίκους τους (Pereira & Smith, 2011). Μέσα από την πορεία του σχολικού έτους οι προκλήσεις αυτές περνούν κατά συνέπεια στους εκπαιδευτικούς και αυτό, συμβαίνει διότι η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι δυναμική και αμοιβαία, ενώ συχνά παρουσιάζονται προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών και με περιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα που έχει ως αποτέλεσμα την απογοήτευση από το δάσκαλο και τη δημιουργία ενός υψηλού επιπέδου άγχους των εκπαιδευτικών μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Abidin & Robinson, 2002).

Χωρίς σαφή προσέγγιση από τους εκπαιδευτικούς, που σκοπό έχει την κατανόηση και την παρέμβαση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, μπορεί να υπάρχει χρόνια σύγκρουση μεταξύ των σχέσεων δασκάλου-μαθητή, καθώς και μειωμένη ικανότητα των μαθητών να μάθουν και να εξελιχθούν, τόσο σε επίπεδο κοινωνικό όσο και σε ακαδημαϊκό (Pereira & Smith, 2011). Επομένως, η σχέση δασκάλου-παιδιού θεωρείται ο κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας ενός μαθητή στην ανάπτυξη, στην υλοποίηση και στη λειτουργία της τάξης (Abidin & Robinson, 2002).

Το να υιοθετούν, επομένως, ένα μαθητοκεντρικό στυλ διαχείρισης της τάξης είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν πολλαπλές συναισθηματικές

και κοινωνικές ανησυχίες των μαθητών τους, επιτρέποντας, έτσι, τελικά, την πιο εστιασμένη προσοχή τους στην ακαδημαϊκή μάθηση καθ'όλη τη διάρκεια της ημέρας, διότι, όταν οι μαθητές αναγνωρίζουν το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους ως πολύτιμα μέλη της τάξης τους, είναι περισσότερο διατεθειμένοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν ενεργά στη διεξαγωγή του προγράμματος σπουδών και, κατά συνέπεια, στην κατάκτηση της γνώσης (Pereira & Smith, 2011).

Εστιάζοντας, λοιπόν, στη δυνατότητά του να δίνει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά μια επιλογή και όχι μια εντολή, είναι επίσης μια σημαντική συνιστώσα της μαθητοκεντρικής διαχείρισης της τάξης και, έτσι, οι εκπαιδευτικοί, κατανοώντας τον ρόλο τους, έχει μεγάλη σημασία να βοηθούν τα παιδιά να κάνουν τις θετικές επιλογές στην αυτοδιαχείρισή τους μέσα στην σχολική τάξη (Pereira & Smith, 2011). Πιστεύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικοι μπορούν να «κάνουν» τα παιδιά να συμπεριφέρονται, έτσι ώστε να κατακτούν τις προσδοκίες τους, μπορεί να οδηγήσει τον δάσκαλο στην απογοήτευση και το παιδί στην παθητικότητα (Pereira & Smith, 2011). Επομένως, καλό θα ήταν να προσέχουν ιδιαίτερα το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν με τα παιδιά, καθώς αυτό είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση να γίνουν τα παιδιά αυτάρκη (Pereira & Smith, 2011).

2.3.3 Ο διάλογος και η συζήτηση ως βάση της διαχείρισης της τάξης (discourse- centered classroom management)

Ο Stubbs (1976) στη Μεγάλη Βρετανία και ο Cazden (1986) στις Ηνωμένες Πολιτείες ήταν οι δημιουργοί των μελετών της διαχείρισης της τάξης οι οποίοι επικεντρώθηκαν στο μοντέλο μέσω του διαλόγου και της συζήτησης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Wubbels, 2011). Ο διάλογος, ως επίκεντρο στη διαχείριση της τάξης (discourse-centered classroom management), δίνει έμφαση στις αρχές του κονστρουκτιβισμού και στην επικοινωνία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (Dersheimer, 2006). Οι σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και μαθητών είναι ασύμμετρες, η επικοινωνία με τους μαθητές επηρεάζει την επιτυχία των σχέσεών τους, οι περιστάσεις είναι δομημένες μέσω της αλληλεπίδρασής τους (π.χ. οι κανόνες για τη συμμετοχή των μαθητών εύκολα εννοούνται και οι προσδοκίες της συμπεριφοράς των μαθητών ερμηνεύονται ως μέρος των αλληλεπιδράσεών τους) και, τέλος, παρατηρείται λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία η οποία αντικατοπτρίζεται στην κατάλληλη και αναμενόμενη συμπεριφορά των μαθητών (Wubbels, 2011).

Για να βοηθήσει τους μαθητές με ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς, ο Dersheimer (2006) συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς, από τη σκοπιά του διαλόγου ως μεθόδου προσέγγισης διαχείρισης της τάξης, να παρέχουν σε όλους τους μαθητές εκτεταμένες ευκαιρίες για να

μάθουν, να επανεξετάσουν τη στάση και τις αντιλήψεις των ικανοτήτων των μαθητών, ενώ τους παρατηρούν σε άτυπες δραστηριότητες (Wubbels, 2011).

Μια επιπλέον προσέγγιση, που θα μπορούσε να συνδυαστεί με το παραπάνω μοντέλο διαχείρισης της τάξης, προήλθε από το θεμελιώδες έργο των Lewin et al. (1939) σχετικά με το κοινωνικό κλίμα και την ηγεσία. Περιέγραψαν τρία στυλ ηγεσίας: α) το αυταρχικό, (ο διδάσκων ορίζεται ως το άτομο που έχει τη μεγαλύτερη εξουσία, αναθέτει καθήκοντα και δίνει βήμα-προς-βήμα οδηγίες, επαίνους ή επισημαίνει τα λάθη), β) το δημοκρατικό, τα μέλη της ομάδας να αποφασίζουν σχετικά με τις εργασίες της ομάδας μέσω της συζήτησης και του διαλόγου (discourse) και η ευθύνη ανάληψης ενθαρρύνεται με την συμβολή από τον διδάσκοντα ως ένα άτομο που δίνει τις κατευθύνσεις ή γ) το στυλ laissez-faire, (τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν τα ίδια για να καθορίσουν τι πρέπει να κάνουν και πώς να το κάνουν, με τον διδάσκοντα φαινομενικά να συμμετέχει όσο το δυνατόν λιγότερο). Το β) δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας υπερίσχυσε έναντι των άλλων δύο προσεγγίσεων των μαθητών που σκοπό έχει την πρωτοβουλία των μαθητών και την εν τέλει την ανεξαρτησία τους μέσω της συζήτησης και του διαλόγου με τον εκπαιδευτικό.

2.3.4 Συμπεριφοριστικό μοντέλο: η προσέγγιση του εξωτερικού ελέγχου

Το 3^ο και τελευταίο μοντέλο διαχείρισης της τάξης που προτείνεται είναι το συμπεριφοριστικό μοντέλο. Είναι πιθανότατα η αρχαιότερη προσέγγιση με βάση την έρευνα για την διαχείριση της τάξης (Landrum & Kauffmann, 2006) και η προσέγγιση αυτή μπορεί να αποδοθεί σε πέντε συμπεριφοριστικές αρχές μάθησης με αρχική αυτή του Skinner. Η θετική ενίσχυση, λοιπόν, θα ενισχύσει τη συμπεριφορά του μαθητή, εφαρμόζοντας του ένα κίνητρο, όταν αυτός έχει την επιθυμητή συμπεριφορά και, έτσι, οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με αυτήν την αρχή θα επιβραβεύσουν τα παιδιά, όταν τα παιδιά συμπεριφερθούν με τον επιθυμητό τρόπο (Wubbels, 2011). Η δεύτερη αρχή, που ονομάζεται αρνητική ενίσχυση, αφαιρεί ένα κίνητρο συνήθως που έχει σχέση με μια αρνητική εμπειρία του μαθητή, σε αντάλλαγμα με την επιθυμητή συμπεριφορά του, ενώ η τρίτη αρχή, η εξαφάνιση, μπορεί να συμβεί, όταν ένας ενισχυτής μειώνεται ή εξαφανίζεται (Wubbels, 2011). Με τον καιρό, η διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών θα μειωθεί, επίσης, σταδιακά (Wubbels, 2011). Τέλος, η πιο αμφιλεγόμενη αρχή είναι η τιμωρία, με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερη αποστροφή και σε γενικές γραμμές, η αρχή αυτή χρησιμοποιείται ως έσχατη λύση και μόνο για μια σοβαρά ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών (Brophy, 2006). Οι πρόσφατες (στα μέσα του εικοστού αιώνα) εμπειρικές μελέτες για τη διαχείριση της τάξης, συγκρίνοντας την τιμωρία με την

επιβράβευση, συνήθως κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι ο έπαινος και η ανταμοιβή είχαν περισσότερα θετικά αποτελέσματα (Wubbels, 2011).

Με βάση αυτές τις αρχές αρκετά προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί για την τροποποίηση της συμπεριφοράς με στόχο τη διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών, μεταφράζοντας τις εργαστηριακές ασκήσεις στην τάξη (συχνά για παιδιά με ειδικές ανάγκες). Σε γενικές γραμμές, οι παρεμβάσεις με βάση τις πέντε αρχές δεν χρησιμοποιούνται τυχαία, αλλά εφαρμόζονται μετά από ενδελεχή ανάλυση της συμπεριφοράς των μαθητών (Wubbels, 2011). Οι μαθητές συνήθως παρατηρούνται συστηματικά πρώτα και, στη συνέχεια, οι επιμέρους μεταβλητές μεταβάλλονται στις παρεμβάσεις. Μετά από μια σημαντική εμπειρία με παρεμβάσεις που στοχεύουν σε μεμονωμένους μαθητές, αυτές έχουν επίσης εφαρμοστεί και στο σύνολο της τάξης (Wubbels, 2011).

Οι μοντέρνοι συμπεριφοριστές συνήθως ξεχωρίζουν μεταξύ των διαδικασιών που χρησιμοποιούν για την αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς και των διαδικασιών για τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Brophy, 2006). Οι παλιότερες τεχνικές περιλάμβαναν προγράμματα με συμβολική ενίσχυση, τον έπαινο και την επιδοκιμασία, τη προγραμματισμένη διδασκαλία, την αυτοενίσχυση, τη θέσπιση σαφών κανόνων και οδηγιών, και τη διαμόρφωση μέσω διαδοχικών προσεγγίσεων. Οι τελευταίες και σύγχρονες τεχνικές περιλαμβάνουν την ενίσχυση σε ασυμβίβαστες συμπεριφορές, τις αυτοεπιπλήξεις, το χρονικό όριο από την ενίσχυση, τη χαλάρωση (από τους φόβους και το άγχος), το κόστος της απάντησης, τη θεραπεία, την αυτο-διδασκαλία και την αυτο-αξιολόγηση (Wubbels, 2011).

2.3.5 Σύγκριση και γενική αποτίμηση μοντέλων διαχείρισης τάξης

Οι εκπαιδευτικοί που είναι υποστηρικτές της κονστρουκτιβιστικής πρακτικής στη διαχείριση της τάξης θα εργαστούν από κοινού με τους μαθητές τους, με σκοπό να αναπτύξουν κανόνες που βασίζονται σε κοινές αξίες και αρχές, αντί να παρουσιάζουν στους μαθητές τους κανόνες που έχουν οι ίδιοι ήδη καθορίσει (Wubbels, 2011). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν, αρχικά, να ξεκινήσουν λέγοντας στους μαθητές τους ότι είναι σημαντικό γι' αυτούς να συμπεριφέρονται μεταξύ τους δίκαια και με σεβασμό. Στη συνέχεια, η τάξη δουλεύει μαζί για να αναπτύξει τους κανόνες που αντανάκλα τις αρχές αυτές. Οι μαθητές στην κονστρουκτιβιστική τάξη δεν ανταμείβονται με δώρα ως μορφή επαίνου, καθώς οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στους προσωπικούς επαίνους των μαθητών και στην λεκτική ενθάρρυνσή τους για να ενισχύσουν την αυτοδιαχείρισή τους (Canter & Canter, 1992· Wong & Wong, 1998).

Όταν δεν τηρείται ένας κανόνας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διαχείρισης της τάξης, δεν χρησιμοποιούν πρακτικές που είναι προσανατολισμένες σε ένα προκαθορισμένο σύνολο συνεπειών (Canter & Canter, 1992· Wong

& Wong, 1998). Οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να χρησιμοποιούν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων ειρηνικά, να μεσολαβούν στις συγκρούσεις και να εφαρμόζουν στρατηγικές με τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά για το πώς να αποτρέψουν μελλοντικά τυχόν προβλήματα να επαναληφθούν.

Όσο αποτελεσματικές οι κονστρουκτιβιστικές πρακτικές έχουν αποδειχθεί, οι αρχές του συμπεριφορισμού είναι το πιο σύνηθες μοντέλο/πρακτική που χρησιμοποιείται στις τάξεις (Wubbels, 2011). Σε γενικές γραμμές, αυτό συμβαίνει, διότι οι στρατηγικές της συμπεριφορικής διαχείρισης μπορούν να εφαρμοστούν γρήγορα και εύκολα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς την υπόσχεση του να είναι άμεσα υπεύθυνοι (Canter & Canter, 1992· Wong & Wong, 1998). Αυτό συμβαίνει με πολλούς εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους νέους/αρχάριους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φοβούνται ότι θα χάσουν τον έλεγχο των μαθητών τους (Wubbels, 2011). Δεν είναι ασυνήθιστο για τους καθηγητές, όσοι βρίσκονται στα πρώτα έτη διδασκαλίας τους, καθώς και εκείνους που είναι βετεράνοι, να διαφωνούν με τις αρχές του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου διαχείρισης της τάξης και τους βασικούς κανόνες της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς και στην από κοινού επίλυση των προβλημάτων, διότι αυτό το μοντέλο βασίζεται στην εμπιστοσύνη ότι οι μαθητές θα λάβουν σίγουρα τις κατάλληλες αποφάσεις, ότι είναι σε θέση να αναλάβουν την πραγματική ευθύνη και εν γένει ότι είναι αξιόπιστοι να ενεργούν ως ώριμα άτομα (Wubbels, 2011).

Η ατμόσφαιρα στην τάξη που προκύπτει από τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν τις αρχές του κονστρουκτιβισμού είναι αυτή που υποστηρίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών, έτσι ώστε οι πρακτικές και οι στρατηγικές για το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζονται να διαβεβαιώσουν ότι κάθε μαθητής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ισότιμα (Wubbels, 2011).

2.4 Πρακτικές που πρέπει να αποφεύγονται για τη διαχείριση της σχολικής τάξης ανεξαρτήτως μοντέλου

Όπως ειπώθηκε παραπάνω η διαχείριση της τάξης θεωρείται η απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία (Strongen et al., 2004). Ένας εκπαιδευτικός που ψάχνει στη βιβλιογραφία για προτάσεις διαχείρισης της τάξης δε θα παρατηρήσει κάποια έλλειψη σχετικά με το τι να κάνει, ώστε να διαχειριστεί όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται την τάξη του (Brainard, 2001· Johnson, 2005· Curwood, 2008· O'Ferrall et al., 2010).Ωστόσο, οι έφηβοι μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερες προκλήσεις, και, γνωρίζοντας οι εκπαιδευτικοί τι δεν πρέπει να κάνουν, είναι εξίσου σημαντικό όσο και γνωρίζοντας τι να κάνουν (Englehart, 2011).

Ένα συχνό λάθος για τους εκπαιδευτικούς είναι να εξετάσουν και να δουν τη συμπεριφορά των μαθητών αποκλειστικά από την άποψη του τι τα παιδιά κάνουν(ή δεν κάνουν), χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η σημασία των ενεργειών των ίδιων των εκπαιδευτικών (Englehart, 2011).

2.4.1 Η επίπληξη των μαθητών

Η απογοήτευση των διδασκόντων με τους μαθητές εμφανίζεται αμέτρητες φορές στα σχολεία κάθε ημέρα. Όταν ένας μαθητής είναι εκτός των καθηκόντων που έχει στην τάξη, αρνούμενος να εργαστεί, είναι ασεβής ή και ανυπάκουος, μια πολύ βασική και ενστικτώδης αντίδραση του διδάσκοντος είναι να εμπλακεί με το μαθητή σε αντιπαράθεση (Englehart, 2011). Το πρόβλημα με αυτή την αντίδραση είναι ότι η σύγκρουση συμβαίνει με την υπόλοιπη τάξη να είναι μπροστά ως κοινό και έτσι το να φωνάζει και να «μάχεται» ο δίδασκων με τον μαθητή μπροστά από τους συνομηλίκους του παρουσιάζει μια «μάχη εξουσίας» που μπορεί να διαβρώσει τις σχέσεις του με τους μαθητές, καθώς και την αξιοπιστία και το κύρος του δασκάλου (Englehart, 2011).

Ο Whitaker (2003) γράφει ότι, σε ένα δημόσιο επιχείρημα μεταξύ φοιτητών και καθηγητών, ο δάσκαλος θα ήθελε να κερδίσει, αλλά ο μαθητής πρέπει να κερδίσει ακόμα και αν ο μαθητής και ο δάσκαλος λειτουργούν από δύο πολύ διαφορετικές κινητήριες αφετηρίες. Ενώ ο δάσκαλος επιθυμεί να αποσπάσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή και να επιβάλει την εξουσία του, ο μαθητής, και κυρίως ο έφηβος μαθητής, επιδιώκει να καθορίσει τον εαυτό του και τη θέση του μεταξύ των συμμαθητών του (Whitaker, 2003). Ο δάσκαλος αντιδρά σε μια κατάσταση όπου αυτός έχει ήδη θέση εξουσίας, ενώ ο μαθητής προσπαθεί να εκπληρώσει αυτό που ουσιαστικά είναι μια επιτακτική ανάγκη και έτσι το «στοίχημα» είναι πολύ μεγαλύτερο για το μαθητή και μέσα σε μια τέτοια κατάσταση η αντιπαράθεση θα συνεχίσει να κλιμακώνεται για όσο χρονικό διάστημα ο καθηγητής το επιτρέπει και εν τέλει ποιος «κερδίζει»; Σίγουρα κανείς. (Englehart, 2011)

Τι προτείνεται

Ο DeBruyn (1983) αποκαλεί δημόσια αντιπαράθεση «τη μεγαλύτερη μορφή ασέβειας που μπορεί ένας δάσκαλος να έχει στους μαθητές του» και σημειώνει ότι συχνά οδηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό ασέβειας που οι μαθητές μπορούν να δείξουν στους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό ως εναλλακτική λύση παραθέτει την εξής: τα προβλήματα συμπεριφοράς να αντιμετωπιστούν με τη μορφή της ιδιωτικής συνεδρίας και συζήτησης με το μαθητή.

Το κοινό (οι συμμαθητές), έτσι, μπορεί να εξαιρεθεί διακριτικά, μιλώντας ο δίδασκων με τον μαθητή ατομικά στο γραφείο του και, έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να συζητήσει την ίδια τη συμπεριφορά του μαθητή και πώς αυτή προέκυψε, καθώς και τις πιθανές

λύσεις (Englehart, 2011). Οποσδήποτε αυτό κάνει αναγκαία μια μικρή επιπλέον επένδυση χρόνου από την πλευρά του δασκάλου, αλλά το να διαπληκτιστεί με έναν μαθητή μπροστά στην τάξη καταναλώνει, εκτός των άλλων, και χρόνο από τη διδασκαλία στην τάξη (Englehart, 2011). Τέλος, εάν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι αρκετή, ώστε να προκαλέσει μια δημόσια αντιπαράθεση, τότε σίγουρα αξίζει το χρόνο που απαιτείται για την αντιμετώπισή της ιδιωτικά και με σεβασμό, ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της κάθε επιλογής (Englehart, 2011).

2.4.2 Η χρήση σαρκαστικών σχολίων

Αν ένας μαθητής μιλάει και δεν σημειώνει ή δεν απαντάει σε μία εργασία, το αποτέλεσμα είναι το ίδιο: περισσότερες φωνές (Englehart, 2011). Η ανταπόκριση των μαθητών είναι να δειλιάσουν ή να αντεπιτεθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, και ως μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα είναι η τάξη να «απομακρύνει» τον δάσκαλο και να χαθεί ο σεβασμός στο πρόσωπό του (Englehart, 2011). Ωστόσο, ακόμη και αν ένας δάσκαλος δε φωνάζει συνεχώς και σταθερά, η περιοδική συχνότητα των φωνών αυτών μπορεί να έχει επιβλαβή αποτελέσματα, καθώς έρχεται σε αντίθεση με την δημιουργία σχέσεων με τους μαθητές οι οποίοι αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας (Brainard, 2001).

Μια συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που είναι λιγότερο προφανής σε οποιονδήποτε κινείται στους διαδρόμους, αλλά προτρέπει τους μαθητές να έχουν την ίδια αντίδραση με παραπάνω είναι η χρήση του σαρκασμού (Englehart, 2011). Ο Spitalli (2005) περιγράφει τον σαρκασμό ως «καταχρηστικό και επιβλαβή» και αναφέρει ότι «ακόμα και οι μαθητές που δεν είναι οι στόχοι και δεν προορίζονται για σαρκαστικά σχόλια, δυσφορούν με τους εκπαιδευτικούς που συμπεριφέροντα στους συμμαθητές τους με αυτόν τον τρόπο» (31). Έτσι, το να φωνάζει ο εκπαιδευτικός και να κάνει σαρκαστικές παρατηρήσεις είναι ένα μέσο το οποίο εκτρέφει αντιπάθεια και αρνητικές επιπτώσεις μεταξύ του συνόλου των μαθητών και του δασκάλου (Englehart, 2011).

Ένα χαρακτηριστικό από το στάδιο της κοινωνικής ανάπτυξης των εφήβων είναι η τάση που έχουν να εμφανίζουν κάποια επαναστατικότητα προς την «εξουσία» του διδάσκοντος, ενώ ταυτόχρονα χρειάζονται συχνή επιβεβαίωση από τους ενηλίκους (Schurr, 1993). Έτσι για να υπάρξει μια ισορροπημένη σχέση, οι συμπεριφορές που έχουν ως βάση τις φωνές και το σαρκασμό σηματοδοτούν την απουσία της φροντίδας εκ μέρους του διδάσκοντος και έτσι η τάση θα είναι για το μαθητή να οδηγηθεί σε κάποια μορφή εξέγερσης, ένα είδος «επανάστασης» που πηγάζει από μια στάση για εμφανή περιφρόνηση και κατά συνέπεια αυτή οδηγεί στο τέλος στην παθητική απόσυρσή του (Englehart, 2011).

Τι προτείνεται

Ένα κοινό γνώρισμα μεταξύ των αποτελεσματικών διαχειριστών της τάξης είναι αυτό που οι Marzano et al. (2003) ονομάζουν «συναισθηματική αντικειμενικότητα». Οι παραπάνω συγγραφείς εξηγούν ότι ένας δάσκαλος δείχνει συναισθηματική αντικειμενικότητα, όταν αυτός «υλοποιεί και εφαρμόζει τους κανόνες και τις διαδικασίες, εκτελεί τις πειθαρχικές διαδικασίες και ακόμα καλλιεργεί τις αποτελεσματικές σχέσεις με τους μαθητές, χωρίς να ερμηνεύει τις παραβιάσεις των κανόνων και των διαδικασιών στην τάξη, τις αρνητικές αντιδράσεις των μαθητών στις πειθαρχικές ενέργειες που ο ίδιος ακολουθεί ή την έλλειψη ανταπόκρισης των μαθητών ως μια προσωπική επίθεση» (68). Η συναισθηματική αντικειμενικότητα δηλαδή είναι η ικανότητα του διδάσκοντος να εκτελεί τα καθήκοντα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με ορθολογικό και όχι συναισθηματικό τρόπο (Englehart, 2011).

Το να απευθύνεται ο καθηγητής συνεχώς σε μαθητές με φωνές ή σαρκασμό είναι μια αποτυχία άσκησης της συναισθηματικής αντικειμενικότητάς του. Πρόκειται για αντίδραση που δεν εξυπηρετεί κανέναν πραγματικό σκοπό, αλλά επιβάλλει την εξουσία, που λειτουργεί εν τέλει ως μηχανισμός άμυνας του εκπαιδευτικού (Englehart, 2011). Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στη συμπεριφορά των μαθητών τους με ήρεμη αποφασιστικότητα και, έτσι, να εξασφαλίζουν τον έλεγχο στις αίθουσες διδασκαλίας τους, αφού πρώτα οι ίδιοι ελέγξουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους (Spitalli, 2005).

2.4.3 Η καθιστή στάση του διδάσκοντος στη σχολική τάξη

Είναι μια σκηνή στη σχολική τάξη, ενδεικτική της συνολικής «κατάρρευσης» στη διαχείριση της τάξης: Ο δάσκαλος κάθεται πίσω από την έδρα του και φωνάζει σε έναν ή περισσότερους μαθητές που είναι στην άκρη της τάξης και έτσι η τάξη είναι εντελώς διαταραγμένη, με αποτέλεσμα να αρχίζει μια δημόσια αντιπαράθεση μεταξύ τους (Spitalli, 2005).

Τι προτείνεται

Η εναλλακτική λύση που προτείνεται δεν θα είχε μόνο μια μη-συγκρουσιακή παρέμβαση του διδάσκοντος, αλλά θα μπορούσε εύκολα να είχε αποφευχθεί αυτή η προβληματική συμπεριφορά, καθώς, όσο απλό και αν είναι στην πράξη, αυτό το οποίο ο δάσκαλος θα μπορούσε και θα ήταν σε θέση να κάνει, ώστε η τάξη του να είναι πιο καλά διαχειρίσιμη και παραγωγική, ήταν να είναι ο ίδιος ενεργός συμμετέχων μέσα στην τάξη του (Englehart, 2011).

Είτε οι σπουδαστές κάνουν μια εργασία ατομική είτε βρίσκονται σε οποιαδήποτε άλλη μορφή δραστηριότητας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική, ο δάσκαλος θα πρέπει να κινείται μεταξύ των μαθητών σε όλη την διδακτική ώρα με σκοπό αυτός να έρθει συχνά σε άμεση επαφή

με κάθε μαθητή (Casey et al., 2008). Ο δάσκαλος έρχεται, έτσι, σε εγγύτητα με τον μαθητή και αυτή η μη-λεκτική συμπεριφορά του, κάνει τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους για να συμμετέχουν στην εργασία στην τάξη, επειδή ξέρουν ότι ο δάσκαλος θα επιβλέπει την εργασία τους, καθώς οι έφηβοι χρειάζονται αυτό το είδος της εξωτερικής συμπεριφοράς και τακτικής, ώστε να βοηθηθούν και εν τέλει να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους (Casey et al., 2008).

2.4.4 Περιμένοντας τους μαθητές να παραμένουν ήσυχοι και ακίνητοι

Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του· οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναμένουν από τους μαθητές να σέβονται τους κανόνες της τάξης και να έχουν την απόλυτη προσοχή τους στις δραστηριότητες του μαθήματος (Englehart, 2011). Την ίδια στιγμή, ωστόσο, αυτές οι προσδοκίες θα πρέπει να μετριαστούν με το τι θα πρέπει λογικά να αναμένεται από μία τάξη γεμάτη από εφήβους που περνούν το πιο ταραγμένο στάδιο της κοινωνικής ανάπτυξής τους (Englehart, 2011).

Οι αναπτυξιακοί θεωρητικοί εξηγούν γιατί συμβαίνει αυτό· Ο Erikson (1963) στην ψυχοκοινωνική θεωρία του περιγράφει ότι οι έφηβοι είναι αντιμέτωποι με την ανάγκη τους για την ανάπτυξη του αισθήματος της ταυτότητας και κατά την πλοήγηση αυτής της πρόκλησης οι αντιλήψεις των άλλων είναι εξαιρετικά σημαντικές για τους εφήβους, καθώς «διψούν» για τις στιγμές που αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Οι Dreikurs et al (1982) εξηγούν ότι οι μαθητές θα επιδιώξουν την προσοχή και, όταν δεν υπάρξουν διαθέσιμες ευκαιρίες για να αναδειχθούν στο μάθημα, θα ακολουθήσουν άλλες τακτικές για να το πετύχουν, όπως η προσπάθεια διατάραξης της τάξης. Μεταξύ των βασικών αναπτυξιακών αναγκών που περιγράφονται από τον Lipsitz (1984) είναι ο αυτοορισμός, η ουσιαστική συμμετοχή, η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και η σωματική δραστηριότητα.

Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι οι μαθητές δεν είναι σε θέση να παρακολουθούν προσεκτικά το δάσκαλο, αλλά ούτε αυτό παρέχει μια δικαιολογία για τους μαθητές που δεν πραγματοποιούν την εργασία που τους ανατίθεται (Englehart, 2011). Αυτό το οποίο είναι παράλογο είναι να περιμένουν οι διδάσκοντες οι μαθητές τους να κάθονται και να παρακολουθούν ήσυχοι καθ 'όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας της τάξης (Englehart, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, οι οποίοι αδυνατούν να εξηγήσουν αρχικά και στην συνέχεια να δικαιολογήσουν το προφίλ ανάπτυξης και τις ανάγκες των μαθητών τους ανάλογα με την ηλικία τους, οδηγούν τους εαυτούς μαζί με τους μαθητές τους σε μια περιττή σύγκρουση.

Τι προτείνεται

Τα μαθήματα συχνά απαιτούν μια παρουσίαση της διδακτέας ύλης από τους εκπαιδευτικούς ή ακόμα πιο παραδοσιακά μια διάλεξη (Englehart, 2011). Πρόκειται για μεθόδους που έχουν αξία και, προφανώς, δεν πρέπει να εγκαταλειφθούν στις τάξεις του

γυμνασίου και του λυκείου. Οι Silver et al (2007) δείχνουν ότι οι περίοδοι της ομιλίας του δασκάλου δεν πρέπει να υπερβαίνουν τα πέντε λεπτά. Προτείνουν οι περίοδοι αυτές να διασπαστούν ή/και να συνδυαστούν με ευκαιρίες για τους μαθητές να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Αυτές οι συχνές αλλαγές του ρυθμού της διδασκαλίας παρέχουν όχι μόνο την ανανέωση στην προσοχή των μαθητών που απαιτεί το αναπτυξιακό προφίλ τους, αλλά επίσης και ευκαιρίες να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που παρέχονται από τον διδάσκοντα (Englehart, 2011)

Όπως ο Schmoker (2011) γράφει, χωρίς αυτά τα διαλείμματα και τις αλλαγές «είναι μια μακρά, βαρετή μέρα, που δεν την αντέχει ούτε ο ίδιος ο διδάσκων αν ήταν στη θέση του μαθητή. Αν θέλουν οι εκπαιδευτικοί, επομένως, όλοι οι μαθητές να μάθουν, χρειάζονται συχνές ευκαιρίες να μιλήσουν, να γράψουν και τελικά να μοιραστούν τις σκέψεις τους» (72).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Νέοι εκπαιδευτικοί και προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης: το ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη

3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες στη διαχείριση της τάξης και πιο συγκεκριμένα θα εστιάσουμε στις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών εντός της τάξης.

Ένα από τα πιο σημαντικά θέματα Παιδαγωγικής που απασχολεί και προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς είναι η πειθαρχία στην τάξη (McKinley & Merrit, 1985· Guernsey & Peary, 1986· Pieron, 1988· Harrison et al., 1996· Henkel, 1991· Graham, 1992· Lavay *et al.*, 1997· Kiridis, 1999· Mieszalski, 1997· Robertson, 1998). Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές που συμπεριφέρονται σωστά στην τάξη αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές ενδείξεις επιτυχημένης διδασκαλίας (Placek & Dodds, 1988· Parker, 1995).

Κατά τα τελευταία 20 χρόνια μεγάλη προσοχή έχει δοθεί σε πολλές χώρες στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την ανάρμωση συμπεριφορά

του μαθητή (Evertson & Weinstein, 2006· Little, 2005· Pardieu et al., 2009). Το ευρύτερο ενδιαφέρον για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών αντανακλά τη συνεχιζόμενη –σε πολλές χώρες- ανησυχία και τη συχνότητα εμφάνισης της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών, η οποία είναι πολύ υψηλή, καθώς η αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (Kyriacou, 2010).

Η διδασκαλία, εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, είναι μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία και τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς σε πολύ ευάλωτη θέση, διότι τους προκαλεί φόβους, ανησυχίες και προβλήματα (Montgomery & Rupp, 2005). Κεντρική θέση στα προβλήματα αυτά κατέχει και η διαχείριση της σχολικής τάξης (Montgomery & Rupp, 2005).

Δεδομένου ότι τα σχολεία είναι σύνθετα περιβάλλοντα στα οποία δημιουργούνται συναισθηματικές εμπειρίες μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Frenzel et al., 2009· Riley, 2011· Sutton et al., 2009), η διδασκαλία στην τάξη θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο την αποτελεσματική παιδαγωγική για την παρουσίαση του περιεχομένου του εκάστοτε μαθήματος, αλλά και την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Ding et al., 2008).

Η διαχείριση της τάξης είναι μια πολύπλευρη ικανότητα που περιλαμβάνει τη δομή και την ατμόσφαιρα του χώρου στην τάξη, τις εκπαιδευτικές επιλογές του δασκάλου, την παιδαγωγική και πρακτική γνώση που οδηγούν σε αυτές τις αποφάσεις, και την αλληλεπίδραση και ανταλλαγή που σημειώνονται εντός (και εκτός) τάξης (Brophy, 1988). Όπως ο Brophy πιστεύει, η αντίληψή μας για τη διαχείριση της τάξης επιβάλλει ένα κενό μεταξύ των εννοιών της διαχείρισης και της πειθαρχίας. Αυτός ορίζει ως διαχείριση της τάξης τα μέτρα που έχουν ληφθεί για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον ευνοϊκό για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (διευθέτηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, τη θέσπιση των κανόνων και διαδικασιών, τη διατήρηση της προσοχής στα μαθήματα και τη συμμετοχή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες).

Ανάλογη, όμως, με τη μεγάλη σημασία της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι και η δυσκολία ουσιαστικής επίτευξής της. Η διεθνής έρευνα τα τελευταία χρόνια έχει επιβεβαιώσει ότι η διαχείριση της τάξης αποτελεί κυριολεκτικά μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τόσο τους αρχάριους όσο και τους έμπειρους (Johns et al., 1989· Weinstein, 1996· Kokkinos et al., 2004· Doyle, 1990· Tartwijk, 2011· Zuckerman, 2007) και μπορεί να γίνει σημαντική πηγή άγχους σε κάθε επίπεδο της σχολικής μονάδας (Travers & Cooper, 1996). Έρευνες σχετικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στις ανησυχίες τους για τη διδασκαλία και το άγχος διαχείρισης της τάξης (Keaveney & Sinclair, 1978). Μεγάλο μέρος των ερευνών απευθύνεται στις αιτίες και στους

συσχετισμούς του άγχους των εκπαιδευτικών, όπως η πειθαρχία των μαθητών και οι απαιτήσεις της διδασκαλίας όσον αφορά το χρόνο (Emmer & Stough, 2001). Τα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με τη διδασκαλία σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών, ειδικά όταν αυτή η συμπεριφορά είναι ανάρμοστη και μη αποδεκτή (Emmer & Stough, 2001). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η επιθετικότητα των μαθητών και η συμπεριφορά τους που διακόπτουν τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη είναι οι πιο συνηθισμένοι συναισθηματικοί παράγοντες άγχους, θυμού και κατάθλιψης (Blase, 1986). Μια διαχρονική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην Ολλανδία (Brouwers & Tomic, 2000) διαπίστωσε ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών από την έλλειψη της ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέθηκαν με την πεποίθηση της αποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση της τάξης και της συναισθηματικής εξάντλησής τους που οδήγησε σε λιγότερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης.

