

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΡΑΠΤΗ ΑΠΟΣΤΟΛΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

- 1. Ανδρέου Ελένη**
- 2. Μεταλλίδου Παναγιώτα**

ΒΟΛΟΣ 2007



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 5510/1

Ημερ. Εισ.: 16-07-2007

Δωρεά: Συγγραφέα

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

370.153

ΡΑΠ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	Σελ...3
Εισαγωγή	Σελ...5
Θεωρητική διερεύνηση	Σελ...6
▪ Αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.....	Σελ...8
▪ Πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.....	Σελ...12
▪ Αυτό-αντίληψη για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.....	Σελ...16
Μεθοδολογία	Σελ...22
▪ Σκοποί & στόχοι της έρευνας.....	Σελ...22
▪ Δείγμα.....	Σελ...24
▪ Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	Σελ...28
Αποτελέσματα	Σελ....30
Συζήτηση	Σελ.... 53
Βιβλιογραφία	Σελ... .63
Παράρτημα	Σελ... 72

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αναφέρεται στις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Αναλύεται η έννοια της επάρκειας του εαυτού (self – efficacy), όπως αυτή ορίζεται κυρίως με βάση την κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης του Bandura.

(Στην έρευνα διερευνούνται 3 παράμετροι, πρώτον, οι αιτιακές αποδόσεις της προβληματικής συμπεριφοράς στη τάξη, όπως αυτές αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς. Δεύτερον, ο τρόπος αντιμετώπισης στη τάξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, και τρίτον η αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την επάρκειά τους στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στη τάξη τους.)

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του Βόλου και της Ν. Ιωνίας. Επιλέχθηκαν, ως δείγμα, τα σχολικά συγκροτήματα στο Βόλο και στη Νέα Ιωνία Μαγνησίας επειδή σ' αυτές τις σχολικές μονάδες συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Λόγω των χρόνων εργασίας τους υπήρχε η δυνατότητα άσκησης μέρους των μελών του δείγματος και διευθυντικών καθηκόντων γεγονός που ενδιέφερε στην έρευνα ως παράγοντα διερεύνησης της αποτελεσματικότητας στη αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Δόθηκαν ερωτηματολόγια στα σχολικά συγκροτήματα της περιοχής αντίστοιχα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σ' αυτά. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από: το α' μέρος, που περιλαμβάνει τις δημογραφικές ερωτήσεις. Από τους ερωτηθέντες ζητήθηκαν οι ακόλουθες δημογραφικές πληροφορίες: Φύλο, μορφωτικό επίπεδο, χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων. Το β' μέρος, που διερευνά τρία μέρη: 1) τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς στη τάξη, 2) τις πρακτικές αντιμετώπισής τους και 3) την αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους.

Από την αναφερόμενη στην εργασία βιβλιογραφία και από τα αποτελέσματα της έρευνας και των ερευνών που παρουσιάστηκαν διαφάνηκε η σημαντικότητα του παράγοντα της αυτό-αντίληψης των δασκάλων στην αποτελεσματικότητά τους ότι επιφέρει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του προβλήματος. Η παρούσα εργασία προσπάθησε να εντοπίσει συσχετισμούς που επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναλύοντας την έννοια της αυτό – αντίληψης για την αποτελεσματικότητα. Το φύλο είναι ένας παράγοντας που χρήζει να μελετηθεί και συσχετιστεί περισσότερο, όπως και η εκπαίδευση – επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε θέματα προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ένας σημαντικός επίσης τομέας μπορεί να είναι η έννοια του ρόλου και της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στις λειτουργίες του σχολείου – ως διευθυντής ή μόνο ως εκπαιδευτικός, ερευνώντας περισσότερο το θέμα του σχολείου ως οργάνωσης που επηρεάζει στο τομέα των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης και η συνεργασία με την οικογένεια και άλλους εμπλεκόμενους φορείς.

Σε μία επιτυχή οργάνωση η κοινωνικοποίηση παράγει την αξιόπιστη απόδοση, καινοτομία και συνεργασία, υψηλότερα κίνητρο και ικανοποίηση, και χαμηλότερο κύκλο εργασιών. Υπάρχει ανάγκη για εκμάθηση – εκπαίδευση των δασκάλων για να χειριστούν τις συγκρούσεις που περιλαμβάνουν εκτός από τους μαθητές και των οικογενειών τους, τους διευθυντές και τους συναδέλφους. Άλλοι υπάλληλοι, όπως ο προϊστάμενος, οι διοικητές, σύμβουλοι, γονείς, συνάδελφοι, επόπτες, κ.λπ., μπορούν να είναι είτε ενισχύσεις είτε οδοφράγματα σε αυτά που ο ορισμένος εκπαιδευτικός θέλει να εφαρμόσει.

