



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από

Απόσταση Εκπαίδευση

(Συμβατικές και e-Μορφές)

« Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΡΟΥΛΙΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής επιβλέπων

Κουλαϊδής Βασίλειος, Καθηγητής

Κατσης Αθανάσιος, Καθηγητής

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2015

Στην οικογένειά μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο Καθηγητή, κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές του κατά την πραγματοποίηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Κουλαϊδή Β., καθηγητή και τον κ. Κατσή Αθανάσιο, καθηγητή.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν στην έρευνα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ.10
Abstract.....	σελ.11
Εισαγωγή.....	σελ. 12
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Αργές διαχείρισης τάξης</u>	
1.1 Εισαγωγή	σελ.14
1.2 Συμπεριφορά στην τάξη.....	σελ.14
1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα προβλήματα συμπεριφοράς	σελ.16
1.4 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.....	σελ.17
1.5 Μοντέλα διδασκαλίας	σελ.19
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Προληπτικές τεχνικές διαχείρισης τάξης</u>	
2.1 Εισαγωγή.....	σελ.23
2.2 Καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και αυτοεκτίμησης.....	σελ.23
2.3 Μίμηση προτύπων.....	σελ.26
2.4 Η ποιότητα της προετοιμασίας και της διεξαγωγής του μαθήματος μέσω του διδακτικού συμβολαίου και του διδακτικού σχεδιασμού	
2.4.1 Διδακτικό συμβόλαιο.....	σελ.26
2.4.2 Διδακτικός σχεδιασμός.....	σελ.28
2.4.3 Καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων.....	σελ.30
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Τεχνικές για την επιτυχή εκπλήρωση της διδασκαλίας</u>	
3.1 Εισαγωγή.....	σελ.31
3.2 Τεχνικές προσέλευσης και διατήρησης της μαθητικής προσοχής....	σελ.31

3.3 Τεχνικές γνωστικής εγρήγορσης.....σελ.	34
3.4 Τεχνικές οργάνωσης και διαχείρισης του μαθήματος.....σελ.	36
3.5 Τεχνική αμοιβών.....σελ.	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Τεχνικές διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

4.1 Εισαγωγή	σελ.40
4.2 Η τεχνική της προοδευτικής παρέμβασης.....σελ.	41
4.3 Μη λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού.....σελ.	41
4.3.1 Συνειδητή αγνόηση.....σελ.	41
4.3.2 Παραγωγιστική επίπληξη –επιτίμηση.....σελ.	42
4.3.3 Έλεγχος δια της εγγύτητας (<i>Proximity control</i>).....σελ.	42
4.3.4 Έλεγχος δια του αγγίγματος.....σελ.	42
4.4 Λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού.....σελ.	43
4.4.1 Έμμεση υπόδειξη.....σελ.	43
4.4.2 Αναφορά του ονόματος του μαθητή.....σελ.	43
4.4.3 Επερώτηση σε ατακτούντα.....σελ.	43
4.4.4 Χιούμορ.....σελ.	44
4.4.5 Ανάδειξη επιπτώσεων της παρεκτροπής στους συμμαθητές.....σελ.	44
4.4.6 Προβολή θετικών επιπτώσεων αποδεκτής συμπεριφοράς.....σελ.	45
4.4.7 Ευγενής απαίτηση για τερματισμό παρεκτροπής.....σελ.	45
4.4.8 Επισήμανση κακής χρήσης υλικών.....σελ.	45
4.4.9 Υπενθύμιση κανόνων.....σελ.	46
4.4.10 Επίπληξη και διαταγή επαναφοράς στην τάξη.....σελ.	46
4.5 Η τεχνική της Σύναψης συμφωνίας.....σελ.	46

4.6	Επίλυση επίμονων προβλημάτων.....σελ.47
4.7	Η Οικοσυστημική προσέγγιση.....σελ.48
4.8	Η Ομαδοσυνεργατική μάθηση.....σελ.50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών αξιολόγησης τεχνικών διαχείρισης τάξης

5.1	Εισαγωγή.....σελ.51
5.2	Ελληνικές έρευνες.....σελ.51
5.3	Διεθνείς έρευνες.....σελ.60
5.4	Συμπεράσματα ερευνών.....σελ.63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1	Επιλογή του θέματος.....σελ.65
6.2	Σκοπός και στόχοι της έρευναςσελ.65
6.3	Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....σελ.66
6.4	Πρόνοιες για τη διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....σελ.67
6.5	Μέθοδος έρευνας και ερευνητικό εργαλείοσελ.68
6.6	Η διαδικασία της έρευνας.....σελ.70
6.7	Περιγραφή του δείγματος.....σελ.71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1	Εισαγωγή.....σελ.72
7.2	Δημογραφικά στοιχεία
7.2.1	Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο.....σελ.72
7.2.2	Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικία.....σελ.73

7.2.3 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.....	σελ.74
7.2.4 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη εργασιακή τους κατάσταση στις σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης.....	σελ.74
7.2.5 Κατανομή συμμετεχόντων ανά σχολείο.....	σελ.75
7.2.6 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά περιοχή.....	σελ.75
7.2.7 Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα.....	σελ.76
7.2.8 Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου.....	σελ.76
7.2.9 Κατοχή διδακτορικού τίτλου.....	σελ.77
7.2.10 Παρακολούθηση σεμιναρίων κατά τα δύο τελευταία έτη.....	σελ.77
Ειδικοί άξονες ερωτηματολογίου	
7.3. Συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	
7.3.1 Συχνότητα προβλημάτων διαχείρισης τάξης κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.....	σελ.78
7.3.2 Αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια.....	σελ.79
7.4 Μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών	
7.4.1 Συγκεκριμένες μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς στη διάρκεια του μαθήματος κατά φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας.....	σελ.80
7.4.2 Μορφές συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας.....	σελ.81
7.4.3 Μορφές παθητικής επιθετικότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας.....	σελ.82
7.4.4 Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη	σελ.84
7.5 Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης	

7.5.1 Τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη απασχολούν τους συμμετέχοντες και εκτός τάξης.....	σελ.85
7.5.2 Κατασπατάληση διδακτικού χρόνου για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.....	σελ.85
7.5.3 Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης.....	σελ.87
7.6 Εφόδια εκπαιδευτικών	
7.6.1 Εφόδια εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.....	σελ.89
7.7 Τρόποι και τεχνικές αντιμετώπισης των μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών	
7.7.1 Τρόποι αντιμετώπισης μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών	σελ.93
7.7.2 Άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη.....	σελ.96
7.7.3 Αποτελεσματικές τεχνικές έμμεσης αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.....	σελ.99
7.7.4 Αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.....	σελ.102
7.7.5 Τεχνικές που περιορίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια βελτιώνουν το σχολικό κλίμα της τάξη	
7.7.5.1 Τεχνικές σχεδιασμού διδασκαλίας.....	σελ.102
7.7.5.2 Συμπεριφορικές τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς.....	σελ.105
7.7.5.3 Τεχνικές ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης.....	σελ.107

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Συμπεράσματα έρευνας.....σελ.110
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....σελ.118
8.3 Ζητήματα για περαιτέρω έρευνα.....σελ.119

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση.....σελ.120
Ξενόγλωσση.....σελ.125
Δικτυογραφία.....σελ.134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο.....σελ.135

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έχει παρατηρηθεί ότι, ενώ η σχολική τάξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα προαγωγής της γνώσης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή, η διαχείρισή της αποτελεί μια ιδιαίτερη και πολύπλοκη διαδικασία. Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν και κατά πόσο υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη τα οποία επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών και δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, αναζήτησε τις τεχνικές και στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και να περιορίσουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών. Όπως έδειξε η ερευνητική αυτή προσπάθεια, φάνηκε καταρχήν να υπάρχει αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς που επιδρά άμεσα στο συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών επηρεάζοντας ταυτόχρονα και το διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, η έρευνα ανέδειξε την αναγκαιότητα χρήσης ποικίλων τεχνικών και στρατηγικών τόσο για την πρόληψη της διαταρακτικής συμπεριφοράς, όσο και για την τροποποίησή της. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζουν το ρόλο τους στην παροχή γνώσεων στους μαθητές τους αλλά αντιλαμβάνονται και τη σημασία που έχει ο παιδαγωγικός τους ρόλος στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους. Μια συγκριτική επισκόπηση των αποτελεσμάτων με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία δημιουργεί τη βάση για τη συνέχιση της παρούσας εργασίας με σκοπό τη γενίκευση των συμπερασμάτων για την ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις – κλειδιά: διαχείριση σχολικής τάξης, συμπεριφορά, τεχνικές σχεδιασμού, τροποποίηση συμπεριφοράς, προβλήματα διαχείρισης ,δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

It has been observed that although the school class is an essential factor of promoting knowledge and moulding the student's personality, it is a special and complicated procedure to handle. The main aim of this research was to study whether and to what extent there are behavioral problems in the school class affecting the educators' work and impeding the learning process. Furthermore it searched for the techniques and strategies applied by educators while trying to create the appropriate learning environment and restrict deviant behaviour. As this searching attempt showed, there seems to be an increase of behavioural problems which directly and simultaneously affect the educators' emotional world and their teaching. Moreover the research highlighted the need of using a variety of techniques and strategies not only to prevent but also to alter deviant behavior. To sum up, the research showed that educators do not restrict their role to providing knowledge to their students but they also realise the importance which their pedagogic role plays in the students' moral education. A comparative review of the results according to international bibliography forms the basis for continuing the present study with the aim of generalising the conclusions to Greek reality.

Key - words: classroom management, behavior, techniques, strategies, deviant behavior, management problems, secondary education

Εισαγωγή

Σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, πολυπολιτισμικότητα και έντονες εξελίξεις σε θεμελιώδεις δομές και συστήματα, η εκπαίδευση αναδεικνύεται βασικός παράγοντας ανάπτυξης σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο των αλλαγών και των αναγκών είναι επιτακτική ανάγκη η ανανέωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η ενίσχυση της δυναμικής τους, ώστε να προβλέπουν τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας και να είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται στις αλλαγές και τις προκλήσεις της.

Στη χώρα μας, όπου η εικόνα του σχολείου όλο και περισσότερο αποκτά στοιχεία πλουραλισμού σε επίπεδο γλώσσας και πολιτισμού, με συνεχώς αυξανόμενα τα ποσοστά διαταρακτικών συμπεριφορών, πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ορατό τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού μαθητών με ιδιαιτερότητες, είναι αναγκαία η μελέτη της συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και οι τεχνικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ώστε να αμβλυνηθεί ο αρνητισμός των μαθητών για την τάξη και τον εκπαιδευτικό.

Η ανίχνευση των διαταρακτικών συμπεριφορών των μαθητών, της σχέσης τους με την τάξη αλλά και η ανανέωση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων και των τεχνικών των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Θα βοηθήσει στον επαναπροσδιορισμό των στάσεων και των αντιλήψεων τους σχετικά με το ρόλο τους στο σχολείο, τη διδακτική πράξη και την αποτελεσματική μάθηση με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την απόκτηση ευχέρειας στον εντοπισμό και στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Επιπροσθέτως, η διεθνής βιβλιογραφία ασχολείται συνεχώς με τα θέματα συμπεριφοράς των μαθητών και την αναζήτηση τεχνικών βελτίωσης της, αφού ως γνωστόν μάθηση και συμπεριφορά συνδέονται αναπόσπαστα.

Στην Ελλάδα, οι δυσκολίες συμπεριφοράς εξετάζονται πλέον ως ένα υπαρκτό και μείζον πρόβλημα που απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα και έχει επιπτώσεις τόσο στο επίπεδο των σπουδών όσο και στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, λοιπόν, να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται, τη συχνότητά τους και να αναζητήσει τις τεχνικές εκείνες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως κατάλληλες, ώστε να περιορίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια να βελτιώνουν το σχολικό κλίμα της τάξης με μακροπρόθεσμο όφελος για τους μαθητές και την κοινωνία.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από οκτώ Κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις αρχές διαχείρισης τάξης και στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό μέσα σε μια σχολική τάξη. Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις προληπτικές τεχνικές διαχείρισης της τάξης, όπου τονίζεται η σημασία της καλλιέργειας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και αυτοεκτίμησης καθώς και η σημασία της προετοιμασίας και της διεξαγωγής του μαθήματος για την πρόληψη διαταρακτικών συμπεριφορών. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τεχνικές που βοηθούν στην επιτυχή εκπλήρωση της διδασκαλίας με απώτερο στόχο την προσέλκυση και τη διατήρηση της μαθητικής προσοχής. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τις τεχνικές εκείνες που βοηθούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω των λεκτικών, μη λεκτικών παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού αλλά και μέσω της συνεργατικής και οικοσυστημικής προσέγγισης. Το πέμπτο κεφάλαιο καλύπτει τη διεθνή και ελληνική έρευνα που αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν στις τάξεις οι εκπαιδευτικοί και στις αποτελεσματικές τεχνικές αντιμετώπισής τους που προτείνονται. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον τρόπο διαμόρφωσης των ερευνητικών ερωτημάτων, αναπτύσσεται ο σκοπός της έρευνας και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρατηρούνται, τη συχνότητά τους, τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς και τις τεχνικές που οι ίδιοι επιλέγουν για την αντιμετώπισή τους. Το όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο

περιλαμβάνει την καταγραφή των κυριότερων συμπερασμάτων που απορρέουν μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και τη σύγκριση τους με τη διεθνή βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΑΞΗΣ

1.1 Εισαγωγή

Διαχείριση της τάξης έχει οριστεί ευρέως ως η οποιαδήποτε ενέργεια του εκπαιδευτικού προκειμένου να δημιουργήσει ένα περιβάλλον υποστηρικτικό και διευκολυντικό, τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης (Evertson & Weinstein, 2006) καθώς η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να κοινωνικοποιηθούν, ενώ μαθαίνουν.

Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία προϋποθέτει ανάπτυξη και διατήρηση διδακτικών δραστηριοτήτων με ομαλή ροή, παρακολούθηση και ταυτόχρονη αντιμετώπιση γεγονότων. Όταν αυτά συνδυασθούν με τη γνώση, ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με το δικό του ρυθμό και τρόπο, και μερικοί, όχι μόνο δεν θέλουν να μάθουν, αλλά παρεμποδίζουν τη μάθηση των άλλων ακολουθώντας συγκεκριμένη συμπεριφορά, η διδασκαλία και η διεύθυνση της τάξης καθίστανται ακόμη πιο απαιτητικές διαδικασίες.

1.2 Συμπεριφορά στην τάξη

Η συμπεριφορά στην τάξη είναι ένα από τα πιο δύσκολα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα, γιατί οι τάξεις είναι περισσότερο περίπλοκες από ό,τι ήταν τα προηγούμενα χρόνια, ενώ περισσότεροι μαθητές έρχονται στο σχολείο με προβλήματα συμπεριφοράς ήδη διαμορφωμένα έξω από αυτό. Με τον όρο προβλήματα συμπεριφοράς θεωρείται η ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Γαλανάκη, 2004).

Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι η παρορμητικότητα, η υπερκινητικότητα, και η επιθετικότητα. Η προκλητική συμπεριφορά στην τάξη, τις περισσότερες φορές, παίρνει τη μορφή σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας, καταστροφή περιουσίας, σοβαρών ξεσπασμάτων, αυτοτραυματισμών και μη συμμόρφωσης στους σχολικούς κανόνες (Smith & Fox, 2003).

Είναι χαρακτηριστικό σύμφωνα με τα δεδομένα της μελέτης των Μαυροπούλου & Παντελιάδου (2000) ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται με μεγαλύτερη δυσκολία τη συμπεριφορά σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, όταν ο μαθητής δηλαδή, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος, είναι υπερδραστήριο και αναζητά την προσοχή των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, θεωρούν ως μη επιθυμητή τη συμπεριφορά του μαθητή που διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης, δεν ακολουθεί τις οδηγίες και υποδειξίες του εκπαιδευτικού, όταν αποφεύγει τη συμμετοχή στο μάθημα εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο έναν αρνητισμό προς όλα όσα συμβαίνουν στη σχολική τάξη. Το ζήτημα της επικοινωνίας, π.χ. να τσακώνεται με άλλα παιδιά, ή να μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο, ή να κάνει ασήμαντα σχόλια, θεωρείται μια σημαντική παράμετρος για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, γεγονός που έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες σε διεθνές επίπεδο (Clough et al, 2005· Croll & Moses, 1985· Gray & Richer, 1995 · Lawrence & Steed, 1986).

Περίπου το 10%-20% των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν δείξει ότι παρουσιάζουν αυτές τις συμπεριφορές σε σημαντικά επίπεδα είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο (Powell, Fixsen & Dunlap, 2003). Στους εφήβους σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα (Emmer & Evertson, 2009), έχουν αυξηθεί τα κρούσματα βίας εντός και εκτός της σχολικής τάξης κατά 23% αλλά και συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως η καθυστερημένη προσέλευση και η αύξηση των απουσιών σε ποσοστό που αγγίζει περίπου το 40% και 50% αντίστοιχα.

Οι Cooper και Urton (1990) υποστηρίζουν ότι αυτή του είδους η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν δημιουργείται μόνο από το μαθητή που την επιδεικνύει. Η αιτία για την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς υπογραμμίζουν, πρέπει να κατανοείται πάντοτε στο πλαίσιο των δράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Βαρύνουσα σημασία αποκτά, λοιπόν, και ο εκπαιδευτικός ως πρόσωπο που αλληλεπιδρά και επηρεάζει το μαθητή.

1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στα προβλήματα συμπεριφοράς

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αναγνωριστεί ως πολύπλευρος και το έργο του ως πολύπλοκο και ενδιαφέρον (Χατζηδήμου, 1986). Το έργο αυτό συνδέεται άμεσα με την αγωγή, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των μαθητών και την κοινωνικοποίησή τους (Γκότοβος, 2000). Ωστόσο, αναγκαία προϋπόθεση για την εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων του εκπαιδευτικού είναι η εξασφάλιση των συνθηκών εκείνων που είναι αναγκαίες για την απρόσκοπτη οργάνωση της διδασκαλίας, δηλαδή, την «τάξη» στην αίθουσα διδασκαλίας (Lewis et al., 2008).

Αξίζει να επισημανθεί πως η πειθαρχία των μαθητών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα της επαγγελματικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών (Hardman & Smith, 2003· Αραβανής, 1998· Veenman, 1984) αλλά και των διευθυντών των σχολείων (Παπαναούμ & Τζήκα, 1989). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τα προβλήματα πειθαρχίας και ελέγχου των μαθητών περισσότερο χρόνο από ότι θα έπρεπε (Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997· Merrett & Wheldall, 1984). Μάλιστα, αυτό είναι ένα κομμάτι της επαγγελματικής τους ζωής που τους αγχώνει αρκετά (Lewis, 2001· Oswald, Johnson & Whittington, 1997· Hart, Wearing & Conn, 1995· Johnson, Oswald & Adey, 1993· Fields, 1986). Μέρος της ανησυχίας των εκπαιδευτικών πηγάζει και από την αβεβαιότητά τους ως προς το είδος των αποτελεσματικών προσεγγίσεων τις οποίες πρέπει να υιοθετήσουν καθώς και το τι επιπτώσεις θα έχουν αυτές οι προσεγγίσεις στην αυτοεικόνα τους (Mc Cormick & Shi, 1999· Doyle, 1985).

Σε μελέτες του Πανεπιστημίου της Κρήτης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν έλλειψη γνώσεων σχετικά με τη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων συμπεριφορικών τεχνικών, ώστε να ρυθμίζονται ή να αντιμετωπίζονται οι δύσκολες και διαταρακτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006).

Σε ανάλογες έρευνες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται ανασφαλείς και αγχωμένοι, όταν έχουν να κάνουν με παιδιά που εκδηλώνουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Kourkoutas & Thanos, 2009). Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, όμως είναι δυνατό να επιδεινωθούν εξαιτίας της ανεπαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Pettit, 1992). Από τη δεκαετία του 1970, μετά τις εργασίες των νεοσυμπεριφοριστών (Bandura, 1977· Mahoney, 1974), καθώς και την εργασία του Gordon (1977), τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία που έχει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και το μοντέλο διδασκαλίας του τόσο για την πρόληψη, όσο και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

1.4 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης του κλίματος, των σχέσεων και της συμπεριφοράς που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη (Hoover & Kindsvatter, 1997· Fontana, 1996 Lewis, & Sugai, 1999). Η προσωπικότητα του ενεργοποιεί και υλοποιεί με διαφορετικό τρόπο όλες τις κοινές διδακτικές αρχές. Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης εξαρτάται ακριβώς από τη δυναμική αυτής της προσωπικότητας (Dreikurs et al., 1998).

Ο Borich (1988) περιγράφει δέκα είδη συμπεριφοράς για τον ορισμό του εκπαιδευτικού που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητά του. Τα διακρίνει σε *βασικά είδη συμπεριφοράς*, όπως είναι η καθαρότητα, η ποικιλία, η προσήλωση στο καθήκον και η εμπλοκή του στη διαδικασία της μάθησης των μαθητών και σε *καταλυτικά είδη συμπεριφοράς*, όπως είναι η χρήση των ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, η δόμηση του μαθήματος, η τεχνική των ερωτήσεων, η ενθάρρυνση των μαθητών και η πρόκληση ενθουσιασμού.

Με την έρευνα των Harris and Hill (1982 στο Ανδρεαδάκης 2010) γίνεται μια ομαδοποίηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ως εξής: να είναι συστηματικός, φιλικός, ικανός στην προφορική επικοινωνία, ενθουσιώδης, να

εξατομικεύει την διδασκαλία και να είναι σε θέση να κάνει παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (Ανδρεαδάκης, 2004).

Οι Chickering & Gamson, (1987) όρισαν τις επτά αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας στο πλαίσιο μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε από την American Association of Higher Education. Μετά από τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων πενήντα ετών, η μελέτη κατέληξε στον ορισμό των επτά αρχών του αποτελεσματικού δασκάλου, οι οποίες είναι: η ενθάρρυνση της επαφής μαζί του, της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η ενθάρρυνση της ενεργητικής μάθησης, η χορήγηση άμεσης ανατροφοδότησης στους μαθητές, η δυνατότητα να αφιερώνουν οι μαθητές αρκετό χρόνο στις εργασίες τους, η έμπνευση υψηλών προσδοκιών στους μαθητές και τέλος ο σεβασμός των ποικίλων ταλέντων και τρόπων μάθησης των μαθητών. Κατά τη Λιγνού (2007) αυτές οι αρχές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση δασκάλου μαθητή ενισχύοντας, τόσο την επίδοση όσο και τη συμπεριφορά του τελευταίου.

Επίσης κατά τους Fontana, (1996) και Good and Brophy, (1990) χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό είναι η ευχάριστη και θετική διάθεση, η φιλικότητα, η επεξηγηματική επάρκεια, η διαθεσιμότητα, η αμεροληψία, η υπομονή, ο αυτοέλεγχος, η αποφασιστικότητα, η συνέπεια και η έμπρακτη φροντίδα για τους μαθητές του που εκφράζεται από την αδιαπραγμάτευτη διάθεση αντιμετώπισης των προβλημάτων χωρίς τάσεις φυγής.

Κατά τον Ματσαγγούρα (2008) τέσσερα είναι τα βασικά στοιχεία επίλυσης των διαφορών και διαχείρισης των συγκρούσεων.

- Η αγάπη και η αφοσίωση που κερδίζει ο εκπαιδευτικός με το γνήσιο ενδιαφέρον του και την προσφορά του προς τους μαθητές.

Μέσα από την παιδαγωγική αγάπη ο εκπαιδευτικός γίνεται αποδεκτός από τους μαθητές του και αποκτά δυνατότητες παρέμβασης που είναι καταλυτικές ακόμη και σε ιδιαίτερα δύσκολους μαθητές (Glasser, 1990· Sergiovanni, 1994).

- Η εξειδικευμένη γνώση που κατέχει ως ειδικός της εκπαίδευσης.

Οι μαθητές το αντιλαμβάνονται το χαρακτηριστικό αυτό μέσα από τη διδακτική δεξιότητα και την κατοχή της διδασκόμενης ύλης.

- Τρίτον, η εξουσία του εκπαιδευτικού προέρχεται από τη θέση που κατέχει στο σχολικό σύστημα και τα θεσμοθετημένα δικαιώματα που απορρέουν από αυτή.

Πρόκειται για την υπηρεσιακή μορφή αυθεντίας που βέβαια, υστερεί σε αποτελεσματικότητα από τις δύο προηγούμενες και, όταν ακόμη δεν αμφισβητείται.

- Τέταρτον, η εξουσία του εκπαιδευτικού προέρχεται από την αναγνωρισμένη δυνατότητα που έχει να αξιολογεί το σύστημα των ποινών και των αμοιβών του σχολικού θεσμού.

Από παιδαγωγικής πλευράς θεωρείται το λιγότερο επιθυμητό στοιχείο, διότι με τον εξωτερικό έλεγχο που ασκεί παρατείνει την ετερονομία του μαθητή και, έτσι, συμβάλλει στον εκφυλισμό της αγωγής (Πυργιωτάκης, 1999).

Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, καθώς προσπαθεί να αφυπνίσει όλες τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, και ταυτόχρονα συνεργασιακός, αφού, όντας πάντα κοντά στους μαθητές του, τους στηρίζει και μαζί με αυτούς αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας σε δημοκρατικό κλίμα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής ζωής. Ενθαρρύνει τη διαθεματική συνεργασία και υιοθετεί μορφές ομαδικής εργασίας (Τριλιανός, 2004) αντιμετωπίζοντας με επιτυχία, μέσα από μια ποικιλία στρατηγικών και δεξιοτήτων, τα προβλήματα που παρουσιάζονται (Medler, 2001· Good & Brophy, 1987 · Darling & Hammond, 1996). Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια κουλτούρα στην τάξη η οποία υποστηρίζει τη μάθηση και την επιτυχία ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού (Schmidt & Harriman, 1998).

1.5 Μοντέλα άσκησης της εκπαιδευτικής εξουσίας

Σε ότι αφορά το μοντέλο άσκησης της εξουσίας, η βιβλιογραφία διακρίνει τρία είδη: το αυταρχικό, το συμμετοχικό και το επιτρεπτικό, τα οποία έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο άσκησης της σχολικής πειθαρχίας (Lewin, Lippit & White, 1939· Πυργιωτάκης,

1999). Και τα τρία αυτά μοντέλα παίζουν ρόλο στον τρόπο που μαθαίνει ο μαθητής, στην ψυχοσύνθεσή του και στις σχέσεις που αναπτύσσει στην καθημερινή του ζωή (Ξωχέλλης, 1999). Καθένα από αυτά έχει επιπτώσεις στην παραγωγικότητα, στην ποιότητα της σχολικής εργασίας και της μάθησης, στις ανθρώπινες σχέσεις και τελικά στην ικανοποίηση των μελών από τη συμμετοχή τους στην ανάλογη τάξη (Ξωχέλλης, 1999· Πυργιωτάκης, 1999).

Αναλυτικότερα, στο αυταρχικό μοντέλο συμπεριφοράς επικρατεί ο λόγος του εκπαιδευτικού που με αυταρχικό και απόλυτο τρόπο κατευθύνει όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής. Οι ποινές είναι κύριο μέσο επιβολής της εξουσίας του και η άκριτη υπακοή είναι η μέγιστη ηθική αρετή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυταρχική συμπεριφορά θεωρούν τους μαθητές ανεύθυνα και ανώριμα άτομα, που ρέπουν στην αταξία. Γι' αυτό θεωρούν ότι οι ίδιοι δικαιούνται να αποφασίζουν για όλα τα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές χωρίς τη συμμετοχή των τελευταίων.

Το αυταρχικό μοντέλο συμπεριφοράς δίνει την εντύπωση ότι επιλύει εύκολα τα προβλήματα οργάνωσης και πειθαρχίας. Στην πραγματικότητα δεν τα επιλύει μακροπρόθεσμα, διότι οι εντάσεις που δημιουργεί επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης.

Στο συλλογικό ή συμμετοχικό μοντέλο συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός παραμένει η ύστατη πηγή εξουσίας και ευθύνης. Θεωρείται ότι οι ευθύνες για την αγωγή που έχει αναλάβει υπαγορεύουν σ' αυτόν ρόλο παιδαγωγικής αυθεντίας, που σε καμία περίπτωση, βέβαια, δεν ταυτίζεται με την αυταρχική αγωγή. Γι' αυτό, ο εκπαιδευτικός με το συλλογικό μοντέλο προσπαθεί να εξασφαλίσει τη συναίνεση των μαθητών και την κατανόηση και αποδοχή από πλευράς των μαθητών του σκεπτικού κάθε ενέργειας και απόφασής του. Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν αυτόν τον τρόπο συμπεριφοράς πιστεύουν στις εσωτερικές δυνατότητες του παιδιού για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση. Είναι δε, οι ίδιοι άτομα δημιουργικά, με ανοικτούς ορίζοντες και αυξημένες επαγγελματικές ικανότητες (Καψάλης 1996· Mervin & Strodl 1991). Καθώς το συμμετοχικό μοντέλο συμπεριφοράς υπηρετεί την αυτόνομη συμπεριφορά, παρέχει τη δυνατότητα για σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και

μαθητών. Αν, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πείσει έμπρακτα τους μαθητές για το ενδιαφέρον του και τις ικανότητές του, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους. Αυτό αφενός μεν, βοηθά ψυχολογικά τους μαθητές αφετέρου δε, συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων με λιγότερα προβλήματα (Πυργιωτάκης, 1999· Κοσμόπουλος, 1990).