Ο Schönfeld (1992) διαπίστωσε ότι οι αρχάριοι δάσκαλοι σε σχολικό περιβάλλον που έχει υψηλότερο επίπεδο ανάρμοστων συμπεριφορών βιώνουν περισσότερο καταθλιπτικά συμπτώματα από τους εκπαιδευτικούς σε λιγότερο αγχωτικά σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, είναι γεγονός ότι οι νέοι καθηγητές, τις περισσότερες φορές, αισθάνονται ανήσυχοι για την ικανότητά τους να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών (Berliner, 1987· Latz, 1992). Η προσπάθεια των νέων εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το περιβάλλον της τάξης έχει περιγραφεί ως «reality shock» (Veenman, 1984).

Αυτό, ίσως, εξηγείται από το γεγονός πως ο αρχάριος εκπαιδευτικός έχει την ίδια ευθύνη ως εκπαιδευτικός με τον εκπαιδευτικό που έχει πολλά χρόνια υπηρεσίας (Fantilli & McDougall, 2009). Ο Lortie (1966) ονόμασε το φαινόμενο του νέου δασκάλου σαν το άτομο που «ρίχνεται» απευθείας στα βαθιά και έτσι ή θα βυθιστεί ή θα κολυμπήσει, παραλλήλιζοντάς τον με το Ροβινσώνα Κρούσο. Ο Halford (1998) αναφέρει τη διδασκαλία ως το επάγγελμα που «τρώει» τους νέους εκπαιδευτικούς. Οι νέοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τα πλήρη καθήκοντα των βετεράνων εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της διαχείρισης μιας πλήρους ομάδας μαθητών (Worthy, 2005). Είναι σαφές ότι, εκτός του ότι είναι εξαιρετικά ταραχώδες, το πρώτο έτος είναι, γενικά, η πιο δύσκολη περίοδος στην καριέρα ενός δασκάλου (Fantilli & McDougall, 2009). Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν δυσανάλογο χρόνο και προσπάθεια απλώς για να επιβιώσουν στη σχολική αίθουσα και στις απαιτήσεις της. Οι Marshall et al. (1990) υποστηρίζουν ότι οι αρχάριοι μόνο, αφού πρώτα αντιμετωπίσουν το αρχικό σοκ, είναι σε θέση να αρχίσουν να επικεντρώνονται σε σημαντικούς τομείς, όπως ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός τους, οι γενικοί στόχοι και οι ανάγκες των μαθητών τους. Οι Meister και Melnick (2003) κατέγραψαν την εμπειρία 273 νέων καθηγητών στις Ηνωμένες Πολιτείες στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν καλύτερα τις ανησυχίες των νέων εκπαιδευτικών. Κατά την

εξέταση των αντιλήψεων των τελευταίων, καθώς μεταβαίνουν από τη θεωρία στην πράξη, μεταξύ των σημαντικών ανησυχιών είναι και ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι λιγότερο καταρτισμένοι στην εξειδίκευση και στο βάθος της γνώσης τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης γι' αυτό και αντιμετωπίζουν προβλήματα (Carter et al., 1988). Υστερούν, δηλαδή, στη διαχείριση της τάξης, επειδή δεν έχουν το βάθος των γνωστικών, αλλά και των πρακτικών γνώσεων (Emmer & Stough, 2001). Το παραπάνω είναι λογικό, καθώς η πρακτική γνώση είναι η γνώση που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όταν αποκτούν εμπειρία και όταν προβληματίζονται σχετικά με τη διδασκαλία τους μέσα από τις εμπειρίες τους (Fenstermacher, 1994).

Είναι λογικό, για παράδειγμα, ότι οι νέοι δάσκαλοι μπορούν να αισθάνονται αβοήθητοι ή περισσότερο ανήσυχοι σχετικά με τη διαχείριση της επιθετικής ή άτακτης συμπεριφοράς στην τάξη, σε σύγκριση με τους έμπειρους καθηγητές οι οποίοι θα μπορούσαν να διαχειριστούν τέτοιες συμπεριφορές με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα λόγω της εμπειρίας τους. Σε έρευνα του Borg (1998) σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκαν σημαντικές επιπτώσεις της διδακτικής εμπειρίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι έμπειροι καθηγητές βρέθηκαν να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι, μετά από τα πρώτα δύσκολα χρόνια, οι δάσκαλοι μπορούν να αντιληφθούν το χαρακτήρα των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη και να διαμορφώσουν τη στάση τους αναλόγως (Borg, 1998).

Για τον λόγο αυτό, πρωταρχικό μέλημα των νέων εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη διαχείριση της τάξης (Wolff et al., 2015). Σε κάθε περίπτωση η συμβολή που έχει η εμπειρία στη διαδικασία ενσωμάτωσης της γνώσης λαμβάνει χώρα μακροπρόθεσμα (Sabers et al., 1991· Copeland et al., 1994·). Συνεπώς, όταν οι μαθητές παρεκτρέπονται και δε συμπεριφέρονται σωστά, οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για τη διαχείριση των καταστάσεων που προκύπτουν και προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές με σκοπό τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης της ανάρμοστης συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου (Lewis & Riley, 2009). Δεδομένου πως αποτελεί μια σύνθετη δεξιότητα που οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν συνεχώς να βελτιώσουν (Tartwijk et al., 2011), η διαχείριση της τάξης πρέπει να πραγματοποιείται αποτελεσματικά, προτού δοθεί έμφαση στις δεξιότητες σε άλλους τομείς της διδασκαλίας (Berliner, 1988).

3.2 Η προβληματική συμπεριφορά στη σχολική τάξη: εννοιολόγηση- παραδείγματα, αιτίες και στρατηγικές

Σε γενικές γραμμές, η έννοια της ανάρμοστης συμπεριφοράς στην τάξη των μαθητών περιλαμβάνει οποιαδήποτε συμπεριφορά απειλεί τη ροή της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Turnuklu & Galton, 2001). Οι Houghton et al. (1988) ερεύνησαν τις αντιλήψεις των Βρετανών διδασκόντων για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών και καθόρισαν ως διασπαστική συμπεριφορά στην τάξη τις «δραστηριότητες που (α) ενοχλούν, αναστατώνουν ή στενοχωρούν τους δασκάλους (β) είναι διασπαστικές ως προς την τάξη και την πειθαρχία μέσα στη σχολική αίθουσα, προκαλούν προβλήματα και (γ) οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να κάνουν παρατηρήσεις συνεχώς» (σελ. 299).

Οι Evertson et al. (2006) κατέταξαν την ευρεία έννοια του προβλήματος συμπεριφοράς μέσα στην τάξη σε τέσσερις κατηγορίες: *Πρώτον*, προβλήματα συμπεριφοράς μικρής διάρκειας, τα οποία δε διακόπτουν τη μάθηση και τη διδασκαλία και συνεπώς δεν προκαλούν μεγάλα προβλήματα. Ένα παράδειγμα είναι η απροσεξία των μαθητών μέσα από μια σύντομη περίοδο της ονειροπόλησής τους (daydreaming). *Δεύτερον*, συμπεριφορές των μαθητών που αντιβαίνουν μεν στους κανόνες ή στην τήρηση συγκεκριμένων διαδικασιών στην τάξη, χωρίς, ωστόσο, να προκαλούν μεγάλα προβλήματα. Ωστόσο, αν αυτές οι συμπεριφορές δεν εμφανίζονται συχνά, δεν εμποδίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας. Παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών είναι όταν οι μαθητές φωνάζουν μέσα στην τάξη, τρώνε ή ανταλλάσσουν σημειώματα. *Τρίτον*, μείζονα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία δεν έχουν σημαντικές επιδράσεις στη διαχείριση της τάξης είναι τα εξής: π.χ. ένας μαθητής σπάνια ολοκληρώνει την άσκηση που του ζητήθηκε, σηκώνεται και κινείται μέσα στην τάξη χωρίς, να ζητήσει την άδεια του διδάσκοντος ή όταν ένας μαθητής καβγαδίζει με έναν άλλον. *Τέταρτον*, συνεχώς αυξανόμενα προβλήματα: αυτά είναι προβλήματα που καθίστανται κοινός τόπος, με αποτέλεσμα να διακινδυνεύεται η ομαλή τάξη στην αίθουσα και κατά συνέπεια και το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές κάνουν άσχετα σχόλια με τη διδασκαλία ή σηκώνονται μέσα στην τάξη και κινούνται χωρίς την άδεια του διδάσκοντος.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να θεωρείται προβληματική σε ένα περιβαλλόν διδασκαλίας, αλλά όχι σε κάποιο άλλο (Leung & Ho, 2001). Σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα οι αντιλήψεις και οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, για να γίνει κατανοητό ποια συμπεριφορά θεωρείται αποδεκτή και ποια μπορεί να εξελιχθεί σε κεντρικό μέλημα του διδάσκοντος στο πλαίσιο της διαχείρισης της τάξης (Ding et al., 2008).

Σε μια σειρά από μελέτες έχουν διερευνηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Hoy & Weinstein, 2006· Poulou & Norwich, 2000· Kyriacou et al., 2007). Αυτά δείχνουν ότι οι αναφερόμενες αιτίες της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε σχέση με τρεις κύριους τομείς: (i) τα κίνητρα των μαθητών της ανάρμοστης συμπεριφοράς (ii) τις προσωπικές και οικογενειακές περιστάσεις των μαθητών και (iii) τις πτυχές της διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης. Στο σύνολό τους η ελλιπής ανατροφή των παιδιών (με την έννοια ότι οι γονείς δεν εμπνέουν στα παιδιά τους ένα σεβασμό για τους εκπαιδευτικούς και την επιθυμία να συμπεριφέρονται με σεβασμό στο σχολείο) έχει επανειλημμένα αναφερθεί ως σημαντική αιτία της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών (Kyriacou, 2010). Το ζήτημα των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς θα τεθεί διεξοδικότερα στη συνέχεια μέσω της παράθεσης συγκεκριμένων αιτιών, όπως αυτές έχουν προκύψει από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία.

Οι Charles και Senter (2005) επισημαίνουν ότι η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη έχει αρνητικές επιπτώσεις, καθώς διαταράσσει το δικαίωμα των μαθητών στη μάθηση, αφαιρεί το δικαίωμα των εκπαιδευτικών στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας τους, σπαταλά χρόνο, αποδυναμώνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, παράγει ένα κλίμα φόβου και άγχους για μαθητές και καθηγητές και μειώνει την εμπιστοσύνη και την καθιέρωση των σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Όπως έχει εύστοχα αναφερθεί από τους Wheldall και Merrett (1988): «Καμία από τις βασικές ενοχλητικές συμπεριφορές δεν είναι «σοβαρά εγκλήματα», αλλά καταναλώνουν χρόνο, ενοχλούν, αγχώνουν και, τελικά, εξαντλούν τους εκπαιδευτικούς» (σελ 24). Είναι χαρακτηριστικό πως σε μια τυπική τάξη στις Ηνωμένες Πολιτείες οι δάσκαλοι σπαταλούν περίπου το ήμισυ του χρόνου διδασκαλίας τους εξαιτίας της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Jones, 2000).

Ωστόσο, η αναποτελεσματική διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών ενδέχεται να έχει σοβαρότερες συνέπειες για τους νέους εκπαιδευτικούς. Η διαχείριση της άσχημης συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη συνδέεται με την αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς των νέων εκπαιδευτικών (Lewis & Riley, 2009). Ορισμένες φορές συμβαίνει η ανάρμοστη συμπεριφορά του μαθητή να προκαλέσει την επιθετική απάντηση των νέων εκπαιδευτικών (Sava, 2002), η οποία μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν χαμηλότερη αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση άσχημων μαθητικών συμπεριφορών, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν επιθετικές συμπεριφορές, ιδιαίτερα κάνοντας σαρκαστικά σχόλια, επιβεβαιώνοντας, έτσι, την ερμηνεία ότι αυτό συνέβη λόγω της απουσίας εναλλακτικών αποτελεσματικών στρατηγικών και δεξιοτήτων (Riley et al., 2012).

Η επιθετική συμπεριφορά του δασκάλου με τη σειρά της έχει μια ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ αυτού και των μαθητών.

Τείνει, επίσης, να αυξήσει την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, γιατί νιώθει την παρουσία στοιχείων απόρριψης από τον δάσκαλο (Lewis et al., 2008). Η επιθετικότητα που παρουσιάζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί οδηγεί, επίσης, στη μείωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή (Poenaru & Sava, 1998) και στην αρνητικότητα των σχέσεων του εκπαιδευτικού προς τους συναδέλφους του (Romi et al., 2011) η οποία επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε βάθος χρόνου (O'Connor, 2010).

Η σχέση μεταξύ της επιθετικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητάς τους στην αντιμετώπιση/διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών δείχνει τη σημασία της ανάπτυξης -από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς- δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Riley et al., 2012). Εάν η επιθετική συμπεριφορά επιλεγεί σκόπιμα, ίσως η τεχνική να έχει αξιολογηθεί ως αποτελεσματική βραχυπρόθεσμα, συμβαδίζοντας ταυτόχρονα με την αποδεκτή κουλτούρα του σχολείου (Romi et al., 2011).

Στο σημείο αυτό, προκαλείται το εύλογο ερώτημα ποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές συνιστούν περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς. Για την απάντηση δεν υπάρχει πιο αξιόπιστη πηγή από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες. Πριν από την απαρίθμηση των παραδειγμάτων προβληματικής συμπεριφοράς, θα πρέπει να σημειωθεί πως αφενός η απαρίθμηση αυτή δεν είναι εξαντλητική και αφετέρου οι μεμονωμένοι καθηγητές ποικίλλουν ως προς το ποια συμπεριφορά των μαθητών θεωρούν ως μη αποδεκτή (Kyriacou, 2010).

Στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Turnuklu & Galton, 2001· Ding et al., 2008· Kyriacou, 2010· Koutrouba, 2013) έχουν αναφερθεί ως παραδείγματα προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών οι εξής συμπεριφορές :

- καθυστερούν να φτάσουν στην τάξη
- μιλούν χωρίς να πάρουν την άδεια
- κάνουν αγενή σχόλια για το δάσκαλο
- ακουμπούν το κεφάλι στο θρανίο τους
- χρησιμοποιούν το κινητό τηλέφωνο
- ενοχλούν τους συμμαθητές τους αποσπώντας τους από τη διδασκαλία

- αποφεύγουν να πραγματοποιήσουν τις εργασίες τους (π.χ. καθυστερούν την έναρξη των εργασιών, δεν φέρνουν μαζί τους τα βιβλία ή τον εξοπλισμό που απαιτείται για την πραγματοποίηση της δουλειάς τους)
- κάνουν περιττό θόρυβο (πηγαίνουν μπρος πίσω με την καρέκλα τους, σπάνε διάφορα αντικείμενα)
- χρησιμοποιούν προσβλητικά σχόλια στους συμμαθητές τους
- βγαίνουν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας χωρίς άδεια
- εκφοβίζουν (bullying) τους συμμαθητές τους
- κάνουν ρατσιστικά σχόλια στους συμμαθητές τους
- έχουν επιθετική σωματική συμπεριφορά απέναντι στους δασκάλους
- σπάνε ή καταστρέφουν πράγματα που ανήκουν σε άλλους συμμαθητές τους ή στο σχολείο (βανδαλιστική συμπεριφορά)
- δεν τηρούν τους κανόνες της σχολικής τάξης
- ονειροπολούν (daydreaming)
- αργούν να ξεκινήσουν να κάνουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί στην τάξη
- τρώνε ή πίνουν κάτι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- παίζουν με τα προσωπικά αντικείμενα τους την ώρα της διδασκαλίας
- συζητούν μεταξύ τους ή κάνουν πλάκα
- κοιμούνται ή κοιτούν έξω από το παράθυρο
- διαβάζουν άσχετα βιβλία με το μάθημα που πραγματοποιείται εκείνη την ώρα και

- παραπονιούνται πολύ έντονα για τις ασκήσεις που θα τους ανατεθούν για το σπίτι.

Στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Kyriacoy & Martin, 2010· Koutrouba, 2013) σημαντικές αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη είναι οι εξής:

- ✓ η μη μετάδοση των σχολικών αξιών από τους γονείς στα παιδιά τους
- ✓ η έλλειψη αυτοπειθαρχίας των μαθητών
- ✓ οι συναισθηματικές ή/και συμπεριφορές δυσκολίες των μαθητών
- ✓ η αδυναμία ορισμένων εκπαιδευτικών να διαχειριστούν εγκαίρως την προβληματική συμπεριφορά
- ✓ η χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών λόγω χαμηλών σχολικών επιδόσεων
- ✓ η αδυναμία ορισμένων εκπαιδευτικών να κρατούν τους μαθητές απασχολημένους στην τάξη
- ✓ η χρήση μεθόδων διδασκαλίας τις οποίες οι μαθητές βρίσκουν πολύ παθητικές
- ✓ το σχολικό πρόγραμμα δεν είναι ενδιαφέρον
- ✓ η υπερβολική επιείκεια ορισμένων εκπαιδευτικών
- ✓ η φυσική τάση των μαθητών να επαναστατούν ορισμένες φορές
- ✓ οι εκπαιδευτικοί δεν προβάλλουν μια «εξουσιαστική» παρουσία
- ✓ οι μαθητές βαριούνται ανά στιγμές
- ✓ οι εκπαιδευτικοί, τους οποίους οι μαθητές θεωρούν υπερβολικά αυστηρούς
- ✓ οι μαθητές βρίσκουν τη σχολική εργασία πολύ δύσκολη

- ✓ οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα μη χρήσιμο για τις πρακτικές ανάγκες τους
- ✓ οι μαθητές θέλουν να δοκιμάσουν τα όρια του καθηγητή
- ✓ οι μαθητές είναι αναστατωμένοι εξαιτίας της εφηβείας
- ✓ οι κοινωνικές αξίες και τα ιδανικά της οικογένειας δεν είναι έντονα
- ✓ τα ΜΜΕ μεταδίδουν αρνητικά μηνύματα και αρνητικές συμπεριφορές
- ✓ ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη (περισσότεροι από 20 μαθητές)
- ✓ ο εκπαιδευτικός εστιάζει στους καλούς μαθητές, βάζοντας στο περιθώριο τους αδύναμους
- ✓ ο δάσκαλος δε χρησιμοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους
- ✓ ο εκπαιδευτικός δεν είναι σωστά προετοιμασμένος
- ✓ ο εκπαιδευτικός κάνει προσβλητικά ή σαρκαστικά σχόλια
- ✓ οι γονείς είναι βίαιοι/εκπαιδευτικοί
- ✓ οι γονείς είναι αδιάφοροι για τα παιδιά τους (δεν βάζουν όρια , απουσιάζουν από το σπίτι, κλπ.) και
- ✓ υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στην οικογένεια (π.χ. οικονομικά προβλήματα, διαζύγιο, θάνατος κλπ).

Στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (Kyriacou, 2010· Koutrouba, 2013) ως πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη θεωρούνται οι εξής:

- ❖ ο εκπαιδευτικός να εξηγεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς ξεκάθαρα τους κανόνες της τάξης

- ❖ να υπενθυμίζει συνεχώς στους μαθητές τους κανόνες αποδεκτής συμπεριφοράς
- ❖ να προειδοποιεί για πιθανές τιμωρίες
- ❖ να επιπλήττει το μαθητή/επιβάλλει παραδειγματικές τιμωρίες
- ❖ να επιβραβεύει τη καλή συμπεριφορά
- ❖ να δίνει πάντα μια δεύτερη ευκαιρία στους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά
- ❖ να έχει καλή γνώση των ιδιοσυμφοτήτων των μαθητών (ενδιαφέροντα, δυσκολίες, ανάγκες)
- ❖ να συζητάει προσωπικά με το μαθητή για τις αιτίες της άσχημης συμπεριφοράς τους
- ❖ να αποβάλλει το μαθητή
- ❖ να στέλνει το μαθητή στο γραφείο του καθηγητή
- ❖ να ανταλλάσσει πληροφορίες και εμπειρίες με συναδέλφους
- ❖ να πραγματοποιεί μια ανοικτή συζήτηση με όλους τους μαθητές για την εδραίωση νέων κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη
- ❖ να χρησιμοποιεί ποικίλες προσεκτικές στρατηγικές για την επιτυχή αντιμετώπιση κάθε περιστατικού προβληματικής συμπεριφοράς (νουθεσία, φιλικό/χιουμοριστικό σχόλιο)
- ❖ να καλεί τους γονείς στο σχολείο για να τους ενημερώσει, να ενημερωθεί από αυτούς και να βρουν μια από κοινού αποδεκτή στρατηγική αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς
- ❖ να κάνει αληθινή αυτοκριτική για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του
- ❖ να λαμβάνει περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης

- ❖ να έχει πλούσιες γνώσεις ψυχολογίας
- ❖ να υποστηρίζεται από κοινωνικές υπηρεσίες, εξειδικευμένους παιδαγωγούς και ψυχολόγους
- ❖ να ερευνά την προβληματική συμπεριφορά με έναν συμπαθητικό και ήπιο τρόπο
- ❖ να φροντίζει όλοι οι μαθητές να απασχολούνται στην τάξη και
- ❖ να προσπαθεί να απασχολεί το μαθητή (μέσω της ανάθεσης σχολικής εργασίας) με όσο το δυνατόν πιο ήπιο τρόπο.

3.3 Ερευνητικά πορίσματα σχετικών μελετών

3.3.1. Ελληνική διάσταση

Παρά το γεγονός πως η συχνότητα και οι κατηγορίες της προβληματικής συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν ακόμα εξεταστεί επαρκώς από την πλευρά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχει σχετική έρευνα για τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη (Koutrouba, 2013). Η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε τη διετία 2010-2011, βασίστηκε σε 1100 ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονταν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σχολείων, τόσο της επαρχίας όσο και μεγάλων πόλεων όπως η Αθήνα, η Θεσ/νίκη και η Πάτρα). Η έρευνα βασίστηκε σε 4 κεντρικές θεματικές ενότητες, οι οποίες προέκυψαν από σχετικές διεθνείς μελέτες. Το πρώτο θέμα σχετίζεται με τη συχνότητα και τα είδη της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη. Το δεύτερο θέμα σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Το τρίτο θέμα αφορά τα συναισθήματα των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όταν αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά στην τάξη. Το τέταρτο θέμα σχετίζεται με τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για τις προτάσεις τους σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με την έρευνα, ένα εντυπωσιακά μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων ανέφερε ότι δεν αντιμετωπίζει ποτέ (ή αντιμετωπίζει σπάνια) προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

στην τάξη κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτώμενων «συχνά» ή «πολύ συχνά» αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της τάξης σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως συχνά έως πολύ συχνά οι μαθητές είναι νοθοί· μιλούν, χωρίς την άδεια του διδάσκοντος· δεν είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημα κατά τη διάρκεια της παράδοσης· ενοχλούν τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας· φθάνουν αργοπορημένοι στην τάξη· κάνουν ενοχλητικούς ήχους· τρώνε, πίνουν ή μασούν τσίχλα κατά τη διάρκεια του μαθήματος· και επιτίθενται λεκτικά στους συμμαθητές τους. Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών οι κυριότερες που αναφέρθηκαν είναι οι εξής: η αρνητική επιρροή που ασκούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η έλλειψη ισχυρών αρχών και αξιών στην οικογένεια, η αδιαφορία των γονιών, τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών.

Όσον αφορά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ποτέ ή πολύ σπάνια νιώθουν ότι επέλεξαν λάθος επάγγελμα. Μεταξύ των κυρίαρχων συναισθημάτων είναι η απελπισία, η ηττοπάθεια, η ανεπάρκεια, η αγωνία, ο θυμός απέναντι στους μαθητές και η επαγγελματική εξουθένωση. Όσον αφορά τις προτάσεις των ερωτώμενων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς οι βασικότερες από αυτές είναι οι εξής: η υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού από κοινωνικές υπηρεσίες, εξειδικευμένους παιδαγωγούς και ψυχολόγους, η ενίσχυση της γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογία και η καλή γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων υποστήριξαν πως για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς θα βοηθούσαν επίσης η περαιτέρω εκπαίδευσή τους σε θέματα διαχείρισης της τάξης, η διευκρίνιση των κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη από την αρχή της σχολικής χρονιάς και η επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς.

Σχόλια

Οι Vouyoukas (2007), Papaioannou και Christodoulidis (2007) και Koulaidis et al. (2006) έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν όλες τις ενέργειές τους για την επιτυχή ανταπόκριση στις υπερβολικές απαιτήσεις μιας πολύ αυστηρής, άκαμπτης διδακτέας ύλης, όπου η ποσότητα της γνώσης είναι υπερτιμημένη σε σχέση με την ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας. Μάλιστα, ο αυστηρός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

προκαλεί σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας (Matsagouras, 1999a, 1999b). Σύμφωνα με έρευνες, ο αυστηρός και άκαμπτος ακαδημαϊκός προσανατολισμός του Γυμνασίου και του Λυκείου (ηλικίες 13-18) υποτιμά, σε μεγάλο βαθμό, το μεγαλύτερο μέρος των συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων της διδασκαλίας και μάθησης (Kazamias 1990· Kassotakis 2000· Saiti 2003· Koulaidis et al. 2006). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται «μεταδότες και πομποί της γνώσης» και αναμένεται να επιβάλλουν την πειθαρχία στην τάξη, παρέχοντας αριθμητική αξιολόγηση στους μαθητές μέσα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα τους και μέσα από περιγραφικούς χαρακτηρισμούς για τη συμπεριφορά τους (Zounhia et al., 2003). Σε ακραίες περιπτώσεις, εξαιτίας της υπερβολικά άσχημης συμπεριφορά τους, ένας μαθητής μπορεί να υποχρεωθεί, με τη σύμφωνη γνώμη του συμβουλίου των εκπαιδευτικών, να εγκαταλείψει το σχολικό περιβάλλον όπου φοιτά και να συνεχίσει τις σπουδές του σε ένα άλλο (Dimakos, 2006).

Γενικότερα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δαπανούν περισσότερο χρόνο στη μετάδοση της γνώσης παρά στην καθιέρωση σταθερών, σαφώς καθορισμένων και ισχυρών σχέσεων σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους (Koutrouba, 2013). Η ποικιλία των περιστατικών ανάρμοστης συμπεριφοράς είναι ίσως μια ένδειξη της άρνησης Ελλήνων μαθητών να συμμετάσχουν σε μια άκρως γραφειοκρατική, ευδιάκριτα χρηστική δασκαλοκεντρική διαδικασία (Kassotakis, 2000), όπου η συναισθηματική, κοινωνική και ηθική μάθηση είναι υποτιμημένες, εξαιτίας της επικράτησης του γνωστικού και ακαδημαϊκού προσανατολισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίστοιχα, η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στην Ελλάδα αποτελεί χρόνιο πρόβλημα και αυτό οφείλεται εν μέρει και στην άρνηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών να αναλάβουν το μερίδιο ευθύνης τους για το συγκεκριμένο πρόβλημα, η οποία με τη σειρά της οφείλεται στην έλλειψη επίσημης αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευτικών στο τομέα της σχολικής διαχείρισης της τάξης (Koutrouba, 2013). Μάλιστα, όπως έχει παρατηρηθεί, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, θεωρούν τους εαυτούς τους επαρκείς επαγγελματικά, όταν έχουν μια βαθιά γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν και όχι του τρόπου αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης (Koutrouba, 2013).

Επίσης, όπως έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από τον φόβο ότι η δημοσιοποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν θα έχει ως αποτέλεσμα να χάσουν το επαγγελματικό τους «πρεστίτζ», τη δύναμή τους, μέσα στη σχολική κοινότητα (Saiti, 2003· Ifanti, 2007· Koutrouba, 2013). Αυτό σε κάθε περίπτωση λειτουργεί αποτρεπτικά όσον αφορά τη συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην τάξη, τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Είναι προφανές και απολύτως λογικό ο παραπάνω φόβος να συναντάται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό στους εκπαιδευτικούς που διανύουν τα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους καριέρας.

Η απουσία σύνδεσης των ελληνικών σχολείων με υποστηρικτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Dimakos, 2006) και η μη στελέχωσή τους με εξειδικευμένους ψυχολόγους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς επαγγελματικά στο χειρισμό της ανάρμοστης συμπεριφορά των μαθητών και στη στήριξη και καθοδήγηση των μαθητών με διασπαστική συμπεριφορά (Koutrouba, 2013), επιτείνουν τα σχετικά προβλήματα. Το ίδιο ισχύει και με την επιφανειακή επικοινωνία γονέων και σχολείου, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στην ενημέρωση των γονιών για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών κι όχι στην ενημέρωση και την παροχή χρήσιμων επαγγελματικών συμβουλών σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και το πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Koutrouba et al., 2009). Έτσι, γονείς και οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να διαχειρίζονται τις κρίσεις συμπεριφοράς των μαθητών σε μεγάλο βαθμό μόνοι τους (Zounhia et al., 2003).

Οι παραπάνω επιβαρυντικοί για τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη παράγοντες ισχύουν και για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα το ζήτημα της αναποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς (Koutrouba, 2013). Συγκεκριμένα, στη βιβλιογραφία η αντιμετώπιση δυσκολιών σχετικών με τους γονείς έχει αναφερθεί ως βασικό και συχνό πρόβλημα των αρχάριων εκπαιδευτικών (Battersby, 1981).

Αξίζει να σημειωθεί πως τα παραπάνω ισχύουν εξίσου τόσο για τους έμπειρους όσο και για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τις διεθνείς έρευνες (Hagger & McIntyre, 2000· Didaskalou & Millward, 2001) η εμπειρία των εκπαιδευτικών (τα χρόνια υπηρεσίας) δε φαίνεται να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ικανότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Koutrouba, 2013). Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι έμπειροι εκπαιδευτικοί όσο και οι αρχάριοι μοιάζουν να αποποιούνται την ευθύνη για τα παραπάνω προβλήματα, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους παρέχει τα επαγγελματικά εφόδια και τις διαδικασίες για ολοκληρωμένη αυτοαξιολόγησή τους (Koutrouba, 2013). Κατά συνέπεια, τόσο οι έμπειροι όσο και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί δε βελτιώνονται στο συγκεκριμένο τομέα και αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν ότι οι μαθητές δε μπορούν πάντοτε να είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για όλα τα περιστατικά της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα στην τάξη (Lewis & Burman, 2008· Unal & Unal, 2009).

Όπως έχει παραπάνω επισημανθεί η διαχείριση της τάξης και της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα θέμα που απασχολεί εν γένει όλους τους Εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως της εμπειρίας τους. Συνεπώς το συγκεκριμένο πρόβλημα αφορά και τους νέους/αρχάριους εκπαιδευτικούς, στους οποίους επικεντρώνεται η παρούσα εργασία και αυτό θα αναδειχθεί μέσω των προσωπικών συνεντεύξεων στο ερευνητικό κομμάτι της στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο.

3.3.2. Ευρωπαϊκή διάσταση

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Chris Kyriacou & Jose Luis Ortega Martin το 2010 με τίτλο «Beginning secondary school teachers' perceptions of pupil misbehaviour in Spain». Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να προσδιορίσει τις αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών. Το δείγμα των καθηγητών ήταν 176 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που παρακολουθούν μαθήματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης/ κατάρτισης σε πανεπιστήμιο της Ανδαλουσίας στην Ισπανία. Οι 176 συμμετέχοντες περιελάμβαναν 53 άνδρες και 123 γυναίκες σε ένα ευρύ φάσμα μαθημάτων του προγράμματος σπουδών το οποίο περιλαμβάνει αγγλικά, ισπανικά, ιστορία και τα μαθηματικά.

Στόχος της μελέτης είναι να προσδιορίσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα αίτια της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών, πόσο συχνά θεωρούν ότι λαμβάνουν χώρα τα διάφορα είδη ανάρμοστης συμπεριφοράς σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ποιες νόμιζαν ότι ήταν οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των μαθητών με ανάρμοστη συμπεριφορά. Επιπλέον, η μελέτη επιχείρησε να προσδιορίσει το- αναφερόμενο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς- επίπεδο της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με το αν, ως νέοι εκπαιδευτικοί, θα ήταν σε θέση να εφαρμόσουν τις γενικές εκείνες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, καθώς και τις ειδικότερες δεξιότητες που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών. Η κύρια αιτία της προβληματικής συμπεριφορά των μαθητών φέρονται να είναι οι γονείς που δεν εμπνέουν εξ αρχής στα παιδιά τους τον απαραίτητο σεβασμό για το σχολείο. Επιπλέον, βασικές αιτίες της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών είναι η έλλειψη αυτοπειθαρχίας των μαθητών, οι συναισθηματικές δυσκολίες τους και, τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών εγκαίρως. Όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με συχνότητα των ανάρμοστων συμπεριφορών, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά: μιλούν χωρίς να ζητήσουν την άδεια, κάνουν φασαρία εντός της τάξης, διακόπτουν τους συμμαθητές τους (καθυστερώντας τους από την εργασία που τους έχει ανατεθεί) ή δεν φέρνουν τον απαραίτητο εξοπλισμό (βιβλία, τετράδια, φυλλάδια). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι τα παραπάνω συμβαίνουν σχεδόν καθημερινά. Τέλος, όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών τους, η πλειοψηφία θεωρεί ως κατάλληλες στρατηγικές τις εξής: ο εκπαιδευτικός κάνει μια συζήτηση με το μαθητή μετά το μάθημα στην οποία προσπαθεί να συμβουλευτεί τον μαθητή και να τον βοηθήσει να κατανοήσει

ότι η ανάρμοστη συμπεριφορά του δεν είναι προς το συμφέρον του, καθιερώνει ξεκάθαρους κανόνες στην τάξη για τη συμπεριφορά που είναι αποδεκτή και μη-αποδεκτή, ερευνά την προβληματική συμπεριφορά με τον πιο ήπιο τρόπο και τέλος προσπαθεί να κάνει το μαθητή να ξανασχοληθεί με τη σχολική εργασία με το λιγότερο έντονο τρόπο.

Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Houghton, Wheldall και Merrett το 1988 με τίτλο «Classroom Behaviour Problems which Secondary School Teachers say they find most Troublesome». Το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν 251 Βρετανοί εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στα δυτικά Midlands) και η μελέτη είχε στόχο να καθορίσει τους τύπους και τη συχνότητα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία (πάνω από τους μισούς) των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκαν ότι αφιερώνουν πολύ χρόνο για τα προβλήματα που αφορούν τον έλεγχο των μαθητών. Οι δύο συμπεριφορές οι οποίες, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, ήταν οι περισσότερο προβληματικές και πιο συχνά εμφανιζόμενες ήταν η ομιλία τους χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού και η ενόχληση των συμμαθητών τους. Εν ολίγοις, είναι σαφές ότι η πλειοψηφία των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αντικατοπτρίζεται σε αυτό το δείγμα, αντιμετωπίζουν προβλήματα όσον αφορά τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών τους στην τάξη. Σύμφωνα με τους ερευνητές το ποσοστό οι οποίοι παραδέχονται ότι έχουν προβλήματα πειθαρχίας και ελέγχου της τάξης και των προβληματικών συμπεριφορών είναι σχετικά χαμηλό, διότι αν και το ερωτηματολόγιο της έρευνας συμπληρώθηκε ανώνυμα, μερικοί δάσκαλοι ήταν επιφυλακτικοί σχετικά, καθώς η παραδοχή αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επαγγελματική ανεπάρκεια.

Β' ΜΕΡΟΣ : Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικό πεδίο της εργασίας

4.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Όπως φάνηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ειδικότερα, όπως είδαμε παραπάνω, καθώς προκύπτει από τις σχετικές έρευνες, στο πλαίσιο της διαχείρισης της τάξης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν πληθώρα προβληματικών συμπεριφορών που με τη σειρά τους εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία. Συνεπώς, η αντιμετώπιση των παραπάνω συμπεριφορών είναι εξαιρετικά απαιτητική και προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και συνεπώς και αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι προφανές πως αυτό ισχύει και για τους νέους εκπαιδευτικούς για τους οποίους, η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη, αποτελεί ακόμα μεγαλύτερη πρόκληση και πηγή άγχους, μιας και η ουσιαστική ικανότητα στον τομέα αυτόν πολύ συχνά αποκτάται μέσω της εμπειρίας την οποία δεν διαθέτουν.

Πώς βλέπουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη κατά τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας; Απέχει τελικά η θεωρία από την πράξη; Πώς βιώνουν την απαιτητική αυτή διαδικασία; Ποια συναισθήματα τους δημιουργούνται; Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τα είδη και τη συχνότητα των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών; Τι πιστεύουν για τις αιτίες και τους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών;

Τα παραπάνω ερωτήματα συνθέτουν το πολυεπίπεδο πλέγμα της προβληματικής σχετικά με τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη από τους νέους εκπαιδευτικούς, προκαλώντας και το δικό μας ενδιαφέρον, καθώς η ερευνήτρια είναι η ίδια νέα εκπαιδευτικός και πραγματοποιεί τα πρώτα της βήματα στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βιώνοντας έτσι πολλές από τις ανησυχίες των αρχάριων εκπαιδευτικών. Συνεπώς, κρίθηκε ενδιαφέρον να «φωτίσουμε» τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε να μπούμε στη θέση ενός αρχάριου εκπαιδευτικού και να «δούμε» τη διαδικασία διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών μέσα από τα «μάτια» του.

4.2 Ταυτότητα της έρευνας

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας θα ξεκινήσει με την ταυτότητα της έρευνας. Θα περιγράψουμε αναλυτικά:

- το σκοπό
- τους στόχους
- τα ερευνητικά ερωτήματα
- την ερευνητική μέθοδο που επιλέξαμε και τους λόγους της επιλογής αυτής
- το δείγμα και τα κριτήρια επιλογής του
- οι τεχνικές συλλογής δεδομένων
- το εργαλείο με το οποίο αντλήθηκαν οι πληροφορίες από το δείγμα και
- τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων που ακολουθήσαμε (Κεδράκα, 2009).

Τα παραπάνω αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κάθε έρευνας, καθώς από την μια ενημερώνουν τον αναγνώστη σχετικά με τα χαρακτηριστικά, την πορεία και τα στάδια της έρευνας και από την άλλη προσδίδουν εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ερευνητική προσπάθεια (Κεδράκα, 2009).

4.2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η σκιαγράφηση του ζητήματος της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (1-5 χρόνια), με έμφαση στη διερεύνηση των συναισθημάτων τους και των απόψεών τους για τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Με άλλα λόγια, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε πώς αισθάνονται, όταν καλούνται να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές, πώς τις διαχειρίζονται, ποιες πιστεύουν ότι είναι οι αιτίες και τι ρόλο διαδραματίζει το θεωρητικό υπόβαθρο των σπουδών τους.

4.2.2 Στόχοι της έρευνας

A. Να διερευνηθεί η διασύνδεση θεωρητικού υποβάθρου και πρακτικής αποτελεσματικότητας στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς.

B. Να προσδιοριστούν τα είδη και η συχνότητα των προβληματικών συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί.

Γ. Να διερευνηθούν οι αιτίες προβληματικής συμπεριφοράς όπως τις αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί.

Δ. Να διαρευνηθεί ποια συναισθήματα προκαλούν οι προβληματικές συμπεριφορές στους αρχάριους εκπαιδευτικούς και τι ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα του διδάσκοντος.

Ε. Να εντοπισθούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών τις οποίες οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και θεωρούν αποτελεσματικές.

4.2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι τα εξής:

- ❖ Ποια η σχέση θεωρίας και πράξης όσον αφορά τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών;
- ❖ Ποια είναι τα πιο συχνά είδη προβληματικής συμπεριφοράς που συναντούν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί;
- ❖ Ποιες θεωρούν οι ίδιοι ως βασικότερες αιτίες;
- ❖ Πώς βιώνουν οι αρχάριοι τις προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη και τι ρόλο έχει ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά τους;
- ❖ Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί;

4.2.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και τεχνικών συλλογής δεδομένων

Επιλέξαμε πως ο καλύτερος τρόπος για να προσεγγίσουμε το θέμα είναι η ποιοτική έρευνα κι έτσι ακολουθήσαμε τις αρχές της ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας (Κεδράκα, 2009). Η ποιοτική έρευνα παρουσιάζει ορισμένα σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία την καθιστούν ως την προσφορότερη –κατά τη γνώμη μας- ερευνητική μέθοδο για την εξαγωγή των συμπερασμάτων στα οποία αποσκοπούμε και σε κάθε περίπτωση ανταποκρίνεται καλύτερα στο ερευνητικό πρόβλημα, στους σκοπούς της έρευνας και στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων και συμπεριφορών (Κεδράκα, 2009). Επιπλέον, η ευελιξία που τη χαρακτηρίζει, της επιτρέπει να καλύπτει όλο το φάσμα των απαντήσεων και δίνει τη δυνατότητα ανακάλυψης πτυχών, οπτικών ή παραγόντων που δεν είχαν προληφθεί (Faulkner et al., 1999). Η

ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων (Τσουρβάκας, 1997). Ουσιαστικά θέλουμε να αναλύσουμε *βαθύτερα* πώς βλέπουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Η διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών αποτελεί ένα πεδίο-πρόκληση για κάθε αρχάριο εκπαιδευτικό που μπαίνει στην τάξη· μεγαλύτερη, ίσως, πρόκληση κι από την ίδια την ακαδημαϊκή του επάρκεια, μιας και η τελευταία μπορεί να κατακτηθεί με το διάβασμα, τη σωστή προετοιμασία κ.ο.κ., ενώ η διαχείριση απαιτεί εμπειρία στη σχολική τάξη και συνεπώς είναι αναμενόμενο να βιώνεται πιο έντονα από τους νέους εκπαιδευτικούς και να τους προβληματίζει ιδιαίτερα. Συνεπώς, η ποιοτική έρευνα είναι εκείνη που επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών κ.λ.π. που απαιτείται για την πλήρη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την εκπλήρωση του σκοπού της έρευνας.

Η έρευνά μας επιχειρεί να διερευνήσει το θέμα σε βάθος, αντλώντας πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων 6 επιλεγμένων, αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων αρχάριων εκπαιδευτικών (Κεδράκα, 2009), με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Η συνέντευξη αποτελεί ίσως τον πιο δημοφιλή και διαδεδομένο τρόπο συλλογής ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003). Κατά τον ίδιο, ο ερευνητής, μέσω της συνέντευξης μπορεί να αντλήσει τις πληροφορίες που θέλει σε βάθος «ειδικά όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων». Ο Kvale (1996: 1, στην Καλαντζάκη, 2015)) υποστηρίζει ότι η συνέντευξη αποτελεί ουσιαστικά μια μετατόπιση από την αντίληψη ότι οι ερωτώμενοι είναι απλοί συμμετέχοντες στη συνέντευξη και τα δεδομένα ανεξάρτητα από τα άτομα, στην αντίληψη ότι η γνώση αποτελεί το αποτέλεσμα της συζήτησης των ατόμων μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό της συνέντευξης είναι ότι δίνουν την ευκαιρία και στα δυο μέρη – συνεντευκτή και ερωτώμενο - να συζητήσουν και να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τον κοινωνικό τους κόσμο μέσα από το δικό τους προσωπικό πρίσμα (Καλαντζάκη, 2015). Με άλλα λόγια, η συνέντευξη δεν είναι μόνο ένας τρόπος συλλογής δεδομένων για θέματα που αφορούν τη ζωή, αλλά είναι μέρος της ίδιας της ζωής και η επίδραση του ανθρώπινου στοιχείου πάνω της είναι αναπόφευκτη (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η καταλληλότητα της συνέντευξης για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος στην ερμηνεία των δεδομένων, μιας και οι συνεντευξιαζόμενοι εμπλέκονται περισσότερο κατά τη διάρκειά της σε σχέση με άλλες μεθόδους, αφού η συνέντευξη είναι επικεντρωμένη σε αυτούς, κι έτσι είναι πιο κινητοποιημένοι και πρόθυμοι να μοιραστούν πληροφορίες (Oppenheim, 1992). Συνεπώς, η μέθοδος της συνέντευξης επελέγη γιατί προσδίδει αμεσότητα, προϋποθέτει κάποια σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο και ως τεχνική άντλησης δεδομένων βοηθά τον ερευνητή να προσεγγίζει το θέμα του σε βάθος

αξιοποιώντας εμπειρίες και συναισθήματα και, σε γενικές γραμμές, συναισθηματικού τύπου δεδομένα (Κυριαζή, 1998). Ακόμα, το γεγονός ότι μέσω της συνέντευξης μπορούν να αντληθούν και να συγκεντρωθούν τα δεδομένα τού υπό ερεύνηση θέματος, μέσα από έναν σχετικά μικρό αριθμό ερωτώμενων, συνέβαλε στην επιλογή της συνέντευξης ως της κατάλληλης μεθόδου στην παρούσα έρευνα (Κυριαζή, 2006).

4.2.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Εδώ θα σχεδιαστεί ο οδηγός συνέντευξης και συγκεκριμένα θα γίνει η διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης και ένας μικρός σχολιασμός/ανάλυσή της, δηλαδή θα αναφέρουμε και τι θέλουμε να πετύχουμε, να μάθουμε με κάθε ερώτηση (Κεδράκα, 2009). Η ημιδομημένη συνέντευξη, την οποία θα χρησιμοποιήσουμε, μπορεί να περιέχει ένα σύνολο συγκεκριμένων και προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παράλληλα προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία· ευελιξία τόσο ως προς τη σειρά με την οποία θα τεθούν οι ερωτήσεις από τον ερευνητή, όσο και ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνει ο ερωτώμενος, καθώς και ως προς το τι μπορεί να προσθέσει ή να αφαιρέσει ο ερευνητής στα θέματα τα οποία συζητούνται (Ιωσηφίδης, 2003· Καλαντζάκη, 2015).

Ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αποτελείται από συνολικά από 18 ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων της συνέντευξης προέρχεται από τη σχετική έρευνα με τίτλο “Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers’ views and attitudes” (Koutrouba, 2013).

Σύμφωνα με τον Kerlinger (1970, στην Καλαντζάκη, 2015) στις ερευνητικές συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται τρία είδη ερωτήσεων: οι καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις, η κλίμακα και οι ανοιχτές ερωτήσεις. Το πρώτο είδος επιτρέπει στον ερωτώμενο να επιλέξει μεταξύ δυο ή και παραπάνω εναλλακτικών απαντήσεων (Καλαντζάκη, 2015). Το δίπολο που χρησιμοποιείται συχνότερα είναι το «ναι/όχι» ή «συμφωνώ/δεν συμφωνώ» (Καλαντζάκη, 2015). Τέσσερις από τις ερωτήσεις της συνέντευξής μας είναι καθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων κλειστού τύπου με τη μορφή «ναι/όχι». Σε όλες τις περιπτώσεις αυτών των ερωτήσεων ζητήθηκε από τους απαντώντες να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, αποφεύγοντας, έτσι, με αυτόν τον τρόπο τον επιφανειακό χαρακτήρα αυτού του είδους των ερωτήσεων και τον κίνδυνο καμία από τις επιλογές να μην αντιπροσωπεύει ακριβώς την πραγματικότητα του απαντώντος (Καλαντζάκη, 2015).

Οι ερωτήσεις κλίμακας είναι «ένα σύνολο λεκτικών απαντήσεων σε καθεμία από τις οποίες ο ερωτώμενος απαντά υποδεικνύοντας βαθμούς συμφωνίας ή ασυμφωνίας (Καλαντζάκη, 2015). Έτσι η απάντηση του ατόμου εντάσσεται σε μια κλίμακα καθορισμένων εναλλακτικών

απαντήσεων» (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 463-464 στην Καλαντζάκη, 2015). Στον οδηγό συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν επτά ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, το 1 αντιπροσώπευε το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ» (Καλαντζάκη, 2015).

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και επτά ανοιχτές ερωτήσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις η ερευνήτρια ζήτησε περαιτέρω εξηγήσεις και τυχόν διευκρινίσεις όπου προέκυπτε από κάποιες απαντήσεις των ερωτώμενων. (Καλαντζάκη, 2015). Ένα από τα πλεονεκτήματα των ανοιχτών ερωτήσεων είναι η ευελιξία του ερευνητή να κάνει επιπλέον ερωτήσεις είτε για εμβάθυνση σε ορισμένα σημεία είτε για διευκρίνιση τυχόν «θολών» σημείων στις απαντήσεις (Καλαντζάκη, 2015). Με τον τρόπο αυτόν μπορεί να εκτιμηθεί καλύτερα αυτό που πιστεύει ο ερωτώμενος (Καλαντζάκη, 2015). Επιπλέον, ουσιαστικής σημασίας είναι και το γεγονός ότι από τις ανοιχτές ερωτήσεις μπορεί να προκύψουν αναπάντεχες ή μη προβλεπόμενες απαντήσεις και να υποδείξουν πτυχές του θέματος που δεν ήταν υπό εξέταση στην έρευνα (Καλαντζάκη, 2015).

Η δομή του οδηγού συνέντευξης στηρίχθηκε σε πέντε θεματικούς άξονες:

1^{ος} Θεματικός Άξονας: Η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς σε θεωρία και πράξη

2^{ος} Θεματικός Άξονας: Είδη και συχνότητα προβληματικών συμπεριφορών

3^{ος} Θεματικός Άξονας: Αιτίες προβληματικών συμπεριφορών

4^{ος} Θεματικός Άξονας: Προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, συναισθήματα και προσωπικότητα νέων εκπαιδευτικών

5^{ος} Θεματικός Άξονας: Στρατηγικές αντιμετώπισης

Ο πρώτος θεματικός άξονας εξετάζει το συσχετισμό του θεωρητικού υποβάθρου όσον αφορά τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών (το οποίο πιθανόν έχει αποκτηθεί μέσω προπτυχιακών σπουδών, μεταπτυχιακών σπουδών και προγράμματος συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, όπως σεμινάρια, συνέδρια κ.ο.κ.) με την αποτελεσματικότητα της διαχείρισής τους στην πράξη. Ο δεύτερος θεματικός άξονας εξετάζει τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών όσον αφορά τα κυριότερα είδη, τη συχνότητα και τις αιτίες προβληματικών συμπεριφορών. Ο τρίτος άξονας εστιάζει στις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες των προβληματικών συμπεριφορών. Ο τέταρτος άξονας επικεντρώνεται στον τρόπο που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί τις προβληματικές συμπεριφορές και στο ρόλο της προσωπικότητάς τους και του χαρακτήρα τους. Τέλος, ο τελευταίος θεματικός άξονας εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους.

4.2.6 Δείγμα της έρευνας

Κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας είχε αποφασιστεί το δείγμα της έρευνας να αποτελείται από 6 τυπικές περιπτώσεις νέων εκπαιδευτικών, επιλεγμένες, έτσι ώστε να

εκπροσωπούνται όλοι οι βασικοί χώροι όπου διδάσκουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί (με τις ιδιομορφίες που συνεπάγεται αυτό για τη διαχείριση της τάξης). Τα κριτήρια για να επιλεγούν τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν:

A. Να είναι αρχάριοι εκπαιδευτικοί (1-6 έτη)

B. Να υπάρχει μια βασική επικοινωνία με την ερευνήτρια, ώστε να καταστεί εφικτό να «ανοιχτούν» πιο εύκολα και γρήγορα

Γ. Να υπάρχει εύκολη προσέγγιση (σε επίπεδο χρόνου και τόπου), καθώς η ερευνήτρια ζει μόνιμα στην Αθήνα, ώστε να μετριαστούν οι πρόσθετες, πρακτικές δυσκολίες για τον προγραμματισμό των συναντήσεων για τις συνεντεύξεις (σκάιπ)

Δ. Να διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Χρειάζεται να σημειωθεί πως τα παραπάνω σημεία Β και Γ σηματοδοτούν μια «χρoιά ευκολίας» στην επιλογή του δείγματος (Κεδράκα, 2009). Αποτελεί πρακτική που συναντάται σε ποιοτικές κυρίως έρευνες και όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, εφόσον δεν αλλοιώνει τα χαρακτηριστικά της ομάδας αναφοράς, διευκολύνει την πρόσβαση των ερευνητών σε δεδομένα, που σε διαφορετική περίπτωση ίσως ήταν δύσκολη (Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, η συγκεκριμένη πρακτική επιτρέπει βαθύτερες διεισδύσεις στα ερευνώμενα θέματα, ειδικά όταν επιδιώνεται η εις βάθος άντληση στοιχείων και πληροφοριών (Κεδράκα, 2009).

Τα άτομα που αποτελούν το δείγμα αναφέρονται με τα μικρά τους ονόματα, μιας και πριν ξεκινήσουν οι συνεντεύξεις ερωτήθηκαν σχετικά με την αναφορά των ονομάτων τους στην έρευνα και συμφώνησαν σε αυτό (Κεδράκα, 2009). Η συγκεκριμένη διαδικασία περιλαμβάνεται στο «ερευνητικό συμβόλαιο», το οποίο έγινε στην αρχή κάθε συνέντευξης και περιελάμβανε την περιγραφή του πλαισίου και του σκοπού, στοιχεία πολύτιμα για την εδραίωση μίας ξεκάθαρης σχέσης και επικοινωνίας και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου (Κεδράκα, 2009). Στις συνεντεύξεις, άλλωστε, τα στοιχεία αυτά είναι καίριας σημασίας, ώστε να αντληθούν δεδομένα «βάθους» (Κεδράκα, 2009).

4.2.7 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Κατά τους μήνες Ιανουάριο - Φεβρουάριο του 2016 πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, από όπου αντλήθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Μετά την απαραίτητη επικοινωνία με τους ερωτώμενους, κλείστηκαν τα ραντεβού για τις συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα στο διάστημα 28 Ιανουαρίου έως 5 Φεβρουαρίου, σε χρόνο και τόπου που τους βόλευε, ακολουθώντας τον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό για τη διεξαγωγή τους κατά τα τέλη Ιανουαρίου με αρχές Φεβρουαρίου 2016. Αξίζει να σημειωθεί πως οι

περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης και τρεις πραγματοποιήθηκαν μέσω του προγράμματος Skype λόγω του δύσκολου προγράμματος δύο νέων εκπαιδευτικών και ενός απρόοπτου περιστατικού που εμπόδισε την δια ζώσης πραγματοποίηση με έναν άλλον. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η διαδικασία των συνεντεύξεων υπήρξε απρόσκοπτη και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί υπήρξαν θετικοί, φιλικοί και ανοικτοί.

Όλοι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας και ήταν πολύ πρόθυμοι να λάβουν μέρος (Καλαντζάκη, 2015). Ορισμένοι εξέφρασαν και την μεγάλη προθυμία τους να μιλήσουν για το ζήτημα της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών, γιατί θεωρούν ότι είναι ένα θέμα που απασχολεί πολύ τους εκπαιδευτικούς κατά τα πρώτα τους βήματα στη διδασκαλία. Τα κωδικά ονόματα που τους αποδόθηκαν ήταν Νέος Εκπαιδευτικός 1 (N-E 1), Νέος Εκπαιδευτικός 2 (N-E 2) και ούτω καθεξής.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα δεκαπέντε με είκοσι λεπτά, ανάλογα με όλα όσα ήθελαν να πουν οι συνεντευξιζόμενοι, χωρίς να διακόπτονται από την ερευνήτρια (Καλαντζάκη, 2015). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003:47 στην Καλαντζάκη 2015) το μέγεθος και η ποικιλία των αποτελεσμάτων και των πληροφοριών που προκύπτουν από τη συνέντευξη εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στα δυο μέρη, ερευνητή και ερωτώμενου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Έτσι, η ερευνήτρια εστίασε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των δυο μερών, «ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι αληθή, πλούσια και να ικανοποιούν το γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό» (Ιωσηφίδης, 2003:48 στην Καλαντζάκη 2015). Για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε κινητό τηλέφωνο (smartphone) και αφού προηγουμένως η ερευνήτρια είχε λάβει τη σύμφωνη γνώμη των ερωτώμενων.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης κρίθηκε απαραίτητη η αναδιατύπωση ορισμένων ερωτήσεων και η προσαρμογή τους στα δεδομένα ορισμένων εκπαιδευτικών (Καλαντζάκη, 2015). Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις ζητήθηκαν και δόθηκαν διευκρινίσεις από τους νέους εκπαιδευτικούς για την καταγραφή και την ανάλυση πιο ξεκάθαρων απαντήσεων, κάτι που προσδίδει μεσότητα και βάθος στα δεδομένα (Cohen, Manion & Morrison, 2007 στην Καλαντζάκη 2015).

4.2.8 Περιορισμοί της Έρευνας

Οι περιορισμοί που προκύπτουν για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι το γεγονός ότι το δείγμα νέων εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν τυχαίο και περιορίστηκε σε μια μόνο περιοχή, οπότε δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο των νέων εκπαιδευτικών. Οι απόψεις, δηλαδή, που καταγράφηκαν από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και πάνω στα οποία στηρίχθηκαν τα

αποτελέσματα της έρευνας, ίσως να μην εκφράζουν τους υπόλοιπους νέους εκπαιδευτικούς. Η αναζήτηση και συνομιλία με όλους τους νέους εκπαιδευτικούς ανά την επικράτεια θα ήταν φυσικώς αδύνατη.

Οι απόψεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν συνιστούν υποκειμενικές, προσωπικές αντιλήψεις του καθενός και δεν σημαίνει ότι όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί συμμερίζονται εν μέρει ή εν όλω τις απόψεις. Άρα οι καταγραφείσες απόψεις είναι καθαρά προσωπικές των νέων εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώσαμε στην παρούσα έρευνα μέσω των συνεντεύξεων θα αναλυθούν (δηλαδή θα ταξινομηθούν και θα αναγνωσθούν) μέσα από μια διαδικασία κατηγοριοποίησης (Κεδράκα, 2009). Οι άξονες ενδιαφέροντος της διαδικασίας αυτής θα είναι τα ερευνητικά ερωτήματα και το λεκτικό περιεχόμενο των συνεντεύξεων θα μετατραπεί σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία στη συνέχεια θα ερμηνευθούν με ποιοτικούς όρους (Κεδράκα, 2009).

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίθηκαν με πορίσματα σχετικής εγχώριας έρευνας (Koutrouba, 2013).

4.3 Μέθοδος επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων, ακολούθησε η επεξεργασία τους (Κεδράκα, 2009). Η τελευταία περιελάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την επιμέλεια των κειμένων που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία. Η απομαγνητοφώνηση είναι πολύ σημαντική για την μετέπειτα επεξεργασία των δεδομένων, αφού μειώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο της απώλειας, της απλούστευσης και της παραχάραξης των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007 στην Καλαντζάκη, 2015). Ακολούθησε η μετατροπή των συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο, το οποίο εν συνεχεία επεξεργαστήκαμε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Κεδράκα, 2009). Πρόκειται για μία ανάλυση του λόγου των ερωτηθέντων που θεωρείται η πλέον κατάλληλη για την ανάλυση πληροφοριών γραπτών τεκμηρίων, «για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν απόψεις» (Verma & Mallick, 2004: 224, στην Κεδράκα, 2009). Η ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στη διαδικασία κατηγοριοποίησης και επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία με τη σειρά τους ερμηνεύονται με ποιοτικούς όρους.

Συγκεκριμένα, η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου αποτελείται από κάποια πολύ βασικά και σημαντικά βήματα. Πρώτον, πρέπει να επιλεγεί η μονάδα με βάση την οποία θα γίνει η ανάλυση και η κωδικοποίηση των δεδομένων. Σύμφωνα με τον Berelson (στο Βάμβουκας,

2002: 270) οι πέντε κύριες μονάδες ανάλυσης είναι: το θέμα, τα πρόσωπα, το μέτρο του χρόνου ή του χώρου και το σύνολο του διαθέσιμου υλικού. Το θέμα θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μονάδα, μιας και η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων, των αξιών και των στάσεων, όπως αυτές απεικονίζονται στα γραπτά κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων (Κυριαζή, 2006).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων όπου αποδίδονται κωδικοί, οι οποίοι έχουν προαποφασιστεί, σε ορισμένα τμήματα αυτών μέσα από την μελέτη τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Αυτό ακολουθήσαμε και στην παρούσα έρευνα. Έπειτα, ο ερευνητής είναι σε θέση να διαπιστώσει πόσο συχνά εμφανίζεται ένα θέμα στο υλικό του ή με άλλα λόγια, πόσες φορές εμφανίζεται ο κωδικός που έχει επιλέξει, όπως κι έγινε (Καλατζάκη, 2015).

Τρίτο βήμα στην ανάλυση περιεχομένου αποτελεί η δημιουργία των κατηγοριών (Καλατζάκη, 2015) Στην παρούσα έρευνα οι κατηγορίες δεν είχαν προαποφασιστεί αλλά δημιουργήθηκαν μέσα από τα θέματα που προέκυψαν κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων (Καλατζάκη, 2015). Η συστηματοποίηση των κατηγοριών αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας καθώς εξαρτάται η επιτυχία της έρευνας από το πόσο εύστοχη θα είναι (Βάμβουκας, 2002).

Στην παρούσα έρευνα, μέσα από πολλές αναγνώσεις, αναγνωρίστηκαν ποια θέματα εμφανίζονταν πιο συχνά, κωδικοποιήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και τοποθετήθηκαν σε κατηγορίες (Καλατζάκη, 2015). Αυτό έγινε όχι μόνο για τα θέματα που εμφανίστηκαν στο υλικό πιο συχνά, αλλά ακόμα και για θέματα που εμφανίστηκαν έστω και μια φορά (Καλατζάκη, 2015). Αυτό κρίθηκε σκόπιμο για να μπορέσουν να αναδειχθούν και να εξαντληθούν όλες οι πλευρές ενός θέματος, προκειμένου το σύστημα κατηγοριών να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρο κι αποτελεσματικό (Βάμβουκας, 2002). Γεγονός είναι ότι οι κατηγορίες συνδέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να καθρεφτίζουν αντίστοιχα και τους σκοπούς της έρευνας (Καλατζάκη, 2015).

4.4 Παρουσίαση Ποιοτικών Αποτελεσμάτων

Τα δεδομένα, λοιπόν, ομαδοποιήθηκαν και παρουσιάζονται παρακάτω σε κατηγορίες ξεχωριστά κι ανάλογα με τα θέματα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών που πραγματεύεται ο κάθε θεματικός άξονας, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα (Καλαντζάκη, 2015). Αυτό έγινε για την καλύτερη ταξινόμηση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα οποία με βάση τον κάθε άξονα παρουσιάζονται στα παρακάτω υποκεφάλαια (Καλαντζάκη, 2015). Τα αποτελέσματα, με βάση τον κάθε άξονα, παρουσιάζονται στα υποκεφάλαια Α, Β, Γ, Δ και Ε, αντιστοίχως (Καλαντζάκη, 2015). Σε κάθε κατηγορία

παρουσιάζονται αναλυτικά τα θέματα που προέκυψαν με τη χρήση πινάκων, αλλά και με εκτεταμένα παραθέματα κι αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για του λόγου το αληθές (Καλαντζάκη, 2015).

Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που διαμορφώθηκαν είναι οι παρακάτω :

A. Αποτελέσματα 1^{ου} θεματικού άξονα : Θεωρία και πράξη στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών

A.1. Παιδαγωγική κατάρτιση νέων εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στον τομέα της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών.

A.2. Είδος κατάρτισης και συσχετισμός της με την πρακτική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

A.3 Έλλειψη θεωρητικού υποβάθρου και αποτελεσματικότητα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών.

B. Αποτελέσματα 2^{ου} θεματικού άξονα : Συχνότητα και μορφές προβληματικής συμπεριφοράς

B.1 Συχνότητα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (γενικά)

B.2 Συχνότητα αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών από τους νέους εκπαιδευτικούς

B.3 Ενόχληση των νέων εκπαιδευτικών από συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές

Γ. Αποτελέσματα 3^{ου} θεματικού άξονα : Αιτίες προβληματικών συμπεριφορών

Γ.1 Πηγές προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Δ. Αποτελέσματα 4^{ου} θεματικού άξονα : Συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και η σημασία της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών

Δ.1 Συναισθήματα που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί όταν λαμβάνει χώρα μια προβληματική συμπεριφορά στην τάξη

Δ.2 Περιγραφή απαιτητικών περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη και συναισθήματα που αυτά προκάλεσαν

Δ.3 Ο ρόλος της προσωπικότητας του νέου εκπαιδευτικού στην αντίδρασή του απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη

Δ.4 Αλλαγή στοιχείων της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών για την προσαρμογή της συμπεριφοράς τους στις ανάγκες διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

Ε. Αποτελέσματα 5^{ου} θεματικού άξονα : Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Ε.1 Η αυτοπεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

Ε.2 Έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία και αποτελεσματικότητα

Ε.3 Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (βαθμός αποτελεσματικότητας)

Ε.4 Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (συχνότητα)

Ε.5 Η συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων με νέους εκπαιδευτικούς

Ε.6 Απόκτηση εμπειριών και διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

Ε.7 Αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς μαθητή (τότε και τώρα)

Στο σημείο αυτό θα αρχίσουμε να παρουσιάζουμε τα ποιοτικά αποτελέσματα των παραπάνω θεματικών αξόνων. Αξίζει να σημειωθεί πως στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες περιλαμβάνονται σε κάθε άξονα, ενώ οι ερωτήσεις κλίμακας θα παρουσιαστούν στο επόμενο κεφάλαιο μαζί με τα ποσοτικά δεδομένα.

Α. Αποτελέσματα Πρώτου Θεματικού Άξονα : Θεωρία και πράξη στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών.

Ο πρώτος θεματικός άξονας αποτελούνταν από μια ερώτηση κλειστού τύπου και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου και έτσι δημιουργήθηκαν τρεις υποκατηγορίες. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μόνο των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, ενώ στο επόμενο τα αποτελέσματα της ερώτησης κλειστού τύπου.

A.1. Παιδαγωγική κατάρτιση νέων εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στον τομέα της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών

A.2. Είδος κατάρτισης και συσχετισμός της με την πρακτική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

A.3 Έλλειψη θεωρητικού υποβάθρου και αποτελεσματικότητα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών

A.2. Συσχετισμός κατάρτισης και πρακτικής διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Πίνακας 1: Επιπλέον παιδαγωγική κατάρτιση στον τομέα της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών
1.	<u>Ναι:</u> (N-E 1, N-E 3, N-E 4, N-E 6, N-E 8)	<i>Σύνολο N-E N=5 (50%)</i>
2.	<u>Όχι:</u> (N-E 2, N-E 5, N-E 7, N-E 9, N-E 10)	<i>Σύνολο N-E N=5 (50%)</i>

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα οι απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών στο ερώτημα αυτό είναι μοιρασμένες. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι μισοί ερωτώμενοι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει να καταρτιστούν υποδεικνύει μια τάση των τελευταίων να επιμορφώνονται στον παραπάνω τομέα. Δυστυχώς, η απουσία σχετικών ελληνικών ερευνών για το ζήτημα αυτό όσον αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε μας

επιτρέπει να διαπιστώσουμε εάν η τάση αυτή αφορά μόνο τους νέους εκπαιδευτικούς ή το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πίνακας 2: Είδη κατάρτισης σχετικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Εκπαιδευτικών Νέων
1.	Σεμινάρια: (N-E 5, N-E 7, N-E 9 , N-E 10)	Σύνολο N-E N=4 (40%)
2.	Ημερίδες: (N-E 5 , N-E 9)	Σύνολο N-E N= 2 (20%)
3.	Μαθήματα Μεταπτυχιακών προγραμμάτων : (N-E 2)	Σύνολο N-E N=1 (10%)

Όπως γίνεται φανερό από τον παραπάνω πίνακα, το 40% των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει περαιτέρω κατάρτιση στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, έχει παρακολουθήσει διάφορα σεμινάρια ψυχοπαιδαγωγικών και ένα ετήσιο σεμινάριο ειδικής αγωγής.

Ένα ποσοστό του 20% έχει, επίσης, καταρτιστεί παρακολουθώντας διάφορες ημερίδες ψυχοπαιδαγωγικών θεμάτων και σχετικές ημερίδες που αφορούσαν τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

Ακόμα, υπήρξε και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος παρακολουθεί μαθήματα μεταπτυχιακών προγραμμάτων διδακτικής που σχετίζονται με αυτά τα θέματα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ορισμένοι νέοι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει σχετική κατάρτιση από περισσότερες από μια πηγές τόσο δηλαδή μέσω σεμιναρίων, όσο και μέσω ημερίδων.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το ζήτημα της αποτελεσματικής διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών απασχολεί τους εκπαιδευτικούς σε σημαντικό βαθμό, με συνέπεια να θέλουν να καταρτιστούν.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα.

