



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Α' ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**<<ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ>>**

ΜΑΡΚΑΡΙΑΝ ΔΕΣΠΟΙΝΑ- ΑΡΙΣΤΕΑ

ΑΜ: 2213109

ΑΘΗΝΑ, 2017



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Α' ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

➤ **Κουτρούμπα Κωνσταντίνα (Επιβλέπουσα)**

**Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

➤ **Μαριδάκη- Κασσωτάκη Αικατερίνη**

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

➤ **Σαρδιανού Ελένη**

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Η Μαρκαριάν Δέσποινα-Αριστέα δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι η κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από την ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/ και σε οποιοδήποτε μορφότυπο, καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφαλείας.

Ευχαριστίες

Με την εκπόνηση της παρούσας εργασίας ολοκληρώνεται ένας ακόμη κύκλος στα πλαίσια των ακαδημαϊκών μου σπουδών, αυτός της φοίτησης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα με αντικείμενο την "Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη". Η επιλογή του συγκεκριμένου έγινε κατόπιν ενδελεχούς έρευνας των υπαρχόντων Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων με κριτήριο το περιεχόμενο και την ποιότητα των σπουδών. Μια επιλογή που πράγματι δικαιώθηκε, καθώς μου προσέφερε εμπλουτισμό γνώσεων σε ένα αντικείμενο που επιθυμούσα να γνωρίσω εις βάθος, ευκαιρία για στοχασμό και διεύρυνση των πνευματικών μου οριζόντων και γνωριμία με έναν "γοητευτικό" κόσμο, αυτόν της ερευνητικής διαδικασίας. Προκειμένου, όμως, να φτάσουμε σε αυτό το σημείο, πολλοί ήταν εκείνοι που στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μου και τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την υποστήριξη που μου παρείχαν σε αυτό το κοπιώδες εγχείρημα.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου στο Πρόγραμμα των Μεταπτυχιακών Σπουδών, καθένας εκ των οποίων συνέβαλλε με το δικό του τρόπο στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής μου κατάρτισης και στην επαγγελματική μου ωρίμανση. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την εισηγήτρια- επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Κουτρούμπα Κωνσταντίνα για την επιστημονική καθοδήγηση και συνεισφορά της στην ορθή αποτύπωση, τεκμηρίωση και κριτική θεώρηση των ερευνητικών μου αποτελεσμάτων. Πέρα από το επιστημονικό κομμάτι, εκείνο για το οποίο την ευχαριστώ περισσότερο είναι η διαρκής της παρουσία σε ο,τιδήποτε κι αν τη χρειάστηκα, ακόμη και όταν εργαζόμουν μακριά, το ανθρώπινο ενδιαφέρον και η αμέριστη υποστήριξή της, όταν προέκυπταν δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας μου κι εγώ κυριευόμουν από φόβο και ανασφάλεια.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Σαρδιανού Ελένη, καθηγήτρια στατιστικής του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, που με τις επιστημονικές της γνώσεις και την αμέριστη υπομονή και κατανόηση με βοήθησε στη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών μου δεδομένων μέσω του προγράμματος SPSS, αφιερώνοντας πολύ από τον πολύτιμο χρόνο της.

Θα ήταν παράλειψη να μην εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους διευθυντές που επέτρεψαν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στα σχολεία τους, καθώς και όλους τους συναδέλφους που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και αφιέρωσαν κομμάτι του

πολύτιμου χρόνου τους για τη συμπλήρωση της κλίμακας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει σε φίλους και γνωστούς συναδέλφους, οι οποίοι, επικοινωνώντας με τους διευθυντές τους, βοήθησαν στη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων στα σχολεία της Αττικής. Ειδική μνεία οφείλει να γίνει στις φίλες μου -φίλες ζωής- Κυροδήμου Άννα- Μαρία, Μπλάννα Σοφία, Μπλάννα Ισιδώρα, Πολυχρονοπούλου Ελένη- Άννα, Παππά Βασιλική και Ζερφειρίδου Παναγιώτα, όχι μόνο επειδή ανήκαν στην παραπάνω κατηγορία, αλλά κυρίως για την συνεχή και ένθερμη υποστήριξη και την ψυχολογική εμπύχωση, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που με κατέκλυζαν αρνητικά συναισθήματα.

Τελειώνοντας, θέλω να πω το μεγαλύτερο και πιο θερμό ευχαριστώ στους γονείς μου, Επαμεινώνδα και Παρασκευή Μαρκαριάν. Χωρίς την ψυχολογική και οικονομική υποστήριξή τους, τίποτα απ' όλα αυτά δε θα είχε πραγματοποιηθεί. Όπως σε κάθε μου βήμα, έτσι και σ' αυτό το εγχείρημα, στάθηκαν στο πλάι μου αρωγοί με υπομονή, αμέριστη κατανόηση και ηθική συμπαράσταση. Η εμπύχωσή τους ήταν εκείνη που με κρατούσε κάθε φορά που με κυρίευε το άγχος, η πνευματική και σωματική κόπωση, οι ανασφάλειες και ο φόβος. Ένα από τα πιο σημαντικά που με έμαθαν είναι ότι χρειάζεται να αγωνίζομαι σκληρά για ό,τι θέλω να αποκτήσω, όπως ο συγκεκριμένος Μεταπτυχιακός τίτλος, να έχω επιμονή και υπομονή. Σ' αυτούς, λοιπόν, τους δυο ανθρώπους οφείλω ό,τι είμαι σήμερα και όσα έχω κάνει ως τώρα ως επαγγελματίας και ως άνθρωπος, γι' αυτό και τους ευγνωμονώ!

Μαρκαριάν Δέσποινα- Αριστέα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	11
Abstract	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ορισμός διαχείρισης της τάξης.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Διαστάσεις διαχείρισης της τάξης	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σπουδαιότητα διαχείρισης της τάξης	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μοντέλα διαχείρισης της τάξης- Θεωρητικό πλαίσιο	20
4.1. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης κατά Glickman, Tamashiro και Wolfgang.....	20
4.1.1. Παρεμβατικό μοντέλο εκπαιδευτικού(Interventionist)	21
4.1.2. Μη παρεμβατικό μοντέλο εκπαιδευτικού (Non- interventionist)	22
4.1.3. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο εκπαιδευτικού (Interactionalist)	23
4.2. Μοντέλα διαχείρισης τάξης κατά Martin, Yin και Baldwin.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Κλίμακες διερεύνησης αντιλήψεων σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης.....	24
5.1. Κλίμακα μέτρησης "Inventory of Classroom Management Styles (ICMS)"	24
5.2. Κλίμακα μέτρησης "Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory (ABCC)"	26
5.3. Κλίμακα μέτρησης "Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory- Revised (ABCC- R)"	27
5.4. Κλίμακα μέτρησης "Behavior and Instructional Management Scale (BIMS)"	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μοντέλα διαχείρισης της τάξης- Ερευνητικά δεδομένα	29
6.1. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης	29
6.2. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και φύλο	31
6.3. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και εκπαιδευτική εμπειρία.....	33
6.4. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και αυτεπάρκεια.....	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Λοιπά ερευνητικά δεδομένα.....	36
7.1. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και βαθμίδα εκπαίδευσης.....	36
7.2. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και πρακτική άσκηση.....	37
7.3. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και μέγεθος τάξης	37
7.4. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και τύπος εκπαίδευσης	38
7.5. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και ηλικία.....	39
7.6. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και περιοχή υπηρεσίας	39
7.7. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και στοιχεία προσωπικότητας.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Αποτελεσματικότητα μοντέλων διαχείρισης της τάξης	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Σπουδαιότητα διερεύνησης αντιλήψεων εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης	41
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Μεθοδολογία της έρευνας.....	43
10.1. Εισαγωγή	43
10.2. Σκοπός και στόχοι έρευνας	44
10.3. Ερευνητικό εργαλείο	45
10.4. Διαδικασία έρευνας	47
10.5. Συμμετέχοντες.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Αποτελέσματα.....	51
11.1 Περιγραφική στατιστική.....	51
11.2. Παραγοντική ανάλυση	59
11.2.1. Αξιοπιστία παραγόντων.....	73
11.3. Μοντέλο διαχείρισης της τάξης	74
11.4. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και φύλο	75
11.5. Μοντέλο διαχείρισης της τάξης και εκπαιδευτική εμπειρία.....	76
11.5.1. Διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management).....	76
11.5.2. Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management)	77

11.6. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και μέγεθος τάξης	78
11.7. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και τύπος εργασίας	79
11.8. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Συμπεράσματα- Γενική συζήτηση	82
12.1. Μοντέλο διαχείρισης της τάξης	82
12.2. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και φύλο	85
12.3. Μοντέλο διαχείρισης της τάξης και εκπαιδευτική εμπειρία	86
12.4. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και μέγεθος τάξης	88
12.5. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και σχέση εργασίας	89
12.6. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Περιορισμοί έρευνας	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: Προτάσεις	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	48
Πίνακας 2: Ηλικιακή κατανομή δείγματος	49
Πίνακας 3: Προϋπηρεσία (σε έτη) δείγματος	49
Πίνακας 4: Σχέση εργασίας.....	50
Πίνακας 5: Κατοχή μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου	50
Πίνακας 6: Απαντήσεις συμμετεχόντων (σε ποσοστά) στις προτάσεις της κλίμακας.....	51
Πίνακας 7: KMO and Bartlett's Test	59
Πίνακας 8: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές στις υπό εξέταση μεταβλητές (N= 418)	60
Πίνακας 9: Παράγοντες και ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύει κάθε ιδιοτιμή	65
Πίνακας 10: Παράγοντες και ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύει κάθε ιδιοτιμή	68
Πίνακας 11: Φορτίσεις προτάσεων ανά παράγοντα	70
Πίνακας 12: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές στις υπό εξέταση διαστάσεις διαχείρισης της τάξης (N= 418).....	74
Πίνακας 13: Διαφορές στις υπό εξέταση διαστάσεις διαχείρισης της τάξης ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες (N= 418).....	75
Πίνακας 14: Σύνολο συμμετεχόντων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις απαντήσεων ανά κατηγορίας εκπαιδευτικής εμπειρίας ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) (N= 418)	76
Πίνακας 15: Σύνολο συμμετεχόντων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις απαντήσεων ανά κατηγορίας εκπαιδευτικής εμπειρίας ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) (N= 418).....	77
Πίνακας 16: Συσχετίσεις (Pearson r') μεταξύ του μεγέθους της τάξης και των υπό εξέταση μεταβλητών (N= 418)	78
Πίνακας 17: Διαφορές στις υπό εξέταση διαστάσεις διαχείρισης της τάξης ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές (N= 418)	79

Πίνακας 18: Διαφορές στις υπό εξέταση διαστάσεις διαχείρισης της τάξης ανάμεσα σε κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου και μη (N= 418)	80
--	----

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Γράφημα κρημνού (scree plot).....	67
---	----

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελούσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση του ερωτηματολογίου "Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης", διερευνήθηκε το πόσες και ποιες διαστάσεις διαχείρισης της τάξης έδειχναν να αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες, καθώς και ο βαθμός παρέμβασής τους (παρεμβατική, μη παρεμβατική, αλληλεπιδραστική προσέγγιση) ανά διάσταση διαχείρισης. Επιπλέον, μελετήθηκε η επίδραση ποικίλων παραμέτρων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των δασκάλων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης, όπως του φύλου, της εκπαιδευτικής εμπειρίας, της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου. Ένας ακόμη παράγοντας που τέθηκε στο μικροσκόπιο ήταν το μέγεθος της τάξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, στην οποία συμμετείχαν 418 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης, τη διαχείριση της διδασκαλίας και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, εμφανίστηκαν να τείνουν προς την αλληλεπιδραστική προσέγγιση ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας και προς την παρεμβατική προσέγγιση ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου, του μεγέθους της τάξης και της σχέσης εργασίας στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για καμία από τις δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης. Αντίθετα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στις αντιλήψεις των δασκάλων, μόνο, όμως, ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου εμφανίστηκαν ως περισσότερο αλληλεπιδραστικοί στη διαχείριση της διδασκαλίας και λιγότερο παρεμβατικοί στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Λέξεις- κλειδιά: αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, μοντέλο, διαχείριση της τάξης

Abstract

The purpose of this research was to explore Greek teachers' perceptions of their classroom management orientation/ model, from findings produced during a questionnaire- based study. Specifically, this research examined the components of classroom management and the teachers' control approach (interventionist, non- interventionist, interactionalist). In addition, it was interesting to determine differences in teachers' beliefs regarding classroom management orientation/ model by gender, years of experience, type of occupation and master degree's possession. The impact of class size to teachers' beliefs was investigated, too.

The questionnaire was administered to 418 elementary teachers. Results revealed that teachers recognised Instructional Management and Behavior Management as dimensions of classroom management. In addition, teachers were found as interactionalists on Instructional Management subscale, whereas they had interventionist orientations on Behavior Management subscale. No significant difference was revealed between teachers' beliefs on the two dimensions regarding gender or type of occupation. The class size wasn't significantly correlated to teachers' perceptions either. On the contrary, findings indicated significant difference between teachers' beliefs regarding the years of service on Behavior Management subscale. Moreover, teachers with a master degree turned out to be more interactionalist on Instructional Management subscale and less interventionist on Behavior Management subscale.

Key- words: beliefs, teachers, orientation/ model, classroom management

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η **διαχείριση της τάξης** αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα που απασχολούν όλο και περισσότερο τόσο τους ερευνητές όσο και τους εκπαιδευτικούς σε διεθνές επίπεδο. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι προκύπτουν συνεχώς ερευνητικά δεδομένα, στα οποία καταγράφεται η σημαντική συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία (Savran & Çakiroğlu, 2004). Συχνά, ο όρος συγχέεται με την έννοια της "**πειθαρχίας**", δηλαδή αποκλειστικά με την αντιμετώπιση μη επιθυμητών ή διασπαστικών συμπεριφορών των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η διαχείριση της τάξης είναι ευρύτερη έννοια. Περιλαμβάνει το σύνολο των ενεργειών του εκπαιδευτικού με στόχο τη μαθητική εμπλοκή στις διαδικασίες της μάθησης και την εξασφάλιση ενός αποτελεσματικού μαθησιακού πλαισίου. Η επίτευξη αυτών των δύο μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ως προς την εμφάνιση διασπαστικών συμπεριφορών των παιδιών. Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αρκετοί θεωρητικοί, οι οποίοι προσπαθούν να οργανώσουν αυτές τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σε μοντέλα με συγκεκριμένη κατεύθυνση και χαρακτηριστικά.

Από την άλλη πλευρά, οι αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού είναι το σύνολο των εσωτερικευμένων ιδεών και σχημάτων που διαθέτει σε σχέση με το διδακτικό και εκπαιδευτικό του έργο (Wolfgang & Glickman, 1980, Martin et al, 1998, Yilmaz & Çavaş, 2008, De Jong, Van Tartwijk, Veldman & Verloop, 2013, Caner & Tertemiz, 2015, Cerit & Yüksel, 2015, Penderi & Rekalidou, 2015). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συνειδητοποιούν και να σχηματοποιούν τις απόψεις τους. Σύμφωνα με ποικίλες έρευνες, φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν στην τάξη (Wolfgang & Glickman, 1986, Martin & Baldwin, 1992, Martin et al, 1998, Evrim, Gökçe & Enisa, 2009, Martin και Sass, 2010, Lang, 2013).

Ένα πολύ ενδιαφέρον ζήτημα, λοιπόν, αποτελεί ο συνδυασμός αυτών, δηλαδή η μελέτη των αντιλήψεων ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης από την προοπτική των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω της διερεύνησης της συγκεκριμένης

θεματικής, θα σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα σε σχέση με το τι επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Θα αποτυπωθούν οι τάσεις και οι κατευθύνσεις των προσεγγίσεων και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι Έλληνες δάσκαλοι. Πριν απ' όλα αυτά, όμως, είναι χρήσιμο να προηγηθεί μια αναλυτική επισκόπηση των προσπαθειών εννοιολόγησης του όρου "διαχείριση της τάξης", των "μοντέλων διαχείρισης της τάξης" και των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ορισμός διαχείρισης της τάξης

Τα τελευταία χρόνια, τόσο η ερευνητική όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα έχουν ασχοληθεί αρκετά με τη "διαχείριση της τάξης". Κατά καιρούς, έχουν γίνει ποικίλες προσπάθειες εννοιολόγησης του όρου.

Πρώτοι ο Duke & ο Brophy επιχείρησαν να ορίσουν την έννοια της **"διαχείρισης της τάξης"**. Ο Duke (1979) μίλησε για απαραίτητες διαδικασίες με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος διευκολυντικού για διδασκαλία και μάθηση. Ο Brophy (1983, 1986, 1988) έκανε λόγο για σύνολο ενεργειών ενός εκπαιδευτικού προκειμένου να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο θα επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί. Στις ενέργειες αυτές συμπεριλαμβάνονται, χαρακτηριστικά, η διάταξη του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, η καθιέρωση συγκεκριμένων διαδικασιών λειτουργίας, η θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς, καθώς και η δημιουργία δραστηριοτήτων που εξασφαλίζουν τη μαθητική εμπλοκή (Brophy, 1988).

Επόμενος έρχεται ο Doyle (1986), ο οποίος ανέφερε τη **"διαχείριση της τάξης"** ως τις ενέργειες ενός εκπαιδευτικού που έχουν ως στόχο να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Αντίστοιχα, οι Roelofs & Veenman (1994), οι Emmer & Stough (2001) και ο Freiberg (2002), όρισαν την έννοια ως τις αποφάσεις που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός με σκοπό την εξασφάλιση της μαθητικής εμπλοκής και συνεργασίας στις δραστηριότητες της τάξης και, κυρίως, ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ένας ακόμη ορισμός την εννοιολογεί ως το σύνολο των ενεργειών ενός εκπαιδευτικού που αφορούν ποικίλους τομείς, όπως τη μάθηση των μαθητών, την αλληλεπίδραση με αυτούς και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των τελευταίων (Martin & Baldwin, 1992, 1993, 1996, Martin

& Yin, 1997, Martin, Yin & Baldwin, 1997, 1998, Ritter & Hancock, 2007 όπ. παρ. σε Burden, 2000, Good & Brophy, 2000, Djigic & Stojiljkovic, 2012, Cerit & Yüksel, 2015 όπ. παρ. σε Iverson, 2003).

Άλλη διατύπωση την ανέφερε ως εκδηλώσεις συμπεριφοράς εκ μέρους του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με τη διδασκαλία, την επικοινωνία και την πειθαρχία με σκοπό την απρόσκοπτη διεξαγωγή της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας σε ένα πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Martin & Shoho, 2000, Brophy & Good, 2003, Wei & Anzhuang, 2007).

Σύμφωνα με τον Egbule (2005), η "διαχείριση της τάξης" περιλαμβάνει πολλαπλές δράσεις εκ μέρους ενός εκπαιδευτικού, όπως η οργάνωση των μαθητών, η επίτευξη ομαλής συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μαζί τους όσο και μεταξύ των ίδιων των παιδιών, η παρακολούθηση και η ανατροφοδότηση σε μαθησιακό και σε κοινωνικό επίπεδο, η οργάνωση και χρήση εποπτικού υλικού και η εξασφάλιση της πειθαρχίας. Όλα αυτά έχουν ως απώτερο στόχο την κινητοποίηση των μαθητών, την εξάλειψη τυχόν προβλημάτων και, κατ' επέκταση, τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους, λαμβάνοντας, πάντα, υπόψη τις ανάγκες και ιδιαιτερότητές τους (Egbule, 2005, Evertson & Weinstein, 2006).

Αντίστοιχα, οι Akin- Little, Little & Laniti (2007) την προσδιόρισαν ως ένα σύνολο τεχνικών και διαδικασιών επιλεγμένων από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες είτε δρουν προληπτικά ως προς την εμφάνιση μη επιθυμητών συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών, είτε τις μειώνουν ή τις εξαλείφουν, με σκοπό τη διατήρηση της τάξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Κατά τον Sterling (2009), αφορά στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή συγκεκριμένων βημάτων διδασκαλίας και διαδικασιών γνωστών και αναμενόμενων από τους μαθητές με σκοπό τη συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων μέσω της συνεργατικής μάθησης. Οι Savage & Savage (2009), με τη σειρά τους, έκαναν λόγο για διττή φύση της διαχείρισης της τάξης, με πρώτο πυλώνα την προληπτική δράση του εκπαιδευτικού, ως προς την εμφάνιση προβλημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία και δεύτερο την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών, εφόσον προκύψουν.

Ο Tal (2010) τη σημείωσε ως μία "κυκλική διαδικασία" με συγκεκριμένα βήματα, όπως ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, η ανατροφοδότηση και η τελική αξιολόγηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες των παιδιών με απώτερο στόχο τη μάθηση, τη συναισθηματική και κοινωνική ευημερία των παιδιών.

Όπως γίνεται εμφανές από τους παραπάνω ορισμούς, η έννοια της "διαχείρισης της τάξης, δεν ταυτίζεται με την έννοια της **"πειθαρχίας"**, αλλά είναι ευρύτερη αυτής. Ουσιαστικά, περιλαμβάνει ενέργειες του εκπαιδευτικού που εξασφαλίζουν την μαθητική κινητοποίηση και εμπλοκή στις διαδικασίες της μάθησης και ένα αποτελεσματικό μαθησιακό πλαίσιο, τα οποία δρουν προληπτικά ως προς την εμφάνιση μη αποδεκτών συμπεριφορών των παιδιών (Kounin, 1970, Gettinger, 1988). Ταυτόχρονα, βέβαια, περιλαμβάνει και ενέργειες αντιμετώπισης αυτών σε περίπτωση που αυτές εκδηλωθούν (Akin- Little et al, 2007). Αντίθετα, η έννοια της "πειθαρχίας" επικεντρώνεται στη δημιουργία κανόνων, οι οποίοι περιγράφουν τις αποδεκτές και αναμενόμενες συμπεριφορές, και στις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να τηρούνται αυτοί οι κανόνες (Martin & Baldwin, 1992, 1996, Martin & Yin, 1997, Martin et al, 1997, 1998, Laut, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Διαστάσεις διαχείρισης της τάξης

Οι Martin, Yin & Baldwin (1997, 1998), μελετώντας τη διαχείριση της τάξης, διατύπωσαν την άποψη ότι πρόκειται για μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία αποτελείται από επιμέρους διαστάσεις. Αυτές είναι η διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), η διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management).

Αναλυτικότερα, ως **διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management)** θεωρούνται οι ενέργειες του εκπαιδευτικού που αφορούν τη διδακτική διαδικασία, όπως η κατανομή της ύλης και του χρόνου, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας σε βήματα, η επιλογή των δραστηριοτήτων και του εποπτικού υλικού, ακόμη και η διαμόρφωση του χώρου που λαμβάνει χώρα η διδασκαλία (Martin & Baldwin, 1993, Martin & Yin, 1997, Martin et al, 1997, 1998, Martin et al, 2006, 2007, Martin & Sass, 2010, Djigic & Stojiljkovic, 2012, Yang, 2013). Όλα τα παραπάνω έχουν ως στόχο την εξασφάλιση της ομαλότητας της διαδικασίας, της ροής και του ρυθμού της διδασκαλίας, ώστε να δημιουργείται ένα παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον

και να αποφεύγονται μη επιθυμητές συμπεριφορές (Burden, 1995, Martin & Sass, 2010, Ünal και Ünal, 2012 όπ. παρ. σε Weinstein & Migano, 1993).