Γι αυτό η πραγματικότητα είναι ότι οι περισσότερες εργασίες είναι αλληλοεξαρτώμενες, επομένως οι υπάλληλοι καλούνται φορές να πρέπει να πραγματοποιήσουν αυτό που άλλοι άνθρωποι στην ίδια οργάνωση μπορούν να είναι κλειδί για να γίνει αυτό αποτελεσματικό, ή μη αποτελεσματικό. Η διαχείριση όλων αυτών των αλληλεξαρτήσεων φαίνεται να είναι και αυτή μια σημαντική εστίαση και για την αποτελεσματικότητα των δασκάλων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας αποτελούν ένα συχνό φαινόμενο στη γενική και ειδική αγωγή τα τελευταία χρόνια (Μαυροπούλου, Παντελιάδου, 2000, Merrett & Wheldall, 1993). Αυτό που δεν γνωρίζουμε αρκετά από τις έρευνες είναι η αντίληψη που έχουν οι έλληνες εκπαιδευτικοί για την ικανότητά τους να χειρίζονται συγκεκριμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο τους.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται κυρίως η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους στη τάξη όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Στην παρούσα έρευνα δεν αναλύονται τα προβλήματα συμπεριφοράς. Αναφέρονται ωστόσο συμπεράσματα άλλων ερευνών που αφορούν τα στοιχεία της συμπεριφοράς που θεωρούνται προβληματικά για τους έλληνες εκπαιδευτικούς (Πούλιου, 2000, Μαυροπούλου, Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως πιο συχνά εμφανιζόμενα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στη τάξη, την «έλλειψη της συγκέντρωσης», την «ομιλία χωρίς την άδεια», την «ακαταστασία» και την «υπερκινητικότητα». Ως πιο προβληματικές συμπεριφορές οι δάσκαλοι βρήκαν την «αποφυγή εργασίας», «την καταθλιπτική διάθεση», τον «αρνητισμό», τη «φυσική επιθετικότητα» και την «έλλειψη συγκέντρωσης», (Πούλιου, Norwick, 2000). Ακόμη οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως συμπεριφορές που συναντούν με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση στη τάξη την «ανυπακοή» και την «έλλειψη συγκέντρωσης», (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Η προβληματική συμπεριφορά, στο χώρο του σχολείου αφορά κυρίως ασυνήθιστους, απαράδεκτους κοινωνικά και ανεπιτυχείς προσωπικά τρόπους αντίδρασης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίοι είναι δυνατόν να τροποποιηθούν με σκοπό την απόκτηση κοινωνικά και προσωπικά περισσότερο ικανοποιητικών συμπεριφορών (Kauffman, 1989). Τα προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο και συγκεκριμένες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη έχουν διερευνηθεί και συσχετίζεται με την ικανότητα μάθησης, την κοινωνική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση, καθώς επίσης και με ψυχικές διαταραχές στην παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή. Τα προβλήματα αυτά παρατηρούνται κυρίως κατά τη σχολική ηλικία επειδή οι απαιτήσεις του σχολείου και η υποχρέωση τήρησης συγκεκριμένων αρχών και κανόνων προκαλούν ιδιαίτερη πίεση, αλλά και συχνά επειδή πολλές διαταραχές παραμένουν άγνωστες κατά τη προσχολική ηλικία καθώς δεν υπάρχει συστηματική καταγραφή και δεν είναι έντονες. (Ανδρέου, 2004).

Οι γενεσιουργοί παράγοντες που προκαλούν και συντηρούν μιας προβληματική συμπεριφορά μπορεί να είναι αντικειμενικοί ή υποκειμενικοί ή συνδυασμός παραγόντων και από τις δύο ομάδες. Ένα ερώτημα είναι αν χρειάζεται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τους παράγοντες που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική άποψη ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να ξέρει τις αιτίες καθώς η άποψη αυτή εστιάζει στα συμπτώματα της συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος δεν απογοητεύεται ή παραιτείται εύκολα από προσπάθειες βελτίωσης της συμπεριφοράς αποδίδοντάς την σε σοβαρούς εξωγενείς, από τον ίδιο, παράγοντες. Σύμφωνα με την άλλη άποψη ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει αιτιολογικούς παράγοντες από το περιβάλλον του μαθητή γιατί με τον τρόπο αυτό μπορεί και κατανοεί καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες και να οργανώνει στρατηγικές παρέμβασης ώστε να μεγιστοποιούνται τα αποτελέσματα της προσπάθειας. (Χρηστάκης, 2001)

Το σχολείο όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν αποτελεί μόνο εστία παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά έχει συγχρόνως ως βασικό του στόχο την κοινωνικοποίηση και την διάπλαση

του χαρακτήρα του μαθητή. (Ανδρέου & Μαρμαρινός, 1999, Lewis & Sugai, 1999). Το σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής περνά ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του, συμμετέχοντας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας, και για να είναι γόνιμο χρειάζεται - μαθητής και σχολικό περιβάλλον - να είναι σε αρμονική σχέση και αλληλεπίδραση.

1) Σύμφωνα με τους McNamara & Moreton (1999) στους σχολικούς παράγοντες προβληματικής συμπεριφοράς περιλαμβάνονται:

2) η ανεπάρκεια του παιδιού στα μαθήματα και η αποτυχία του να φθάσει στο προσδοκώμενο επίπεδο σχολικής επίδοσης,

3) η υπερβολική πίεση που συχνά ασκεί το σχολείο στο παιδί,

4) η κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, που ενισχύεται συχνά από τις υπερβολικές φιλοδοξίες των γονέων και

5) η επιθυμία ορισμένων δασκάλων για ίση και ομοιόμορφη σχολική επίδοση εκ μέρους όλων των μαθητών.

Ακόμη όμως μεγαλύτερη σημασία για τη δημιουργία προβλημάτων προσαρμογής έχει η ίδια η σχολική τάξη, δηλαδή οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου – μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους, η οργάνωση της σχολικής εργασίας και ζωής στη τάξη, το είδος πειθαρχίας στους κανόνες και το ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί γενικά στη τάξη. Ο ρόλος και η θέση του εκπαιδευτικού σε αυτά είναι καθοριστικός παράγοντας καθορισμού και επίλυσης των δυσκολιών στη συμπεριφορά μαθητών στην τάξη.

Αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Οι πρώτες μετρήσεις των ερευνητών για τη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είχαν εστιαστεί στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotters. Με αφετηρία τη δουλειά του Rotters (1966), αναπτύχθηκε η έννοια της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι μπορούσαν να ελέγχουν τον αντίκτυπο των πράξεών τους και είναι ο έλεγχος. Δάσκαλοι που πιστεύουν ότι η επιρροή από το περιβάλλον υποσκελίζει την ικανότητα του δασκάλου να έχει ένα αντίκτυπο στη μάθηση ενός παιδιού δείχνει πεποίθησή τους ότι προσκρούει των εκπαιδευτικών προσπαθειών τους και αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες ως προς αυτούς. (Rand measure). Βάσει αυτών, σε μελέτη για μέτρηση της αυτό- αντίληψης για την αποτελεσματικότητάς ζητήθηκε από τους δασκάλους το επίπεδο συμφωνίας τους στις παρακάτω δύο δηλώσεις:

1. Όταν συμβαίνει κάτι άσχημο από έναν μαθητή ο δάσκαλος δεν μπορεί να κάνει πολλά επειδή οι περισσότερες συμπεριφορές των μαθητών εξαρτώνται από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

2. Εάν προσπαθήσει σκληρά μπορεί να τα καταφέρει ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές. Στη δεύτερη περίπτωση οι δάσκαλοι που συμφωνούν με τη τοποθέτηση αυτή επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί που μπορούν να υπερπηδήσουν παράγοντες που μπορούν να δημιουργήσουν μαθησιακές δυσκολίες σ' έναν μαθητή. Η πρώτη ερώτηση τέθηκε για να αξιολογήσει προσδοκίες έκβασης των δασκάλων, επονομαζόμενες χαρακτηριστικά εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (teaching efficacy TE). Αντίθετα, η δεύτερη χρησιμοποιήθηκε για να απεικονίσει την προσωπική εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (personal teaching efficacy PE). Σύμφωνα με αυτή την οπτική η TE αναφέρεται στις εξωτερικές προσδοκίες και η ΠΕ βασίζεται στις πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επηρεάζουν την εκπαίδευση των μαθητών. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους έχει αποδειχθεί ότι συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους στο να

διδάξουν σε σπουδαστές μειονότητας ανάγνωση σε ένα αστικό πλαίσιο (Armon 1976).

Σε μια επόμενη μελέτη βρέθηκε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρό παράγοντα για τη συνέχεια των χρηματοδοτούμενων καινοτομιών και μετά το πέρας της χρηματοδότησης. (Berman 1977). Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας έχει ισχυρή θετική επιρροή όχι μόνο στην επίδοση του μαθητή αλλά και στην αναλογία των πραγματοποιούμενων στόχων, στη συνολική αλλαγή στον εκπαιδευτικό και στη συνέχιση της χρησιμοποίησης των μεθόδων και των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν και μετά το πέρας του αποτελέσματος.

Ο Miller συμπερασματικά αναφέρει ότι ένας καλά ανεπτυγμένος τομέας της ψυχολογικής θεωρίας που είναι σε θέση να διαμορφώσει μια καρποφόρα συμμαχία με τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις και ικανή να προωθήσει αυτήν την κατανόηση είναι η θεωρία της απόδοσης, αποδόσεις δηλαδή της αιτιότητας, έλεγχος και ευθύνη.

Αναπόφευκτα, εκείνοι που αναλαμβάνουν την προσπάθεια να συνεργαστούν με τους μαθητές που επιδεικνύουν τη δύσκολη συμπεριφορά θα κάνουν συχνά αιτιώδεις αποδόσεις σχετικά με την προέλευση αυτής της συμπεριφοράς. Διάφορες μελέτες έχουν προσπαθήσει να ερευνήσουν τη φύση και τις συνέπειες τέτοιων αποδόσεων.

Ο Eiser (1978) έχει υποστηρίξει ότι όταν κάνουμε μια απόδοση για ένα άλλο πρόσωπο, προσπαθούμε ουσιαστικά να ερμηνεύσουμε ή να εξηγήσουμε τη συμπεριφορά του, και με αυτό τον τρόπο να γίνει πιο προβλέψιμος και καταληπτός για το κοινωνικό περιβάλλον μας. Το μέγεθος του λεξιλογίου που έχουμε στη διάθεσή μας είναι στοιχείο για τη σημασία που αποδίδουμε για να το κάνουμε αυτό. Εκτός από τον παράγοντα των ιδιαίτερων αποδόσεων που είναι σχετικός στην περίπτωση της δύσκολης συμπεριφοράς μαθητών, χρειάζεται να εξετάζεται και ο βαθμός στον οποίο οι αποδόσεις της αιτιότητας συνοδεύονται από σχετική αίσθηση ευθύνης.

Οι Eccles και Wigfield και οι συνεργάτες τους έχουν αναθεωρήσει το πρότυπο προσδοκίας-αξίας κατά Atkinson με το να καταστήσουν το κοινωνικότερο γνωστικό στη φύση για να απεικονίσουν το τρέχον γνωστικό παράδειγμα του κινήτρου. Έχουν εστιάσει στην προσδοκία των σπουδαστών για την επιτυχία και τις αντιλήψεις για τη δυνατότητα για ακαδημαϊκούς στόχους σε διάφορες μεγάλης

κλίμακας συσχετιστικές και διαχρονικές μελέτες στα σχολεία. Αυτή η έρευνα συνοψίζει μερικές από τις καλύτερες οικολογικά έγκυρες μελέτες του κινήτρου σπουδαστών, λαμβάνοντας υπόψη την εστίαση στους στόχους σχολείων και τάξεων και το γεγονός ότι έχουν ακολουθήσει τους ίδιους σπουδαστές για να ερευνήσουν πραγματικά με την πάροδο του χρόνου πώς οι κινητήριες πεποιθήσεις προβλέπουν τη μελλοντική συμπεριφορά (follow up). Με συνέπεια διαπιστώνουν ότι οι πεποιθήσεις προσδοκίας των σπουδαστών για τις ικανότητές τους να κάνουν έναν στόχο και να πετύχουν σ' αυτόν είναι στενά συνδεδεμένες με το πραγματικό επίτευγμα στις τυποποιημένες δοκιμές καθώς επίσης και με τους βαθμούς σε μια σειρά μαθημάτων. Η έρευνα για τις αυτο-αντιλήψεις είχε μια αναπτυξιακή προοπτική και έχει μελετήσει αυτές τις αυτο-αντιλήψεις σε μικρά παιδιά, εφήβους, και ενήλικους.