1. Σεμινάρια

«...Ναι, έχω παρακολουθήσει ημερίδες και σεμινάρια ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικής στα οποία, μεταξύ άλλων, γινόταν λόγος για προβλήματα συμπεριφοράς....» (N-E 5)

«...Ναι, έχω λάβει παιδαγωγική κατάρτιση , σεμινάρια στη ΣΕΛΕΤΕ...» (N-E 7)

«...Έχω παρακολουθήσει σχετικές ημερίδες και σεμινάρια» (N-E 9)

«Έχω παρακολουθήσει ένα σχετικό ετήσιο σεμινάριο στην ειδική αγωγή, παρακολούθηση και πρακτική...» (N-E 10)

2. Ημερίδες

«...Ναι, έχω παρακολουθήσει ημερίδες και σεμινάρια ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικής...» (N-E 5)

«...Έχω παρακολουθήσει σχετικές ημερίδες και σεμινάρια...» (N-E 9)

3. Μαθήματα Μεταπτυχιακών προγραμμάτων

«...Έχω παρακολουθήσει μαθήματα σε μεταπτυχιακά προγράμματα διδακτικής...» (N-E 2)

Πίνακας 3: Η θεωρητική κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη σάς έχει βοηθήσει στην πράξη;

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών
1.	Σημαντική βοήθεια στην πράξη: (N-E 2)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
2.	Σχετική βοήθεια στην πράξη: (N-E 5 , N-E 7, N-E 9, N-E 10)	Σύνολο N-E: N= 4 (40%)

Όπως γίνεται φανερό από τον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία όσων νέων εκπαιδευτικών επέλεξαν να καταρτιστούν θεωρητικά σχετικά με τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, εξέφρασαν τη γνώμη πως η κατάρτιση αυτή δεν τους έχει βοηθήσει στην πράξη. Μάλιστα, από αρκετούς τονίστηκε πως τα σχετικά μεταπτυχιακά ή σεμινάρια θα έπρεπε να έχουν πιο πρακτικό προσανατολισμό, έτσι ώστε η βοήθεια που θα

παρέχουν να είναι πιο ουσιαστική για την αντιμετώπιση των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά εντός της τάξης.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα.

1. Σημαντική βοήθεια στην πράξη:

«...Έχω παρακολουθήσει μαθήματα σε μεταπτυχιακά προγράμματα διδακτικής, από τα οποία δεν έλαβα τους αντίστοιχους τίτλους σπουδών, αλλά τα παρακολούθησα έχοντας λάβει τη σχετική άδεια από τους διδάσκοντες για προσωπική μου επιμόρφωση. Τα μαθήματα αυτά με έχουν βοηθήσει να αντιμετωπίσω παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αγχώδεις διαταραχές, αλλά και προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής, μαθαίνοντάς μου τρόπους προσέγγισης των παιδιών αυτών...» (N-E 2)

2. Σχετική βοήθεια στην πράξη:

«...Δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησαν να αντιμετωπίσω ειδικά και πιο συγκεκριμένα προβλήματα, μιας και οι σχετικές εισηγήσεις έμοιαζαν αποκομμένες από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης την οποία καθημερινά αντιμετωπίζω. Συχνά μιλούσαν για τα σχετικά ζητήματα άτομα που δεν έχουν μπει ποτέ σε σχολική τάξη. Στο μόνο που ίσως με βοήθησαν ήταν στο να τα συνειδητοποιήσω καλύτερα και να είμαι προετοιμασμένη ότι θα βρεθώ μπροστά σε τέτοια ζητήματα...» (N-E 5)

«...Νομίζω ότι δεν ήταν επαρκής η γνώση για κάθε είδος προβληματικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, με βοήθησε σε κάποιο βαθμό στην αντιμετώπιση ορισμένων προβληματικών συμπεριφορών...» (N-E 7)

«...με βοήθησαν αρκετά, αλλά δεν αποτελούν πανάκεια για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μου. Δεν το κρύβω πως υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες το ένστικτό μου ήταν αυτό που με βοήθησε περισσότερο στο να αντιμετωπίσω απρόοπτες συμπεριφορές των μαθητών μου στην τάξη. Αυτό δε σημαίνει όμως ότι δε θα συνεχίσω να καταρτίζομαι στον τομέα αυτό...» (N-E 9)

«...Βέβαια, ήταν λίγος ο χρόνος της πρακτικής, αλλά μπορώ να πω πως με βοήθησε αρκετά στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών κάποιων μαθητών μου. Σε κάθε περίπτωση τα σχετικά σεμινάρια θα πρέπει να στοχεύουν περισσότερο στην πράξη, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης...» (N-E 10)

Α.3 Έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου και αποτελεσματικότητα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών

Πίνακας 4: Η απουσία θεωρητικού υποβάθρου επηρεάζει την αποτελεσματική διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών
1.	Επηρεάζει: (N-E 1, N-E 3, N-E 6)	Σύνολο N-E: N=3 (30%)
2.	Δεν επηρεάζει: (N-E 4, N-E 8)	Σύνολο N-E: N=2 (20%)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, προέκυψε ότι οι περισσότεροι από τους νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, θεωρούν ότι αυτό επηρεάζει (και μάλιστα αρνητικά) την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Ως ορισμένες σημαντικές αρνητικές συνέπειες αναφέρθηκαν η απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου, η μη έγκαιρη αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών (με αποτέλεσμα πιθανή χειροτέρευσή της) κ.ο.κ. και αρκετοί εξέφρασαν την επιθυμία και υπογράμμισαν την ανάγκη να λάβουν σχετική επιμόρφωση στο μέλλον.

Επίσης, δύο αρχάριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αποτελεσματικότητά τους δεν έχει επηρεαστεί από την έλλειψη περαιτέρω επιμόρφωσης στη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών. Ο ένας, μάλιστα, αναφέρει πως το «κλειδί» είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού πως είναι παιδιά/έφηβοι που χαρακτηρίζονται από απειρία και έντονο αυθορμητισμό και η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών επιτυγχάνεται με αυτή τη διαπίστωση κατά νου. Η άλλη εκπαιδευτικός τείνει να πιστεύει ότι δεν επηρεάζει η απουσία θεωρητικού υποβάθρου την αποτελεσματικότητά της στη διαχείριση των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά, προβληματίζεται όμως και θα ήθελε να ξέρει, μέσω της παρακολούθησης σχετικών ημερίδων, εάν αυτές οι προβληματικές συμπεριφορές σχετίζονται με την αδυναμία της ίδιας στη διαχείριση των παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές ή εάν

αυτές προκύπτουν από το γεγονός πως είναι στη φύση των εφήβων να συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο.

Σε γενικές γραμμές από τους παραπάνω δύο πίνακες προκύπτει το εξής αξιοσημείωτο συμπέρασμα: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει σχετικά συνέδρια, ημερίδες, μαθήματα μεταπτυχιακού πρόγραμματος υποστήριξαν ότι η επιμόρφωσή τους αυτή δεν τους βοήθησε ουσιαστικά στην πρακτική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, ενώ αντίθετα οι περισσότεροι αρχάριοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν καταρτιστεί σχετικώς, πιστεύουν ότι θα ήταν πιο αποτελεσματικοί εάν είχαν καταρτιστεί στον παραπάνω τομέα.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα.

1. Επηρεάζει:

«...επηρεάζει, γιατί αναγκάζομαι να «πλέω σε αχαρτογράφητα νερά», μη γνωρίζοντας βασικές θεωρητικές πτυχές της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών και της τάξης γενικά. (παύση) Έτσι, χάνω πολύτιμο χρόνο από το μάθημα, προκειμένου να διευθετήσω το πρόβλημα ή νιώθω ότι πολλές φορές δεν το διαχειρίζομαι σωστά. Τελικά, το 45 λεπτό είναι πολύ λίγο... (γέλιο)... » (N-E 1)

«...Θεωρώ πως η ύπαρξη ανάλογου θεωρητικού υπόβαθρου θα βοηθούσε και εμένα σε έναν βαθμό, ώστε να διαχειρίζομαι αποτελεσματικά παιδιά με προβληματική συμπεριφορά.(παύση) Ίσως πρέπει να βρω χρόνο να καταρτιστώ και εγώ σε αυτόν τον τομέα...» (N-E 3)

«...Όχι, και πιστεύω πως η απουσία θεωρητικού υπόβαθρου καθυστερεί ή και καθιστά αδύνατη την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με προβληματική συμπεριφορών. Αν και δε γνωρίζω εάν κάτι τέτοιο θα με καθιστούσε πλήρως αποτελεσματική, θα ήθελα να λάβω κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη.Θα προτιμούσα, ωστόσο, η κατάρτιση αυτή να έχει περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό...»

(N-E 6)

2. Δεν επηρεάζει:

«...Όχι και θέλω να πιστεύω πως η απουσία θεωρητικού υπόβαθρου δεν έχει επηρεάσει την αποτελεσματικότητά μου στη διαχείριση των προβληματικών

συμπεριφορών των μαθητών μου στην τάξη. Ίσως, όμως, να μπορούσα να είχα βοηθηθεί στις αρχές, αν είχα παρακολουθήσει κάποιες ημερίδες και κάποια συνέδρια, ώστε να ξέρω εάν αυτές οι προβληματικές συμπεριφορές σχετίζονται με την αδυναμία μου στη διαχείριση της σχολικής τάξης ή με το γεγονός πως είναι στη φύση των εφήβων μαθητών να συμπεριφέρονται αρκετές φορές με αυτόν τον τρόπο...» (N-E 4)

«...Κατά τη γνώμη μου θα βοηθούσε σε κάποιο βαθμό, αλλά πιστεύω πως κατά βάση για την αποτελεσματική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει βαθιά επίγνωση ότι οι μαθητές και οι μαθήτρίες του είναι παιδιά/έφηβοι που χαρακτηρίζονται από απειρία και έντονο αυθορμητισμό. Οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζονται με τον συμβουλευτικό και διαλλακτικό λόγο από εμάς τους εκπαιδευτικούς και με όπλο την υπομονή μας. Τουλάχιστον εγώ αυτό πιστεύω, ίσως και να κάνω και λάθος. Η πορεία μου στις τάξεις θα δείξει, μιας και είμαι ακόμα στην αρχή...» (N-E 8)

Δ. Αποτελέσματα 4^{ου} θεματικού άξονα : Συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και η σημασία της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών

Ο 4^{ος} θεματικός άξονας αποτελείται τόσο από ερωτήσεις κλειστού τύπου/κλίμακας όσο και από ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της δεύτερης κατηγορίας ερωτήσεων.

Δ.1 Συναισθήματα που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, όταν λαμβάνει χώρα μια προβληματική συμπεριφορά στην τάξη

Δ.2 Περιγραφή απαιτητικών περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη και συναισθήματα που αυτά προκάλεσαν

Δ.3 Ο ρόλος της προσωπικότητας του νέου εκπαιδευτικού στην αντίδρασή του απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη

Δ.4 Αλλαγή στοιχείων της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών για την προσαρμογή της συμπεριφοράς τους στις ανάγκες διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

Δ.2 Περιγραφή απαιτητικών περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη και συναισθήματα που αυτά προκάλεσαν

Πίνακας 5: Περιγραφή απαιτητικών περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς που έχετε κληθεί να αντιμετωπίσετε

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών
1.	Άγνοια βασικών κανόνων τάξης: (N-E 1)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
2.	Λεκτική βία μεταξύ μαθητών: (N-E 2)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
3.	Σωματική βία μεταξύ μαθητών: (N-E 3)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
4.	Ρατσιστική συμπεριφορά: (N-E 4, N-E 10)	Σύνολο N-E: N=2 (20%)
5.	Υπερκινητικότητα: (N-E 5, N-E 6)	Σύνολο N-E: N=2 (20%)
6.	Προβληματική συμπεριφορά λόγω εξάρτησης από ουσίες: (N-E 8, N-E 9)	Σύνολο N-E: N=2 (20%)
7.	Κανένα απαιτητικό περιστατικό: (N-E 7)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)

Σχετικά με τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει πως οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει μια μεγάλη ποικιλία απαιτητικών περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη με ελαφρώς συχνότερες την υπερκινητικότητα, την προβληματική συμπεριφορά λόγω εξάρτησης από ουσίες και τη ρατσιστική συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους τους. Μάλιστα, με δεδομένη την τρέχουσα πραγματικότητα στην Ελλάδα, η αναφορά ρατσιστικών συμπεριφορών από το 20% των ερωτώμενων νέων εκπαιδευτικών είναι σίγουρα ανησυχητική. Αν και το δείγμα είναι σχετικά μικρό, η ερευνήτρια δεν περίμενε την αναφορά τέτοιου είδους προβληματικών συμπεριφορών κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Ιδιαίτερο προβληματισμό προκάλεσε και η αναφορά δύο περιστατικών που αφορούσαν την προβληματική συμπεριφορά λόγω χρήσης ναρκωτικών ουσιών, ζήτημα το οποίο πιθανώς να σχετίζεται εν μέρει και με την οικονομική κρίση της χώρας.

Η υπερκινητικότητα, η σωματική ή λεκτική βία μεταξύ των μαθητών, καθώς και η άγνοια βασικών κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη αποτελούν ομολογουμένως αναμενόμενες απαιτητικές προβληματικές συμπεριφορές, μιας και τα παιδιά σε τέτοιες ηλικίες παρουσιάζουν συχνά τέτοιους είδους συμπεριφορές.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα.

1. Άγνοια βασικών κανόνων τάξης:

«Α, από τέτοια άλλο τίποτα (γέλια)... Μια πολύ χαρακτηριστική περίπτωση που θυμάμαι ένα ολόκληρο τμήμα μου στην Α Γυμνασίου με πολλά παιδιά που δεν είχαν μάθει βασικούς κανόνες της τάξης. (π.χ Δε σηκώνόμαστε από τη θέση μας χωρίς άδεια, σηκώνουμε το χέρι για να πάρουμε το λόγο κλπ) με αποτέλεσμα να «τινάζεται» το μάθημα στον «αέρα» πολύ συχνά. Ένας μικρός χαμός...» (N-E 1)

2. Λεκτική βία μεταξύ μαθητών:

«Ένα περιστατικό προβληματικής συμπεριφοράς που έχω αντιμετωπίσει αφορά έναν έντονο διαπληκτισμό λόγω ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών με λεκτική βία. Σκέφτηκα ότι η επέμβασή μου έπρεπε να ήταν άμεση και να μη δοθεί κανένα περιθώριο να συνεχιστεί μία τέτοια συμπεριφορά. Οπότε επενέβην άμεσα με επίπληξη και συζήτηση σχετικά με την αξία του σεβασμού απέναντι και σε απόψεις με τις οποίες διαφωνούμε.» (N.E 2)

3. Σωματική βία μεταξύ μαθητών:

«Τη φετινή χρονιά έχω 3 μαθητές στην Α Γυμνασίου που η συμπεριφορά τους δημιουργεί ζητήματα σημαντικά στην τάξη. Πρόσφατα ο ένας επιτέθηκε με πινέζα σε συμμαθητές του και δάγκωσε τον αγκώνα της συμμαθήτριάς του.» (N.E 3)

4. Ρατσιστική συμπεριφορά:

«Χμ... νομίζω ένα από τα πιο απαιτητικά περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς που αντιμετώπισα ήταν, όταν πριν από 2 χρόνια ένας μαθητής έβριζε συνεχώς το συμμαθητή του και σε κάποια φάση του είπε το εξής «εσύ είσαι Αλβανός, μη μιλάς! Τράβα στη χώρα σου». Τα παιδιά απλώς σιώπησαν και ο Αλβανός μαθητής του απάντησε «Και εσύ μοιάζεις με Πακιστανό μα.άκα!». Εκείνη την ώρα εγώ προσπαθώντας να μη δώσω συνέχεια και χωρίς να πάρω το μέρος κανενός, τους φώναξα λεγοντάς τους να σταματήσουν και συνέχισα να παραδίδω το μάθημα....» (N.E 4)

«Στην αρχή της φετινής χρονιάς μια ομάδα μαθητών μου, επηρεασμένος ίσως από τις γενικότερες εξελίξεις στη χώρα, έκανε συστηματικά ρατσιστικά σχόλια και είχε επιθετική συμπεριφορά σε μαθητές από άλλες χώρες (και συγκεκριμένα από την Αλβανία)...» (N.E 10)

5. Υπερκινητικότητα

«Θυμάμαι πέρσι που ένας μαθητής μου δε συνεργαζόταν καθόλου, έκανε φασαρία επιδεικτικά και, ενώ ισχυριζόταν ότι δεν καταλαβαίνει μια άσκηση (που προηγουμένως την είχε κάνει μόνος του), μου ζητούσε να του την ξαναεξηγήσω και ο ίδιος εξακολουθούσε να χαζεύει και να λέει ότι δεν καταλαβαίνει, ενώ ταυτόχρονα έκανε πράγματα επικίνδυνα για τον ίδιο... Στηριζόταν στα δύο πόδια της καρέκλας του και κουνιόταν ασταμάτητα. Και όλα αυτά συνέβαιναν συστηματικά σε κάθε μάθημα σχεδόν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.(παύση) Ήθελα να φύγω...» (N.E 5)

«Μπορώ να θυμηθώ ότι κατά το δεύτερο έτος διδασκαλίας μου υπήρχε ένας μαθητής ο οποίος είχε ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα και διέκοπτε συνεχώς το μάθημά μου κάνοντας άσχετα με το μάθημα σχόλια. Για παράδειγμα όταν εγώ παρέδιδα στα αρχαία τα ουσιαστικά γ' κλίσης, εκείνος σχολίαζε τα ρούχα μιας συμμαθήτριάς του και οι υπόλοιποι μαθητές ένιωθα ότι αποσυντονίζονται. Σε ορισμένες δύσκολες μέρες ένιωθα πως η ροή του μαθήματος εξαρτιόταν από τη δική του διάθεση να το διακόψει ή όχι και ότι δεν είχα τον απόλυτο έλεγχο...»(N.E 6)

6.Προβληματική συμπεριφορά λόγω εξάρτησης από ουσίες:

«Ήταν πρόπερσι ένα χειμωνιάτικο πρωινό, ώρα 8:50 π.μ. και δίδασκα το μάθημα της Ιστορίας στη Γ' τάξη του Γυμνασίου σε κεντρικό σχολείο των Αθηνών. Είχα σχεδόν ολοκληρώσει την παράδοση και πλησίαζε η ώρα να χτυπήσει το κουδούνι. Ένας μαθητής ήρθε καθυστερημένος και κλοτσώντας δυνατά την πόρτα της αίθουσας (φορούσε στρατιωτικά άρβυλα) αναμαλλιασμένος, άπνους, κακοντυμένος, μην ελέγχοντας το βηματισμό του (υπό την επήρεια αλκοόλ , ουσιών ;) και χωρίς καν να μιλήσει, σωριάστηκε... σε ένα θρανίο μόνος του σε μια γωνία της αίθουσας. Ατάραχος παρατηρούσα τα δρώμενα, ενώ οι συμμαθητές του έμειναν άναυδοι. Περίμεναν, με στραμμένα τα βλέμματά τους πάνω μου τον τρόπο αντίδρασής μου. Απόλυτη ησυχία... Είπα τότε με ήρεμη φωνή σε έναν μαθητή να κλείσει την πόρτα που ξέχασε ο συμμαθητής του ανοικτή. Χειμώνας, το κρύο τσουχτερό, ενώ νιφάδες χιονιού σκέπαζαν το σχολικό προαύλιο. Συνέχισα το μάθημα σαν να μη συνέβη απολύτως τίποτε. Κατάλαβα ότι ο παραβατικός, δυστυχώς, μαθητής «βρισκόταν στον κόσμο του» Σκέφτηκα ότι δεν ήταν ώρα ούτε για ανάκριση ούτε για διάλογο. Χτύπησε το κουδούνι , περίμενα να βγουν τα παιδιά για διάλειμμα, να αδειάσει η αίθουσα, ενώ ο μαθητής έμεινα μόνος του, μισοκοιμισμένος στο θρανίο του. Δεν του μίλησα καν. Στη συνέχεια και σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου αντιμετωπίσαμε από κοινού αποτελεσματικά το πρόβλημα, χωρίς καμία επιβολή ποινής.» (N.E 8)

«Κατά τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας μου και λίγο πριν τελειώσει το μάθημα μου, ένας μαθητής ξαφνικά με προσέβαλε χυδαία μπροστά σε όλους τους μαθητές. Λίγα λεπτά πριν μου είχε ζητήσει να τελειώσουμε νωρίτερα το μάθημα, εγώ αρνήθηκα, αλλά σε καμία περίπτωση δε φανταζόμουν τέτοια αντίδραση...» (N-E 9)

7.Κανένα απαιτητικό περιστατικό:

«Για να είμαι ειλικρινής στον 1,5 χρόνο της διδακτικής μου εμπειρίας δε μου έχει τύχει κάποιο ιδιαίτερα απαιτητικό περιστατικό έως τώρα.Ίσως έχω σταθεί πολύ τυχερή (γέλιο). Γενικά, ακόμα και στα πιο απλά περιστατικά, όπως το να μιλάνε τα παιδιά μεταξύ τους ή να παίζουν με το κινητό τους ή να ακούνε μουσική με το mp3 και να μη με ακούνε πραγματικά...» (N.E 7)

Δ.2 Περιγραφή απαιτητικών περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη και συναισθήματα που αυτά προκάλεσαν

Πίνακας 6: Συναισθήματα που προκάλεσαν απαιτητικά περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς

<u>Αύξων Αριθμός</u>	<u>Θέματα</u>	<u>Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών</u>
1.	Απογοήτευση (N-E 1, N-E 3)	Σύνολο N-E: N=2 (20%)
2.	Εξουθένωση (N-E 1)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
3.	Θυμός/Αγανάκτηση (N-E 2, N-E 6, N-E 7, N-E 8,N-E 9)	Σύνολο N-E: N=5 (50%)
4.	Έντονος προβληματισμός(N-E 2)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
5.	Φόβος (N-E 3, N-E 7)	Σύνολο N-E: N=2 (20%)
6.	Αίσθημα ανεπάρκειας (N-E 4, N-E 5)	Σύνολο N-E: N=2 (20%)
7.	Αίσθημα φυγής (N-E 5)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)

8.	Εκνευρισμός (N-E 6)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
9.	Ματαιοπονία (N-E 7)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
10.	Συμπόνοια/Στοργή (N-E 8)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
11.	Λύπη/Στενοχώρια (N-E 9, N-E 10)	Σύνολο N-E: N=2 (20%)
12.	Ντροπή(N-E 9)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
13.	Αμηχανία (N-E 10)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)
14.	Αίσθημα ευθύνης (N-E 10)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα το 50% των ερωτώμενων, όταν κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα προαναφερθέντα απαιτητικά περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς, αισθάνθηκαν θυμό και αγανάκτηση απέναντι στους μαθητές.

Στη συνέχεια, με βάση τις απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι αισθάνθηκαν αρκετά συχνά τα παρακάτω συναισθήματα: απογοήτευση, φόβο, αίσθημα ανεπάρκειας, λύπη και απογοήτευση.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν αισθάνθηκαν εξουθένωση, έντονο προβληματισμό, αισθήματα φυγής, εκνευρισμό, ματαιοπονία, συμπόνοια/στοργή, ντροπή, αμηχανία και το αίσθημα της ευθύνης.

Αξίζει ιδιαίτερο σχολιασμό πως ένας από τους εκπαιδευτικούς αν και βίωσε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό περιστατικό προβληματικής συμπεριφοράς, σε αντίθεση, με όλους τους ερωτώμενους που ένιωσαν αρνητικά συναισθήματα, ο συγκεκριμένος ένιωσε συναισθήματα συμπόνοιας και στοργής.

Τέλος, άξιο αναφοράς είναι ότι τα περισσότερα από τα συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών, όταν αντιμετώπισαν κάποιο δύσκολο περιστατικό, εμπεριείχαν μια αμφιβολία και έναν αρνητισμό ως προς τις δυνατότητές τους για τη διαχείριση της τάξης.

Προς επίρρωση των ανωτέρω, παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα.

1. Απογοήτευση

«Η κατάσταση αυτή μου προκαλούσε συναισθήματα απογοήτευσης και εξουθένωση, λόγω της καθημερινής υπερπροσπάθειας μου να τη διαχειριστώ. Δε θα ευχόμουν σε κανέναν νέο συνάδελφο να αντιμετωπίσει κάτι παρόμοιο...» (N-E 1).

«Πραγματικά, απογοητεύομαι με τις συμπεριφορές αυτές και κάποιες φορές φοβάμαι για

την ακεραιότητα των παιδιών στην τάξη...» (N.E 3)

2. Εξουθένωση «Η κατάσταση αυτή μου προκαλούσε συναισθήματα απογοήτευσης και εξουθένωση, λόγω της καθημερινής υπερπροσπάθειας μου να τη διαχειριστώ. Δε θα ευχόμουν σε κανέναν νέο συνάδελφο να αντιμετωπίσει κάτι παρόμοιο.» (N-E 1).

3. Θυμός/Αγανάκτηση

«Τα συναισθήματα που προκλήθηκαν ήταν αγανάκτηση, λόγω έλλειψης σωστής αγωγής, αλλά και έντονος προβληματισμός σχετικά με την αδυναμία των φορέων αγωγής να διαμορφώσουν υγιείς και ολοκληρωμένες προσωπικότητες.»(N-E 2)

«Τα συναισθήματα που ένιωθα ήταν αγανάκτηση και έντονο, εκνευρισμό για την κατάσταση...» (N-E 6)

«...πραγματικά αισθάνομαι ότι «μιλώ στον τοίχο», κάτι που μου προκαλεί θυμό. Ποιος ξέρει πώς θα νιώθω όταν έρθουν τα πολύ πιο δύσκολα...» (N-E 7)

«...Ένιωσα συναισθήματα αγανάκτησης και θυμού για το μερίδιο ευθύνης της οργανωμένης πολιτείας για την κατάληξη του εφήβου...» (N-E 8)

«... Ξαφνιάστηκα δυσάρεστα, ένιωσα τη γη να φεύγει κάτω από τα πόδια μου και ένιωσα αγανάκτηση...» (N-E 9)

4. Έντονος προβληματισμός

«Τα συναισθήματα που προκλήθηκαν ήταν αγανάκτηση, λόγω έλλειψης σωστής αγωγής, αλλά και έντονος προβληματισμός σχετικά με την αδυναμία των φορέων αγωγής να διαμορφώσουν υγιείς και ολοκληρωμένες προσωπικότητες.» (N-E 2)

5. Φόβος

«Πραγματικά, απογοητεύομαι με τις συμπεριφορές αυτές και κάποιες φορές φοβάμαι για την ακεραιότητα των παιδιών στην τάξη. Ορισμένες φορές φοβάμαι πως ίσως ευθύνεται η απειρία μου ωστόσο, το γεγονός πως και εμπειρότεροι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις με τους συγκεκριμένους μαθητές με καθησυχάζει ως ένα βαθμό.» (N-E 3)

«Γενικά, ακόμα και στα πιο απλά περιστατικά, όπως το να μιλάνε τα παιδιά μεταξύ τους ή να παίζουν με το κινητό τους ή να ακούνε μουσική με το mp3 και να μη με ακούνε, πραγματικά αισθάνομαι ότι «μιλώ στον τοίχο», κάτι που μου προκαλεί θυμό. Ποιος ξέρει πώς θα νιώθω όταν έρθουν τα πολύ πιο δύσκολα...;» (N-E 7)

6. Αίσθημα ανεπάρκειας

«Ένιωσα δηλαδή αρκετά ανεπαρκής ως προς το καθήκον μου ως εκπαιδευτικός μετά που το σκεφτόμουν, καθώς και απογοητευμένη με μένα θα έλεγα, γιατί δεν αντέδρασα εκείνη την ώρα όπως θα έπραττε μια σωστή παιδαγωγός , αλλά κυρίως όπως ταιριάζει στο χαρακτήρα μου υπό άλλες συνθήκες.»(N-E 4)

«... Ένιωθα ανεπαρκής...Τι κάνω λάθος έλεγα από μέσα μου;» (N-E 5)

7. Αίσθημα φυγής

«Ήθελα να φύγω... Ένιωθα ανεπαρκής...Τι κάνω λάθος έλεγα από μέσα μου;» (N-E 5)

8. Εκνευρισμός

«...Τα συναισθήματα που ένιωθα ήταν αγανάκτηση και έντονο εκνευρισμό για την κατάσταση.» (N-E 6)

9. Ματαιοπονία

«... αισθάνομαι ότι ... μιλώ στον τοίχο...» (N-E 7)

10. Συμπόνια/ στρογγή

«...Ένιωσα συναισθήματα συμπόνιας , στρογγής για το μαθητή...» (N-E 8)

11. Λύπη/στενοχώρια

«...ένιωσα τη γη να φεύγει κάτω από τα πόδια μου και ένιωσα μεγάλη στενοχώρια...» (N-E 9)

«...Τα συναισθήματα που ένιωσα εκείνη τη στιγμή ήταν η αμηχανία και η λύπη τόσο για τους μαθητές που δέχθηκαν την επιθετική συμπεριφορά, όσο και γι αυτούς που την προκάλεσαν...» (N-E 10)

12. Ντροπή

«...ένιωσα μεγάλη στενοχώρια, ντροπή και αγανάκτηση...» (N-E 9)

13. Αμηχανία

«...Τα συναισθήματα που ένιωσα εκείνη τη στιγμή ήταν η αμηχανία...» (N-E 10)

14. Αίσθημα ευθύνης

«Πάνω από όλα όμως ένιωσα έντονο αίσθημα ευθύνης να διορθώσω άμεσα την κατάσταση αυτή. Μετά από αυτό το περιστατικό, συνειδητοποίησα πως τα δύσκολα πάντα πέφτουν στις πλάτες του εκπαιδευτικού...»(N-E 10)

Δ.3 Ο ρόλος της προσωπικότητας του νέου εκπαιδευτικού στην αντίδρασή του απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη.

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών για τον ρόλο της προσωπικότητας/του χαρακτήρα τους απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.

Πίνακας 7: Θεωρείτε ότι η προσωπικότητα/ χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη;

Αυξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών
1.	Ναι (N-E 1-10)	Σύνολο N-E: N=10 (100%)
2.	Όχι	Σύνολο N-E: N=0 (0%)

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη. Μιας και παρόλο που η συγκεκριμένη ερώτηση είναι κλειστού τύπου ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να εξηγήσουν την απάντησή τους, η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε αυθόρμητα την ψυχραιμία, την υπομονή, την ανεκτικότητα, την πραότητα και τη διαλλακτικότητα ως απαραίτητα εφόδια του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές.

Μάλιστα, ορισμένοι επισήμαναν πως η απουσία των παραπάνω χαρακτηριστικών πολλές φορές οδηγεί στη διόγκωση των φαινομένων με προβληματική συμπεριφορά στην τάξη.

Επίσης, μεταξύ άλλων, αναφέρθηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς ως απαραίτητο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού ο δυναμισμός και, τέλος, μια εκπαιδευτικός ανέφερε την αγάπη ως το αντίδοτο για την αντιμετώπιση των παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές.

Προς επίρρωση των ανωτέρω, παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα. Αποσπάσματα θα παρατεθούν μόνο για την πρώτη κατηγορία του πίνακα, μιας και όλοι οι ερωτώμενοι έδωσαν την ίδια απάντηση.

1. Η προσωπικότητα/ χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη.

1. Ναι, η προσωπικότητα/ χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη.

«Σίγουρα επηρεάζει, αφού ο εκπαιδευτικός είναι άνθρωπος και στις αντιδράσεις του είναι λογικό να βγάζει το χαρακτήρα του. Αν είναι ψύχραιμος ως χαρακτήρας, είναι στοιχείο που τον βοηθά. Εάν, όμως, είναι νευρικός τα πράγματα θα είναι δύσκολα και θα το βρει μπροστά του, καθώς η επιθετικότητα και ο συνεχής εκνευρισμός από την πλευρά μας μάς οδηγεί σε ένα φάυλο κύκλο εντάσεων στην τάξη.» (N-E 1)

«Σαφώς και επηρεάζει, αφού είναι λογικό ένας εκπαιδευτικός χωρίς ψυχραιμία και με οξυθυμία να δυσκολεύεται να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις. Κατά συνέπεια, οι εκ φύσεως ψύχραιμοι και υπομονετικοί εκπαιδευτικοί έχουν ένα σημαντικό όπλο στη φαρέτρα τους για τις δύσκολες ώρες. Σε κάθε περίπτωση, αν και είναι καλό ο εκπαιδευτικός να είναι ο εαυτός του μέσα στην τάξη, όταν αυτό τον δυσκολεύει στη διαχείριση της τάξης, οφείλει να προσαρμόζεται.» (N-E 2)

«Ναι, θεωρώ πως ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει ακόμα και την εκδήλωση (του βαθμού) της προβληματικής συμπεριφοράς. Θεωρώ πως συνάδελφοι που είναι πιο αυστηροί και χρησιμοποιούν συστήματα τιμωριών κλπ, περιορίζουν την εκδήλωση σημαντικών περιστατικών στις διδακτικές τους ώρες, χωρίς όμως να επιλύεται το ζήτημα. Συχνά η σχέση με τον μαθητή, επίσης, επηρεάζει. Π.χ. ο συγκεκριμένος μαθητής στον οποίο αναφέρομαι εκδηλώνει λιγότερο προβληματική συμπεριφορά μέσα στο μάθημά μου σε σχέση με τους συναδέλφους των ειδικοτήτων που κατά καιρούς κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη.» (N-E 3)

«Ναι, θεωρώ πως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά σε μια προβληματική και ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μαθητή στην

τάξη. Αν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός είναι υπομονετικός και δυναμικός ταυτόχρονα, μπορεί να αντιμετωπίσει ως ένα βαθμό ακόμα και ακραίες περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών του. Αντίθετα, εάν είναι νευρικός και χάνει εύκολα τον έλεγχο, θα καταφέρει και να εκνευρίζεται εύκολα και να εκνευρίζει περισσότερο τους μαθητές του.» (N-E 4)

«Ναι, καθώς από το πώς θα αντιδράσεις θα εξαρτηθεί και η αντίδραση του μαθητή. Αν, δηλαδή, είσαι από τη φύση σου ψυχραιμος και υπομονετικός, ο μαθητής θα αντιδράσει τις περισσότερες φορές θετικά, όταν προσπαθήσεις να αντιμετωπίσεις μια προβληματική συμπεριφορά. Εάν όμως με το παραμικρό «λύνεις το ζωνάρι» για καβγά, όπως συνηθίζω να λέω, ο μαθητής σε βάθος χρόνου θα επαναλάβει την ίδια συμπεριφορά. Οι ακραίες αντιδράσεις κατά κανόνα έχουν βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα.» (N-E 5)

«Προφανώς και πιστεύω ότι επηρεάζει, καθώς η άκαμπτη ή υπεροπτική στάση του καθηγητή διογκώνει την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή. Αντίθετα, η ψυχραιμία και η πραότητα ανταμείβονται από την πλευρά των μαθητών και αναγνωρίζονται. Οι μαθητές είναι μεγάλοι κριτές και δε θα πρέπει να το ξεχνάμε αυτό (χαμογελάει).» (N-E 6)

«Σίγουρα επηρεάζει, άλλες φορές θετικά και άλλες φορές αρνητικά. Προφανώς, ένας χαρακτήρας πιο δυνατός θα αντιδράσει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά από εκείνον ο οποίος είναι πιο μαλθακός και μπορούν οι μαθητές «να τον φέρουν βόλτα» Εννοείται πως οι μαθητές «έχουν κεραίες» και αντιμετωπίζουν τις αδυναμίες του χαρακτήρα μας». (N-E 7)

«Προφανώς και επηρεάζει. Ο εκπαιδευτικός οφείλει, αφού επέλεξε αυτό το επάγγελμα, να είναι οπλισμένος όσα χρόνια βρίσκεται μέσα στην τάξη με παιδιά και εφήβους με υπομονή, ανεκτικότητα και διαλλακτικότητα. Και αυτό το κατάλαβα μετά τον 3^ο χρόνο διδασκαλίας μου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά είναι ζωντανοί οργανισμοί με ελαττώματα, χωρίς κακία, αλλά με αρετές. Το φιλότιμο χρειάζεται να τους θίξεις και όλα θα πάνε καλά πιστεύω. Τα προσωπικά μας προβλήματα και τα αναπόφευκτα ανθρώπινα ελαττώματά μας τα αφήνουμε εκτός της κεντρικής εισόδου του σχολείου. Ο απειλητικός λόγος του διδάσκοντος «ρίχνει λάδι στη φωτιά», δε λύνει προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς στην τάξη.» (N-E 8)

«Βεβαίως επηρεάζει και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιμετωπίσει με αγάπη την κάθε προβληματική συμπεριφορά του μαθητή. Αρετές και ελαττώματα έχουν όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και οι καθηγητές και προφανώς αυτά έχουν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, αντίστοιχα.» (N-E 9)

«Φυσικά και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός τους μαθητές, όταν αυτοί παραφέρονται, και αυτό συνειδητοποιώ κρίνοντας από τον εαυτό μου. Ως χαρακτήρας ήμουν πολύ ανυπόμονος και νευρικός τους πρώτους μήνες της διδασκαλίας μου. Σύντομα κατάλαβα πως αυτό μόνο περαιτέρω προβλήματα δημιουργούσε και διόγκωνε τις δύσκολες καταστάσεις. Αντίστοιχα, όταν έγινα περισσότερο υπομονετικός, πολλά πράγματα έγιναν ευκολότερα.» (N-E 10)

2. Όχι, η προσωπικότητα/ χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη

Δ.4 Αλλαγή στοιχείων της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών για την προσαρμογή της συμπεριφοράς τους στις ανάγκες διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τις αλλαγές που έγιναν στην προσωπικότητά τους για την προσαρμογή της συμπεριφοράς τους στις ανάγκες διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών.