Επόμενη διάσταση αποτελεί η **διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management)**. Σε αυτή εντάσσονται οι απόψεις του εκπαιδευτικού για τους μαθητές ως άτομα, καθώς και οι ενέργειες αυτού για τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με τα μαθησιακά υποκείμενα (Martin & Baldwin, 1993, Martin & Yin, 1997, Martin et al, 1997, 1998, Marzano, 2003, Martin et al, 2006, 2007).

Τέλος, αναφέρεται η **διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management)**. Αυτή περιλαμβάνει ενέργειες πρόληψης μη επιθυμητών συμπεριφορών με ποικίλα μέσα, όπως με τη διατύπωση και εφαρμογή κανόνων συμπεριφοράς, την καθιέρωση συστήματος επιβράβευσης και τη δημιουργία συνθηκών με σκοπό την εξασφάλιση της μαθητικής εμπλοκής (Martin et al, 1997, 1998, Martin et al, 2006, 2007 Martin & Sass, 2010, Djigic & Stojiljkovic, 2012, Yang, 2013).

Σε μεταγενέστερες έρευνες, ωστόσο, γίνεται λόγος για ύπαρξη δύο επιμέρους διαστάσεων της διαχείρισης της τάξης, αυτής της **διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management)** και αυτής της **διαχείρισης των μαθητών (people/ behavior management)**. Μάλιστα, και ως προς τη δεύτερη διάσταση διατυπώνονται διαφωνίες. Πιο συγκεκριμένα, σε συγκεκριμένες μελέτες, με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, ως δεύτερη διάσταση θεωρείται η διαχείριση μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) (Henson & Chambers, 2002, Savran & Çakiroğlu, 2004, Martin et al, 2006, 2007, Quek, Liu, Kang, Wang & Nonis, 2015). Αντίθετα, σε πιο πρόσφατες έρευνες, ως δεύτερη διάσταση αναφέρεται η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) (Martin & Sass, 2010, Ünal & Ünal, 2012, Jalali & Panahzade, 2014, Aliakbari & Heidarzadi, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σπουδαιότητα διαχείρισης της τάξης

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί μία από τις βασικές λειτουργίες ενός εκπαιδευτικού και θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας. Οποιαδήποτε δραστηριότητα ή στρατηγική στα πλαίσια της πρώτης πρέπει να σχεδιάζεται και να οργανώνεται υποστηρικτικά της διδασκαλίας (Brophy, 1988).

Μια επιτυχημένη διαχείριση τάξης συνεπάγεται μία επιτυχημένη και ποιοτική διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, η οποία αποτελεί ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και κάθε επαγγελματία στο χώρο (Brophy, 1983, 1988, Doyle, 1983, Johns, MacNaughton & Karabinus, 1989, Martin & Baldwin, 1992, 1993, Wang, Haertel & Walberg, 1994, Laut, 1999, Henson & Roberts, 2001, Chambers, 2003, Yilmaz & Çavaş, 2008, Ünal & Ünal, 2009, 2012, Martin & Sass, 2010, Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010, Sridhar & Javan, 2011, Lang, 2013, Reynolds- Keefer, 2013, Yang, 2013, Osakwe, 2014, Aliakbari & Heidarzadi, 2015, Igbinova & Marvelous, 2015). Τα οφέλη είναι πολλαπλά τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Αναλυτικότερα, η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος που βασίζεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών, το οποίο ταυτόχρονα εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, συμβάλλει στην αύξηση της μαθητικής κινητοποίησης και εμπλοκής (Gettinger, 1988, Wang, Haertel & Walberg, 1994, Akbaba & Altun, 1998, Landau, 2001, Marzano & Marzano, 2003, Ανδρέου, 2004, Martin et al, 2006, Akin- Little et al, 2007, Shin & Koh, 2007, Witcher, Jiao, Onwuegbuzie, Collins, James & Minor, 2008, Martin & Sass, 2010, Demir, 2012, Yang, 2013, Igbinova & Marvelous, 2015, Penderi & Rekalidou, 2015). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, τη μείωση των διασπαστικών συμπεριφορών, την ταυτόχρονη αύξηση του διδακτικού χρόνου και, κατ' επέκταση, των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Ανδρέου, 2004, Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005, Akin- Little, Little & Laniti, 2007, Shin & Koh, 2007, Witcher et al., 2008, Sridhar & Javan, 2011, De Jong, Van Tartwijk, Veldman & Verloop, 2013, Osakwe, 2014, Igbinova & Marvelous, 2015). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Wang, Haertel και Walberg (1994) και τους Marzano και Marzano (2003), αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες για την μάθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Μάλιστα, σε ορισμένες μελέτες φαίνεται να εξισώνεται σχεδόν με το ρόλο που διαδραματίζει η φυσική ικανότητα των μαθητών ως προς τη συμβολή της στη διαδικασία της μάθησης (Wang et al, 1994, Martin et al, 2007, Ünal και Ünal, 2012).

Επιπλέον, αν οι μαθητές δεν είναι απλοί παρατηρητές της διαδικασίας, αλλά γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες και εμπλέκονται με υπευθυνότητα τόσο στις διαδικασίες διαχείρισης της τάξης όσο και στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσουν χρήσιμες για τη ζωή τους ιδιότητες, όπως η υπευθυνότητα και η αυτορύθμιση της συμπεριφοράς με βάση τα επιθυμητά πρότυπα (Landau, 2001, Roache & Lewis, 2011, Demir, 2012).

Επομένως, αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης διαχείρισης τάξης είναι η δημιουργία ενός αποτελεσματικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος, που εξασφαλίζει την ποιοτική μάθηση, την επίτευξη των επιθυμητών στόχων και, κατ' επέκταση, την ολόπλευρη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Brophy, 1983, 1988, Martin et al, 1998, Savran & Çakiroğlu, 2004, Ritter & Hancock όπ. παρ. σε Vitto, 2003, Shin & Koh, 2007, Rahimi & Asadollahi, 2012, Demir, 2012, Ünal & Ünal, 2012, Osakwe, 2014, Gürçay, 2015, 2015a).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται στοιχείο επαγγελματισμού και αποτελεσματικότητας η πρόβλεψη και προληπτική δράση ενάντια σε μη επιθυμητές συμπεριφορές εκ μέρους των μαθητών, μειώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη συχνότητα εκδήλωσής τους, σε αντίθεση με την επιβολή της πειθαρχίας κατόπιν εορτής (Brophy, 1988, Wang, et al, 1994, Emmer & Stough, 2001, Akin- Little et al, 2007). Επίσης, η ορθή διαχείριση της τάξης συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, την οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και ετοιμότητας και, εν τέλει, της επίδοσης τους μέσα στην τάξη (Reynolds- Keefer, 2013, Caner & Tertemiz, 2015).

Για τους επαγγελματίες του χώρου φαίνεται να αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, καθώς απαιτεί καθημερινή και μακρόχρονη προσπάθεια, συνεχή καλλιέργεια και βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας (Ünal & Ünal, 2009, 2012, Osakwe, 2014). Ωστόσο, δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι ή πλήρως ικανοί να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη πρόκληση, λόγω της διαπιστούμενης αναντιστοιχίας μεταξύ της θεωρητικής τους κατάρτισης και των πραγματικών συνθηκών μιας τάξης (Johns et al, 1989, Martin & Baldwin, 1992, 1993, Laut, 1999, Smith, 2000, Sokal, Smith & Mowat, 2003, Yilmaz & Çavaş, 2008, Cerit & Yüksel, 2015 όπ. παρ. σε Goyette, Dore & Dion, 2000, Caner & Tertemiz, 2015, Igbinova & Marvelous, 2015).

Ταυτόχρονα, φαίνεται να αποτελεί και έναν από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες για αυτούς, ανεξάρτητα από το βαθμό επαγγελματικής εμπειρίας που διαθέτουν (Johns et al, 1989, Abu- Tineh, Khasawneh & Khalaileh, 2011, όπ. παρ. σε Emmer & Hickman, 1991, Martin & Baldwin, 1992, Martin & Yin, 1997, Martin et al, 1997, Martin & Shoho, 2000, Lewis et al, 2005, Martin et al, 2006, Yilmaz & Çavaş, 2008, Ünal και Ünal, 2012, Reynolds- Keefer, 2013). Πιο συγκεκριμένα, γνωρίζοντας τη σημασία μιας ευνοούμενης, λόγω ορθής διαχείρισης, τάξης, αν τυχόν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα ή αισθάνονται ανεπαρκείς στο

συγκεκριμένο τομέα, έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες εσωτερικές συγκρούσεις, με το επαγγελματικό άγχος, την πνευματική εξουθένωση, ακόμη και με σκέψεις εγκατάλειψης του αντικειμένου (Johns et al, 1989, Evertson & Weinstein, 2006, Sridhar & Javan, 2011, Ünal & Ünal, 2009, 2012). Το γεγονός αυτό είναι λογικό να έχει αρνητικό αντίκτυπο στον εαυτό τους ως προσωπικότητες, αλλά και στην αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες. Μάλιστα, είναι πιθανό να καταφύγουν στην επιλογή και εφαρμογή εσφαλμένων διδακτικών στρατηγικών ή στην εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών (Sridhar & Javan, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μοντέλα διαχείρισης της τάξης- Θεωρητικό πλαίσιο

4.1. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης κατά Glickman, Tamashiro και Wolfgang

Στα πλαίσια μελέτης της έννοιας της διαχείρισης της τάξης, αντικείμενο ενδιαφέροντος για διαφόρους θεωρητικούς αποτέλεσε ο τρόπος που οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται την συγκεκριμένη έννοια. Επομένως, υπήρξε μεγάλη ενασχόληση με τις αντιλήψεις αυτών σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το συγκεκριμένο τομέα ποικίλλουν, καθώς επηρεάζονται από τις απόψεις αυτών σε σχέση με τον τρόπο ανάπτυξης των παιδιών (Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 1995). Πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται θεωρητικά ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη φύση ανάπτυξης των παιδιών επηρεάζουν τον τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν να αλληλεπιδράσουν με τους μαθητές και να διαχειριστούν την τάξη (Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 1995). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Glickman και Tamashiro (1980) και, μεταγενέστερα, ο Wolfgang (1995) επιχείρησαν να κατηγοριοποιήσουν αυτές τις αντιλήψεις και να δημιουργήσουν ορισμένα προφίλ εκπαιδευτικών. Κατέληξαν στην ύπαρξη τριών προφίλ- μοντέλων- **παρεμβατικό (interventionist)**, **αλληλεπιδραστικό (interactionalist)**, **μη παρεμβατικό (non- interventionist)**- με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που αντανακλούν το βαθμό ελέγχου που οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι ασκούν στις διαδικασίες διαχείρισης της τάξης (Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 1995). Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εμφανίζει χαρακτηριστικά και από τα τρία προφίλ, αλλά επί της ουσίας ένα είναι εκείνο που επικρατεί

(Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 1995 Martin, 1993, Witcher et al, 2008, Hoang, 2009, Cerit & Yüksel, 2015).

4.1.1. Παρεμβατικό μοντέλο εκπαιδευτικού (Interventionist)

Σύμφωνα με τους Glickman & Tamashiro (1980) και Wolfgang (1995), το μοντέλο του **παρεμβατικού (interventionist)** εκπαιδευτικού προκύπτει με βάση την αντίληψη ότι το εξωτερικό περιβάλλον είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση των παιδιών. Είναι εμφανές ότι θεωρητική του βάση αποτελεί η Σχολή του Συμπεριφορισμού (Martin, et al, 1998, Akbaba & Altun, 1998 όπ. παρ. σε Levin & Nolan, 1991, Henson & Roberts, 2001, Chambers, 2003, Ματσαγγούρας, 2003, Κολιάδης, 2005, Witcher et al, 2008, Ünal & Ünal, 2009). Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το συγκεκριμένο μοντέλο διαθέτει δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό και προβάλλει τον εαυτό του ως αυθεντία (Witcher et al, 2002, Witcher et al, 2008, Ünal & Ünal, 2009). Θεωρεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συμπεριφέρονται με αποδεκτό τρόπο με τη βοήθεια αμοιβών και ποινών, που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει επινοήσει και επιβάλλει (Lewis et al, 2005, Ritter & Hancock, 2007, Ünal & Ünal, 2009, Abu- Tinehet al, 2011, Lang, 2013). Επομένως, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εξουσία και τον έλεγχο των αποφάσεων και των δραστηριοτήτων της τάξης (Henson & Chambers, 2002, Ünal & Ünal, 2009, Abu- Tineh et al, 2011, Lang, 2013). Επίσης, όταν οι μαθητές εκδηλώνουν μη αποδεκτές συμπεριφορές, θα πρέπει να παρεμβαίνει άμεσα, προκειμένου να ρυθμίζει τη συμπεριφορά των τους και να εξασφαλίζει την πειθαρχία με τεχνικές, όπως η στέρηση προνομίων και ο φυσικός περιορισμός (Ünal & Ünal, 2009, Cerit & Yüksel, 2015 όπ. παρ. σε Witcher et al., 2002). Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι το μοντέλο του παρεμβατικού εκπαιδευτικού προβάλλει ένα δάσκαλο άκρως καθοδηγητικό, ο οποίος ασκεί έλεγχο σε οποιαδήποτε διαδικασία ή δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στην τάξη (Chambers, 2003). Επιπλέον, βασικό στόχο του αποτελεί η δημιουργία και διατήρηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος χωρίς προβλήματα, το οποίο θα οδηγήσει σε μια αποτελεσματική και ποιοτική διδασκαλία και μάθηση (Osakwe, 2014).

4.1.2. Μη παρεμβατικό μοντέλο εκπαιδευτικού (Non- interventionist)

Στον αντίποδα του παρεμβατικού μοντέλου, βρίσκεται το μη παρεμβατικό προφίλ εκπαιδευτικού (non- interventionist). Το συγκεκριμένο βασίζεται στη θεώρηση ότι το κάθε παιδί διαθέτει ένα εσωτερικό κίνητρο, το οποίο το κινητοποιεί προς συγκεκριμένη κατεύθυνση (Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 1995). Ως θεωρητική του βάση θεωρείται η Ουμανιστική ή Ανθρωπιστική Σχολή (Akbaba & Altun, 1998 όπ. παρ. σε Levin & Nolan, 1991, Ματσαγγούρας, 2003, Witcher et al, 2008, Lang, 2013 όπ. παρ. σε Rogers & Webb, 1991, Nie & Lau, 2008). Ένας εκπαιδευτικός, λοιπόν, ο οποίος ενστερνίζεται το συγκεκριμένο μοντέλο, διαθέτει άκρως μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και παραχωρεί κάθε εξουσία στους μαθητές του (Witcher et al, 2002). Θεωρεί ότι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις και τους κανόνες στην τάξη, καθώς με αυτό τον τρόπο, θα καταστούν ικανοί να αξιοποιήσουν το έμφυτο δυναμικό, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Burden, 1995, Akbaba & Altun, 1998, Abu- Tineh et al, 2011 όπ. παρ. σε Tauber, 1999, Osakwe, 2014). Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλέκεται όσο το δυνατόν λιγότερο στη ρύθμιση των μαθησιακών ζητημάτων και των συμπεριφορών εκ μέρους των παιδιών και να αντιμετωπίζει θετικά τις αλλαγές (Martin & Baldwin, 1995, Martin, Yin, Baldwin, 1998b, Ritter & Hancock, 2007, Abu- Tineh et al, 2011 όπ. παρ. σε Tauber, 1999, Lang, 2013). Εκείνος είναι υπεύθυνος μόνο για τη δημιουργία και διατήρηση ισχυρών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και των μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών (Osakwe, 2014). Ταυτόχρονα, οφείλει να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, να υποστηρίζει και να αφήνει περιθώριο για αυτορύθμιση και αυτοδιόρθωση των μη αποδεκτών συμπεριφορών των μαθητών (Witcher et al, 2008, Cerit & Yüksel, 2015). Σε αυτά τα πλαίσια, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, χρησιμοποιεί τεχνικές, όπως το μη λεκτική επικοινωνία, νύξεις, ιδιωτικές συζητήσεις και μηνύματα "εγώ" (Akbaba & Altun, 1998, Lewis et al, 2005, Ünal & Ünal, 2009). Βασικός στόχος αυτής τη μη καθοδηγητικής και καθόλου ελεγκτικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας, της αυτονομίας των παιδιών και της ικανότητας αξιολόγησης με βάση τις δικές τους αξίες (Lang, 2013, Osakwe, 2014).

4.1.3. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο εκπαιδευτικού (Interactionalist)

Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο τοποθετείται μεταξύ των δύο προηγούμενων. Βασίζεται στην αρχή ότι το άτομο διαμορφώνεται τόσο από το εξωτερικό περιβάλλον όσο και από τις δράσεις του ίδιου του ατόμου στο εξωτερικό περιβάλλον (Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 1995). Ως θεωρητική του βάση θεωρείται η Κοινωνικο- γνωστική θεωρία (Akbaba & Altun, 1998 όπ. παρ. σε Levin & Nolan, 1991, Μαρσαγγούρας, 2003, Witcher et al, 2008, Lang, 2013 όπ. παρ. σε Rogers & Webb, 1991, Nie & Lau, 2008). Ένας εκπαιδευτικός που φαίνεται να υιοθετεί το αλληλεπιδραστικό μοντέλο, χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές, με σκοπό την ικανοποίηση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών (Glickman & Tamashiro, 1980, Wolfgang, 1995). Οι επιλογές του για οποιοδήποτε ζήτημα προκύψει κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας καθορίζονται με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Abu- Tineh et al, 2011). Προσπαθεί να κατανοήσει τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα να βοηθήσει και τους ίδιους να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους, όπως και τις συνέπειες αυτής (Osakwe, 2014). Τους αφήνει περιθώριο για αυτορύθμιση, στα πλαίσια, όμως, που η μαθησιακή διδασκαλία δεν παρακωλύεται ή η ομάδα της τάξης δε διατρέχει κίνδυνο (Akbaba & Altun, 1998). Χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές και στρατηγικές, άλλοτε καθοδηγητικές και δασκαλοκεντρικές, άλλοτε μαθητοκεντρικές, ανάλογα με τις συνθήκες, κρίνοντας εκείνος ποια είναι η καταλληλότερη ανά περίπτωση (Witcher et al, 2008, Cerit & Yüksel, 2015). Επί της ουσίας, συνδυάζει χαρακτηριστικά τόσο από το παρεμβατικό (interventionist) όσο και από το μη παρεμβατικό (non- interventionist) μοντέλο εκπαιδευτικού, ανάλογα με την κατάσταση και το ποια στρατηγική κρίνεται ως αποτελεσματικότερη τη δεδομένη στιγμή (Cerit & Yüksel, 2015). Το κυριότερο είναι ότι επιδιώκει τη διαρκή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, συναποφασίζει με αυτούς και μοιράζεται την ευθύνη της διαχείρισης της τάξης με αυτούς (Wolfgang, 1995, Martin et al, 1998, Lewis et al, 2005, Witcher et al, 2008).

4.2. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης κατά Martin, Yin και Baldwin

Ένα βήμα παραπέρα από τους Glickman και Tamashiro και τον Wolfgang προχώρησαν οι Martin, Yin και Baldwin το 1998. Σε προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης και κατασκευής ενός εργαλείου αποτύπωσης αυτών των αντιλήψεων, του "Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory (ABCC)", όρισαν την έννοια της διαχείρισης της τάξης ως μία "πολυδιάστατη κατασκευή". Η συγκεκριμένη έννοια αποτελείται από επιμέρους διαστάσεις, τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), τη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) (Martin et al, 1998). Με βάση, λοιπόν, τη συγκεκριμένη εννοιολόγηση, καθώς και βασιζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο των Glickman και Tamashiro και Wolfgang, ανέφεραν ότι οι πρακτικές (παρεμβατικές, μη παρεμβατικές, αλληλεπιδραστικές) που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ως προς τις συγκεκριμένες διαστάσεις της διαχείρισης συνιστούν, ουσιαστικά, τα **μοντέλα διαχείρισης μιας τάξης** (Martin et al, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Κλίμακες διερεύνησης αντιλήψεων σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που διατύπωσαν οι Glickman & Tamashiro (1980) και ο Wolfgang (1995), έλαβαν χώρα ορισμένες προσπάθειες δημιουργίας κλιμάκων διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης. Σε όλες τις περιπτώσεις επρόκειτο για ερωτηματολόγια αυτο- αναφοράς, τα οποία συμπλήρωναν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες.

5.1. Κλίμακα μέτρησης "Inventory of Classroom Management Styles (ICMS)"

Πρώτοι επιχείρησαν οι Martin και Baldwin (1992, 1993, 1994, 1996) με τη δημιουργία του "Inventory of Classroom Management Styles (ICMS)". Το 1992 χρησιμοποίησαν μία πρώτη εκδοχή του ICMS, η οποία αποτελούταν από δέκα ζεύγη προτάσεων σχετικών με τη διαχείριση

της διδασκαλίας, των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς και της συμπεριφοράς των τελευταίων (instructional, people, behavior management). Οι προτάσεις αυτές βαθμολογούνταν με ένα (1) ή με δύο (2) ανάλογα με το αν έδειχναν μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ελέγχου και έβγαине ένα συνολικό σκορ. Αν το σκορ κυμαινόταν γύρω στο δέκα (10), παρέπεμπε στη μη παρεμβατική προσέγγιση (non- interventionist), ενώ αν πλησίαζε το τριάντα (30), γινόταν λόγος για παρεμβατική προσέγγιση (interventionist). Αντίστοιχα, σκορ που πλησίαζε το είκοσι (20), παρέπεμπε στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionalist) (Martin & Baldwin, 1992).

Αργότερα, εξέλιξαν την κλίμακα ICMS, η οποία περιείχε είκοσι τέσσερα ζεύγη προτάσεων σχετικών και αυτών με τις τρεις διαστάσεις της διαχείρισης. Κάθε ζευγάρι περιείχε μία πρόταση που εξέφραζε μεγαλύτερο βαθμό παρέμβασης χωρίς να υπάρχει απαραίτητα η διάκριση μεταξύ παρεμβατικής ή μη παρεμβατικής προσέγγισης. Βαθμολογούνταν και αυτές με ένα (1) ή δύο (2) αντίστοιχα και έβγαине ένα συνολικό σκορ. Αν η τελική βαθμολογία κυμαινόταν γύρω στο είκοσι τέσσερα (24), γινόταν λόγος για μη παρεμβατική προσέγγιση (non- interventionist), ενώ γύρω στο σαράντα οκτώ (48) για παρεμβατική προσέγγιση (interventionist). Σκορ το οποίο κυμαινόταν γύρω από τους τριάντα έξι βαθμούς (36) παρέπεμπε στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο (Martin & Baldwin, 1993, 1994).