Στο επιτρεπτικό μοντέλο συμπεριφοράς επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και πολλές φορές η σύγχυση. Ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην έκθεση γενικών και αόριστων θέσεων και παραμένει μάλλον απαθής για ό,τι συμβαίνει στην τάξη και δεν επηρεάζει καθόλου τις διαδικασίες μάθησης και εργασίας (Wragg, 2003).

Τέτοιες, βέβαια, περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί από πεποίθηση ενεργούν έτσι, σπάνια συναντά κανείς στη γενική εκπαίδευση. Καταλήγουν, ίσως, σε αυτή τη μορφή συμπεριφοράς εκπαιδευτικοί που αδυνατούν να κατευθύνουν την τάξη τους (Blanchet & Trognon, 1997).

Ως καταλληλότερο μοντέλο θεωρείται το δημοκρατικό - συμμετοχικό, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός μοιράζεται ένα μέρος της εξουσίας του με τους μαθητές, προωθώντας τη συμμετοχική διδασκαλία με τον ίδιο στο ρόλο του καθοδηγητή να συνδιαμορφώνει με τους μαθητές την κοινή δράση τους. Έρευνες αναφέρουν ότι το δημοκρατικό μοντέλο επιφέρει πιο θετικά αποτελέσματα κατά τη μάθηση, εξασφαλίζοντας υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών από τη ζωή της μαθητικής ομάδας (Ματσαγγούρας, 2005). Σύμφωνα με τον Wragg (2003) οι μαθητές προτιμούν τους εκπαιδευτικούς που είναι ελαφρώς αυστηροί χωρίς να φτάνουν σε υπερβολές αυστηρότητας ή ανεκτικότητας. Επίσης, προτιμούν αυτούς που είναι δίκαιοι, που επαινούν ή επιβάλλουν τιμωρίες, που τους αντιμετωπίζουν ως ανθρώπους με ξεχωριστή προσωπικότητα, που τους αναθέτουν μια ποικιλία εργασιών που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, που είναι φιλικοί, με χιούμορ αλλά όχι σαρκαστικοί και τέλος, αυτούς που δίνουν εξηγήσεις με σαφήνεια.

Είναι αλήθεια ότι δεν έχει σημασία πόσο καλός μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές του/της, αφού πάντα μπορεί να προκύψουν περιπτώσεις που απαιτούν διαχείριση, είτε σε προσωπικό επίπεδο είτε στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2001). Οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις στο θέμα βασίζονται στις δυο βασικές παραδοχές: α) η

πειθαρχία στην τάξη δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο πρόβλημα αλλά συλλογικό. Για το λόγο αυτό, η διαχείριση της τάξης δεν μπορεί να επικεντρωθεί σε κάθε μεμονωμένη περίπτωση, αλλά πρέπει να φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, και β) οι εκπαιδευτικές διαδικασίες απαιτούν κανόνες που σχετίζονται με τη λειτουργία της τάξης και τη γενικότερη κοινωνική τάξη. Οι Lang και Hebert (1995) δείχνουν ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης προϋποθέτει αποτελεσματικές τεχνικές πρόληψης, προετοιμασίας του μαθήματος, προσέγγισης του μαθητή και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη. Σε αυτές τις διακριτές φάσεις θα αναφερθούμε στα επόμενα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

2.1 Εισαγωγή

Κύρια επιδίωξη των εκπαιδευτικών μέσα στο δυναμικό περιβάλλον της σχολικής τάξης είναι η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο μέσω της αλληλεπίδρασης τους με αυτούς και η απρόσκοπτη λειτουργία της τάξης, όσο αυτό είναι δυνατό. Συνεπώς η αναγνώριση της σημασίας και της σπουδαιότητας που έχει η πρόληψη αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς ως ενισχυτικός παράγοντας τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη μίμηση και υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς αποκτά βαρύνουσα σημασία. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι οι προληπτικές τεχνικές δημιουργούν το απαραίτητο μαθησιακό κλίμα, καλλιεργούν θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δημιουργώντας τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν τη διευκόλυνση και την αναβάθμιση της συγκεκριμένης διαδικασίας.

Στη συνέχεια αναλύουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη καθώς και τους τρόπους και τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς τους και την αποτροπή διαταρακτικών και αποκλινουσών συμπεριφορών.

2.2 Καλλιέργεια θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και αυτοεκτίμησης

Το σχολικό περιβάλλον αποτελείται από το φυσικό περιβάλλον και από το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και στην περίπτωση του δίπολου εκπαιδευτικού-μαθητών είναι ουσιώδεις και για τα δύο μέρη. Οι μαθητές χρειάζονται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα που να ευνοεί την μάθηση, ενώ ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εργάζεται και να δημιουργεί σε μια φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα. Έρευνες τόσο στο διεθνές, όσο και στον ελληνικό χώρο (Gold, 1999· Μπρούζος, 1993) έδειξαν ότι οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους

με τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι οι τελευταίοι είναι συχνά αυστηροί, άδικοι, αδιάλλακτοι και αδιάφοροι απέναντί τους. Έρευνα των Στογιαννίδου και Σπυριδωνίδη (2002) αποτύπωσε, επίσης, τη δυσαρέσκεια των μαθητών για τη σχέση τους με τους καθηγητές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν πιο θετική εικόνα για τις σχέσεις τους με τους μαθητές (Brekelmans, 1989).

Προκειμένου η σχέση αυτή να είναι αποτελεσματική πρέπει ο εκπαιδευτικός να «κυριαρχεί», με την έννοια ότι πρέπει να δίνει σαφείς στόχους στους μαθητές του και ισχυρή καθοδήγηση, τόσο αναφορικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, όσο και για τη συμπεριφορά που πρέπει να επιδεικνύουν (Marzano, 2003· Wubbels et al., 1987· Wubbels & Levy 1993).

Παράλληλα, ο Marzano (2001) τονίζει ότι η ποιότητα στην σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή είναι το κλειδί και για όλα τα υπόλοιπα θέματα διαχείρισης της τάξης. Σε μία μετα-ανάλυσή του, μάλιστα, στην οποία συμπεριέλαβε περισσότερες από 100 μελέτες, έδειξε ότι σε τμήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν καλή σχέση με τους μαθητές, υπήρχαν 31% λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και παραβιάσεις των κανόνων. Η συσχέτιση των σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών με την άμεση συμπεριφορά των δεύτερων οφείλεται στο γεγονός ότι αυτές οι σχέσεις σχετίζονται με τις βασικές ανάγκες των μαθητών για ικανοποίηση από την επαφή αυτή και στο γεγονός ότι η μη ικανοποίηση των βασικών αναγκών είναι ένας από τους κύριους λόγους της μαθητικής παραβατικότητας (Ανδρέου, 2004· Jones&Jones, 1998· Edwards 1997). Για το λόγο αυτό, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνάπτει με τους μαθητές θετικές σχέσεις που στηρίζουν και παρωθούν τους μαθητές, θεωρείται σημαντικό στοιχείο της διδακτικής ικανότητας (Thompson, 1997).

Σε έρευνα των Skinner και Belmont (1993) για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και το συναισθηματικό δέσιμο με το μαθητή τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η προσωπική επαφή με το μαθητή επηρεάζουν την αντίληψη του μαθητή για τους άλλους εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας στην δημιουργία θετικότερων σχέσεων.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην καλλιέργεια των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και λειτουργεί προληπτικά στη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική τάξη είναι και η οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αφορά στον συναισθηματικό τομέα και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Μακρή- Μπότσαρη, 2001). Η θετική αυτοεκτίμηση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεικόνας, στην κατανόηση των προσωπικών αναγκών και βοηθάει το άτομο να αντιμετωπίζει θετικά τον εαυτό του και τους άλλους, να δέχεται νέες προκλήσεις, να χειρίζεται με ψυχραιμία τις αποτυχίες του, να γνωρίζει τις αδυναμίες του και να προσπαθεί να τις βελτιώσει. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, λοιπόν, λαμβάνοντας αυτά υπόψη, να είναι συμπαραστάτης του μαθητή στην απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης και μέσα από ένα υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2004) αυτό επιτυγχάνεται, όταν η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές είναι προσωποκεντρική και έχει τα εξής στοιχεία:

- (1) ενσυναίσθηση, δηλαδή διείδυση στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, για να κατανοήσει τα συναισθήματά, τα βιώματα και τα προβλήματά του,
- (2) την αποδοχή άνευ όρων, δηλαδή αποδοχή των σκέψεων, των αντιλήψεων και των στάσεων του μαθητή χωρίς κρίσεις, επαίνους ή νουθεσίες, με αποτέλεσμα να αισθάνεται αναγνώριση και αποδοχή από τους άλλους, και
- (3) γνησιότητα, δηλαδή ειλικρινή στάση και συναισθήματα.

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς με σεβασμό, αποδοχή, ενσυναίσθηση και γνησιότητα παρουσιάζουν προσωπική ικανοποίηση, εμπιστοσύνη, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά, υψηλότερες γνωστικές επιδόσεις και υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών (Wetter & Tausch 1983, Tausch & Tausch 1991).

2.3 Μίμηση προτύπων

Η μίμηση προτύπων (modeling) είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος μάθησης γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς που υπογραμμίζει τη σημασία της παρατήρησης και της μοντελοποίησης των συμπεριφορών, των στάσεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων με βάση πρότυπα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτήν, το άτομο μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων - προτύπων και τη μιμείται συνειδητά ή ασυνείδητα. Η γνωστική κωδικοποίηση των πληροφοριών, που αποκτά το άτομο με παρατήρηση και μίμηση προτύπου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτοκαθοδήγηση, αυτοενίσχυση και αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς του (Δημόπουλος, 2007). Ο Αμερικανός ψυχολόγος Albert Bandura είναι ένας από τους πρωτοπόρους που ερμήνευσαν την έννοια της κοινωνικής μάθησης. Κάνοντας πολλές μελέτες και πειράματα υποστήριξε και απέδειξε ότι ο ρόλος της μάθησης στην ανάπτυξη των παιδιών κατέχει σημαντική θέση και διαδραματίζει καίριο ρόλο. Τα παιδιά παρατηρούν τους γύρω τους μιμούμενα τις κινήσεις ή τις συμπεριφορές που βλέπουν και έτσι μαθαίνουν. Μαθαίνουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία με τους άλλους, την επίθεση, την άμυνα και γενικότερα κάθε μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Χρησιμοποιώντας την συστηματικά και προγραμματισμένα, ο εκπαιδευτικός διδάσκει τις μορφές συμπεριφοράς που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία της τάξης του (Good & Brophy, 1987) προλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο τις συμπεριφορές εκείνες που εμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης και βοηθώντας ταυτόχρονα στην υιοθέτηση συμπεριφορών που διευκολύνουν και αναβαθμίζουν τη συγκεκριμένη διαδικασία.

2.4 Η ποιότητα της προετοιμασίας και της διεξαγωγής του μαθήματος μέσω του διδακτικού συμβολαίου και του διδακτικού σχεδιασμού

2.4.1 Διδακτικό συμβόλαιο

Η σχολική πειθαρχία με την έννοια της τήρησης κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς δεν είναι μόνο προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του μαθήματος, είναι και αποτέλεσμα του

καλού μαθήματος. Το διδακτικό συμβόλαιο και ο διδακτικός σχεδιασμός, που αφορούν στην προετοιμασία του μαθήματος, αποτελούν δυο τεχνικές που δρουν προληπτικά στη μαθητική παρεκτροπή και βοηθούν στη διατήρηση της μαθητικής προσοχής κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος.

Είναι διαπιστωμένο ότι η συμπεριφορά του μαθητή και του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη επηρεάζονται από κοινωνικά και άλλα στερεότυπα (Pajares, 1992). Παράλληλα επηρεάζονται και από τη συμπεριφορά που οι ίδιοι έχουν μέσα σε αυτή. Αυτή η αλληλεπίδραση δημιουργεί την αναγκαιότητα του καθορισμού κανόνων και ρόλων συμπεριφοράς για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε μια κατεύθυνση προαγωγής και εξυπηρέτησης της μάθησης. Ο σχεδιασμός, λοιπόν, του διδακτικού συμβολαίου συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και αναγνωρίζεται από τα βιβλιογραφικά δεδομένα ως ιδιαίτερης σημασίας (Laplante, 1997).

Το διδακτικό συμβόλαιο αποτελεί το σύνολο των συμπεριφορών, μεθόδων και συνηθειών του εκπαιδευτικού που αναμένονται από το μαθητή και των συμπεριφορών του μαθητή που αναμένονται από τον εκπαιδευτικό (Brousseau, 1980). Αποτελεί τις αμοιβαίες δεσμεύσεις και δικαιώματα που εκπαιδευτικοί και μαθητές οφείλουν να διαχειριστούν και να τηρήσουν εφεξής υπεύθυνα μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμπλέκουν τους μαθητές στον καθορισμό αυτών των κανόνων, γιατί με τον τρόπο αυτό υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός αποδοχής των κανόνων και εσωτερική αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών (Edwards, 1997). Μελέτες έδειξαν ότι, όταν υπάρχει εμπλοκή των μαθητών στη διατύπωση των κανόνων, έχουμε θεαματική βελτίωση της συμπεριφοράς τους (Jones and Jones, 1998) καθώς και αύξηση του βαθμού αυτοδέσμευσής τους (Sergiovanni, 1994).

Οι κανόνες πρέπει να είναι λίγοι, απλοί και σαφείς. Είναι επίσης σημαντικό να είναι γνωστές και ξεκάθαρες οι συνέπειες που θα υπάρξουν με την παράβασή τους. Παράλληλα, στη σύγχρονη τάξη το συμβόλαιο πρέπει να διακινεί ιδέες, όπως της συνεργατικότητας, της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης και της συμμετοχής. Κατά αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα και υποστηρίζεται η μάθηση.

2.4.2 Διδακτικός σχεδιασμός

Οι όροι «διδακτικός σχεδιασμός», ή «σχεδιασμός της διδασκαλίας», ή «αρχιτεκτονική της διδασκαλίας», ή «προγραμματισμός της διδασκαλίας» αφορούν στις προδιδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού κατά τις οποίες λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και καθορίζεται η ακολουθία των διδακτικών ενεργειών που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε ένα μάθημα (Τριλιανός, 2004· Φλουρής, 2005).

Η προετοιμασία και ο σχεδιασμός του μαθήματος έχουν καθοριστική σημασία για τον εκπαιδευτικό και αποτελούν βασικό επαγγελματικό του καθήκον, διότι του εξασφαλίζουν πληρότητα, ετοιμότητα και βεβαιότητα, πράγμα που συμβάλλει στο να αποβεί η μαθησιακή διεργασία πιο καρποφόρα (Ταρατόρη, 2006). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι ο σχεδιασμός των διδακτικών ενεργειών βελτιώνει σημαντικά το μαθησιακό αποτέλεσμα, ενώ οι τυχαίες και συμπτωματικές ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία επιδρούν αρνητικά στην προαγωγή της μάθησης (Τριλιανός, 2004, Ταρατόρη, 2006).

Ο προγραμματισμός είναι απαραίτητος για την επίτευξη του τελικού σκοπού, όπως συμβαίνει σε κάθε εργασία. Ιδιαίτερα για τη διδασκαλία, θεωρείται μία σημαντική όσο και δύσκολη εργασία, γιατί ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει σημαντικές αποφάσεις που αφορούν (Ματσαγγούρας, 2001):

- την επιλογή των στόχων του μαθήματος· διαδικασία που συχνά δεν είναι εύκολη, λόγω των συχνά αντικρουόμενων επιδιώξεων του αναλυτικού προγράμματος, των αναγκών των μαθητών, των προσδοκιών της κοινωνίας αλλά και των αντιλήψεων του ίδιου του εκπαιδευτικού,
- το νοητό σχεδιασμό του μαθήματος· απαραίτητη, ώστε η εξέλιξη της διδασκαλίας να ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία,
- την οργάνωση των επιμέρους δραστηριοτήτων μέσα σε δεδομένα χρονικά πλαίσια· σημαντικό ρόλο παίζουν εδώ οι δυνατότητες και οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Ο προγραμματισμός είναι σημαντικός όσο και αναγκαίος για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, γιατί:

- μπορεί να επιλύσει το πρόβλημα της διδασκαλίας ενός θέματος του γνωστικού αντικείμενου σε περιορισμένα χρονικά όρια,
- βοηθά τον εκπαιδευτικό να φανταστεί εκ των προτέρων την εξελικτική διαδικασία της διδασκαλίας,
- δίνει αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης στον εκπαιδευτικό,
- βοηθά στην έγκαιρη πρόβλεψη των προβλημάτων,
- δίνει τη δυνατότητα έγκαιρης προετοιμασίας,
- συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου,
- προσανατολίζει τον εκπαιδευτικό στο μαθησιακό έργο που πρέπει να επιτευχθεί,
- αποκαλύπτει τις παιδευτικές δυνατότητες του περιεχομένου που πρόκειται να διδαχτεί και
- διευκολύνει τον αυτοέλεγχο του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2001·Τριλιανός, 2004).

Εξίσου σημαντική με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας θεωρείται και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να βρίσκει εναλλακτικές πορείες ενεργειών από τις οποίες θα επιλέγει την πιο κατάλληλη να πραγματοποιηθεί κάθε φορά, αφού πρώτα εκτιμήσει την αξία και τις επιπτώσεις της στη συγκεκριμένη διδασκαλία (Τριλιανός, 2004).

Ο προγραμματισμός, ανάλογα με το επίπεδο γενίκευσης, διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: τον μακροπρόθεσμο, το μεσοπρόθεσμο, τον εβδομαδιαίο και τον ωριαίο (Ματσαγγούρας, 2001). Το καθένα από αυτά τα επίπεδα περιλαμβάνει διαφορετικές δραστηριότητες και επιδιώξεις. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε θέματα που άπτονται του ωριαίου προγραμματισμού, ο οποίος αποτελεί αποκλειστικό έργο του εκπαιδευτικού.

Τα περισσότερα μοντέλα που έχουν προταθεί για τον ωριαίο προγραμματισμό θεωρούν ότι ο προγραμματισμός ξεκινά με τη διατύπωση των διδακτικών στόχων και συνεχίζεται με την επιλογή των στρατηγικών και των τεχνικών υλοποίησης της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2004). Όμως, στην πορεία των χρόνων, διαπιστώθηκε ότι ο προγραμματισμός βασίζεται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών και στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αποτιμούν αυτές τις ανάγκες και δυνατότητες (Ματσαγγούρας, 2001). Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να προγραμματίσει τη διδασκαλία του, θα πρέπει να γνωρίζει: α) τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών του, β) το περιεχόμενο της διδασκαλίας και γ) τις διάφορες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001· Τριλιανός, 2004).

2.4.3 Καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων

Είναι πολύ σημαντικό να διατυπώνονται με σαφήνεια οι στόχοι της συγκεκριμένης κάθε φορά διδακτικής ενότητας, καθώς και οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την χρησιμοποίησή τους. Σύμφωνα με τον κορυφαίο μελετητή Mager (1985), οι κυριότεροι λόγοι οι οποίοι επιβάλλουν τη χρήση και τη σαφή διατύπωσή των διδακτικών στόχων είναι οι εξής:

- αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς συμβάλουν στην κατάλληλη επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας και των μεθοδολογικών εργαλείων,
- ενεργοποιούν το μαθητή για τον προγραμματισμό των ατομικών προσπαθειών του και
- ταυτόχρονα παρέχουν επανατροφοδοτικές πληροφορίες τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και μαθητή σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (Mager, 1985).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΕΚΠΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο εστιάζει στη σημασία και τη σπουδαιότητα των τεχνικών που προσελκύουν την προσοχή των μαθητών, ενεργοποιούν το μαθησιακό ενδιαφέρον τους ως απαραίτητο στοιχείο κινητοποίησης της προσοχής τους και βοηθούν στην ανάπτυξη των εσωτερικών διεργασιών της σκέψης τους ως το απαραίτητο στοιχείο οικοδόμησης γνώσης. Η ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών μέσω συγκεκριμένων τεχνικών κινητοποιεί εσωτερικά το μαθητή, τον βοηθά στην εναρμόνισή του με τη διδακτική διαδικασία και στην ενεργητική του εμπλοκή με αυτή. Η αύξηση των επίπεδων συμμετοχής λειτουργεί αποτρεπτικά στην εμφάνιση φαινομένων διαταρακτικής συμπεριφοράς.

3.2 Τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης της μαθητικής προσοχής

Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, πρέπει μεταξύ των άλλων να δημιουργήσει ήρεμη ατμόσφαιρα, να ξεκαθαρίσει τους διδακτικούς στόχους, να αντιστοιχίσει τους στόχους με το περιεχόμενο του μαθήματος και να παρουσιάσει με σαφήνεια το μάθημα χρησιμοποιώντας συχνά ερωτήσεις για έλεγχο της κατανόησης. Τα παραπάνω συναπαρτίζουν τα διδακτικά στοιχεία των αποτελεσματικών τεχνικών κατά την ώρα της διεξαγωγής του μαθήματος (Creemers, 2005).

Κατά το προκαταρκτικό στάδιο του μαθήματος, η σαφήνεια του εκπαιδευτικού εκφράζεται με την ακριβή πληροφόρηση των μαθητών για το τι επιδιώκει να διδάξει η καινούρια ενότητα (στοχοθεσία) και για το τι ακριβώς αναμένεται από αυτούς να κάνουν κατά το μάθημα αλλά και μετά το πέρας του μαθήματος (Richardson & Fallona, 2001).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναφερθεί στις διδακτικές δραστηριότητες που θα επακολουθήσουν και να προβεί στην παρουσίαση του νέου μαθήματος που πρέπει να γίνεται βήμα προς βήμα με ταυτόχρονο έλεγχο της μαθητικής κατανόησης.

Στα σημεία που διαπιστώνει δυσκολίες επανέρχεται με απλούστερες εξηγήσεις, περισσότερα παραδείγματα και άφθονες ανατροφοδοτήσεις που πληροφορούν τους μαθητές τι είναι ορθό και τι όχι και γιατί. Σύμφωνα με την έρευνα του Καψάλη (1996), το επίπεδο σαφήνειας των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών βιβλίων δεν είναι πάντοτε το επιθυμητό.

Το σημαντικότερο, ίσως, στοιχείο της διδασκαλίας που σχετίζεται άμεσα με την πρόληψη της μαθητικής παρεκτροπής είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προσελκύσει και να διατηρεί την προσοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματός του. Τα διδασκόμενα μαθήματα δεν ανταποκρίνονται συνήθως στα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών, ούτε στις δυνατότητες πολλών από αυτούς. Γι' αυτό, είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον διδάσκοντα να προσελκύσει και να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών σε έκταση, ένταση και διάρκεια. Ωστόσο, η εμπειρία δείχνει ότι μία τάξη που είναι αφοσιωμένη στη δουλειά της δεν έχει διάθεση για φασαρίες, ενώ παράλληλα τα μέλη της θα αποδοκιμάσουν όποιον θελήσει να διασπάσει την προσοχή τους προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού (Χρηστάκης, 2001). Η σχετική βιβλιογραφία προτείνει μια σειρά από διδακτικές τεχνικές άλλες από τις οποίες απευθύνονται στον εντυπωσιασμό των αισθήσεων και άλλες στον προβληματισμό της σκέψης (Brophy 1998· Ματσαγγούρας, 1998· Burden, 1995· Good & Brophy, 1987).

Οι παραπάνω τεχνικές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε *τεχνικές προσέλκυσης*, *τεχνικές διατήρησης* και *τεχνικές διευκόλυνσης της προσοχής* (Χρηστάκης, 2001). Σύμφωνα με τον Γκόττοβο (1997), οι τεχνικές αυτές καθίστανται αποτελεσματικές, μόνο, όταν το γενικότερο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπικοινωνίας που κυριαρχεί στην τάξη προσδίδει, με τα κριτήρια του μαθητή, νόημα στην εμπλοκή του στο μάθημα.

Οι *τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής* χρησιμοποιούνται κυρίως κατά την έναρξη του μαθήματος και αποσκοπούν στο να κερδίσουν αρχικά την προσοχή των μαθητών και στη συνέχεια να την μετατρέψουν σε μαθησιακό ενδιαφέρον και ενεργό εμπλοκή στο μάθημα. Ο ρόλος των προτέρων αντιλήψεων στη διαδικασία της μάθησης έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές. Ο Ausebel (1968) επισημαίνει ότι ο πιο σπουδαίος και απλός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι αυτός που ο μαθητής

γνωρίζει ήδη και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να τον εξακριβώσουν και να διδάξουν σύμφωνα με αυτόν. Οι ίδιες τεχνικές χρησιμοποιούνται και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι η προσοχή των μαθητών έχει ξεφύγει από το μάθημα.

Οι αισθητηριακές τεχνικές βοηθούν ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση αυτή. Πιο συγκεκριμένα στις αισθητηριακές τεχνικές υπάγεται η χρήση κάθε είδους εποπτικού και ακουστικού υλικού που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του.

Η αποτελεσματικότητα του οπτικο-ακουστικού υλικού εξαρτάται τόσο από τον τρόπο αξιοποίησης του, όσο και από τα χαρακτηριστικά του. Η ψυχολογία επισημαίνει ότι τα αισθητηριακά αντικείμενα που προκαλούν εύκολα την προσοχή μας έχουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Τομασίδης 1982· Slavin1994):

- α. διακρίνονται για τη μεγάλη τους ένταση ή το μέγεθος τους,
- β. αποκλίνουν σημαντικά από το κανονικό,
- γ. έχουν το στοιχείο της κίνησης, και
- δ. έχουν το στοιχείο της εναλλαγής ή της ποικιλίας.

Ο εκπαιδευτικός ομιλεί κατά κανόνα το 55-70% του διδακτικού χρόνου. Γι' αυτό προτείνεται να φροντίζει, ώστε να παρεμβάλλονται μέσα στα (συνεχή) ακουστικά ερεθίσματα και οπτικά. Αυτή η εναλλαγή των ακουστικών και των οπτικών ερεθισμάτων αυξάνει τη μαθητική προσοχή και εμπλέκει το σύνολο των μαθητών, αφού ικανοποιεί τις μαθησιακές προτιμήσεις και των οπτικών και των ακουστικών τύπων (Ματσαγγούρας 2007).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά κάποιες πρόσθετες τεχνικές που έχουν επίσης ως στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των μαθητών. Οι τεχνικές αυτές χαρακτηρίζονται ως γνωστικής εγρήγορσης, καθώς θέτουν τους μαθητές σε αυτή την κατάσταση.

3.3 Τεχνικές γνωστικής εγρήγορσης

Κατ' αρχάς μια τέτοια τεχνική αποτελεί η *προβολή μοναδικών, ασυνήθιστων και «αντιφατικών» στοιχείων* που προκαλεί την προσοχή των μαθητών. Όμοια λειτουργεί και η ανάδειξη «αντιφάσεων». Η διαπίστωση της αντίφασης μεταξύ της «λογικής» απάντησης και της πραγματικότητας είναι ικανός λόγος να δημιουργήσει έντονο μαθησιακό ενδιαφέρον στους μαθητές, αρκεί ο εκπαιδευτικός να μην προσφέρει αμέσως έτοιμη τη λύση της αντίφασης, αλλά να βοηθήσει τους μαθητές στην ερευνητική προσέγγιση των δεδομένων (Ματσαγούρας 2007).

Παράλληλα, χρησιμοποιείται συχνά και η *τεχνική του αιφνιδιασμού*. Αυτή υλοποιείται συνήθως στην αρχή της διδακτικής ώρας με την παρουσίαση ασυνήθιστων αντικειμένων ή με (σιωπηρές) ασυνήθιστες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού. Δεν είναι σκόπιμο να γίνονται συχνά αιφνιδιασμοί, αφού η καθιέρωση των αιφνιδιασμών ως συνήθη ρουτίνα θα σήμαινε ταυτόχρονα και την αποδυνάμωσή τους.

Για να μετατραπεί η αυθόρμητη και στιγμιαία προσοχή που εξασφαλίζουν οι παραπάνω τεχνικές σε εκούσια και διαρκή προσοχή, και κυρίως, για να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή στο μάθημα πρέπει παράλληλα να κινητοποιηθεί το μαθητικό ενδιαφέρον για το διδασκόμενο αντικείμενο. Η ύπαρξη του ενδιαφέροντος αποτελεί τον εσωτερικό παράγοντα διατήρησης της προσοχής. Μια τεχνική που οδηγεί στην αύξηση του μαθητικού ενδιαφέροντος είναι η *χρήση κινήσεων και χειρονομιών* από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός με τη γλώσσα του σώματος είναι πομπός παραγλωσσικών μηνυμάτων που συμπληρώνουν τα γλωσσικά μηνύματα και τα παραστατικοποιούν. Με αυτό τον τρόπο η επικοινωνία με τους μαθητές μετατρέπεται από ακουστική σε οπτικοακουστική προσελκύοντας ευκολότερα την προσοχή τους. Το πλήθος και η ποικιλία των ερεθισμάτων αναγκάζει τους μαθητές να κάνουν συνεχείς αισθητηριακές προσαρμογές, γεγονός που αυξάνει την προσοχή και συμβάλλει, ώστε να μην επέλθει γρήγορα ο πνευματικός κάματος. Αυτά, βέβαια, ισχύουν για τις φάσεις της διδασκαλίας κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα, επεξηγεί κάποιο σημείο και προβληματίζει τους μαθητές (Κοσμόπουλος, 1990).