Ο Bandura είναι ο κύριος εκφραστής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης. Η κεντρική του υπόθεση είναι ότι οι τρόποι συμπεριφοράς μαθαίνονται μέσω της παρατήρησης των άλλων, και ότι αυτό είναι το κύριο μέσο με το οποίο τα παιδιά ενστερνίζονται την αντικοινωνική συμπεριφορά, παρόλο που η αναπαράσταση της επίκτητης συμπεριφοράς εξαρτάται τουλάχιστον εν μέρει από παράγοντες διαφορετικούς από την απόκτηση (Bandura 1973). Μια από τις πολλές ερευνόμενες υποθέσεις που προήλθαν από αυτή τη θεωρία είναι η πρόταση ότι τα παιδιά θα μάθουν παρατηρώντας αναπαραστάσεις στην τηλεόραση όπως επίσης πράξεις ζώντων ανθρώπων.

Ευρήματα από πολλά εργαστηριακά πειράματα υποστηρίζουν αυτή την πρόταση. Σε πολλά από τα πειράματα, το τηλεοπτικό ερέθισμα αποτελούνταν από κάποια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς και η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η καταγραφή της μιμητικής επιθετικότητας στο παιχνίδι. Τα υποκείμενα ήταν τυπικά μικρά παιδιά, συχνά νηπιακής ηλικίας. Αυτό που αποδείχθηκε καθαρά ήταν ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς από την τηλεόραση και να εμφανίσουν αυτές τις επιθετικές αντιδράσεις στη συμπεριφορά του παιχνιδιού. Ο Bandura, όπως και ο Tannebaum (1997), πιστεύει στη διερεύνηση μιας σειράς υποθέσεων, έτσι ώστε να δημιουργήσει θεωρία και στο αυστηρό εργαστηριακό πείραμα έτσι ώστε να συνάγει αιτία και αποτέλεσμα. Όμως, αντίθετα με τον Tannebaum, επικεντρώνεται στην απόκτηση της συμπεριφοράς. Η θεωρία του για την κοινωνική μάθηση, η οποία ήταν από τις πιο καθορισμένες και πειραματικές θεωρίες στις κοινωνικές επιστήμες, ήταν μια από τις πηγές με τη

μεγαλύτερη επιρροή στην έρευνα, για τη τηλεόραση και την επιθετικότητα. Αφιερώνεται μεν στην απόκτηση μέσω μάθησης, αλλά συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του ατόμου, τα παρατηρούμενα κίνητρα, και το περιβάλλον που φαίνεται να διευκολύνει ή να απαγορεύει την αναπαράσταση των παρατηρούμενων αποκτημένων αντιδράσεων.

Σε ό,τι αφορά ωστόσο την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στη τάξη πρέπει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν διαφοροποιήσεις για τη πεποίθηση των εκπαιδευτικών. Στην Αυστραλία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στο χειρισμό προβλημάτων συμπεριφοράς από ό,τι οι εκπαιδευτικοί στην Αμερική. (Safran, 1989). Οι Μαυροπούλου, & Παντελιάδου, (2002) συσχετίζουν το γεγονός με την επικρατούσα ορολογία και εκπαιδευτική πρακτική για τα προβλήματα συμπεριφοράς στις χώρες αυτές. Εφόσον στην Αυστραλία τα προβλήματα συμπεριφοράς προσδιορίζονται ως «δυσκολίες στην συμπεριφορά» και τα παιδιά με αυτές τις ιδιαιτερότητες παραμένουν στις συνηθισμένες τάξεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ανοχή γι' αυτές τις συμπεριφορές. Μη θεωρώντας αυτές τις συμπεριφορές ως ιδιαίτερα κρίσιμες και σοβαρές, έχουν τη πεποίθηση ότι μπορούν να τις χειριστούν αποτελεσματικά. Η ορολογία που ισχύει στην Αμερική ως «σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς» σε σχέση με την σύγχρονη αντίληψη της συνεκπαίδευσης, τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτουν είναι διαφορετικά και τα επίπεδα ανοχής των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς πιο χαμηλά. (Safran, 1989).

Στην Ελλάδα, συμπεράσματα που αφορούν τα στοιχεία της συμπεριφοράς που θεωρούνται προβληματικά για τους έλληνες εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται στις έρευνες των Πούλιου, & Norwick, (2002) και Μαυροπούλου, & Παντελιάδου, (2000). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως πιο συχνά εμφανιζόμενα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στη τάξη, την «έλλειψη της συγκέντρωσης», την «ομιλία χωρίς την άδεια», την «ακαταστασία» και την «υπερκινητικότητα». Ως πιο προβληματικές συμπεριφορές οι δάσκαλοι βρήκαν την «αποφυγή εργασίας», «την καταθλιπτική διάθεση», τον αρνητισμό», τη «φυσική επιθετικότητα» και την «έλλειψη συγκέντρωσης», (Πούλιου, & Norwick, 2000). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως συμπεριφορές που συναντούν με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση στη τάξη την «ανυπακοή» και την «έλλειψη συγκέντρωσης», (Παντελιάδου, & Πατσιοδήμου, 2000).

Μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη περιοχή της Αττικής σε μαθητές γυμνασίου και είχε ως θέμα το που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ως αίτια, «τη μειωμένη προσοχή», «το μειωμένο ενδιαφέρον», «την έλλειψη προσπάθειας από την αρχή της χρονιάς», «την ελλιπή προετοιμασία από το σπίτι» και «την έλλειψη επιμονής των μαθητών» (Κατσαμάγκου, 2003).

Πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Η έννοια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει συσχετιστεί με την απόδοση των μαθητών ως επίτευγμα, κίνητρο και αίσθηση των ίδιων των μαθητών και των εκπαιδευτικών ως αποτελεσματικότητα. Επιπλέον, η αντίληψη για επάρκεια των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τη συμπεριφορά τους στη τάξη. Η αντίληψη που έχουν επηρεάζει την προσπάθεια που καταβάλλουν στη διδασκαλία, στους στόχους που θέτουν και στο δικό τους επίπεδο φιλοδοξίας. Δάσκαλοι με ισχυρή αίσθηση «αυτεπάρκειας» τείνουν να θέτουν ανώτερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης. (Allinder, 1994). Επίσης τείνουν να είναι περισσότερο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και να επιθυμούν περισσότερο να πειραματιστούν σε νέες μεθόδους για να αναγνωρίσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους. (Berman, McLaughlin, και συνεργάτες, 1977, Guskey, 1988, Stein & Wang, 1988).