Το 1996, το ICMS πήρε την τρίτη και τελική του μορφή αποτελούμενο από σαράντα οκτώ (48) προτάσεις σχετικών με τις τρεις διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης, εκ των οποίων οι είκοσι τέσσερις (24) αφορούσαν τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), οι εννιά (9) τη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) και οι δεκαπέντε (15) τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους (behavior management). Αυτές αξιολογούνταν με τετράβαθμη (4/βαθμη) κλίμακα τύπου Likert. Βαθμολογίες που κυμαίνονταν περίπου στο σαράντα οκτώ (48), παρέπεμπαν στη μη παρεμβατική προσέγγιση (non- interventionist), ενώ αν βρίσκονταν γύρω στο εκατόν ενενήντα δύο (192) παρέπεμπαν στο παρεμβατικό μοντέλο (interventionist). Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο τοποθετούταν σε βαθμολογίες γύρω από τον εκατόν είκοσι (120). Αξίζει να σημειωθεί ότι, σ' αυτή την εκδοχή, οι κατασκευαστές φρόντισαν να αναδιατυπώσουν ορισμένες προτάσεις που χρησιμοποιούνταν στις προηγούμενες δύο εκδόσεις του ICMS (Martin & Baldwin, 1996).

5.2. Κλίμακα μέτρησης "Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory (ABCC)"

Αργότερα, έρχονται οι Martin, Yin και Baldwin (1998), οι οποίοι μετονόμασαν την κλίμακα ICMS σε **"Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory (ABCC)"**. Η αρχική της μορφή, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούταν από σαράντα οκτώ (48) προτάσεις. Κατόπιν ελέγχου και εφαρμογής συγκεκριμένων στατιστικών κριτηρίων, περιόρισαν τις προτάσεις σε είκοσι έξι (26) με δεκατέσσερις (14) να αντιστοιχούν στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), οκτώ (8) στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) και τέσσερις (4) στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha βρέθηκε .82 για την πρώτη διάσταση και .69 για τις επόμενες κρινόμενος ως ικανοποιητικός και για τις τρεις περιπτώσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι προτάσεις αυτές αξιολογούνταν με τετράβαθμη (4/βαθμη) κλίμακα τύπου Likert με το βαθμό ένα (1) να αντιστοιχεί στην αξιολόγηση "δεν με περιγράφει καθόλου", το βαθμό δύο (2) στην αξιολόγηση "με περιγράφει κάπως", το βαθμό τρία (3) και τέσσερα (4) στις αξιολογήσεις "με περιγράφει συνήθως" και "με περιγράφει πολύ καλά" αντίστοιχα. Ο συνολικός βαθμός για κάθε διάσταση έβγαινε αθροιστικά και αντιστοιχούσε στον αντίστοιχο βαθμό παρέμβασης για κάθε διάσταση διαχείρισης της τάξης. Πολύ υψηλές βαθμολογίες αντιστοιχούσαν στην παρεμβατική προσέγγιση (interventionist), πολύ χαμηλά ή μεσαία σκορ παρέπεμπαν στο μη παρεμβατικό (non- interventionist) ή το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionalist) αντίστοιχα. (Martin, Yin & Baldwin, 1998). Ενδεικτικά, η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο σε έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες και μεταφρασμένη στην τοπική γλώσσα σε Τουρκία, Ιράν και Λεττονία (Martin & Shoho, 2000, Henson & Roberts, 2001, Henson & Chambers, 2002, Chambers, 2003, Sokal, Smith & Mowat, 2003, Savran & Çakiroğlu, 2003, 2004, Martin et al, 2006, Gencer & Çakiroğlu, 2007, Ritter & Hancock, 2007, Shin & Koh, 2007, Yilmaz & Çavaş, 2008, Evrim, Gökçe & Enisa (2009), Ünal & Ünal, 2009, Abu- Tineh et al, 2011, Sridhar & Javan, 2011, Demir, 2012, Rahimi & Asadollahi, 2012, Cerit & Yüksel, 2015).

5.3. Κλίμακα μέτρησης "Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory- Revised (ABCC- R)"

Το ABCC χρησιμοποιήθηκε ως κλίμακα διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης σε ποικίλες έρευνες. Σε μερικές από αυτές τις μελέτες διατυπώθηκαν ορισμένες ενστάσεις ως προς τη χρήση του. Οι Henson και Roberts (2001) εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους ως προς την καταλληλότητα του ABCC για τη διερεύνηση των αντιλήψεων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, ποικίλες έρευνες έχουν σημειώσει την ύπαρξη δύο διαστάσεων διαχείρισης της τάξης, αυτή της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management) και της διαχείρισης των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management), ενοποιώντας, ουσιαστικά, την τελευταία με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) σε μία διάσταση (Henson & Roberts, 2001, Savran & Çakiroğlu, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, οι Martin, Yin και Mayall (2007) επανέρχονται στο ερευνητικό προσκήνιο με την ανανεωμένη έκδοση του ABCC, δηλαδή με την κλίμακα **"Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory- Revised (ABCC- R)"**. Για τη δημιουργία της, οι κατασκευαστές έθεσαν υπό αξιολόγηση τις σαράντα οκτώ (48) αρχικές προτάσεις του ICMS- ABCC. Κατόπιν εφαρμογής συγκεκριμένων στατιστικών κριτηρίων, τις περιορίσαν σε είκοσι (20) προτάσεις. Επίσης, διαπίστωσαν και αυτοί την ύπαρξη δύο παραγόντων- διαστάσεων διαχείρισης της τάξης, αυτή της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management) και αυτή της διαχείρισης των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management), με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha να κρίνεται ως ικανοποιητικός, ξεπερνώντας το 0.70 και για τις δύο. Από τις είκοσι προτάσεις, οι μισές αντιπροσώπευαν την πρώτη διάσταση και οι επόμενες δέκα υπάγονταν στη δεύτερη. Αξιολογούνταν με τετράβαθμη (4/βαθμη) κλίμακα τύπου Likert με το βαθμό ένα (1) και το βαθμό δύο (2) να αντιστοιχούν στην αξιολόγηση "δεν με περιγράφει καθόλου και "με περιγράφει κάπως", ενώ οι βαθμοί τρία (3) και τέσσερα (4) αντιπροσώπευαν τις αξιολογήσεις "με περιγράφει συνήθως" και "με περιγράφει πολύ καλά" αντίστοιχα. Ο συνολικός βαθμός για κάθε διάσταση έβγαινε αθροιστικά και αντιστοιχούσε στον αντίστοιχο βαθμό παρέμβασης για κάθε διάσταση διαχείρισης της τάξης. Όσο υψηλότερο το σκορ, γινόταν λόγος για την υιοθέτηση του παρεμβατικού μοντέλου (interventionist). Αντίθετα, όσο χαμηλότερο το σκορ,

οι αντιλήψεις έτειναν προς τη μη παρεμβατική ιδεολογία (non- interventionist). Βαθμολογίες μεσαίου επιπέδου αντιπροσώπευαν την αλληλεπιδραστικού τύπου προσέγγιση (interactionalist) (Martin et al, 2007). Ενδεικτικές έρευνες που χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι αυτές των Martin et al (2007), του Lang, (2013), της Reynolds-Keefe (2013), των Caner & Tertemiz (2015), της Gürçay (2015, 2015a), οι οποίες έλαβαν χώρα σε Ηνωμένες Πολιτείες, Σιγκαπούρη και Τουρκία.

5.4. Κλίμακα μέτρησης "Behavior and Instructional Management Scale (BIMS)"

Λίγα χρόνια αργότερα, οι Martin και Sass (2010) κατασκευάζουν ένα πιο σύγχρονο εργαλείο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης, την κλίμακα **"Behavior and Instructional Management Scale (BIMS)"**. Και η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης, αυτή της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management) και αυτή της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), με δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha 0.770 και 0.774 αντίστοιχα. Αποτελείται από είκοσι τέσσερις (24) προτάσεις, από δώδεκα για κάθε διάσταση, οι οποίες αξιολογούνταν με εξάβαθμη (6/βαθμη) κλίμακα τύπου Likert. Οι αντιστοιχίες μεταξύ βαθμών και αξιολογήσεων ήταν "διαφωνώ πολύ" για το βαθμό ένα (1), "διαφωνώ" για το βαθμό δύο (2), "διαφωνώ λίγο" για το βαθμό τρία (3), "συμφωνώ λίγο" για το βαθμό τέσσερα (4), "συμφωνώ" και "συμφωνώ πολύ" για τους βαθμούς πέντε (5) και έξι (6). Η διάκριση ως προς το ποιο μοντέλο διαχείρισης της τάξης φαίνονταν οι συμμετέχοντες να υιοθετούν γινόταν με βάση τη βαθμολογία που συγκέντρωναν, η οποία προέκυπτε αθροιστικά. Όπως και στις προηγούμενες κλίμακες, υψηλή βαθμολογία παρέπεμπε στην παρεμβατική προσέγγιση (interventionist), ενώ μεσαία και χαμηλά σκορ αντιπροσώπευαν την αλληλεπιδραστική (interactionalist) και τη μη παρεμβατική ιδεολογία (non- interventionist) (Martin & Sass, 2010). Χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας έγινε στις μελέτες των Ünal & Ünal (2012), Jalali & Panahzade (2014), Aliakbari & Heidarzadi (2015), Kazemi & Soleimani (2016), μεταφρασμένη στα Τουρκικά και Ιρανικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μοντέλα διαχείρισης της τάξης- Ερευνητικά δεδομένα

6.1. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης

Σε αρκετές χώρες σε διεθνές επίπεδο, αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος έχει αποτελέσει το ποιο μοντέλο διαχείρισης τάξης υιοθετείται από υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων, σε μία προσπάθεια επιβεβαίωσης ή μη της μελέτης Akbaba & Altun (1998). Οι τελευταίοι υποστήριξαν ότι το μοντέλο του παρεμβατικού εκπαιδευτικού φαίνεται να υιοθετείται περισσότερο συχνά. Τέτοιες μελέτες, λοιπόν, συναντώνται στις Ηνωμένες Πολιτείες, την Κορέα, την Τουρκία, τη Λεττονία, τη Σερβία, τη Σιγκαπούρη και το Ιράν.

Αναλυτικότερα, για τις Ηνωμένες Πολιτείες, σημαντική προσπάθεια αποτέλεσε η συγκριτική μελέτη των Shin & Koh (2007), κατά την οποία οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν έδειχναν μεγαλύτερη προτίμηση προς το παρεμβατικό μοντέλο (interventionist) ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας, των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (instructional, people management) σε σχέση με Κορεάτες συναδέλφους τους. Άλλη μία έρευνα διεξήχθη από την Reynolds- Keefner (2013) σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων όπου κοινό σημείο τους ήταν η παρακολούθηση μαθήματος εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, φάνηκε να προτιμούν το παρεμβατικό μοντέλο (interventionist) ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionist) ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavioral management).

Για την Τουρκία, οι μελέτες των Savran & Çakiroğlu (2003, 2004), Gencer & Çakiroğlu (2007) και Gürçay (2015, 2015a), σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς θετικών επιστημών, έδειξε να υιοθετείται εκ μέρους τους η παρεμβατική προσέγγιση (interventionist) στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), ενώ η μη παρεμβατική (non- interventionist) στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management). Επόμενες έρευνες αυτές των Yilmaz & Çavaş (2008) και Caner & Tertemiz (2015) σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και σε υποψήφιους καθηγητές αγγλικών αντίστοιχα, στην οποία φάνηκε προτίμηση στο παρεμβατικό μοντέλο (interventionist) τόσο στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) όσο και των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people

management). Το 2009, έρχεται μία μελέτη περίπτωσης από τους Enrım, Gökçe & Enisa, με υποκείμενο μία καθηγήτρια αγγλικών, η οποία εμφανίστηκε να υιοθετεί το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionalist) στη διαχείριση της διδασκαλίας και των σχέσεων με τους μαθητές (instructional, people management). Από την άλλη, ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) έδειξε μία κλίση προς την παρεμβατική προσέγγιση (interventionist). Άλλη μία μελέτη σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, αυτή του Demir (2012), κατέγραψε τις αντιλήψεις τους, σύμφωνα με τις οποίες φαίνεται να τοποθετούνται στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionalist) στη διαχείριση της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς των μαθητών (instructional management, behavior management) και στο παρεμβατικό μοντέλο (interventionist) στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management). Αντίστοιχα, η έρευνα των Cerit & Yüksel (2015) σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας φάνηκε να τους τοποθετεί με βάση τις απόψεις τους στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionalist) για τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και στο παρεμβατικό (interventionist) για τη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς, καθώς και για τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους (people management, behavior management).

Στην ίδια έρευνα, αυτή των Cerit & Yüksel (2015), η οποία ήταν συγκριτική μελέτη, παρουσιάστηκαν και οι Λεττονοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας να υιοθετούν τα ίδια μοντέλα με τους Τούρκους συναδέλφους τους στις ίδιες διαστάσεις διαχείρισης της τάξης. Ωστόσο, στις διαστάσεις της διαχείρισης των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς, καθώς και της διαχείριση της συμπεριφοράς τους (people management, behavior management), οι Τούρκοι δάσκαλοι εμφανίστηκαν να διαθέτουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους Λεττονούς ως προς το παρεμβατικό μοντέλο (Cerit & Yüksel, 2015).

Για τη Σερβία, οι Djigic & Stojiljkovic (2011) ασχολήθηκαν με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου περίπου το 60% των συμμετεχόντων φάνηκε να τοποθετείται στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionalist) ως προς τη διαχείριση της τάξης ευρύτερα.

Για τη Σιγκαπούρη, η Lang (2013), θέλησε να μελετήσει τις αντιλήψεις ως προς τα μοντέλα διαχείρισης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι συγκεκριμένοι Σιγκαπουριανοί εκπαιδευτικοί έτειναν προς το παρεμβατικό μοντέλο διαχείρισης της τάξης (interventionist) και ως προς τις τρεις διαστάσεις της.

Για το Ιράν, οι Rahimi & Asadollahi (2012) έκαναν αντίστοιχη προσπάθεια διερευνώντας αυτή τη φορά καθηγητές αγγλικής γλώσσας. Οι τελευταίοι εμφανίζονταν να προτιμούν την παρεμβατική προσέγγιση (interventionist) και ως προς τις τρεις διαστάσεις διαχείρισης της τάξης. Αργότερα, οι Aliakbari και Heidarzadi (2015) επιχείρησαν ανάλογη έρευνα σε αντίστοιχο δείγμα. Σε αυτή τη μελέτη, οι συμμετέχοντες φάνηκαν να τείνουν προς το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionalist) ως προς τη διαχείριση τόσο της διδασκαλίας (instructional management) όσο και της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Το 2016, οι Kazemi & Soleimani (2016), σε αντίστοιχη έρευνά τους, εντόπισαν τάση των συμμετεχόντων καθηγητών αγγλικής γλώσσας προς την παρεμβατική προσέγγιση (interventionist) στις συγκεκριμένες διαστάσεις διαχείρισης της τάξης.

6.2. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και φύλο

Σε προσπάθεια διεξοδικής διερεύνησης των παραγόντων που δύνανται να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης, οι ερευνητές αξιολόγησαν ποικίλες μεταβλητές, μεταξύ των οποίων το φύλο των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, στόχο τους αποτελούσε η εξέταση του αν εντοπίζονται διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης με βάση το φύλο. Στο συγκεκριμένο πεδίο, τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει ως τώρα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις.

Αρχικά, η έρευνα των Martin & Yin (1997) σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από το νοτιοδυτικό τμήμα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης με βάση το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν ως περισσότερο παρεμβατικοί στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους (behaviour management) σε σχέση με τις γυναίκες. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η ανάλυση περιεχομένου συζήτησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Akbaba & Altun (1998), με τους άντρες και πάλι να εμφανίζονται ως παρεμβατικοί στη διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, στην ηλεκτρονική έρευνα των Martin et al (2007), στην οποία συμμετείχαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το νοτιοδυτικό τμήμα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής

εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις τους σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης με βάση το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν να είναι περισσότερο παρεμβατικοί στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Πιο πρόσφατα, το 2011, οι Sridhar & Javan, εκπονώντας έρευνα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Ρουάντα, έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έτειναν να είναι περισσότερο παρεμβατικοί σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους σε όλους τους τομείς διαχείρισης της τάξης πλην της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), διαφορές που ήταν περισσότερο εμφανείς στους εκπαιδευτικούς με χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας.

Διαφοροποίηση στις αντιλήψεις εν ενεργεία Αμερικανών εκπαιδευτικών, καθώς και υποψήφιων εκπαιδευτικών Τούρκων φοιτητών Φυσικών Επιστημών εντοπίστηκε και από τους Martin et al (2006) και την Gürçay (2015, 2015a) με διαφορετικό προσανατολισμό. Στις δεδομένες μελέτες, οι γυναίκες φοιτήτριες εμφανίστηκαν να είναι περισσότερο παρεμβατικές στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) σε σχέση με τους άνδρες συμφοιτητές τους.

Ωστόσο, υπήρξαν μελέτες τα αποτελέσματα των οποίων κινήθηκαν σε διαφορετική κατεύθυνση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Martin et al (1997) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις τους ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης και για καμία από τις τρεις διαστάσεις αυτής με βάση το φύλο. Επόμενες μελέτες ήταν αυτές των Savran & Çakiroğlu (2003, 2004) και Gencer & Çakiroğlu (2007). Στις συγκεκριμένες έλαβαν μέρος φοιτητές θετικών επιστημών από διάφορα πανεπιστήμια της Τουρκίας, όπου ούτε εκεί εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών συμμετεχόντων σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από τις έρευνες των Yilmaz & Çavaş (2008) και του Demir (2012). Στην πρώτη συμμετείχαν Τούρκοι φοιτητές, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στη δεύτερη Τούρκοι φοιτητές διαφόρων ειδικοτήτων, κοινό χαρακτηριστικό των οποίων ήταν η παρακολούθηση μαθήματος διαχείρισης της τάξης στα πλαίσια των σπουδών τους. Ούτε και η μελέτη της Reynolds- Keefe (2013) σε Αμερικανούς υποψήφιους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντόπισε κάποια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

6.3. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και εκπαιδευτική εμπειρία

Πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να μελετήσουν την εκπαιδευτική εμπειρία ως παράγοντα επίδρασης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, προσπάθησαν να εξετάσουν αν τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δύνανται να επηρεάσουν προς συγκεκριμένη κατεύθυνση τις αντιλήψεις αυτών σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης. Τα μέχρι πρότινος ερευνητικά αποτελέσματα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις.

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη θεματική, η ερευνητική δραστηριότητα ξεκινά γύρω στο 1992 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σύμφωνα με τους Martin & Baldwin (1992), οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν ως παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της τάξης, ενώ οι φοιτητές συμμετέχοντες ως μη παρεμβατικοί (non- interventionist). Σε αντίστοιχη μελέτη τους μερικά χρόνια αργότερα, ενισχύθηκαν τα ευρήματα της προηγούμενης μελέτης τους, με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από έξι χρόνια υπηρεσίας να εμφανίζονται ως περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) (Martin et al, 2006). Ως στατιστικά σημαντική καταγράφηκε η επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στις αντιλήψεις Τούρκων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης και από τους Ünal & Ünal (2009). Σύμφωνα με τους τελευταίους, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των αρχάριων και των περισσότερο έμπειρων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονταν ως παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση των σχέσεων με τους μαθητές τους (people management), ενώ οι νεότεροι στο επάγγελμα ως αλληλεπιδραστικοί. Σε πιο πρόσφατη έρευνα των ιδίων, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν και πάλι ως περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist), αυτή τη φορά στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους (behavior management) (Ünal & Ünal, 2012). Υπάρχουν, βέβαια και οι μελέτες, οι οποίες ναι μεν σημειώνουν την επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης, από μια διαφορετική, όμως προοπτική. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τις έρευνες των Martin & Baldwin (1993, 1994) σε Αμερικανούς εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έδειχναν μία περισσότερο

παρεμβατική προσέγγιση (interventionist) σε σχέση με τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους ως προς τη διαχείριση της τάξης (instructional management) και ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η ανάλυση περιεχομένου συζήτησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Akbaba & Altun (1998), με τους αρχάριους να εμφανίζονται ως παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, οι Martin et al (2006, 2007), σε έρευνές τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, εντόπισαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις τους σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης με βάση την εκπαιδευτική εμπειρία. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί με μηδέν έως έξι χρόνια υπηρεσίας εμφανίζονταν να είναι περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση των μαθητών τους (people management) σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία.

Σε αντίθετη τροχιά κινήθηκαν τα αποτελέσματα ορισμένων μελετών σε Κορέα και Ιράν. Χαρακτηριστικά, στις έρευνες Shin & Koh (2007) και Jalali & Panahzade (2014), ο βαθμός εκπαιδευτικής εμπειρίας δε φάνηκε να επιδρά με κάποιο τρόπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης.

Αξιοσημείωτη είναι η μελέτη των Ritter & Hancock (2007) σε Αμερικανούς εκπαιδευτικούς, στην οποία ναι μεν δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, εντοπίστηκε, όμως αλληλεπίδραση μεταξύ του βαθμού εκπαιδευτικής εμπειρίας και του τύπου εκπαιδευτικής πιστοποίησης. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί τετράχρονης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία παρουσιάζονταν ως μη παρεμβατικοί στη διαχείριση της διδασκαλίας συγκριτικά με τους αρχάριους, συναδέλφους τους, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης (Ritter & Hancock, 2007).

6.4. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και αυτεπάρκεια

Ένας ακόμη παράγοντας που τέθηκε στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος ως προς την επίδρασή του στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης είναι αυτός της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών, δηλαδή της αντίληψης που διαθέτουν για την αποτελεσματικότητά τους (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990, Soodak & Podell, 1994,

Chambers, 2003, Abu- Tineh et al, 2011). Βασικός λόγος επιλογής μελέτης της αποτέλεσε το γεγονός ότι εμφανίζεται ερευνητικά ως ισχυρή μεταβλητή πρόβλεψης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και ως υπεύθυνη για την αποτελεσματική χρήση δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης (Woolfolk et al, 1990, Henson, 2001, Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004, Hoy, 2004).

Μια πρώιμη έρευνα στο χώρο αυτό ήταν αυτή των Woolfolk, Rosoff & Hoy (1990), σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας, η οποία έδειξε να υπάρχει μία τάση των συμμετεχόντων με χαμηλή αυτεπάρκεια (personal teaching efficacy) προς περισσότερο παρεμβατικές μεθόδους διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών όπως η άμεση επιβολή ποινών.

Στην ηλεκτρονική μελέτη των Martin et al (2007) σε Αμερικανούς εκπαιδευτικούς, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτεπάρκειας και του βαθμού παρέμβασης στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων αυτούς (people management) και της αυτεπάρκειας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτεπάρκεια εμφανίζονταν ως περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και στη διαχείριση των σχέσεων με τους μαθητές τους (people management).