Μια πρόσθετη σχετική τεχνική αναφέρεται στη *χρήση λεκτικών παρωθήσεων*. Οι λεκτικές παρωθητικές προτάσεις διατυπώνονται στην αρχή του μαθήματος ή της μαθητικής εργασίας και έχουν σκοπό να δημιουργήσουν ενδιαφέρον για μάθηση. Οι φράσεις αυτές τονίζουν συνήθως τη σημασία και την αξία του μαθησιακού αντικειμένου με αναφορά σε ενδογενή κριτήρια. Συχνά, μάλιστα, προσδίδουν στην εργασία που θα επακολουθήσει έναν τόνο πρόκλησης στη μαθητική προσπάθεια.

Τον ίδιο σκοπό επιτελούν και οι φράσεις που τονίζουν τη σχέση του καινούργιου αντικειμένου με παλιότερα μαθήματα ή με παλιότερες απορίες των μαθητών, που εκφράζουν τις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού, ή που υπογραμμίζουν την εσωτερική ικανοποίηση την οποία αισθάνεται εκείνος που θα φέρει σε πέρας το συγκεκριμένο έργο.

Ομάδα ερευνητών που ασχολήθηκε συστηματικότερα με τη μελέτη του μαθητικού ενδιαφέροντος έχει επισημάνει τη σπουδαιότητα των εισαγωγικών παρωθητικών φράσεων και των φράσεων διατήρησης του αρχικού ενδιαφέροντος (Marshall 1987· Ματσαγούρας, 2007).

Επίσης, *οι ερωτήσεις* παίζουν διπλό ρόλο στη διατήρηση της προσοχής: πρώτο, ελέγχουν το βαθμό προσοχής και, δεύτερο, προκαλούν τη μαθητική προσοχή. Οι ερωτήσεις ελέγχου υποβάλλονται αιφνιδιαστικά και ζητούν από τους μαθητές πληροφορίες που έχουν μόλις προ ολίγου δοθεί. Ο ρόλος των προτέρων αντιλήψεων στη διαδικασία της μάθησης έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές. Οι ερωτήσεις συνήθως υπάγονται στην κατηγορία του χαμηλού επιπέδου, κατά Bloom, αφού είναι ερωτήσεις ανάκλησης και κατανόησης των πληροφοριών (Hammersley, 1997).

Οι ερωτήσεις πρόκλησης του ενδιαφέροντος είναι ανώτερου επιπέδου και αφορούν στην ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση. Τέτοιες ερωτήσεις ζητούν από τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την απλή πληροφόρηση και αναπαραγωγή της γνώσης. Οι ερωτήσεις αυτές βρέθηκε ότι έχουν θετική επίπτωση στο ενδιαφέρον, την προσοχή και τη διάρκεια της μάθησης. Στην ίδια κατηγορία υπάγονται και οι ερωτήσεις που απευθύνονται στην αποκλίνουσα σκέψη και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα του παιδιού (Μιχαλακόπουλος, 1997).

Ιδιαίτερης αξίας είναι και η χρήση διλημματικών ερωτήσεων. Οι διλημματικές καταστάσεις προκαλούν ενδοατομικές και διατομικές, συγκρούσεις και αβεβαιότητα για το πρακτέο. Τα στοιχεία αυτά προκαλούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή και προάγουν τη νοητική και ηθική ανάπτυξη του.

3.4 Τεχνικές οργάνωσης και διαχείρισης του μαθήματος

Μια τρίτη σειρά τεχνικών σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης του καθημερινού μαθήματος στην τάξη και ειδικότερα στοιχείων του, όπως ο ρυθμός, οι παύσεις και οι εμφάσεις του μαθήματος αλλά και η διαρρύθμιση του φυσικού και ψυχολογικού κλίματος της τάξης.

Ο ρυθμός του μαθήματος διαφέρει από το ρυθμό επικοινωνίας. Μέτρο του ρυθμού επικοινωνίας είναι ο αριθμός των μέσων επικοινωνίας, των απόψεων που εξετάζονται και των ατόμων που εμπλέκονται στην επικοινωνία, ενώ μέτρο του ρυθμού του μαθήματος είναι η «έκταση» και το «βάθος» της διδακτέας ύλης που καλύπτεται σε μια διδακτική ώρα. Στην αρχή του μαθήματος ο ρυθμός επικοινωνίας πρέπει να είναι ταχύς, ενώ ο ρυθμός του μαθήματος αργός. Με την πάροδο της ώρας αυξάνει ο ρυθμός του μαθήματος και ελαττώνεται ο ρυθμός της επικοινωνίας. Αργότερα, προς το μέσο ή το τέλος του μαθήματος, όταν αρχίζει πάλι να ατονεί η μαθητική προσοχή, γίνεται αντιστροφή των ρυθμών. Ελαττώνεται, δηλαδή, ο ρυθμός του μαθήματος και αυξάνει ο ρυθμός της επικοινωνίας για λίγο, και το μάθημα επανέρχεται και πάλι σε αργό ρυθμό επικοινωνίας και ταχύ ρυθμό μαθήματος.

Επίσης, η παύση κατά τη διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό, διότι χωρίζει τα λεκτικά μηνύματα σε φυσικές ενότητες, δίνει στον μαθητή χρόνο να επεξεργασθεί τα μηνύματα, δημιουργώντας του ένα αίσθημα «κενού» και αμηχανίας ή αβεβαιότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να ψάχνει για οπτικές και άλλες νύξεις, που θα τον βοηθήσουν να προχωρήσει στη δόμηση των πληροφοριών, αφού λεκτικά ερεθίσματα, που θα τον βοηθούσαν σ' αυτό το έργο, δεν προσφέρονται. Η αναζήτηση αυτή αυξάνει την προσοχή (Κοσμόπουλος, 2006).

Η υπογράμμιση διαφόρων σημείων του μαθήματος μπορεί να είναι μια ακόμα σχετική τεχνική. Η υπογράμμιση μπορεί να είναι είτε παραστατική, είτε λεκτική. Η αποφασιστικότητα και η ένταση της υπογράμμισης, αλλά και ο γενικότερος ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού βοηθούν το μαθητή να στρέψει την προσοχή του στα κύρια σημεία του θέματος που συζητείται (Κλεφτάρας, 2000).

3.5 Τεχνική αμοιβών

Μια ακόμη σημαντική τεχνική που βοηθά στην επιτυχή ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι και η τεχνική της παροχής αμοιβών. Οι αμοιβές διακρίνονται σε εξωτερικές και εσωτερικές:

- Οι εσωτερικές αμοιβές αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και εκδηλώνονται ως ικανοποίηση, ως συναίσθημα επιτυχίας ως αυτοεπιβεβαίωση από την ολοκλήρωση ή το επίπεδο εκτέλεσης του έργου (Ματσαγγούρας, 2004).
- Οι εξωτερικές αμοιβές καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό ή το μαθητή και είναι άσχετες με το μαθησιακό έργο το οποίο αμείβεται (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι σύγχρονοι ψυχοπαιδαγωγοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των αμοιβών στη διαδικασία της μάθησης (Δανασσής -Αφεντάκης, 1992). Διαφοροποιούνται, όμως, ως προς τη χρήση μόνο εσωτερικών αμοιβών ή και εξωτερικών. Αρκετοί ψυχοπαιδαγωγοί υποστηρίζουν την αναγκαιότητα των εξωτερικών αμοιβών σε μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τα εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση (Bandura, 1977) ή οι δυσκολίες ολοκλήρωσης της εργασίας τους θεωρούνται ανώτερες από τις εσωτερικές αμοιβές που τους παρέχονται (Καψάλης, 1998). Κατά τον Torrance (1975) ανάγκη εξωτερικών αμοιβών έχουν και οι προικισμένοι μαθητές προκειμένου να αυξήσουν τη δημιουργικότητά τους.

Μορφές εξωτερικής αμοιβής είναι η χορήγηση υλικών αντικειμένων (υλικές αμοιβές) και η χορήγηση μη υλικών αμοιβών.

- Οι υλικές αμοιβές συνίστανται στους καλούς βαθμούς, στην παροχή προνομίων, ειδικών ευθυνών και άλλων παρόμοιων επιβραβεύσεων.
- Οι μη υλικές ανταμοιβές συνίστανται κυρίως σε πράγματα. όπως είναι η προσοχή, ο έπαινος ή η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, η προσοχή των συνομήλικων, καθώς και η προσοχή και ο έπαινος φορέων εκτός της τάξης, όπως είναι οι διευθυντές και το σχολείο γενικά (Fontana, 1996).

Κυριότερη μορφή εξωτερικής μη υλικής αμοιβής θεωρείται ο έπαινος, ο οποίος επηρεάζει θετικά την ψυχική διάθεση του μαθητή δρώντας αυτοεπιβεβαιωτικά, ενισχύοντας μάλιστα τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, όταν απονέμεται δίκαια. Αξίζει να σημειωθεί ότι η οπτική επαφή σε συνδυασμό με τον έπαινο αναπτύσσει θετική στάση στον μαθητή, ενώ το συνεχές κοίταγμα με αρνητικό λεκτικό περιεχόμενο δημιουργεί αρνητική στάση και δυσαρέσκεια (Siegman & Feldstein, 1987).

Οι έρευνες, όμως, δείχνουν ότι ο έπαινος δε χρησιμοποιείται πολύ συχνά (Biehler, 1993) και ότι, όταν χρησιμοποιείται, δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Η αποτελεσματικότητά του κατά τις έρευνες (Brophy, 1986) έγκειται στον αυθορμητισμό, την ειλικρίνεια, και την ακρίβεια.

Άλλη μορφή αμοιβής γνωστή ως αρχή του Premack, είναι η τακτική που συνδυάζει μια δύσκολη εργασία με μια ευχάριστη. Η πραγματοποίηση της δεύτερης προϋποθέτει την ολοκλήρωση της πρώτης (Ματσαγγούρας, 1982).

Ένα σημείο που έχει απασχολήσει την έρευνα είναι η σχέση που υπάρχει μεταξύ εξωτερικών αμοιβών και εσωτερικών. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι δύο αυτές κατηγορίες αμοιβών δεν δρουν αθροιστικά αλλά ανταγωνιστικά. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η αύξηση των εξωτερικών αμοιβών επιφέρει μείωση των εσωτερικών κινήτρων για επιτυχία (Burden, 1995) και η κινούμενη από εξωτερικές αμοιβές εργασία είναι, σε σχέση με την κινούμενη από εσωτερικά κίνητρα, λιγότερο δημιουργική και περιέχει περισσότερα λάθη (Καψάλης, 1996).

Βέβαια, οι εξωτερικές αμοιβές που αποσκοπούν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης συμβάλλουν στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων, αρκεί ο εκπαιδευτικός σταδιακά

να προχωρά από τις υλικές, στις συμβολικές αμοιβές και από τις εξωτερικές, στις εσωτερικές (Ματσαγγούρας, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, εκτός από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, να αμείβουν επιπλέον και το μαθησιακό ενδιαφέρον και την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής για την επιτυχή ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας. Με τον τρόπο αυτό κινητοποιείται το ενδιαφέρον των αδύνατων μαθητών και αυξάνεται η επίδοσή τους. Επίσης, αντικείμενο αμοιβής πρέπει να αποτελέσει και η κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή. Μαθητές που βρίσκονται στη διαδικασία προσαρμογής της συμπεριφοράς τους στις κοινωνικές νόρμες της τάξης ή που επιλύουν επιτυχώς προβλήματα κοινωνικής επικοινωνίας με αποδεκτούς τρόπους πρέπει να αμείβονται (Κολιάδης, 1995). Οι Wheldall & Merrett (1990) έδειξαν ότι τόσο στην κατώτερη όσο και στη μέση εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί κάνουν αποδοκιμαστικές και επιδοκιμαστικές παρατηρήσεις σε μια αναλογία 8:2 σ' ότι αφορά τη συμπεριφορά, ενώ για τη σχολική επίδοση η κατάσταση αντιστρέφεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Τεχνικές διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

4.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζεται στις τεχνικές εκείνες που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη. Είναι γνωστό από τη διεθνή έρευνα (Offord, 1987· Douglas, 1989) ότι συνθήκες κοινωνικές, σχολικές ή οικογενειακές μπορεί να οδηγήσουν το μαθητή στην υιοθέτηση και εκδήλωση μιας μη επιθυμητής και σύμφωνης με τα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς. Τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να γίνουν αιτία για πολλά άλλα προβλήματα, όπως μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικοποίησης, διατάραξη του σχολικού κλίματος και μακροχρόνιο πρόβλημα παραβατικότητας.

Η προβληματική συμπεριφορά εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια (αναλογία 9:1) και φυσικά υπάρχουν διαφορές ως προς την ποιότητα και την ποσότητα του φαινομένου (Offord et al, 1991 στο Carter et al, 2006). Μάλιστα, όσο μεγαλύτερα σε ηλικία είναι τα παιδιά, τόσο πιο δύσκολο φαίνεται ότι είναι να χειριστεί κανείς την κατάσταση και να παρέμβει αποτελεσματικά (Stephenson et al., 2000 Arbuckle et al., 2004 στο Carter et al, 2006). Φαίνεται πάντως ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της επίδοσης του μαθητή και της εκδήλωσης κόσμιας συμπεριφοράς: όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία των μαθητών, τόσο λιγότερο οι ίδιοι εμπλέκονται ως θύματα ή θύτες σε διάφορα περιστατικά (Houndoumadi & Pateraki & Doanidou, 2006).

Με τη χρήση του όρου «αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς» εννοούμε το σύνολο των μεθόδων που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί ή και ο σχολικός οργανισμός, ώστε να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα (Safra & Oswald, 2003). Ο όρος περιλαμβάνει μια ενότητα τεχνικών οι οποίες αποβλέπουν τόσο στην καταστολή των απειθαρχών συμπεριφορών των μαθητών, όσο και στην πρόληψη τους (Κυρίδης, 1999). Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια σειρά επιμέρους τεχνικών μη λεκτικών και λεκτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη. Ακολουθώς αναλύεται η οικοσυστημική προσέγγιση ως το βασικό θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.

4.2 Η τεχνική της προοδευτικής παρέμβασης

Σύμφωνα με αυτή ο εκπαιδευτικός προχωρεί σταδιακά στις πιο άμεσες υποδείξεις και προτάσεις. Παρακάτω προτείνονται επιμέρους τεχνικές που εντάσσονται σε αυτή την κλιμάκωση και οι οποίες διακρίνονται σε μη λεκτικές και σε λεκτικές.

4.3 Μη λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού

Η χρήση των μη λεκτικών παρεμβάσεων έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, αφού δε διακόπτει τη ροή της διδασκαλίας και δε δημιουργεί ατμόσφαιρα λεκτικής αντιπαράθεσης μαθητών – εκπαιδευτικού. Παράλληλα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους οδηγώντας τους σταδιακά στην επίτευξη της ηθικής και κοινωνικής αυτονομίας (Rothestein,2008).

4.3.1 Συνειδητή αγνόηση

Η τεχνική αυτή στηρίζεται στη συμπεριφοριστική ψυχολογική θεωρία της ανατροφοδότησης και πρέπει να εφαρμόζεται σε περιπτώσεις παραβατικών συμπεριφορών μικρής διάρκειας. Η αγνόηση μορφών συμπεριφοράς που μέχρι τότε ετύγχαναν της προσοχής του εκπαιδευτικού επιφέρει όξυνση της ενοχλητικής συμπεριφοράς με σκοπό να επαναλειτουργήσει ο μηχανισμός της προσοχής.

Αυτό είναι ένα μειονέκτημα της τεχνικής της αγνόησης, διότι δεν είναι βέβαιο ότι ο δάσκαλος και η τάξη αντέχουν την αυξημένη επίθεση του ατακτούντος μαθητή. Ένα δεύτερο μειονέκτημα της προγραμματισμένης αγνόησης είναι ότι, όσο διαρκεί η υπό απόσβεση συμπεριφορά, η αγνόηση δημιουργεί ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση και προβληματισμό στους άλλους μαθητές που είναι δυνατόν να ερμηνεύσουν την αγνόηση ως αδιαφορία του εκπαιδευτικού ή ως αδυναμία αντιμετώπισης των προβλημάτων.

Αποτελεσματικότερη, ίσως, και περισσότερο εφαρμόσιμη είναι η συνδυαστική χρήση αγνόησης των μικροαταξιών και ενίσχυσης των μορφών συμπεριφοράς που αναιρούν τις ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς αλλά και αυτή η τακτική δεν είναι

πάντα αποτελεσματική, διότι, ό,τι αγνοεί ο εκπαιδευτικός, συχνά το ενισχύουν με τις αντιδράσεις τους οι μαθητές.

4.3.2 Παραγλωσσική επίπληξη –επιτίμηση

Στην κλίμακα της προοδευτικής παρέμβασης, η αμέσως επόμενη παρέμβαση μετά την προγραμματισμένη αγνόηση, είναι η μη γλωσσική ή παραγλωσσική επιτίμηση που κάνει ο εκπαιδευτικός σιωπηρά με μια έντονη ματιά ή με μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής. Με το παραγλωσσικό μήνυμα δηλώνει στον παρεκτρεπόμενο ότι έχει γνώση της παρεκτροπής του και ότι αναμένει αμέσως την επαναφορά του στην τάξη (Stage & Quiroz, 1997).

4.3.3 Έλεγχος δια της εγγύτητος (Proximity control)

Στην περίπτωση όπου η παραγλωσσική παρέμβαση δεν αποδώσει, τότε ο εκπαιδευτικός προβαίνει χωρίς άλλη καθυστέρηση στο επόμενο βήμα, που είναι ο έλεγχος δια της εγγύτητος (proximity control). Στις περισσότερες περιπτώσεις η εγγύτητα και η οπτική επαφή με το μαθητή τερματίζει χωρίς άλλες διαδικασίες, την αταξία (Ματσαγγούρας, 2007).

4.3.4 Έλεγχος δια του αγγίγματος

Συνίσταται σε ένα απλό άγγιγμα του μαθητή στην πλάτη ή στο κεφάλι, το οποίο βεβαίως, με την γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού, πρέπει να λειτουργεί ως προτροπή και αξίωση για επαναφορά στην τάξη. Η τεχνική αυτή προϋποθέτει ότι υπάρχει μια θετική σχέση που επιτρέπει κάτι τέτοιο και ότι τη συγκεκριμένη στιγμή ο μαθητής είναι σε ψυχολογική θέση να δεχθεί το πλησίασμα και άγγιγμα του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό πρέπει οι κινήσεις αυτές να είναι σύντομες και να μεταφέρουν με σαφήνεια το μήνυμα της αποδοχής και της αναγνώρισης, χωρίς να αφήνουν περιθώρια παρερμηνειών (Ματσαγγούρας, 2007).

4.4 Λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την αρχή της προοδευτικότητας των παρεμβάσεων του διδάσκοντος, οι λεκτικές παρεμβάσεις ακολουθούν τις μη λεκτικές και είναι άμεσης φύσης. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία οι λεκτικές παρεμβάσεις ιεραρχούνται ως εξής:

4.4.1 Έμμεση υπόδειξη

Κατά την τεχνική της έμμεσης υπόδειξης του αναμενόμενου, ο εκπαιδευτικός δεν σχολιάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του παρεκτρεπόμενου, αλλά αντιθέτως σχολιάζει θετικά τους μαθητές που συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο. Η τεχνική αυτή έχει το στοιχείο της υπόδειξης του τι είναι αναμενόμενο και προσφέρεται κυρίως για τις μικρότερες ηλικίες (Κολιάδης, 1995). Ο Kounin (1970) έχει διατυπώσει το νόμο της «κυματοειδούς επίδρασης» (ripple effect), σύμφωνα με τον οποίο οι επιπτώσεις από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν περιορίζονται στο μαθητή που ήταν ο στόχος της παρέμβασης, αλλά επεκτείνονται και στους υπόλοιπους μαθητές, όπως οι κυματοειδείς ομόκεντροι κύκλοι στην επιφάνεια του νερού. Ο νόμος αυτός ισχύει επίσης και για την εφηβική και μετεφηβική ηλικία (Edwards, 1997).

4.4.2 Αναφορά του ονόματος του μαθητή

Αυτή η τεχνική εφαρμόζεται σε περιπτώσεις μικροαταξιών και έχει σκοπό να γνωστοποιήσει στο μαθητή ότι ο εκπαιδευτικός είναι ενήμερος της αταξίας του και, κυρίως, ότι αναμένει την επαναφορά του στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2007).

4.4.3 Επερώτηση σε ατακτούντα

Στις περιπτώσεις που η φάση του μαθήματος το επιτρέπει, ο εκπαιδευτικός υποβάλλει προς τον ατακτούντα μαθητή ερώτηση σχετική με το περιεχόμενο του μαθήματος. Στην ήπια μορφή της η τεχνική αυτή αρχίζει με την αναφορά του ονόματος και συνεχίζει με

την υποβολή της ερώτησης, ενώ στην πιο ελεγκτική της μορφή αρχίζει με την υποβολή της ερώτησης και ολοκληρώνεται με την αναφορά του ονόματος (Bond, 2008).

4.4.4 Χιούμορ

Μια άλλη τεχνική είναι το χιούμορ, το οποίο είναι δύσκολο να οριστεί και αδύνατο να διδαχθεί. Αποτελεί, ίσως ένα από τα φυσικά χαρίσματα της προσωπικότητας που επιτρέπει στο άτομο να σχολιάζει, συχνά με διάθεση αυτοσαρκασμού, την πολυπλοκότητα των πραγμάτων και την απλοϊκότητα ή ακόμη και την κωμικότητα των προσεγγίσεων, αλλά και να προτείνει απρόσμενες προσεγγίσεις στην πραγματικότητα.

Ο ρόλος του χιούμορ είναι ευεργετικός στη διανθρώπινη επικοινωνία και ιδίως σε στιγμές αντιπαράθεσης και έντασης. Οι μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα τη χιουμοριστική ικανότητα και διάθεση των εκπαιδευτικών (Cullingford, 1995). Στην περίπτωση της αταξίας, για να μη μετατραπεί το χιούμορ σε σαρκασμό, πρέπει ο εκπαιδευτικός να αποφύγει αναφορά στο πρόσωπο του ατακτούντος μαθητή και να περιοριστεί στο χιουμοριστικό σχολιασμό της περίπτωσης ή του προσώπου που καλείται να αντιμετωπίσει μια τέτοια περίπτωση. Η αίσθηση και η χρήση του χιούμορ είναι θέμα τελείως προσωπικό και εξαρτάται από τον ψυχισμό της στιγμής (Wallinger, 1997).

4.4.5 Ανάδειξη επιπτώσεων της παρεκτροπής στους συμμαθητές

Επόμενη τεχνική με στόχο την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι η ανάδειξη των επιπτώσεων της αταξίας, τόσο στους συμμαθητές, όσο και στον εκπαιδευτικό, αφού συχνά οι ατακτούντες μαθητές δεν έχουν απόλυτη συνείδηση των επιπτώσεων των πράξεων τους. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, αναδεικνύει αυτές τις επιπτώσεις και υπενθυμίζει στον ατακτούντα το χρέος του να μη βλάπτει τους άλλους με τις δικές του πράξεις. Η τεχνική αυτή αξιοποιείται συστηματικά από το μοντέλο πειθαρχίας του Gordon (1974, 1991) και είναι γνωστή ως “I message” (Μήνυμα του Εγώ). Σύμφωνα με τον Gordon ο εκπαιδευτικός περιγράφει αρχικά τη συμπεριφορά του μαθητή που θεωρεί προβληματική. Στη συνέχεια περιγράφει τα συναισθήματα που

δημιουργεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά, και τέλος διατυπώνει την επίπτωση που έχει στον ίδιο και στην τάξη.

4.4.6 Προβολή θετικών επιπτώσεων αποδεκτής συμπεριφοράς

Με την τεχνική της προβολής των θετικών επιπτώσεων επιχειρούμε τη «θετικοποίηση» μιας αρνητικής κατάστασης. Συγκεκριμένα, αντί να τονίσει ο εκπαιδευτικός τις αρνητικές επιπτώσεις της παρεκτροπής, τονίζει τις θετικές επιπτώσεις που θα υπάρξουν για τους ίδιους, αν σταματήσουν την αταξία και αναπτύξουν την αναμενόμενη συμπεριφορά. Έτσι, με έμμεσο τρόπο ο εκπαιδευτικός στρέφει το μαθητή από την αταξία προς την ορθή συμπεριφορά, αξιοποιώντας πάντα τις δυνατότητες αυτορρύθμισης που έχει (Ματσαγγούρας, 2007).

4.4.7 Ευγενής απαίτηση για τερματισμό παρεκτροπής

Σύμφωνα με την τεχνική της ευγενούς απαίτησης, ο εκπαιδευτικός ζητά με θετικό τόνο και ύφος αλλά και με αποφασιστικότητα από τον παρεκτρεπόμενο να επανέλθει στην τάξη. Ήδη, με την τεχνική αυτή ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από τις τεχνικές αυτορρύθμισης και προσανατολίζεται προς τις τεχνικές άσκησης του ελέγχου, που βασίζεται στην εξουσία ρόλου την οποία κατέχει (Ματσαγγούρας, 2007).

4.4.8 Επισήμανση κακής χρήσης υλικών

Όταν μαθητές προβαίνουν σε μικροαταξίες και μικροφθορές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισημάνει την κακή χρήση των υλικών ως αιτία του προβλήματος. Η τεχνική της επισήμανσης ενέχει το στοιχείο της επίπληξης και απαιτεί αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Αυτή η τεχνική είναι πρόσφορη για μικρότερες ηλικίες (Ματσαγγούρας, 2007).

4.4.9 Υπενθύμιση κανόνων

Με την τεχνική της υπενθύμισης των κανόνων γίνεται επίκληση ενός εξωτερικού συστήματος ρύθμισης της συμπεριφοράς. Το γεγονός, όμως, ότι οι μαθητές έχουν συμβάλει στη διατύπωση των κανόνων και, ότι οι ίδιοι τελικά επιλέγουν, αν θα σεβαστούν τους κανόνες ή όχι, διασώζει κάποιο βαθμό αυτορρύθμισης. Διευκρινίζεται, ωστόσο, ότι η επίκληση των κανόνων πρέπει να συνοδεύεται και από την επιβολή των προβλεπόμενων κυρώσεων, όταν οι κανόνες, τελικά, δεν γίνονται σεβαστοί. Σε αντίθετη περίπτωση και οι κανόνες ατονούν και το κύρος του εκπαιδευτικού εκφυλίζεται (Ματσαγγούρας, 2007).

4.4.10 Επίπληξη και διαταγή επαναφοράς στην τάξη

Τελευταία στην κλίμακα των λεκτικών επιπλήξεων, με αυξημένο βαθμό εξωτερικού ελέγχου, είναι η παρέμβαση της επίπληξης που ενέχει έμμεσα ή άμεσα διατυπωμένη και τη διαταγή για επαναφορά στην τάξη. Η μετρημένη χρήση σύντομων επιπλήξεων, που στηρίζονται από οπτική επαφή και άλλα παραγλωσσικά μηνύματα δηλωτικά της ενόχλησης και της αποφασιστικότητας, είναι συνήθως αποτελεσματική τεχνική για τον τερματισμό μικροαταξιών. Η επίπληξη μπορεί να γίνει ιδιωτικά ή δημόσια. Η βιβλιογραφία προκρίνει την ιδιωτική από τη δημόσια επίπληξη, αν και οι μαθητές φαίνεται να συνιστούν τη δημόσια. Οι μαθητές είναι συνήθως αυστηροί κατά τη διατύπωση κανόνων και διαδικασιών πειθαρχίας και εκφράζουν τη λογική του εξωτερικού ελέγχου και της αυστηρής τιμωρίας και όχι τη λογική του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης, που είναι παιδαγωγικότερη προσέγγιση (Ανδρέου, 1998).

4.5 Η τεχνική της Σύναψης συμφωνίας

Μετά από κοινή συζήτηση του εκπαιδευτικού με το μαθητή που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, και τα δυο μέρη καταλήγουν σε ενυπόγραφη συμφωνία (contracting) σχετικά με τη μορφή συμπεριφοράς που αναμένεται να επιδείξει ο μαθητής για συγκεκριμένη χρονική περίοδο και την αμοιβή που θα λάβει μετά την

εκπλήρωση της συμφωνίας. Η σύναψη - συμφωνία δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να διαπιστώσει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ της συμπεριφοράς του και των συνεπειών της, και να διατυπώσει προσωπικές δεσμεύσεις. Καλό είναι η περίοδος της συμφωνίας να είναι σύντομη και οι όροι της σαφείς. Η σύναψη συμφωνίας έχει στο παρελθόν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο εξατομικευμένων προγραμμάτων και για διδακτικούς σκοπούς (Fontana, 1996· Burden, 1995).

4.6 Επίλυση επίμονων προβλημάτων

Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που εμμένουν στην παρεκτροπή, παρά την προοδευτική χρήση έμμεσων αρχικά και άμεσων στη συνέχεια παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Τα προβλήματα της κατηγορίας αυτής τα καλούμε «επίμονα» προβλήματα και πρέπει να αντιμετωπιστούν, διότι εμποδίζουν την διεξαγωγή της διδασκαλίας. Προς το σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει παρεμβάσεις που αυξάνουν, σε σχέση με τις λεκτικές παρεμβάσεις τον έλεγχο του εξωτερικού περιβάλλοντος επί των μαθητών, χωρίς όμως να αναιρούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της παρέμβασης.