Πίνακας 8 Έχετε αλλάξει στοιχεία της προσωπικότητας/του χαρακτήρα σας, ώστε να προσαρμόσετε τη συμπεριφορά σας στις ανάγκες διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη;

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών
1.	Ναι (N-E 1-4, N-E 6-10)	Σύνολο N-E: N=9 (90%)
2.	Όχι (N-E 5)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νέων καθηγητών έχει αλλάξει στοιχεία της προσωπικότητάς της και του χαρακτήρα της για τις ανάγκες της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη.

Πολλοί από τους ερωτώμενους παρουσίασαν ως βασική αλλαγή στο χαρακτήρα/προσωπικότητά τους την αυξημένη υπομονή, την ανεκτικότητα, τη διαλλακτικότητα και τη μεγαλύτερη ψυχραιμία σε σχέση με το πρώτο διάστημα που βρέθηκαν αντιμέτωποι με παιδιά με προβληματικά στη συμπεριφορά τους. Αυτή η αλλαγή είναι απολύτως λογική, μιας και οι νέοι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές με νευρική, φωνές και λιγότερη ψυχραιμία, προτού συνειδητοποιήσουν ότι αυτές δεν φέρνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Επίσης, ως αλλαγές στα στοιχεία της προσωπικότητάς τους οι νέοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον περιορισμό του άγχους, της ανησυχίας και των ακραίων αντιδράσεων. Τέλος, μια εκπαιδευτικός ανέφερε την αυξημένη τρυφερότητα στα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά.

Ως γενικό συμπέρασμα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η πλειοψηφία των νέων εκπαιδευτικών άλλαξαν στοιχεία του χαρακτήρα τους προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης ψυχραιμίας και υπομονής, ενώ μόλις ένας απάντησε αρνητικά.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα:

1. Ναι, έχω αλλάξει στοιχεία της προσωπικότητας/του χαρακτήρα μου, ώστε να προσαρμόσω τη συμπεριφορά μου στις ανάγκες διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

«Ναι έχω αλλάξει και προσπαθώ να προσαρμόζω τη συμπεριφορά μου στις εκάστοτε ανάγκες της τάξης μου. Αποφεύγω, δηλαδή, πια να φωνάζω στην τάξη, κάτι που έκανα στην αρχή και προσπαθώ να είμαι πιο ψύχραιμη και με μεγαλύτερη υπομονή με τα παιδιά, όταν αντιμετωπίζω διάφορα προβλήματα με τη συμπεριφορά τους.» (N-E 1)

«Ναι, για παράδειγμα πλέον έχω αποκτήσει περισσότερη υπομονή, αλλά και επιμονή σε σχέση με πέρσι ας πούμε, με αποτέλεσμα να επιλύω, πιστεύω, καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζω με τις διάφορες περιπτώσεις των μαθητών μου. Την προηγούμενη χρονιά, για παράδειγμα, φώναζα πολύ πιο συχνά και δε δεχόμουν καμία προβληματική συμπεριφορά στην τάξη. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού συνειδητοποίησα πως αυτό είναι ψυχοφθόρο τόσο για εμένα, όσο και για την ίδια την τάξη.» (N-E 2)

«Ναι, νομίζω ότι προσπαθώ να είμαι πιο τρυφερή με τους μαθητές που επιδεικνύουν προβλήματα συμπεριφοράς. Θέλω και προσπαθώ, έτσι, να κερδίσω την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό τους με πιο ήρεμο και διαλλακτικό τρόπο και όχι βάζοντας τις φωνές, όπως έκανα τις 2 πρώτες χρονιές της διδασκαλίας μου.» (N-E 3)

«Η αλήθεια είναι πως το βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς μου που έχω αλλάξει είναι ο αυθορμητισμός μου. Προσπαθώ δηλαδή πριν αντιδράσω να σκεφτώ 2 φορές τι θα πω και τι θα κάνω και αυτό γιατί έχω να κάνω με εφήβους και με ψυχές που ίσως διαμορφώνουν και επηρεάζουν το χαρακτήρα τους από εμένα, αλλά και γιατί μια κουβέντα παραπάνω που θα πω μπορεί να στενοχωρήσει, να φοβίσει το μαθητή ή και τελικά να γίνω αντιπαθής στα μάτια του.» (N-E 4)

«Ναι, γιατί σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές μου η υπομονή μου οξύνθηκε και πλέον αντιμετωπίζω πιο ψύχραιμα τα παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές. Κατάλαβα ότι η υπομονή είναι το κλειδί για τη διαχείριση των περισσότερων δύσκολων περιπτώσεων παιδιών.» (N-E 6)

«Ναι, είμαι πιο σταθερή πλέον στις απόψεις μου και στα συναισθήματα που νιώθω απέναντι στις περιπτώσεις προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών μου. Αρχικά, ένιωθα έντονο εκνευρισμό ακόμα και με σχετικά ασήμαντες περιπτώσεις. Σήμερα όμως νιώθω ότι το ελέγχω καλύτερα. » (N-E 7)

«Προφανώς και επηρεάζει. Ο εκπαιδευτικός οφείλει, αφού επέλεξε αυτό το επάγγελμα, να είναι οπλισμένος όσα χρόνια βρίσκεται μέσα στην τάξη με παιδιά και εφήβους, με υπομονή, ανεκτικότητα και διαλλακτικότητα. Και αυτό το κατάλαβα μετά τον 3^ο χρόνο διδασκαλίας μου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά είναι ζωντανοί οργανισμοί με ελαττώματα, χωρίς κακία, αλλά με αρετές. Το φιλότιμο χρειάζεται να τους θίξεις και όλα θα πάνε καλά πιστεύω. Τα προσωπικά μας προβλήματα και τα αναπόφευκτα ανθρώπινα ελαττώματά μας τα αφήνουμε εκτός της κεντρικής εισόδου του σχολείου. Ο απειλητικός λόγος του διδάσκοντος «ρίχνει λάδι στη φωτιά», δε λύνει προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς στην τάξη.» (N-E 8)

«Έχω αλλάξει σε σχέση με τα 3 πρώτα χρόνια της διδασκαλίας μου. Τα λάθη μου με έκαναν πιο σοφή και σε αυτό βοήθησε αποφασιστικά το γεγονός ότι έγινα μητέρα πολύ νωρίς. Με άλλα λόγια με βοήθησε πολύ και η μητρική μου ιδιότητα.» (N-E 9)

«Ναι, έχω προσπαθήσει να μειώσω το άγχος μου σε αυτές τις περιπτώσεις και να είμαι πιο ψύχραιμη, διότι αυτά τα στοιχεία του χαρακτήρα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών. Συνειδητοποίησα πως το υπερβολικό άγχος, η ανησυχία μου και οι ακραίες αντιδράσεις μου είναι κακοί σύμβουλοι στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Έπαψα, τέλος, να αγχώνομαι σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών μου να με απασχολούν ακόμα και όταν πήγαινα σπίτι μου.» (N-E 10)

2. Όχι, δεν έχω αλλάξει στοιχεία της προσωπικότητας/του χαρακτήρα μου, ώστε να προσαρμόσω τη συμπεριφορά μου στις ανάγκες διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

«Όχι, δεν έχω αλλάξει στοιχεία του χαρακτήρα μου, καθώς προσαρμόζω την συμπεριφορά μου ανάλογα με τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Σε κάθε περίπτωση θα ήταν υπερβολή να ισχυριστώ πως άλλαξε ολόκληρη η προσωπικότητά μου, ώστε να διαχειριστώ προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη.» (N-E 5)

E. Αποτελέσματα 5^{ου} θεματικού άξονα : Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Ο 5^{ος} θεματικός άξονας αποτελείται τόσο από ερωτήσεις κλειστού τύπου/κλίμακας όσο και από ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της δεύτερης κατηγορίας ερωτήσεων.

E.1 Η αυτοπεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

E.2 Έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία και αποτελεσματικότητα

E.3 Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (βαθμός αποτελεσματικότητας)

E.4 Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (συχνότητα)

E.5 Η συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων με νέους εκπαιδευτικούς

E.6 Απόκτηση εμπειριών και διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

E.7 Αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς μαθητή (τότε και τώρα)

E.1 Η αυτοπεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν αισθάνονται αυτοπεποίθηση σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη.

Πίνακας 9: Αισθάνεστε αυτοπεποίθηση σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών σας στην τάξη;

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών
1.	Ναι (N-E 2, N-E 3, N-E 4, N-E 7, N-E 8)	Σύνολο N-E: N=5 (50%)
2.	Όχι (N-E 1, N-E 5, N-E 6, N-E 9, N-E 10)	Σύνολο N-E: N=5 (50%)

Από τα πιο ενδιαφέροντα σημεία της έρευνάς μας αποτέλεσαν οι απαντήσεις της ερώτησης αυτής. Αν και περιμέναμε να γείρει η πλάστιγγα υπέρ του «όχι», μιας και οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, εν τούτοις το 50% των εκπαιδευτικών αισθάνεται αυτοπεποίθηση σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, γιατί θεωρεί πως πλέον έχει αποκτήσει περισσότερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Από όσους αισθάνονται αυτοπεποίθηση, αναφέρθηκαν οι παρακάτω παράγοντες ως αιτίες της αυτοπεποίθησής τους: ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού, η φυσική ικανότητά τους και το «ταλέντο» τους, ή έστω και μικρή έως τώρα εμπειρία τους (η οποία τους επιτρέπει να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά περιστατικά τα οποία κατά τον πρώτο καιρό της διδασκαλίας τους τους δυσκόλευαν). Αξίζει να σημειωθεί πως αρκετοί από όσους αισθάνονται αυτοπεποίθηση, υπογράμμισαν ότι έχουν ακόμα δρόμο μπροστά τους και ότι η αυτοπεποίθησή τους χτίζεται μέρα με τη μέρα.

Το υπόλοιπο 50% των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται πως ακόμα δε νιώθει αυτοπεποίθηση σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών στους στην τάξη. Ως πηγές της έλλειψης αυτοπεποίθησης αναφέρθηκαν η έλλειψη ψυχραιμίας και υπομονής για το χειρισμό δύσκολων και απρόβλεπτων καταστάσεων, η έλλειψη εμπειρίας, η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα

1. Ναι, αισθάνομαι αυτοπεποίθηση σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών μου στην τάξη

«Ναι, γιατί θεωρώ ότι έχω αποκτήσει πλέον περισσότερη ευελιξία και γενικά ο χαρακτήρας μου με βοηθάει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση. Η αρχή βεβαίως ήταν δύσκολη, αλλά πλέον αισθάνομαι αρκετά πιο σίγουρη για τον εαυτό μου. Έχω βέβαια μακρύ δρόμο μπροστά μου και πιστεύω ότι τα διάφορα περιστατικά σίγουρα θα με κάνουν σοφότερη και πιο αποτελεσματική.» (N-E 2)

«Ναι, θα έλεγα ότι πλέον νιώθω αρκετή αυτοπεποίθηση, αλλά, για να φτάσω στο επίπεδο να έχω τον απόλυτο έλεγχο των μαθητών μου, θα χρειαστώ ακόμα αρκετά χρόνια εμπειρίας και τριβής.» (N-E 3)

«Ναι, νιώθω αυτοπεποίθηση , αλλά όχι απόλυτη. Ειδικά ορισμένες φορές που τα παιδιά για κάποιο λόγο δεν είναι καθόλου υπάκουα, αλλά είναι αδιάφορα και δείχνουν να μην τους ενδιαφέρει το μάθημα, νιώθω ότι κάτι κάνω στραβά... Σίγουρα τα πράγματα είναι καλύτερα σε σχέση με τους πρώτους δύσκολους μήνες.» (N-E 4)

«Ναι, γιατί πιστεύω πως μέχρι τώρα σε όσα περιστατικά έχω αντιμετωπίσει, δεν είχα ιδιαίτερα προβλήματα. Ίσως αυτό να βασίζεται και στο ταλέντο του εκπαιδευτικού. Ίσως και αυτή μου η αυτοπεποίθηση να οφείλεται στο γεγονός ότι, όπως είπα πριν, δεν μου έχουν τύχει ιδιαίτερα δύσκολα περιστατικά.» (N-E 7)

«Ναι, πιστεύω αρκετά στις δυνάμεις μου και νιώθω προετοιμασμένος για το υπόλοιπο της εκπαιδευτικής μου σταδιοδρομίας να αντιμετωπίσω και δύσκολα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς. Άλλωστε αυτή η αυτοπεποίθηση χτίζεται μέρα με τη μέρα , περιστατικό με περιστατικό.» (N-E 8)

2. Όχι, δεν αισθάνομαι αυτοπεποίθηση σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών μου στην τάξη.

«Όχι, δεν αισθάνομαι, διότι κάποιες φορές εξακολουθώ να χάνω την ψυχραιμία μου ή δεν ξέρω πώς να χειριστώ την κατάσταση και γι' αυτόν τον λόγο κυρίως αυτοσχεδιάζω άλλοτε με θετικά και άλλοτε με αρνητικά αποτελέσματα.» (N-E 1)

«Όχι, γιατί ακόμα και σήμερα, αν και στον 5^ο χρόνο διδασκαλίας μου, αντιμετωπίζω δυσκολίες με διάφορες περιπτώσεις παιδιών και δεν μπορώ να πω ότι έχω τον απόλυτο έλεγχο απέναντι στην απρόβλεπτη συμπεριφορά τους. Δηλαδή νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχετικά με τη διαχείριση πιο συνηθισμένων προβληματικών συμπεριφορών πχ. Όταν τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους στην τάξη, παίζουν με το κινητό κλπ. Για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις θέλω ακόμα δουλειά (γέλια...)» (N-E 5)

«Όχι, γιατί δεν έχω την απαραίτητη εξειδικευμένη γνώση στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών και η έλλειψη αυτής καθιστά αδύνατη την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Ουσιαστικά αυτό που επιδιώκω είναι να καταστήσω βιώσιμη τη συμπεριφορά ενός μαθητή με προβληματική συμπεριφορά, χωρίς να είμαι, όμως, σε θέση να αντιμετωπίσω τη ρίζα της προβληματικής συμπεριφοράς του.» (N-E 6)

«Όχι, δεν αισθάνομαι ακόμα απόλυτη αυτοπεποίθηση, γιατί οι εμπειρίες μου είναι λιγοστές ακόμα και τα παιδιά και οι έφηβοι είναι απρόβλεπτοι. Ιδιαίτερα σήμερα εξαιτίας και του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος, που γίνεται δυσμενέστερο σε σχέση με το παρελθόν. Σίγουρα σε σχέση με τον πρώτο καιρό που δίδασκα αισθάνομαι πιο άνετα, αλλά σε καμία περίπτωση όσο άνετα θα ήθελα.» (N-E 9)

«Όχι, πάντα, διότι υπάρχουν πολλές φορές δύσκολες περιπτώσεις όπου χρειάζεται μεγάλη υπομονή για την αντιμετώπιση παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές. Αν και οι πρώτοι δύσκολοι μήνες στην τάξη πέρασαν, πιστεύω πως έχω ακόμα καιρό μπροστά μου, για να νιώσω τελείως έτοιμος και γεμάτος αυτοπεποίθηση.» (N-E 10)

E.2 Έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία και αποτελεσματικότητα

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θεωρούν πως η έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη.

Πίνακας 10: *Θεωρείτε πως η έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία επηρεάζει την αποτελεσματικότητά σας στον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη;*

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Εκπαιδευτικών Νέων
1.	Ναι(N-E 1,N-E 2, N-E 4, N-E 6, N-E 8, N-E 9)	Σύνολο N-E: N=6 (60%)
2.	Όχι (N-E 3, N-E 5, N-E 7, N-E 10)	Σύνολο N-E: N=4 (40%)

Σχετικά μη αναμενόμενο ήταν το εύρημά μας στο ερώτημα αυτό, μιας και κάποιος θα περίμενε πως στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί θα θεωρούσαν πως η έλλειψη εμπειρίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη.

Ωστόσο, τέσσερις από τους ερωτώμενους θεωρούν πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Κάποιος από αυτούς τους εκπαιδευτικούς θεωρεί την επιμόρφωση ως σημαντικότερη της εμπειρίας και κάποιος άλλος θεωρεί πιο χρήσιμη την προσαρμογή του εκπαιδευτικού στις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή. Άλλος υπογράμμισε πως ο χαρακτήρας και η διάθεση του εκπαιδευτικού διαδραματίζει μεγαλύτερο και πιο ουσιαστικό ρόλο.

Όσοι απάντησαν πως η έλλειψη μεγάλης εμπειρίας τους στη διδασκαλία επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της διαχείρισης της τάξης, ανέφεραν μεταξύ άλλων πως η απόκτηση εμπειρίας βοηθάει στη μελλοντική αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Επίσης, η εξοικείωση με συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές η οποία αποκτάται με την πάροδο του χρόνου αναφέρθηκε ως βοηθητικός παράγοντας για την καλύτερη αντιμετώπιση παιδιών με προβληματική συμπεριφορά.

Αξίζει να αναφερθεί πως αρκετοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν αυθόρμητα μια αισιοδοξία/ελπίδα πως η απόκτηση ολοένα και περισσότερων εμπειριών στην τάξη θα τους καταστήσει πιο αποτελεσματικούς στο μέλλον στο συγκεκριμένο τομέα.

Προς επαλήθευση των ανωτέρω παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα:

1. Ναι, θεωρώ πως η έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία επηρεάζει την αποτελεσματικότητά μου στον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη.

«Σαφώς και επηρεάζει, γιατί η μακρόχρονη εμπειρία θα με βοηθούσε πολύ περισσότερο, μιας και η αντιμετώπιση στο παρελθόν παρόμοιων περιστατικών θα με έκανε ακόμα πιο αποτελεσματική. Με το πέρασμα των χρόνων λοιπόν και με την απόκτηση ολοένα και περισσότερων εμπειριών πιστεύω πως τελικά θα είμαι πιο αποτελεσματική με τους ... δύσκολους μαθητές.» (N-E 1)

«Σαφώς, γιατί μέσω των περισσότερων εμπειριών και με το πέρασμα του χρόνου είναι πολύ λογικό να βελτιώνεται και ο τρόπος προσέγγισης και επίλυσης των προβλημάτων με τους μαθητές μου. Δηλαδή πιστεύω ότι σε λίγα χρόνια θα αντιμετωπίζω ακόμα πιο αποτελεσματικά τα διάφορα περιστατικά. Το ελπίζω... »

(N-E 2)

«Ναι, και θεωρώ πως με το πέρασμα των χρόνων θα νιώθω ακόμα πιο αποτελεσματική στη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών και πως η τάξη θα με «ρουφάει» λιγότερο σε σχέση με σήμερα.» (N-E 4)

«Ναι, γιατί όσο περισσότερο αντιμετωπίζεις ένα πρόβλημα, τόσο περισσότερο εξοικειώνεσαι με την αντιμετώπισή του. Η απειρία μου ορισμένες φορές έχει ως συνέπεια να χρειάζομαι περισσότερο χρόνο για να αντιμετωπίσω παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές. Πιστεύω πως με το πέρασμα του χρόνου θα διαχειρίζομαι τέτοιου είδους συμπεριφορές καλύτερα και κυρίως πιο γρήγορα, ώστε να εξοικονομώ περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία του μαθήματος.»

(N-E 6)

«Επηρεάζει αρνητικά, γιατί οι μέχρι τώρα εμπειρίες μου πιστεύω ότι είναι ανεπαρκείς. Μου λείπει η πείρα σε σχέση με συναδέλφους μου με μακρόχρονη προϋπηρεσία. Και επειδή η πείρα δε διδάσκεται, ούτε κληρονομείται ή αγοράζεται, πιστεύω ότι θα την αποκτήσω με το πέρασμα του χρόνου.» (N-E 8)

«Βεβαίως, γιατί η εκπαιδευτική μου εμπειρία είναι ακόμα ελλιπής. Ελπίζω με την πάροδο του χρόνου να αποκτήσω την αναγκαία πείρα, ώστε να βελτιωθώ στον τρόπο που διαχειρίζομαι τις προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη. Νιώθω ανασφάλεια, γιατί είμαι ακόμα νεοδιόριστη και γι' αυτό πολλές φορές καταφεύγω στη συμβουλή του Διευθυντή του Σχολείου, καθώς και σε συναδέλφους με μεγαλύτερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία.» (N-E 9)

2. Όχι, δεν θεωρώ πως η έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία επηρεάζει την αποτελεσματικότητά μου στον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη

«Σίγουρα η ανύπαρκτη εμπειρία δε βοηθά. Ωστόσο, δεν πιστεύω πως η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τον χρόνο προϋπηρεσίας. Αντίθετα, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε τέτοια ζητήματα είναι πιθανόν χρησιμότερη από τη διδακτική εμπειρία.» (N-E 3)

«Όχι. πιστεύω πως η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και πως αυτό που είναι σημαντικό είναι κυρίως να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Μόνο έτσι, μπορεί, να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις περιπτώσεις παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές.»

(N-E 5)

«Όχι ιδιαίτερα μιας, και όπως είπα προηγούμενος, δεν έχω αντιμετωπίσει πολύ δύσκολα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς. Υποθέτω ότι ίσως η έλλειψη εμπειρίας φανεί, όταν κληθώ να αντιμετωπίσω πιο απαιτητικά περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς.» (N-E 7)

«Όχι ιδιαίτερα, διότι εκτός από την εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο και ο χαρακτήρας και η διάθεση του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις οποιεσδήποτε προκλήσεις μέσα στην τάξη. Σίγουρα η εμπειρία βοηθάει, αλλά πιστεύω πως ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού παίζει μεγαλύτερο και πιο ουσιαστικό ρόλο.» (N-E 10)

E.5 Η συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν πως η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη.

Πίνακας 11: Πιστεύετε πως η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη;

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός Νέων Εκπαιδευτικών
1.	Ναι (N-E 1, N-E 2, N-E 3, N-E 5-10)	Σύνολο N-E: N=9 (90%)
2.	Όχι (N-E 4)	Σύνολο N-E: N=1 (10%)

Το εύρημα της έρευνάς μας στο παραπάνω ερώτημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναμενόμενο, μιας και σχεδόν όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη συζήτηση με τους άλλους συναδέλφους τους ως ένα σημαντικό μέσο για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Η ανταλλαγή απόψεων χαρακτηρίστηκε από τους ερωτώμενους ως μια εποικοδομητική διαδικασία, καθώς επιτρέπει τη θεώρηση καταστάσεων και συμπεριφορών από μια άλλη οπτική γωνία.

Επιπλέον, αναφέρθηκε πως η συζήτηση μπορεί να φωτίσει κάποιες πτυχές του χαρακτήρα και του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή, τις οποίες ο νέος εκπαιδευτικός δε γνώριζε. Περαιτέρω από την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους μπορεί να προκύψουν για τον εκπαιδευτικό πιο αποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών τους οποίος εκείνος δεν είχε σκεφτεί.

Εξίσου ενδιαφέρουσα ήταν και η άποψη που ανέφερε ένας ερωτώμενος σχετικά με τη σημασία της συζήτησης με συναδέλφους για την ολοκληρωμένη προσέγγιση και από κοινού αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών συγκεκριμένων μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί πως ένας ερωτώμενος, αν και αναγνώρισε τη σημασία της ανταλλαγής απόψεων με συναδέλφους για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, τόνισε πως χρειάζονται και δικλείδες ασφαλείας σχετικά με την παροχή πληροφοριών

με συναδέλφους για συγκεκριμένους μαθητές στο πλαίσιο των συζητήσεων με συναδέλφους. Συγκεκριμένα, υπογράμμισε πως η λανθασμένη χρήση της παραπάνω βοήθειας μπορεί να οδηγήσει αφενός σε προκατάληψη του εκπαιδευτικού απέναντι σε συγκεκριμένους μαθητές και στην αποκάλυψη των προσωπικών δεδομένων των μαθητών (οικογενειακό περιβάλλον).

Όσον αφορά τη μειοψηφία, στην οπτική της οποίας αξίζει να καταγραφεί και η άποψη μιας νέας εκπαιδευτικού η οποία ανέφερε πως η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους είναι καλό να γίνεται μόνο σε πολύ απαιτητικές και ακραίες περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών, μιας και υποστηρίζει πως το διαχειρίζεται καλύτερα από μόνη της ή συζητώντας με τους ανθρώπους της οικογένειάς της.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα:

1. Ναι, η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

«Ναι, γιατί και μέσα από τη συζήτηση αποκτάς μια επιπλέον εμπειρία. Ακούς διαφορετικές και ενδιαφέρουσες απόψεις, καθώς και άλλους τρόπους αντιμετώπισης από τους δικούς σου που μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικοί.» (N-E 1)

«Ναι, η ανταλλαγή απόψεων είναι πάντοτε εποικοδομητική και μέσα από τις εμπειρίες συναδέλφων αντιλαμβανόμαστε καταστάσεις και από μία διαφορετική οπτική γωνία, αφού κάθε εκπαιδευτικός δρα διαφορετικά και είναι πιθανό να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης που να μην έχουμε σκεφτεί. Θυμάμαι μάλιστα μια περίπτωση μαθητή που μου δημιουργούσε πολύ συχνά προβλήματα και συζήτησα το θέμα με έναν πιο έμπειρο συνάδελφο, ο οποίος με βοήθησε τελικά να αντιμετωπίσω το πρόβλημα με μεγαλύτερη ευκολία. Από τότε συνηθίζω να συμβουλευόμαι τους παλαιότερους συναδέλφους.» (N-E 2)

«Κάποιες φορές ναι, κάποιες φορές όχι. Η συζήτηση με τη συνάδελφο που είχε τους μαθητές μου πέρσι βοήθησε να φωτιστούν κάποιες πτυχές του οικογενειακού περιβάλλοντος μαθητών που δε γνώριζα. Ωστόσο, μπορεί να οδηγήσουν στην προκατάληψη του εκπαιδευτικού και σε περιπτώσεις περιοχών όπου πολλοί γνωρίζονται μεταξύ τους ενδέχεται να αποκαλυφθούν προσωπικά δεδομένα μαθητών. Οπότε νομίζω πως η συνεργασία με συναδέλφους είναι χρήσιμη, αλλά χρειάζονται δικλείδες ασφαλείας. Πχ. Όχι συνεργασία με όλους, εξασφάλιση εμπιστευτικότητας κλπ...» (N-E 3)

«Ναι, γιατί μπορεί κάποιος συνάδελφος να έχει βρει έναν τρόπο να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά μια προβληματική συμπεριφορά σε σχέση με εμάς τους υπόλοιπους. Έτσι μέσω της συζήτησης με έναν συνάδελφο έχω πραγματικά βοηθηθεί σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.» (N-E 5)

«Ναι, γιατί συζητώντας με συναδέλφους ανταλλάσσουμε εμπειρίες, γίνεται πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς και, έτσι, καθορίζεται από κοινού η αντιμετώπισή της σε συγκεκριμένες περιπτώσεις προβληματικών μαθητών. Νιώθω, δηλαδή, ότι η συζήτηση με συναδέλφους με έχει βοηθήσει στην πράξη. Ωστόσο, έχω παρατηρήσει ότι αυτή η συζήτηση είναι βοηθητική, όταν γίνεται με συγκεκριμένους συναδέλφους και όχι με όλους.»
(N-E 6)

«Αν και δεν έχω κάνει χρήση της γνώσης και της σοφίας των παλαιότερων συναδέλφων, πιστεύω πως η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι καταφατική. Συναδέλφοι, δηλαδή, με μεγαλύτερη εμπειρία γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών και βοηθούν και μας τους νέους εκπαιδευτικούς. Ίσως τους χρειαστώ στο μέλλον, όταν έρθουν τα... δύσκολα.»
(N-E 7)

«Σίγουρα είναι επωφελής η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους , γιατί αντλείς χρήσιμες πληροφορίες τόσο για τον τρόπο αντιμετώπισης ανάλογων προβληματικών συμπεριφορών από συναδέλφους με μεγαλύτερη πείρα, όσο και για τον ιδιαίτερο χαρακτήρα πολλών κοινών μαθητών, που ίσως δεν είχα εντοπίσει ακόμα.» (N-E 8)

«Ναι. Οι εμπειρίες των συναδέλφων αποτελούν για εμένα καλό οδηγό ορθής παιδαγωγικής συμπεριφοράς και λόγω της απειρίας μου πιστεύω ότι με βοηθάει η συζήτηση με πιο έμπειρους συναδέλφους. Άλλωστε, αυτοί έχουν αντιμετωπίσει τόσα περιστατικά μαθητών που εγώ θέλω αρκετά χρόνια ακόμα για να τους ... φτάσω.» (γέλια)
(N-E 9)

«Ναι. Η ανταλλαγή απόψεων σε διάφορα θέματα βοηθάει γενικότερα, οπότε και στη συγκεκριμένη περίπτωση η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους σίγουρα βοηθάει. Εγώ προσωπικά, έχω βοηθηθεί, όταν συζήτησα με έναν συνάδελφο για ένα παιδί που ήταν υπερκινητικό και δεν μπορούσα να το διαχειριστώ σε καμία περίπτωση. Μου είπε κάποιες

τακτικές που χρησιμοποιούσε ο ίδιος σε παρόμοια περίπτωση και μπορώ να πω πως είχε αποτέλεσμα και στο συγκεκριμένο παιδί.» (N-E 10)

2. Όχι, η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους δεν συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

«Όχι. Θεωρώ πως η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους πρέπει να γίνεται μόνο σε ακραίες περιπτώσεις και ότι καλύτερα το διαχειρίζομαι μόνη μου ή όταν το συζητάω με τους πολύ δικούς μου ανθρώπους, με την οικογένειά μου κλπ.» (N-E 4)

E.6 Απόκτηση εμπειριών και διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη

Στην κατηγορία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν σε σχέση με το αρχικό χρονικό διάστημα της διδασκαλίας τους αισθάνονται πως έχουν αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη.

Πίνακας 12: Σε σχέση με το αρχικό χρονικό διάστημα της διδασκαλίας σας αισθάνεστε πως έχετε αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη;

Ναι (N-E 3, N-E 5, N-E 6, N-E 7, N-E 8, N-E 9, N-E 10)	Σύνολο N-E: N= 7 (70%)
Όχι (N-E 1, N-E 2, N-E 4)	Σύνολο N-E: N=3 (30%)

Όπως ήταν αναμενόμενο από τον παραπάνω πίνακα προέκυψε πως οι 7 στους 10 εκπαιδευτικοί νιώθουν πως έχουν αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης της τάξης σε σχέση με το αρχικό διάστημα διδασκαλίας τους. Μάλιστα, οι περισσότεροι από αυτούς τόνισαν τη σημασία της (λιγοστής έστω) εμπειρίας τους για την απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων στη διαχείριση των μαθητών, υπογραμμίζοντας πως όσο συχνότερα έρχεται αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός με προβληματικές συμπεριφορές, τόσο πιο αποτελεσματικός γίνεται στην αντιμετώπισή τους.

Επιπλέον, όπως τονίστηκε από μια ερωτώμενη, η εμπειρία της, της έχει αυξήσει την αυτοσυγκράτησή της, με συνέπεια να χρησιμοποιεί ολοένα και λιγότερο ακραίες λύσεις για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

Τέλος, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν όχι στο παραπάνω ερώτημα, το κοινό τους επιχείρημα ήταν πως θεωρούν την έως τώρα εμπειρία τους πολύ περιορισμένη, ώστε να μπορεί να ειπωθεί πως τους έχει εφοδιάσει με περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Ωστόσο, αναγνωρίζουν πως στο μέλλον η εμπειρία τους θα μπορέσει να τους βοηθήσει σημαντικά στον παραπάνω τομέα.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα:

Ναι, αισθάνομαι ότι έχω αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες σε σχέση με το αρχικό διάστημα.