Η έρευνα των Gencer & Çakiroğlu (2007), με δείγμα φοιτητές θετικών επιστημών, έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτεπάρκειας και του βαθμού παρέμβασης στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι φοιτητές με μεγαλύτερη αυτεπάρκεια έτειναν να είναι περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) σε σχέση με συμφοιτητές τους με χαμηλότερη αυτεπάρκεια. Επιπλέον, σε αντίθετη όμως κατεύθυνση, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτεπάρκειας και βαθμού παρέμβασης στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management). Επομένως, φάνηκε πως φοιτητές με μεγαλύτερη αυτεπάρκεια έτειναν να είναι λιγότερο παρεμβατικοί στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management).

Στην μελέτη των Sridhar & Javan (2011), σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας στη Ρουάντα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτεπάρκειας και βαθμού παρέμβασης στη διαχείριση της τάξης, στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και σε αυτή των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management). Αυτό σημαίνει ότι όσο

μεγαλύτερη αυτεπάρκεια διέθεταν, τόσο περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) εμφανίζονταν στη διαχείριση της τάξης και στις επιμέρους διαστάσεις αυτής.

Στην έρευνα της Gürçay (2015a) σε Τούρκους υποψήφιους εκπαιδευτικούς φυσικών επιστημών, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτεπάρκειας και βαθμού παρέμβασης ως προς τη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management). Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές με υψηλή αυτεπάρκεια έτειναν προς το μη παρεμβατικό μοντέλο (non- interventionist) στο συγκεκριμένο τομέα. Ταυτόχρονα, σημειώθηκε μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ βαθμού αυτεπάρκειας ως προς τη διαχείριση της τάξης και βαθμού παρέμβασης στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες με υψηλή αυτεπάρκεια ως προς τη διαχείριση της τάξης έτειναν περισσότερο προς την παρεμβατική προσέγγιση (interventionist) στη διαχείριση της διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Λοιπά ερευνητικά δεδομένα

7.1. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και βαθμίδα εκπαίδευσης

Οι Martin & Baldwin (1996) διερεύνησαν τις αντιλήψεις Αμερικανών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης. Η μελέτη τους έδειξε μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας έτειναν προς μια περισσότερο παρεμβατική προσέγγιση (interventionist) στη διαχείριση της τάξης σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμιας (Martin & Baldwin, 1996). Αντίθετα, η μελέτη της Reynolds- Keefner (2013) σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων σημείωσε μία στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ βαθμίδας και παρεμβατικού μοντέλου στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Αυτό σημαίνει ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των συγκεκριμένων φοιτητών, όσο προχωρούσε η βαθμίδα εκπαίδευσης, τόσο λιγότερο προτιμούσαν την παρεμβατική προσέγγιση (interventionist) στο δεδομένο τομέα διαχείρισης. Ωστόσο, υπήρξαν και μελέτες, οι οποίες δεν εντόπισαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Savran & Çakiroğlu, 2003).

7.2. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και πρακτική άσκηση

Οι Chambers (2003) και Chambers & Hardy (2005) ασχολήθηκαν με φοιτητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης ενός ή δύο εξαμήνων. Στη μελέτη της δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων ως προς τις αντιλήψεις τους για το μοντέλο διαχείρισης που υιοθετούν. Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα των Gencer & Çakiroğlu (2007), οι οποίοι ασχολήθηκαν με φοιτητές θετικών επιστημών, εκ των οποίων οι τριτοετείς δεν είχαν κάνει πρακτική άσκηση και οι τεταρτοετείς είχαν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση. Αντίθετα, τα ερευνητικά δεδομένα των Yılmaz & Çavaş (2008), με βάση τις αντιλήψεις υποψήφιων Τούρκων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, διαφοροποιήθηκαν. Εντοπίστηκε μία ελαφριά υποχώρηση της προτίμησης προς το παρεμβατικό μοντέλο μετά την πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων.

7.3. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και μέγεθος τάξης

Οι Martin, Yin & Baldwin (1998a, 1998b), διερευνώντας τις αντιλήψεις Αμερικανών εκπαιδευτικών εντόπισαν θετική συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους της τάξης και του βαθμού παρέμβασης στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) και στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους (behavior management). Αντίθετα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους της τάξης και της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management). Αντίστοιχα περίπου ήταν και τα ευρήματα των Ünal & Ünal (2009). Εκείνοι, μελετώντας τις αντιλήψεις Τούρκων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, εντόπισαν θετική συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους της τάξης και του βαθμού παρέμβασης στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) και στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους (behavior management). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μία τάση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να λειτουργούν περισσότερο παρεμβατικά (interventionist) και στις τρεις διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης όσο αυξάνει το μέγεθος αυτής.

7.4. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και τύπος εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη μελέτη των Ritter & Hancock (2007) σε Αμερικανούς εκπαιδευτικούς, δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης, είτε προέρχονταν από πανεπιστημιακή εκπαίδευση τετραετούς φοίτησης, είτε είχαν παρακολουθήσει προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Αντίθετα, οι Martin και Shoho (2000) διερεύνησαν τις αντιλήψεις Αμερικανών υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς και εν ενεργεία εκπαιδευτικών προερχόμενων από τετράχρονη πανεπιστημιακή εκπαίδευση και από προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι δύο τελευταίες ομάδες εκπαιδευτικών εμφανίζονταν περισσότερο παρεμβατικοί στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) και στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους (behavior management) σε σχέση με τους φοιτητές συμμετέχοντες. Από την άλλη πλευρά, η Gibbes (2004), σε αντίστοιχη μελέτη της σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δύο κατηγοριών σε καμία από τις τρεις διαστάσεις διαχείρισης της τάξης.

Ο Demir (2012) διεξήγαγε έρευνα σε σε υποψήφιους Τούρκους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, μεταξύ των οποίων εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, τεχνολογίας, καλλιτεχνικών και πληροφορικής. Κοινό σημείο αναφοράς όλων αποτελούσε η παρακολούθηση μαθήματος διαχείρισης της τάξης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης, δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων με βάση τον τύπο εκπαίδευσης, αν δηλαδή παρακολουθούσαν το πλήρες πρόγραμμα σπουδών ή παρακολουθούσαν μερικώς απογευματινές ώρες μόνο, ή με βάση τη σχολή- ειδικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης συνολικά ή ως προς τις διαστάσεις της. Η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ήταν μεταξύ των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και αυτών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους πρώτους να εμφανίζονται ως περισσότερο παρεμβατικοί από τους δεύτερους στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management).

7.5. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και ηλικία

Σύμφωνα με τη μελέτη των Martin & Shoho (2000) σε Αμερικανούς υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς παρουσιάστηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του μοντέλου διαχείρισης της τάξης που υποστηρίζουν ότι υιοθετούν. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε να προτιμούν όλο και περισσότερο την παρεμβατική προσέγγιση στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management), όσο αυξάνει η ηλικία. Αντίθετα, οι Jalali και Panahzade (2014) διερεύνησαν τις απόψεις Ιρανών καθηγητών Αγγλικών, με βάση τις οποίες δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management) ή διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (behavioral management) αντίστοιχα. Και οι Sokal et al (2003), μελετώντας φοιτητές σε πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης στην αρχή, μετά από ένα χρόνο και στο τέλος αυτού, δεν εντόπισαν καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και μοντέλου διαχείρισης της τάξης για καμία εκ των τριών διαστάσεων της διαχείρισης. Το μόνο που βρέθηκε ήταν μία αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικίας και του σταδίου φοίτησης των συμμετεχόντων, με τους φοιτητές είκοσι (20) ετών, που είχαν ολοκληρώσει το πρόγραμμα να εμφανίζονται ως οι περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) από όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες, ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management).

7.6. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και περιοχή υπηρεσίας

Οι Martin et al (1997) διεξήγαγαν έρευνα σε Αμερικανούς εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που υπηρετούσαν σε αστικές περιοχές και σε εκείνους που εργάζονταν σε αγροτικές περιοχές. Ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), οι υπηρετούντες σε σχολεία αγροτικών περιοχών εμφανίζονταν να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το παρεμβατικό μοντέλο. Αντίθετα, ως προς τη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management) εντοπίστηκε διαφορά υπέρ των εργαζομένων σε σχολεία αστικών περιοχών.

7.7. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και στοιχεία προσωπικότητας

Σύμφωνα με τη μελέτη των Martin & Baldwin (1994), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που προτιμούσαν λιγότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις ως προς τη διαχείριση της τάξης εμφανίζονταν ως περισσότερο δεκτικοί στις αλλαγές. Οι Henson & Chambers (2002), ερευνώντας εκπαιδευτικούς πρώτων βοηθειών, εντόπισαν μία περιορισμένη, όμως, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ εξωστρέφειας και βαθμού παρέμβασης στη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με αυτούς (people management). Αναλυτικότερα, αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες με μεγαλύτερο βαθμό εξωστρέφειας εμφανίζονταν να προτιμούν περισσότερο τη μη παρεμβατική προσέγγιση (non- interventionist) στο συγκεκριμένο τομέα διαχείρισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Αποτελεσματικότητα μοντέλων διαχείρισης της τάξης

Στο πεδίο του ερευνητικού ενδιαφέροντος έχει τεθεί και το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των μοντέλων διαχείρισης της τάξης. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο πεδίο οι έρευνες βρίσκονται σε ιδιαίτερα πρώιμο στάδιο. Αφορούν, ως επί το πλείστον, στις στρατηγικές για την εξασφάλιση της πειθαρχίας στην τάξη, ενώ παρουσιάζουν και αντιφατικά αποτελέσματα (Deci, Koestner & Ryan, 1999, Lewis, et al, 2009, Lang, 2013).

Από την μία πλευρά, τίθενται έρευνες που υποστηρίζουν τη συμβολή μιας παρεμβατικής προσέγγισης ως προς τη επιβολή της πειθαρχίας και εν τέλει της διαχείρισης της τάξης. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες μελέτες, μια τέτοια προσέγγιση συμβάλλει στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών και την υιοθέτηση από πλευράς τους των αντίστοιχων επιθυμητών. Επίσης, στα πλεονεκτήματά της σημειώνονται η αύξηση της μαθητικής κινητοποίησης και εμπλοκής κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Nicholls & Houghton, 1995, Nie & Lau, 2009, Lang, 2013).

Αντίθετα, οι Deci, Koestner & Ryan (1999), όπως και οι Lewis et al (2008), σημείωσαν ότι στρατηγικές εξασφάλισης της πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως παρεμβατικές και ελεγκτικές σε υψηλό βαθμό, έχουν ως αποτέλεσμα την καταπίεση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών και την μετατροπή των τελευταίων σε παθητικούς

αποδέκτες μιας στείρας γνώσης. Σύμφωνα με άλλες έρευνες, στρατηγικές και πρακτικές διαχείρισης της τάξης που πρόσκεινται στην ανθρωπιστική θεωρία αποδεικνύονται περισσότερο αποτελεσματικές και επιτυχημένες σε σχέση με τις αντίστοιχες παρεμβατικές μεθόδους (Bush & Achilles, 1986, Chambers, 2003).

Παρόλα τα παραπάνω, όπως προαναφέρθηκε, η ερευνητική δραστηριότητα στον συγκεκριμένο τομέα είναι πολύ περιορισμένη. Ίσως, η πραγματικότητα βρίσκεται κάπου στη μέση, δηλαδή στο συνδυασμό παρεμβατικών και μαθητοκεντρικών πρακτικών. Ωστόσο, μόνο η ερευνητική κοινότητα μπορεί να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα, έχοντας βέβαια πολύ δρόμο μπροστά της και πολλές μελέτες να διεξάγει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Σπουδαιότητα διερεύνησης αντιλήψεων εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης

Οι αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού, δηλαδή το σύνολο των εσωτερικευμένων ιδεών και σχημάτων που έχει διαθέτει, ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης πληροφορούν σχετικά με τις πρακτικές και στρατηγικές που υιοθετεί στα πλαίσια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και τις δραστηριότητες που επιλέγει στα πλαίσια αυτής (Wolfgang & Glickman, 1980, Martin et al, 1998, Yilmaz & Çavaş, 2008, De Jong, Van Tartwijk, Veldman & Verloop, 2013, Caner & Tertemiz, 2015, Cerit & Yüksel, 2015, Penderi & Rekalidou, 2015). Το γεγονός αυτό ενισχύεται από ποικίλες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν στην τάξη (Wolfgang & Glickman, 1986, Martin & Baldwin, 1992, Martin et al, 1998, Evrim, Gökçe & Enisa, 2009, Martin και Sass, 2010, Lang, 2013). Επιπλέον, οι Akbaba & Altun (1998) σημειώνουν ότι περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών διαθέτει ξεκάθαρη εικόνα ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που υιοθετεί. Επομένως, είναι σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης, καθώς με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να σχηματοποιήσουν την προσωπική τους φιλοσοφία και συμπεριφορά ως προς τη διαχείριση της τάξης, την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς και να ενισχύσουν την αυτεπάρκειά τους ως προς το συγκεκριμένο τομέα (Yilmaz & Çavaş, 2008, Martin & Sass, 2010, Reynolds- Keefer, 2013). Επιπλέον, τόσο η ερευνητική κοινότητα όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν στη διάθεσή τους έγκυρα και

αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα που θα βοηθήσουν στην αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του έργου τους και της συμπεριφοράς τους, τη βελτίωση και διόρθωση αυτών (Levin & Nolan, 1991, Martin et al, 1998, Chambers, 2003, Ünal και Ünal, 2012, Lang, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Μεθοδολογία της έρευνας

10.1. Εισαγωγή

Η παραπάνω θεωρητική ανάλυση βοήθησε στη σχηματοποίηση των όρων "διαχείριση της τάξης" και "μοντέλα διαχείρισης της τάξης". Επιπλέον, η σχετική ερευνητική ανασκόπηση συνέβαλε στην σκιαγράφηση των μοντέλων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε χώρα, καθώς και των παραμέτρων που επιδρούν στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων μοντέλων.

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, η ερευνητική δραστηριότητα ως προς το συγκεκριμένο θέμα είναι άκρως περιορισμένη. Ενδεικτικές μελέτες για τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο είναι οι έρευνες των Akin- Little et al (2007) και των Penderi & Rekalidou (2015). Ωστόσο, η πρώτη μελέτη εστίασε σε συγκεκριμένες τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την εξασφάλιση της πειθαρχίας. Αντίστοιχα, η δεύτερη έρευνα ασχολήθηκε με μοντέλα διαχείρισης της τάξης, αλλά επικεντρώνοντας στον τομέα της πειθαρχίας, καθώς αφορούσε τον τομέα της προσχολικής αγωγής.

Επομένως, ενδιαφέρον αποκτά το τι επικρατεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο από μια ευρύτερη οπτική, δηλαδή σε σχέση με τον τομέα της διαχείρισης της τάξης.

10.2. Σκοπός και στόχοι έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή επιχειρεί να διερευνήσει:

- Τις διαστάσεις διαχείρισης της τάξης που αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Διακρίνουν δύο ή τρεις διαστάσεις διαχείρισης της τάξης και ποιες ακριβώς είναι αυτές;
- Οι αντιλήψεις των Ελλήνων δασκάλων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που φαίνεται να υιοθετούν. Πιο συγκεκριμένα, ανά διάσταση διαχείρισης της τάξης, ποιος είναι ο βαθμός παρέμβασης των ίδιων; Προτιμάται η παρεμβατική (interventionist), η μη παρεμβατική (non- interventionist) ή η αλληλεπιδραστική προσέγγιση;
- Η επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες ως προς το βαθμό παρέμβασης ανά διάσταση διαχείρισης της τάξης;
- Ο ρόλος της εκπαιδευτικής εμπειρίας στις αντιλήψεις των δασκάλων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αρχάριους και έμπειρους εκπαιδευτικούς ως προς το βαθμό παρέμβασης ανά διάσταση διαχείρισης της τάξης;
- Η σχέση του μεγέθους της τάξης με το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που φαίνεται να επιλέγεται. Ο αριθμός των παιδιών σε μια τάξη επηρεάζει το βαθμό παρέμβασης του εκπαιδευτικού ανά διάσταση διαχείρισης της τάξης, κατά την άποψη των Ελλήνων δασκάλων;
- Η επίδραση της σχέσης εργασίας στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ως προς το βαθμό παρέμβασης ανά διάσταση διαχείρισης της τάξης;
- Η διαφοροποίηση του μοντέλου διαχείρισης της τάξης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων δασκάλων, με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου από μέρους τους. Υπάρχει διαφορά στο βαθμό παρέμβασης ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου και στους μη κατόχους;

10.3. Ερευνητικό εργαλείο

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο με τίτλο "Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης". Προηγήθηκε της κατασκευής του εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς και μελέτη των ερευνητικών εργαλείων και κλιμάκων που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες. Κατόπιν ενδελεχούς διερεύνησης, διαπιστώθηκε ότι, από όσα εργαλεία είχαν χρησιμοποιηθεί μέχρι στιγμής σε διάφορες χώρες, κανένα δε μπορούσε να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο, καθώς περιέχονταν ερωτήσεις που δεν ταίριαζαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επομένως, κατασκευάστηκε η συγκεκριμένη κλίμακα, βασισμένη σε προτάσεις των κλιμάκων "Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory (ABCC) (Martin et al, 1998), ""Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory- Revised (ABCC- R)(Martin et al, 2007) και "Behavior and Instructional Management Scale (BIMS) (Martin & Sass, 2010), με παραλλαγές απαραίτητες σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ουσιαστικά, το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε δεν αποτελεί πιστή απόδοση κάποιας αντίστοιχης ξένης κλίμακας. Συντάχθηκε, στηριζόμενο στις προαναφερθείσες κλίμακες, με παραλλαγές και με κριτήριο την καταλληλότητα των ερωτήσεων σε σχέση με τα ελληνικά δεδομένα στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η αρχική εκδοχή του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου αποτελούταν από σαράντα τέσσερις (44) ερωτήσεις. Ωστόσο, μετά από πιλοτική εφαρμογή και διερεύνηση του βαθμού κατανόησης των ερωτήσεων σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς (οι οποίοι σημειωτέον δε συμπεριελήφθησαν στο δείγμα), αφαιρέθηκαν τέσσερις (4) ερωτήσεις. Οι συγκεκριμένες, ερωτήσεις αφαιρέθηκαν διότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρειαζόταν περαιτέρω διευκρινίσεις ή τις έκρινε ως δυσνόητες. Η τελική εκδοχή του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στις σαράντα (40) ειδικές ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις τους σε σχέση το βαθμό παρέμβασης ως προς τη διαχείριση της τάξης. Οι προτάσεις αξιολογούνται με 5/βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= δε με περιγράφει καθόλου, 2= με περιγράφει λίγο, 3= με περιγράφει κάπως/ αρκετά ,4= με περιγράφει πολύ, 5= με περιγράφει πάρα πολύ/ απόλυτα). Αθροίζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά διάσταση διαχείρισης της τάξης (προκύπτουν μετά από παραγοντική ανάλυση), αφού έχει προηγηθεί αντιστροφή των τιμών που αποδίδονται στις ερωτήσεις 1, 4, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 17,

18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29 και 32. Η αντιστροφή των τιμών σε αυτές τις ερωτήσεις γίνεται καθώς έχουν αντίστροφη κατεύθυνση βαθμολόγησης και νοηματοδότηση σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Σκοπός, δηλαδή, είναι με την αντιστροφή τους να προσαρμοστούν στα δεδομένα των λοιπών ερωτήσεων και να εκφράζουν όλες οι προτάσεις που συνυπολογίζονται το ίδιο (παρεμβατική προσέγγιση του εκπαιδευτικού). Το σκορ, λοιπόν, το οποίο προκύπτει ανά διάσταση αντιστοιχεί στο αντίστοιχο μοντέλο που υιοθετείται. Πιο συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο το σκορ, φαίνεται να υιοθετείται το παρεμβατικό μοντέλο (interventionist). Αντίθετα, όσο χαμηλότερο το σκορ, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τείνουν προς τη μη παρεμβατική ιδεολογία (non- interventionist). Βαθμολογίες μεσαίου επιπέδου αντιπροσωπεύουν αλληλεπιδραστικού τύπου προσέγγιση (interactionalist). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε 0.752 και κρίνεται ως σχετικά ικανοποιητικός. Αυτό σημαίνει ότι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Επομένως, υπάρχει ομοιογένεια των προτάσεων του ερωτηματολογίου, δηλαδή πράγματι μετρούν την έννοια της διαχείρισης της τάξης.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται εννιά (9) ερωτήσεις για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων, όπως το φύλο, η ειδικότητα, η ηλικία, η γεωγραφική περιοχή υπηρεσίας, ο αριθμός των παιδιών στην τάξη, τα χρόνια υπηρεσίας, η σχέση εργασίας και η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου.

10.4. Διαδικασία έρευνας

Η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2016 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ιδίου έτους. Απευθύνονταν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους) από το νομό Αττικής και το νομό Ηρακλείου. Για τη διανομή τους χρησιμοποιήθηκαν δύο τρόποι. Σε έξι (6) σχολεία του νομού Αττικής (ένα σχολείο στην Δυτική Αττική, ένα σχολείο στην Ανατολική Αττική, δύο σχολεία στη Β' Αθηνών και δύο σχολεία στο Πειραιά) και σε δύο (2) σχολεία του νομού Ηρακλείου τη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων ανέλαβαν φίλοι και συγγενείς. Σε άλλα εννέα (9) σχολεία του Νομού Ηρακλείου, στα οποία υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης, η διανομή έγινε από την ίδια την ερευνήτρια. Αρχικά, υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές του σχολείου, στους οποίους διευκρινιζόταν το θέμα και ο στόχος της έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η άδεια εισόδου στο σχολείο. Το σύνολο των διευθυντών δέχθηκαν τη διανομή των ερωτηματολογίων στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων. Κατόπιν συμφωνίας για την ημέρα και ώρα επίσκεψης, η ερευνήτρια συναντούσε τους εκπαιδευτικούς. Εξηγούσε το θέμα και το στόχο της έρευνας και σημείωνε ότι απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και όχι σε ειδικότητες, το ανώνυμο της συμπλήρωσης και το απόρρητο της έρευνας, όπως ακριβώς και η ενημερωτική επιστολή που προηγούταν του ερωτηματολογίου και καλούσε τους εκπαιδευτικούς σε εθελοντική συμμετοχή. Στο τέλος, δινόταν προθεσμία 3 ημερών για τη συμπλήρωσή του, οπότε και γινόταν η συλλογή του. Συνολικά διανεμήθηκαν 172 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων επεστράφησαν 107 αρτίως συμπληρωμένα. Η μείωση του αριθμού των ερωτηματολογίων οφειλόταν στο γεγονός ότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούσαν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Στα υπόλοιπα σχολεία τόσο του νομού Αττικής όσο και του νομού Ηρακλείου το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (https://docs.google.com/forms/d/1CEN72yM4mJkDrFh8hqOcJX6vAQ82gj4PYJKD_XtQlf4/edit) στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων, όπως αναφέρονταν στις σελίδες των αντίστοιχων διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα ηλεκτρονικά μηνύματα, εκτός από το ερωτηματολόγιο, υπήρχε συνοδευτικό κείμενο στο οποίο περιγραφόταν το θέμα και ο στόχος της έρευνας. Επίσης, υπογραμμιζόταν ότι ομάδα εστίασης αποτελούσαν μόνο εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι ειδικότητες, καθώς και το γεγονός περί ανωνυμίας και

απορρήτου της έρευνας. Συνολικά ανταποκρίθηκαν 368 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 57 αφαιρέθηκαν, καθώς είτε υπήρχαν κενές απαντήσεις είτε είχαν απαντήσει εκ παραδρομής εκπαιδευτικοί που δεν ήταν δάσκαλοι.