Η επίλυση των επίμονων προβλημάτων γίνεται με την αναζήτηση των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς και την ταυτόχρονη αντιμετώπιση των συμπτωμάτων που εκφράζονται με την παραβατική συμπεριφορά του μαθητή. Η αντιμετώπιση των συμπτωμάτων μπορεί να γίνει είτε με κατασταλτικό είτε με αναπτυξιακό τρόπο. Ως κατασταλτική αντιμετώπιση θεωρούμε όλες τις τιμωρητικές τεχνικές που περιορίζουν το σύμπτωμα χωρίς να θεραπεύουν την αιτία που το προκαλεί. Ως αναπτυξιακή αντιμετώπιση χαρακτηρίζουμε όλες τις προσεγγίσεις που βοηθούν το μαθητή να συνειδητοποιήσει την αποτελεσματικότητα και την προβληματικότητα της συμπεριφοράς του και τον στηρίζουν στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων μορφών συμπεριφοράς. Μια τέτοια τεχνική είναι αυτή της οικοσυστημικής προσέγγισης η οποία αναλύεται παρακάτω.

4.7 Η Οικοσυστημική προσέγγιση.

Η Γενική Θεωρία Συστημάτων (von Bertalanffy, 1968), υποστηρίζει τη διαφοροποίηση των ανοιχτών συστημάτων (Napier & Whitaker, 1988) και την αέναη, δυναμική αλληλεπίδραση των συστατικών στοιχείων τους (Δεκλερής, 1986), με σκοπό μια «ανέφικτη ισορροπία». Η συστημική προσέγγιση αποτελεί μία μεταθεωρία, η οποία στο επίπεδο των ανθρωπιστικών επιστημών θεωρεί τον άνθρωπο ως ένα σύστημα. Αυτός με τη σειρά του, αποτελεί μέλος άλλων συστημάτων όπως της οικογένειάς του, του σχολείου του, της εθνότητάς του.

Έτσι, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοιχτό, ζωντανό σύστημα, το οποίο με τη σειρά του αποτελείται από τα «μικροσυστήματα» των σχολικών τάξεων, των ομάδων παιδιών, των εκπαιδευτικών. Η ίδια με τη σειρά της αποτελεί ταυτόχρονα, υποσύστημα άλλων, υπερκείμενων «μακροσυστημάτων», όπως αυτών της τοπικής και εθνικής κοινότητας.

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, που είναι γνωστή και ως ολιστική, ο μαθητής αποτελεί μια ολότητα, που καθορίζεται από τη δυναμική σχέση και όχι από την απλή συνάθροιση κοινωνικών επιδράσεων, ατομικών ικανοτήτων, κινήτρων και ειδικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος. Όσον αφορά ειδικά τη μάθηση, η οικοσυστημική προσέγγιση υποστηρίζει ότι το παιδί είναι ένας αυτοκατευθυνόμενος κατασκευαστής νοηματικών δομών, που χρησιμοποιεί μία ατομική βάση δεδομένων.

Αυτή η βάση δεδομένων διαμορφώνεται από τις συνθήκες του ευρύτερου κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος και από τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του ατόμου. Ο κάθε μαθητής διαθέτει μεν έναν προσωπικό τρόπο ερμηνείας δεδομένων και καταστάσεων, αλλά ο τρόπος αυτός είναι αποτέλεσμα των ποικίλων αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια του συγκεκριμένου συστήματος σχέσεων, στο οποίο ανήκει ο μαθητής (Δεκλερής, 1986). Η προβληματική συμπεριφορά, υποστηρίζει ο Durant (1995) κατανοείται καλύτερα μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που συντηρούν αυτή την προβληματική συμπεριφορά.

Αυτό συμβαίνει χωρίς οι εμπλεκόμενοι (π.χ. εκπαιδευτικοί) να το συνειδητοποιούν. Ενθαρρύνουν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με κάποιες από τις δικές τους συμπεριφορές (π.χ. απειλές, προσβολές προς τους μαθητές κλπ.). Η προβληματική συμπεριφορά συνήθως συνεχίζει να υφίσταται, γιατί οι γονείς ή/και οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά, και χωρίς να το επιδιώκουν, συμβάλλουν στη διατήρηση του προβλήματος. Μια αλλαγή στην προβληματική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει και σε άλλες αλλαγές με μακροχρόνιες θετικές επιπτώσεις σε πολλές πλευρές της συμπεριφοράς του μαθητή.

Οι Apter και Conoley (1984) υποστηρίζουν ότι η προβληματική συμπεριφορά δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως «ασθένεια» που «κατοικεί» μέσα στο σώμα του παιδιού αλλά ως δυσαρμονία του συστήματος. Οι Cooper και Upton (1990) υποστηρίζουν ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δεν δημιουργείται μόνο από το μαθητή που επιδεικνύει τη συμπεριφορά. Επίσης, υπογραμμίζουν ότι η αιτία για την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς κατανοείται στο πλαίσιο των δράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Συνήθως, όταν υπάρχουν προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, οι ειδικοί και οι παιδαγωγοί επικεντρώνονται σε ατομικό επίπεδο επίλυσης των προβλημάτων και αγνοούν το συστημικό επίπεδο.

Επομένως, οι αλλαγές αυτές είναι ασυντόνιστες, βραχυπρόθεσμες και χωρίς συνέπεια (Borgelt & Conoly, 1999). Το να τροποποιηθούν τα οικοσυστήματα μέσα στα οποία διακυβεύεται η ζωή των παιδιών (π.χ. σχολεία, οικογένειες και τοπικές κοινωνίες), θα πρέπει να είναι μια από τις βασικές προτεραιότητες των σχολικών ψυχολόγων και της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ματσόπουλος, 2005).

Η οικοσυστημική προσέγγιση εστιάζει στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στην αντιμετώπισή της με άμεση αναφορά στο άτομο.

Πιο συγκεκριμένα εστιάζει σε:

- αλλαγή της οπτικής γωνίας – τροποποίηση της σκέψης πάνω στο πρόβλημα

(= αναστοχασμός και αναπλαισίωση),

- συνεργατική δυνατότητα και θετική εναλλακτική ερμηνεία,
- ρόλος του ντεντέκτιβ (ερωτήσεις για τη διαλεύκανση των προβλημάτων)
- αναζήτηση θετικών κινήτρων στα προβλήματα συμπεριφοράς,
- ενθάρρυνση της προβληματικής συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο,
- αξιοποίηση του χιούμορ,
- εστίαση σε ό,τι δεν αποτελεί πρόβλημα,
- αλλαγή του εαυτού μας (= λεξιλόγιο, ύφος, κίνηση κλπ),
- εντοπισμός αλλαγών μετά από τις προσπάθειες.

4.8 Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Συμπληρωματική στρατηγική θα μπορούσε να θεωρηθεί και η ομαδοσυνεργατική μάθηση που είναι εξαιρετικά λειτουργική για τη διαχείριση των συγκρούσεων, αφού ενθαρρύνοντας την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία τους καθιστά πραγματικά ενεργούς, βοηθώντας ταυτόχρονα στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της συνεργασίας, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. (Ματσαγγούρας, 2000). Επίσης ενισχύεται η σχολική πειθαρχία και η θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη των μαθητών διευκολύνοντας ταυτόχρονα και το έργο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη με την παραχώρηση της διοίκησης έστω και για περιορισμένο αρχικά χρόνο στους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών αξιολόγησης τεχνικών διαχείρισης τάξης

5.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται έρευνες από τον ελληνικό και διεθνή χώρο που αφορούν σε θέματα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και σε διδακτικές τεχνικές που σκοπό έχουν να βελτιώσουν το μαθησιακό κλίμα, να ενισχύσουν τη γνώση των μαθητών, να διευκολύνουν και να αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, επισημαίνονται συμπεριφορές μαθητών που δυσχεραίνουν τη λειτουργία και παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και του συνόλου της τάξης.

Παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων τεχνικών ως προς την επίτευξη, τόσο των διδακτικών στόχων όσο και ως προς την τροποποίηση των αρνητικών συμπεριφορών που συχνά λειτουργούν ανασταλτικά στα πλαίσια της τάξης, αφού τα δύο αυτά στοιχεία είναι συνυφασμένα και συχνά το ένα πυροδοτεί και τροφοδοτεί το άλλο. Εν συνεχεία παρουσιάζονται οι έρευνες που εντοπίστηκαν στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία.

5.2 Ελληνικές έρευνες

1. Σε έρευνα που εκπονήθηκε από την Καΐλα (1999) εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να απαντήσουν σε δυο κλειστές ερωτήσεις. Η κάθε μία ερώτηση περιέγραφε επτά χαρακτηριστικά, τα οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να τα ιεραρχήσουν κατά σειρά σημαντικότητας .

Η πρώτη ερώτηση ήταν: «Τι νομίζετε ότι ενοχλεί τους μαθητές σας στη συμπεριφορά ενός καθηγητή;». Οι απαντήσεις που δόθηκαν με σειρά σημαντικότητας ήταν η αποφυγή διακρίσεων στην τάξη, ειρωνείας και προσβολής των μαθητών, η αδυναμία επιβολής της πειθαρχίας, η πραγματοποίηση του μαθήματος μόνο με τους καλούς μαθητές, η έλλειψη διδακτικής ικανότητας και η αυταρχικότητα. Η δεύτερη ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν: «Τι νομίζετε ότι ευχαριστεί τους μαθητές στη συμπεριφορά ενός καθηγητή;» Οι απαντήσεις με σειρά σπουδαιότητας

ήταν: η συνεργατικότητα, η μεταδοτικότητα, η επιβολή, η σοβαρότητα, η συζήτηση για θέματα κοινού ενδιαφέροντος, το χιούμορ, η βοήθεια αυτών που έχουν αδυναμίες.

Οι απαντήσεις των μαθητών και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζουν έμμεσα αλλά με σαφήνεια τρόπους διδασκαλίας και τεχνικές που οφείλει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, να περιορίζονται οι αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και να τροποποιείται η συμπεριφορά των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Η έρευνα των Καδιανάκη και Ανδρεαδάκη, (2010) σε δείγμα 621 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές που θεωρούνται αποτελεσματικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αφού αναλύθηκαν ποιοτικά οδήγησαν στα παρακάτω αποτελέσματα:

- Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα το 99,8% του δείγματος, θεωρεί σημαντική την εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών όλης της τάξης.
- Το ίδιο ακριβώς ποσοστό αξιολογεί την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ως βασικό στοιχείο για την τροποποίησή της συμπεριφοράς τους και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, καθώς και την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών σε ποσοστό 99,7%.
- Τα σημαντικότερα κριτήρια αποτελεσματικών τεχνικών, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή και την ανατροφοδότηση της επικοινωνιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Κατά σειρά σπουδαιότητας τα κριτήρια αυτά είναι: η ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων στους μαθητές, η θετική ανατροφοδότησή τους, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και η δημιουργία ερωτήσεων και αποριών.

- Ο σχεδιασμός και η σωστή οργάνωση της διδασκαλίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε ποσοστό 96,6%, ενώ το 85,9% δέχεται ως σημαντική την επίτευξη της ορθής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου.
- Ως προς τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, το 100% του δείγματος θεωρεί ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό την καλή επικοινωνία με τους μαθητές.
- Στη συνέχεια, ιεραρχώντας τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι σε ποσοστό 99% θεωρούν σημαντικό χαρακτηριστικό το να είναι αποδεκτός από την τάξη του και να έχει αυτοπεποίθηση.
- Επίσης, ως πολύ σημαντικό παρουσιάζεται η αίσθηση χιούμορ, οι θετικές προσδοκίες για την πρόοδο των μαθητών, καθώς και η οργάνωση και η διαχείριση της τάξης με επιτυχία. Ειδικότερα, αυτό σημαίνει να χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών μεθόδων, να προλαμβάνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη μη λεκτική επικοινωνία.
- Ανακολουθία παρουσιάστηκε στην ορθή οργάνωση και σχεδίαση της διδασκαλίας. Έτσι, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως 15% του δείγματος θεωρεί σημαντικό στοιχείο το παραπάνω, διαφοροποιείται, όταν καλείται να τοποθετηθεί για την ορθή διαχείριση του χρόνου και δεν τη συνδέει με τον ενεργό καθαρό χρόνο μάθησης.

3. Σε έρευνα τεσσάρων «περιπτώσεων»-τμημάτων της Α' Γυμνασίου σε σχολεία στη δεύτερη εκπαιδευτική περιφέρεια Αθηνών από τον Οκτώβριο του 2008 έως και το Φεβρουάριο του 2009 (Σταυριανάκη, 2009) μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα στο 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, στο Γυμνάσιο της Βαρβακείου Σχολής και στο 1ο και 2ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου παρατηρήθηκαν και αναλύθηκαν ωριαία μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ενώ εκπαιδευτικοί και μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια συναφή με τον ερευνητικό σκοπό. Στην έρευνα αυτή παρατηρήθηκαν συστηματικά γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι

οποίες δίδαξαν στους ίδιους μαθητές το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας την ίδια περίοδο του σχολικού έτους.

- Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί εκδήλωναν πιο ενθαρρυντική μη λεκτική συμπεριφορά αλλά και οι μαθητές συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επομένως, η μαθητική ενεργοποίηση φάνηκε να επηρεάζεται από τη θερμή μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά των καθηγητριών.
- Η πιο θερμή μη λεκτική συμπεριφορά των Φιλολόγων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ερμηνεύτηκε ως συμπάθεια και συμπεριφορά προσέγγισης προς τους μαθητές, συνδέθηκε με τη βίωση θετικών συναισθημάτων (ευχαρίστηση, ενεργοποίηση, επιβολή) και συνέβαλε στην προσέγγιση μαθητή – δασκάλου - γνωστικού αντικειμένου.
- Η μαθητική ενεργοποίηση, μάλιστα, στη Νεοελληνική Γλώσσα ήταν διαφορετική: περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν για λιγότερο, όμως, χρόνο ο καθένας. Σύμφωνα με τις ίδιες τις Φιλολόγους, το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας (σκοποθεσία, μεθοδολογία, η δύναμη της γλώσσας) ερμηνεύει την πιο άμεση-θερμή μη λεκτική συμπεριφορά τους.
- Αντιθέτως, στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας οι εκπαιδευτικοί μετακινούνταν πολύ λιγότερο στην αίθουσα διδασκαλίας, ενθάρρυναν και επαινούσαν με μη λεκτικό τρόπο σπανιότερα από ό,τι στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ οι μαθητές συμμετείχαν λιγότερο αλλά πιο αυθόρμητα.
- Κατά συνέπεια, ο πιο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας της Νεοελληνικής Γλώσσας φαίνεται να ευνοεί μια πιο πειθαρχημένη μορφή επικοινωνίας και πιο μεθοδική διδασκαλία με χαρακτήρα περισσότερο ανατροφοδοτικό λόγω και της μεγαλύτερης πιθανότητας οι μαθητές να απαντήσουν λανθασμένα, ενώ ο πιο βιωματικός-συναισθηματικός χαρακτήρας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ερμηνεύει τις πιο αυθόρμητες παρεμβάσεις των μαθητών.
- Παρά τις διαφοροποιήσεις που επισημάνθηκαν στη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στα δύο μαθήματα, όλες οι Φιλολόγοι ανεξαρτήτως

αντικειμένου απευθύνονταν περισσότερο σε μεμονωμένους μαθητές παρά στην τάξη ως ομάδα αλλά και οι μαθητές λίγες φορές λειτουργούσαν συλλογικά. Εξάλλου, παρατηρήθηκε «μη λεκτική μίμηση» ως ανατροφοδότηση και στα τέσσερα γυμνασιακά τμήματα.

- Κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας αλλά και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας οι εκφράσεις του προσώπου αποτελούσαν την πιο συχνή μορφή θερμής μη λεκτικής συμπεριφοράς της εκπαιδευτικού, ενώ η απτική συμπεριφορά σημειώθηκε ελάχιστα, επειδή γενικά οι έφηβοι μαθητές ελάχιστες απτικές επαφές επιζητούν να έχουν με ενήλικες. Οι εκφράσεις του προσώπου είναι συχνότερες, επειδή έχουν ισχυρότερη επίδραση από τα υπόλοιπα μη λεκτικά σήματα. Πριν την ενεργοποίηση των μαθητών παρατηρούνται συχνά και η εμπρόσθια κλίση του σώματος και οι κινήσεις των χεριών της εκπαιδευτικού και στα δύο μαθήματα. Οι εκφράσεις του προσώπου ήταν πάλι οι συχνότερες μετά τη μαθητική ενεργοποίηση και στα δύο μαθήματα, όπως και η μετακίνηση της Φιλολόγου στην τάξη.
- Ωστόσο, η μαθητική ενεργοποίηση δεν εξαρτάται μόνο από τη συμπεριφορά των διδασκόντων ή το διδασκόμενο μάθημα αλλά και από άλλους παράγοντες. Ειδικότερα, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Παράλληλα, η θέση του διδασκόμενου μαθήματος στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα επιδρά στη συμπεριφορά δασκάλου και μαθητών. Η Νεοελληνική Λογοτεχνία διδασκόταν, συνήθως, τις τελευταίες ώρες, ή αφού είχε ήδη προηγηθεί μια ώρα διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας από την ίδια καθηγήτρια στους ίδιους μαθητές. Κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών, η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ήταν λιγότερο θερμή και η συμμετοχή των μαθητών μικρότερη.
- Ταυτόχρονα και η διάταξη των θρανίων των μαθητών ασκεί σημαντική επίδραση. Σχολικές αίθουσες με λεωφορειακή διάταξη θρανίων παρακωλύουν τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους ή με την εκπαιδευτικό, περιορίζοντας

τη μαθητική αυτενέργεια και τη δυναμική αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών. Τέλος, τάξεις με λιγότερους μαθητές (όπως στα συνοικιακά Γυμνάσια) ευνοούν μεγαλύτερη μαθητική συμμετοχή και πιο στενές σχέσεις με το διδάσκοντα.

4. Σε έρευνα των Βασιλείου – Κοσσυβάκη (2004) που διεξήχθη σε πέντε τμήματα της Ε' Δημοτικού σε σχολεία της περιοχής των Ιωαννίνων μελετήθηκε η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών και κατά συνέπεια η σχέση που διαμορφώνεται με τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία του μαθήματος. Στόχος ήταν ο εντοπισμός της αντίδρασης των μαθητών στη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών διερευνήθηκε και αναλύθηκε στις τρεις κύριες φάσεις της διδασκαλίας, τη θεματοποίηση - παρουσίαση της νέας ενότητας, την επεξεργασία και την άσκηση.

Για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού και τη διαπραγμάτευση των υποθέσεων εργασίας επιλέγησαν οι παρακάτω τεχνικές: Η συστηματική παρατήρηση, δηλαδή η υποβοηθούμενη με τεχνικά μέσα (βιντεοσκόπηση) κωδικοποιημένη καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών. Ως δεύτερη τεχνική συλλογής του εμπειρικού υλικού, για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από την προηγούμενη τεχνική επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (MCI). Το δείγμα αποτέλεσαν 128 μαθητές.

Η οργάνωση, ανάλυση και επεξεργασία του υλικού οργανώθηκε σε δύο θεματικές περιοχές: I. Τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών, με δείκτες: α) την *προσοχή*, β) την *αδιαφορία*, γ) τη *συμμετοχή* στο μάθημα, δ) τις *εκφράσεις προσωπικής ενασχόλησης*, ε) την *επιθετικότητα*. Η επιθετικότητα δεν εκδηλώθηκε ποτέ στο δείγμα της έρευνας. II. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, με δείκτες: α) την *ικανοποίηση*, β) τη *διενεκτικότητα*, γ) την *ανταγωνιστικότητα*, δ) τη *δυσκολία*, ε) τη *συνεκτικότητα*, στ) την

εικόνα του δασκάλου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν κάποιες τάσεις των μαθητών που παρατηρήθηκαν. Συγκεκριμένα:

- Η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών τροποποιείται κατά τις φάσεις διδασκαλίας, ενώ η τροποποίηση αυτή ισχύει για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο τους. Επιβεβαιώνεται, έτσι, ως επί το πλείστον, η υπόθεση της έρευνας που αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών και αναφέρει ότι λίγες φορές ο δάσκαλος ασκεί μαγνητική επιρροή στους μαθητές του, οι οποίοι προσέχουν συνήθως από καθήκον, από ενδιαφέρον ή από φόβο. Βέβαια, οι μαθητές που ενδιαφέρονται περισσότερο, προσέχουν και περισσότερο, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η παρουσία του δασκάλου δεν αποτελεί κίνητρο ή δεν διαφοροποιεί ανάλογα τη συμπεριφορά τους.
- Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης διαφοροποιούνται από τα ευρήματα σχετικών ερευνών. Τα αρνητικά στοιχεία (διενεκτικότητα και ανταγωνιστικότητα) υπερτερούν σε σχέση με τα θετικά στοιχεία (ικανοποίηση και συνεκτικότητα) των τάξεων. Αυτό συμβαίνει, ίσως, γιατί η ομάδα στη σχολική τάξη δεν δρα συλλογικά, όπως θα περίμενε κανείς, πράγμα που επιβεβαιώθηκε και από τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών. Ο δάσκαλος απευθύνεται ατομικά στον κάθε μαθητή και δεν τελείται συνεργασία με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ανταγωνιστικότητα και να ατονεί το ενδιαφέρον των πιο αδύναμων μαθητών οι οποίοι γίνονται φορείς διενέξεων και φασαρίας κατά τη διάρκεια μαθήματος.

5. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007- 2008, στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος του Ο.ΕΠ.ΕΚ. με τίτλο «Αποκλίνουσες Συμπεριφορές-Διαχείριση Κρίσεων» διερευνήθηκαν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές και οι κρίσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Οι ερευνητές συνέκριναν τις επικρατούσες συνθήκες στην Ελλάδα με τις αντίστοιχες στις χώρες της Ευρώπης, όπως αυτές απεικονίζονται στη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Επίσης, παρουσιάστηκαν οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι μέθοδοι,

οι στρατηγικές, οι τεχνικές και τα μέσα που εφαρμόζουν κατά την αντιμετώπιση των τύπων μη επιθυμητής, αποκλίνουσας ή και παραβατικής συμπεριφοράς καθώς και κρίσεων συμπεριφοράς στην καθημερινή τους απασχόληση στα σχολεία.

Το δείγμα αποτέλεσαν 326 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη σχεδόν την Ελλάδα που εκλήθησαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια που αφορούσαν στις αποκλίνουσες συμπεριφορές και στη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο.

- Κατά σειρά προτεραιότητας, ως πιο συχνές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ορίστηκαν οι εξής: η υπερδραστηριότητα, η ανησυχία, η προσέγκυση προσοχής και οι συχνές διαμάχες με τους συμμαθητές.
- Αποτέλεσμα αυτών των συμπεριφορών κατά τους εκπαιδευτικούς είναι η διάσπαση της τάξης σε ποσοστό 70,2%, η μη συμμόρφωση με τους κανόνες σε ποσοστό 63,8% και η ομιλία σε ακατάλληλο χρόνο σε ποσοστό 63,7%. Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές. Αυτό έχει να κάνει περισσότερο με τη διαδικασία μετάβασης από την οικογένεια στο σχολείο (νηπιαγωγείο), όπου τα νήπια περνούν μια φάση προσαρμογής. Δεν υπάρχει, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες της Επαρχίας, της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας για καμία από τις προαναφερόμενες αποκλίνουσες συμπεριφορές.
- Ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών που παρατηρούνται στην τάξη: Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 88% πιστεύουν ότι με το έργο τους συντελούν στη νοητική συναισθηματική κοινωνική ηθική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών. Σε ποσοστό επίσης 85% πιστεύουν ότι συντελούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και σε ποσοστό 82% ότι διευκολύνουν την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.
- Για την επίτευξη των παραπάνω δηλώνουν ότι απαιτείται υπομονή ενσυναίσθηση και ευαισθητοποίηση στα προβλήματα των μαθητών αλλά και γνώσεις και ικανότητες στη μεθόδευση της διδασκαλίας.

- Η πλειονότητα, λοιπόν, των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν αγνοεί τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές, όπως αυτά αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά προσπαθεί να τα αντιμετωπίσει. Αυτό το πετυχαίνουν με την καθημερινή επικοινωνία με τη συζήτηση αλλά και με το να διδάξουν στους μαθητές τρόπους αναστοχασμού των πράξεων τους ή να λαμβάνουν υπόψη τους τις συνέπειες των πράξεων τους. Επίσης προσπαθούν να διδάξουν τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς. Σημαντική θεωρείται και η εμπλοκή της οικογένειας, όταν το πρόβλημα παραμένει και είναι έντονο.
- Όσον αφορά τα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της συμπεριφοράς που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί και σχεδιάζουν «συχνά έως πολύ συχνά και καθημερινά» την παιδαγωγική παρέμβαση είναι το οικοσυστημικό, το συμπεριφοριστικό και το γνωσιακό. Η προτεραιότητα του οικοσυστημικού μοντέλου εξηγείται από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν συνεργαζόμενοι με τους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

6. Σε έρευνα της Αναγνωστοπούλου (2005) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και ο ρόλος των σχέσεων αυτών στην παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία.

Το δείγμα αποτέλεσαν 485 εκπαιδευτικοί του νομού Ημαθίας οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλειστές ερωτήσεις που τους δόθηκαν. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Οι τεχνικές που συμβάλλουν στη συνοχή της ομάδας στην τάξη σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη δίκαιη και αμερόληπτη στάση των εκπαιδευτικών, την ενσωμάτωση των απομονωμένων μαθητών στην ολομέλεια της τάξης και την αποτροπή του ανταγωνιστικού κλίματος. Η επιλογή που δέχθηκε τις λιγότερες προτιμήσεις ήταν η συζήτηση προσωπικών προβλημάτων των μαθητών με το σκεπτικό ότι ο μαθητής που προβάλλει προσωπικά θέματα στιγματίζεται και περιθωριοποιείται.

- Στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο και ιδιαίτερα αποτελεσματικό να ακούν προσεκτικά τους μαθητές, όσο έχουν το λόγο και να τους ενθαρρύνουν μη λεκτικά. Η προσεκτική ακρόαση είναι μια δεξιότητα λήψης των λεκτικών μηνυμάτων που διευκολύνει την επικοινωνία των εμπλεκόμενων και βοηθά στο χτίσιμο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Σημαντικό είναι και το στοιχείο της αμοιβαιότητας. Η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη είναι χαρακτηριστικά που ενεργούν αμοιβαία. Κάποιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δίνουν μεγάλη αναγνώριση στη σημασία του κύρους τους από τους μαθητές παραγνωρίζοντας έτσι το ρόλο της αμοιβαιότητας.
- Επίσης δηλώνεται από μεγάλο ποσοστό του συνόλου ότι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα και πρέπει να εκφράζουν τη γνώμη τους, να ασκούν κριτική, να διαμαρτύρονται και να συμμετέχουν στη διατύπωση των κανόνων της τάξης. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών καταγράφει το δικαίωμα των μαθητών να προτείνει ασκήσεις και να θέτει θέματα που τους απασχολούν προς συζήτηση.
- Παρατηρούν ότι, όταν προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στο επίπεδο της τάξης, αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών και αυτό επιδρά βελτιωτικά στις σχέσεις μεταξύ τους, αλλά ταυτόχρονα δηλώνεται από μεγάλο ποσοστό ότι δεν ανέχονται οι μαθητές να θυμώνουν, να μην εκτελούν τις εργασίες τους και να μην προσέχουν στο μάθημα.

5.3 Διεθνείς έρευνες

1. Η έρευνα των Stuart & Rosenfeld (1994) αξιολογεί τη σχέση των απόψεων των μαθητών για το χιούμορ των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις που δημιουργούνται από αυτό στην τάξη. Οι ερωτηθέντες (195) ήταν τυχαίο δείγμα από μεγάλο κρατικό πανεπιστήμιο στις ΝΑ ΗΠΑ.

Απάντησαν σε ερωτηματολόγιο που αφορούσε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τη χρήση του χιούμορ στην τάξη και την επίδραση αυτού στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετράει, τόσο η ποσότητα του χιούμορ όσο και ο τύπος του για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

- Η χρήση του έξυπνου και καλοπροαίρετου χιούμορ γίνεται αποδεκτή από τους μαθητές ιδιαίτερα, όταν συνοδεύεται από αντίστοιχες κινήσεις του εκπαιδευτικού.
- Διαμορφώνεται κλίμα υποστηρικτικό, βοηθητικό προς τους μαθητές διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύοντας τη σχέση των εμπλεκομένων σε αυτή.
- Όταν το χιούμορ ενέχει επικριτικά ή ειρωνικά σχόλια δημιουργεί κλίμα αμυντικότητας, δείχνει έλλειψη δημιουργικότητας και χαμηλής στήριξης του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών οι οποίοι το λαμβάνουν αρνητικά επηρεάζοντας τη συνολική στάση τους, τόσο ως προς το μάθημα όσο και ως προς τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό.
- Η παντελής έλλειψη του χαρακτηρίζει τις τάξεις βαρετές, με έλλειψη οποιουδήποτε μαθησιακού ενδιαφέροντος και χωρίς η αυστηρότητα και η τυπικότητα του διδακτικού σχεδιασμού να επιφέρει και αντίστοιχη αύξηση των επιδόσεων των μαθητών.

Βέβαια επισημαίνεται ότι η υπερβολική χρήση του θεωρείται από τους μαθητές ως έλλειψη τάξης και οργάνωσης.