Οι αυτό – αντιλήψεις επηρεάζουν την επιμονή των εκπαιδευτικών όταν τα πράγματα δεν βαίνουν ομαλά και την ανθεκτικότητά τους στις όποιες οπισθοδρομήσεις. Η μεγαλύτερη επάρκεια τους ενισχύει στο να ασκούν λιγότερο κριτική στους μαθητές όταν κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986), να δουλεύουν μεγαλύτερο διάστημα με ένα δύσκολο μαθητή (Gibson & Demdo, 1984), και να επιλέγουν λιγότερο συχνά να τον παραπέμπουν στην ειδική αγωγή. (Meijer & Foster, 1988, Soodak & Podell, 1993). Δάσκαλοι με υψηλότερη αίσθηση «αυτο-επάρκειας» εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για διδασκαλία (Allinder, 1994, Guskey, 1984, Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992), μεγαλύτερη αφοσίωση στη διδασκαλία (Coladarei, 1992) και επιθυμούν να παραμένουν ως διδάσκοντες (Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier, 1991, Glickman & Tamashiro, 1982).

Με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Bandura (1977, 1982) για την επάρκεια του εαυτού (self-efficacy), η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη συνδέεται με τη γενική αντίληψη για τις ικανότητες που έχουν ως άτομα και ως εκπαιδευτικοί. Αν οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι άτομα ικανά και έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, τότε είναι πολύ πιθανό ότι θα παρέμβουν οι ίδιοι και θα αναλάβουν τις ευθύνες για τις πράξεις τους (Gibson & Dembo, 1984). Ειδικότερα στο χώρο της οργάνωσης της συμπεριφοράς στην τάξη, η έννοια που έχει στενή εννοιολογική συγγένεια με την «επάρκεια του εαυτού» είναι η αντίληψη της ικανότητας των ίδιων ως προς τον χειρισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς (teacher manageability). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να παρέμβουν σε μεγαλύτερο βαθμό και πιο αποτελεσματικά από εκείνους που πιστεύουν ότι έχουν δυσκολία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. (Μαυροπούλου, & Παντελιάδου, 2000)

Επίσης ενώ για περισσότερο από δύο δεκαετίες δινόταν έμφαση για την αποτελεσματικότητα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο βαθμό που ένας δάσκαλος θεωρεί ότι μπορεί να επηρεάσει στη συμπεριφορά των μαθητών και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση - ειδικά των μαθητών με προβλήματα ή χαμηλό κίνητρο μάθησης - τα τελευταία χρόνια δόθηκε μεγαλύτερη σημασία στο εύρος του ρόλου του δασκάλου και άρχισε να περιλαμβάνει και τη διαχείριση τάξεων καθώς και το παράγοντα δέσμευσης των μαθητών. Αναφέρεται ιδιαίτερη δυσaréσκεια στη βιβλιογραφία για τη στενότητα του καθορισμού της αποτελεσματικότητας και των πρακτικών του δασκάλου, ειδικά με το μοντέλο δύο παραγόντων των Rotter (1984) και την άποψη των Dembo και Gibson (Tschannen-Moran και συνεργάτες, 1998). Ο σημαντικότερος λόγος για αυτήν την αίσθηση δυσaréσκειας είναι η υπόθεση ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ περισσότερο σύνθετος από αυτό που αντιπροσωπευόταν στις υπάρχουσες απόψεις.

Μια διαφορετική προσέγγιση στην εξέταση της αποτελεσματικότητάς του δασκάλου άρα και των πρακτικών που μπορεί να εφαρμόσει εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Ο Cherniss (1993) έχει προτείνει ότι η αποτελεσματικότητα του δασκάλου πρέπει να αποτελείται από τρεις περιοχές: α) το στόχο (δηλαδή το επίπεδο της ικανότητας του δασκάλου να διδάξει, να πειθαρχήσει και να παρακινήσει τους σπουδαστές), β) το διαπροσωπικό (δηλαδή τη δυνατότητα του δασκάλου να εργαστεί αρμονικά με άλλους, ιδιαίτερα

παραλήπτες υπηρεσιών, συνάδελφοι και άμεσο προϊστάμενου) και γ) την οργάνωση (δηλαδή τη δυνατότητα του δασκάλου να επηρεάσει τις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις της οργάνωσης). Ο Cherniss θεώρησε ότι το τρισδιάστατο μοντέλο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συμβάλει στην κατανόηση και την παρεμπόδιση της ουδετεροποίησης δασκάλων και συντελεί στην αναγνώριση και πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Τις τρεις αυτές διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του δασκάλου (στόχος, σχέσεις, και οργάνωση) υποστήριξε και ο Friedman (2000) με προτεινόμενες στρατηγικές για σχέσεις εργασίας δασκάλων που ενισχύουν την άποψη «ενισχύστε την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των δασκάλων σε αυτές τις τρεις περιοχές». Τόνισε ότι ο επαγγελματικός κόσμος του δασκάλου αποτελείται από την τάξη και τη σχολική περιοχή. Διάφορες πρόσφατες μελέτες έχουν δώσει έμφαση στην οργανωτική πτυχή του ρόλου του δασκάλου. Παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα, η επικρατούσα συμπεριφορά, η αίσθηση της συμμετοχής σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολικού προσωπικού και σχολείων είναι σημαντικές για το δάσκαλο σε σχέση με την αυτό-αντίληψή του για επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Οι ίδιες πρακτικές ενισχύουν και την αποτελεσματικότητά του σε επίπεδο τάξης, στη διαχείριση της τάξης και στις σχέσεις του με τους μαθητές. Αρκετές πρόσφατες μελέτες, θεωρούν αρκετές μεταβλητές ότι επηρεάζουν τη αποτελεσματικότητα και τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί μπορούν ή καλούνται να εφαρμόσουν.