Αφού έγινε για άλλη μια φορά έλεγχος των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη παραλείψεων, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20 και κωδικοποιήθηκαν οι μεταβλητές. Εν τέλει, το δείγμα έφτασε τους 418 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους).

10.5. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη, το δείγμα το οποίο συμμετείχε χαρακτηρίζεται ως τυχαίο. Συνολικά, 418 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, εκ των οποίων το 71,3% υπηρετούσαν στον Νομό Αττικής (71,3%) και το υπόλοιπο 28,7% εργαζόταν στον Νομό Ηρακλείου. Κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων νομών ήταν η εύκολη και άμεση πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε Παιδαγωγικά Τμήματα για ενημερώσεις και επιμορφώσεις. Ως προς το νομό Αττικής, το 20,1% προερχόταν από τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας της Α' Αθηνών, το 8,6% από της Β' Αθηνών, το 5,3% από της Γ' Αθηνών, το 4,1% από της Δ' Αθηνών (4,1%), το 11,2% από τη διεύθυνση του Πειραιά, το 10,3% από της Ανατολικής Αττικής και το 11,7% από της Δυτικής Αττικής (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

	n	%
Α' Αθηνών	84	20,1
Β' Αθηνών	36	8,6
Γ' Αθηνών	22	5,3
Δ' Αθηνών	17	4,1
Πειραιά	47	11,2
Ανατολική Αττική	43	10,3
Δυτική Αττική	49	11,7
Ηράκλειο	120	28,7
Σύνολο	418	100

Εκ των 418 συμμετεχόντων, το 76,8% ήταν γυναίκες και το 23,2% άντρες. Όσον αφορά στην ηλικιακή κατηγοριοποίηση, το 28,9% των εκπαιδευτικών ανήκαν στην ομάδα από 22-30 ετών, το 22,2% στην κατηγορία 31-40 ετών, ενώ το 29,9% αντιπροσώπευε την ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και το 18,9% αυτή των 51-60 ετών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ηλικιακή κατανομή δείγματος

		n	%
Ηλικία	22-30	121	28,9
	31-40	93	22,2
	41-50	125	29,9
	51-60	79	18,9
	Σύνολο	418	100

Αντίστοιχα, ως προς τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, το 16,7% των συμμετεχόντων είχαν 1-5 χρόνια υπηρεσίας και το 22,7% 6- 10 έτη υπηρεσίας. Για το 18,4% η προϋπηρεσία τους κυμαινόταν στα 11- 15 έτη, ενώ για το 11% κυμαινόταν στα 16 -20 χρόνια. Το 12,7% των εκπαιδευτικών ανήκε στην κατηγορία των 21- 25 ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας και το 13,2% στην κατηγορία των 26- 30 χρόνων. Τέλος, το 5,3% είχε 30- 35 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 3. Προϋπηρεσία (σε έτη) δείγματος

		n	%
	1-5	70	16,7
	6-10	95	22,7
	11-15	77	18,4
Χρόνια υπηρεσίας	16-20	46	11,0
	21-25	53	12,7
	26-30	55	13,2
	30-35	22	5,3
	Σύνολο	418	100

Ως προς τη σχέση εργασίας τους, το 71,1% ήταν μόνιμοι και το 29,9% αναπληρωτές (Πίνακας 3). Το 68,7% είχε αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόλις το 1,7% κατείχε διδακτορικό δίπλωμα (Πίνακας 4). Ο μέσος όρος των παιδιών που φοιτούσαν στις τάξεις που εργάζονταν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί κυμαινόταν γύρω στα 19 παιδιά (τυπική απόκλιση= 4,34, εύρος τιμών= 7- 28 παιδιά).

Πίνακας 4. Σχέση εργασίας

	n	%
Μόνιμοι	297	71,1
Αναπληρωτές	131	29,9
Σύνολο	418	100

Πίνακας 5. Κατοχή μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου

	Μεταπτυχιακός τίτλος		Διδακτορικός τίτλος	
	n	%	n	%
Ναι	131	31,3	7	1,7
Όχι	287	68,7	411	98,3
Σύνολο	418	100	418	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Αποτελέσματα

11.1 Περιγραφική στατιστική

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (σε ποσοστά) στις προτάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 6. Απαντήσεις συμμετεχόντων (σε ποσοστά) στις προτάσεις της κλίμακας.

	Με περιγράφει...				
	Καθόλου	Λίγο	Κάπως/ αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ/ απόλυτα
Αφήνω τους μαθητές να επιλέξουν τις θέσεις που κάθονται.	12.9	31.6	36.4	15.8	3.3
Πιστεύω ότι οι μαθητές χρειάζονται μία καλά οργανωμένη από τον εκπαιδευτικό διδασκαλία, της οποίας τα στάδια γνωρίζουν από πριν.	0.7	7.4	24.4	41.1	26.3
Η καθημερινή μου διδασκαλία βασίζεται και δομείται επάνω σε συγκεκριμένα στάδια, τα οποία εφαρμόζω πιστά χωρίς να παρεκκλίνω.	6.7	24.4	41.6	23.9	3.3
Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις ατομικές ανάγκες των μαθητών μου/ εξατομικεύω τη διδασκαλία μου.	0.7	5.5	23.0	39.7	31.1
Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να παρακολουθώ συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μου εκτελούν τις δραστηριότητες/ εργασίες.	-	1.2	9.6	40.0	49.3

Εφαρμόζω στην τάξη τις προγραμματισμένες/προσχεδιασμένες από τη μεριά μου μαθησιακές δραστηριότητες/εργασίες χωρίς παρεκκλίσεις.	4.5	20.8	40.7	29.4	4.5
Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην επιλογή των περι-εχομένων της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας και των δραστηριοτήτων ενός μαθήματος.	7.9	33.0	36.1	19.9	3.1
Καθοδηγώ συστηματικά τα βήματα των μαθητών ώστε να μεταβαίνουν από τη μία μαθησιακή δραστηριότητα στην επόμενη.	0.5	4.1	24.2	50.2	21.1
Δεν προσδιορίζω συγκεκριμένο χρόνο για κάθε μία μαθησιακή δραστηριότητα, καθώς αυτόν μπορούν να τον ρυθμίσουν μόνο οι μαθητές.	14.1	30.9	29.9	17.5	7.7
Προσδιορίζω συγκεκριμένο χρόνο για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα και προσπαθώ να μην ξεφεύγω.	6.7	17.5	33.5	34.0	8.4
Πιστεύω ότι οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν τον τρόπο/ την μέθοδο με την οποία εκτελούν τις εργασίες τους στην τάξη.	4.8	25.1	44.3	22.7	3.1
Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά ποια (εποπτικά) μέσα πρέπει να χρησιμοποιήσει με σκοπό την ποιοτικότερη μάθηση.	0.5	3.1	20.6	45.5	30.4
Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε εποπτικό υλικό (πχ αριθμογραμμή, χάρακα, ξυλάκια) θέλουν.	1.2	6.9	18.7	38.5	34.7

Εφαρμόζω στην τάξη τις προγραμματισμένες/προσχεδιασμένες από τη μεριά μου μαθησιακές δραστηριότητες/εργασίες χωρίς παρεκκλίσεις.	4.5	20.8	40.7	29.4	4.5
Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην επιλογή των περι-εχομένων της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας και των δραστηριοτήτων ενός μαθήματος.	7.9	33.0	36.1	19.9	3.1
Καθοδηγώ συστηματικά τα βήματα των μαθητών ώστε να μεταβαίνουν από τη μία μαθησιακή δραστηριότητα στην επόμενη.	0.5	4.1	24.2	50.2	21.1
Δεν προσδιορίζω συγκεκριμένο χρόνο για κάθε μία μαθησιακή δραστηριότητα, καθώς αυτόν μπορούν να τον ρυθμίσουν μόνο οι μαθητές.	14.1	30.9	29.9	17.5	7.7
Προσδιορίζω συγκεκριμένο χρόνο για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα και προσπαθώ να μην ξεφεύγω.	6.7	17.5	33.5	34.0	8.4
Πιστεύω ότι οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν τον τρόπο/ την μέθοδο με την οποία εκτελούν τις εργασίες τους στην τάξη.	4.8	25.1	44.3	22.7	3.1
Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά ποια (εποπτικά) μέσα πρέπει να χρησιμοποιήσει με σκοπό την ποιοτικότερη μάθηση.	0.5	3.1	20.6	45.5	30.4
Χρησιμοποιώ διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μου (πχ ομαδοσυνεργατική μέθοδος).	1.0	5.3	23.9	49.3	20.6

Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να αξιολογούν και οι ίδιοι την ποιότητα της δουλειά τους, αντί να αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό.	1.0	4.3	24.2	48.3	22.2
Πιστεύω ότι τα συναισθήματα και οι απόψεις και οι προτιμήσεις των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους πρώτους.	-	1.4	11.7	45.2	41.6
Πιστεύω ότι οι μαθητές έχουν επιτυχή μαθησιακή εξέλιξη, μόνο εφόσον τους επιτρέπεται να ασχολούνται με πράγματα που τους ενδιαφέρουν.	1.9	11.5	29.7	38.0	18.9
Πιστεύω ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν επιτυχή μαθησιακή εξέλιξη, εφόσον λαμβάνουν υπόψιν τους και εφαρμόζουν τις συμβουλές των δασκάλων τους, οι οποίοι γνωρίζουν τι είναι καλύτερο για τους ίδιους.	3.6	20.1	42.3	28.5	5.5
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ τους ελεύθερα, χωρίς συστηματική καθοδήγηση, προκειμένου οι τελευταίοι να ανακαλύψουν τρόπους αλληλεπίδρασης που τους ταιριάζουν.	13.2	44.5	33.5	7.9	1.0
Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν πως να επιδεικνύουν ευγένεια, σεβασμό και φιλικότητα προς τους συμμαθητές τους, με τρόπο αυθόρμητο και άμεσο, μέσω της άμεσης και καθημερινής συναναστροφής, χωρίς παρεμβάσεις ενηλίκων.	3.6	16.7	22.7	29.7	27.3

Κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας, ανακοινώνω τους κανόνες της τάξης και ενημερώνω τους μαθητές για τις συνέπειες αγνόησής τους.	7.4	10.0	13.9	25.8	42.8
Λαμβάνω υπόψιν μου τις απόψεις-προτάσεις των μαθητών μου κατά τη διαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη.	0.7	1.9	11.7	37.8	47.8
Πιστεύω ότι η ύπαρξη κανόνων της τάξης είναι σημαντική, επειδή διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών.	0.2	1.9	6.0	28.9	62.9
Εάν οι μαθητές θεωρούν ότι ένας κανόνας της τάξης δεν είναι δίκαιος, θα τους εξηγήσω το λόγο ύπαρξης του κανόνα και της ανάγκης εφαρμογής του.	1.7	3.8	7.2	33.7	53.6
Εάν οι μαθητές θεωρούν ότι ένας κανόνας της τάξης είναι άδικος, θα τον αντικαταστήσω με κάποιον που εκείνοι θεωρούν δίκαιο.	20.1	28.9	28.7	16.0	5.2
Όταν ένας μαθητής ενοχλεί άλλους μαθητές, του λέω να σταματήσει αμέσως και να ησυχάσει.	2.2	10.8	25.4	35.2	26.6
Επιμένω στην πιστή και χωρίς παρεκκλίσεις εφαρμογή των κανόνων της τάξης από τους μαθητές μου.	1.9	9.8	30.9	46.9	10.5
Παρακολουθώ και ελέγχω τη συμπεριφορά των μαθητών μου μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	0.2	1.7	10.3	45.0	42.8
Είμαι αυστηρός στην επιβολή συμμόρφωσης των άτακτων μαθητών μου στην τάξη.	2.4	14.8	39.2	32.5	11.0

Αν ένας μαθητής μιλάει με τον διπλανό του, τον μετακινώ από την αρχική του θέση.	10.0	23.7	37.3	23.7	5.3
Επαναφέρω άμεσα τους μαθητές στο μάθημα όταν αυτοί τείνουν να παρεκκλίνουν με διάφορους τρόπους απ' αυτό.	0.2	8.1	26.3	46.9	18.4
Επιβραβεύω τους μαθητές μου όταν επιδεικνύουν θετική συμπεριφορά στην τάξη.	-	1.4	5.3	32.8	60.5
Όταν ένας μαθητής δεν κάνει επανειλημμένως τις εργασίες του, θα του στερήσω κάποιο προνόμιο, όπως το διάλειμμα.	22.7	26.6	22.7	20.8	7.2

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της κλίμακας, φαίνεται να περιγράφει την πλειοψηφία αυτών **"πολύ" έως "πάρα πολύ"** η επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών (93%), η αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων για την διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της ισόρροπης ανάπτυξης των παιδιών (91,8%), η παρακολούθηση και ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (87,8%) και η εξήγηση λόγου ύπαρξης ενός κανόνα και της αναγκαιότητας εφαρμογής του (87,3%). Ακόμη, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να λαμβάνουν υπόψιν τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις προτιμήσεις των μαθητών κατά τη διαδικασία λήψης οποιασδήποτε απόφασης σχετίζεται με εκείνους (86,8%) και ειδικά κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των κανόνων της τάξης (85,6%), να ανακοινώνουν τους κανόνες και να ενημερώνουν για τις συνέπειες που επισύρει η παραβίασή τους κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας (68,6%), καθώς και να παρεμβαίνουν άμεσα όταν κάποιος μαθητής ενοχλεί τους υπόλοιπους (61,8%).

Όσον αφορά αποκλειστικά τη διδακτική διαδικασία, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών φαίνεται να υιοθετεί τη συστηματική παρακολούθηση του τρόπου εργασίας των μαθητών (89,3%), την εμπλοκή των μαθητών σε ενεργητικό διάλογο κατά τη σύνδεση του μαθήματος με εφαρμογές της καθημερινότητας (85,9%), την εφαρμογή διερευνητικής αξιολόγησης προγενέστερων γνώσεων των μαθητών (77,5%) και την επιλογή εποπτικού υλικού

από τον ίδιο (75,9%), αλλά και από τους μαθητές (73,2%). Επιπλέον, φαίνεται να επικροτούν τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών πριν την επιλογή και εφαρμογή μιας διαθεματικής εργασίας (project) (74,2%), τη συστηματική καθοδήγηση των μαθητών για τη μετάβαση από τη μια μαθησιακή δραστηριότητα στην άλλη (71,3%), την αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης για την επίλυση τυχόν αποριών (71,2%), την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (70,8%), την αυτοαξιολόγηση των μαθητών (70,5%), την οργάνωση της διδασκαλίας σε βήματα τα οποία γνωρίζουν οι μαθητές (67,4%) και την επίτευξη της μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών κατά την ενασχόληση με πράγματα που τους ενδιαφέρουν (56,9%).

Τίθεται, επίσης, εκ μέρους τους μια προοπτική αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών επιλέγοντας τη χρήση διδακτικών πρακτικών που την ενθαρρύνουν (69,9%), και τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (65,3%), την εκμάθηση επίδειξης ευγένειας, σεβασμού και φιλικότητας προς τους υπόλοιπους μαθητές μέσω της ελεύθερης αλληλεπίδρασης (57%).

Σε επόμενο επίπεδο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τείνει να υποστηρίζει **"κάπως/αρκετά"** ως **"πολύ"**, αλλά όχι απόλυτα, την πιστή και χωρίς παρεκκλίσεις εφαρμογή των κανόνων (77,8%), την άμεση επαναφορά των μαθητών όταν παρεκκλίνουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (73,2%), την αυστηρότητα κατά την επιβολή συμμόρφωσης των άτακτων μαθητών (71,7%), την επίτευξη της μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών μέσω της εφαρμογής των συμβουλών των δασκάλων τους (70,8%), την εφαρμογή χωρίς παρεκκλίσεις των προγραμματισμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων (70,1%) και τον προσδιορισμό συγκεκριμένου χρόνου για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα (67,5%).

Αντίθετα, οι πρακτικές που φαίνεται να υιοθετεί η πλειονότητα, σε μικρότερο βαθμό, δηλαδή **"λίγο"** ως **"κάπως/αρκετά"**, είναι η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών χωρίς συστηματική καθοδήγηση (78%), η αξιοποίηση του γνωσιομεταδοτικού μοντέλου μέσω της εφαρμογής της διάλεξης (71,3%), η οργάνωση του τρόπου εκτέλεσης εργασιών από τους μαθητές (69,4%) και η συμμετοχή των μαθητών στην επιλογή των περιεχομένων της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων (69,1%). Ακόμη, διακρίνεται ασθενέστερη τάση για επιλογή της διάλεξης ως μέσου εξασφάλισης ενός καλά δομημένου περιβάλλοντος μάθησης (68,7%), για επιλογή των θέσεων από τους μαθητές (68%), για πιστή, χωρίς παρεκκλίσεις εφαρμογή της διδασκαλίας (66%), για μετακίνηση ενός μαθητή αν μιλά με το διπλανό του

(61%), για μη προσδιορισμό συγκεκριμένου χρόνου για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα (60,8%) και για αντικατάσταση ενός κανόνα αν οι μαθητές τον κρίνουν ως άδικο (57,6%).

Η στέρηση προνομίων όταν κάποιος μαθητής δεν κάνει επανειλημμένα τις εργασίες του είναι μία πρακτική που φαίνεται να διχάζει ως προς την εφαρμογή της. Κάθε επίπεδο απαντήσεων φαίνεται να εκπροσωπεί περί το 20% του συνόλου των συμμετεχόντων, εξαιρώντας μονάχα το επίπεδο του "πάρα πολύ/ απόλυτα". Πιο συγκεκριμένα, το 49,3% υποστηρίζει ότι τους περιγράφει "καθόλου" ως "λίγο", το 49,3% επίσης ότι τους περιγράφει "λίγο" ως "κάπως/ αρκετά" και το 43,5% ότι τους περιγράφει "κάπως/ αρκετά" ως "πολύ". Με βάση τα παραπάνω, η συγκεκριμένη πρακτική μάλλον τείνει να υιοθετείται λιγότερο, εφόσον η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (72%) την ενστερνίζεται από "καθόλου" ως "κάπως/ αρκετά".

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, για συγκεκριμένες πρακτικές, κανένας εκ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν απάντησε ότι τον εκφράζουν, δηλαδή το ποσοστό που αντιστοιχούσε στην επιλογή "δε με περιγράφει καθόλου" ήταν μηδενικό. Αυτές ήταν η συστηματική παρακολούθηση του τρόπου εκτέλεσης των εργασιών των μαθητών, η εμπλοκή των μαθητών σε ενεργητικό διάλογο κατά τη σύνδεση του μαθήματος με πρακτικές εφαρμογές της καθημερινότητας, το να λαμβάνει κανείς υπόψιν τα συναισθήματα, τις προτιμήσεις και τις απόψεις των μαθητών κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων γι' αυτούς και η επιβράβευση των μαθητών όταν επιδεικνύουν θετική συμπεριφορά.

11.2. Παραγοντική ανάλυση

Προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας μελέτης εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες στατιστικές τεχνικές. Αρχικά, έγινε μια διερευνητική παραγοντική ανάλυση για να διαπιστωθεί η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της συγκεκριμένης έρευνας. Εφαρμόστηκε η μέθοδος κύριων συνιστωσών με περιστροφή τύπου Varimax προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1,00.

Αξίζει να σημειωθεί εξετάστηκαν όλα τα κριτήρια για την δυνατότητα εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης. Πρώτα απ' όλα, με βάση τον πίνακα συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συσχετίσεων είναι στατιστικά σημαντικές, όχι όμως ικανοποιητικά μεγάλες. Η τιμή της ορίζουσας του πίνακα συσχετίσεων βρέθηκε 4,80E-006.

Ο πίνακας 7 εμφανίζει τον έλεγχο σφαιρικότητας Barlett (Barlett's Test of Sphericity) και το μέτρο Kaiser- Meyer- Olkin.

Πίνακας 7. KMO and Bartlett's Test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		
		,836
	Approx. Chi-Square	4933,305
Bartlett's Test of Sphericity	df	780
	Sig.	,000

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η στατιστική KMO είναι 0,836 και συνεπώς αξιόλογης αξίας, εφόσον $KMO > 0,80$. Επομένως, φαίνεται ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών είναι ικανοποιητικές. Επιπλέον, ο έλεγχος σφαιρικότητας Barlett (Barlett's Test of Sphericity) βρέθηκε στατιστικά σημαντικός. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχετίσεων είναι μοναδιαίος (τιμή της ελεγχουσυνάρτησης= 4933,305, βαθμοί ελευθερίας (df)= 780). Αυτό σημαίνει ότι πράγματι οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους.

Τέλος, εξετάζοντας τη διαγώνιο του πίνακα Anti- image correlation (βλέπε παράρτημα), οι τιμές του μέτρου καταλληλότητας δειγματοληψίας MSA πλησιάζουν πολύ και ξεπερνούν τις περισσότερες φορές το 0,80. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, πληρούνται όλα τα κριτήρια καταλληλότητας και εφαρμογής παραγοντικής ανάλυσης.