«Ναι.Και αυτό συμβαίνει γιατί, δυστυχώς, είθισται σε πολλές σχολικές μονάδες, οι τάξεις με παιδιά που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά να δίνονται στο νεότερο συνάδελφο που φθάνει στο σχολείο τελευταίος. Έτσι, από την αρχή της διδασκαλίας μου, είχα ‘δύσκολες’ περιπτώσεις παιδιών (π.χ. μαθητή με αυτισμό), πολυάριθμα τμήματα με πολλούς και ζωηρούς μαθητές. Αυτές οι καταστάσεις σε βοηθούν να εξοικειωθείς με σχετικά ζητήματα και να προσπαθείς να τα διαχειρίζεσαι αποτελεσματικά.» (N-E 3)

«Ναι, μιας και πλέον πιστεύω ότι γνωρίζω καλύτερα και περισσότερο κάποια χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά, οπότε ξέρω, σε γενικές γραμμές πάντα, πότε και πώς θα αντιδράσουν και αποφεύγω αυτά που θα προκαλούσαν την αντίδρασή τους και επομένως την ... αλλοπρόσαλη συμπεριφορά τους.» (N-E 5)

«Ναι, γιατί η συχνότερη επαφή με προβληματικές συμπεριφορές με οδηγεί συχνά στην πιο σύντομη και πιο ομαλή διαχείρισή τους. Δε νιώθω πως είμαι απόλυτα αποτελεσματικός, σίγουρα όμως σε σχέση με το αρχικό διάστημα αισθάνομαι ότι έχω αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στη διαχείριση της τάξης.» (N-E 6)

«Ναι, αισθάνομαι πως έχω περισσότερες δεξιότητες σε σχέση με την αρχή που δίδασκα... οι λιγοστές εμπειρίες μου ως τώρα με βοήθησαν θα έλεγα αρκετά...» (N-E 7)

«Ναι, σε σχέση με τα δύο πρώτα χρόνια που δίδασκα αισθάνομαι πως έχω περισσότερες δεξιότητες και διαχειρίζομαι τα παιδιά ...πιστεύω... με μεγαλύτερη επιτυχία.» (N-E 8)

Ναι. Σφάλματα, λόγω απειρίας μου, δεν επαναλαμβάνονται πλέον. Είμαι πιο ψύχραιμη, δείχνω περισσότερη αυτοσυγκράτηση και συγχωρώ ευκολότερα μικροαταξίες των μαθητών την ώρα του μαθήματος. Ειδικότερα στο γυμνάσιο, στο οποίο διδάσκω, η συμπεριφορά μου είναι περισσότερο μητρική, συμβουλευτική, γιατί έχω να κάνω με παιδιά. Έχω μειώσει τις φωνές, δε στέλνω τόσο συχνά τα παιδιά στο διευθυντή και δεν απομακρύνω από την τάξη τους μικρούς μαθητές.» (N-E 9)

«Εε,ναι...Κάθε φορά που αντιμετωπίζω κάποια προβληματική συμπεριφορά είναι μια εμπειρία για μένα, είναι ένα όφελος σε πρακτικό επίπεδο. Έτσι και οι δεξιότητές μου στη διαχείριση παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές έχουν αυξηθεί. Έχω βέβαια...αρκετό δρόμο μπροστά μου για να πω ότι έχω αποκτήσει ικανοποιητικά πολλές δεξιότητες...(χαμογελάει).» (N-E 10)

Όχι, δεν αισθάνομαι ότι έχω αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες σε σχέση με το αρχικό διάστημα.

«Όχι, γιατί με την πορεία των 4 χρόνων μου στη δουλειά αν και αισθάνομαι ότι μαθαίνω μέρα με τη μέρα, δεν έχω ακόμα τόσο μεγάλη αυτοπεποίθηση, ώστε να μπορώ να διαχειριστώ οποιοδήποτε περιστατικό μου συμβεί.» (N-E 1)

«Όχι, ιδιαίτερα μιας και η εμπειρία παίζει μεν ρόλο, αλλά κυρίως όταν είναι μακρόχρονη. Εγώ που διανύω τον 3^ο χρόνο διδασκαλίας δε θεωρώ πως έχω αποκτήσει λόγω εμπειρίας περισσότερες δεξιότητες. Πιστεύω, βέβαια, πως ως ένα βαθμό ο χαρακτήρας μου με έχει βοηθήσει σημαντικά.» (N-E 2)

«Όχι, δε νιώθω πως έχω αποκτήσει ικανοποιητικά περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές. Χμ... πιστεύω ότι έχω ακόμα αρκετό μέλλον, ώστε να πω ότι πατώ στα πόδια μου και έχω τον απόλυτο έλεγχο των μαθητών στην τάξη.Άλλωστε διδάσκω μόλις 3 χρόνια...» (N-E 4)

E.7 Αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς μαθητή (τότε και τώρα)

Δεδομένου ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης θεματικής κατηγορίας είναι αμιγώς ποιοτικά-περιγραφικά, κρίθηκε σκόπιμο να μη δημιουργηθεί πίνακας, όπως έγινε παραπάνω, αλλά να παρατεθούν αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό θα διαφανεί καλύτερα η διαφορά στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός θα χειριζόταν τώρα το περιστατικό προβληματικής συμπεριφοράς συγκριτικά με το πώς το χειρίστηκε στο παρελθόν.

Για του λόγου το αληθές παραθέτω ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των νέων εκπαιδευτικών για το παραπάνω θέμα:

«Ναι, η σχολική χρονιά κατά την οποία είχα μαθητή με αυτισμό ήταν πολύ δύσκολη. Υπήρχαν φορές που η μητέρα του παρέμενε στη σχολική τάξη – κάτι που συνέβαινε συστηματικά στην προηγούμενη τάξη. Ήταν ιδιαίτερα βοηθητική η συνεργασία με τον υπεύθυνο του τμήματος ένταξης του σχολείου στο οποίο δούλευα, αλλά και η επικοινωνία που είχα με το ιατροπαιδαγωγικό κέντρο στο οποίο παρακολουθούσε ο μαθητής ειδικά μαθήματα τα απογεύματα. Αν θα μπορούσα να διαχειριστώ κάτι διαφορετικά τώρα, είναι ότι δε θα επέτρεπα στη μητέρα καθόλου να μπαίνει στην τάξη, καθώς το άγχος της για το παιδί, αλλά και η υπερπροστασία που του έδειχνε τον οδήγησαν σε κρίσεις (μετά τις οποίες η μητέρα πείστηκε να αποσυρθεί), ενώ δεν ήταν απαραίτητη η φροντίδα της σε επίπεδα αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. τουαλέτα κλπ).» (N-E 1)

«Σε σχέση με παλιότερα, σήμερα δε δείχνω καθόλου την ενόχλησή μου, όταν τα παιδιά εμφανίζουν μια προβληματική συμπεριφορά. Τα αφήνω λίγο να εκτονωθούν και στη συνέχεια προσπαθώ να τα επαναφέρω, χωρίς υστερίες και φωνές. Έχω βρει ως πούμε έτσι λίγο την υγεία μου. Για παράδειγμα προχτές τα περισσότερα παιδιά είχαν ξεφύγει τελείως την τελευταία ώρα του μαθήματος και δεν άκουγαν σχεδόν τίποτα από όσα τους έλεγα. Τα άφησα 5 λεπτά να εκτονωθούν και στη συνέχεια συνέχισα, έστω και με τους μίσους μαθητές, να προσέχουν. Παλιότερα, σε παρόμοιο περιστατικό, έβαλα τις φωνές και απέβαλα έναν μαθητή, τον καπετάν- φασαρία της τάξης.» (N-E 5)

«Ένας μαθητής με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα διέκοπτε συνέχεια το μάθημα, ενοχλώντας τους συμμαθητές του και διατυπώνοντας ερωτήσεις άσχετες με το

περιεχόμενο του μαθήματος. Στο παρελθόν τον συγκεκριμένο μαθητή τον έστελνα στο διευθυντή ή τον τιμωρούσα με ωριαία αποβολή και δημόσια επίπληξη. Τώρα θα τον έβαζα εξ αρχής στο πρώτο θρανίο για να μην αποσπά την προσοχή της τάξης και να μην σπαταλώ πολύτιμο διδακτικό χρόνο, όταν η συμπεριφορά του θα ήταν ενοχλητική. Τώρα, θα του έκανα τις απαραίτητες συστάσεις στο διάλειμμα επί προσωπικού και θα του έθετα πιο συχνά ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, για να αυξήσω το βαθμό της συμμετοχής του στην τάξη.» (N-E 6)

«Ναι, κατά τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας μου ένας μαθητής μιλούσε συνεχώς με το διπλανό του και εγώ αντέδρασα αρκετά παρορμητικά, μιας και μετά την τρίτη παρατήρηση τον έστειλα στον διευθυντή. Σήμερα, προτιμώ να μην οδηγήσω τον μαθητή στον διευθυντή, γι' αυτό και του αλλάζω θέση και μερικές φορές συζητάμε το θέμα μετά τη λήξη του μαθήματος μήπως βρούμε μια λύση.» (N-E 7)

«Ήμουν με εμπειρία μόλις δύο χρόνων σε κεντρικό λύκειο των Αθηνών με τμήματα όπου αριθμητικά υπερίσχυαν οι αλλοεθνείς μαθητές. Μαθητής αλλοεθνής με προβλήματα υπερκινητικότητας δε συμμορφωνόταν παρά τις συνεχείς νουθεσίες μου. Τότε τον απέβαλα από την τάξη, για να καταστεί δυνατή η ολοκλήρωση της παράδοσης του μαθήματος της Ιστορίας. Σήμερα, όμως, δεν θα τον απέβαλα και θα προτιμούσα να συζητήσω ιδιαιτέρως μαζί του, ώστε να προσπαθήσω να τον ενθαρρύνω να έχει παραγωγική συμμετοχή στο μάθημα και να μένει προσηλωμένος στην παράδοση.» (N-E 8)

«Θυμάμαι μια περίπτωση μαθητή με υπερκινητικότητα ο οποίος με εμπόδιζε να ολοκληρώσω το μάθημα και τον απέβαλα χωρίς καμία επιείκεια. Σήμερα, δύο χρόνια μετά, κάνοντας την αυτοκριτική μου, πιστεύω ότι έκανα λάθος, γιατί θα μπορούσα να τον φέρω στο πρώτο θρανίο και να αντιμετωπίσω έτσι την προβληματική συμπεριφορά του, χωρίς να καταφύγω σε ακραία μέτρα.» (N-E 9)

«Μπορώ να θυμηθώ πέρσι που ένας μαθητής αρνιόταν να κάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα είτε στο σπίτι είτε στην τάξη. Ουσιαστικά ήταν ο πιο αδύναμος κρίκος στην τάξη, με αποτέλεσμα από κάποιο σημείο και μετά να του φωνάζω συνεχώς, μιας και οι προσπάθειές μου να τον «πείσω» ότι πρέπει να κάνει τις εργασίες του, έπεφταν στο κενό... Τώρα, σε παρόμοια περίπτωση διατηρώ περισσότερο την υπομονή μου, είμαι πιο ψύχραιμος και μέσω της συζήτησης προσπαθώ να πείσω τον μαθητή με πιο ήρεμο και διαλλακτικό τρόπο, θα έλεγα.» (N-E 10)

4.5 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ποσοτικών Δεδομένων

Στο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Μάλιστα, όπως συμβαίνει σε παρόμοιες έρευνες (βλ. Καλαντζάκη, 2015), τα ποσοτικά αποτελέσματα έρχονται να συμπληρώσουν ή και να επιβεβαιώσουν τα αντίστοιχα ποιοτικά. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο του SPSS 22 και θα παρουσιαστούν σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες που είχαν διαμορφωθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οι μεταβλητές για όλες τις ποσοτικές ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σε αντιστοιχία με το περιεχόμενο των ποιοτικών ερωτήσεων και με βάση θέματα και αποτελέσματα που έχουν προκύψει από σχετική έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα (Koutrouba, 2013) .

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να υπενθυμιστεί ότι όλες οι ποσοτικές ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων χωρίζεται στις παρακάτω κατηγορίες και υποκατηγορίες:

A. Αποτελέσματα 1^{ου} θεματικού άξονα : Συχνότητα και μορφές προβληματικής συμπεριφοράς

A.1 Συχνότητα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (γενικά)

A.2 Συχνότητα αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών από τους νέους εκπαιδευτικούς

A.3 Ενόχληση των νέων εκπαιδευτικών από συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές

B. Αποτελέσματα 2^{ου} θεματικού άξονα : Αιτίες προβληματικών συμπεριφορών

B.1 Πηγές προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Γ. Αποτελέσματα 3^{ου} θεματικού άξονα : Συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Γ.1 Συναισθήματα που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί όταν λαμβάνει χώρα μια προβληματική συμπεριφορά στην τάξη

Δ. Αποτελέσματα 4^{ου} θεματικού άξονα : Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Δ.1 Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (βαθμός αποτελεσματικότητας)

Δ.2 Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (συχνότητα)

A. Αποτελέσματα 1ου θεματικού άξονα: Συχνότητα και μορφές προβληματικής συμπεριφοράς

Σ' αυτόν τον θεματικό άξονα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των αρχάριων εκπαιδευτικών, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα που αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές (γενικά και ειδικά) και με την ενόχληση που τους προκαλούν συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, αρχικά βαθμολόγησαν 3 μεταβλητές σχετικά με το πόσο συχνά αντιμετωπίζουν γενικά προβληματικές συμπεριφορές. Στη συνέχεια, οι νέοι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν 16 μεταβλητές σχετικά με το πόσο συχνά έρχονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη. Τέλος, βαθμολόγησαν 16 μεταβλητές που αφορούσαν το βαθμό ενόχλησής τους εξαιτίας συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών.

A.1 Κατηγορία 1η: Συχνότητα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (γενικά)

A.2 Κατηγορία 2η: Συχνότητα αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών από τους νέους εκπαιδευτικούς

A.3 Κατηγορία 3η: Ενόχληση των νέων εκπαιδευτικών από συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές

A.1 Κατηγορία 1η: Συχνότητα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών

Στην κατηγορία αυτή ανήκει η ερώτηση για τη συχνότητα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών από τους νέους εκπαιδευτικούς. Δόθηκε στους νέους εκπαιδευτικούς μια κλίμακα με 3 μεταβλητές. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που έδωσαν οι νέοι εκπαιδευτικοί για κάθε μεταβλητή, καθώς και το μέγιστο και το ελάχιστο της κάθε απάντησης, αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 13: Συχνότητα προβληματικών συμπεριφορών. Πόσο συχνά:

Μεταβλητές	Νέοι-Εκπαιδευτικοί N=10	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ό)	Τυπική Απόκλιση (τ.α.)
Έρχεστε αντιμέτωποι με ενοχλητικές συμπεριφορές στην τάξη κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς	10	2	5	3.2	0.918
Αντιμετωπίζετε περισσότερα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά;	10	1	4	2.5	1.178
Καταναλώνετε περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της σχολικής τάξης σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά;	10	1	4	2.3	1.059

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, γίνεται φανερό πως οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι από μερικές φορές έως συχνά (μ.ο 3,2, τ.α 0,918) με ενοχλητικές συμπεριφορές. Παράλληλα, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν περισσότερα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά (μ.ο 2,5. τ.α: 1,178. Τέλος, σπάνια καταναλώνουν πολύ περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της σχολικής τάξης σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά (μ.ο 2,3, τ.α : 1,059). Τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα δε συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την οποία δημιουργήσαμε το ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή (Koutrouba, 2013), η οποία αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (από όλες τις κλίμακες εκπαιδευτικής εμπειρίας), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως δεν αντιμετωπίζουν καθόλου ή αντιμετωπίζουν πολύ σπάνια προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς. Αντίθετα, με βάση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων όπως εκτίθενται στον παραπάνω πίνακα της παρούσας έρευνας, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν συχνότερα προβληματικές συμπεριφορές.

Ωστόσο, όσον αφορά τις δύο επόμενες μεταβλητές του πίνακα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στις δύο έρευνες συγκλίνουν μιας και πολύ λίγοι από αυτούς υποστήριξαν πως είτε αντιμετωπίζουν περισσότερα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς είτε καταναλώνουν περισσότερο χρόνο για τη διαχείριση της τάξης σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα πως, ενώ σε γενικές γραμμές οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη, οι μέσοι όροι στις 2 τελευταίες ερωτήσεις της κατηγορίας δείχνουν ουσιαστικά μια μικρή βελτίωσή τους στον τομέα της διαχείρισης των συμπεριφορών αυτών.

A.2 Κατηγορία 2η: Συχνότητα αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών από τους νέους εκπαιδευτικούς

Το δεύτερο ερώτημα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα σχετίζεται με τη συχνότητα που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές οι νέοι εκπαιδευτικοί. Οι τελευταίοι κλήθηκαν να βαθμολογήσουν 16 μεταβλητές συχνότητας σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές, αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 14: Πόσο συχνά καλείστε να διαχειριστείτε καθεμιά από τις ακόλουθες προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη;

Μεταβλητές	Νέοι Εκπαιδευτικοί N= 10	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ο)	Τυπική απόκλιση (τ.α)
Είναι νωθροί	10	2	5	3.7	0.948
Λαμβάνουν το λόγο χωρίς την άδειά σας	10	1	5	2.8	1.135
Δε συγκεντρώνονται στο μάθημα	10	3	4	3.5	0.527
Ενοχλούν τους συμμαθητές τους	10	2	4	2.9	0.567
Φθάνουν αργοπορημένοι στην τάξη	10	2	4	2.7	0.674
Τρώνε, πίνουν ή μασούν τσίχλα στο μάθημα	10	1	4	2.1	1.100
Είναι απομονωμένοι	10	1	4	2.2	0.788
Κάνουν ενοχλητικούς θορύβους στο μάθημα	10	1	3	2.3	0.823
Σηκώνονται από το θρανίο χωρίς την άδειά σας	10	1	3	2.3	0.674
Αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης	10	1	4	2.5	0.971
Αδιαφορούν για τις οδηγίες σας	10	1	4	2.8	0.918
Δε συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους ή εσάς	10	1	4	2.6	0.966
Καταστρέφουν την τάξη/το σχολείο	10	1	3	1.7	0.948
Επιτίθενται λεκτικά στους συμμαθητές τους	10	2	3	2.5	0.527
Επιτίθενται σωματικά στους συμμαθητές τους	10	1	3	1.9	0.737
Είναι ανάγωγοι/επιθετικοί απέναντί σας	10	1	3	1.5	0.707

Σύμφωνα με τον πίνακα 14, οι μέσοι όροι αποκαλύπτουν ότι οι πιο συχνές προβληματικές συμπεριφορές που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι οι εξής: η νωθρότητα των μαθητών (μ.ο 3,7 , τ.α 0,948), η μη συγκεντρωση στο μάθημα (μ.ο 3,5 , τ.α 0,527), η ενόχληση προς τους συμμαθητές τους (μ.ο 2,9, τ.α 0,567), η λήψη του λόγου χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού και η αδιαφορία για τις οδηγίες των εκπαιδευτικών (μ.ο 2,8 ,τ.α 0,918).

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την οποία προέκυψαν οι μεταβλητές (Koutrouba, 2013), προκύπτει πως η νωθρότητα των μαθητών, η λήψη του λόγου χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού, η μη συγκέντρωση στο μάθημα, η ενόχληση προς τους συμμαθητές τους θεωρούνται οι συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, η καθυστερημένη άφιξη στην τάξη, η πρόκληση ενοχλητικών θορύβων, οι λεκτικές επιθέσεις στους συμμαθητές και το φαγητό/ποτό/μάσημα τσίχλας μέσα στην τάξη που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα της Koutrouba (2013) ως συχνά εμφανιζόμενες προβληματικές συμπεριφορές, δε θεωρούνται από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας ως συχνές προβληματικές συμπεριφορές.

Λιγότερο συχνά, και συγκεκριμένα από καθόλου έως σπάνια, οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις εξής συμπεριφορές: οι μαθητές είναι ανάγωγοι και επιθετικοί απέναντί τους (μ.ο 1,5, τ.α. 0,707), οι μαθητές καταστρέφουν την τάξη/το σχολείο (μ.ο 1,7, τ.α 0,984) και οι μαθητές επιτίθενται σωματικά στους συμμαθητές τους (μ.ο 1,9, τ.α. 0,737). Αξίζει να σημειωθεί πως οι συγκεκριμένες συμπεριφορές αναφέρονται ως σπάνια εμφανιζόμενες και στην έρευνα της Koutrouba (2013).

A.3 Κατηγορία 3η: Ενόχληση των νέων εκπαιδευτικών από συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές

Το τρίτο ερώτημα του συγκεκριμένου θεματικού άξονα σχετίζεται με το βαθμό ενόχλησης των νέων εκπαιδευτικών από συγκεκριμένες προβληματικές συμπεριφορές. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές, αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 15: Σε τι βαθμό σας ενοχλεί κάθε μία από τις παρακάτω προβληματικές συμπεριφορές όταν αυτή εκδηλώνεται στην τάξη σας;

Μεταβλητές	Νέοι Εκπαιδευτικοί N= 10	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ό)	Τυπική απόκλιση (τ.α)
Είναι προκλητικά νωθροί	10	2	4	3.3	0.823
Λαμβάνουν το λόγο χωρίς την άδειά σας (πετάγονται)	10	2	4	3.1	0.875
Δε συγκεντρώνονται στο μάθημα και ασχολούνται με	10	3	5	4.0	0.666

άλλα πράγματα					
Ενοχλούν τους συμμαθητές τους με ανόητες ή φαιδρές συμπεριφορές, χειρονομίες κ.λ.π.	10	2	5	3.6	0.966
Εισέρχονται αργοπορημένοι στην τάξη	10	2	4	3.5	0.707
Τρώνε, πίνουν ή μασούν τσίχλα στο μάθημα	10	2	5	3.9	1.197
Είναι απομονωμένοι και δεν συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους	10	3	5	3.7	0.823
Κάνουν ενοχλητικούς θορύβους στο μάθημα	10	3	5	4.1	0.567
Σηκώνονται από το θρανίο χωρίς την άδειά σας	10	2	4	3.3	0.674
Αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που ανατίθενται στην τάξη	10	2	5	3.8	0.918
Αδιαφορούν για τις οδηγίες σας	10	3	5	3.9	0.737
Δεν ανταποκρίνονται και δεν εκτελούν τις οδηγίες που τους δίνετε εσείς	10	3	5	3.9	0.737
Καταστρέφουν την τάξη/το σχολείο	10	3	5	4.5	0.707
Επιτίθενται λεκτικά στους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας προς αυτούς προσβλητικά σχόλια ή βωμολογούν	10	4	5	4.8	0.421
Επιτίθενται σωματικά στους συμμαθητές τους	10	4	5	4.9	0.316
Είναι προσβλητικοί, ειρωνικοί ή και επιθετικοί απέναντί σας	10	3	5	4.3	0.674

Σύμφωνα με τον πίνακα 15 οι μέσοι όροι αποκαλύπτουν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές που ενοχλούν περισσότερο τους νέους εκπαιδευτικούς, όταν αυτές εκδηλώνονται, στην τάξη τους, είναι οι εξής: η σωματική επίθεση στους συμμαθητές τους (μ.ο 4,9, τ.α 0,316) , η λεκτική επίθεση, τα προσβλητικά σχόλια και οι βωμολοχίες απέναντι στους συμμαθητές τους (μ.ο. 4,8 , τ.α 0.421), η καταστροφή της τάξης/σχολείου (μ.ο 4,5 , τ.α 0,707), οι προσβολές/η ειρωνεία ή και η επιθετικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς (μ.ο 4,3, τ.α 0.674) και τέλος η μη συγκέντρωση στο μάθημα και η ενασχόληση με άλλα πράγματα (μ.ο 4 και τ.α 0,666).

Από την άλλη, οι συμπεριφορές που ενοχλούν μερικώς τους νέους εκπαιδευτικούς, όταν αυτές εκδηλώνονται, είναι οι εξής: η λήψη του λόγου χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού (μ.ο. 3,1, τ.α 0,875), η νωθρότητα (μ.ο 3,3, τ.α 0.823) και το να σηκώνονται από το θρανίο, χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού (μ.ο. 3,3, τ.α 0.674).

Β. Αποτελέσματα 2ου θεματικού άξονα : Αιτίες προβληματικών συμπεριφορών

Σ' αυτόν τον θεματικό άξονα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των αρχάριων εκπαιδευτικών, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν τους μαθητές στις προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη.

B.1 Κατηγορία 1η: Πηγές προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Στην κατηγορία αυτή ανήκει η ερώτηση για τους λόγους των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Τους δόθηκε μια κλίμακα με 17 μεταβλητές/λόγους προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών και τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν κατά πόσο οι παραπάνω λόγοι πιστεύουν ότι οδήγησαν τους μαθητές σε προβληματικές συμπεριφορές. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που έδωσαν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή της κάθε απάντησης, αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 16: Σε τι βαθμό πιστεύετε πως καθένας από τους παρακάτω παράγοντες οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές;

Μεταβλητές	Νέοι Εκ- παιδευτικοί N= 10	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.δ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α)
Αρνητική επιρροή των ΜΜΕ	10	3	5	3.7	0.823
Έλλειψη αξιών στην οικογένεια	10	3	5	4.5	0.849
Γονεϊκή αδιαφορία	10	3	5	4.4	0.699
Εφηβικές ανησυχίες-αντιδράσεις- αμφισβήτηση	10	3	5	4.2	0.788
Σοβαρά οικογενειακά προβλήματα	10	2	5	4.6	0.966
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	10	3	5	3.7	0.823
Ο μαθητή βρίσκει το μάθημα βαρετό ως προς το περιεχόμενό του	10	1	5	3.3	1.059
Ο μαθητή βρίσκει το μάθημα θεωρητικό και μη πρα-κτικό ή χρήσιμο για τους ίδιους	10	1	5	3.3	1.059

Ο μαθητής δοκιμάζει τα όρια του εκπαιδευτικού	10	1	4	2.8	0.918
Ο μαθητής είναι ακαδημαϊκά αδύνατος δε διαθέτει μαθησιακή δυναμική	10	1	5	2.7	1.159
Ο μαθητής αντιστέκεται σε κανόνες και περιορισμούς που τίθενται από ενήλικους	10	2	4	2.9	0.737
Ο μαθητής προσπαθεί να προκαλέσουν την προσοχή σας για να ασχοληθείτε μαζί του	10	2	5	3.2	1.032
Έντονη χρήση της διάλεξης-μονολόγου από τον εκπαιδευτικό μη ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή της νέας γνώσης	10	3	5	3.6	0.699
Μη άρτια προετοιμασία του εκπαιδευτικού	10	1	5	3.5	1.354
Προσβλητικά ή ειρωνικά σχόλια του εκπαιδευτικού προς το μαθητή	10	1	5	4.0	1.154
Έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα	10	1	5	3.8	1.316
Οικογενειακά προβλήματα ή αρνητικές συμπεριφορές της οικογένειας επηρεάζουν αρνητικά και τις συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο(αναπαραγωγή αρνητικών προτύπων)	10	4	5	4.6	0.516

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16, ο οποίος παρουσιάζει τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών, οι βασικότεροι λόγοι των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη είναι: οι αρνητικές συμπεριφορές της οικογένειας (αναπαραγωγή αρνητικών προτύπων) (μ.ο 4,6, τ.α 0,516), τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα (μ.ο 4,6, τ.α 0,966), η έλλειψη αξιών στην οικογένεια (μ.ο 4,5 , τ.α 0,849), η γονεϊκή αδιαφορία (μ.ο 4,4, τ.α 0,699) και τέλος, οι εφηβικές ανησυχίες (μ. 4,2, τ.α 0,788).

Αντίθετα, οι νέοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να θεωρούν σημαντικούς παράγοντες της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη την ακαδημαϊκή αδυναμία/έλλειψη μαθησιακής δυναμικής του μαθητή (μ.ο 2,7, τ.α 1,159), την επιδίωξη του μαθητή να δοκιμάσει τα όρια του εκπαιδευτικού (μ.ο 2,8, τ.α 0,918) και τη θέληση/επιδίωξη του μαθητή να αντιστέκεται σε κανόνες και περιορισμούς που τίθενται από τους ενήλικους (μ.ο 2,9, τ.α 0,737).

Συγκρίνοντας με την έρευνα (Koutrouba, 2013), με βάση την οποία προέκυψαν οι μεταβλητές της παρούσας, οι αιτίες προβληματικών συμπεριφορών που και στις δύο έρευνες χαρακτηρίζονται από τους ερωτώμενους ως βασικές είναι οι εξής: η έλλειψη αξιών στην οικογένεια, οι εφηβικές ανησυχίες, η γονεϊκή αδιαφορία και τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα. Ωστόσο, αν και η αρνητική επιρροή των ΜΜΕ, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονιού και η ακαδημαϊκή

αδυναμία/έλλειψη μαθησιακής δυναμικής του μαθητή αναφέρονται ως βασικά αίτια από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας της Koutrouba, (2013), οι νέοι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δε φαίνεται να τα θεωρούν τόσο σημαντικά. Μάλιστα, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ακαδημαϊκή αδυναμία ελάχιστα έως μερικώς οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, τα αίτια που αναφέρονται στην παρούσα έρευνα μας ως ήσσονος σημασίας (βλ. παραπάνω) έχουν χαμηλή θέση και στην έρευνα της Koutrouba (2013).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας μας προκύπτει το συμπέρασμα πως οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι κυριότεροι λόγοι της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη εντοπίζονται στη σφαίρα της οικογένειας και όχι τόσο σε εσωτερικά κίνητρα / επιδιώξεις των ίδιων των μαθητών.

Γ. Αποτελέσματα 3ου θεματικού άξονα : Συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Σ' αυτόν τον θεματικό άξονα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των αρχάριων εκπαιδευτικών, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τα συναισθήματά τους απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Γ.1 Κατηγορία 1η: Συναισθήματα που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, όταν λαμβάνει χώρα μια προβληματική συμπεριφορά στην τάξη.

Στην κατηγορία αυτή ανήκει η ερώτηση για τα συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών που προκαλούνται από τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών. Τους δόθηκε μια κλίμακα με 10 μεταβλητές/συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών, όταν αντιμετωπίζουν προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, και τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν σε τι βαθμό οι προβληματικές συμπεριφορές τους προκαλούν τα παραπάνω συναισθήματα. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που έδωσαν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή της κάθε απάντησης, αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 17: Σε τι βαθμό βιώνετε τα παρακάτω συναισθήματα όταν λαμβάνει χώρα μία προβληματική συμπεριφορά στην τάξη σας;

Μεταβλητές	Νέοι Εκπ/κοι N= 10	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (μ.ό)	Τυπική απόκλιση (τ.α)
Αγανάκτηση λόγω της έλλειψης υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	10	2	5	3.3	0.948
Θυμό για τους μαθητές	10	1	4	2.3	0.948

Θυμό για την οικογένεια του μαθητή	10	1	5	3.1	1.197
Ανησυχία / άγχος	10	2	4	3.1	0.994
Ανεπάρκεια	10	1	4	2.3	0.948
Επαγγελματική εξουθένωση (burn-out)	10	1	4	2.9	0.994
Απελπισία	10	1	5	2.4	1.173
Ηττοπάθεια	10	1	3	1.6	0.843
Το να γίνετε εκπαιδευτικός ήταν μια λανθασμένη επιλογή επαγγέλματος	10	1	1	1.0	0.000
Ματαιοπονία	10	1	4	2.0	1.054

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, τα συναισθήματα τα οποία οι νέοι εκπαιδευτικοί βιώνουν μερικώς ως πολύ, όταν έρχονται αντιμέτωποι με προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη, είναι τα εξής: αγανάκτηση λόγω της έλλειψης υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα (μ.ο 3,3 , τ.α 0,948), θυμός για την οικογένεια του μαθητή (μ.ο 3,1, τ.α 1,197) και ανησυχία/άγχος (μ.ο 3,1, τ.α 0,994).

Σε άλλη έρευνα (Koutrouba, 2013) τα συναισθήματα τα οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συχνότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα, είναι το αίσθημα της αγανάκτησης, λόγω της έλλειψης υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, και η ανησυχία/άγχος.

Από την άλλη, με βάση τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας, οι νέοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να βιώνουν σε μεγάλο βαθμό ματαιοπονία (μ.ο 2,0, τ.α 1,054) ή ηττοπάθεια (μ.ο. 1,6, τ.α 0,843). Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από την έρευνα της Koutrouba (2013). Τέλος, είναι αξιοσημείωτο πως κανείς εκπαιδευτικός δεν νιώθει έστω και ελάχιστα πως το να γίνει εκπαιδευτικός ήταν μια λανθασμένη επιλογή επαγγέλματος (μ.ο. 1, τ.α 0,000). Αντίστοιχα και στην έρευνα της Koutrouba (2013), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε νιώθουν πως το να γίνουν εκπαιδευτικοί ήταν μια λανθασμένη επιλογή επαγγέλματος.

Ως γενικό συμπέρασμα θα μπορούσε να εξαχθεί πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να βιώνουν κάποιο από τα παραπάνω αρνητικά συναισθήματα σε μεγάλο βαθμό, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται στην διστακτικότητά τους να παραδεχθούν την αδυναμία να διαχειρίζονται ορισμένες προβληματικές συμπεριφορές. (η παραδοχή ενός από τα παραπάνω αρνητικά συναισθήματα πολύ συχνά θεωρείται ως μια έκφραση αδυναμίας).

Επίσης, προς επίρρωση του προηγούμενου επιχειρήματος, είναι χαρακτηριστικό πως τα συναισθήματα τα οποία είχαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία σχετίζονται με εξωτερικούς παράγοντες και όχι με αμφιβολίες/ απογοήτευση για τις προσωπικές ικανότητες των νέων εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης τους. Για το λόγο αυτό, και η ηττοπάθεια, το αίσθημα της ανεπάρκειας και της λανθασμένης επιλογής επαγγέλματος (συναισθήματα τα οποία έχουν

ξεκάθαρα προσωπικό χαρακτήρα και σχετίζονται με την αυτοεικόνα του ερωτώμενου σχετικά με τις ικανότητές του και την αποτελεσματικότητά του) έχουν εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά.

Δ. Αποτελέσματα 4ου θεματικού άξονα: Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Σε αυτόν τον θεματικό άξονα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των αρχάριων εκπαιδευτικών, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων τρόπων αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών και σχετικά με τη συχνότητα που οι ίδιοι τους χρησιμοποιούν.

Δ.1 Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (βαθμός αποτελεσματικότητας)

Δ.2 Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη (συχνότητα)

Στη Δ1 κατηγορία ανήκει η ερώτηση για τους τρόπους της αποτελεσματικής αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς των νέων εκπαιδευτικών. Δόθηκε στους νέους εκπαιδευτικούς μια κλίμακα με 18 μεταβλητές/τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν την αποτελεσματικότητα των 18 μεταβλητών. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που έδωσαν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή της κάθε απάντησης, αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 18: Σε τι βαθμό πιστεύετε πως τα παρακάτω συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη;

Μεταβλητές	Νέοι Εκπαιδ/κοί N= 10	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος όρος (μ.ό.)	Τυπική απόκλιση (τ.α)
Υποστήριξη από κοινωνικές υπηρεσίες, εξειδικευμένους παιδαγωγούς και ψυχολόγους	10	2	5	4.0	1.054
Εξειδικευμένες γνώσεις παιδαγωγικής ψυχολογίας	10	3	5	4.1	0.567
Περαιτέρω εκπαίδευση στη διαχείριση της σχολικής τάξης	10	1	5	3.8	1.135
Ξεκάθαρη διατύπωση κι επεξήγηση των κανόνων συμπεριφοράς από την αρχή της σχολικής χρονιάς	10	3	5	4.4	0.699
Καλή γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών (τα ενδιαφέροντα τους, οι δυσκολίες και οι ανάγκες τους κ.λ.π.)	10	3	5	4.4	0.699
Επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς	10	3	5	4.5	0.707
Συνεχής υπενθύμιση των κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς	10	2	5	3.6	1.173
Προειδοποίηση για πιθανή τιμωρία	10	2	4	2.7	0.823
Αυστηρή επίπληξη/επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας	10	1	5	2.5	1.178
Παροχή δεύτερης ευκαιρίας στο μαθητή	10	3	5	4.0	0.666
Προσωπική συζήτηση με το μαθητή για τους λόγους της προβληματικής συμπεριφοράς	10	1	5	3.8	1.316
Απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη	10	1	4	1.6	0.966
Ο εκπαιδευτικός στέλνει το μαθητή στο διευθυντή	10	1	3	1.8	0.632
Ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών με συναδέλφους	10	2	5	3.3	0.823
Ανοικτή συζήτηση με όλους τους μαθητές για την εγκαθίδρυση νέων κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη	10	2	5	3.8	0.918
Χρήση διακριτικών τρόπων αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς (νουθεσία, χιούμορ)	10	3	5	4	0.816
Κλήση των γονιών στο σχολείο για να ενημερωθούν και να εξευρεθεί μια κοινά αποδεκτή στρατηγική αντιμετώπισης	10	3	5	4.4	0.699
Είλικρινής αυτοκριτική του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του/της	10	3	5	4.5	0.707

Από τον πίνακα 18 προκύπτει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη τους εξής: την

επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς (μ.ο 4,5, τ.α, 0,707), την ειλικρινή αυτοκριτική του/της εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του/της (μ.ο 4,5, τ.α 0,707), την ξεκάθαρη διατύπωση και επεξήγηση των κανόνων συμπεριφοράς από την αρχή της σχολικής χρονιάς (μ.ο 4,4, τ.α 0,699), την καλή γνώση των ιδιοτεροτήτων των μαθητών (μ.ο 4,4, τ.α 0.699), την κλήση των γονιών στο σχολείο για ενημέρωση και εξεύρεση κοινά αποδεκτών στρατηγικών αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς (μ.ο 4,4, τ.α 0,699), τις εξειδικευμένες γνώσεις παιδαγωγικής ψυχολογίας (μ.ο 4,1, τ.α 0,567), την υποστήριξη από κοινωνικές υπηρεσίες/εξειδικευμένους παιδαγωγούς και ψυχολόγους (μ.ο. 4, τ.α 1,054), την παροχή δεύτερης ευκαιρίας στους μαθητές (μ.ο 4, τ.α 0,666) και τέλος τη χρήση διακριτικών τρόπων αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς (νουθεσία, χιούμορ) (μ.ο 4, τ.α 0,816). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Koutrouba, 2013), μιας και στην τελευταία η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε τους παραπάνω τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς ως σημαντικούς.