Ο Bandura (1997) προτείνει ότι η αποτελεσματικότητα των δασκάλων πρέπει να περιλαμβάνει επτά κατηγορίες: αποτελεσματικότητα στον επηρεασμό λήψης αποφάσεων, αποτελεσματικότητα στον επηρεασμό της απόκτησης και χρήσης των σχολικών πόρων, διδακτική επάρκεια, αποτελεσματικότητα σε πειθαρχικά θέματα, αποτελεσματικότητα στη στρατολόγηση της γονικής βοήθειας, αποτελεσματικότητα στην ανάμειξη της κοινότητας, και αποτελεσματικότητα στη δημιουργία ανοικτού σχολικού κλίματος.

Αντίθετα, όπως έχει διαφανεί από έρευνες των Brophy & Rohrkemper, (1981), Gunter & Coutinho, (1997), McNamara & Moreton, (1999), αλλά και την καθημερινή σχολική πράξη, όταν ένας δάσκαλος, παραβλέποντας την αδυναμία κάποιων μαθητών να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους ενοχλείται υπερβολικά και αντιδρά προβαίνοντας σε υπερβολικές τιμωρίες, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί

κλίμα που εκτρέφει την αταξία, την ένταση ή την παθητικότητα και γενικά την πλήθυνση των προβλημάτων.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές σχολικής ηλικίας στη περιοχή Θεσσαλίας και διερεύνησε τις στάσεις τους απέναντι στον έπαινο, τις τιμωρίες και την επίπληξη έδειξε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι ανταποκρίνονται καλύτερα σε ενισχυτές όπως την αναγνώριση του δασκάλου και τη γραπτή ενημέρωση των γονέων και τη παραπομπή στο διευθυντή ως τη πλέον αρνητική. (Ανδρέου, 1998).

Η έρευνα δεν αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο η διεθνή βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι γνώμες των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα ποινών και αμοιβών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο διαφέρουν σημαντικά, γεγονός που σημαίνει ότι πολύ πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να μην παρατηρούν τα αποτελέσματα των ποινών και αμοιβών που εφαρμόζουν αλλά ούτε να εφαρμόζουν συστηματικές μεθόδους ενισχύσεων, ώστε να επιφέρουν αλλαγές στην ακαδημαϊκή ή/και στη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Merrett & Tang, 1994). Είναι σημαντικό οι αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τους ενισχυτές να συγκλίνουν ώστε να μην προσφέρεται ως αμοιβή κάτι που δεν έχει θετική ενισχυτική αξία για τον μαθητή ή ως τιμωρία κάτι το οποίο έχει ουδέτερο ή αντίθετο από το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Η ενθάρρυνση, η μη επικριτική αλλά η ενθαρρυντική συμπεριφορά που επιφέρει θετικό ψυχικά κλίμα στη τάξη και δημιουργική ατμόσφαιρα και η μεταχείριση μεθόδων διδασκαλίας που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των μαθητών είναι πρακτικές που βοηθούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη τάξη. Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι επειδή οι δυσκολίες συμπεριφοράς στο σχολείο και στη τάξη είναι δυσκολίες που οφείλονται κυρίως στη σχέση του παιδιού με τα άλλα παιδιά, το πρόγραμμα και τη σχέση του με το δάσκαλο, ο δάσκαλος δεν πρέπει να μένει μόνος και αβοήθητος ή να πιστέψει ότι είναι σε θέση να επιλύει όλα τα προβλήματα. Πέρα από τη συνεχή επιμόρφωση που χρειάζεται να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς χρειάζεται να παρέχεται και συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικές υπηρεσίες προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα σύνθετα προβλήματα της επαγγελματικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη. (Ανδρέου, 2004).

Το ίδιο επισημαίνει και ο Χρηστάκης (2001), αναφέροντας ότι σημαντικό στοιχείο που βοηθά αποτελεσματικά την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των

μαθητών είναι η προσωπική αντεπίδραση δασκάλου – μαθητή. Οι δάσκαλοι πρέπει να ξέρουν να χρησιμοποιούν μεθόδους και τεχνικές, με τις οποίες ευνοούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις. Τέτοιες στρατηγικές και μέθοδοι αναφέρει ότι είναι η οργάνωση της τάξης σε μικρές συνεργαζόμενες ομάδες, η θέσπιση και τήρηση κανόνων τάξης, κ.λ.π. Οι στρατηγικές αυτές που είναι χρήσιμες και βοηθούν όλα τα παιδιά της τάξης είναι περισσότερο αναγκαίες για παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς στη τάξη. Τέλος αναφέρει ότι είναι σημαντικό όταν ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας βλέπει ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά επιμένει να συμβουλευεται ειδικούς. (Χρηστάκης, 2001)

Αυτό-αντίληψη για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς

Η «αυτο-αντίληψη» των εκπαιδευτικών είναι η κρίση που έχουν για την ικανότητά τους να είναι αποτελεσματικοί σ' αυτό που θεωρούν αποτελεσματικότητα στη τάξη απέναντι στους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και όσων μαθητών μπορεί να είναι δύσκολοι στη τάξη.

Τα αναφερόμενα σε προηγούμενες ενότητες συμπεράσματα για το θέμα της αυτό- αντίληψης, έχουν δημιουργήσει ποικίλα ερωτήματα στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ οι ερευνητές έχουν δυσκολία να αναπτύξουν ένα μετρήσιμο εργαλείο που να συλλαμβάνει την έννοια της αυτό- αντίληψης (Moran M., Hoy A.W. 2001)

Η εργασία των Tschannen _ Moran, Woolfolk Hoy, and Hoy (1998) προτείνει νέες κατευθύνσεις έρευνας στηριζόμενη

- I. στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotters,
- II. στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura.