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τις μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις προτάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές στις υπό εξέταση μεταβλητές (N= 418).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Αφήνω τους μαθητές να επιλέξουν τις θέσεις που κάθονται.	2.65	1.00	1	5
Πιστεύω ότι οι μαθητές χρειάζονται μία καλά οργανωμένη από τον εκπαιδευτικό διδασκαλία, της οποίας τα στάδια γνωρίζουν από πριν.	3.85	0.92	1	5
Η καθημερινή μου διδασκαλία βασίζεται και δομείται επάνω σε συγκεκριμένα στάδια, τα οποία εφαρμόζω πιστά χωρίς να παρεκκλίνω.	2.93	0.94	1	5
Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις ατομικές ανάγκες των μαθητών μου/εξατομικεύω τη διδασκαλία μου.	3.95	0.91	1	5
Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να παρακολουθώ συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μου εκτελούν τις δραστηριότητες/εργασίες τους στην τάξη.	4.37	0.71	2	5
Εφαρμόζω στην τάξη τις προγραμματισμένες/ προ-σχεδιασμένες από τη μεριά μου μαθησιακές δραστηριότητες/εργασίες χωρίς παρεκκλίσεις.	3.09	.93	1	5

Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην επιλογή των περιεχομένων της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας και των δραστηριοτήτων ενός μαθήματος.	2.77	.96	1	5
Καθοδηγώ συστηματικά τα βήματα των μαθητών ώστε να μεταβαίνουν από τη μία μαθησιακή δραστηριότητα στην επόμενη.	3.87	0.80	1	5
Δεν προσδιορίζω συγκεκριμένο χρόνο για κάθε μία μαθησιακή δραστηριότητα, καθώς αυτόν μπορούν να τον ρυθμίσουν μόνο οι μαθητές.	2.77	1.14	1	5
Προσδιορίζω συγκεκριμένο χρόνο για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα και προσπαθώ να μην ξεφεύγω.	3.20	1.04	1	5
Πιστεύω ότι οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν τον τρόπο/ την μέθοδο με την οποία εκτελούν τις εργασίες τους στην τάξη.	2.94	0.89	1	5
Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά ποια (εποπτικά) μέσα πρέπει να χρησιμοποιήσει με σκοπό την ποιοτικότερη μάθηση.	4.02	0.82	1	5
Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε εποπτικό υλικό (πχ αριθμογραμμή, χάρακα, ξυλάκια) θέλουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	3.99	0.96	1	5
Προτιμώ την διάλεξη όταν θέλω να εξασφαλίσω ένα καλά δομημένο, χωρίς προβλήματα, περιβάλλον μάθησης.	2.77	1.01	1	5
Χρησιμοποιώ τη συνεργατική μάθηση προκειμένου να επιλυθούν/εξετασθούν θέματα/απορίες στην τάξη.	3.83	0.80	1	5
Εμπλέκω τους μαθητές σε ενεργητικό διάλογο, συνδέοντας το μάθημα με πρακτικές εφαρμογές της καθημ/τας.	4.21	0.73	2	5

Χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στην τάξη μου.	3.76	0.94	1	5
Διερευνώ και λαμβάνω υπόψιν μου τις απόψεις/προτιμήσεις των μαθητών μου πριν την επιλογή και εφαρμογή ενός project στην τάξη.	3.90	0.84	1	5
Εφαρμόζω τη <i>διερευνητική αξιολόγηση</i> στην σχολική τάξη, η οποία στηρίζεται κυρίως στην διερεύνηση των προγενέστερων γνώσεων από τους μαθητές μου σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διδαχθεί. Στόχος είναι η σύνδεση της παλαιάς με τη νέα γνώση και η μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας στο μαθητή, ώστε να εμπλέκεται και ο ίδιος στη διαδικασία μάθησης και την παραγωγή της νέας γνώσης.	3.99	0.82	1	5
Κατά τη διδασκαλία μου αξιοποιώ το γνωσιομεταδοτικό μοντέλο μάθησης χρησιμοποιώντας τη διάλεξη.	2.85	0.93	1	5
Χρησιμοποιώ διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μου (πχ ομαδοσυνεργατική μέθοδος).	3.83	0.85	1	5
Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να αξιολογούν και οι ίδιοι την ποιότητα της δουλειά τους, αντί να αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό.	4.27	0.84	1	5
Πιστεύω ότι τα συναισθήματα και οι απόψεις και οι προτιμήσεις των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους πρώτους.	4.27	0.72	2	5
Πιστεύω ότι οι μαθητές έχουν επιτυχή μαθησιακή εξέλιξη, μόνο εφόσον τους επιτρέπεται να ασχολούνται με πράγματα που τους ενδιαφέρουν.	3.61	0.98	1	5

Πιστεύω ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν επιτυχή μαθησιακή εξέλιξη, εφόσον λαμβάνουν υπόψιν τους και εφαρμόζουν τις συμβουλές των δασκάλων τους, οι οποίοι γνωρίζουν τι είναι καλύτερο για τους ίδιους.	3.12	0.92	1	5
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ τους ελεύθερα, χωρίς συστηματική καθοδήγηση, προκειμένου οι τελευταίοι να ανακαλύψουν τρόπους αλληλεπίδρασης που τους ταιριάζουν.	2.39	0.85	1	5
Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν πως να επιδεικνύουν ευγένεια, σεβασμό και φιλικότητα προς τους συμμαθητές τους, με τρόπο αυθόρμητο και άμεσο, μέσω της άμεσης και καθημερινής συναναστροφής, χωρίς παρεμβάσεις ενηλίκων.	3.60	1.16	1	5
Κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας, ανακοινώνω τους κανόνες της τάξης και ενημερώνω τους μαθητές για τις συνέπειες αγνόησής τους.	3.87	1.27	1	5
Λαμβάνω υπόψιν μου τις απόψεις-προτάσεις των μαθητών μου κατά τη διαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη.	4.30	0.81	1	5
Πιστεύω ότι η ύπαρξη κανόνων της τάξης είναι σημαντική, επειδή διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών.	4.52	0.72	1	5
Εάν οι μαθητές θεωρούν ότι ένας κανόνας της τάξης δεν είναι δίκαιος, θα τους εξηγήσω το λόγο ύπαρξης του κανόνα και της ανάγκης εφαρμογής.	4.34	0.90	1	5
Εάν οι μαθητές θεωρούν ότι ένας κανόνας της τάξης είναι άδικος, θα τον αντικαταστήσω με κάποιον που εκείνοι θεωρούν δίκαιο.	3.41	1.16	1	5

Όταν ένας μαθητής ενοχλεί άλλους μαθητές, του λέω να σταματήσει αμέσως και να ησυχάσει.	3.73	1.04	1	5
Επιμένω στην πιστή και χωρίς παρεκκλίσεις εφαρμογή των κανόνων της τάξης από τους μαθητές μου.	3.54	0.88	1	5
Παρακολουθώ και ελέγχω τη συμπεριφορά των μαθητών μου μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	4.28	0.74	1	5
Είμαι αυστηρός στην επιβολή συμμόρφωσης των άτακτων μαθητών μου στην τάξη.	3.35	0.94	1	5
Αν ένας μαθητής μιλάει με τον διπλανό του, τον μετακινώ από την αρχική του θέση.	2.90	1.04	1	5
Επαναφέρω άμεσα τους μαθητές στο μάθημα όταν αυτοί τείνουν να παρεκκλίνουν με διάφορους τρόπους απ' αυτό.	3.75	0.86	1	5
Επιβραβεύω τους μαθητές μου όταν επιδεικνύουν θετική συμπεριφορά στην τάξη.	4.52	0.67	2	5
Όταν ένας μαθητής δεν κάνει επανειλημμένως τις εργασίες του, θα του στερήσω κάποιο προνόμιο.	2.63	1.24	1	5

Στον πίνακα 8 φαίνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Με μια γρήγορη ματιά, διακρίνεται ότι οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 2,63 έως 4,52. Η μέγιστη τιμή των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις το 5 και η ελάχιστη το 1. Εξαιρούνται οι περιπτώσεις της συστηματικής παρακολούθησης του τρόπου εκτέλεσης των εργασιών από τους μαθητές, η εμπλοκή των μαθητών σε ενεργητικό διάλογο κατά τη σύνδεση του μαθήματος με πρακτικές εφαρμογές της καθημερινότητας, το να λαμβάνει κανείς υπόψιν τα συναισθήματα, τις προτιμήσεις και τις απόψεις των μαθητών κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων γι' αυτούς και η επιβράβευση των μαθητών όταν επιδεικνύουν θετική συμπεριφορά. Για τις συγκεκριμένες προτάσεις η ελάχιστη τιμή που δόθηκε είναι το 2.

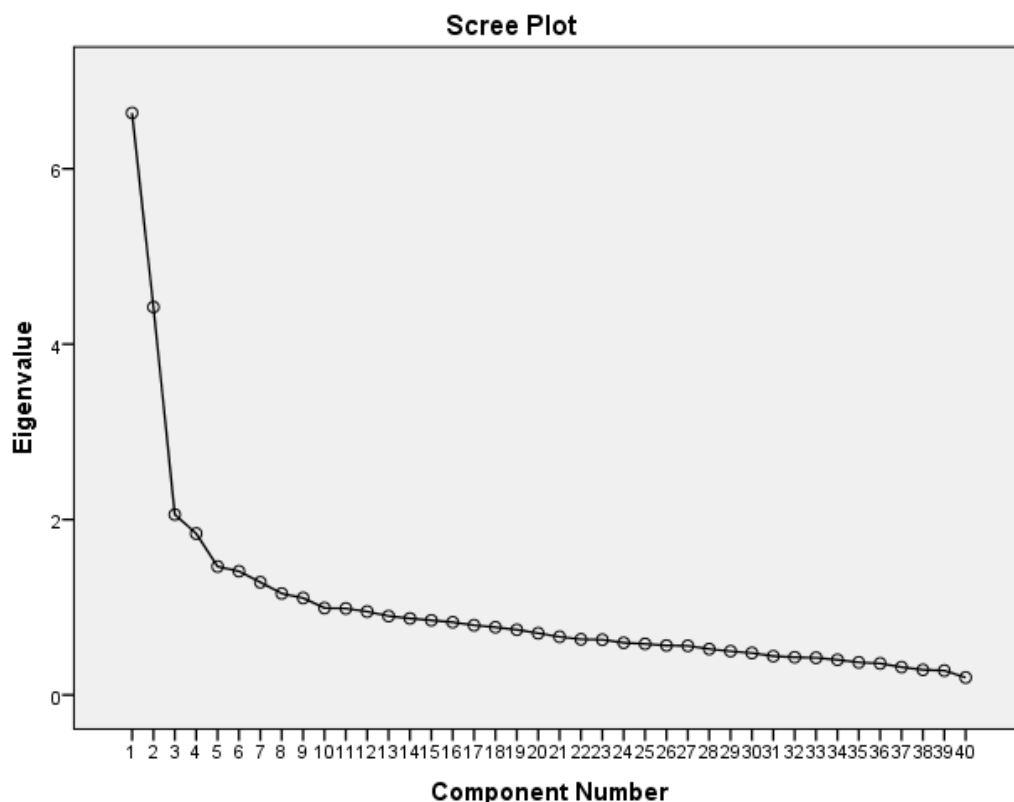
Με βάση τα αποτελέσματα εντοπίζονται εννέα (9) παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1,00, οι οποίοι ερμηνεύουν το 53,44% της συνολικής διακύμανσης, όπως φαίνεται και στον πίνακα 9.

Πίνακας 9. Παράγοντες και ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύει κάθε ιδιοτιμή.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
				Loadings			Loadings		
	Total	% of	Cumulative	Total	% of	Cumulative	Total	% of	Cumulative
		Variance	%		Variance	%		Variance	%
1	6,637	16,592	16,592	6,637	16,592	16,592	3,478	8,695	8,695
2	4,423	11,057	27,649	4,423	11,057	27,649	3,272	8,180	16,876
3	2,056	5,140	32,789	2,056	5,140	32,789	2,547	6,367	23,242
4	1,840	4,600	37,389	1,840	4,600	37,389	2,244	5,611	28,853
5	1,464	3,661	41,050	1,464	3,661	41,050	2,230	5,574	34,428
6	1,410	3,525	44,575	1,410	3,525	44,575	2,203	5,508	39,936
7	1,285	3,213	47,788	1,285	3,213	47,788	1,858	4,645	44,581
8	1,157	2,891	50,680	1,157	2,891	50,680	1,846	4,614	49,196
9	1,105	2,764	53,443	1,105	2,764	53,443	1,699	4,248	53,443
10	,991	2,476	55,920						
11	,986	2,464	58,384						
12	,950	2,374	60,758						

13	,899	2,248	63,006
14	,872	2,181	65,187
15	,851	2,128	67,315
16	,829	2,072	69,387
17	,795	1,986	71,373
18	,772	1,929	73,303
19	,743	1,858	75,161
20	,704	1,759	76,920
21	,663	1,657	78,576
22	,634	1,586	80,162
23	,629	1,573	81,735
24	,595	1,488	83,223
25	,582	1,455	84,677
26	,564	1,410	86,087
27	,560	1,399	87,486
28	,523	1,309	88,795
29	,498	1,245	90,040
30	,479	1,197	91,237
31	,441	1,103	92,340
32	,430	1,075	93,415
33	,424	1,060	94,475
34	,401	1,002	95,477
35	,371	,927	96,404
36	,359	,897	97,301
37	,317	,793	98,094
38	,286	,716	98,810
39	,277	,693	99,503
40	,199	,497	100,000

Ο αριθμός των παραγόντων φαίνεται και στο γράφημα κρημνού (scree plot).



Γράφημα 1: Γράφημα κρημνού (scree plot)

Ωστόσο, οι εννέα παράγοντες είναι αρκετοί. Έχοντας ως στόχο τη λεπτομερέστερη και καλύτερη μελέτη των παραγόντων και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, έγινε προσεκτική παρατήρηση του γραφήματος κρημνού (scree plot). Σε αυτό φάνηκε να ξεχωρίζουν δύο παράγοντες. Από τον τρίτο παράγοντα και μετά, η γραμμή τείνει να οριζοντικοποιείται σταδιακά.

Στο σημείο αυτό, επαναλήφθηκε η παραγοντική ανάλυση, ορίζοντας τον αριθμό των παραγόντων σε δύο. Εφαρμόστηκε εκ νέου η μέθοδος κύριων συνιστωσών με περιστροφή τύπου Varimax. Με βάση τα αποτελέσματα, οι δύο παράγοντες ερμηνεύουν το 26,98% της συνολικής διακύμανσης, όπως φαίνεται και στον πίνακα 10.

Πίνακας 10. Παράγοντες και ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύει κάθε ιδιοτιμή.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
				Loadings			Loadings		
	Total	% of	Cumulative	Total	% of	Cumulative	Total	% of	Cumulative
		Variance	%		Variance	%		Variance	%
1	6,637	16,592	16,592	6,637	16,592	16,592	5,675	14,187	14,187
2	4,423	11,057	27,649	4,423	11,057	27,649	5,385	13,462	26,649
3	2,056	5,140	32,789						
4	1,840	4,600	37,389						
5	1,464	3,661	41,050						
6	1,410	3,525	44,575						
7	1,285	3,213	47,788						
8	1,157	2,891	50,680						
9	1,105	2,764	53,443						
10	,991	2,476	55,920						
11	,986	2,464	58,384						
12	,950	2,374	60,758						
13	,899	2,248	63,006						
14	,872	2,181	65,187						
15	,851	2,128	67,315						
16	,829	2,072	69,387						
17	,795	1,986	71,373						
18	,772	1,929	73,303						
19	,743	1,858	75,161						
20	,704	1,759	76,920						
21	,663	1,657	78,576						
22	,634	1,586	80,162						
23	,629	1,573	81,735						
24	,595	1,488	83,223						
25	,582	1,455	84,677						
26	,564	1,410	86,087						
27	,560	1,399	87,486						

28	,523	1,309	88,795
29	,498	1,245	90,040
30	,479	1,197	91,237
31	,441	1,103	92,340
32	,430	1,075	93,415
33	,424	1,060	94,475
34	,401	1,002	95,477
35	,371	,927	96,404
36	,359	,897	97,301
37	,317	,793	98,094
38	,286	,716	98,810
39	,277	,693	99,503
40	,199	,497	100,000

Στον πίνακα 11 εμφανίζονται οι προτάσεις που αντιστοιχούν στον κάθε παράγοντα. Ως επίπεδο φόρτισης των προτάσεων στον παράγοντα τέθηκε το 0.35, όπως προτείνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Tabachnick & Fidell, 2007). Στον παράγοντα 1 αντιστοιχούν 14 προτάσεις (4, 5, 7, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 29) με φόρτιση από 0,39 έως 0,73. Στον παράγοντα 2 ανήκουν 18 προτάσεις (3, 6, 8, 10, 14, 20, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39) με φόρτιση από 0,39 έως 0,65. Μελετώντας τους παράγοντες, φαίνεται αυτοί να αντιστοιχούν στις δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης, όπως προτείνεται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (διαχείριση της διδασκαλίας, διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών). Οι προτάσεις 2 και 12 αφαιρέθηκαν λόγω διπλών φορτίσεων, ενώ οι υπόλοιπες παραλήφθηκαν λόγω χαμηλών φορτίσεων.

Πίνακας 11. Φορτίσεις προτάσεων ανά παράγοντα.

	Παράγοντες	
	1	2
21) Χρησιμοποιώ διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μου (πχ ομαδοσυνεργατική μέθοδος).		,730
16) Εμπλέκω τους μαθητές σε ενεργητικό διάλογο, συνδέοντας το μάθημα με πρακτικές εφαρμογές της καθημερινότητας.		,683
15) Χρησιμοποιώ τη συνεργατική μάθηση προκειμένου να επιλυθούν/εξετασθούν θέματα/απορίες στην τάξη.		,663
17) Χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στην τάξη μου.		,647
23) Πιστεύω ότι τα συναισθήματα και οι απόψεις και οι προτιμήσεις των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους πρώτους.		,636
18) Διερευνώ και λαμβάνω υπόψη μου τις απόψεις/προτιμήσεις των μαθητών μου πριν την επιλογή και εφαρμογή ενός project στην τάξη.		,608
22) Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να αξιολογούν και οι ίδιοι την ποιότητα της δουλειάς τους, αντί να αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό.		,579
5) Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να παρακολουθώ συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μου εκτελούν τις δραστηριότητες/εργασίες τους στην τάξη.		,566
19) Εφαρμόζω τη διερευνητική αξιολόγηση στην σχολική τάξη, η οποία στηρίζεται κυρίως στην διερεύνηση των προγενέστερων γνώσεων από τους μαθητές μου σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διδαχθεί.		,558
4) Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις ατομικές ανάγκες των μαθητών μου/εξατομικεύω τη διδασκαλία μου.		,501
29) Λαμβάνω υπόψη μου τις απόψεις-προτάσεις των μαθητών μου κατά τη διαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς στην τάξης.		,490

13) Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε εποπτικό υλικό (πχ αριθμογραμμή, χάρακα, ξυλάκια) θέλουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	,472
7) Πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην επιλογή των περιεχομένων της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας και των δραστηριοτήτων ενός μαθήματος.	,445
11) Πιστεύω ότι οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν τον τρόπο/την μέθοδο με την οποία εκτελούν τις εργασίες τους στην τάξη.	,390
38) Επαναφέρω άμεσα τους μαθητές στο μάθημα όταν αυτοί τείνουν να παρεκκλίνουν με διάφορους τρόπους απ' αυτό.	,648
36) Είμαι αυστηρός στην επιβολή συμμόρφωσης των άτακτων μαθητών μου στην τάξη.	,641
34) Επιμένω στην πιστή και χωρίς παρεκκλίσεις εφαρμογή των κανόνων της τάξης από τους μαθητές μου.	,609
35) Παρακολουθώ και ελέγχω τη συμπεριφορά των μαθητών μου μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	,597
33) Όταν ένας μαθητής ενοχλεί άλλους μαθητές, του λέω να σταματήσει αμέσως και να ησυχάσει.	,595
28) Κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας, ανακοινώνω τους κανόνες της τάξης και ενημερώνω τους μαθητές για τις συνέπειες αγνόησής τους.	,570
38) Επαναφέρω άμεσα τους μαθητές στο μάθημα όταν αυτοί τείνουν να παρεκκλίνουν με διάφορους τρόπους απ' αυτό.	,648
36) Είμαι αυστηρός στην επιβολή συμμόρφωσης των άτακτων μαθητών μου στην τάξη.	,641
34) Επιμένω στην πιστή και χωρίς παρεκκλίσεις εφαρμογή των κανόνων της τάξης από τους μαθητές μου.	,609
35) Παρακολουθώ και ελέγχω τη συμπεριφορά των μαθητών μου μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	,597

31) Εάν οι μαθητές θεωρούν ότι ένας κανόνας της τάξης δεν είναι δίκαιος, θα τους εξηγήσω το λόγο ύπαρξης του κανόνα και της ανάγκης εφαρμογής του.	,564
25) Πιστεύω ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν επιτυχή μαθησιακή εξέλιξη, εφόσον λαμβάνουν υπόψιν τους και εφαρμόζουν τις συμβουλές των δασκάλων τους, οι οποίοι γνωρίζουν τι είναι καλύτερο για τους ίδιους.	,532
30) Πιστεύω ότι η ύπαρξη κανόνων της τάξης είναι σημαντική, επειδή διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών.	,496
14) Προτιμώ την διάλεξη όταν θέλω να εξασφαλίσω ένα καλά δομημένο, χωρίς προβλήματα, περιβάλλον μάθησης.	,483
26) Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ τους ελεύθερα, χωρίς συστηματική καθοδήγηση, προκειμένου οι τελευταίοι να ανακαλύψουν τρόπους αλληλεπίδρασης που τους ταιριάζουν.	-,479
37) Αν ένας μαθητής μιλάει με τον διπλανό του, τον μετακινώ από την αρχική του θέση.	,467
20) Κατά τη διδασκαλία μου αξιοποιώ το γνωσιομεταδοτικό μοντέλο μάθησης χρησιμοποιώντας τη διάλεξη.	,467
8) Καθοδηγώ συστηματικά τα βήματα των μαθητών ώστε να μεταβαίνουν από τη μία μαθησιακή δραστηριότητα στην επόμενη.	,463
39) Επιβραβεύω τους μαθητές μου όταν επιδεικνύουν θετική συμπεριφορά στην τάξη.	,449
10) Προσδιορίζω συγκεκριμένο χρόνο για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα και προσπαθώ να μην ξεφεύγω.	,421
6) Εφαρμόζω στην τάξη τις προγραμματισμένες/ προ-σχεδιασμένες από τη μεριά μου μαθησιακές δραστηριότητες/εργασίες χωρίς παρεκκλίσεις.	,406
3) Η καθημερινή μου διδασκαλία βασίζεται και δομείται επάνω σε συγκεκριμένα στάδια, τα οποία εφαρμόζω πιστά χωρίς να παρεκκλίνω.	,388

4.2.1. Αξιοπιστία παραγόντων

Στην παρούσα έρευνα υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για κάθε παράγοντα- διάσταση διαχείρισης της τάξης. Για τη διάσταση της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management) (παράγοντας 1) και για τη διάσταση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (behavioral management) (παράγοντας 2), ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε 0,79 και 0,84 αντίστοιχα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha θεωρείται ικανοποιητικός αν λαμβάνει τιμή από 0,60 και πάνω (Cronbach, 1951, Nunnally, 1978). Κατά συνέπεια, και στις δύο περιπτώσεις κρίνεται ως αρκετά ικανοποιητικός. Αυτό σημαίνει ότι η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Επομένως, υπάρχει ομοιογένεια των προτάσεων του ερωτηματολογίου, δηλαδή πράγματι μετρούν την έννοια της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management) και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (behavioral management).

Ένα τελευταίο βήμα για την διερεύνηση της αξιοπιστίας των προτάσεων που συνθέτουν τους παράγοντες αποτελεί ο υπολογισμός του βαθμού συσχέτισης κάθε ερώτησης- μεταβλητής με το συνολικό άθροισμα όλων των ερωτήσεων (item- total correlation). Ο συγκεκριμένος δείκτης εμφανίζει τη συμβολή κάθε πρότασης- μεταβλητής στη μέτρηση του παράγοντα στον οποίο ανήκει. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο βαθμός συσχέτισης πρέπει να υπερβαίνει το 0,20 για κάθε μεταβλητή (Nunnally, 1978). Σε διαφορετική περίπτωση σημαίνει ότι η πρόταση- μεταβλητή δε συσχετίζεται με το συνολικό άθροισμα όλων των ερωτήσεων και, κατ' επέκταση, έχει αρνητική επίδραση στην αξιοπιστία μέτρησης του παράγοντα. Στην παρούσα έρευνα, οι τιμές των δεικτών συσχέτισης κυμαίνονται από 0,34 έως 0,65 για τον παράγοντα 1- διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και από 0,34 έως 0,54 για τον παράγοντα 2- διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavioral management). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Nunnally (1978), ο μέσος όρος των συσχετίσεων μεταξύ των προτάσεων ενός παράγοντα πρέπει να είναι περίπου 0,20. Ο μέσος όρος των συσχετίσεων μεταξύ των προτάσεων του παράγοντα 1- διαχείριση της διδασκαλίας είναι 0,20, ενώ μεταξύ των προτάσεων του παράγοντα 2- διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι 0,23.