Αντίθετα, οι νέοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να κρίνουν ως αποτελεσματικές τις εξής μεθόδους διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών την απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη (μ.ο 1,6, τ.α 0,966), το να σταλεί ο μαθητής στον διευθυντή (μ.ο 1,8, τ.α 0,632), την αυστηρή επίπληξη/επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας (μ.ο 2,5, τ.α 1,178) και, τέλος, την προειδοποίηση για πιθανή τιμωρία (μ.ο 2,7, τ.α. 0,823) Τα συμπεράσματα αυτά ταυτίζονται και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα της Koutrouba (2013), μιας και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ποτέ έως σπάνια στέλνουν τους μαθητές με ανάρμοστη συμπεριφορά στο γραφείο του διευθυντή ή τους αποβάλλουν από την τάξη.

Στη Δ2 κατηγορία ανήκει η ερώτηση για τη συχνότητα που χρησιμοποιούν οι νέοι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένους τρόπους/στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Τους δόθηκε μια κλίμακα με 17 μεταβλητές/στρατηγικές των νέων εκπαιδευτικών, όταν αντιμετωπίζουν προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών, και τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν πόσο συχνά χρησιμοποιούν τα παραπάνω για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που έδωσαν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή της κάθε απάντησης, αλλά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Πίνακας 19: Πόσο συχνά έχετε χρησιμοποιήσει τις παρακάτω στρατηγικές αντιμετώπισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη;

Μεταβλητές	Νέοι Εκπαιδ/κοί N= 10	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος (μ.ό)	Τυπική απόκλιση (τ.α)
Υποστήριξη από κοινωνικές υπηρεσίες, εξειδικευμένους παιδαγωγούς και ψυχολόγους	10	1	4	2.2	1.316
Εξειδικευμένες γνώσεις ψυχολογίας	10	1	4	2.8	1.135

Περαιτέρω προσωπική σας επιμόρφωση στη διαχείριση της σχολικής τάξης	10	1	5	2.9	1.595
Ξεκάθαρη επεξήγηση των κανόνων συμπεριφοράς από την αρχή της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της τάξης	10	1	5	4.1	1.286
Καλή γνώση των ιδιοσυμπεριφορών των μαθητών (τα ενδιαφέροντα τους, οι δυσκολίες και οι ανάγκες τους κλπ)	10	3	5	4.1	0.567
Επιβράβευση καλών συμπεριφορών πρακτικών που μαθητές εφαρμόζουν στην τάξη	10	3	5	4.5	0.707
Συνεχής υπενθύμιση των κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς	10	2	5	3.6	0.843
Δημόσια προειδοποίηση για πιθανή τιμωρία	10	1	4	2.8	1.135
Αυστηρή επίπληξη/επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας	10	1	4	2.2	0.918
Προσωπική συζήτηση με το μαθητή για τους λόγους της προβληματικής συμπεριφοράς κι παροχή δεύτερης ευκαιρίας	10	1	5	4.0	1.333
Αποβολή του μαθητή από την τάξη	10	1	5	2.2	1.229
Ο εκπαιδευτικός στέλνει το μαθητή στο διευθυντή	10	1	3	1.9	0.737
Ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών με συναδέλφους	10	1	5	3.4	1.074
Ανοικτή συζήτηση με τους μαθητές για την εγκαθίδρυση νέων κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη	10	2	4	3.3	0.674
Χρήση διακριτικών τρόπων αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς νουθεσία, χιούμορ	10	3	5	3.7	0.674
Κλήση των γονιών στο σχολείο για να ενημερωθούν, να ενημερώσουν ώστε να εξευρεθεί μια κοινά αποδεκτή στρατηγική αντιμετώπισης	10	3	5	3.7	0.674
Ειλικρινής αυτοκριτική του/της εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του/της	10	3	5	4.3	0.674

Από τον πίνακα 19 προκύπτει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά την επιβράβευση των καλών συμπεριφορών/πρακτικών που οι μαθητές εφαρμόζουν στην τάξη (μ.ο 4,5 , τ.α 0,707), την ειλικρινή αυτοκριτική του/της εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του/της (μ.ο 4,3, τ.α 0,674), την ξεκάθαρη επεξήγηση των κανόνων συμπεριφοράς από την αρχή της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της τάξης (μ.ο 4,1, τ.α 1,286), την καλή γνώση των ιδιοσυμπεριφορών των μαθητών (μ.ο 4,1, τ.α 0,567) και τέλος την προσωπική συζήτηση με το μαθητή για τους λόγους της προβληματικής συμπεριφοράς και την παροχή δεύτερης ευκαιρίας. (μ.ο 4, τ.α 1,333).

Αντίθετα, οι νέοι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν τόσο συχνά τις παρακάτω στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη: το να στείλουν το μαθητή στο διευθυντή (μ.ο 1,9, τ.α 0,737), την αποβολή του μαθητή από την τάξη (μ.ο 2,2, τ.α 1,229), την αυστηρή επίπληξη/επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας (μ.ο 2,2, τ.α 0.918) και την υποστήριξη από κοινωνικές υπηρεσίες εξειδικευμένων παιδαγωγών και ψυχολόγων (μ.ο 2,2, τ.α. 1,316).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι νέοι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν τις πιο ήπιες μεθόδους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, οι

οποίες προάγουν την αυτοκριτική, το διάλογο και τη συζήτηση, αποφεύγοντας παράλληλα τη χρήση σχετικά ακραίων μέσων (αυστηρές τιμωρίες, παρέμβαση του διευθυντή) τα οποία θα μπορούσαν να τραυματίσουν τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, χωρίς να δίνουν παράλληλα αποτελεσματικές λύσεις.

5^ο Κεφάλαιο

Σχολιασμός αποτελεσμάτων, συμπεράσματα και σύγκριση με άλλες σχετικές έρευνες

5.1 Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Σκοπός της έρευνας ήταν η σκιαγράφηση του ζητήματος της διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (1-6 χρόνια), με έμφαση στη διερεύνηση των συναισθημάτων τους και των απόψεών τους για τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Με άλλα λόγια,

επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε πώς αισθάνονται όταν καλούνται να διαχειριστούν προβληματικές συμπεριφορές, πώς τις διαχειρίζονται, ποιες πιστεύουν ότι είναι οι αιτίες και τι ρόλο διαδραματίζει το θεωρητικό υπόβαθρό των σπουδών τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η διασύνδεση θεωρητικού υποβάθρου και πρακτικής αποτελεσματικότητας στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, προσδιορίστηκαν τα είδη και η συχνότητα των προβληματικών συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, διερευνήθηκαν οι αιτίες προβληματικής συμπεριφοράς όπως τις αντιλαμβάνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί, διερευνήθηκε ποια συναισθήματα προκαλούν οι προβληματικές συμπεριφορές στους αρχάριους εκπαιδευτικούς καθώς τι ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα του διδάσκοντος. Τέλος, εντοπίστηκαν οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών τις οποίες οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και θεωρούν αποτελεσματικές.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποια η σχέση θεωρίας και πράξης όσον αφορά τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών;
- ✓ Ποια είναι τα πιο συχνά είδη προβληματικής συμπεριφοράς που συναντούν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί;
- ✓ Ποιες θεωρούν οι ίδιοι ως βασικότερες αιτίες;
- ✓ Πώς βιώνουν οι αρχάριοι τις προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη και τι ρόλο έχει ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά τους;

Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν τις προβληματικές συμπεριφορές οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί;

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα διαμόρφωσαν και τις απαντήσεις. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον πρώτο θεματικό άξονα (θεωρία και πράξη στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών) απαντούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα του δεύτερου θεματικού άξονα (συχνότητα και μορφές προβληματικής συμπεριφοράς) δίνουν απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι απαντήσεις του τρίτου θεματικού άξονα (αιτίες προβληματικών συμπεριφορών) απαντούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα του τέταρτου θεματικού άξονα (συναισθήματα των

νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και η σημασία της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών) απαντούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και, τέλος, τα αποτελέσματα του πέμπτου θεματικού άξονα (τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών) δίνουν απαντήσεις στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Το σκεπτικό πάνω στο οποίο βασίστηκε η ταξινόμηση των αποτελεσμάτων στους άξονες και τις κατηγορίες που προέκυψαν κατά την ανάλυση περιεχομένου, παρουσιάστηκε στα δύο προηγούμενα κεφάλαια. Συνεπώς, τα αποτελέσματα σχολιάζονται στο παρόν κεφάλαιο με βάση τους άξονες από τους οποίους προέκυψαν.

1^{ος} Θεματικός άξονας: Θεωρία και πράξη στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών

Οι απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών στο ερώτημα αυτό είναι μοιρασμένες. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι μισοί ερωτώμενοι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει να καταρτιστούν υποδεικνύει μια τάση των τελευταίων να επιμορφώνονται στον παραπάνω τομέα. Δυστυχώς, η απουσία σχετικών ελληνικών ερευνών για το ζήτημα αυτό όσον αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε εάν η τάση αυτή αφορά μόνο τους νέους εκπαιδευτικούς ή το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η κατάρτιση όσων απάντησαν πως έχουν λάβει περαιτέρω επιμόρφωση συνίσταται στην παρακολούθηση ψυχοπαιδαγωγικών σεμιναρίων και σεμιναρίων ειδικής αγωγής, στην παρακολούθηση σχετικών ημερίδων και μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Επομένως, είναι φανερό πως η διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη απασχολεί μεν τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά όχι σε σημαντικό βαθμό ώστε όλοι να επιλέγουν να καταρτίζονται στον παραπάνω τομέα. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται σε εσωτερικούς λόγους των εκπαιδευτικών (π.χ. έλλειψη αυτοπεποίθησης) ή και στην απουσία παροχής σχετικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο.

Δεν είναι λίγοι οι νέοι εκπαιδευτικοί που συνειδητοποιούν εγκαίρως τη σημασία της αποτελεσματικής διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη και καταβάλλουν προσπάθεια για την επιμόρφωσή τους πιστεύοντας πως αυτή θα τους βοηθήσει και στην πρακτική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

Ωστόσο, όπως προέκυψε από τη συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων όσων έλαβαν θεωρητική κατάρτιση η τελευταία δε φαίνεται να τους βοήθησε σημαντικά στην πράξη στη διαχείριση των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως οι νέοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι απαραίτητος ένας πιο πρακτικός προσανατολισμός των σχετικών με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, σεμιναρίων,

ημερίδων, μεταπτυχιακών κ.ο.κ έτσι ώστε αυτά να εξοπλίζουν με ουσιαστικές δεξιότητες τους εκπαιδευτικούς που τα παρακολουθούν και όχι απλώς να τους «φορτώνουν» με—συχνά ανεφάρμοστη—θεωρητική γνώση.

2^{ος} Θεματικός άξονας: Συχνότητα και μορφές προβληματικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών γίνεται φανερό πως έρχονται αντιμέτωποι από μερικές φορές έως συχνά με ενοχλητικές συμπεριφορές. Παράλληλα, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν περισσότερα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Τέλος, σπάνια καταναλώνουν πολύ περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της σχολικής τάξης σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Τα παραπάνω αποτελέσματα δε συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την οποία δημιουργήσαμε το ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή (Koutrouba, 2013), η οποία αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (από όλες τις κλίμακες εκπαιδευτικής εμπειρίας), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως δεν αντιμετωπίζουν καθόλου ή αντιμετωπίζουν πολύ σπάνια προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς.

Συνεπώς, με βάση και αντίστοιχες παρατηρήσεις της Koutrouba (2013) στην παραπάνω έρευνα θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως είτε οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ειλικρινείς σε σχέση με τους υπόλοιπους σχετικά με τις προβληματικές συμπεριφορές που συναντούν στην τάξη είτε γνωρίζουν καλύτερα την έννοια και τα είδη των προβληματικών συμπεριφορών.

Επιπλέον, αξιοσημείωτο συμπέρασμα που προέκυψε ήταν το γεγονός πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς ούτε να καταναλώνουν περισσότερο χρόνο για τη διαχείριση της τάξης σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά.

Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι νέοι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται χρόνο με το χρόνο και μαθαίνουν μέσω των εμπειριών τους στην τάξη να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς.

Ειδικότερα, οι πιο συχνές προβληματικές συμπεριφορές που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι οι εξής: η νωθρότητα των μαθητών, η μη συγκέντρωση στο μάθημα, η ενόχληση προς τους συμμαθητές τους, η λήψη του λόγου χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού και η αδιαφορία για τις οδηγίες των εκπαιδευτικών.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την οποία προέκυψαν οι μεταβλητές (Koutrouba, 2013), προκύπτει πως η νωθρότητα των μαθητών, η λήψη του λόγου χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού, η μη συγκέντρωση στο μάθημα, η ενόχληση προς τους συμμαθητές τους θεωρούνται οι συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς. Αξίζει να σημειωθεί πως η ομιλία χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού και η ενόχληση των συμμαθητών αναφέρονται ως πολύ συχνές προβληματικές συμπεριφορές και σε δύο έρευνες διεθνούς βιβλιογραφίας και συγκεκριμένα σε αυτή των Kyriacou & Luis Ortega Martin (2010) και σε αυτή των Houghton, Wheldall και Merrett (1988).

Αντίθετα, η καθυστερημένη άφιξη στην τάξη, η πρόκληση ενοχλητικών θορύβων, οι λεκτικές επιθέσεις στους συμμαθητές και το φαγητό/ ποτό/ μάσημα τσίχλας μέσα στην τάξη που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα της Koutrouba (2013) ως συχνά εμφανιζόμενες προβληματικές συμπεριφορές, δε θεωρούνται από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας ως συχνές προβληματικές συμπεριφορές.

Λιγότερο συχνά, και συγκεκριμένα από καθόλου έως σπάνια, οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις εξής συμπεριφορές: οι μαθητές είναι ανάγωγοι και επιθετικοί απέναντι τους, οι μαθητές καταστρέφουν την τάξη/το σχολείο και οι μαθητές επιτίθενται σωματικά στους συμμαθητές τους. Αξίζει να σημειωθεί πως οι συγκεκριμένες συμπεριφορές αναφέρονται ως σπάνια εμφανιζόμενες και στην έρευνα της Koutrouba (2013).

Ως γενικό σχόλιο θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι προβληματικές συμπεριφορές που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί δε διαφέρουν σημαντικά από εκείνες που αντιμετωπίζουν οι πιο έμπειροι.

Όσον αφορά τις προβληματικές συμπεριφορές που ενοχλούν περισσότερο τους νέους εκπαιδευτικούς, όταν αυτές εκδηλώνονται στην τάξη τους, είναι οι εξής: η σωματική επίθεση στους συμμαθητές τους, η λεκτική επίθεση, τα προσβλητικά σχόλια και οι βωμολοχίες απέναντι στους συμμαθητές τους, η καταστροφή της τάξης/σχολείου, οι προσβολές/η ειρωνεία ή και η επιθετικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τέλος η μη συγκέντρωση στο μάθημα και η ενασχόληση με άλλα πράγματα. Από την άλλη, οι συμπεριφορές που ενοχλούν μερικώς τους νέους εκπαιδευτικούς όταν αυτές εκδηλώνονται είναι οι εξής: η λήψη του λόγου χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού, η νωθρότητα και το να σηκώνονται από το θρανίο χωρίς την άδεια του εκπαιδευτικού.

Επομένως, παρατηρούμε πως οι νέοι εκπαιδευτικοί ενοχλούνται περισσότερο από τις ακραίες προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους και όχι από εκείνες τις συμπεριφορές που αποτελούν κατά μια έννοια αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας της σχολικής τάξης (και οι οποίες εκδηλώνονται συχνότερα όπως είδαμε στο κεφάλαιο 4). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν μια ιδιαίτερη ευαισθησία σε σχέση με τις

ακραίες προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες στρέφονται ενάντια στους μαθητές τους, όπως η σωματική και λεκτική βία (bullying)

3^{ος} Θεματικός άξονας : Αιτίες προβληματικών συμπεριφορών

Σύμφωνα με τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών, οι βασικότεροι λόγοι των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη είναι: οι αρνητικές συμπεριφορές της οικογένειας (αναπαραγωγή αρνητικών προτύπων), τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, η έλλειψη αξιών στην οικογένεια, η γονεϊκή αδιαφορία και τέλος, οι εφηβικές ανησυχίες. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, όμως, δε φαίνεται να θεωρούν σημαντικούς παράγοντες της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη την ακαδημαϊκή αδυναμία / έλλειψη μαθησιακής δυναμικής του μαθητή, την επιδίωξη του μαθητή να δοκιμάσει τα όρια του εκπαιδευτικού και τη θέληση/επιδίωξη του μαθητή να αντιστέκεται σε κανόνες και περιορισμούς που τίθενται από τους ενήλικες.

Συγκρίνοντας με την έρευνα (Koutrouba, 2013), με βάση την οποία προέκυψαν οι μεταβλητές της παρούσας, οι αιτίες προβληματικών συμπεριφορών που και στις δύο έρευνες χαρακτηρίζονται από τους ερωτώμενους ως βασικές είναι οι εξής: η έλλειψη αξιών στην οικογένεια, οι εφηβικές ανησυχίες, η γονεϊκή αδιαφορία και τα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα. Ωστόσο, αν και η αρνητική επιρροή των ΜΜΕ, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονιού και η ακαδημαϊκή αδυναμία/έλλειψη μαθησιακής δυναμικής του μαθητή αναφέρονται ως βασικά αίτια από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας της Koutrouba, (2013), οι νέοι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας δε φαίνεται να τα θεωρούν τόσο σημαντικά. Μάλιστα, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ακαδημαϊκή αδυναμία ελάχιστα έως μερικώς οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, τα αίτια που αναφέρονται στην παρούσα έρευνα μας ως ήσσονος σημασίας (βλ. παραπάνω) έχουν χαμηλή θέση και στην έρευνα της Koutrouba (2013).

Από τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας μας προκύπτει το συμπέρασμα πως οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι κυριότεροι λόγοι της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη εντοπίζονται στη σφαίρα της οικογένειας και όχι τόσο σε εσωτερικά κίνητρα / επιδιώξεις των ίδιων των μαθητών. Επιπλέον, η μη αναφορά από τους νέους εκπαιδευτικούς (σε αντίθεση με τους πιο έμπειρους) της αρνητικής επιρροής των ΜΜΕ στους μαθητές ως βασικής αιτίας των προβληματικών συμπεριφορών ίσως οφείλεται στον πιο συντηρητικό τρόπο σκέψης των παλαιότερων

ή στη μεγαλύτερη εξοικείωση των νέων με τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα (κάτι που έχει ως συνέπεια τη λιγότερη «δαιμονοποίησή» τους).

4^{ος} Θεματικός άξονας: Συναισθήματα των νέων εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και η σημασία της προσωπικότητας των νέων εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα συναισθήματα τα οποία οι νέοι εκπαιδευτικοί βιώνουν μερικώς έως πολύ όταν έρχονται αντιμέτωποι με προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη είναι τα εξής: αγάνακτηση λόγω της έλλειψης υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, θυμός για την οικογένεια του μαθητή και ανησυχία/άγχος.

Σε σύγκριση με άλλη έρευνα (Koutrouba, 2013) τα συναισθήματα τα οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί συχνότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα, είναι το αίσθημα της αγανάκτησης λόγω της έλλειψης υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα και η ανησυχία/άγχος.

Από την άλλη με βάση τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας, οι νέοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να βιώνουν σε μεγάλο βαθμό ματαιοπονία ή ηττοπάθεια. Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και από την έρευνα της Koutrouba (2013) Τέλος, είναι αξιοσημείωτο πως κανείς εκπαιδευτικός δε νιώθει έστω και ελάχιστα πως το να γίνει εκπαιδευτικός ήταν μια λανθασμένη επιλογή επαγγέλματος. Αντίστοιχα και στην έρευνα της Koutrouba (2013), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε νιώθουν πως το να γίνουν εκπαιδευτικοί ήταν μια λανθασμένη επιλογή επαγγέλματος.

Ως γενικό συμπέρασμα θα μπορούσε να εξαχθεί πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να βιώνουν κάποιο από τα παραπάνω αρνητικά συναισθήματα σε μεγάλο βαθμό κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται στην διστακτικότητά τους να παραδεχθούν την αδυναμία να διαχειρίζονται ορισμένες προβληματικές συμπεριφορές (η παραδοχή ενός από τα παραπάνω αρνητικά συναισθήματα πολύ συχνά θεωρείται ως μια έκφραση αδυναμίας).

Επίσης, προς επίρρωση του προηγούμενου επιχειρήματος, είναι χαρακτηριστικό πως τα συναισθήματα τα οποία είχαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία σχετίζονται με εξωτερικούς παράγοντες και όχι με αμφιβολίες/απογοήτευση για τις προσωπικές ικανότητες των νέων εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης τους. Για το λόγο αυτό, και η ηττοπάθεια, το αίσθημα της ανεπάρκειας και της λανθασμένης επιλογής επαγγέλματος (συναισθήματα τα οποία έχουν ξεκάθαρα προσωπικό χαρακτήρα και σχετίζονται με την αυτοεικόνα του ερωτώμενου σχετικά με τις ικανότητές του και την αποτελεσματικότητά του) έχουν εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά.

Αξίζει, τέλος, να τονιστεί πως και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι δεν έχουν μεγάλη εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν διαπιστώσει την έλλειψη υποστήριξης

από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Ίσως, μάλιστα, αυτό να συνδέεται με την προαναφερθείσα τάση τους να θέλουν να «πάρουν την κατάσταση στα χέρια τους» και να καταρτιστούν από μόνοι τους.

Όσον αφορά την ερώτηση της περιγραφής ενός απαιτητικού περιστατικού προβληματικής συμπεριφοράς την οποία έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί οι απαντήσεις τους ήταν ποικίλες. Περισσότερες λεπτομέρειες για τα περιστατικά αυτά υπάρχουν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αυτό που είναι άξιο αναφοράς είναι πως τα μόνα είδη προβληματικής συμπεριφοράς τα οποία εμφανίστηκαν πάνω από μια φορά ήταν η ρατσιστική συμπεριφορά και η προβληματική συμπεριφορά λόγω εξάρτησης από ουσίες. Αυτό προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό και θα μπορούσε να συσχετιστεί με την οικονομική κρίση της χώρας. Μάλιστα, η κρίση αυτή σε συνδυασμό με την προσφυγική κρίση δημιουργούν δυστυχώς προϋποθέσεις για μια αυξανόμενη εμφάνιση παρόμοιων περιστατικών στα ελληνικά σχολεία.

Σχετικά με τα συναισθήματα τα οποία προκάλεσαν στους εκπαιδευτικούς τα παραπάνω απαιτητικά περιστατικά, αν και οι απαντήσεις παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία, το συναίσθημα θυμού και αγανάκτησης απέναντι στους μαθητές αναφέρθηκε από τους μισούς ερωτώμενους, κάτι το οποίο δε συμφωνεί με την απάντησή τους σε προηγούμενη ερώτηση του ίδιου θεματικού άξονα.

Επιπλέον, αν και όπως προαναφέραμε οι απαντήσεις διέφεραν μεταξύ τους, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν συναισθήματα τα οποία εμπερίεχαν μια αμφιβολία και έναν αρνητισμό ως προς τις δυνατότητες τους για τη διαχείριση της τάξης, κάτι το οποίο επίσης, έρχεται σε αντίθεση με τις απαντήσεις τους σε προηγούμενη ερώτηση. Ωστόσο, αυτό δε θα πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση μιας και πρόκειται για ιδιαίτερα δύσκολα περιστατικά τα οποία σε καμία περίπτωση δεν εντάσσονται σε αυτά που είναι συνυφασμένα με την καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Επίσης, αποτελούν περιπτώσεις προβληματικής συμπεριφοράς που δύσκολα θα έχει ξανασυναντήσει ένας νέος εκπαιδευτικός. Άρα, είναι λογικό να προκαλούν πιο αρνητικά συναισθήματα στους αρχάριους εκπαιδευτικούς σε σχέση με πιο συνηθισμένες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς. Π.χ η λήψη του λόγου χωρίς την άδεια του διδάσκοντος.

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με το αν η προσωπικότητα/ ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη είναι άξια αναφοράς δύο στοιχεία: πρώτον, το γεγονός πως όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν καταφατικά και δεύτερον πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων ανέφερε αυθόρμητα τη ψυχραιμία, την υπομονή, την ανεκτικότητα, την πραότητα και τη διαλλακτικότητα ως απαραίτητα εφόδια του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές.

Συνεπώς, οι νέοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει η διατήρηση της ψυχραιμίας και η υπομονή για την αποτελεσματική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό πως σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι παραδέχθηκαν πως έχουν αλλάξει στοιχεία της προσωπικότητας τους ώστε να προσαρμοστούν στις ανάγκες διαχείρισης της τάξης. Κατά τη διευκρίνιση, μάλιστα, των απαντήσεών τους πολλοί ανέφεραν την αύξηση της υπομονής τους, της διαλλακτικότητας και της ψυχραιμίας τους (σε σχέση με το πρώτο χρονικό διάστημα της διδασκαλίας τους) ως τη σημαντικότερη αλλαγή στο χαρακτήρα τους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δείχνουν να κατανοούν πως η νευρικότητα, οι φωνές και γενικά οι ακραίες αντιδράσεις συνιστούν κακό σύμμαχό τους για την αντιμετώπιση παιδιών με προβληματική συμπεριφορά.

5^{ος} Θεματικός άξονας: Τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Όσον αφορά την ερώτηση που αφορά την αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι νέοι εκπαιδευτικοί οι μισοί εκπαιδευτικοί δε νιώθουν αυτοπεποίθηση ακόμα, ενώ οι υπόλοιποι παρα την έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας τους, απάντησαν πως αισθάνονται αυτοπεποίθηση στη διαχείριση παιδιών με προβληματική συμπεριφορά, πράγμα αναπάντεχο μιας και με βάση τη λογική περιμέναμε η πλειοψηφία να αισθάνεται ανασφάλεια στον τομέα αυτό.

Εξίσου μας εξέπληξαν οι απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη. Αν και οι περισσότεροι απάντησαν πως επηρεάζει, αρκετοί νέοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες εξίσου σημαντικοί με την εμπειρία, όπως η επιπλέον επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και η προσαρμογή του στις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί δε θέλουν να παραδεχτούν πως λόγω της απειρίας δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών. Δε θα πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, πως για πολλούς εργαζόμενους τα πρώτα βήματα της καριέρας τους, οι συζητήσεις περί απειρίας συχνά τους προκαλούν αμηχανία, άγχος και ανησυχία. Δεν θα πρέπει, άλλωστε, να ξεχνάμε πως η παραδοχή της μη αποτελεσματικής αντιμετώπισης παιδιών με προβληματική συμπεριφορά λόγω απειρίας θα συνιστούσε έμμεση παραδοχή προσωπικής ανεπάρκειας των νέων εκπαιδευτικών.

Αξίζει να αναφερθεί πως αρκετοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν αυθόρμητα μια αισιοδοξία και ελπίδα πως η απόκτηση ολοένα και περισσότερων εμπειριών στην τάξη θα τους καταστήσει πιο αποτελεσματικούς στο μέλλον στο συγκεκριμένο τομέα.

Αυτή η αισιοδοξία πιθανόν να επιβεβαιώνει την ενδόμυχη ανησυχία/ άγχος για την επίδραση της έλλειψης εμπειρίας τους στη διαχείριση της τάξης τους.

Επίσης, από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ποιους τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών θεωρούν πιο αποτελεσματικούς, προκύπτει πως οι νέοι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις πιο ήπιες στρατηγικές όπως η επιβράβευση καλής συμπεριφοράς και η παροχή δεύτερων ευκαιριών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Koutrouba, 2013) μιας και στην τελευταία η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε τους παραπάνω τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς ως σημαντικούς.

Η προτίμηση των νέων εκπαιδευτικών σε πιο ήπιους τρόπους διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών η οποία έγινε φανερή από την προηγούμενη ερώτηση επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση σχετικά με τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Συγκεκριμένα, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν και στην πράξη τις ήπιες μεθόδους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς που προαναφέραμε και οι οποίες προάγουν την αυτοκριτική, το διάλογο και τη συζήτηση αποφεύγοντας παράλληλα τη χρήση σχετικά ακραίων μέσων (αυστηρές τιμωρίες, παρέμβαση του διευθυντή) τα οποία θα μπορούσαν να τραυματίσουν τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή χωρίς να δίνουν παράλληλα αποτελεσματικές λύσεις.

Το εύρημα της έρευνας μας στην ερώτηση αν πιστεύουν πως η ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναμενόμενο μιας και σχεδόν όλοι οι νέοι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη συζήτηση με τους άλλους συναδέλφους τους ως ένα σημαντικό μέσο για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη και η ανταλλαγή απόψεων χαρακτηρίστηκε από τους ερωτώμενους ως μια εποικοδομητική διαδικασία, καθώς επιτρέπει την αντίληψη καταστάσεων και συμπεριφορών από μια άλλη οπτική γωνία. Στο σημείο αυτό μπορούμε να παρατηρήσουμε πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δε βλέπουν τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών ως μια καθαρά ατομική διαδικασία και είναι ανοικτοί στο να αντιμετωπίζουν τα σχετικά προβλήματα από κοινού με τους συναδέλφους τους μέσω της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων.

Συνεπώς, όσον αφορά τους ερωτώμενους της παρούσας έρευνας (σε αντίθεση με άλλες σχετικές έρευνες, (Saiti 2003, Ifanti 2007) δεν υπήρξαν ενδείξεις πως διακατέχονται από κάποιον εσωτερικό φόβο πως η δημοσιοποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην τάξη θα μπορούσε να έχει ως συνέπεια την απώλεια της επαγγελματικής τους αίγλης μέσα στη σχολική κοινότητα. Αντίθετα, μέσα από τις απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις, φάνηκε πως η

αποκάλυψη συγκεκριμένων προβλημάτων σε συναδέλφους τους τους βοήθησε ουσιαστικά στη διευθέτησή τους.

Τελος, όπως ήταν αναμενόμενο, οι νέοι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως έχουν αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης της τάξης σε σχέση με το αρχικό διάστημα διδασκαλίας τους. Οι περισσότεροι από αυτούς τόνισαν τη σημασία της (λιγοστής έστω) εμπειρίας τους για την απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων στη διαχείριση των μαθητών, υπογραμμίζοντας πως όσο συχνότερα έρχεται αντιμέτωπος ένας εκπαιδευτικός με προβληματικές συμπεριφορές, τόσο πιο αποτελεσματικός γίνεται στην αντιμετώπισή τους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις σχετικά μοιρασμένες απαντήσεις των νέων εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σημασία της μακρόχρονης εμπειρίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών. Δηλαδή, ορισμένοι νέοι εκπαιδευτικοί, αν και αρνούνται πως η έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις τους στη διαχείριση της τάξης, εν τούτοις θεωρούν πως με την πάροδο αποκτούν περισσότερες δεξιότητες στον τομέα αυτό, κάτι που αποτελεί έμμεση παραδοχή πως η μικρή τους έστω εμπειρία στην τάξη τους κάνει σοφότερους.

Επίλογος - Τελικές προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με τους πέντε θεματικούς άξονες από τους οποίους απαρτιζόταν και πιστεύουμε πως ο σκοπός αυτός επετεύχθη αποτελεσματικά. Σε καμία περίπτωση δε συμπεριλαμβανόταν στους σκοπούς της έρευνας να υποστηρίξουμε πως οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αποτελεσματικοί σε σχέση με τους πιο έμπειρους στον τομέα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών. Με τις προσωπικές απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτώμενοι αποκαλύφθηκαν οι απόψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη και των στρατηγικών αντιμετώπισής τους.

Η χρησιμότητα της έρευνας έγκειται στο να δείξει πώς βιώνουν και πώς αντιμετωπίζουν το συγκεκριμένο ζήτημα οι νέοι εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματά της θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν και άλλους εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στον εκπαιδευτικό στίβο και οι οποίοι πιθανόν να προβληματίζονται σχετικά με το θέμα της διαχείρισης των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά. Σε πρώτο επίπεδο, θα μπορούσε να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και να επιδιώξουν να καταρτιστούν περαιτέρω στον τομέα αυτό. Σε δεύτερο επίπεδο,

η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να τους παρακινήσει να συζητούν τα σχετικά ζητήματα με συναδέλφους τους, ώστε να εντοπίζουν λύσεις από κοινού.

Επίσης, μακροπρόθεσμα η ενίσχυση του προβληματισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας, εν γένει, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μεγαλύτερες πιέσεις για την ενίσχυση της υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι το οποίο σήμερα απουσιάζει. Δε θα πρέπει, άλλωστε, να ξεχνάμε πως η αποτελεσματική αντιμετώπιση του ζητήματος των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε ατομικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, αποτελεί πρωταρχικά ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο πρέπει να μεριμνήσει για την λήψη των απαραίτητων μέτρων προς την κατεύθυνση της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της τάξης (σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες κλπ) και της δημιουργίας σχετικών υποστηρικτικών δομών ανα σχολική μονάδα (εξειδικευμένοι ψυχολόγοι, σχολικοί σύμβουλοι κ.ο.κ.)