I. Για τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Rotters όπως αναλύθηκε και πιο πάνω μπορούμε να πούμε ότι με αφετηρία τη δουλειά του Rotters (1966), αναπτύχθηκε η έννοια της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ως ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι μπορούσαν να ελέγχουν τον αντίκτυπο των πράξεών τους που είναι ο έλεγχος. Δάσκαλοι που πιστεύουν ότι η επιρροή από το περιβάλλον υποσκελίζει την ικανότητα του δασκάλου να έχει επιδρά στη μάθηση ενός παιδιού δείχνει τη πεποίθηση ότι προσκρούει των εκπαιδευτικών προσπαθειών τους και είναι εξωτερικοί παράγοντες ως προς αυτούς. (Rand measure). Βάσει αυτών, στη μέτρηση της αυτό- αντίληψης για την αποτελεσματικότητάς τους ζητήθηκε το επίπεδο συμφωνίας τους στις παρακάτω δύο δηλώσεις. 1. Όταν συμβαίνει κάτι άσχημο από έναν μαθητή ο δάσκαλος δεν μπορεί να κάνει πολλά επειδή οι περισσότερες συμπεριφορές των μαθητών εξαρτώνται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. 2. Εάν προσπαθήσει σκληρά μπορεί να τα καταφέρει ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές. Στη δεύτερη περίπτωση οι δάσκαλοι που συμφωνούν μ' αυτή τη τοποθέτηση επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί που μπορούν να υπερπηδήσουν παράγοντες που μπορούν να δημιουργήσουν μαθησιακές δυσκολίες σ' έναν μαθητή.

Η πρώτη ερώτηση υποτέθηκε για να αξιολογήσει προσδοκίες έκβασης των δασκάλων, επονομαζόμενες χαρακτηριστικά εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (teaching efficacy TE). Αντίθετα, το δεύτερο στοιχείο υποτέθηκε για να απεικονίσει τη προσωπική εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (personal teaching efficacy PE). Μ' αυτή την οπτική η TE αναφέρεται στις εξωτερικές προσδοκίες και η ΠΕ βασίζεται στις πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επηρεάζουν στην εκπαίδευση των μαθητών. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους έχει αποδειχθεί ότι συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους στο να διδάξει στους σπουδαστές μειονότητας ανάγνωση σε ένα αστικό πλαίσιο. (Armor, 1976). Σε επόμενη μελέτη εντοπίστηκε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρό παράγοντα για τη συνέχεια των χρηματοδοτούμενων καινοτομιών και μετά το πέρας της χρηματοδότησης. (Berman 1977). Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας έχει ισχυρή θετική επιρροή όχι μόνο στην επίδοση του μαθητή αλλά και στην αναλογία των πραγματοποιούμενων στόχων, στη συνολική αλλαγή στον εκπαιδευτικό και στη συνέχιση της χρησιμοποίησης των μεθόδων και των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν και μετά το πέρας του αποτελέσματος.

II. Για τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura γενικά μπορούμε να πούμε ότι η κοινωνική θεωρία εκμάθησης υπογραμμίζει τη σημασία και τις συμπεριφορές, τις πεποιθήσεις, και τις συναισθηματικές αντιδράσεις. Bandura (1977): «Η εκμάθηση θα ήταν υπερβολικά επίπονη, για να μην αναφέρουμε επικίνδυνη, εάν οι άνθρωποι έπρεπε να στηριχθούν απλώς στα αποτελέσματα των ενεργειών τους για να τους ενημερώσουν τι να κάνουν. Ευτυχώς, το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς μαθαίνεται μέσω της διαμόρφωσης: από την παρατήρηση άλλων διαμορφώνεται μια ιδέα για το πώς οι νέες συμπεριφορές εκτελούνται, και στις πρόσφατες περιπτώσεις αυτές οι κωδικοποιημένες πληροφορίες χρησιμεύουν ως ένας οδηγός για τη δράση.» (σελ. 22). Η κοινωνική θεωρία εκμάθησης εξηγεί την ανθρώπινη συνεχή αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ συμπεριφοράς και γνωστικών, συμπεριφοριστικών και περιβαλλοντικών επιρροών. Επειδή καλύπτει την προσοχή, τη μνήμη και το κίνητρο, η κοινωνική θεωρία εκμάθησης εκτείνεται και στα γνωστικά και συμπεριφοριστικά πλαίσια».

Η Καλαντζή – Ασίζι προτείνει για το λόγο αυτό τον όρο «κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης» για τη θεωρία του Bandura. Ο όρος αυτός προτείνεται και από γερμανούς θεωρητικούς (Καλαντζή – Ασίζι, 1999).

Η εργασία του Bandura συσχετίζεται και με τις θεωρίες των Vygotsky και Lave (19..)που υπογραμμίζουν επίσης τον κεντρικό ρόλο της κοινωνικής εκμάθησης: Η κοινωνική θεωρία εκμάθησης έχει εφαρμοστεί εκτενώς στην κατανόηση της επιθετικότητας (Bandura, 1973) και των ψυχολογικών διαταραχών, ιδιαίτερα στα πλαίσια της τροποποίησης συμπεριφοράς (Bandura, 1969). Είναι επίσης το θεωρητικό πλαίσιο για την τεχνική διαμόρφωσης συμπεριφοράς που χρησιμοποιείται ευρέως στα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα τελευταία χρόνια, ο Bandura έχει στρέψει την εργασία του στην έννοια της αυτό-επάρκειας, αποτελεσματικότητας σε ποικίλα πλαίσια (Bandura, 1997). Παραδείγματος χάριν, πρότεινε ότι η αποτελεσματικότητα δασκάλων πρέπει να περιλαμβάνει επτά κατηγορίες:

1. αποτελεσματικότητα στον επηρεασμό λήψη αποφάσεων,
2. αποτελεσματικότητα στον επηρεασμό της απόκτησης και χρήση των σχολικών πόρων,
3. διδακτική επάρκεια και ικανότητα,
4. αποτελεσματικότητα σε πειθαρχικά θέματα,
5. αποτελεσματικότητα στη στρατολόγηση της γονικής βοήθειας,
6. αποτελεσματικότητα στην ανάμειξη της κοινότητας,
7. και αποτελεσματικότητα στην παραγωγή ανοικτού σχολικού κλίματος.