2. Η έρευνα των Beland & Murphy, το 2013, που πραγματοποιήθηκε σε γυμνάσια τεσσάρων αγγλικών πόλεων (Birmingham, London, Leicester and Manchester), ανέδειξε τη σχέση του κινητού τηλεφώνου με την επίδοση των μαθητών και τη γενικότερη συμπεριφορά τους στην τάξη. Μελετήθηκαν σχολεία διαφορετικών πόλεων δεδομένου ότι ακολουθείται διαφορετική πολιτική σε καθεμιά από αυτές. Για τις ανάγκες της έρευνας μελέτησαν το πώς έχει αλλάξει η πολιτική που εφαρμόζουν στο

ζήτημα των κινητών τηλεφώνων 91 σχολεία στην Αγγλία, από το 2001 και στη συνέχεια έκαναν σύγκριση αυτών των δεδομένων με τα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων των 16χρονων. Η μελέτη κάλυψε 130.000 μαθητές.

- Διαπιστώθηκε βελτίωση στους βαθμούς των μαθητών στα διαγωνίσματα στα σχολεία στα οποία απαγορεύεται στους μαθητές να έχουν μαζί τους κινητό τηλέφωνο. Οι ειδικοί διαπίστωσαν ότι μετά από την απαγόρευση της χρήσης του κινητού, οι βαθμοί στα τεστ βελτιώθηκαν κατά 6,4%.
- Ο αντίκτυπος στους αδύναμους μαθητές ήταν ακόμη σημαντικότερος, με τη δική τους βαθμολογία στα διαγωνίσματα να βελτιώνεται κατά 14%, ενώ η απαγόρευση του κινητού τηλεφώνου δεν είχε σοβαρές επιπτώσεις στους μαθητές με υψηλή βαθμολογία των οποίων η προσοχή στην τάξη και στα διαγωνίσματα δεν επηρεάζεται από την παρουσία των κινητών τηλεφώνων όσο των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία.
- Επίσης διαπιστώθηκε ότι, όταν οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα, είναι καλύτεροι στο να θυμηθούν διάφορες πληροφορίες και να λάβουν αποφάσεις στη διάρκεια του μαθήματος.
- Επισημαίνεται, τέλος ότι το κινητό τηλέφωνο θα μπορούσε να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο εκμάθησης αν η χρήση τους ήταν σωστά δομημένη

3. Η πειραματική έρευνα της Gillies (2004) σε μαθητές γυμνασίου της Αυστραλίας είχε ως στόχο να διερευνήσει τα αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε μαθητές εκπαιδευμένους σύμφωνα με τις βασικές αρχές επικοινωνίας και αλληλοβοήθειας των Johnson and Johnson (1999). Συγκεκριμένα χρησιμοποίησαν ως ερευνητικό εργαλείο μέτρησης ποιοτικών διαφορών στη συμπεριφορά μαθητών που είχαν εκπαιδευτεί και των μαθητών που δεν είχαν εκπαιδευτεί για τον παραπάνω στόχο. Επίσης αξιοποιώντας τις μεταβλητές που προέκυψαν μετά από ποιοτική

ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων αποσπασμάτων λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών οδηγήθηκαν στα εξής αποτελέσματα:

- Οι ομάδες που είχαν εκπαιδευθεί στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες επέδειξαν λιγότερες αναποτελεσματικές συμπεριφορές και ατομικιστικές τάσεις.
- Διέκοψαν λιγότερο, θετικά η αρνητικά τα άλλα μέλη των ομάδων τους.
- Χρησιμοποίησαν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και επέδειξαν επίπονη προσπάθεια να ανταποκριθούν στις εργασίες τους.

Συμπερασματικά, η ομαδοσυνεργατική μάθηση οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα, όταν οι μαθητές εκπαιδεύονται με τον καλύτερο τρόπο επικοινωνίας.

5.4 Συμπεράσματα ερευνών

Με βάση τη μελέτη του θεωρητικού μέρους και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, καθίσταται σαφές ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς απασχολούν σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Για τη μελέτη των φαινομένων διαταρακτικής συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων υπάρχει διεθνώς σημαντική βιβλιογραφία και αρθρογραφία στα επιστημονικά περιοδικά που συνεχώς εμπλουτίζεται εξαιτίας της αύξησης των φαινομένων διαταρακτικής συμπεριφοράς. Τα φαινόμενα αποκλινουσών, μη επιθυμητών ή και παραβατικών συμπεριφορών καθώς και κρίσεων συνεχώς εντείνονται, δημιουργώντας ένα οξύ εκπαιδευτικό πρόβλημα, το οποίο οι εκπαιδευτικοί συχνά αδυνατούν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά (Baker, 1998 · Bender, Schubert, & McLaughlin, 2001· Casella, 2002). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες σχετικά με τα θέματα αυτά αυξάνονται συνεχώς, αφού τα τελευταία 15 χρόνια τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή (Μαυροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Είναι χαρακτηριστικό από τη μελέτη της βιβλιογραφικής επισκόπησης ότι τα προβλήματα που δημιουργούνται σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων

προβληματίζουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι και τα χειρίζονται συχνά με ιδιαίτερη δυσκολία. Όταν ο μαθητής, για παράδειγμα, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος, είναι υπερδραστήριος και αναζητά την προσοχή των άλλων. Η διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης, δεν ακολουθεί τις οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού και αποφεύγει τη συμμετοχή στο μάθημα κάνοντας συνεχή χρήση του κινητού τηλεφώνου. Σημαντική παράμετρος θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς και το ζήτημα της επικοινωνίας του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του εντός της σχολικής τάξης. Η δυσλειτουργία στην επικοινωνία είναι δυνατό να έχει επιπτώσεις και στο σύνολο της τάξης και στον ίδιο τον μαθητή.

Από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και τις στάσεις που κρατούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας φάνηκε η σημασία που δίνεται στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία για την ενεργοποίηση του μαθητή αλλά και την αποτροπή διαταρακτικών συμπεριφορών, η επικοινωνία μαζί του η χρήση ηπίων συνεργατικών τεχνικών και η δημιουργία θετικού και εποικοδομητικού κλίματος.

Οι ίδιοι οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν τους εκπαιδευτικούς εκείνους που χρησιμοποιούν το χιούμορ, είναι συστηματικοί ως προς τη μαθησιακή διδασκαλία, την εξατομικεύουν και την προσαρμόζουν στο επίπεδο των μαθητών και είναι σε θέση να κάνουν παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Επίσης, προτιμούν τους εκπαιδευτικούς που είναι φιλικοί, ενθουσιώδεις, χρησιμοποιούν το χιούμορ και συζητούν μαζί τους.

Από την άλλη, ενώ οι έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της ομαδοσυνεργατικής ή των ομάδων γενικότερα, αυτή, όπως παρουσιάζεται από τα ερευνητικά δεδομένα, δεν εφαρμόζεται με τρόπο που να αφυπνίζει τους μαθητές και να τους ωθεί στη συλλογική δράση ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις θετικές συμπεριφορές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Επιλογή του θέματος

Αρχικό ερέθισμα για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας που εστιάζει στα προβλήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης και στις τεχνικές βελτίωσης και τροποποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών αποτέλεσε η εμπειρία της ερευνήτριας από τη διδασκαλία σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποπρονομιούχων περιοχών της Αττικής, καθώς και η μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας η οποία εκτέθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε η παρούσα μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση των συμπεριφορών των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και ο εντοπισμός και η αναζήτηση των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τροποποιήσουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές, να οικοδομήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας μεταξύ αυτών και των μαθητών με απώτερο στόχο τη δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού και ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη.

6.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα με σκοπό να αναδείξουν τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς τους έδειξαν ότι αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διαταρακτικές συμπεριφορές των μαθητών θεωρούνται πηγή αρνητικών συναισθημάτων για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές που, εκδηλώνοντας αυτές τις συμπεριφορές, απομακρύνονται από την μάθηση και τη δημιουργική διαδικασία ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Ταυτόχρονα τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφέρονται στον πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό ρόλο της σχολικής τάξης και στη βαρύνουσα σημασία που αποκτούν οι διδακτικές στρατηγικές που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός

προκειμένου να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και να επηρεάσει θετικά το μαθητή συμβάλλοντας στην ανάπτυξη τόσο των πνευματικών ικανοτήτων όσο και μιας υγιούς και ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διαπίστωση των συνεχώς αυξανόμενων φαινομένων διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη που έχει επίπτωση, τόσο στην επίδοση τους επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή τους επιτυχία όσο και στη συμπεριφορά τους γενικότερα. Οι δύο αυτοί παράγοντες δεν είναι διαχωρισμένοι απόλυτα μεταξύ τους. Ωστόσο, παρόλο που η επίδοση των μαθητών έχει απασχολήσει την έρευνα, δεν συμβαίνει το ίδιο με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Ιδιαίτερα όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές στα σχολεία κυρίως των υποβαθμισμένων περιοχών τα οποία και χρήζουν ιδιαίτερης διαχείρισης. Είναι γνωστό ότι, όταν τα προβλήματα παραβλέπονται, ή δεν αντιμετωπίζονται επιτυχώς, μπορεί να οδηγήσουν στην περιθωριοποίησή των μαθητών, στην εγκατάλειψη του σχολείου, στην υιοθέτηση αντικοινωνικών συμπεριφορών ή στη μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους.

Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη έρευνα με σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται, τη συχνότητά τους και να αναζητήσει τις τεχνικές εκείνες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως κατάλληλες, ώστε να περιορίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα της τάξης.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η σύγχρονη σχολική τάξη αποτελεί ένα διαρκώς εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον που ενσωματώνει πολλά και διαφορετικά στοιχεία. Η αναγκαιότητα μιας διαφορετικής μεθοδολογικής και εννοιολογικής προσέγγισης θεμάτων που αφορούν στον τομέα της σχολικής τάξης και των τεχνικών διαχείρισής της αποτέλεσε αφορμή για τη δημιουργία του βασικού ερευνητικού μας ενδιαφέροντος. Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας ήταν :

A. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών;

B. Ποιες είναι οι ατομικές και ομαδικές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι παρουσιάζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια το μαθήματος;

Γ. Ποια συναισθήματα δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών;

Δ. Ποια εφόδια χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη;

E. Ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο για να ενδυναμώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και να διαμορφώσουν θετικό μαθησιακό και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη προλαμβάνοντας και τροποποιώντας τις ανεπιθύμητες και διαταρακτικές συμπεριφορές στη σχολική τάξη ;

6.4 Πρόνοιες για τη διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας αποτελούν βασικές συνιστώσες για την επιτυχία της. Ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο μια άποψη παρουσιάζει με ακρίβεια τα φαινόμενα στα οποία αναφέρεται. Από την άλλη, ο όρος αξιοπιστία αναφέρεται στην εξαγωγή ίδιων αποτελεσμάτων σε επαναληπτικές έρευνες κάτω από τις ίδιες συνθήκες σε μια προσπάθειας γενικευμένης ισχύος των ευρημάτων (Bird et al, 1999). Την εγκυρότητα και την αξιοπιστία φροντίσαμε να την εξασφαλίσουμε σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας:

- Στο στάδιο σχεδιασμού: η αξιοπιστία εξασφαλίστηκε με την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας καθώς αυτή μας έδωσε τη δυνατότητα να δούμε τυχόν λάθη και ελλείψεις στο ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα εισαγωγικό κείμενο που ενημερώνει τους ερωτώμενους για το σκοπό και την χρησιμότητα της έρευνας και τους διαβεβαιώνει για την τήρηση του απορρήτου προσωπικών στοιχείων,

ενέργειες που συμβάλλουν στην εγκυρότητα και αξιοπιστία (Cohen & Manion, 1994).

- Στο στάδιο συλλογής δεδομένων: Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την προσωπική παρουσία της ερευνήτριας, η οποία έδωσε τις κατάλληλες διευκρινήσεις στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διαπραγμάτευσης.
- Στο στάδιο ανάλυσης δεδομένων: Επιχειρήθηκε η κατάλληλη διαχείριση των δεδομένων με αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας τους. Ωστόσο, το ευκαιριακό και περιορισμένο δείγμα (110 άτομα), όπως είδαμε, καθιστά την έρευνα περιορισμένης αξιοπιστίας.

6.5 Μέθοδος έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έγινε επιλογή του ποσοτικού μοντέλου προσέγγισης. Το ποσοτικό μοντέλο είναι συνυφασμένο με την επεξεργασία δεδομένων που στοχεύουν στην εξεύρεση μιας απάντησης σε ερωτήσεις που έχουν καθοριστεί με μεγάλη ακρίβεια. Η διαδικασία παραγωγής και προσκόμισης δεδομένων και πληροφοριών είναι τέτοια που να μπορεί να κατευθύνεται προς μια απάντηση της συγκεκριμένης λύσης και προς την εξερεύνηση μιας λύσης στα ζητήματα που τίγονται (Bird et al, 1999).

Η ποσοτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της εργασίας αυτής συλλέγει πρωτογενή αριθμητικά δεδομένα, προκειμένου να είναι εφικτές οι γενικεύσεις για δεδομένους παράγοντες και μεταβλητές και να παρέχει περιγραφικές-συμπερασματικές πληροφορίες, βασισμένη σε αυτούς τους παράγοντες-κλειδιά και μεταβλητές προκειμένου να αποκομίσει συχνότητες (Bird et al., 1999).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε ως καταλληλότερη τεχνική συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο. Η χρήση, εξάλλου του ερωτηματολογίου ενδείκνυται περισσότερο για τις ποσοτικές έρευνες, καθώς οι κοινές ερωτήσεις για όλα τα υποκείμενα δίνουν τη δυνατότητα ταξινόμησης αυτών και εξαγωγής

συμπερασμάτων. Ταυτόχρονα το ερωτηματολόγιο δίνει τον απαραίτητο χρόνο στους ερωτώμενους, ώστε να μελετήσουν τις ερωτήσεις, πριν τις απαντήσουν. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς τις περισσότερες φορές οι ερωτώμενοι δεν έχουν πολύ χρόνο λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο είναι δυνατόν να δοθεί και να συμπληρωθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή (Cohen & Manion, 1994). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα, ανώνυμα και αβίαστα τις σκέψεις τους. Η τήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας που προσφέρει το ερωτηματολόγιο είναι επίσης βασικό δεοντολογικό στοιχείο, ανεξάρτητα από την ευαίσθητη φύση των πληροφοριών που ενδέχεται να δώσουν (Cohen & Manion, 1994).

Στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου συνυπολογίστηκαν πολλοί παράγοντες, όπως ο καθορισμός του περιεχομένου και της δομής, η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων, ο αριθμός και η διαδοχική σειρά τους. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων καθορίζεται από το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται στο ερωτηματολόγιο είναι όλες κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις συμβάλλουν στην ευκολότερη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου και αυξάνουν τις πιθανότητες συμπλήρωσης και επιστροφής του (Παρασκευόπουλος, 1985). Παράλληλα, επειδή είναι εξαιρετικά δομημένες, οι κλειστές ερωτήσεις αναδεικνύονται χρήσιμες, γιατί επιτρέπουν εύκολη και γρήγορη ανάλυση των δεδομένων και επιτρέπουν συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων του δείγματος (Cohen & Manion, 1994). Δεν συμπεριλήφθηκαν σε αυτό ανοικτές ερωτήσεις, για να αποφευχθεί η συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών και ένεκα του ότι η δομή του ερωτηματολογίου απαιτούσε την απάντηση σε μεγάλο αριθμό δηλώσεων .

Η δομή του ερωτηματολογίου:

Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων (1- 10) αφορά στο προφίλ των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, επιπλέον σπουδές, σχολείο υπηρεσίας, περιοχή, έτη προϋπηρεσίας, εργασιακή σχέση). Σκοπός των ερωτήσεων αυτών είναι να προσδιορίσουν κάποια στοιχειώδη δεδομένα για τους ερωτηθέντες.

Το δεύτερο μέρος των ερωτήσεων (11-25) ανιχνεύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για την τροποποίησή τους. Οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής είναι διχοτομικές, η απάντηση δηλαδή δίνεται με ένα ναι ή με ένα όχι και ποσοτικής διαβαθμιστικής επιλογής (πολύ, μέτρια, λίγο, καθόλου).

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα ανιχνεύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαταρακτικές συμπεριφορές. Στη δεύτερη ενότητα αναζητάμε τη συχνότητα συγκεκριμένων συμπεριφορών που παρουσιάζουν οι μαθητές και αφορούν στις ατομικές συμπεριφορές τους στη διάρκεια του μαθήματος, απέναντι στους συμμαθητές τους, μορφές παθητικής επιθετικότητας και ομαδικής απειθαρχίας μέσα στην τάξη.

Στην τρίτη ενότητα ανιχνεύονται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που τους δημιουργούν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών. Στην τέταρτη ενότητα διερευνώνται τα εφόδια που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται οι τεχνικές στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν τη σχολική τάξη. Διακρίνονται σε άμεσες τεχνικές, τεχνικές μακροπρόθεσμης και έμμεσης αντιμετώπισης, τεχνικές σχεδιασμού διδασκαλίας, συμπεριφορικές τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς και τεχνικές ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης. Το περιεχόμενο όλων των ερωτήσεων σχετίζεται με το θεωρητικό υπόβαθρο που αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες και δια μέσου αυτών διερευνώνται οι διάφορες πτυχές της θεωρίας.

6.6 Η διαδικασία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, αφού έγινε η κατάλληλη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με βάση το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε δέκα άτομα. Ο σκοπός ήταν να διαπιστωθούν ελλείψεις, αδυναμίες και δυσκολίες κατά την εφαρμογή της έρευνας. Να υπολογιστεί ο χρόνος που

απαιτούσε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συλλογής των δεδομένων. Να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του ερευνητικού μέσου της έρευνας. Να εκτιμηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία, τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της έρευνας. Με βάση τα δεδομένα που καταγράφηκαν στην πρώτη αυτή δοκιμαστική έρευνα και αφορούσαν τη δυσκολία κατανόησης των ερωτήσεων και τη πιστότητα της καταγραφής των πραγματικών συνθηκών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους απασχόληση στο σχολείο, βελτιώσαμε τη λεκτική διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων του αρχικού ερωτηματολογίου.

6.7 Περιγραφή του δείγματος

Η γενικευμένη εφαρμογή της έρευνας έλαβε χώρα μετά την ολοκλήρωση της δοκιμαστικής έρευνας. Το δείγμα επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία. Τον πληθυσμό- στόχο της έρευνας μας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί του 3^{ου} ΓΕΛ Κερατσινίου, 3^{ου} ΓΕΛ Άνω Λιοσίων, 1^{ου} ΓΕΛ Άνω Λιοσίων, ΓΕΛ Φυλής, Γυμνάσιου Φυλής, 1^{ου} Γυμνάσιου Άνω Λιοσίων, 1^{ου} ΕΠΑΛ Ασπροπύργου, 1^{ου} ΕΠΑΛ Άνω Λιοσίων. Αρχικά, ζητήσαμε την άδεια των διευθυντών των σχολείων για τη διεξαγωγή της έρευνας στους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2015 στον χώρο εργασίας των καθηγητών (σε κάποιο διάλειμμα τους). Δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες για τη συμπλήρωσή των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να υπάρξει η παρέμβαση της ερευνήτριας για να μην εμφανιστούν μεροληψίες και ταυτόχρονα να διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε ερωτώμενου. Η διαδικασία της διανομής αλλά και της συλλογής των ερωτηματολογίων αποδείχθηκε εύκολη με αποτέλεσμα να συλλεχθούν 110 ερωτηματολόγια από τα 120 που μοιράστηκαν, δηλαδή με ποσοστό ανταπόκρισης 91,7%. Το πλήρες ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται σε παράρτημα στο τέλος της εργασίας. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αυτά ελέγχθηκαν, ταξινομήθηκαν και έγινε η ανάλυση και ο σχολιασμός τους με το πρόγραμμα SPSS 20.0. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και διαγράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα χωρίζονται σε πέντε άξονες. Στον πρώτο άξονα παρουσιάζεται η συχνότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Στον δεύτερο άξονα παρουσιάζονται και οι ατομικές και ομαδικές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι παρουσιάζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια το μαθήματος. Στον τρίτο άξονα παρουσιάζονται τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Στον τέταρτο άξονα ανιχνεύονται τα εφόδια που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της τάξης. Τέλος, στον πέμπτο άξονα παρουσιάζονται οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο για να ενδυναμώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και να διαμορφώσουν θετικό μαθησιακό και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη προλαμβάνοντας και τροποποιώντας τις ανεπιθύμητες και διαταρακτικές συμπεριφορές σε αυτή.

7.2 Δημογραφικά στοιχεία

7.2.1 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο

Πίνακας 1: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά φύλο

Κατηγορία	N	%
Ανδρας	42	38,2
Γυναίκα	68	61,8
Σύνολο	110	100

Στην έρευνα συμμετείχαν 68 γυναίκες εκπαιδευτικοί που αποτελούν το 61,8 % του δείγματος και 42 άνδρες εκπαιδευτικοί που αποτελούν το 38,2% του δείγματος. Οι γυναίκες υπερτερούν των ανδρών κι αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι από τους άνδρες, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011)

7.2.2 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικία

Πίνακας 2: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικία

Κατηγορία	N	%
25- 35ετών	6	5,5
36-45	42	38,2
46-55	50	45,5
56-65	12	10,9
Σύνολο	110	100

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί ανήκουν στη μέση ηλικία (46-55ετών), ένας στους τρεις ανήκει στην ηλικία των 36-45 ετών, ενώ ελάχιστοι είναι νεότεροι ή μεγαλύτερης ηλικίας.

7.2.3 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση

Πίνακας 3: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση

Κατηγορία	N	%
1-10 έτη	34	30,9
11-20 έτη	46	41,8
20 και πλέον έτη	30	27,3
Σύνολο	110	100

Το 41,8% των εκπαιδευτικών υπηρετεί στη δημόσια εκπαίδευση 11 -20 έτη, ενώ ένας στους τρεις υπηρετούν από 1 έως 10 έτη ή 20 και πλέον έτη.

7.2.4 Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη εργασιακή τους κατάσταση στις σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης

Πίνακας 4: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τη εργασιακή τους κατάσταση στις σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης

Κατηγορία	N	%
Μόνιμος/η	100	90,9
Αναπληρωτής/τρια/Ωρομίσθιος	10	9,1
Σύνολο	110	100

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι, ενώ ελάχιστοι είναι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι.

7.2.5 Κατανομή συμμετεχόντων ανά σχολείο

Πίνακας 5: Κατανομή συμμετεχόντων ανά σχολείο

Σχολείο	N	%
Γυμνάσιο	33	30,0
Λύκειο	45	40,9
Ε.ΠΑ.Λ	32	29,1
Σύνολο	110	100

Το 40,9% των εκπαιδευτικών διδάσκει στο Λύκειο, ενώ ένας στους τρεις διδάσκει στο Γυμνάσιο ή στο ΕΠΑ.Λ.

7.2.6 Κατανομή των συμμετεχόντων ανά περιοχή

Πίνακας 6: Κατανομή των συμμετεχόντων ανά περιοχή

Κατηγορία	N	%
Αστική περιοχή	68	61,8
Ημιαστική περιοχή	42	38,2
Σύνολο	110	100

Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς υπηρετούν σε αστική περιοχή (Άνω Λιόσια, Κερατσίνι) και ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς σε ημιαστική περιοχή (Ασπρόπυργο, Φυλή).

7.2.7 Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα

Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος ανά ειδικότητα



Από το σύνολο των συμμετεχόντων περίπου δύο στους δέκα είναι Φιλολόγοι, ένας στους δέκα είναι των φυσικών επιστημών, ένας στους δέκα των τεχνικών ειδικοτήτων, ένας στους δέκα είναι μαθηματικοί, ένας στους δέκα είναι των ξένων γλωσσών, ενώ σε άλλες ειδικότητες ανήκουν δύο στους δέκα εκπαιδευτικούς.

7.2.8 Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου

Πίνακας 7: Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου

Κατηγορία	N	%
Ναι	39	35,5
Όχι	71	64,5
Σύνολο	110	100

Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ δύο στους τρεις όχι.

7.2.9 Κατοχή διδακτορικού τίτλου

Πίνακας 8: Κατοχή διδακτορικού τίτλου

Κατηγορία	N	%
Ναι	2	1,8
Όχι	108	98,2
Σύνολο	110	100

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία δεν κατέχει αυτόν τον τίτλο.

7.2.10 Παρακολούθηση σεμιναρίων κατά τα δύο τελευταία έτη

Πίνακας 9: Παρακολούθηση σεμιναρίων κατά τα δύο τελευταία έτη

Κατηγορία	N	%
Ναι	78	70,9
Όχι	32	29,1
Σύνολο	110	100,00

Σεμινάρια κατά τα δύο τελευταία έτη έχουν παρακολουθήσει δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς, ενώ ένας στους τρεις δήλωσαν όχι.

7.3 Ειδικοί άξονες ερωτηματολογίου

7.3. Συχνότητα προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

7.3.1 Συχνότητα προβλημάτων διαχείρισης τάξης κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά

Πίνακας 10: Συχνότητα προβλημάτων διαχείρισης τάξης κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Προβλήματα διαχείρισης τάξης κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά	12,7	48,2	29,1	10	2,06

Περίπου 4 στους 10 εκπαιδευτικούς αντιμετώπισαν προβλήματα διαχείρισης της τάξης σε μεγάλη ή πολύ μεγάλη συχνότητα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Ωστόσο, το ζήτημα φαίνεται να απασχολεί σε κάποιο βαθμό τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αφού μόλις 1 στους 10 περίπου εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι δεν αντιμετώπισε καθόλου τέτοια προβλήματα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

7.3.2 Αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια

Πίνακας 11: Αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Αύξηση των προβλημάτων διαχείρισης της σχολικής τάξης εξαιτίας της συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα χρόνια	25,5	36,4	24,5	13,6	2,26

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, περίπου επτά στους δέκα, εκτιμούν ότι υπάρχει έστω και μικρή επιδείνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, με ένα σημαντικό ποσοστό (4 στους 10) να βλέπουν αυτή την επιδείνωση σε σημαντικό βαθμό, ενώ περίπου δύο στους δέκα δηλώνουν ότι δεν παρατήρησαν καμία αύξηση των προβλημάτων αυτών. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται άμεσα με την παραπάνω διαπίστωση των εκπαιδευτικών που αφορά στην αύξηση της συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά και δείχνει ότι αποτελεί πλέον στοιχείο της καθημερινότητάς τους.

7.4 Μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών

7.4.1 Συγκεκριμένες μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς στη διάρκεια του μαθήματος κατά φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας

Πίνακας 12 : Συγκεκριμένες μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς στη διάρκεια του μαθήματος κατά φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
	%	%	%	%	
Καθυστερημένη προσέλευση	4,5	39,1	32,7	23,6	2,75
Παραβίαση κανόνων τάξης	6,4	34,5	40,9	18,2	2,70
Φασαρία μέσα στην τάξη	15,5	40,0	36,4	8,2	2,37
Ενόχληση των άλλων μαθητών	8,2	54,5	29,1	8,2	2,37
Χρήση κινητού τηλεφώνου	19,1	42,7	21,8	16,4	2,35
Καταστροφή αντικειμένων της τάξης	55,5	32,7	9,1	2,7	1,59
Περιφορά χωρίς λόγο μέσα στην τάξη	60,00	30,9	8,2	0,9	1,5

Για τις περισσότερες από τις μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τις συναντούν σε σημαντικό βαθμό. Ωστόσο, σε μεγαλύτερο βαθμό έρχονται αντιμέτωποι με την καθυστερημένη προσέλευση και την παραβίαση των κανόνων της τάξης και σε μικρότερο βαθμό με την καταστροφή αντικειμένων και την άσκοπη περιφορά μέσα στην τάξη. Η καθυστερημένη προσέλευση, η παραβίαση κανόνων της τάξης, η φασαρία, η χρήση κινητού είναι ορισμένες από τις συμπεριφορές

που τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται όλο και πιο συχνά όχι μόνο στα ελληνικά σχολεία αλλά και διεθνώς και σχετίζονται με την απώλεια διδακτικού χρόνου και με την ένταση στις σχέσεις εκπαιδευτικών καθηγητών. Οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση αυτών διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο, αν και υπάρχει θεσπισμένη και διαβαθμισμένη αντιμετώπιση τους με συγκεκριμένες ποινές.

7.4.2 Μορφές συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας

Πίνακας 13 : Μορφές συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Κοινωνική απομόνωση συμμαθητών	23,6	60,0	14,5	1,8	1,94
Φραστική επίθεση σε συμμαθητές	27,3	53,6	17,3	1,8	1,93
Συγκαλυμμένη επιθετικότητα	59,1	28,2	10,9	1,8	1,55
Σωματική επίθεση σε συμμαθητές	61,8	33,6	3,6	0,9	1,43

Όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη με αποδέκτες τους συμμαθητές τους, η κοινωνική απομόνωση μαθητών από τους συμμαθητές τους εμφανίζεται με μέτρια συχνότητα, όπως και η φραστική επίθεση στους συμμαθητές στη διάρκεια του μαθήματος. Σε χαμηλά επίπεδα εμφανίζεται, τόσο η συγκαλυμμένη επιθετικότητα όσο και η σωματική επίθεση σε συμμαθητές. Σε κάθε περίπτωση τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους φαίνεται να εμφανίζονται με μικρότερη ένταση σε σχέση με τα ατομικά προβλήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς τους μέσα

στην τάξη. Μοιάζει το θέμα να αφορά περισσότερο τον εκπαιδευτικό, το μάθημα και τον μαθητή παρά τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους.