11.3. Μοντέλο διαχείρισης της τάξης

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τις μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά διάσταση διαχείρισης της τάξης.

Πίνακας 12 . Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, μέγιστες και ελάχιστες τιμές στις υπό εξέταση διαστάσεις διαχείρισης της τάξης (N= 418).

Διάσταση διαχείρισης της τάξης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Διαχείριση της διδασκαλίας	32,76	6,10	20	55
Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	64,25	8,62	33	87

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι τελευταίοι τείνουν προς το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactionalist) ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management). Όσον αφορά στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κλίνουν προς το παρεμβατικό μοντέλο (interventionist).

11.4. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και φύλο

Ο πίνακας 13 εμφανίζει τις διαφορές ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) μεταξύ των γυναικών και των ανδρών συμμετεχόντων με τη βοήθεια του t- test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 13. Διαφορές στις υπό εξέταση διαστάσεις διαχείρισης της τάξης ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες (N= 418).

	Γυναίκες (n= 321)		Άνδρες (n= 97)		Διαφορές μέσων όρων	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t ₄₁₆	p
Διαχείριση της διδασκαλίας	32,55	5,96	33,45	6,50	-1,283	,200
Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	64,26	8,40	64,24	9,35	0,18	,985

*p<0.05, **p≤0.01 (διπλής κατεύθυνσης)

Όσον αφορά στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), στα δεδομένα του πίνακα ($M_w = 32,55$, $SD_w = 5,96$, $M_m = 33,45$, $SD_m = 6,50$) εφαρμόστηκε t- test για ανεξάρτητα δείγματα. Το αποτέλεσμα του $[t(416) = -1,283, p = 0,200]$ δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό. Αντίστοιχα, ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), στα δεδομένα του πίνακα ($M_w = 64,26$, $SD_w = 8,40$, $M_m = 64,24$, $SD_m = 9,35$) εφαρμόστηκε εκ νέου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ούτε σε αυτή την περίπτωση το αποτέλεσμα του $[t(416) = 0,18, p = 0,985]$ δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, δε φαίνεται να επιδρά το φύλο των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που υιοθετούν. Αυτό σημαίνει ότι δεν εντοπίζεται σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών ως προς το βαθμό παρέμβασης στη διαχείριση τόσο της διδασκαλίας (instructional management) όσο και της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management).

11.5. Μοντέλο διαχείρισης της τάξης και εκπαιδευτική εμπειρία

11.5.1. Διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management)

Ο πίνακας 14 παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά κατηγορία ετών υπηρεσίας ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management).

Πίνακας 14. Σύνολο συμμετεχόντων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις απαντήσεων ανά κατηγορίας εκπαιδευτικής εμπειρίας ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) (N= 418).

Διαχείριση της διδασκαλίας				
		N	M.O.	T.A
Χρόνια υπηρεσίας	1-5	70	33,41	5,77
	6-10	95	33,28	6,11
	11-15	77	32,74	6,49
	16-20	46	33,15	6,09
	21-25	53	32,43	5,87
	26-30	55	31,36	5,41
	31-35	22	31,91	7,74
	Σύνολο	418	32,76	6,10

Στα δεδομένα του πίνακα, εφαρμόσαμε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) ανεξάρτητων δειγμάτων. Το αποτέλεσμα της [$F(6, 411) = 0,859, p = 0,525$] έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management). Αυτό συνεπάγεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ως προς το βαθμό παρέμβασης στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

11.5.2. Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management)

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά κατηγορία ετών υπηρεσίας ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management).

Πίνακας 15. Σύνολο συμμετεχόντων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις απαντήσεων ανά κατηγορίας εκπαιδευτικής εμπειρίας ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) (N= 418).

Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών				
		N	M.O.	T.A
Χρόνια υπηρεσίας	1-5	70	64,57	6,85
	6-10	95	62,74	9,12
	11-15	77	63,09	8,27
	16-20	46	66,43	8,61
	21-25	53	63,64	8,62
	26-30	55	64,70	8,89
	31-35	22	69,59	9,84
	Σύνολο	418	64,25	8,62

Στα δεδομένα του πίνακα, εφαρμόσαμε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one- way ANOVA) ανεξάρτητων δειγμάτων. Το αποτέλεσμα της [$F(6, 411) = 2,778, p = 0,012$] έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στο βαθμό παράμβασης στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Εφόσον το αποτέλεσμα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (one- way ANOVA) εντοπίστηκε στατιστικά σημαντικό, έγιναν εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις με την εφαρμογή του κριτηρίου Tukey HSD. Από τα αποτελέσματα του Tukey βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 6- 10 έτη υπηρεσίας και με 11- 15 χρόνια εμπειρίας διαφέρουν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς με 31- 35 χρόνια υπηρεσίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με 31- 35 χρόνια υπηρεσίας φάνηκαν να είναι σημαντικά περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) σε σχέση με τους συναδέλφους τους με 6- 10 και με 11- 15 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας [Μέση διαφορά (6-10/ 30-35) = 6,85, $p =$

0,13, Μέση διαφορά (11-15/ 30-35)= 6,50, $p= 0,28$]. Παρότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ και των υπόλοιπων κατηγοριών εκπαιδευτικής εμπειρίας, με τους εκπαιδευτικούς με 30- 35 έτη υπηρεσίας να εμφανίζονται ως οι πιο παρεμβατικοί (interventionist), εντούτοις δεν φάνηκαν οι διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές.

11.6. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και μέγεθος τάξης

Ο πίνακας 16 εμφανίζει τις συσχετίσεις μεταξύ της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management) και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) με το μέγεθος της τάξης

Πίνακας 16. Συσχετίσεις (Pearson r') μεταξύ του μεγέθους της τάξης και των υπό εξέταση μεταβλητών ($N= 418$).

	Μέγεθος τάξης	
	r	p
Διαχείριση της διδασκαλίας	-0,08	,103
Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	0,18	,706

* $p<0.05$, ** $p\leq 0.01$ (διπλής κατεύθυνσης)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του μεγέθους της τάξης και του βαθμού παρέμβασης τόσο ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες δε φαίνεται να αλλάζουν το βαθμό παρέμβασης τους σε καμία από τις δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών.

11.7. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και τύπος εργασίας

Ο πίνακας 17 εμφανίζει εμφανίζει τις διαφορές ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management).και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) μεταξύ των μονίμων και αναπληρωτών συμμετεχόντων με τη βοήθεια του t- test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 17. Διαφορές στις υπό εξέταση διαστάσεις διαχείρισης της τάξης ανάμεσα σε μόνιμους και αναπληρωτές (N= 418).

	Μόνιμοι (n= 297)		Αναπληρωτές (n= 121)		Διαφορές μέσων όρων	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t ₄₁₆	p
Διαχείριση της διδασκαλίας	32,47	6,14	33,46	5,96	-1,51	,132
Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	64,16	9,16	64,48	7,15	-0,345	,730

*p<0.05, **p≤0.01 (διπλής κατεύθυνσης)

Όσον αφορά στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), στα δεδομένα του πίνακα (M_m= 32,47, SD_m= 6,14, M_a= 33,46, SD_a= 5,96) εφαρμόστηκε t- test για ανεξάρτητα δείγματα. Το αποτέλεσμα του [t (416)= -1,51, p= 0,132] δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό. Αντίστοιχα, ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), στα δεδομένα του πίνακα (M_m= 64,16, SD_m= 9,16, M_a= 64,48, SD_a= 7,15) εφαρμόστηκε εκ νέου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ούτε σε αυτή την περίπτωση το αποτέλεσμα του [t (416)= -0,345, p= 0,750] δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τόσο ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) όσο και ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), δε φαίνεται να επιδρά η σχέση εργασίας στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν. Αυτό σημαίνει ότι δεν εντοπίζεται διαφορά

μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών ως προς το βαθμό παρέμβασης στη διαχείριση τόσο της διδασκαλίας (instructional management) όσο και της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management).

11.8. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου

Ο πίνακας 18 εμφανίζει τις διαφορές ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) μεταξύ των συμμετεχόντων κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου και μη με τη βοήθεια του t- test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 18. Διαφορές στις υπό εξέταση διαστάσεις διαχείρισης της τάξης ανάμεσα σε κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου και μη (N= 418).

	Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (n= 131)		Μη κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (n= 217)		Διαφορές μέσω ών	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t ₄₁₆	p
Διαχείριση της διδασκαλίας	31,58	6,44	33,30	5,87	2,689	,007**
Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	62,86	8,90	64,89	8,42	2,249	,025*

*p<0.05, **p≤0.01 (διπλής κατεύθυνσης)

Όσον αφορά στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), στα δεδομένα του πίνακα ($M_m = 31,58$, $SD_m = 6,44$, $M_w = 33,30$, $SD_w = 5,87$) εφαρμόστηκε t- test για ανεξάρτητα δείγματα. Το αποτέλεσμα του [$t(416) = 2,689$, $p = 0,007$] έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό παρέμβασης στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management). Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική η διαφοροποίηση μεταξύ των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου και των μη κατόχων. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου τείνουν να εμφανίζονται ως περισσότερο αλληλεπιδραστικοί (interactionalist) στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο.

Όσον αφορά στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), στα δεδομένα του πίνακα ($M_m = 62,86$, $SD_m = 8,90$, $M_w = 64,89$, $SD_w = 8,42$) εφαρμόστηκε t- test για ανεξάρτητα δείγματα. Το αποτέλεσμα του [$t(416) = 2,249$, $p = 0,025$] έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό παρέμβασης στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική η διαφοροποίηση μεταξύ κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου και μη. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί μη κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου εμφανίζονται ως περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Συμπεράσματα- Γενική συζήτηση

12.1. Μοντέλο διαχείρισης της τάξης

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που φαίνεται να υιοθετούν. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της χρήσης του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου με τίτλο "Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ως προς τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης", στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων Ελλήνων δασκάλων ως προς το πόσες και ποιες διαστάσεις διαχείρισης της τάξης αντιλαμβάνονται, καθώς και σε σχέση με το βαθμό παρέμβασης που ασκούν σε καθεμία από τις διαστάσεις αυτές. Ουσιαστικά, ο συνδυασμός βαθμού παρέμβασης ανά διάσταση διαχείρισης αποτελεί το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που φαίνεται να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Επιπροσθέτως, μελετήθηκε η επίδραση ποικίλων παραμέτρων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης, όπως του φύλου, της εκπαιδευτικής εμπειρίας και της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου. Ένας ακόμη παράγοντας που τέθηκε στο μικροσκόπιο ήταν το μέγεθος της τάξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας φαίνεται να αναγνωρίζουν τη διαχείριση της τάξης ως πολυδιάστατη έννοια με δύο επιμέρους διαστάσεις διαχείρισης της τάξης, αυτή της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management) και αυτή της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Αντίθετα, δε δείχνουν να αναγνωρίζουν ως κομμάτι διαχείρισης της τάξης τη διαχείριση των μαθητών και των σχέσεων με εκείνους (people management). Κάτι τέτοιο πιθανότατα να συμβαίνει, διότι οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και η καλλιέργεια σχέσεων με αυτούς είναι συνεχείς. Επομένως, ίσως για εκείνους δεν αποτελούν ξεχωριστό τμήμα, εφόσον εμπεριέχονται συνεχώς τόσο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, όσο και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Πιθανότατα, οι Έλληνες δάσκαλοι θεωρούν ότι οι απόψεις τους για τους μαθητές τους ως άτομα και η δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με αυτούς φαίνονται στις πρακτικές που επιλέγουν να υιοθετήσουν στις άλλες δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης. Κατ' επέκταση, μέσω της διαχείρισης της διδασκαλίας και της

διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών γίνεται και η διαχείριση των σχέσεων με τους τελευταίους.

Ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες τείνουν προς την αλληλεπιδραστική προσέγγιση (interactionalist) ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και προς το παρεμβατικό προφίλ (interventionist) ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Ως μοντέλο μοιάζει με εκείνο που φαίνεται ότι εφαρμόζεται από Τούρκους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, σύμφωνα με τις έρευνες των Enrhim et al. (2009) και των Cerit & Yüksel (2015). Η ομοιότητα με το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που υποστηρίζεται ότι εφαρμόζεται στη γείτονα χώρα, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες έρευνες, είναι εύλογη. Οι δύο χώρες είναι γεωγραφικά κοντά. Τόσο η Ελλάδα όσο και η Τουρκία δέχονται επιρροές και από την Ανατολή με έναν συντηρητικό προσανατολισμό και από τη Δύση με μια περισσότερο φιλελεύθερη προοπτική, επιρροές που κατά πάσα πιθανότητα αποτυπώνονται και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δύο χωρών.

Αναλυτικότερα, ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), οι Έλληνες συμμετέχοντες δείχνουν να συνδυάζουν πρακτικές και τεχνικές τόσο με δασκαλοκεντρικό όσο και με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, με κριτήριο την καταλληλότητα ανά περίπτωση. Χαρακτηριστικά, από τη μια πλευρά, φαίνεται να λαμβάνουν υπόψιν τους τα συναισθήματα και τις απόψεις των μαθητών τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν τους τελευταίους, όπως πριν από την εφαρμογή μιας διαθεματικής εργασίας, την εμπλοκή των μαθητών σε ενεργητικό διάλογο κατά τη σύνδεση του μαθήματος με εφαρμογές της καθημερινότητας, την εφαρμογή διερευνητικής αξιολόγησης προγενέστερων γνώσεων των μαθητών και την επιλογή εποπτικού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές μαθητές. Επιπλέον, φαίνεται να χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, να αξιοποιούν τη συνεργατική μάθηση για την επίλυση τυχόν αποριών, να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και να προωθούν αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Όλες οι παραπάνω πρακτικές έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες τείνουν να εφαρμόζουν και τεχνικές με καθοδηγητικό προσανατολισμό, όπως η συστηματική παρακολούθηση του τρόπου εργασίας των μαθητών. Ο συνδυασμός αυτός και η εναλλαγή και πρακτικών καταδεικνύει ένα βαθμό ευελιξίας εκ μέρους των Ελλήνων εκπαιδευτικών και ένα ευρύ ρεπερτόριο μεθόδων και τεχνικών. Το γεγονός αυτό είναι άκρως

ελπιδοφόρο, καθώς τα στοιχεία αυτά αποτελούν συστατικά ενός αποτελεσματικού δασκάλου και συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξή του (Papastamatis, Panitsidou & Giavrimis, 2009, Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010, Koutroumpa, 2012). Φαίνεται, λοιπόν, πως οι Έλληνες δάσκαλοι έχουν γίνει κοινωνοί των σύγχρονων διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων, τις οποίες δοκιμάζουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Δείχνουν να πειραματίζονται με αυτές, εμπλουτίζοντας το διδακτικό τους ρεπερτόριο και την εμπειρία τους. Χρησιμοποιούν τις παραδοσιακές, καθοδηγητικές μεθόδους, αλλά σιγά σιγά νιώθουν όλο και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ασφάλεια να εφαρμόσουν, όπου προσφέρεται, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, τους δημιουργούν κίνητρα και τους εμπλέκουν ενεργά (Demir, 2012, Koutroumpa, 2012, Penderi & Rekalidou, 2015). Όλα αυτά με γνώμονα την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων

Ως προς τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), η κατάσταση είναι λίγο διαφορετική. Στον συγκεκριμένο τομέα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τείνουν προς την παρεμβατική προσέγγιση (interventionist). Ενδεικτικά, υποστηρίζουν ένθερμα την επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών, την διαρκή παρακολούθηση και έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, την ανακοίνωση κανόνων και την ενημέρωση για τις συνέπειες που επισύρει η παραβίασή τους, καθώς και την άμεση παρέμβαση των ίδιων, όταν κάποιος μαθητής ενοχλεί τους υπόλοιπους. Μάλιστα, η διατύπωση κανόνων από τους ίδιους τους Έλληνες εκπαιδευτικούς έχει σημειωθεί και στην έρευνα των Akin- Little et al (2007). Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν να αφήνουν περιθώριο στους μαθητές για συμμετοχή στις διαδικασίες πρόληψης ή και αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Αντίθετα, εκείνους τείνουν να συγκεντρώνουν την εξουσία και τον έλεγχο των αποφάσεων για τον συγκεκριμένο τομέα. Φαίνεται να πιστεύουν πως η παρεμβατική προσέγγιση θα συμβάλλει στην πρόληψη ή τη μείωση των διασπαστικών συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών και την υιοθέτηση των αντίστοιχων επιθυμητών (Nie & Lau, 2009, Lang, 2013). Πιο συγκεκριμένα, από τα παραπάνω, διαφαίνεται μία τάση των Ελλήνων δασκάλων να μην υποστηρίζουν ένθερμα την ικανότητα αυτορύθμισης ή ακόμη περισσότερο αυτοδιόρθωσης των μαθητών. Πιθανότατα, κλίνουν στο να πιστεύουν ότι μέσω της επιβράβευσης της θετικής συμπεριφοράς και της προτυποποίησης προωθούνται οι επιθυμητές συμπεριφορές. Επομένως, κάτι τέτοιο δρα προληπτικά ως προς την εμφάνιση διασπαστικών ενεργειών. Ταυτόχρονα, φαίνεται να πιστεύουν ότι ο διαρκής έλεγχος και οι άμεσες αντιδράσεις των ίδιων θα έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση των

ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Επιπροσθέτως, μια πιθανή εξήγηση είναι ότι, επειδή ο τομέας διαχείρισης της συμπεριφοράς είναι τόσο πολύπλοκος και δε διαθέτει σαφείς τεχνικές ή "συνταγές επιτυχίας", οι Έλληνες δάσκαλοι να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια με τις καθοδηγητικές μεθόδους. Ίσως, δηλαδή, στο συγκεκριμένο κομμάτι, λόγω ακριβώς αυτής της ανασφάλειας, να μη μπορούν εύκολα να αποκοπούν από το συγκεντρωτισμό, ο οποίος για πολλά χρόνια χαρακτήριζε και συνεχίζει να χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Λυμπέρης, 2012). Ακόμη, λόγω της ογκώδους ύλης που έχουν να αντιμετωπίσουν, του πλήθους στόχων που καλούνται να επιτύχουν και του απαιτητικού αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο καλούνται να ανταποκριθούν, είναι εξίσου λογικό να δοκιμάζουν πρώτα τις καθοδηγητικές μεθόδους. Αυτές, συνήθως, έχουν άμεσα αποτελέσματα και τους εξασφαλίζουν τον πολυπόθητο και πολύτιμο διδακτικό χρόνο, οπότε είναι εύλογο να είναι οι πρώτες σε προτίμηση.

12.2. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και φύλο

Ένας από τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που φαίνεται να υιοθετούν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στο βαθμό παρέμβασης που υποστηρίζουν ότι ασκούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε καμία από τις διαστάσεις διαχείρισης της τάξης. Αυτό σημαίνει ότι, παρότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν περισσότερο αλληλεπιδραστικές (interactionalist) στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και ελάχιστα πιο παρεμβατικές (interventionist) στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), δεν εντοπίστηκε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ γυναικών και ανδρών ως προς το βαθμό παρέμβασης σε καμία από τις δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των μελετών των Martin et al (1997), Savran & Çakiroğlu (2003, 2004), Yilmaz & Çavaş (2008), Demir (2012) και Reynolds- Keefer (2013). Ούτε οι συγκεκριμένες έρευνες είχαν εντοπίσει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στο βαθμό παρέμβασης σε καμία από τις διαστάσεις διαχείρισης της τάξης και, κατ' επέκταση, στο μοντέλο διαχείρισης της τάξης που φαίνεται να υιοθετούν.

Πιθανότατα, η μη διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών συμμετεχόντων μπορεί να εξηγηθεί με βάση το μέγεθος του δείγματος ανά περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, ίσως δε μπορεί να εντοπιστεί κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς υπάρχει δυσαναλογία στο δείγμα μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τους άνδρες να αγγίζουν μόλις το 23,2% του συνολικού δείγματος. Κάτι που, ωστόσο, απηχεί την πραγματικότητα, καθώς, στην Ελλάδα, το διδασκαλικό επάγγελμα έχει υψηλή εκπροσώπηση από γυναίκες (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Από την άλλη πλευρά, είναι εξίσου πιθανό ο βαθμός παρέμβασης και οι πρακτικές που επιλέγονται ανά διάσταση διαχείρισης να μην εξαρτώνται από το φύλο του εκπαιδευτικού, αλλά από την φιλοσοφία του ως επαγγελματία και την προσωπική του διαπίστωση για την αποτελεσματικότητα τεχνικών που έχει χρησιμοποιήσει στην πορεία του έργου του.

12.3. Μοντέλο διαχείρισης της τάξης και εκπαιδευτική εμπειρία

Άλλη μία παράμετρος, της οποίας εξετάστηκε η επίδραση στις αντιλήψεις των Ελλήνων δασκάλων ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης, ήταν η εκπαιδευτική εμπειρία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας στο βαθμό παρέμβασης ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management). Ευρύτερα, οι πιο έμπειροι συμμετέχοντες εμφανίζονται ως περισσότερο αλληλεπιδραστικοί σε σχέση με τους αρχάριους συναδέλφους τους στον τομέα της διαχείρισης της διδασκαλίας (instructional management). Ωστόσο, δε φαίνεται η διαφοροποίηση να είναι τέτοια, ώστε να φτάνει το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση με εκείνα των ερευνών των Shin & Koh (2007) και Jalali & Panahzade (2014). Ούτε εκείνες οι μελέτες είχαν δείξει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό παρέμβασης στη συγκεκριμένη διάσταση διαχείρισης της τάξης, με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.