Όπως για κάθε πρόβλημα, υπάρχει λύση, έτσι και η διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, μπορεί να αντιμετωπιστεί επιτυχώς και να αποτελέσει εφαλτήριο για τη γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσω της εισαγωγής απαραίτητων διαδικασιών οι οποίες ως τώρα δεν υπήρχαν, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σε κάθε περίπτωση, πιστεύουμε πως οποιαδήποτε θετική αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ιδανικά θα ξεκινήσει από τους νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διακρίνονται από όρεξη, «ανοικτά μυαλά», όρεξη για προσωπική βελτίωση και βρίσκονται πιο κοντά στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Καλαντζάκη, Ε. (2015). *Ο Γονέας ως Εκπαιδευτικός: Διερεύνηση Στάσεων, Απόψεων και Πρακτικών Ελλήνων Γονέων Εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, εκπονηθείσα στο πλαίσιο Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός».

Κεδράκα, Αικ. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα» Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα- Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. (10^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ. Β'). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Τσουρβάκας, Γ.Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα – Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abidin, R., & Robinson, L. (2002). Stress, biases, or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10: 204–212.

Alahiotis, S., and E. Karatzia. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: Analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture and Society*, 14 (2): 119–47.

Ashton, P., & Webb, N. (1986). *Making a difference: Teacher efficacy and student achievement*. White Plains, NY: Longman.

Bagley, W. (1907). *Classroom management*. New York: Macmillan.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84: 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Battersby, D. (1981). Beginning teachers: a review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, 6 (2): 3.

Bear, G.G., Cavalier, A.R., & Manning, M.A. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Pearson/Allen & Bacon.

Beaty-O'Ferrall, M.E., Green, A., & Hanna, F. (2010). Classroom Management Strategies for Difficult Students: Promoting Change through Relationships. *Middle School Journal (J1)*, 41(4): 4-11.

Bereiter C. & Scardamalia M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago, IL: Open Court.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early*

Childhood Education. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Berliner, D. (1987). *Expert and novice interpretation of classroom data*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Berliner, D.C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Charles W. Hunt Memorial Lecture. New Orleans, LA: AACTE.

Berliner, D.C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society* 24(3): 200–12.

Blase, J.J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 23: 13–40.

Blumenfeld, P., Marx, R., & Harris, C. (2006). Learning environments. In: W. Damon, W. (Ed.), Lerner, R.M., *Handbook of child psychology*. 6th ed. pp. 297–342) Hoboken, NJ: Wiley.

Borg, M.G. (1998). Secondary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67–79.

Bowers, C.A., & Flinders, D.J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. New York: Teachers College Press.

Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3): 279-291.

Brainard, E. 2001. Classroom management: Seventy-three suggestions for secondary school teachers. *The Clearing House* 74 (4): 207–10.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In: Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16: 239–254.

Brown, E. 1952. *Managing the classroom: The teacher's part in school administration*. New York: Ronald Press.

Canter, L. (2009). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Canter, L., & Canter, M. (1992). *Lee canter's assertive discipline: Positive behavior management for today's classrooms*. Santa Monica, CA: Canter and Associates.

Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert–novice differences in perceiving and processing visual classroom stimuli. *Journal of Teacher Education*, 39(3): 25–31.

Casey, B.J., Jones, R.M., & Hare, T.A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1): 111-126.

Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In: Wittrock M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 432–463). New York: NY Macmillan.

Charles, C.M. (2002). *Essential elements of effective discipline*. Boston: Allyn and Bacon.

Charles, C.M., & Senter, G.W. (2005). *Elementary classroom management*. 4th ed. New York: Pearson Education.

Charters, W. (1927). *The teaching of ideals*. New York: Macmillan

Chiappetta, E.L. & Koballa, T.R. (2006). *Science instruction in the middle and secondary schools*. 6th ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Cimer, S.O., Çakır, I., & Çimer, A. (2010). Teachers' views on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1)

: 31–41.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). *Teachers' thought processes*. In: Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London; New York: Routledge

Coffee, G. & Kratochwill, T.R. (2013). Examining teacher use of praise taught during behavioural consultation: implementation and generalization considerations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(1): 1–35.

Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (1987). *Applied behavior analysis*. New York: Macmillan.

Copeland, W.D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M., & Natal, D. (1994). Making meaning in classrooms: An investigation of cognitive processes in aspiring teachers, experienced teachers, and their peers. *American Educational Research Journal*, 31(1): 166-196.

Curry, M.W. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 114(4): 733–74.

Curwood, J. S. (2008). 7 Bad Behaviors and How to Turn Them Around. *Instructor*, 117(5): 37-41.

Czerniak, C., & Schriver, M. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 5(3): 77–86.

Davey, B. (1991). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment task: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(1): 121–32.

DeBruyn, R.L. (1983). *Before you can discipline: Vital professional foundations for classroom management*. Manhattan, KS: The MASTER.

Didaskalou, E., and A. Millward. (2001). Greek teachers' perceptions on behaviour problems: Implications for policy makers and practitioners. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3): 289–99.

Dimakos, C.I. (2006). The attitudes of Greek teachers and trainee teachers toward the development of school psychological and counselling services. *School Psychology International*, 27(4): 415–25

Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*, 28(3): 305–324.

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In: Wittrock M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. pp. 392–431. New York: Macmillan.

Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91: 347–360.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In: Evertson C.M., & Weinstein C.S. (Eds.). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. pp. 97–126. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dreikus, R., Grunwalk, B., & Pepper, F. (1982). *Maintaining sanity in the classroom: Class-room management techniques*. New York: Harper and Row.

Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36: 103–112.

Englehart, J. M. (2011). Why class size effects cannot stand alone: Insights from a qualitative investigation. *Learning Environments Research*, 14 (2): 109–21.

Erikson, E. (1963). *Childhood and society*, 2nd ed. New York: Norton.

Estes, W.K. (1944). An experimental study of punishment. *Psychological Monographs*, 57(3): i.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). *Preventive Classroom Management*.

Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of enquiry. In: Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. pp. 1–16. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Evertson, C.M., Emmer, E.T., & Worshan, M.E. (2006). *Classroom management for elementary teachers*. (7th ed.). New York: Pearson Education.

Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2011) (Eds.) *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. pp. 619–643. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.

Fantilli, R.D., & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6): 814-825.

Farrell, T.S. (2013). Reflecting on ESL teacher expertise. *System*, 41(4): 1070–82.

Farrell, T.S. (2015). It's Not Who You Are! It's How You Teach! Critical Competencies Associated with Effective Teaching. *RELC Journal*, 46(1): 79-88.

Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20: 3-56.

Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O., & Savoie-Zajc, L. (2011). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4): 379-408.

Forte, I., & Schurr, S. (1993). *The definitive middle school guide: A handbook for success*. Nashville, TN: Incentive Publications

Freiburg, H.J., & Lapointe, J.M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In: Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. pp. 735–786. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R.E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3):705-716.

Froyen, L., & Iverson, A. (1999). *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Gathercoal, P. (2000). Judicious discipline and neuroscience: Constructing a neurological rational for democracy in the classroom. In: Landau, B. (Ed.). *Practicing judicious discipline: An educators' guide to a democratic classroom*. 3rd ed. San Francisco, CA: Caddo Gap Press

Gettinger, M., & Kohler, K.M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 73–96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Getzels, J., & Jackson, P. (1962). The teacher's personality and characteristics. In: Gage, N. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. pp. 506–582. Chicago: Rand McNally.

Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76: 569–82.

Glasser, W. (1997) A new look at school failure and school success, *Phi Delta Kappan*, 78(8),597–602.

Goldstein, L.S., & Freeman, D. (2003). Challenges enacting caring teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5): 441–54.

Good, T., & Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms*. 10th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Good, T., & Grouws, D. (1977). Teaching effects: A process-product study in fourth grade mathematics classrooms. *Journal of Teacher Education*, 28, 49–54.

Gordon, T. (1991). *Teaching children self discipline at home and at school*. New York, NY: Plume.

Graham, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*, Champaign, IL: Human Kinetics.

Guernsey, M.A. & Peary, M. (1986). *Classroom Management: Theory into Practice*. Paper presented at the International Conference of the Council for Exceptional Children (New Orleans, LA, 31 March–1 April 1986).

Hagger, H., & McIntyre, D. (2000). What can research tell us about teacher education? *Oxford Review of Education*, 26(3–4): 483–95.

Haggerty, M. (1925). The incidence of undesirable behavior in public-school children. *Journal of Educational Research*, 12:102–122.

Halford, J. (1998). Easing the way for new teachers. *Educational Leadership*, 55(5): 33–36

Harrison, J.M., Blakemore, C.L., Buck, M.M. & Pellet, T.L. (1996) *Instructional Strategies for Secondary School Physical Education*. Madison: Brown and Benchmark Publishers.

Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: Educational psychologists' views on effective practice. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(4): 353–71.

Heeralal, P.J., & Bayaga, A. (2011). Pre-service teachers' experiences of teaching practice. Case of South African University. *Journal of Social Sciences*, 28(2): 99–105.

Henkel, S.A. (1991). Teachers' conceptualization of pupil control in elementary school Physical Education. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(1): 52–60.

Hill, N.E., & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3) :740–63.

Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14: 297–312.

Hoy, A.W., & Weinstein, C.S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In: Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds). *Handbook of classroom*

management: Research, practice and contemporary issues. pp. 181–219. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ifanti, A. (2007). Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*, 15(1): 71–81.

Johns, F., MacNaughton, R., & Kambinos, G.N. (1989). *School discipline guidebook: Theory into practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Johnson, K. (ed.). (2005). *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jones, F. (2000). *Tools for teaching: Discipline instruction motivation*. Santa Cruz, CA: Fredric H. Jones & Associates.

Karpov, Y. V., & Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, 53(1), 27.

Kassotakis, M. (2000). Greece. In: Brock, C., & Tulasiewics, W. (Eds). *Education in a single Europe*. 2nd ed. pp. 184–205. London: Routledge.

Katsikas, C. & Therianos, K.N. 2008. Η εκπαίδευση της αμάθειας [The education of ignorance]. Athens: Gutenberg.

Kauchak, D., & Eggen, P. (2008). *Introduction to teaching: Becoming a professional*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Kazamias, A. (1990). The curse of Sisyphus in Greek educational reform: A sociopolitical and cultural interpretation. *Modern Greek Studies Yearbook*, 6: 33–53.

Keavney, G., & Sinclair, K.E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*. 48: 273–290.

Kerlinger, F. N. (1970). A social attitude scale: evidence on reliability and validity. *Psychological Reports*, 26(2), 379–383.

Kiridis, A. (1999). *Discipline at School*. Athens: Gutenberg.

Kokkinos, C.M., Panayiota, G. & Davazoglou, A.M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviour: The student teachers' perspective. *Educational Psychology*, 24(1): 109–20.

Koulaidis, V., Dimopoulos, K., Tsatsaroni, A., & Katsis, A. (2006). Young people's relationship to education: the case of Greek youth. *Educational Studies*, 32(4): 343-359.

Kounin, J. S., & Gump, P. V. (1974). Signal systems of lesson settings and the task-related behavior of preschool children. *Journal of educational psychology*, 66(4), 554.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1): 131–46.

Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3): 359–374.

Koutrouba, K. (2013). Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Review*, 65(1): 1-19.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3): 311-328.

Krull, E., Oras K., & Sisask S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7): 1038–50.

Kyriacou, C. (2010). Japanese high school teachers' views on pupil misbehaviour. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3): 245-259.

Kyriacou, C., Avramidis, E., Høie, H., Stephens, P., & Hultgren, Å. (2007). The development of student teachers' views on pupil misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33(3): 293-307.

Kyriacou, C., & Ortega Martín, J. L. (2010). Beginning secondary school teachers' perceptions of pupil misbehaviour in Spain. *Teacher Development*, 14(4), 415-426.

Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research writing*. Thousand Oaks: Sage Publications

Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 47-71.

Latz, M. (1992). Preservice teachers' perceptions and concerns about classroom management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3: 1-4.

Lavay, B.W., French, R. & Henderson, H. L. (1997). *Positive behavior management strategies for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Leung, J., & Ho, C. (2001). Disruptive behavior perceived by Hong Kong primary school teachers. *Educational Research Journal*, 16: 223-237

Levin, J., & Nolan, J. (2000). *Principles of Classroom Management*, 3rd Edition. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climates'. *Journal of Social Psychology*, 10: 271-299.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17: 307-319.

Lewis, R. & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In: Saha, L.J. & A. G. Dworkin, A.G. (Eds.). *The international handbook of research on teachers and teaching*. pp. 417-431. Norwell, MA, USA: Springer.

Lewis, R., & Burnman, E. (2008). Providing for student voice in classroom management: teachers' views. *International journal of inclusive education*, 12(2): 151-167. Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4): 369-77.

Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice. Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8): 917-46.

Lortie, D.C. (1966). Teacher socialization: The Robinson Crusoe model. In: *The real world of the beginning teacher*. Washington, DC: National Commission on Teacher Education and Professional Standards (ERIC Document Reproduction Service No. ED 030 616)

Marshall, P., Fittinghoff, S., & Cheney, C. (1990). Beginning teacher developmental stages: implications for creating collaborative internship programs. *Teacher Education Quarterly*, 25-35.

Martin, J. & Sugarman, J. (1993). *Models of Classroom Management*. 2nd Edition. Bellingham, Washington: Temeron Books Inc

Marzano, R, Marzano, J, & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works. Research- based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R.J. (2003). *The Key to Classroom Management*. *Educational Leadership*, 61(1): 6-13.

Matsagouras, I. (1999a). *Theory of Instruction. The Personal Theory as Framework of Stochastic-critical Analysis*, Athens, Gutenberg.

Matsagouras, I. (1999b). *School Classroom. Space. Group. Discipline. Method*. Athens: Publication Grigori.

McCaslin, M., & Good, T.L. (1988). Moving beyond management as sheer compliance: Helping students to develop goal coordination strategies. *Educational Horizons*, 76(4): 169-176.

Mckinley, K.H. & Merrit, M. (1985). *Teacher Professional Identity and Job-leaving Inclination in Oklahoma*. Paper presented at the 69th Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, 31 March–4 April 1985).

McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In: Celce-Murcia M (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd Edition*. pp. 429-42. Boston: Heinle and Heinle, 429–42.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. New York: Plenum

Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4): 87-94.

Melby, L. C. (1995). Teacher efficacy and classroom management. *Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.[Links]*.

Mergendoller, J.R., Markham, T., Ravitz, J., & Larmer, J. (2006). Pervasive management of project based learning: Teachers as guides and facilitators. In: Evertson, C.M., & Weinstein C.S. (Eds). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. pp. 583-618. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81: 247–58.

Mieszalski, S. (1997). (O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej) *About Constraint and Discipline in School Classroom*. Warsaw: WsiP.

Moghtadaie, L., & Hoveida, R. (2015). Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Teachers—Case Study: Elementary School Teachers in Isfahan. *International Education Studies*, 8(11): 184.

Montgomery, C. & Rupp, A.A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3): 458.

Morine-Dersheimer, G. (2006). Classroom management and classroom discourse. In: Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. pp. 127–156. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3): 141–60.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Nilssen, V. (2010). Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3): 591–8.

O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3): 187-218.

Opdenakker, M.C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1): 1–21.

Pajares, F., & Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86: 193–203.

Papastamatis, A., Panitsidou, E.A., Giavrimis, P., & Papanis, E. (2009). Facilitating teachers' and educators' effective professional development. *Review of European studies*, 1(2): 83.

Parker, J. (1995). Secondary teachers' views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14: 127–139.

Pereira, J. K., & Smith-Adcock, S. (2011). Child-centered classroom management. *Action in Teacher Education*, 33(3): 254-264.

Pereira, J., & Mullen, J. 2004. Can we play too? The rationale for school psychologists to be trained in play therapy. *Play for Life, Winter*, 3–8.

Perry, K.E., & Weinstein, R.S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4): 177–194.

Pianta, R.C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In: Evertson C.M & Weinstein C.S. (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. pp. 685–710. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pieron, M. (1988). *Enseignement des Activites Physiques et Sportives. Observations et Recherches*. Liege: Preeses Universitaires de Liege A.S.B.L).

Placek, J.H., & Dodds, P. (1988). A critical incident study of preservice teachers' beliefs about teaching success and nonsuccess. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 59(4): 351–358.

Poenaru, R. & Sava, F.A. (1998). *Teacher abuse in schools: Ethical, psychological and educational aspects*. Bucharest: Editura Danubius.

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2): 91–104.

Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: Severity and prevalence. *European Journal of Special Educational Needs Education*, 15(2): 171–87.

Pozo-Munoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernandez-Ramirez, B. (2000). The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3): 253-263.

Reddy, L.A., Fabiano, G., Dudek, C.M., et al. (2013). Instructional and behavioral management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology*, 51(6): 683–700.

Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C., et al. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1): 1–13.

Richards, J.C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2):101–22.

Richards, J.C. (2014). *Key Issues in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Riley, P. (2011). *Attachment theory and the student-teacher relationship*. London: Routledge.

Roache, J., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34: 233–248.

Robertson, J. (1998). *Effective Classroom Control*. London: Hodder and Stoughton Limited).

Rohrkemper, M. (1985). The influence of teacher socialization style on students' social cognitions and reported interpersonal classroom behavior. *Elementary School Journal*, 85: 245–275.

Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork and teachers in Australia, China, and Israel. *Journal of Educational Research*, 104(4): 231-240.

Rose, L.C., & Gallup, A.M. (August, 2004). The 36th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes Toward Public Schools.

Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17: 51–65.

Ryan, K., & Cooper J.M. (2007). *Those who can, teach*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Ryans, D. (1960). *Characteristics of teachers, their description, comparison, and appraisal*. Washington, DC: American Council on Education.

Sabers, D., Cushing, K., & Berliner, D. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1): 63-88.

Saha, L.J., & Dworkin, A.G. (2009). *International handbook of research on teachers and teaching* (Vol. 21). Springer Science & Business Media.

Saiti, A. 2003. Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση[The institution of the regional head of education and the decentralization of the education administration: Institutions in crisis]. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* [Contemporary Education] 132: 75–84 (in Greek).

Saiti, A. (2007). School leadership and educational equality: Analysis of Greek secondary school data. *School Leadership and Management*, 27(1): 65–78.

Salvano-Pardieu, V., Fontaine, R., Bouazzaoui, B., & Florer, F. (2009). Teachers' sanction in the classroom: Effect of age, experience, gender and academic context. *Teaching and Teacher Education*, 25(1): 1-11.

Sava, F.A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(2002): 1007-1021.

Schmoker, M. (2011). *Focus: Elevating the essentials to radically improve student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Schonfeld, I.S. (1992). A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8: 151–158.

Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73:

93–105.

Schunk, D.H., & Hanson, A.R. (1985). Peer models: Influence on children's self efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77: 313–22.

Schunk, D.H., Hanson, A.R. & Cox, P.D. (1987). Peer-model attributes and children's

achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79: 54–61.

Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognition and instruction*, 16(4), 475-5223.

Sears, R., Maccoby, E. & Levin, H. (1957). Patterns of child-rearing. Evanston, IL: Row, Peterson and Co.

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2): 300-313.

Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1–22.

Silver, H.F., Strong, R.W., & Perini, M.J. (2007). *The strategic teacher: Selecting the right research-based strategy for every lesson*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Skinner, B. (1953). Science and human behavior. New York: Macmillan

Skinner, B.F. (1984). The shame of American education. *American Psychologist*, 39: 947–954.

Spitalli, S.J. (2005). The don't's of school discipline. *Education digest: Essential readings condensed for quick review*, 70(5): 28–31.

Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*.

Stodolsky, S.S. (1988). *The subject matters: Classroom activity in math and social studies*. Chicago: The University of Chicago Press.

Stronge, J.H., Tucker, P.D., & Hindman, J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stubbs, M. (1976). *Language, schools and classrooms*. London: Methuen.

Sutherland, K., Lewis-Palmer, T., Stichter, J.P., et al. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with learning and behavior problems. *Journal of Special Education*, 41(4): 209–222.

Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C.C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2): 130-137.

Sylwester, R. (2003). *Is current schooling brain-based and brain-compatible? Part 2*. Retrieved from *Connecting brain process to school policies and practices*. Monthly column in *Brainconnection.com*.

Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7): 783-805.

Tsui, A.B. (2009). Teaching expertise: approaches, perspectives, and characterization. In: Burns, A., & Richards, J.C. (Eds). *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. pp. 190-97. Cambridge: Cambridge University Press.

Turner-Bisset, R. (2001). *Expert Teaching. Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession*. London: David Fulton Publishers.

Turnuklu, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27: 291–305.

Tzuo, P.W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1): 33-39.

Unal, Z., & Unal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3): 256–70.

Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education*, 9(1): 73–91.

Van Gog, T., & Paas, F. (2008). Instructional efficiency: Revisiting the original construct in educational research. *Educational Psychologist*, 43(1): 16-26.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54: 143–178.

Vouyoukas, A.C. (2007). An analysis of equality, legislation, attitudes and values in education: The case of Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 12(2): 115–34.

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63: 249–294.

Watson, D. M. S. (1926). Croonian lecture: the evolution and origin of the amphibia. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Containing Papers of a Biological Character*, 189-257.

Weinstein, C.S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill

Weinstein, C.S., & Mignano, A.J. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Weinstein, R., & Middlestadt, S. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71: 421–431.

Wentzel, K.R. (2006). A social motivation perspective for classroom management. In: Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. pp. 619–643. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Whitaker, T. (2003). *What great principals do differently: Fifteen things that matter most*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Wolff, C.E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. (2015). Keeping an Eye on Learning: Differences between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1): 68.

Wong, H.K., & Wong, R.T. (1998). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong

Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3): 379–398.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2): 113-131.

Zounhia, K., Emmanouel, K., Kossiva, I., & Hatziharistos 1, D. (2002). Perceived effectiveness of Greek secondary school teachers. *European Journal of Physical Education*, 7(1): 19-29.

Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, K. (2003). Greek secondary school pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *Educational Review*, 55(3): 289-303.

Zuckerman, J. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, 35(2): 4-16.

Παράρτημα

Οδηγός Ερωτηματολογίου-Ημιδομημένης Συνέντευξης

Α΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

1. Έχετε λάβει επιπλέον παιδαγωγική κατάρτιση (μεταπτυχιακό δίπλωμα, σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες κ.λ.π.) στον τομέα της διαχείρισης της τάξης γενικά ή της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών ειδικότερα, πλην αυτών που πιθανόν να παρέχονται στο πλαίσιο των βασικών σπουδών;

- ☐ ΝΑΙ
- ☐ ΟΧΙ

2. Αν ναι, τι είδους κατάρτιση και σε τι βαθμό η κατάρτιση αυτή σας βοήθησε στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην πράξη; Εξηγήστε.

3. Αν όχι, θεωρείτε πως η απουσία θεωρητικού υποβάθρου επηρεάζει την αποτελεσματικότητά σας στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη; Εξηγήστε.

Β΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

4. Συχνότητα προβληματικών συμπεριφορών (γενικά)

Πόσο συχνά:	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Έρχεστε αντιμέτωποι με ενοχλητικές συμπεριφορές στην τάξη κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς;	1	2	3	4	5
Αντιμετωπίζετε περισσότερα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά;	1	2	3	4	5
Καταναλώνετε περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της σχολικής τάξης σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά;	1	2	3	4	5

5. Πόσο συχνά καλείστε να διαχειριστείτε κάθε μία από τις ακόλουθες προβληματικές συμπεριφορές στην τάξη;

Προβληματικές συμπεριφορές μαθητών:	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Είναι νωθροί	1	2	3	4	5
Λαμβάνουν το λόγο χωρίς την άδειά σας	1	2	3	4	5
Δε συγκεντρώνονται στο μάθημα	1	2	3	4	5
Ενοχλούν τους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5
Φθάνουν αργοπορημένοι στην τάξη	1	2	3	4	5
Τρώνε, πίνουν ή μασούν τσίχλα στο μάθημα	1	2	3	4	5
Είναι απομονωμένοι	1	2	3	4	5
Κάνουν ενοχλητικούς θορύβους στο μάθημα	1	2	3	4	5
Σηκώνονται από το θρανίο χωρίς την άδειά σας	1	2	3	4	5
Αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης	1	2	3	4	5
Αδιαφορούν για τις οδηγίες σας	1	2	3	4	5
Δε συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους ή εσάς	1	2	3	4	5
Καταστρέφουν την τάξη/το σχολείο	1	2	3	4	5
Επιτίθενται λεκτικά στους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5
Επιτίθενται σωματικά στους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5
Είναι ανάγωγοι/επιθετικοί απέναντί σας	1	2	3	4	5

6. Σε τι βαθμό σας ενοχλεί κάθε μία από τις παρακάτω προβληματικές συμπεριφορές όταν αυτή εκδηλώνεται στην τάξη σας;

Προβληματικές συμπεριφορές μαθητών:	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
Είναι προκλητικά νωθροί	1	2	3	4	5
Λαμβάνουν το λόγο χωρίς την άδειά σας (πετάγονται)	1	2	3	4	5
Δε συγκεντρώνονται στο μάθημα και ασχολούνται με άλλα πράγματα	1	2	3	4	5
Ενοχλούν τους συμμαθητές τους με ανόητες ή φαιδρές συμπεριφορές, χειρονομίες κ.λπ	1	2	3	4	5
Εισέρχονται αργοπορημένοι στη τάξη	1	2	3	4	5
Τρώνε, πίνουν ή μασούν τσίχλα στο μάθημα	1	2	3	4	5
Είναι απομονωμένοι και δεν συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5
Κάνουν ενοχλητικούς θορύβους στο μάθημα	1	2	3	4	5
Σηκώνονται από το θρανίο χωρίς την άδειά σας	1	2	3	4	5
Αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που τους ανατίθενται στην τάξη	1	2	3	4	5
Αδιαφορούν για τις οδηγίες σας	1	2	3	4	5
Δε ανταποκρίνονται και δεν εκτελούν τις οδηγίες που τους δίνεται ως εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
Καταστρέφουν την τάξη/το σχολείο	1	2	3	4	5
Επιτίθενται λεκτικά στους συμμαθητές τους χρησιμοποιώντας προς αυτούς προσβλητικά, υποτιμητικά σχόλια ή βωμολοχούν	1	2	3	4	5
Επιτίθενται σωματικά στους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5
Είναι προσβλητικοί, ειρωνικοί ή και επιθετικοί απέναντί σας απέναντί σας	1	2	3	4	5

Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΑΡΧΑΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΙΤΙΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ

7. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως καθένας από τους παρακάτω παράγοντες οδηγεί σε προβληματικές συμπεριφορές;

Πηγές προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών:	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αρνητική επιρροή των ΜΜΕ	1	2	3	4	5
Έλλειψη αξιών στην οικογένεια	1	2	3	4	5
Γονεϊκή αδιαφορία	1	2	3	4	5
Εφηβικές ανησυχίες-αντιδράσεις-αμφισβήτηση	1	2	3	4	5
Σοβαρά οικογενειακά προβλήματα	1	2	3	4	5
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	1	2	3	4	5
Ο μαθητή βρίσκει το μάθημα βαρετό ως προς το περιεχόμενό του	1	2	3	4	5
Ο μαθητή βρίσκει το μάθημα θεωρητικό και μη πρακτικό ή χρήσιμο για τους ίδιους	1	2	3	4	5
Ο μαθητής δοκιμάζει τα όρια του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
Ο μαθητής είναι ακαδημαϊκά αδύνατος- δεν διαθέτει μαθησιακή δυναμική	1	2	3	4	5
Ο μαθητής αντιστέκεται σε κανόνες και περιορισμούς που τίθενται από ενήλικες	1	2	3	4	5
Ο μαθητής προσπαθεί να προκαλέσει την προσοχή σας για να ασχοληθείτε μαζί του	1	2	3	4	5
Έντονη χρήση της διάλεξης-μονολόγου από τον εκπαιδευτικό-μη ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην παραγωγή της νέας γνώσης	1	2	3	4	5
Μη άρτια προετοιμασία του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
Προσβλητικά ή ειρωνικά σχόλια του εκπαιδευτικού προς το μαθητή	1	2	3	4	5
Έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα	1	2	3	4	5
Οικογενειακά προβλήματα ή αρνητικές συμπεριφορές της οικογένειας επηρεάζουν αρνητικά και τις συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο (αναπαραγωγή αρνητικών προτύπων)	1	2	3	4	5

Δ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ω

8. Σε τι βαθμό βιώνετε τα παρακάτω συναισθήματα όταν λαμβάνει χώρα μία προβληματική συμπεριφορά στην τάξη σας;

Συναισθήματα εκπαιδευτικού όταν λαμβάνει χώρα η προβληματική συμπεριφορά:	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αγανάκτηση λόγω της έλλειψης υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	1	2	3	4	5
Θυμό για τους μαθητές	1	2	3	4	5
Θυμό για την οικογένεια του μαθητή	1	2	3	4	5
Ανησυχία/άγχος	1	2	3	4	5
Ανεπάρκεια	1	2	3	4	5
Επαγγελματική εξουθένωση (burn-out)	1	2	3	4	5
Απελπισία	1	2	3	4	5
Ηττοπάθεια	1	2	3	4	5
Το να γίνετε εκπαιδευτικός ήταν μία λανθασμένη επιλογή επαγγέλματος	1	2	3	4	5
Ματαιοπονία	1	2	3	4	5

9. Περιγράψτε ένα από τα πιο απαιτητικά περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς που έχετε κληθεί να αντιμετωπίσετε. Τι συναισθήματα σας προκάλεσε; Εξηγήστε.

10. Θεωρείτε ότι η προσωπικότητα/ χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στην προβληματική συμπεριφορά στην τάξη; Εξηγήστε.

11. Αντίστροφα, έχετε αλλάξει στοιχεία της προσωπικότητας/του χαρακτήρα σας, ώστε να προσαρμόσετε τη συμπεριφορά σας στις ανάγκες διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη; Εξηγήστε.

Ε΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΤΡΟΠΟΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥΣ

Γενικά:

12. Αισθάνεστε αυτοπεποίθηση σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών σας στην τάξη;

- ☐ ΝΑΙ
☐ ΟΧΙ

Εξηγήστε.

13. Θεωρείτε πως η έλλειψη μακρόχρονης εμπειρίας στη διδασκαλία επηρεάζει την αποτελεσματικότητά σας στον τομέα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη; Γιατί;

Ειδικά:

14. Σε τι βαθμό πιστεύετε πως τα παρακάτω συμβάλλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη;

Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς:	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Πολύ	Πάρα πολύ
Υποστήριξη από κοινωνικές υπηρεσίες, εξειδικευμένους παιδαγωγούς και ψυχολόγους	1	2	3	4	5
Εξειδικευμένες γνώσεις παιδαγωγικής ψυχολογίας	1	2	3	4	5
Περαιτέρω εκπαίδευση στη διαχείριση της σχολικής τάξης	1	2	3	4	5
Ξεκάθαρη διατύπωση και επεξήγηση των κανόνων συμπεριφοράς από την αρχή της σχολικής χρονιάς	1	2	3	4	5
Καλή γνώση των ιδιοσυμπεριφορών των μαθητών (τα ενδιαφέροντά τους, οι δυσκολίες και οι ανάγκες τους κ.λ.π.)	1	2	3	4	5
Επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Συνεχής υπενθύμιση των κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Προειδοποίηση για πιθανή τιμωρία	1	2	3	4	5
Αυστηρή επίπληξη/ επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας	1	2	3	4	5
Παροχή δεύτερης ευκαιρίας στο μαθητή που επιδεικνύει προβληματική συμπεριφορά	1	2	3	4	5
Προσωπική συζήτηση με το μαθητή για τους λόγους της προβληματικής συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Απομάκρυνση του μαθητή από την τάξη	1	2	3	4	5
Ο εκπαιδευτικός στέλνει το μαθητή στο διευθυντή	1	2	3	4	5
Ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών με συναδέλφους	1	2	3	4	5
Ανοικτή συζήτηση με όλους τους μαθητές για την εγκαθίδρυση νέων κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη	1	2	3	4	5
Χρήση διακριτικών τρόπων αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς (νουθεσία, χιούμορ)	1	2	3	4	5
Κλήση των γονιών στο σχολείο για να ενημερωθούν, να ενημερώσουν και να εξευρεθεί μια κοινά αποδεκτή στρατηγική αντιμετώπισης	1	2	3	4	5
Ειλικρινής αυτοκριτική του/της εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του/της	1	2	3	4	5

15. Πόσο συχνά έχετε χρησιμοποιήσει τις παρακάτω στρατηγικές αντιμετώπισης μιας προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη;

Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς:	Ποτέ συχνά	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Υποστήριξη από κοινωνικές υπηρεσίες, εξειδικευμένους παιδαγωγούς και ψυχολόγους	1	2	3	4	5

Εξειδικευμένες γνώσεις ψυχολογίας	1	2	3	4	5
Περαιτέρω προσωπική σας επιμόρφωση στη διαχείριση της σχολικής τάξης	1	2	3	4	5
Ξεκάθαρη επεξήγηση των κανόνων συμπεριφοράς από την αρχή της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της τάξης	1	2	3	4	5
Καλή γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών (τα ενδιαφέροντα τους, οι δυσκολίες και οι ανάγκες τους κλπ)	1	2	3	4	5
Επιβράβευση καλών συμπεριφορών-πρακτικών που μαθητές εφαρμόζουν στην τάξη	1	2	3	4	5
Συνεχής υπενθύμιση των κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Δημόσια προειδοποίηση για πιθανή τιμωρία	1	2	3	4	5
Αυστηρή επίπληξη/επιβολή παραδειγματικής τιμωρίας	1	2	3	4	5
Προσωπική συζήτηση με το μαθητή για τους λόγους της προβληματικής συμπεριφοράς και παροχή δεύτερης ευκαιρίας	1	2	3	4	5
Αποβολή του μαθητή από την τάξη	1	2	3	4	5
Ο εκπαιδευτικός στέλνει το μαθητή στο διευθυντή	1	2	3	4	5
Ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών με συναδέλφους	1	2	3	4	5
Ανοικτή συζήτηση με όλους τους μαθητές για την εγκαθίδρυση νέων κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη	1	2	3	4	5
Χρήση διακριτικών τρόπων αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς (νουθεσία, χιούμορ)	1	2	3	4	5
Κλήση των γονιών στο σχολείο για να ενημερωθούν, να ενημερώσουν ώστε να εξευρεθεί μια κοινά αποδεκτή στρατηγική αντιμετώπισης	1	2	3	4	5
Ειλικρινής αυτοκριτική του/της εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του/της	1	2	3	4	5

16. Πιστεύετε πως η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη;

- ☐ ΝΑΙ
☐ ΟΧΙ

Γιατί;

17. Σε σχέση με το αρχικό χρονικό διάστημα της διδασκαλίας σας αισθάνεστε πως έχετε αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη;

- ☐ ΝΑΙ
☐ ΟΧΙ

Εξηγήστε.

18. Αν ναι, αναφέρατε ένα παράδειγμα προβληματικής συμπεριφοράς, πώς το διαχειριστήκατε τότε και με ποιο τρόπο θα το διαχειριζόσασταν τώρα;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