7.4.3 Μορφές παθητικής επιθετικότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας

Πίνακας 14: Μορφές παθητικής επιθετικότητας των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Μέσος όρος
	%	%	%	%	
Έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα	2,7	26,4	54,5	16,4	2,84
Καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης	10,9	43,6	33,6	11,8	2,46
Δυσκολία συνεργασίας με συμμαθητές ή τον καθηγητή	20,0	52,7	20,9	6,4	2,13
Άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης	28,2	47,3	18,2	6,4	2,03
Απομόνωση	18,2	67,3	13,6	0,9	1,97
Επιλεκτική αλαλία	28,2	58,2	11,8	1,8	1,87

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις μορφές παθητικής επιθετικότητας απάντησαν ότι η έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα είναι μια μορφή παθητικής επιθετικότητας που παρουσιάζεται πολύ συχνά. Ενώ η καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης εμφανίζεται αρκετά. Επίσης, διαπιστώνεται ότι μέτρια εμφανίζεται η δυσκολία συνεργασίας με τους συμμαθητές ή τον καθηγητή. Στα ίδια

επίπεδα εμφάνισης τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί και την άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης. Ενώ, η απομόνωση και η επιλεκτική αλαλία μέτρια απασχολούν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένες μορφές διαταρακτικής συμπεριφοράς, όπως η χρήση του κινητού τηλεφώνου, η καθυστερημένη προσέλευση, η φασαρία μέσα στην τάξη είναι δυνατό να συνδέονται με την παθητική επιθετικότητα των μαθητών και κυρίως με την έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα και την καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των εργασιών μέσα στην τάξη ειδικά για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις οι οποίοι συχνά αδυνατώντας να παρακολουθήσουν καταφεύγουν σε διαταρακτικές συμπεριφορές. Απόρροια των παραπάνω είναι η δημιουργία μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς που δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί το προστάδιο προβλημάτων που ίσως θα συνοδεύουν τα παιδιά και στην ενήλικη ζωή τους.

Επίσης, η δυσκολία συνεργασίας και η άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης δυναμιτίζουν το κλίμα της και εμποδίζουν την πρόσκτηση γνώσης. Η απομόνωση και η επιλεκτική αλαλία από την άλλη, ως συμπεριφορές παθητικής παθητικότητας αφορούν παιδιά που υιοθετούν μια στάση η οποία εμποδίζει την ευρύτερη ανάπτυξη και εξέλιξή τους (Walker, 1995) χωρίς οι ίδιοι να αποτελούν πρόβλημα για τους άλλους. Όπως είναι αναμενόμενο, ανάλογες συμπεριφορές λειτουργούν αποτρεπτικά για την συμμετοχή του παιδιού στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ περιορίζουν τις ευκαιρίες του για μάθηση (Heward, 2000). Οι μορφές παθητικής επιθετικότητας παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά από τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές προς τους συμμαθητές τους γεγονός που δείχνει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι περισσότερο εσωτερικευμένα και οι αιτίες τους θα πρέπει να αναζητηθούν στο οικογενειακό περιβάλλον, στις σχέσεις τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς ή στην εικόνα που οι ίδιοι έχουν για τον εαυτό τους.

7.4.4 Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη

Πίνακας 15: Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Στάση απαξίας προς την εκπαίδευση	20,9	25,5	30,9	22,7	2,55
Τάση αποπροσανατολισμού από το μάθημα	15,5	40,0	30,9	13,6	2,42
Υψηλό επίπεδο θορύβου	21,8	35,5	32,7	10,0	2,30
Απροθυμία συλλογικής εργασίας	29,1	45,5	20,0	5,5	2,02
Αυξημένος βαθμός διενέξεων	44,5	41,8	13,6	0,0	1,68
Επιθετικότητα	51,8	40,0	7,3	0,9	1,57

Όσον αφορά τα προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι αρκετά συχνή είναι η στάση απαξίας προς την εκπαίδευση όπως και η τάση αποπροσανατολισμού από το μάθημα. Το υψηλό επίπεδο θορύβου θεωρείται και αυτό από τους εκπαιδευτικούς αρκετά συχνό πρόβλημα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη. Επίσης, η απροθυμία συλλογικής εργασίας εμφανίζεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς σε μέτριο βαθμό. Σε χαμηλό βαθμό εμφανίζεται ο αυξημένος βαθμός διενέξεων και η επιθετικότητα δείχνοντας να μην αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά τα προβλήματα που ανακύπτουν από την ομαδική απειθαρχία στην τάξη τα οποία ως άμεσο επακόλουθο έχουν την έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα, την άρνηση ολοκλήρωσης της εργασίας, τη χρήση κινητού, όπως φαίνεται στους πίνακες 12 και 14. Από την άλλη, ο αυξημένος βαθμός διενέξεων, η επιθετικότητα και η απομόνωση δεν απασχολούν σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς, αφού δεν παρουσιάζονται σε ποσοστά που εγείρουν ανησυχία.

7.5 Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης

7.5.1 Τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη απασχολούν τους συμμετέχοντες και εκτός τάξης

Πίνακας 16: Τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη απασχολούν τους συμμετέχοντες και εκτός τάξης;

Κατηγορία	N	%
Ναι	63	57,3
Όχι	47	42,7
Σύνολο	110	100

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τους απασχολούν τα προβλήματα και εκτός τάξης, ενώ οι υπόλοιποι δηλώνουν ότι δεν απασχολούνται με αυτά εκτός τάξης.

7.5.2 Κατασπατάληση διδακτικού χρόνου για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Πίνακας 17: Κατασπατάληση διδακτικού χρόνου για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Κατηγορία	N	%
Ναι	56	50,9
Όχι	54	49,1
Σύνολο	110	100

Αναφορικά με το χρόνο που απαιτείται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διευθετήσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, οι μισοί ερωτώμενοι απάντησαν ότι δαπανούν διδακτικό χρόνο, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν τέτοιο πρόβλημα. Γίνεται αντιληπτό ότι η αύξηση της

συχνότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς συνδέεται άμεσα και με το διδακτικό χρόνο δημιουργώντας νέα προβλήματα στα ήδη υπάρχοντα που σχετίζονται, όχι μόνο με τη διαχείριση της τάξης αλλά και με την ύλη που πρέπει να διδαχθεί, αφού τα σχολεία ακολουθούν όχι αυτόνομο πρόγραμμα αλλά εξαρτώνται από το Υπουργείο Παιδείας, με τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν υπεύθυνοι για αυτό και με τους μαθητές να πηγαίνουν στην επόμενη τάξη με διδαγμένη λιγότερη ύλη της κανονικής. Επίσης, η κατασπατάληση του διδακτικού χρόνου σχετίζεται και με τον τύπο των σχολείων, το βαθμό ωριμότητας των μαθητών, τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών και το κλίμα που επικρατεί στην τάξη.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως φαίνεται στον δεύτερο άξονα των αποτελεσμάτων (πιν.13-15) παίρνουν διάφορες μορφές απασχολώντας τους εκπαιδευτικούς (πιν.16), κατασπαταλώντας το διδακτικό χρόνο και δημιουργώντας τους αρνητικά συναισθήματα (πιν.18).

7.5.3 Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης

Πίνακας 18: Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών εξαιτίας των συνθηκών ζωής τους	1,8	11,8	35,5	50,9	3,35
Αγανάκτηση προς το σύστημα που δεν παρέχει καμία βοήθεια	20,0	26,4	30,00	23,6	2,57
Επαγγελματική εξουθένωση	23,6	36,4	28,2	11,8	2,28
Απογοήτευση	27,3	31,8	27,3	13,6	2,27
Ανησυχία, εκνευρισμό	24,5	51,8	16,4	7,3	2,06
Εντύπωση ότι χάνω τον χρόνο μου προσπαθώντας να διδάξω τους μαθητές μου/ματαίωση	40,0	40,0	11,8	8,2	1,88
Θυμό	50,9	29,1	15,5	3,6	1,7
Αδυναμία αντιμετώπισης της κατάστασης	50,9	34,5	10,9	3,6	1,67
Ανασφάλεια	56,4	29,1	10,9	3,6	1,61
Αίσθημα ήττας	57,3	34,5	7,3	0,9	1,51
Αντιπαλότητα με τους μαθητές που προκαλούν προβλήματα	66,4	26,4	4,5	2,7	1,43

Πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών κατανοεί τις συμπεριφορές των μαθητών τους εξαιτίας των συνθηκών ζωής τους και υψηλό ποσοστό αυτών αγανακτεί με το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν τους παρέχει καμία βοήθεια. Πρόκειται για παιδιά που προέρχονται από υποπρονομιούχες περιοχές και κοινωνικά στρώματα και έρχονται αντιμέτωπα με χειρότερες συνθήκες ζωής από ό,τι συμβαίνει συνήθως και το πολιτισμικό κεφάλαιο τους επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συσχετίζουν τη σχολική υποεπίδοση των μαθητών, με τις δυσκολίες στη συμπεριφορά τους (Ευαγγγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος και, κατά κάποιο τρόπο, επιβεβαιώνονται και οι μειωμένες προσδοκίες που συχνά έχουν για τους μαθητές τους.

Ένα ακόμη θέμα που απασχολεί μέτριο ποσοστό εκπαιδευτικών είναι αυτό της επαγγελματικής εξουθένωσης και απογοήτευσης από τα θέματα που προκύπτουν κατά τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Τα θέματα της τάξης τους δημιουργούν σε μέτριο βαθμό ανησυχία και εκνευρισμό, καθώς και αίσθημα ματαιώσης. Επίσης, σε μέτρια επίπεδα κινείται το αίσθημα του θυμού που τους δημιουργείται, καθώς και η αδυναμία που νιώθουν συχνά στην αντιμετώπιση των καταστάσεων που κάθε φορά προκύπτουν. Στα ίδια επίπεδα συναντάται και το αίσθημα της ανασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ σε σχετικά μικρό ποσοστό κυμαίνεται το αίσθημα ήττας και αντιπαλότητας με τους μαθητές. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί έχουν συναισθήματα κατανόησης για τις ευρύτερες συνθήκες που οδηγούν τους μαθητές σε προβληματικές συμπεριφορές και πολύ λιγότερο αναπτύσσουν αισθήματα αντιπαλότητας με τους μαθητές τους εξαιτίας ακριβώς αυτών των συμπεριφορών. Παρατηρούμε επίσης, ότι τα επίπεδα άγχους και ανησυχίας που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι χαμηλά. Αυτό, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, σε αντίθεση με το εξωτερικό, δεν αξιολογούνται, ούτε και είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης για τους μαθητές που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απλώς παρατηρούν τα διάφορα προβλήματα που αναφύονται στην τάξη τους, χωρίς να εμπλέκονται ιδιαίτερα συναισθηματικά με αυτά. Εξάλλου, οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν

φέρουν καμία ευθύνη, όπως αναφέραμε και παραπάνω, οπότε δεν υπάρχει και λόγος ανησυχίας.

7.6 Εφόδια εκπαιδευτικών

7.6.1 Εφόδια εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο

Πίνακας 19: Εφόδια εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά	0,0	1,8	30,9	67,3	3,65
Εναισθητοποίηση για τα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών	0,0	4,5	25,5	70,0	3,65
Αλληλεγγύη και συνεργασία με τους συναδέλφους σας	0,9	3,6	27,3	68,2	3,62
Γνώσεις, δεξιότητες, και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας	2,7	9,1	25,5	61,8	3,44
Εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και μέθοδοι για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών	0,9	9,1	43,6	46,4	3,43

Συνέχεια: Πίνακας 19: Εφόδια εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο					
Περισσότερα μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος	0,0	14,5	29,1	56,4	3,41
Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες	0,0	11,8	24,5	63,6	3,31
Μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια για την καλύτερη εφαρμογή του προγράμματος	2,7	14,5	35,5	47,3	3,27
Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση	6,4	18,2	40,9	34,5	3,03
Αλληλεγγύη και συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων	10,0	22,7	37,3	30,0	2,87
Εξειδικευμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση	9,1	24,5	38,2	28,2	2,85

Παλαιότερα, πιο συχνά από ό,τι σήμερα το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποποιούνταν κάθε ευθύνη για την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών από τους μαθητές, καθώς είχαν την τάση να αποδίδουν τις αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς σε παράγοντες «μέσα στο παιδί» (εγγενείς στο χαρακτήρα ή την προσωπικότητα των παιδιών) και κυρίως σε παράγοντες μέσα στην οικογένεια, ενώ σύμφωνα με τους McNamara & Moreton (1999) μόνο, όταν αδυνατούν να έχουν λογική ερμηνεία με τους παράγοντες αυτούς αρχίζουν να στρέφουν την προσοχή τους σε άλλους παράγοντες, όπως το σχολείο. Την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην

αναγνώριση ευθύνης από την πλευρά τους, έχουν εντοπίσει και οι Κουρκούτας (2007) και Cole (2003). Σήμερα οι εκπαιδευτικοί όλο και περισσότερο δηλώνουν την ανάγκη εφοδίων για να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που συναντούν στην τάξη (Μπρούζος, 2004). Πάντως, σύμφωνα με την έρευνα (Molnar & Lindquist, 1999) οι εκπαιδευτικοί σε πολύ υψηλό ποσοστό επιλέγουν ως κυριότερο εφόδιο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους την υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά. Με το ίδιο πολύ υψηλό ποσοστό δηλώνουν και την ευαισθητοποίηση απέναντι στα ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών τους. Η στάση αυτή είναι συνεπής με τα ευρήματα που προηγουμένως παρουσιάστηκαν και αφορούν στα συναισθήματα που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί και αφορούν τους μαθητές τους. Επίσης, πολύ υψηλό είναι και το ποσοστό που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στην αλληλεγγύη και τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Μεγάλης σημασίας θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς και οι γνώσεις, δεξιότητες, και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας οι εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και μέθοδοι για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών αλλά και τα περισσότερα μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, αφού ένα υψηλό ποσοστό αυτών τις επιλέγει ως σημαντικά εφόδια, ως άμεσες επαγγελματικές του ανάγκες. Ο μεγαλύτερος στόχος του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του είναι η τόνωση της προσωπικής αυτονομίας, της ελεύθερης επιλογής και η δημιουργία μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς στα παιδιά (Fortin, 1998). Είναι σίγουρο δε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της διαταρακτικής συμπεριφοράς, αφού έχει τη δυνατότητα να συνεκτιμήσει πολλά προσωπικά δεδομένα του μαθητή (ατομικά και οικογενειακά). Με γνώμονα, λοιπόν, την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση, ο παιδαγωγός καλείται να αμβλύνει τη δυσαρμονική σχέση ανάμεσα στο Εγώ του μαθητή και στο κοινωνικό περιβάλλον.

Η συνεργασία και η επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες επιλέγεται, επίσης σε αρκετά υψηλό ποσοστό, καθώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σημασία που έχει και ο ρόλος των γονέων των μαθητών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που τυχόν εμφανίζουν τα παιδιά τους. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν τους γονείς των μαθητών ως συμμάχους στις προσπάθειές τους και στο δύσκολο έργο που

έχουν αναλάβει. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικός ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του «οικοσυστήματος» του σχολείου, καθότι ως αυτόνομη κοινωνική ομάδα επιδρά στο σχηματισμό του προτύπου για τον ανήλικο καθώς και στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Χαρακτηριστικά υψηλό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι η χρονική πίεση που δημιουργεί η πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος χρήζει αλλαγής και βελτίωσης, αφού η ασφυκτική πίεση κυρίως στην Λυκειακή βαθμίδα λειτουργεί εις βάρος της συναισθηματικής προσέγγισης των μαθητών και οποιαδήποτε μορφή λειτουργικής αξιολόγησης που προσδιορίζει τα περιβαλλοντικά στοιχεία που καθορίζουν τις πιθανές αντιδράσεις του μαθητή έρχονται σε δεύτερη μοίρα.

Επίσης, υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί τη μετεκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση σημαντικά εφόδια για την αντιμετώπιση προβλημάτων στη σχολική τάξη. Στα ίδια περίπου ποσοστά κινείται και η ανάγκη για αλληλεγγύη και συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων και τέλος η εξειδικευμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή, παρατηρούμε ότι επιβεβαιώνεται ο προβληματισμός τους σχετικά με το γνωστικό, παιδαγωγικό και ψυχο-κοινωνικό / συμβουλευτικό ρόλο του επαγγέλματος τους, ο οποίος προσδίδει σε αυτό μια σαφή κοινωνική διάσταση και συνάμα προσδιορίζει την κοινωνικοποιητική αποστολή του εκπαιδευτικού, αφού αυτός με το έργο του αποβλέπει στην προώθηση της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών. Η αντίληψη αυτή έχει επίσης ιδιαίτερη σημασία, διότι εκφράζει τη συνειδητοποίηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των αδυναμιών και των ελλείψεων που συναντούν στην καθημερινή τους απασχόληση καθώς και την ανάγκη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση.

7.7 Τρόποι και τεχνικές αντιμετώπισης των μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών

7.7.1 Τρόποι αντιμετώπισης μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών

Πίνακας 20: Τρόποι αντιμετώπισης μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Επιδιώκω τη συνεργασία με την οικογένεια	7,3	23,6	37,3	31,8	3,64
Συζητώ προσωπικά με τους μαθητές	1,8	8,2	26,4	63,6	3,51
Αντιμετωπίζω το ζήτημα μέσα στην τάξη και δεν το κοινοποιώ στους άλλους συναδέλφους, σε ειδικούς ή στους γονείς των μαθητών	5,5	22,7	45,5	26,4	2,93
Ενεργώ κάθε φορά ανάλογα με το πώς κρίνω τη συγκεκριμένη συμπεριφορά	3,6	0,9	22,7	72,7	2,91
Εμπλέκω και άλλους, ώστε η αντιμετώπιση του ζητήματος να γίνεται με συλλογική ευθύνη ή απόφαση	18,2	30,9	42,7	8,2	2,40

Συνέχεια: Πίνακας 20: Τρόποι αντιμετώπισης μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών					
Αναζητώ επιστημονική καθοδήγηση από ειδικούς ή τη βιβλιογραφία	25,5	33,6	23,6	17,3	2,32
Αγνοώ το πρόβλημα, ώστε να ατονήσει σταδιακά	59,1	19,1	18,2	3,6	1,66

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ατομικές ενέργειές τους για την αντιμετώπιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη, πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών με τη συνεργασία με την οικογένεια και την προσωπική συζήτηση μαζί τους. Η επιλογή της συνεργασίας με την οικογένεια και η προσωπική επικοινωνία με το μαθητή φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις δικές τους ανάγκες σε ζητήματα διδακτικής και στρατηγικών διδασκαλίας και αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει και ο ρόλος των γονέων των μαθητών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που τυχόν εμφανίζουν τα παιδιά τους. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν τους γονείς των μαθητών ως συμμάχους στις προσπάθειές τους και στο δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει.

Επίσης, ένα υψηλό ποσοστό δηλώνουν πως δεν αγνοούν τη διαταρακτική συμπεριφορά, αλλά προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν μέσα στην τάξη χωρίς να την κοινοποιούν στους άλλους συναδέλφους, σε ειδικούς ή στους γονείς των μαθητών. Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ενεργεί κάθε φορά ανάλογα με το πώς κρίνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι McNamara και Moreton (1999) αποδεικνύουν με έρευνές τους ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολείο είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τις μεθόδους που εφαρμόζουν για την αντιμετώπισή τους και να δοκιμάσουν καινούργιες πρακτικές.

Παρατηρούμε επίσης, πως δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του ποσοστού των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν μόνοι τους το πρόβλημα στην τάξη χωρίς να το κοινοποιούν σε άλλους, και του ποσοστού εκείνων που αντιμετωπίζουν το όλο ζήτημα συλλογικά, εμπλέκοντας συναδέλφους, επαγγελματίες, φορείς, γονείς και άλλους και αναζητά επιστημονική καθοδήγηση από ειδικούς ή τη βιβλιογραφία. Πιθανόν οι τελευταίοι αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο της συμβουλευτικής αλλά και της συνεργασίας σε αντίθεση με την πρώτη κατηγορία που λειτουργεί περισσότερο συγκεντρωτικά και ατομικά φανερώνοντας και μια από τις βασικές νοοτροπίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που είναι ο κλειστός και καχύποπτος χαρακτήρας της.

Τέλος, ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών επιλέγει να αγνοεί το πρόβλημα, ώστε να ατονήσει σταδιακά. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζουν το ρόλο τους στην παροχή γνώσεων στους μαθητές τους, αλλά αντιλαμβάνονται και τη σημασία που έχει ο παιδαγωγικός τους ρόλος στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να ενδιαφέρεται για ό,τι απασχολεί, προβληματίζει τους μαθητές του και να είναι αρωγός στην επίλυση των δυσκολιών. Το πρόβλημα που υπάρχει ακόμη στα σημερινά σχολεία, αν και έχουν γίνει βελτιώσεις σε σχέση με το παρελθόν, είναι ότι υπάρχουν πολλές ελλείψεις σε θεσμικό και ατομικό επίπεδο (έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, έλλειψη συμβουλευτικών διεπιστημονικών ομάδων, έλλειψη γνώσεων, έλλειψη ευαισθησίας), με αποτέλεσμα το σχολείο να αδυνατεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και να «εντάξει» αυτά τα λεγόμενα «προβληματικά», λόγω συμπεριφοράς, παιδιά σε μια προοπτική ισορροπημένης ανάπτυξης. Αυτά τα παιδιά προκαλούν αρνητικά συναισθήματα σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την ανάλογη επιμόρφωση και ευαισθησία και πιθανόν να διακατέχονται και από στερεότυπες αντιλήψεις σε σχέση με το χαρακτήρα των «προβληματικών» παιδιών. Η έλλειψη μιας ολοκληρωμένης φιλοσοφίας και θεσμοθετημένων επεξεργασμένων στρατηγικών αντιμετώπισης οδηγεί αναπόφευκτα σε προσωπικές συγκρούσεις μεταξύ παιδιού και συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Συχνά, όμως, οδηγεί και στην εκτροπή από βασικές παιδαγωγικές αρχές (π.χ. χρήση μη βίας) από την πλευρά των

εκπαιδευτικών και αναπόφευκτα σε αδιέξοδο. Οι συνθήκες αυτές δημιουργούν και εσωτερικές εντάσεις ή συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, που δεν γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας (π.χ. μέσα από τακτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και συζητήσεις συμβουλευτικού χαρακτήρα). Συχνά απουσιάζουν και οι στοιχειώδεις παρεμβάσεις, κι έτσι επιδεινώνονται προβληματικές καταστάσεις που πολλές φορές οδηγούν στην απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο.

7.7.2 Άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη

Πίνακας 21: Άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Χρησιμοποιώ το χιούμορ, για να επιλύσω τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφέρονται στην τάξη	2,7	25,5	26,4	45,5	3,14
Επιπλήττω τον μαθητή σιωπηρά με μια έντονη ματιά ή με μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής	5,5	13,6	41,8	39,1	3,14
Πλησιάζω τον μαθητή και με ένα απλό άγγιγμα στην πλάτη ή στο κεφάλι τον επαναφέρω στην τάξη	12,7	18,2	38,2	30,9	2,87
Υπενθυμίζω αρκετά συχνά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς στους μαθητές	8,2	27,3	40,00	24,5	2,80

Συνέχεια: Πίνακας 21: Άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη					
Σχολιάζω θετικά τους μαθητές που συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο υποδεικνύοντας έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο στον ατακτούντα μαθητή	20,9	20,00	31,8	27,3	2,65
Προειδοποιώ για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική συμπεριφορά το	17,3	26,4	31,8	24,5	2,63
Αναφέρω το όνομα του μαθητή προκειμένου να τον συνετίσω και να τον ελέγξω	27,3	23,6	33,6	15,5	2,36
Αγνοώ συνειδητά την προβληματική συμπεριφορά μέχρι να ατονήσει	36,4	33,6	28,2	1,8	1,95
Παραπέμπω τον μαθητή που δημιουργεί πρόβλημα στον διευθυντή του σχολείου	37,3	53,6	7,3	1,8	1,73
Αποβάλλω από την τάξη το μαθητή που προκαλεί το πρόβλημα	38,2	42,7	15,5	3,6	1,72
Χρησιμοποιώ λεκτικά σκληρούς χαρακτηρισμούς προκειμένου να τον επαναφέρω στην τάξη	73,6	15,5	8,2	2,7	1,40

Στις άμεσες ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη σε υψηλό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το χιούμορ αλλά και την σιωπηρή επίπληξη του μαθητή με μια έντονη ματιά ή με μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής. Το χιούμορ αναδεικνύεται τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία ως ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης καλού μαθησιακού κλίματος, το οποίο έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχολογία του μαθητή ισχυροποιώντας τις γέφυρες επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό και μειώνοντας τα επίπεδα άγχους και ανασφάλειας των μαθητών (Brookover *et al.*, 1979 · Csikszentmihalyi & Mc Cormack, 1986 · Firestone & Rosenblum, 1988 · Rosenholtz, 1989).

Αρκετά υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών επιλέγει την απτική επικοινωνία προκειμένου να αντιμετωπίσει την προβληματική συμπεριφορά πλησιάζοντας τον μαθητή και επαναφέροντας τον στην τάξη με ένα απλό άγγιγμα στην πλάτη ή στο κεφάλι ή υπενθυμίζοντας του αρκετά συχνά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς.

Αρκετά μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που, είτε σχολιάζοντας θετικά τους μαθητές που συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο υποδεικνύουν έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο στον ατακτούντα μαθητή, είτε προειδοποιούν για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική συμπεριφορά τους. Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει το όνομα του ατακτούντα μαθητή. Μέτριο ποσοστό εκπαιδευτικών αγνοεί συνειδητά την προβληματική συμπεριφορά πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα ατονήσει. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών επιλέγει την παραπομπή του μαθητή που δημιουργεί πρόβλημα στον διευθυντή του σχολείου ή την αποβολή του από την τάξη. Τέλος ένα σχετικά χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί λεκτικά σκληρούς χαρακτηρισμούς προκειμένου να αντιμετωπίσει τη διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη. Γενικότερα θα λέγαμε πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο έμμεσες και πιο υπαινικτικές παρά άμεσες και ευθείες μορφές διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

7.7.3 Αποτελεσματικές τεχνικές έμμεσης αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη

Πίνακας 22: Αποτελεσματικές τεχνικές έμμεσης αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους μου προκειμένου να ερμηνεύσω την αρνητική συμπεριφορά του μαθητή μου	0,0	10	35,5	54,5	3,44
Με παιδαγωγικό τακτ προσπαθώ να διευθετήσω μόνος μου το πρόβλημα συμπεριφοράς του μαθητή	0,9	11,8	48,2	39,1	3,25
Κάνω την αυτοκριτική μου και αναλαμβάνω τις ευθύνες που μου αναλογούν	0,9	14,5	48,2	36,4	3,20
Επιδιώκω να δημιουργήσω γέφυρα επικοινωνίας με το μαθητή και συζητώ το ζήτημα μαζί του παρουσιάζοντάς του τα συναισθήματα που μου προκαλεί η συμπεριφορά του	2,7	15,5	38,2	43,6	3,20
Προσπαθώ να διδάξω στο μαθητή τρόπους να αναστοχάζεται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς του ή να λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες των πράξεών του	4,5	15,5	35,5	44,5	3,20

Συνέχεια: Πίνακας 22 : Αποτελεσματικές τεχνικές έμμεσης αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη					
Συζητώ 'ανοιχτά' με τους μαθητές της τάξης μου το πρόβλημα που δημιουργείται και ζητώ να προτείνουν εκείνοι λύσεις	9,1	30,0	37,3	23,6	2,75
Καλώ τους γονείς του "άτακτου" μαθητή στο σχολείο ,για να συζητήσω μαζί τους το πρόβλημα και να ζητήσω την ουσιαστική τους συνδρομή τους και τις προτάσεις τους στην επίλυση του προβλήματος	10,9	41,8	36,4	10,9	2,07
Ζητώ τη συνδρομή του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης	54,5	24,5	14,5	6,4	1,72

Η συνεργασία και η συζήτηση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους με σκοπό την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή κατέχει υψηλό ποσοστό στις επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επίσης υψηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επικαλούνται παιδαγωγικές μεθόδους προκειμένου να αποκαταστήσουν τις σχέσεις με τον μαθητή που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη με αίσθηση ευθύνης και αυτοκριτικής στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών επιχειρεί να δημιουργήσει γέφυρα επικοινωνίας με το μαθητή για να συζητήσουν το πρόβλημα μαζί του. Προσπαθούν έτσι λίγο έως πάρα πολύ να διδάξουν στο μαθητή τρόπους να αναστοχάζεται την εκδήλωση των ανεπιθύμητων πράξεων και ενεργειών του ή να λαμβάνει υπόψη του τις συνέπειες που έχει η συμπεριφορά του πάνω στους άλλους, αλλά και στον ίδιο. Προσπαθούν επίσης να διδάξουν στο μαθητή στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς. Υψηλό

είναι και το ποσοστό της σημασίας που δίνουν στη συζήτηση με τους μαθητές της τάξης του προβλήματος που δημιουργείται και στην αναζήτηση λύσεων.

Μέτριο ποσοστό εκπαιδευτικών από λίγο έως πάρα πολύ, δηλώνουν ότι επιδιώκουν κυρίως την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας για την επίλυση του προβλήματος. Οι ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διάγνωση και αξιολόγηση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς (βοήθεια από συναδέλφους, και από ειδικούς επαγγελματίες) οφείλεται ίσως, εν μέρει στο γεγονός, ότι δεν αισθάνονται επαρκείς όσον αφορά στις ικανότητές τους να αξιολογούν και να καταγράφουν τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Μικρό είναι και το ποσοστό που λίγο έως πολύ θα ζητούσαν τη συνδρομή του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης για θέματα διαχείρισης της τάξης.