Ουσιαστικά, φαίνεται πως αρχάριοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν εξίσου καθοδηγητικές και μαθητοκεντρικές μεθόδους ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), τις οποίες επιλέγουν ανά περίπτωση με κριτήριο την

καταλληλότητά τους. Το συγκεκριμένο γεγονός είναι εξαιρετικά ευοίωνο, καθώς δείχνει μία τάση των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών να αφήνουν λίγο στην άκρη το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαιδευτικού, που μέχρι μια δεκαετία περίπου πριν ήταν το επικρατόν μοντέλο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κορυφίδης, 1983). Φαίνεται πως οι έμπειροι δάσκαλοι αρχίζουν να αναγνωρίζουν ότι η διαχείριση της διδασκαλίας δε μπορεί να γίνει με αποτελεσματικό τρόπο, αν δεν κινητοποιηθεί και δεν εμπλακεί ενεργά ο ίδιος ο μαθητής (Demir, 2012, Koutroumpa, 2012). Γι' αυτό, φαίνεται να ψάχνουν και να δοκιμάζουν μεθόδους και διδακτικές προσεγγίσεις που καθιστούν τα μαθησιακά υποκείμενα ενεργούς μετόχους της διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, έχοντας πρόσφατες τις ακαδημαϊκές τους σπουδές, δείχνουν να θέτουν το μαθητή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Ταυτόχρονα, όντας στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας, πιθανότατα, δοκιμάζουν και πειραματίζονται και με καθοδηγητικές μεθόδους και πρακτικές. Προσπαθούν, ίσως, να διαπιστώσουν την αποτελεσματικότητά όλων των τύπων τεχνικών. Απώτερος στόχος τους είναι να εμπλουτίσουν το διδακτικό τους ρεπερτόριο και να βελτιστοποιήσουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα έδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους αρχάριους και στους έμπειρους συμμετέχοντες ως προς το βαθμό παρέμβασης στη διάσταση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Πιο συγκεκριμένα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν σημαντικά πιο παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management), συγκριτικά με τους λιγότερο έμπειρους. Η διαφορά σημειώθηκε κυρίως με εκείνους που είχαν 6- 10 και 11- 15 έτη υπηρεσίας. Ευρύτερα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν ως περισσότερο παρεμβατικοί σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους, αλλά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίστηκε με τις συγκεκριμένες κατηγορίες ετών εμπειρίας. Αντίστοιχα, η έρευνα των Ünal & Ünal (2009) είχε δείξει μεγαλύτερη τάση των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών προς την παρεμβατική προσέγγιση στη συγκεκριμένη διάσταση διαχείρισης της τάξης.

Το παραπάνω γεγονός, ίσως, μπορεί να εξηγηθεί με ποικίλους τρόπους. Πιθανότατα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί να μην έχουν αποκοπεί πλήρως από το πρότυπο δασκάλου- αυθεντία, ειδικά ως προς τον τομέα της συμπεριφοράς και τον αξιακό τομέα. Ίσως, θεωρούν ότι οι επιθυμητές συμπεριφορές θα γίνουν κτήμα των μαθητών μέσω της προτυποποίησης και της

επιβολής αμοιβών και ποινών, που ο ίδιος έχει αποφασίσει και θεσπίσει. Υπάρχει, επίσης, η περίπτωση να μην εντάσσεται στην προσωπική τους φιλοσοφία η ικανότητα αυτορύθμισης και αυτοδιόρθωσης των μαθητών. Επιπροσθέτως, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι και ηλικιακά μεγαλύτεροι και διαθέτουν μεγάλη ηλικιακή απόσταση από τους μαθητές. Επομένως, ίσως, να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ταυτόχρονα, ακριβώς επειδή είναι ηλικιακά μεγαλύτεροι, ίσως, να μη διαθέτουν πια τόση υπομονή να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να διαχειριστούν μακροπρόθεσμα τις προβληματικές συμπεριφορές. Όλα αυτά, μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα να καταφεύγουν πιο εύκολα στις παρεμβατικές μεθόδους, οι οποίες έχουν άμεσα αποτελέσματα. Μια άλλη προοπτική αποτελεί το γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, οι διασπαστικές συμπεριφορές των μαθητών έχουν αυξηθεί, έχουν ενταθεί ή έχουν αλλάξει μορφή λόγω της οικονομικής κρίσης (Πουρσανίδου, 2016). Επιπροσθέτως, έχουν πια ενσωματωθεί στις τάξεις παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πείρα. Ίσως, όμως, δε διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις, όπως οι νεότεροι επαγγελματίες των οποίων οι ακαδημαϊκές σπουδές τοποθετούνται στο πρόσφατο παρελθόν, σε σχέση με το πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά όλες τις περιπτώσεις. Κατά συνέπεια, καταφεύγουν στις οικείες σε εκείνους παραδοσιακές, παρεμβατικές μεθόδους.

12.4. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και μέγεθος τάξης

Ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος διερευνήθηκε, ήταν το μέγεθος της τάξης. Σύμφωνα, με τα ερευνητικά αποτελέσματα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ βαθμού παρέμβασης και μεγέθους της τάξης για καμία από τις δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης. Το συγκεκριμένο πόρισμα έρχεται, εν μέρει, σε συμφωνία με τις έρευνες των Martin et al (1998a, 1998b), στις οποίες επίσης δεν είχε βρεθεί στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ βαθμού παρέμβασης και μεγέθους τάξης ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management). Αντίθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αντίκεινται σε αυτά των Ünal & Ünal (2009), οι οποίοι είχαν σημειώσει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ βαθμού παρέμβασης και μεγέθους τάξης ως προς τη διαχείριση τόσο της διδασκαλίας (instructional management) όσο και της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management).

Το γεγονός ότι οι Έλληνες δάσκαλοι δε φαίνεται να διαφοροποιούν το βαθμό παρέμβασής τους σε καμία από τις δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης, με βάση το μέγεθος της τάξης,

ίσως, μπορεί να αποδοθεί στη σύνθεση των τμημάτων. Πιο συγκεκριμένα, ίσως, ο αριθμός των παιδιών σε μία τάξη να μην είναι καθοριστικός παράγοντας επιλογής του βαθμού παρέμβασης, αλλά οι ιδιοσυγκρασίες και οι ψυχοσυνθέσεις των παιδιών που ενυπάρχουν σ' αυτή, η ποιότητα επικοινωνίας μαζί τους και οι αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ μαθητών όσο και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

12.5. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και σχέση εργασίας

Επόμενη παράμετρο αποτέλεσε η σχέση εργασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι αναπληρωτές εμφανίστηκαν ως λιγότερο αλληλεπιδραστικοί (interactionalist) στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management) και περισσότερο παρεμβατικοί στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management) σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους. Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών ως προς το βαθμό παρέμβασης δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι, παρότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στο έργο τους, με συνεχή αλλαγή του τύπου εργασίας τους και διαρκή αβεβαιότητα για το επαγγελματικό τους μέλλον, εντούτοις δεν αφήνουν αυτούς τους παράγοντες να επιδράσουν στον τρόπο επιτέλεσης του έργου τους. Οι αντιλήψεις τους ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης δε δείχνουν να επηρεάζονται από τη σχέση εργασίας τους, αλλά, πιθανότερα, διαμορφώνεται με βάση την προσωπική τους φιλοσοφία.

12.6. Μοντέλα διαχείρισης της τάξης και κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου

Τελευταία μεταβλητή για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ως στατιστικά σημαντική τη διαφοροποίηση μεταξύ των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου και των μη κατόχων και στις δύο διαστάσεις διαχείρισης της τάξης. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου τείνουν να εμφανίζονται ως περισσότερο αλληλεπιδραστικοί (interactionalist) στη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί μη κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου εμφανίζονται ως περισσότερο παρεμβατικοί (interventionist) στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management).

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το μοντέλο διαχείρισης της τάξης που επιλέγουν. Η απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών δείχνει να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, εκχωρώντας σιγά σιγά περιθώριο και στο μαθητή, ώστε να μετέχει ενεργά στις διαδικασίες. Μάλλον, εκείνο που προσδίδει στους εκπαιδευτικούς η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου είναι η ερευνητική διάθεση και η αποδελτίωση σύγχρονων ερευνητικών πορισμάτων. Με αυτό τον τρόπο, βοηθούνται στο να διαφοροποιούν το βαθμό παρέμβασής τους στις διαδικασίες διαχείρισης, καθώς και να βελτιστοποιούν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Περιορισμοί έρευνας

Όπως σε κάθε ερευνητική διαδικασία, έτσι και στη συγκεκριμένη μελέτη εντοπίζουμε ορισμένους περιορισμούς και δυσκολίες.

- Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα δεν ήταν πανελλαδικό. Επομένως, δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό. Κατ' επέκταση, τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν μία τάση των συμμετεχόντων και δε δύνανται να γενικευθούν για σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας.
- Όσον αφορά στο ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε δεν αποτελεί πιστή απόδοση κάποιας αντίστοιχης ξένης κλίμακας, αλλά συντάχθηκε με κριτήριο την καταλληλότητα των ερωτήσεων σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, αν γινόταν πιστή απόδοση κάποιου αντίστοιχου ξένου ερωτηματολογίου στα ελληνικά, θα ήταν απαραίτητη η στάθμισή του. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό. Προκειμένου να συνταχθεί, λοιπόν, το εργαλείο της παρούσας έρευνας μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν ξένα και ελληνικά, ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα.
- Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαναφοράς. Τα ερευνητικά δεδομένα, που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη μελέτη, απηχούν τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή, σε σχέση με τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης στο βαθμό που αυτοί δηλώνουν ότι τις υιοθετούν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Δεν υπάρχουν αντίστοιχες αντικειμενικές

παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού τους έργου. Επομένως, δεν γίνεται γνωστό αν και κατά πόσο οι αντιλήψεις που εκφράζουν αντιστοιχούν στα εκπαιδευτικά πεπραγμένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψιν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διεξαγωγή επόμενων ερευνητικών προσπαθειών:

- Θα μπορούσε να επαναληφθεί η συγκεκριμένη έρευνα σε αντιπροσωπευτικό πανελλαδικό δείγμα, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.
- Προτείνεται η διερεύνηση των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα διαχείρισης της τάξης με βάση τη γεωγραφική περιοχή υπηρετήσης, δηλαδή αν πρόκειται για αστική ή ημιαστική περιοχή, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το επίπεδο αυτεπάρκειας, με το αν ο ίδιος είναι γονέας ή όχι, ακόμη και με τις επιδόσεις των μαθητών.
- Εναλλακτική πρόταση αποτελεί η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας μέσω παρατηρήσεων και συνεντεύξεων με Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, ώστε να καταγραφούν οι ρεαλιστικές διαστάσεις της διαχείρισης της τάξης, οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές και ο πραγματικός βαθμός παρέμβασης των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (57), 5- 30.

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 1- 12.

Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5- 19.

Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη- Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κορυφίδης, Χ. (1983). Κορυφίδης, Χ. (1983). Το αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας και ο Έλληνας δάσκαλος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 0 (13), 68-73.

Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός- αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός- πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 133- 144.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 62-75.

Ξενόγλωσση

Abu- Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self- efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25 (4), 175-181.

Akbaba, S., & Altun, A. (1998) *Teachers' reflections on Classroom Management*. Paper presented at the Annual meeting of Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.(ERIC Document Reproduction Services No. ED425148). Retrieved November 18, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425148.pdf>.

Akin- Little, K. A., Little, S. G., & Laniti, M. (2007). Teachers' Use of Classroom Management Procedures in the United States and Greece. *School Psychology International*, 28 (1), 53- 62.

Aliakbari, M., & Heidarzadi, M. (2015). The relationship between EFL teachers' beliefs and actual practices of classroom management. *Cogent Education*, 2 (1), 1- 13.

Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83 (4), 265- 285.

Brophy, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, 18 (2), 182- 194.

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

Brophy, J. E., & Good T. L. (2003). *Looking in classrooms*. New York: Pearson Education, Inc.

Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. New York: Longman, White Plains.

Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivating students to learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bush, D. W., & Achilles, C. M. (1986). Predicting effective disciplinary styles of teachers. *Catalyst for Change*, 15 (3), 10- 13.

Caner, H. A., & Tertemiz, N. I. (2015). Beliefs, Attitudes and Classroom Management: A Study on Prospective Teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 186, 155- 160.

Cerit, Y., & Yüksel, S. (2015). Teachers' perceptions of classroom management orientations in Turkish and Latvia contexts: a comparative study. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 5 (3), 1- 10

Chambers, S. M. (2003, February). *The Impact of Length of Student Teaching on the Self-Efficacy and Classroom Orientation of Pre- Service Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX, (ERIC Document Reproduction Service No. ED477509). Retrieved November 18, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477509.pdf>.

Chambers, S. M., & Hardy, J. C. (2005). Length of time in student teaching: Effects on classroom control orientation and self-efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28 (3), 3- 9.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297- 334.

De Yong, R., Van Tartwijk, J., Wubbles, T., Veldman, I., & Verloop, N. (2013). Student teachers' discipline strategies: relations with self- images, anticipated student responses and control orientation. *Educational Studies*, 39 (5), 582- 597.

Deci, E. L., Koestner R., & Ryan R. M. (1999). A meta- analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627- 668.

Demir, M., K. (2012). Examination of Turkish prospective teachers' attitudes and beliefs towards classroom management. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 3 (3), 12- 25.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate, and school achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 819- 828.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 45, 65- 74.

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

Duke, D. L. (1979). *In classroom management* (78th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2), Ed. D. L. Duke, 1-26. Chicago: University of Chicago Press.

Egbule, J. F. (2005). *Methodology of guidance and counseling: Professional manual for counseling psychologist*. Revised edition, Benin city: Good News Express Communication.

Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), 755- 766.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103- 112.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Evrin, E. -A., Gökçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 612- 617.

Freiberg, H. J. (2002). Essential Skills for New Teachers. *Educational Leadership*, 59 (6), 56- 60.

Gencer, A. S., & Çakiroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher education*, 23 (5), 664- 675.

Gettinger, M. (1988). Methods of Proactive Classroom Management. *School Psychology Review*, 17 (2), 227- 242.

Gibbes, J. B. (2004). *Attitudes and beliefs regarding classroom management between traditionally certified and alternatively certified high school teachers*. Unpublished doctoral dissertation, The University of southern Mississippi, Hattiesburg, Mississippi. Retrieved February 15, 2016, from http://aquila.usm.edu/theses_dissertations/2040.

Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37 (6), 459- 464.

Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk, A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Researcher*, 33 (3), 3- 13.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.

Goyette, R., Dore, R., & Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (1), 3- 14.

Gürçay, D. (2015). Preservice physics teachers' beliefs regarding classroom management. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 2430- 2435.

Gürçay, D. (2015a). Preservice Physics Teachers' Beliefs Regarding Their Teacher Efficacy and Classroom Management. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197, 1101- 1106.

Henson, R. K. (2001, February). *Relationship between preservice teachers' self- efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450084). Retrieved November 14, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450084.pdf>.

Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2001, February). *A confirmatory Factor Analysis of Preservice Teachers' Responses to the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449226). Retrieved November 18, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449226.pdf>.

Henson, R. K., & Chambers, S. M. (2002, February). *Personality Type as a Predictor of Teaching Efficacy and Classroom Control Beliefs in Emergency Certification Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED468156). Retrieved February 14, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468156.pdf>.

Hoang, T. (2009). The contributions of teachers' credentialing routes and experience levels on classroom management. *International Journal of Instruction*, 2 (1), 1- 14.

Hoy, A. (2004, April). *What Do Teachers Need to Know About Self- Efficacy?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego. Retrieved February 14, 2016, from <http://anitawoolfolkhooy.com/pdfs/what-do-teachers-need.pdf>.

Igbinova, O. K., & Marvelous, A. I. (2015). The impact of classroom management on academic performance in selected junior secondary schools in municipal area council, Abuja. *International Journal of Education and Research*, 3 (9), 141 154.

Iverson, A. M. (2003). *Building competence in classroom management and discipline*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice- Hall.

Jalali, S., & Panahzade, V. (2014). Predicting Language Teachers' Classroom Management Orientations on the Basis of Their Computer Attitude and Demographic Characteristics. *International Journal of Instruction*, 7 (2), 135- 148.

Johns, F. A., MacNaughton, R. H., & Karabinus, N. G. (1989). *School discipline guidebook: Theory into practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Kazemi, A., & Soleimani, N. (2016). On the relationship between EFL teachers' classroom management approaches and the dominant teaching style: A mixed method style. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4 (2), 87- 103.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Koutroumpa, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 359- 374.

Landau, B. M. (2001, April). *Teaching Classroom Management: A Stand- Alone Necessity for Preparing New Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453165). Retrieved February 14, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453165.pdf>.

Lang, Q. C. (2013). Exploring Beginning Teachers' Attitudes and Beliefs on Classroom Management. *New Horizons in Education*, 61 (2), 13- 33.

Laut, J. (1999, October). *Classroom management: Beliefs of pre- service teachers and classroom teachers concerning classroom management styles*. Paper presented at the Fall Teachers Education Conference, Charleston, SC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED445815). Retrieved February 14, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445815.pdf>.

Levin, J., & Nolan J. F. (1991). *Principles of classroom management: A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 729- 741.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1992, November). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: The Differences between Pre-Service and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid- South Educational Research Association, Knoxville, TN. 355213). Retrieved November 14, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355213.pdf>.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993, April). *Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED359240). Retrieved November 15, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359240.pdf>.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1994, January). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387471). Retrieved September 11, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387471.pdf>.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1995, April). *Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics*. Paper presented at the annual meeting of the American Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387461). Retrieved September 11, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387461.pdf>.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996, January). *Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393835). Retrieved from September 11, 2016, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393835.pdf>.

Martin, N., K., & Yin, Z. (1997, January). *Attitudes and Beliefs regarding Classroom Management Style: Differences between Male and Female Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX (ERIC Document Reproduction Service No. ED404738). Retrieved November 14, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404738.pdf>.

Martin, N., K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1997, March). *Beliefs Regarding Classroom Management Beliefs: Differences Between Male and Female, Urban & Rural Secondary Level Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED408136). Retrieved November 14, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408136.pdf>.

Martin, N., K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (2), 6- 15.

Martin, N., K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998a, January). *Class Size and Teacher Graduate Study: Do these Variables Impact Teachers' Beliefs regarding Classroom Management Style?* Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418939). Retrieved September 11, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418939.pdf>.

Martin, N., K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998b, April). *Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associations, San Diego. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420671). Retrieved September 11, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420671.pdf>.

Martin, N., K., & Shoho, A. R. (2000, January). *Teacher Experience, Training & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED440963). Retrieved November 14, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440963.pdf>.

Martin, N., K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). *Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do these variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?* Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, February, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED494050). Retrieved November 14, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494050.pdf>.

Martin, N., K., Yin, Z., & Mayall, H. (2007). The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory- Revised and Revisited: A continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction, 42* (2), 11- 20.

Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavioral and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education, 26* (5), 1124- 1135.

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management, *Educational Leadership, 61* (1), 6- 13.

Nicholls, D., & Houghton, S. (1995). The effects of canter's assertive discipline program on teacher and student behavior. *British Journal of Educational Psychology, 65* (2), 197- 210.

Nie, Y., & Lau, S. (2008). *Control and Care: The complementary roles in classroom management*. Paper presented in the 2008 Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. Retrieved February 15, 2016, from https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/486/1/CORE_Conf08%28AERA%29_NieLau.pdf.

Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self- determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 34* (3), 185- 194.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd edition). New York: McGraw-Hill.

Osakwe, R. N. (2014) Classroom management: A Tool for Achieving Quality Secondary School Education in Nigeria. *International Journal of Education, 6* (2), 58- 68.

Papastamatis, A., Panitsidou, E., & Giavrimis, P. (2009). Facilitating Teachers' and Educators' Effective Professional Development. *Review of European Studies, 1* (2), 83- 90.

Penderi, E., & Rekalidou, G. (2015). The Preschool Children Control Ideology Scale: Greek Prospective Kindergarten Teachers' Beliefs about Classroom Management. *Journal of Education and Human Development, 4* (2), 237- 245.

Quek, C. L., Liu, C., Kang, S., Wang, Q., & Nonis, D. A. M. (2015). Validation of Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory among Beginning Teachers in Singapore Schools. *The Asia- Pacific Education Researcher, 24* (1), 157- 168.

Rahimi, M., & Asadollahi, F. (2012). On the relationship between teachers' classroom management orientations and teaching style. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 31*, 49- 55.

Reynolds- Keefer, L. (2013). Differences in Pre-service Teachers' Attitudes about Classroom Management: Elementary and Secondary Perspectives. *International Education Research, 1* (2), 1-7.

Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education, 23* (7), 1206- 1216.

Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education, 34* (2), 233- 248.

Roelofs, E., & Veenman S. (1994). Improving instruction and classroom management behavior in mixed- age classrooms: Results of two improvement studies. *Educational Studies, 20* (1), 105- 127.

Rogers, D. L., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education, 42* (3), 173- 181.

Savage, T. V., & Savage M. K. (2009). *Successful Classroom Management and Discipline: Teaching Self- Control and Responsibility* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.

Savran, A., & Çakiroğlu, J. (2003). Differences between Elementary and Secondary Science Teachers' Perceived Efficacy and their Classroom Management Beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4), 15- 20.

Savran, A., & Çakiroğlu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 124- 130.

Shin, S., & Koh, M. S. (2007). A Cross- Cultural Study of Teachers' Beliefs and Strategies on Classroom Behavior Management in Urban American and Korean School Systems. *Education and Urban Society*, 39 (2), 286- 309.

Smith, B. (2000). Emerging themes in problems experienced by student teachers: A framework for analysis. *College Student Journal*, 34 (4), 633- 641.

Sokal, L., Smith, D. G., & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. *High School Journal*, 86 (3), 8 -18.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult- to teach students. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 44- 51.

Sridhar, Y. N., & Javan, S. (2011). Teacher efficacy and its relationship to classroom management style among secondary school teachers of Kigali city, Rwanda. *Journal of Education and Practice*, 2 (2), 55-60.

Sterling, D. (2009). Classroom management: Setting up the classroom for learning. *Science Scope*, 32 (9), 29- 33.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). Boston: Allyn & Bacon.

Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Educ Journal*, 38 (2), 143- 152.

Tauber, R. T. (1999). *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*, 3rd edition. London: Bergin & Garvey.

Ünal, Z., & Ünal, 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- 270.

Ünal, Z., & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International journal of Instruction*, 5 (2), 41- 60.

Vitto, J. M. (2003) *Relationship- driven classroom management: Strategies that promote student motivation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51 (4), 74- 79.

Wei, C., & Anzhuang, H. (2007). Effective relationship of junior high school teachers' classroom management methods and their teaching behavior. *Binzhou University*, 23 (1), 49- 51.

Weinstein, C. S., & Migano Jr., A. J. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw- Hill.

Witcher, L. A., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K., Witcher, A. E., Minor, L., & James, T. L. (2002, November). *Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice teachers*. Paper presented of the annual meeting of the mid- south educational research association, Chattanooga, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 474899). Retrieved November 14, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474899.pdf>.

Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., & Minor, L. C. (2008). Preservice Teachers' Perceptions of Characteristics of An Effective Teacher as a Function of Discipline Orientation: A mixed Methods Investigation. *The Teacher Educator*, 43 (4), 279- 301.

Wolfgang, C. H. (1995). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their belief about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137- 148.

Yang, L. (2013). Research on Coupling Relationship Between Teaching Style and Classroom Management Based on Grey Correlation Analysis and Multivariate Linear Regression Method. In *2nd International Conference on Management Science and Industrial Engineering (MSIE 2013)*. Retrieved November 18, 2015, from <http://www.atlantispress.com/php/pub.php?publication=msie-13&frame=http%3A//www.atlantispress.com/php/paper-details.php%3Fid%3D9722>.

Yilmaz, H., & Çavaş, P., H. (2008). The Effect of the Teaching Practice on Pre- service Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy and Classroom Management Beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 45-54.