Σε ένα πιο γενικό επίπεδο θα λέγαμε πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν ήπιες μορφές διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς και σε συνδυασμό με τις έμμεσες και υπαινικτικές μορφές διαχείρισης της τάξης φαίνεται να επιθυμούν τη συναισθηματική και κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, με σκοπό τη βελτίωση της «προβληματικής» συμπεριφοράς που εκδηλώνουν μέσα ή και έξω από το σχολείο και όχι μόνο την ακαδημαϊκή πρόοδο τους. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή, παρατηρούμε ότι επιβεβαιώνεται ο προβληματισμός τους σχετικά με το γνωστικό, παιδαγωγικό και ψυχο-κοινωνικό / συμβουλευτικό ρόλο του επαγγέλματος τους, ο οποίος προσδίδει σε αυτό μια σαφή κοινωνική διάσταση και συνάμα προσδιορίζει την κοινωνικοποιητική αποστολή του εκπαιδευτικού, αφού αυτός με το έργο του αποβλέπει στην προώθηση της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών.

7.7.4 Αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Πίνακας 23: Αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Κατηγορία	N	%
Ναι	71	64,5
Όχι	39	35,5
Σύνολο	110	100

Ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας θα συμβάλει στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αλλά αρκετά σημαντικό (ένας στους τρεις) δε συνδέει την αλλαγή της διδασκαλίας με τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

7.7.5 Τεχνικές που περιορίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια βελτιώνουν το σχολικό κλίμα της τάξης

7.7.5.1 Τεχνικές σχεδιασμού διδασκαλίας

Πίνακας 24: Τεχνικές σχεδιασμού διδασκαλίας

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Το μάθημα να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών	0,0	0,9	15,5	83,6	3,82

Συνέχεια : Πίνακας 24: Τεχνικές σχεδιασμού διδασκαλίας					
Ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πολύ καλά το δυναμικό των μαθητών του	0,0	3,6	10,9	85,5	3,81
Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί το βαθμό συμμετοχής των μαθητών του, και να ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία του όταν το κρίνει απαραίτητο	0,0	2,7	16,4	80,9	3,78
Οι μαθητές κρατούνται ενεργοί καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος μέσω συνεχών ερωτήσεων και δραστηριοτήτων που τους τίθενται	0,0	3,6	20,0	76,4	3,67
Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί πλούσιο και ποικίλο εποπτικό υλικό, ώστε να ενισχύει το μαθησιακό ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών του	1,8	5,5	23,6	69,1	3,6
Το σχέδιο μαθήματος να είναι οργανωμένο και καλά σχεδιασμένο	0,9	9,1	32,7	57,3	3,46

Στις τεχνικές σχεδιασμού της διδασκαλίας πάρα πολύ υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι, όταν το μάθημα προσαρμόζεται στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών και ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλά το δυναμικό των μαθητών του, τότε περιορίζονται οι αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια βελτιώνεται το κλίμα της σχολικής τάξης. Επίσης στα ίδια ποσοστά ακολουθεί η επιλογή «καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί το βαθμό συμμετοχής των μαθητών του, ανατροφοδοτώντας τη διδασκαλία του, όταν το κρίνει απαραίτητο». Οι συνεχείς ερωτήσεις και δραστηριότητες είναι ακόμη μια τεχνική που βρίσκει σύμφωνους από λίγο έως πάρα πολύ τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ώστε να κρατείται αμείωτο και ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών και να περιορίζονται οι αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η χρησιμοποίηση πλούσιου και ποικίλου εποπτικού υλικού ενισχύει το μαθησιακό ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών τους. Σε επίσης υψηλά ποσοστά βρίσκεται και η επιλογή «το σχέδιο μαθήματος να είναι οργανωμένο και καλά σχεδιασμένο». Έτσι σε συμφωνία με το προηγούμενο εύρημα αλλά και σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καλύτερες διδακτικές τεχνικές και γενικότερα η διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη.

7.7.5.2 Συμπεριφορικές τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς

Πίνακας 25 Συμπεριφορικές τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Ο εκπαιδευτικός να διαθέτει γνώσεις σχετικά με συμπεριφοριστικές τεχνικές, ώστε να αντιμετωπίζει επιτυχώς δύσκολες συμπεριφορές	0,0	3,6	26,4	70,0	3,66
Ο εκπαιδευτικός να επαινεί τους μαθητές που εφαρμόζουν με συνέπεια τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης	2,7	7,3	28,2	61,8	3,49
Ο εκπαιδευτικός να μην τιμωρεί τους "παραβάτες" μαθητές αμέσως αλλά να τους δίνει μερικές ευκαιρίες συμμόρφωσης	2,7	13,6	35,5	48,2	3,29
Ο εκπαιδευτικός να τιμωρεί παραδειγματικά όποιον παραβιάζει συστηματικά τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς	23,6	36,4	28,2	11,8	2,28

Πολύ υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η γνώση συμπεριφοριστικών τεχνικών θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην τάξη. Υψηλό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι ο έπαινος για την εφαρμογή των κανόνων αλλά και οι ευκαιρίες για «συμμόρφωση» θα λειτουργήσουν αποτρεπτικά και θα συντελέσουν στην τροποποίηση της

συμπεριφοράς των μαθητών. Η τιμωρία ως τρόπος παραδειγματικής αντιμετώπισης των μαθητών γίνεται αποδεκτή από μέτριο ποσοστό εκπαιδευτικών. Η σημαντική προτίμηση των εκπαιδευτικών για το συμπεριφοριστικό μοντέλο, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι (λόγω σπουδών) με τη συμπεριφοριστική μάθηση. Η προτίμησή τους για το εν λόγω μοντέλο, ίσως οφείλεται επίσης στο γεγονός ότι δέχονται (ή έτσι τουλάχιστον έμαθαν) ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι περισσότερο το αποτέλεσμα μάθησης και ως τέτοιο μπορεί να τροποποιηθεί, κι ότι οι ίδιοι, ως εκπαιδευτικοί, μπορούν να παρέμβουν μόνο αλλάζοντας το σχολικό περιβάλλον κι όχι για παράδειγμα, το παρελθόν του παιδιού ή την οικογένειά του.

Ακόμη, από τις συμπεριφορικές τεχνικές φαίνεται να ακολουθούν περισσότερο τον έπαινο από ότι την τιμωρία, αν και υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ της χρησιμοποίησης ήπιων τρόπων διαχείρισης τάξης (πίν.21) και της χρησιμοποίησης της τιμωρίας ως βασικής συμπεριφορικής τεχνικής για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Πιθανόν εδώ με τον όρο τιμωρία να εννοούν συνολικά τις διάφορες μορφές της. Συνολικότερα, πάντως οι συμπεριφοριστικές τεχνικές δείχνουν να συγκεντρώνουν κατά μέσο όρο λιγότερο βαθμό προτιμήσεων σε σχέση με τις διδακτικές τεχνικές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα αλλά και λιγότερο βαθμό από τις τεχνικές ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα. Ίσως αυτό δείχνει μια νέα τάση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που λόγω των σπουδών τους και των επιμορφώσεών τους (πιν.9) ακολουθούν διαφορετικές μορφές προσέγγισης των μαθητών, όπως αυτή της οικοσυστημικής.

7.7.5.3 Τεχνικές ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης

Πίνακας 26 Τεχνικές ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης

	Καθόλου %	Λίγο %	Πολύ %	Πάρα πολύ %	Μέσος όρος
Ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση σε σχέση με τη βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ και να εφευρίσκει τρόπους αυτοβελτίωσης	0,0	3,6	18,2	78,2	3,74
Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί εναλλακτικές τεχνικές στη διδασκαλία του, ώστε να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών	0,0	5,5	15,5	79,1	3,73
Ο εκπαιδευτικός προτιμά την προσωπική επικοινωνία με τους προβληματικούς μαθητές, πριν καταφύγει στην εφαρμογή ποινών	0,0	5,5	19,1	75,5	3,70
Ο εκπαιδευτικός να αυτοαξιολογεί τακτικά και με αντικειμενικότητα την ποιότητα του μαθήματος και τη σχέση του με τους μαθητές του	0,0	3,6	23,6	72,7	3,68

Συνέχεια: Πίνακας 26 Τεχνικές ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης					
Ο εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται με τρόπους βιωματικούς σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών και κρίσεων μέσα στην τάξη	0,0	10,0	29,1	60,9	3,36
Ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους γονείς των μαθητών του ,με στόχο την ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων	0,9	16,4	40,0	42,7	3,24
Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο	0,9	12,7	32,7	53,6	3,21

Στις περιπτώσεις αυτές, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις δικές τους ανάγκες σε ζητήματα διδακτικής και στρατηγικών διδασκαλίας.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση σε σχέση με τη βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ και να εφευρίσκει τρόπους αυτοβελτίωσης ακολουθώντας την αρχή της αυτοαξιολόγησης τόσο για την ποιότητα του μαθήματος, όσο και για τις σχέσεις του με τους μαθητές. Επιλέγουν γι' αυτό τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών τεχνικών στη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και ταυτόχρονα προτιμάται η προσωπική επικοινωνία με τους «προβληματικούς» μαθητές. Όσον αφορά την

ομαδοσυνεργατική μέθοδο υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων τη θεωρεί τεχνική που θα βοηθήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών.

Τα παραπάνω οδηγούν, λοιπόν, πολύ υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων στην άποψη ότι η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης τάξης με βιωματικό τρόπο θα βοηθήσει στο χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών και κρίσεων στην τάξη, όπως και το θέμα της συνεργασίας με τους γονείς και της ουσιαστικής επικοινωνίας μαζί τους θα βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τους μαθητές τους.

Η υιοθέτηση της οικοσυστημικής και ψυχοδυναμικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό από την υιοθέτηση της συμπεριφορικής προσέγγισης δείχνει την τάση των εκπαιδευτικών να επιδιώκουν τη συνεργασία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που διδάσκουν τον μαθητή/τρια, όπως είδαμε παραπάνω (πιν.23) αλλά και των γονέων του, αφού η συνεργατική αντιμετώπιση του προβλήματος θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη σε όσους βλέπουν τα προβλήματα και τις λύσεις τους από την οικοσυστημική σκοπιά. Επιπλέον παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις τεχνικές διδασκαλίας και της ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης περισσότερο αποτελεσματικές για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών από τις συμπεριφορικές τεχνικές. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζουν το ρόλο τους στην παροχή γνώσεων στους μαθητές τους αλλά αντιλαμβάνονται και τη σημασία που έχει ο παιδαγωγικός τους ρόλος στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να ενδιαφέρεται για ό,τι απασχολεί, προβληματίζει τους μαθητές του και να είναι αρωγός στην επίλυση των δυσκολιών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Συμπεράσματα έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη και των τεχνικών που προτείνουν και υιοθετούν για πρόληψη και τροποποίηση της διαταρακτικής συμπεριφοράς αυτών.

Με τη χρήση ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και οι τεχνικές πρόληψης και αντιμετώπισής τους. Συγκεκριμένα:

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι το θέμα της διαχείρισης της τάξης φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά οι οποίοι μάλιστα παρατηρούν αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια και να αποτελεί πλέον στοιχείο της καθημερινότητάς τους. Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύονται και από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς ανάλογα αποτελέσματα είχαν οι έρευνες των Richardson & Fallona, 2001).

Ως διαταρακτικές συμπεριφορές επισημάνθηκαν σε ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα τόσο αυτές που εμφανίζουν οι μαθητές μεμονωμένα κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και αυτές που εμφανίζονται ομαδικά με τη μορφή της ομαδικής απειθαρχίας και της παθητικής επιθετικότητας. Αντίθετα, η επιθετικότητα εναντίον των συμμαθητών τους δεν εμφανίζεται σε υψηλά ποσοστά και δε φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς.

Το ζήτημα της παθητικής επιθετικότητας και της ομαδικής απειθαρχίας π.χ. έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα, δυσκολία συνεργασίας, απαξία για την εκπαίδευση θεωρούνται σημαντικοί παράμετροι για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και δείχνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι περισσότερο εσωτερικευμένα και οι αιτίες τους θα πρέπει να

αναζητηθούν στο οικογενειακό περιβάλλον, στις σχέσεις τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, στην εικόνα που οι ίδιοι έχουν για τον εαυτό τους.

Επίσης, σύμφωνα με τα δεδομένα αυτής της έρευνας, η εκπαιδευτική διαδικασία διασαλεύεται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως η καθυστερημένη προσέλευση, η παραβίαση των κανόνων της τάξης, η φασαρία, η χρήση του κινητού τηλεφώνου.

Ως μη επιθυμητή συμπεριφορά θεωρείται και αυτή που διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης και δεν ακολουθεί τις οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού, γενικότερα, όταν αποφεύγεται η συμμετοχή στο μάθημα εκφράζοντας ένα γενικότερο αρνητισμό. Παρόμοια κατάσταση φαίνεται να κυριαρχεί διαχρονικά και στις σχολικές αίθουσες του εξωτερικού, όπως αποκαλύπτουν παλαιότερες έρευνες των Merret & Wheldall (1984), Fields (1986), Lawrence & Steed (1986) αλλά και νεότερες έρευνες, όπως εκείνες των Richardson & Fallona (2001) και Beaman (2006).

Οι εκπαιδευτικοί, όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, αντιλαμβάνονται ότι η αύξηση των προβλημάτων έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση του αμιγούς διδακτικού χρόνου και την κατασπατάλησή του σε θέματα διαχείρισης τάξης και προσπάθειας τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς. Οι συμπεριφορές αυτές που δεν εμφανίζονται μόνο στα ελληνικά σχολεία αλλά και διεθνώς σχετίζονται με την απώλεια διδακτικού χρόνου και με την ένταση στις σχέσεις εκπαιδευτικών καθηγητών (Heward, 2000).

Χαρακτηριστικά υψηλό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι η χρονική πίεση που δημιουργεί η πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος χρήζει αλλαγής και βελτίωσης, αφού η ασφυκτική πίεση κυρίως στην Λυκειακή βαθμίδα λειτουργεί εις βάρος της συναισθηματικής προσέγγισης των μαθητών και οποιαδήποτε μορφή λειτουργικής αξιολόγησης που προσδιορίζει τα περιβαλλοντικά στοιχεία που καθορίζουν τις πιθανές αντιδράσεις του μαθητή έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο, αν και υπάρχει θεσπισμένη και διαβαθμισμένη αντιμετώπιση τους με συγκεκριμένες ποινές.

Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα τροποποίησης τόσο των μεμονωμένων συμπεριφορών όσο και των ομαδικών. Παρουσιάζονται με αισθήματα κατανόησης απέναντι στους μαθητές εξαιτίας των συνθήκων ζωής τους, καθώς αντιλαμβάνονται ότι δημιουργούνται συγκεκριμένες συμπεριφορές που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελούν το προστάδιο προβλημάτων που ίσως θα συνοδεύουν τα παιδιά και στην ενήλικη ζωή τους. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, διαπροσωπικά προβλήματα (Cornwall & Bawden, 1992) και ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Gresham, 1992). Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να είναι ότι τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση: α) δεν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές και β) συναναστρέφονται συνομηλίκους με παρόμοια προβλήματα, τόσο στο μαθησιακό τομέα όσο και στη συμπεριφορά. Τα παραπάνω μπορούν να αυξήσουν την εμφάνιση των προβληματικών συμπεριφορών και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και την δημιουργία ενός φαύλου κύκλου που διαιωνίζεται. Και όπως είναι αναμενόμενο αυτές οι συμπεριφορές είναι δυνατό να λειτουργήσουν αποτρεπτικά για την συμμετοχή των παιδιών στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ περιορίζουν τις ευκαιρίες τους για μάθηση (Heward, 2000).

Οι Mc Namara και Moreton (1999) αποδεικνύουν με έρευνές τους ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολείο είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τις μεθόδους που εφαρμόζουν για την αντιμετώπισή τους και να δοκιμάσουν καινούργιες πρακτικές.

Ο μεγαλύτερος στόχος των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους είναι η τόνωση της προσωπικής αυτονομίας, της ελεύθερης επιλογής και η δημιουργία μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς στα παιδιά (Fortin, 1998). Είναι σίγουρο δε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην πρόληψη της διαταρακτικής συμπεριφοράς, αφού έχουν τη δυνατότητα να συνεκτιμήσουν πολλά προσωπικά δεδομένα του μαθητή (ατομικά και οικογενειακά).

Θεωρούν την υπομονή και την ενσυναίσθηση ως τα κυριότερα εφόδια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρατηρούνται τα οποία και απαιτούν την

ευαισθητοποίησή τους και πιστεύουν ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει επιστημονική κατάρτιση, επαρκή γνώση των σκοπών και των στόχων του Προγράμματος Σπουδών και ικανότητα συνδυασμού θεωρητικής και βιωματικής γνώσης.

Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, ο προβληματισμός τους σχετικά με το γνωστικό, παιδαγωγικό και ψυχο-κοινωνικό / συμβουλευτικό ρόλο του επαγγέλματος τους, ο οποίος προσδίδει σε αυτό μια σαφή κοινωνική διάσταση και συνάμα προσδιορίζει την κοινωνικοποιητική αποστολή του εκπαιδευτικού, αφού αυτός με το έργο του αποβλέπει στην προώθηση της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών. Επίσης έχει ιδιαίτερη σημασία η αντίληψή τους, διότι εκφράζει τη συνειδητοποίηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των αδυναμιών και των ελλείψεων που συναντούν στην καθημερινή τους απασχόληση καθώς και την ανάγκη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση.

Ωστόσο, οι συγκεκριμένες συμπεριφορές τους δημιουργούν αισθήματα απογοήτευσης, κόπωσης και ανησυχίας καθώς αδυνατούν συχνά να αντιμετωπίσουν τα θέματα που προκύπτουν επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες έρευνες των Lewis (2001), Hardman & Smith (2003), Hastings & Bham (2003) και Liu & Meyer (2005).

Τα συναισθήματα βέβαια αυτά εκδηλώνονται σε μικρότερο βαθμό από αυτά που παρουσιάζουν οι αντίστοιχες έρευνες, όπου επισημαίνεται ότι η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί ένα από τα πιο στρεσογόνα κομμάτια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών αντίθετα στρέφονται κατά του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν παρέχει τη βοήθεια που θα έπρεπε. Αυτό, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, σε αντίθεση με το εξωτερικό, δεν αξιολογούνται ούτε και είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης για τους μαθητές που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά.

Αξίζει να σημειωθεί, όσο αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, ότι παλαιότερα πιο συχνά από ό,τι σήμερα, το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποποιούνταν κάθε ευθύνη για την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών από τους μαθητές, καθώς είχαν την τάση να αποδίδουν τις αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς σε παράγοντες «μέσα στο

παιδί» (εγγενείς στο χαρακτήρα ή την προσωπικότητα των παιδιών) και κυρίως σε παράγοντες μέσα στην οικογένεια, ενώ σύμφωνα με τους Mc Namara & Moreton (1999) μόνο, όταν αδυνατούν να έχουν λογική ερμηνεία με βάση τους παράγοντες αυτούς αρχίζουν να στρέφουν την προσοχή τους σε άλλους παράγοντες, όπως το σχολείο. Την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση ευθύνης από την πλευρά τους, έχουν εντοπίσει και οι Κουρκούτας (2007) και Cole (2003).

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει τη μη επιθυμητή συμπεριφορά μέσα στην τάξη δεν αγνοεί το πρόβλημα, αλλά προσπαθεί να το αντιμετωπίσει χωρίς να το κοινοποιεί σε άλλους. Με βάση τη διεθνή έρευνα και εμπειρία (Farell, 2006) υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο επαρκείς σε θέματα αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς κι ότι έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν με μεγαλύτερη κατανόηση και εμπιστοσύνη το μαθητή με το πρόβλημα. Με βάση, όμως, τα ελληνικά δεδομένα (Κοσσυβάκη, 2001), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό τους έργο μέσα σε μία σύγχρονη σχολική τάξη. Κάτι ανάλογο διαπιστώνεται και σε άλλη παρόμοια έρευνα των Παπανασούμ & Ξωχέλλη (2001). Αυτή η ανετοιμότητα, ίσως, οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην απόκρυψη του προβλήματος θεωρώντας ότι η όποια δημοσιοποίησή του στιγματίζει τον ίδιο ως μη επαρκή εκπαιδευτικό.

Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό εμπλέκει και άλλους, επιδιώκει κυρίως την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας, καθώς και τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς του μαθητή. Γίνεται δηλαδή χρήση της στρατηγικής αντιμετώπισης «αναζήτηση κοινωνικής στήριξης», όπως υποστηρίζει η Μπάλιου (2005). Όσον αφορά τους γονείς οι εκπαιδευτικοί τους θέλουν ως συμμάχους τους στις προσπάθειές τους και στο δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικός ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του «οικοσυστήματος» του σχολείου καθότι ως αυτόνομη κοινωνική ομάδα επιδρά στο σχηματισμό τού προτύπου για τον ανήλικο καθώς και στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Οι απαντήσεις, όμως, δεν μας επιτρέπουν να βγάλουμε συμπέρασμα για το είδος της εν λόγω επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους και ειδικότερα με τους γονείς, όταν μάλιστα η διεθνής βιβλιογραφία (Reinert, 1990) αποκαλύπτει πως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι συχνά δύσκολη και προβληματική όταν το παιδί εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Ως άμεσες ενέργειες τροποποίησης της συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τις πιο υπαινικτικές και έμμεσες, όπως το χιούμορ και τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό την αποβολή από την τάξη και λεκτικά σκληρούς χαρακτηρισμούς αντιλαμβανόμενοι ενδεχομένως ότι οι τέτοιου είδους συμπεριφορές ενισχύουν την επιθετικότητα και τη διαταρακτική συμπεριφορά, ενώ ο εκπαιδευτικός που την επιβάλλει αποτελεί αντικείμενο αποστροφής και αποφυγής για το μαθητή δυσχεραίνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν μόνοι το πρόβλημα επιχειρούν πολύ συχνά έως καθημερινά, να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας με το μαθητή, να του διδάξουν στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς αλλά και τρόπους να αναστοχάζεται την εκδήλωση των ανεπιθύμητων πράξεων του ή να λαμβάνει υπόψη του τις συνέπειες της συμπεριφοράς του στους άλλους και στον ίδιο. Πρόκειται για ενέργειες που έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο και που συνάδουν με τη σύγχρονη εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική η οποία τείνει στη διεύρυνση των διδακτικών στόχων, έτσι ώστε να απευθύνονται όχι μόνο στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική (Goleman, 1995).

Επιπροσθέτως, όλοι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, υποστήριξαν ότι υπάρχουν τεχνικές σχεδιασμού διδασκαλίας που είναι δυνατό να περιορίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Τέτοιες τεχνικές είναι η παρακολούθηση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συχνή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του, η χρήση εναλλακτικών τεχνικών στη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να διευκολύνεται η πρόσκτηση της γνώσης. Εξάλλου σύμφωνα με τον Keith (1998) το προσεκτικά

σχεδιασμένο μάθημα και η παροχή κινήτρων αυξάνει τη σχολική επίδοση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο αποτυχίας λόγω κακής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, χαμηλού κοινωνικού - οικονομικού επιπέδου ή μειονοτικής καταγωγής .

Χρησιμοποιούν επίσης, τις συμπεριφορικές τεχνικές προκειμένου να τροποποιήσουν τις διαταρακτικές συμπεριφορές και να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην τάξη. Από τις συμπεριφορικές τεχνικές φαίνεται να ακολουθούν περισσότερο τον έπαινο από ότι την τιμωρία, αν και υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ της χρησιμοποίησης ήπιων τρόπων διαχείρισης τάξης (πίν.21) και της χρησιμοποίησης της τιμωρίας ως βασικής συμπεριφορικής τεχνικής για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Πιθανόν εδώ με τον όρο τιμωρία να εννοούν συνολικά τις διάφορες μορφές της. Η σημαντική προτίμηση των εκπαιδευτικών για το συμπεριφοριστικό μοντέλο, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι (λόγω σπουδών) με τη συμπεριφοριστική μάθηση. Η προτίμησή τους για το εν λόγω μοντέλο, ίσως οφείλεται επίσης στο γεγονός ότι δέχονται (ή έτσι τουλάχιστον έμαθαν) ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι περισσότερο το αποτέλεσμα μάθησης και ως τέτοιο μπορεί να τροποποιηθεί, κι ότι οι ίδιοι, ως εκπαιδευτικοί, μπορούν να παρέμβουν μόνο αλλάζοντας το σχολικό περιβάλλον κι όχι για παράδειγμα, το παρελθόν του παιδιού ή την οικογένειά του.

Ως προς τις τεχνικές ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση σε σχέση με τη βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ και να εφευρίσκει τρόπους αυτοβελτίωσης ακολουθώντας την αρχή της αυτοαξιολόγησης τόσο για την ποιότητα του μαθήματος, όσο και για τις σχέσεις του με τους μαθητές. Επιλέγουν γι' αυτό τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών τεχνικών στη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών και ταυτόχρονα προτιμάται η προσωπική επικοινωνία με τους «προβληματικούς» μαθητές. Όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων τη θεωρεί τεχνική που θα βοηθήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών.

Τα παραπάνω οδηγούν, λοιπόν, πολύ υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων στην άποψη ότι η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης τάξης με βιωματικό τρόπο θα

βοηθήσει στο χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών και κρίσεων στην τάξη, όπως και το θέμα της συνεργασίας με τους γονείς και της ουσιαστικής επικοινωνίας μαζί τους θα βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τους μαθητές τους.

Η υιοθέτηση της οικοσυστημικής και ψυχοδυναμικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό από την υιοθέτηση της συμπεριφορικής προσέγγισης δείχνει την τάση των εκπαιδευτικών να επιδιώκουν τη συνεργασία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που διδάσκουν τον μαθητή/τρια, όπως είδαμε παραπάνω (πιν.23) αλλά και των γονέων του, αφού η συνεργατική αντιμετώπιση του προβλήματος θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη σε όσους βλέπουν τα προβλήματα και τις λύσεις τους από την οικοσυστημική σκοπιά. Επιπλέον παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις τεχνικές διδασκαλίας και της ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης περισσότερο αποτελεσματικές για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών από τις συμπεριφορικές τεχνικές. Ίσως αυτό δείχνει μια νέα τάση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που λόγω των σπουδών τους και των επιμορφώσεών τους (πιν.9) ακολουθούν διαφορετικές μορφές προσέγγισης των μαθητών, όπως αυτή της οικοσυστημικής.

Ωστόσο, πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις τεχνικές που προτείνονται από ένα μοντέλο κατά αποκλειστικότητα. Στις περισσότερες των περιπτώσεων υιοθετούν μια πιο επιλεκτική και ευέλικτη προσέγγιση, συνδυάζοντας έναν αριθμό θεωριών, φιλοσοφιών και μεθόδων στη δουλειά τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις θεραπευτικές ανάγκες των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Heward, 2000).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζουν το ρόλο τους στην παροχή γνώσεων στους μαθητές τους αλλά αντιλαμβάνονται και τη σημασία που έχει ο παιδαγωγικός τους ρόλος στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να ενδιαφέρεται για ό,τι απασχολεί, προβληματίζει τους μαθητές του και να είναι αρωγός στην επίλυση των δυσκολιών τους.

Εν τούτοις, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πράγματι την ικανότητα να σχεδιάζουν και να υλοποιούν σωστά τέτοιου είδους ενέργειες, αφού είναι

γνωστό ότι στην πλειοψηφία τους δεν διαθέτουν επαρκή εκπαίδευση σε θέματα σχεδιασμού παιδαγωγικών παρεμβάσεων στον τομέα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά ούτε σε θέματα συνεργασίας με την οικογένεια.

Επίσης, μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών απευθύνεται στον σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης γεγονός που αποτυπώνει την έλλειψη σωστής συνεργασίας και μη γνώσης του πραγματικού ρόλου του συμβούλου στις σχέσεις του με το σχολείο και τη βοήθεια που οφείλει να προσφέρει στον εκπαιδευτικό.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη βαρύτητά του ρόλου τους και έχουν επίγνωση των δυσκολιών που συνεχώς αναφύονται στη σύγχρονη ελληνική τάξη. Αντιλαμβάνονται τα διάφορα είδη διαταρακτικής συμπεριφοράς και προσπαθούν υιοθετώντας διάφορες τεχνικές να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα.

8.1 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και τεκμηριωμένα. Είναι γνωστό πως όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο πιο αντιπροσωπευτικά είναι τα αποτελέσματα. Ωστόσο, πρακτικοί λόγοι δεν επέτρεψαν τη μελέτη μεγαλύτερου δείγματος, κάτι που θα οδηγούσε σε καλύτερη αντιπροσώπευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Το μικρό μέγεθος του δείγματος αποτελεί, λοιπόν, τον πιο σημαντικό περιορισμό της παρούσας έρευνας.

Επίσης, περιοριστικό παράγοντα αποτελεί και η επιλογή του δείγματος που έγινε από συγκεκριμένα σχολεία εύκολα προσβάσιμα στην ερευνήτρια και το αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της επίσκεψης της είχαν τη δυνατότητα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή που δίνει δείγματα «μη πιθανοτήτων» και συγκεκριμένα η τυχαία ή «βολική» δειγματοληψία, όπου επιλέχτηκαν τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες, τα λεγόμενα «αιχμάλωτα» ακροατήρια (Cohen & Manion, 1994).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν μελλοντικά να αποτελέσουν αφορμή για την οργάνωση συστηματικότερων ερευνών.

8.2 Ζητήματα για περαιτέρω έρευνα

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι θα παρουσίαζε εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον, αν η συγκεκριμένη έρευνα επαναλαμβανόταν και ως ποιοτική με ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις συγκεκριμένες υποπρονομιούχες περιοχές. Στη συνέχεια θα μπορούσε να ακολουθήσει μια ποσοτική (σε άλλες περιοχές της Ελλάδας), με ερωτηματολόγιο βασισμένο στην ποιοτική έρευνα μεγάλης κλίμακας για γενίκευση των συμπερασμάτων.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η σύγκριση της συμπεριφοράς μαθητών υποπρονομιούχων περιοχών με τη συμπεριφορά μαθητών που προέρχονται από προνομιούχα στρώματα και αν υπάρχει διαφοροποίηση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Επιπλέον, θα ήταν δυνατό να διερευνηθεί αν η προώθηση των θετικών ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών περιορίζει και ελαχιστοποιεί τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Ακόμη, θα μπορούσε να διερευνηθούν οι σχέσεις παιδιού –οικογένειας– σχολικής κοινότητας και πώς συντελούν στη διαμόρφωση κοινωνικά πιο επιθυμητών συμπεριφορών.

Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η επίδραση των στερεότυπων και των παγιωμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και στις σχέσεις τους με τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Ρόδος: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Ρόδος: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 55-70.

Αραβανής, Γ. (1998). *Πειθαρχία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βασιλείου, Κ.& Κοσσυβάκη, Φ. (2004). Η μη λεκτική επικοινωνία κατά τη διδασκαλία: Καταγραφή της μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 67-74.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Blanchet, A. & Trognon, A. (1997). *Ψυχολογία των ομάδων*. Αθήνα: Σαββάλας.

Γαλανάκη, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική και παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Δανασσής - Αφεντάκης, Α. (1992). *Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αθήνα: Εκδόσεις του ιδίου.

- Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Δημόπουλος, Κ. (2007). Δημιουργική σκέψη και δημιουργικά άτομα: Επιπτώσεις για την πρακτική στη σχολική τάξη. Στο Κουλαϊδής, Β. (επιστημονική επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές Επιδόσεις Μαθητών. Εκπαιδευτική Πολιτική. Ερευνητικά Δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Μάττη, Ε. (1997). *Ορισμός και παράμετροι της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο*. Στο Πρακτικά 2ου πανελλήνιου παιδαγωγικού συνεδρίου με θέμα: Ψυχοκοινωνικά προβλήματα: απειθαρχία – επιθετικότητα – βία – εγκληματικότητα στο σχολείο και στην κοινωνία, (σφ. 65-81). Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής.
- Καίλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Έκδοση ίδιας.
- Καδιανάκη, Μ. & Ανδρεαδάκη, Ν. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, 5-24.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κλεφτάρας, Γ. (2000). Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους: Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 7, 46-62.
- Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Του ιδίου.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mager, R. (1985). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Μακρή – Μπότσαρη (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Του ιδίου.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης: Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Φελέκη.
- Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία, μια Νέα Επιστήμη*. Αθήνα: Του ιδίου.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Molnar, A., & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Επιμέλεια: Α. Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Μπρούζος, Α. (1993). Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 40-41, 143-161.

Narrier, A., & Whitaker, C. (1988). *Οικογένεια μαζί κι όμως αλλιώς*. Αθήνα: Κέδρος.

Ξωχέλλης, Π. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζωή. (1989). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. (τόμοι Α & Β) Αθήνα: Του Ιδίου.

Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπυριδωνίδης, Β. & Στογιαννίδου, Α. (2002). Μελέτη ψυχολογικής σύνδεσης εφήβων με το σχολικό περιβάλλον. Στο Μπίμπου, Ι., (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας. Από την Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: Εργαλεία και δεξιότητες των σχολικών ψυχολόγων. 6-8 Δεκεμβρίου 2002 (σσ. 629-647). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 69-83.

Σταυριανάκη, Μ. (2010). Η μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά του Φιλολόγου και η μαθητική ενεργοποίηση στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο: κριτική διερεύνηση και πρακτική αξιοποίηση. Στο «Καινοτομίες και κριτική σκέψη:

Αναζητώντας πρακτικές για τη σχολική τάξη». Ημερίδα Σχολικών Συμβούλων Δ.Δ.Ε. Β' Αθήνας 27 Φεβρουαρίου 2010. Αθήνα: Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Κολλέγιο Αθηνών, Κολλέγιο Ψυχικού.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ελένη. (2006). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί

Ταρατόρη, Ε., Στραβάκου, Π. & Κουγιουρούκη, Μ. (2006). «Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός καλού εκπαιδευτικού (Έρευνα)». *Νέα Παιδεία*, 119, 141-147.

Ταρατόρη, Ε. (2006). «Αποτελεσματικός δάσκαλος - η οπτική των υποψηφίων εκπαιδευτικών (έρευνα)». Εισήγηση στην ημερίδα για τα 20χρονα λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης σε συνεργασία με το Παράρτημα Θράκης της ΠΕΕ, 29 Μαρτίου 2006, Αλεξανδρούπολη.

Tausch & Tausch (1991). Στο Μπρούζος, Α. (2007). «Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Στο Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού – Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού». Επιμ. Πυργιωτάκης, Ι. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τομασίδης, Χρ. (1982). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Τριλιανός, Α. (1997). *Παρώθηση*. Αθήνα: Του ιδίου.

Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τόμος Α' και Β', 3η έκδοση. Αθήνα: Του ιδίου.

Wittern, E. & Tausch, M. (1983) στο Μπρούζος, Α. (2007). «Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Στο Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού – Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού». Επιμ. Πυργιωτάκης Ι. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Wragg E. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση, στο *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-32.

- Fontana D. (1996α). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fontana D. (1996β). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fortin, J. (1998). Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην πρόληψη των καταστάσεων βίας. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Βία στο Σχολείο, Βία του Σχολείου* (σελ.101-115). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηδήμου, Δ. (1986). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής*. Θεσ/νίκη: Γιαχούδη – Γιαμπούλη.
- Χατζηδήμου, Δ. (1999). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσ/νίκη : Κυριακίδη.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Offord, J. (1987). Prevention of behavioral and emotional disorders in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 9-19.
- Antoniou, F. (2006). *Becoming a nation of readers*. Washington: Wiley.
- Apter, S. J., & Conoley, J. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology, A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Inc. Ausubel, David P. (1967). *Learning Theory and classroom Practice*. Ontario: The Ontario Institute For Studies In Education.
- Baker, J.A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 9-44.
- Bandura, A. (1977). Self - efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Beaman, R. (2006). *Behavioral interactions in the secondary school between teachers and students: What they say, what they do* (Unpublished dissertation). Australia: Macquarie University.
- Bender, W.N., Shubert, T.H., & McLaughlin, P.J. (2001). Invisible kids: Preventing school violence by identifying kids in trouble. *Intervention in School and Clinic, 37*, 105-111.
- Biehler, R.F. & Snowman, J. (1990). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bond, N. (2008). Questioning strategies that minimize behavior problems. *Education Digest, 73*, 41-45.
- Borgelt, C. & Conoly, J. (1999). *Psychology in the Schools: System intervention case examples*. In C. Reynolds & Gutkin, T. (Eds.) *The Handbook of School Psychology* (pp. 1056-1076). New York: Wiley & Sons.
- Borich, G. (1988). *Effective teaching methods*, London: Merrill Publishing Company.
- Brekelmans, J.M.G. (1989). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. Doctoral dissertation. Utrecht, WCC.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *The school social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41*, 1069-1077.
- Burden, P.R. (1995). *Classroom management and discipline*. New York: Longman.
- Casella, R. (2002). Where policy meets the pavement: stages of public involvement in the prevention of school violence. *Qualitative Studies in Education, 15*, 349-372.

- Carter, M., Clayton, M. & Stephenson, J. (2006). Students With Severe Challenging Behaviour in Regular Classrooms: Prevalence and Characteristics. *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 16, 189–209.
- Chickering, W., & Gamson, Z.F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, E. (2003). Stress and psychopathology in children and adolescents: Is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1-27.
- Cooper, P. & Upton, G. (1990). An Ecosystemic Approach to Emotional and Behavioural Difficulties in Schools. *Educational Psychology*, 10, 301- 321.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2005). Theory development in school effectiveness research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness. Paper to be presented at the 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Croll, P. & Moses, D. (1985). *One in Five: Assessment and Incidence of Special Educational Needs*. London: Routledge .
- Csikszentmihalyi, M. & McCormack, J. (1986). The influence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 67, 415–419.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (1996). *The right to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Douglas, J. (1989). *Behavior Problems in Young Children*. London: Routledge.
- Doyle, W. (1985). *Classroom organization and management*. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 392-431. New York: Macmillan.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. & Pepper, F.C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. Philadelphia: Taylor & Fran.
- Durant, M. (1995). *Creative Strategies for School Problems: Solutions for Psychologists and Teachers*. New York: W. W. Norton & Co.

- Edwards, C.H. (1997). *Classroom discipline and management*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Emmer, E., & Evertson, C. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. et al. (1994). *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon..
- Evertson, C., & Weinstein, CS. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrell, M. (2006). *Behavioural, emotional and social difficulties: Practical strategies*. London: Routledge.
- Fields, B. A. (1986). The nature and incidence of classroom behavior problems and their remediation through preventive management. *Behavior Change*, 3, 53–57.
- Firestone, W. A. & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285–299.
- Galanaki, E. P. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioural Development*, 28, 435-443.
- Gillis, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*: 14, 197-213.
- Glasser, W. (1990). *The quality school*. New York: Harper & Row.
- Gold J, Rotter J, Holmes G & Motes P. (1999). *Middle School Climate: A study of Attitudes*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Good, TH. & Brophy, J. (1990). *Educational Psychology*. New York: Longman.
- Good, TH. & Brophy, J. (1987). *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: Wyden.

- Gordon, T. (1977). *Teacher effectiveness training*. U.S.A: Random House Audiobooks.
- Gordon, T. (1991). *Discipline that works*. New York: Plume.
- Gray, J. and Richer, J. (1995). *Classroom Responses to Disruptive Behavior*. London: Routledge.
- Greenwood, G., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91, 279-288.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hammersley, M. (1997). Educational Research and Teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture *British Educational Research Association* , 23, 141–161.
- Hardman, E. L. & Smith, S. W. (2003). Analysis of classroom discipline-related content in elementary education journals. *Behavioral Disorders*, 28, 173–186.
- Hart, P., Wearing, A. & Conn, M. (1995) .Conventional wisdom is a poor predictor of relationship between discipline policy, student misbehavior and teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 27–48.
- Hastings, R.P. & Bham, M. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115–127.
- Heward, W. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hoover, H. & Kindsvatter, R. (1997). *Democratic discipline*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Johnson, B., Oswald, M. & Adey, K. (1993). Discipline in South Australian primary schools. *Educational Studies*, 19, 289–305.
- Jones, F. & Jones, L. (1998). *Comprehensive classroom management*. London: Allyn and Bacon.
- Keith, T. (1998). Research design and methodology: Introduction to a new section of School Psychology Quarterly , *School Psychology Quarterly*, 13 , 332-333.

- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kourkoutas, E. & Thanos, T. (2009). *Inclusion of adolescents with antisocial behaviors: Macro-social and psychosocial aspects*. In T. Thanos (Ed.). *Children antisocial behaviour and school violence* (pp. 147-191). Athens: Topos.
- Lang, R.H. & Hebert, J. (1995). *Teaching Strategies and Methods for Students Centered Instruction*. America: Whinney, H.M.
- Laplante, B. (1997). Teachers' beliefs and instructional strategies in science: Pushing analysis further. *Science Education*, 81, 277-29.
- Lawrence, J. & Steed, D. (1986). Primary school perception of disruptive behavior, *Educational Studies*, 12, 147-157.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lewis, T J., Williams, A. and Franklin, R. A. (2008). A compromised Fourth Estate? UK news journalism, public relations and news sources. *Journalism Studies* 9, 1-20.
- Lewis, R. (2001) .Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–319.
- Lewis, T.J. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1-24.
- Liu, X. & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multi-level analysis of the teacher follow-up survey for 1994–5. *Teachers' College Record*, 107, 985–1003.
- Mahoney, M. (1974). *Condition and behavior modification*. Mass.: Ballinger Publishing Co.
- McNamara, S & Moreton, G. (1999). *Changing behavior*. London: David Fulton Publishers.

Marshall, H. (1987). Motivation strategies of Three Fifth-Grade Teachers. *The Elementary School Journal*, 88, 135-150 .

McCormick, J., & Shi, G. (1999). Teachers' attributions of responsibility for their occupational stress in the People's Republic of China and Australia. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 393–407.

Marzano, R.J. (2003a). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Marzano, R.J & Marzano, J.S (2003b) .The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61, 6-13.

Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mendler, A. (2001). *Connecting with students*. Alexandria, VA USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Merrett, F., & Wheldall, K. (1984). Classroom behaviour problems which Junior school teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10, 87-92.

Mervin, L. & Strodl, P. (1991). *Teacher Leadership: Preliminary Development of a Questionnaire*. Paper Presented at the Eastern Educational Research Association Annual Meeting, Hilton Head, SC. March 6th, 1991.

Murphy, R. Beland, L.(2013). Mobile Phone Bans Lead to Rise in Student Test Scores. CEP Discussion Paper No 1350, May 2015. Published by Centre for Economic Performance London School of Economics and Political Science.

Oswald, M., Johnson, B. & Whittington, V. (1997). Classroom problems and their management in South Australian government and independent schools: Is there a difference? *Research in Education*, 58, 59–69.

- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307- 332.
- Pettit, G., Bates, J. & Dodge, K. (1992). Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school: A longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22, 403–420.
- Powell D. Fixsen D, Ph.D. & Glen Dunlap, (2003). *Pathways to Service Utilization: A Synthesis of Evidence Relevant to Young Children with Challenging Behavior*. University of South Florida University of Colorado at Denver.
- Richardson, V. & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33,705-728 .
- River, NJ., Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. and Yuen, F. (2005). *Themes and Dimensions of EBD: A Conceptual Overview*. In P. Clough, P. Garner, J. Pardeck, and F.Yuen, (Eds.), *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sag.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools White Plains*. NY: Longman.
- Rothstein, Fisch, C. & Trumbull, E. (2008). *Managing Diverse Classrooms. How to build on Students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, U.S.A.
- Safran, S. & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Council for Exceptional Children*, 69, 361–373.
- Schmidt, M. & Harriman, N. (1998). *Teaching Strategies for Inclusive Classrooms: Schools, students, strategies and success*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siegman A.,Feldstein S. (1987). *Nonverbal behavior and communication*. Psychology Press. New York: Taylor and Francis group.

Skinner και Belmont (1993). Motivation in the classroom reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85 , 571-581.

Slavin, P. (1994). *Educational psychology*. Boston: Astyn and Bacon.

Smith, B., & Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Tampa, FL: Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior, University of South Florida.

Stage, S. A. & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26, 333-368.

Thanos, T., Kourkoutas, E. & Vitalaki, E. (2006). Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings. Paper presented at the International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, 13th-15th July, Rethymno, Crete, Greece.

Thompson, M. (1997). *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire: Trentham.

Torrance, E. P. (1975). Creativity research in education: Still alive. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine, 278-296.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of educational research*, 54, 143-178.

Von Bertalanffy, L. (1950). The theory of open systems in physics and biology. *Science*, 111, 23-28.

Walker, H.M, Colvin, G. & Ramsey, G. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Wallinger, L.M. (1997). Don't smile before Christmas: The role of humor in education. *NASSP Bulletin* 81, 27-34.

Wheldall, K. & Merrett, F. (1989). *Positive teaching in the Secondary School*. London: Paul Chapman.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.

Wubbels et al. (1987) in Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. & Creemers, B. (2007). Student perception as inoderator for student wellbeing *Social Indicators Research* 83, 447–463

Δικτυογραφία

ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2011). <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE>

Λιγνού, Α. (2007). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Αποτελεσματική διδασκαλία. στο:<http://www.eduportal.gr/modules.php/modules.php?name=News&file=article&sid=199>

Houndoumadi, A, Pateraki, L & Doanidou, M (2002). Tackling Violence in Schools: A Report from Greece. In CONNECT Initiative, UK-001. Tackling violence in schools on a European-wide basis <http://old.gold.ac.uk/connect/reportgreece.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠ/ΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ
ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΣΗ



Αξιότιμοι Συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας με θέμα: «Απόψεις και διδακτικές τεχνικές των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη»

Απευθύνεται σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας

Αξιότιμοι συνάδελφοι και φίλοι, δεν θα χρειαστούν πάνω από 10 λεπτά να το συμπληρώσετε και θα είναι πολύτιμη βοήθεια για μένα!!!Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!!!

Γεωργία Δρούλια Φιλόλογος

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

A1. 1.Φύλο: Άνδρας [] Γυναίκα []

2.Ηλικία: 25-35 ετών [] 36-45 ετών []

46-55 ετών [] 56- 65 ετών []

3.Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1-10 έτη υπηρεσίας [] 11-20 έτη υπηρεσίας []

21-30 έτη υπηρεσίας [] Περισσότερα > []

4.Εργασιακή κατάσταση σε σχολικές μονάδες Δ/βάθμιας Εκπ/σης:

Μόνιμος/η [] Αναπληρωτής/τρια [] Ωρομίσθιος /α []

5.Διδάσκετε σε :

Γυμνάσιο [] Λύκειο [] ΕΠΑ.Α []

6.Το σχολείο που διδάσκετε βρίσκεται:

Σε αστική περιοχή [] Σε ημιαστική περιοχή []

A2. Σπουδές – Μετεκπαιδεύσεις – Επιμορφώσεις

7.Ειδικότητα – κλάδος:

8.Μεταπτυχιακό δίπλωμα:

Ναι [] Όχι []

9.Διδακτορικό δίπλωμα:

Ναι [] Όχι []

10. Έχετε παρακολουθήσει κατά τα δύο τελευταία έτη κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σε αντικείμενο της ειδικότητάς σας; (ΠΕΚ, ΣΕΛΜΕ ,Ημερίδες Σχ. Συμβούλων κλπ.) Ναι [] Όχι []

B. Διευρέυνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη

11. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά κατά πόσο αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης σας εξαιτίας της συμπεριφοράς των μαθητών σας ;

καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ

12. Τα προβλήματα διαχείρισης που απορρέουν από την συμπεριφορά μαθητών μέσα στην τάξη έχουν αυξηθεί σε σχέση με προηγούμενα χρόνια ;

καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ

13. Θεωρείτε ότι σπαταλάτε περισσότερο χρόνο από όσο θα έπρεπε για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών;

Ναι [] Όχι []

14. Έχετε διαπιστώσει κάποιες από τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Ατομικές συμπεριφορές μαθητών στη διάρκεια του μαθήματος	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
1. Καθυστερημένη προσέλευση				
2. Παραβίαση των κανόνων της τάξης (Ομιλία χωρίς άδεια / Ανυπακοή / αδιαφορία στις εντολές του εκπαιδευτικού)				
3. Χρήση κινητού τηλεφώνου				
4. Ενόχληση των άλλων μαθητών				
5. Φασαρία μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος				
6. Περιφορά χωρίς λόγο μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος				
7. Καταστροφή αντικειμένων της τάξης				

15. Έχετε διαπιστώσει τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς των μαθητών σας απέναντι στους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Συμπεριφορές μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
1. Φραστική επίθεση σε συμμαθητές (λεκτική βία, ύβρεις, απειλές)				
2. Σωματική επίθεση σε συμμαθητές.				
3. Συγκαλυμμένη επιθετικότητα (ψέματα ,κλοπές, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων συμμαθητών τους).				
4. Κοινωνική απομόνωση συμμαθητών (σχηματισμός κλικών με στόχο την απομόνωση συμμαθητών).				

16. Έχετε διαπιστώσει τις παρακάτω μορφές παθητικής επιθετικότητας των μαθητών σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Μορφές παθητικής επιθετικότητας	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
1. Απομόνωση				
2. Επιλεκτική αλαλία				
3. Έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα				
4. Καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης.				
5. Άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης.				
6. Δυσκολία συνεργασίας με συμμαθητές ή τον καθηγητή.				

17. Έχετε διαπιστώσει προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη σας; Η τάξη ως σύνολο να παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά :

Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας στην τάξη σας	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
1. Αυξημένος βαθμός διενέξεων				
2. Επιθετικότητα				
3. Απροθυμία συλλογικής εργασίας				
4. Υψηλό επίπεδο θορύβου				
5. Τάση αποπροσανατολισμού από το μάθημα				
6. Στάση απαξίας προς την εκπαίδευση				

Β1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

18. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη σας απασχολούν και εκτός τάξης;

Ναι [] Όχι []

19. Πόσο συχνά ,σεείς προσωπικά ,νιώθετε τα παρακάτω συναισθήματα σε σχέση με θέματα διαχείρισης της τάξης;

Συναισθήματα	καθόλου	λίγο	Μέτρια	πολύ
1. Άγχος				
2. Ανησυχία - εκνευρισμό				
3. Απογοήτευση				
4. Θυμό				
5. Αντιπαλότητα με τους μαθητές που προκαλούν προβλήματα				
6. Αγανάκτηση προς το σύστημα που δεν παρέχει καμία βοήθεια				
7. Ανασφάλεια				
8. Αίσθημα ήττας				
9. Αδυναμία αντιμετώπισης της κατάστασης				

10. Επαγγελματική εξουθένωση				
11. Απελπισία				
12. Εντύπωση ότι χάνω τον χρόνο μου προσπαθώντας να διδάξω τους μαθητές μου / ματαίωση				
13. Κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών τους εξαιτίας των συνθηκών ζωής τους ,των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ,των μαθησιακών δυσκολιών ,της εφηβείας τους				

20. Τι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός, για να ανταποκρίνεστε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ρόλου σας σε σχέση με τη αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο;

Προϋποθέσεις	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
1. Αλληλεγγύη και συνεργασία με τους συναδέλφους σας.				
2. Αλληλεγγύη και συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων.				
3. Εξειδικευμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση.				
4. Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση.				
5. Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας.				
6. Συνεργασία και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες.				
7. Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά / τους εφήβους.				
8. Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών.				
9. Μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια για την καλή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.				

10. Περισσότερα μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.				
11. Εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και μεθόδους για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.				

21. Όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας ή κρίσεις συμπεριφοράς, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως;

Τρόποι αντιμετώπισης διαταρακτικών συμπεριφορών	καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
1. Αντιμετωπίζω το ζήτημα μέσα στην τάξη και δεν το κοινοποιώ στους άλλους συναδέλφους, σε ειδικούς ή στους γονείς των μαθητών				
2. Εμπλέκω κι άλλους (συναδέλφους, επαγγελματίες, γονείς, φορείς κλπ.), ώστε η αντιμετώπιση του ζητήματος να γίνεται με συλλογική ευθύνη ή απόφαση				
3. Αγνοώ το πρόβλημα, ώστε αυτό να ατονήσει σταδιακά				
4. Ενεργώ κάθε φορά ανάλογα με το πώς κρίνω τη συγκεκριμένη συμπεριφορά				
5. Συζητώ προσωπικά με τους μαθητές				
6. Επιδιώκω τη συνεργασία με την οικογένεια				
7. Αναζητώ επιστημονική καθοδήγηση από ειδικούς ή τη βιβλιογραφία				

22. Ποιες είναι οι άμεσες ενέργειες σας για την αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη;

Άμεσες ενέργειες	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
1. Αγνοώ συνειδητά την προβληματική συμπεριφορά ,μέχρι να ατονήσει				
2. Επιπλήττω το μαθητή σιωπηρά με μια έντονη ματιά ή με μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής.				
3. Πλησιάζω το μαθητή και με ένα απλό άγγιγμα στην πλάτη ή στο κεφάλι τον επαναφέρω στην τάξη.				
4. Σχολιάζω θετικά τους μαθητές που συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο υποδεικνύοντας έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο στον ατακτούντα μαθητή.				
5. Αναφέρω το όνομα του μαθητή προκειμένου να τον συνετίσω και να τον ελέγξω				
6. Υπενθυμίζω αρκετά συχνά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς στους μαθητές.				
7. Προειδοποιώ για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική συμπεριφορά τους				
8.Χρησιμοποιώ λεκτικά σκληρούς χαρακτηρισμούς προκειμένου να τον επαναφέρω στην τάξη				
9.Αποβάλλω από την τάξη το μαθητή που προκαλεί τα πρόβλημα				
10.Παραπέμπω τον μαθητή που δημιουργεί πρόβλημα στο διευθυντή του σχολείου				
11.Χρησιμοποιώ το χιούμορ, για να επιλύσω τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφέρονται στην τάξη				

23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις παρακάτω τεχνικές έμμεσης αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη;

Τεχνικές μακροπρόθεσμης και έμμεσης αντιμετώπισης	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
1. Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους μου προκειμένου να ερμηνεύσω την αρνητική συμπεριφορά του μαθητή μου				
2. Συζητώ «ανοιχτά» με τους μαθητές της τάξης μου το πρόβλημα που δημιουργείται και ζητώ να προτείνουν εκείνοι λύσεις				
3. Με παιδαγωγικό τακτ (διακριτικότητα, σταθερό και σοβαρό ύφος, συνέπεια λόγου και πράξεων) προσπαθώ να διευθετήσω μόνος μου το πρόβλημα συμπεριφοράς του μαθητή				
4. Καλώ τους γονείς του «άτακτου» μαθητή στο σχολείο ,για να συζητήσω μαζί τους το πρόβλημα του παιδιού τους και να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους και τις προτάσεις τους στην επίλυση του προβλήματος				
5. Κάνω την αυτοκριτική μου και αναλαμβάνω τις ευθύνες που μου αναλογούν				
6. Ζητώ τη συνδρομή του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης				
7. Επιδιώκω να δημιουργήσω μια γέφυρα επικοινωνίας με το μαθητή και συζητώ το ζήτημα μαζί του παρουσιάζοντας του τα συναισθήματα που μου προκαλεί η συμπεριφορά του				

<p>8. Προσπαθώ να διδάξω στο μαθητή τρόπους να αναστοχάζεται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς του ή να λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες των πράξεών του</p>				
---	--	--	--	--

24. Πιστεύετε ότι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος σας, θα βοηθούσαν στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών;

Ναι [] Όχι []

25. Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι παρακάτω τεχνικές περιορίζουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια βελτιώνουν το σχολικό κλίμα της τάξης;

<p><i>Τεχνικές σχεδιασμού διδασκαλίας</i></p>	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
<p>1. Το σχέδιο μαθήματος να είναι οργανωμένο και καλά σχεδιασμένο</p>				
<p>2. Ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πολύ καλά το δυναμικό των μαθητών του (ιδιαιτερότητες , ανάγκες και ενδιαφέροντά τους)</p>				
<p>3. Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί πλούσιο και ποικίλο εποπτικό υλικό, ώστε να ενισχύει το μαθησιακό ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών του</p>				
<p>4. Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί το βαθμό συμμετοχής των μαθητών του, ανατροφοδοτώντας τη διδασκαλία του, όταν το κρίνει απαραίτητο</p>				

5. Το μάθημα να προσαρμόζεται στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών				
6. Οι μαθητές κρατούνται ενεργοί καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος μέσω συνεχών ερωτήσεων και δραστηριοτήτων που τους τίθενται				

<i>Συμπεριφορικές τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς</i>	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
1. Ο εκπαιδευτικός να επαινεί τους μαθητές που εφαρμόζουν με συνέπεια τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης.				
2. Ο εκπαιδευτικός να τιμωρεί παραδειγματικά όποιον παραβιάζει συστηματικά τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς (π.χ. πετάγεται, σηκώνεται όρθιος κ.λπ.)				
3. Ο εκπαιδευτικός να μην τιμωρεί τους «παραβάτες» μαθητές αμέσως, αλλά να τους δίνει μερικές ευκαιρίες συμμόρφωσης προς τους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης				
4. Ο εκπαιδευτικός να διαθέτει γνώσεις σχετικά με συμπεριφορικές τεχνικές, ώστε να αντιμετωπίζει επιτυχώς δύσκολες συμπεριφορές μέσα στην τάξη ή και κρίσεις.				

<i>Τεχνικές ψυχοδυναμικής και οικοσυστημικής προσέγγισης</i>	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
1. Ο εκπαιδευτικός προτιμά την προσωπική επικοινωνία με τους «προβληματικούς» μαθητές ,πριν καταφύγει στην εφαρμογή ποινών				
2. Ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους γονείς των μαθητών του, με στόχο την ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων				
3. Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί εναλλακτικές τεχνικές στη διδασκαλία του, ώστε να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών του .				
4. Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο κινητοποιώντας τη συμμετοχή όλων των μαθητών				
5. Ο εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται με τρόπους βιωματικούς σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών και κρίσεων μέσα στην τάξη				
6. Ο εκπαιδευτικός να αυτοαξιολογεί τακτικά και με αντικειμενικότητα την ποιότητα του μαθήματος και τη σχέση του με τους μαθητές του				
7. Ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση σε σχέση με την βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ και να εφευρίσκει τρόπους αυτοβελτίωσης, μην επιτρέποντας την παγίωση αρνητικών σχέσεων και συμπεριφορών μέσα στην τάξη				

Σας ευχαριστώ πολύ.