Το ρόλο των πεποιθήσεων προσδοκίας και αυτεπάρκειας - αποτελεσματικότητας μελετούν και οι Pintrich, & Schunk, Δ. (1996). Το κατασκεύασμα της προσδοκίας, θεωρείται ότι είναι ένας από τους σημαντικότερους μεσολαβητές της συμπεριφοράς επιτεύγματος. Η έρευνα για τα κατασκευάσματα προσδοκίας έστρεψε την ψυχολογία μακριά από μια εξάρτηση σε μια απλοϊκή συμπεριφοριστική ψυχολογία, προς ένα λογικότερο και γνωστικό παράδειγμα που είναι ακόμα και σήμερα κυρίαρχο.

Επιπλέον, αυτά τα πρόωρα γνωστικά πρότυπα του κινήτρου τόνισαν τη σημασία των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων του ατόμου ως μεσολαβητές της συμπεριφοράς, στρέφοντας με αυτόν τον τρόπο την κινητήρια έρευνα για την υποκειμενική και φαινομενολογική ψυχολογία του ατόμου. Αυτές οι πρώιμες θεωρίες εστίασαν στις προσδοκίες των ανθρώπων για την επιτυχία και την αξία τους για το στόχο. Η αναφερόμενη έρευνα για τα κατασκευάσματα προσδοκίας και αξίας συσχετίζεται με αυτές τις δύο γενικές πεποιθήσεις του ατόμου, αν και οι ερευνητές

προσπαθούν να περιλάβουν τις βασισμένες στα συμφραζόμενα επιρροές στα πρότυπά τους.

Υπάρχουν τρεις γενικές ερευνητικές παραδόσεις στις πεποιθήσεις προσδοκίας: η θεωρία προσδοκία-αξίας, οι αυτο-αντιλήψεις για την έρευνα ικανότητας, και η θεωρία αυτεπάρκειας-αποτελεσματικότητας. Η έρευνα για την προσδοκία, την ικανότητα, και τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας έχει διάφορες επιπτώσεις για τους δασκάλους. Αυτές οι γενικές αρχές απεικονίζουν την έρευνα, αλλά δεδομένου ότι η ψυχολογία και η εκπαιδευτική ψυχολογία είναι πιθανολογικές επιστήμες, μη αιτιοκρατικές, οι αρχές μπορούν να μην ισχύσουν σε όλα τα πλαίσια και τις καταστάσεις. Δηλαδή η ψυχολογία δεν είναι όπως η χημεία όπου κάποια έρευνα μπορεί να προβλέψει με μεγάλη ακρίβεια τι θα συμβεί σε μια νέα κατάσταση βασισμένη στην προηγούμενη έρευνα. Μάλλον, τα συμπεράσματα από την ψυχολογική έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουν την πιθανότητα διαφορετικών γεγονότων που να εμφανίζονται στο μέλλον.

Παράλληλα με τις ογκώδεις εξελίξεις στις γνωστικές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις με τους ενήλικους, έχει υπάρξει μια πιο αργή αύξηση αυτού του τύπου εργασίας με εφήβους και παιδιά (π.χ. Fox, 1983, Panagopoulou-Stamatelatos, 1990, Traxson, 1994). Ο τομέας της ανθρωπιστικής ψυχολογίας έχει συνδεθεί με τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις από τον Gurney (1987), ο οποίος υπέβαλε έκθεση σχετικά με τη μικρής κλίμακας μελέτη που χρησιμοποιεί για να διαμορφώσει την οδηγία και την ενδεχόμενη ανταμοιβή μέσα από μια προσπάθεια να αυξηθεί ο αυτοσεβασμός των «απροσάρμοστων» μαθητών (Miller, 1989).

Με το υπο-έρευνα ζήτημα του ρόλου του δασκάλου και της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις συμπεριφοριστικές επεμβάσεις ο McNamara (1983) επισήμανε ότι, αν και υπήρξε περιορισμένη έρευνα σε αυτήν την περιοχή, το ίδιο πράγμα δεν θα μπορούσε να ειπωθεί για την έρευνα στη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς στη συμβουλευτική ψυχολογία. Η επέκταση της εργασίας στις κοινωνικές δεξιότητες που εκπαιδεύουν (π.χ. Frederickson, 1991) και, ως εκ τούτου, μερικές φορές στους ευρύτερους τομείς της κοινωνικής ψυχολογίας, φαίνεται να χρειάζεται να αναλυθεί περισσότερο. Περισσότερες συστηματικές συλλογές της εμπειρίας των δασκάλων αποκάλυψε ότι τα προβλήματα με τη διαχείριση της συμπεριφοράς μαθητών μπορούν να είναι αρμόδια για υψηλά επίπεδα επαγγελματικής πίεσης και προσωπικού κινδύνου (Miller, 1994) για αυτούς τους δασκάλους. Η βελτίωση περιλαμβάνει

μετατόπιση και στα δύο επίπεδα-δράση και ανάλυση. Χρειάζεται προσοχή όταν υπάρχουν μόνο στοιχεία της μετακίνησης σε μια περιοχή και όχι και της άλλης. Είναι αρκετά εύκολο να μιλήσει κανείς για τα πράγματα με έναν διαφορετικό τρόπο και να ενεργήσει μέσα από ένα διαφορετικό τρόπο, τουλάχιστον για μια στιγμή. Εντούτοις, για την αλλαγή χρειάζονται συνεχείς μετατοπίσεις και στις δύο περιοχές.

Επίσης οι Winter (1983), και Miller (1989), προτείνουν ότι πιθανόν κινήσεις προς την ενδοϋπηρεσιακή σχετική κατάρτιση με το συμπεριφοριστικό μοντέλο παρεμβάσεων να είναι μια προσπάθεια να αλλαχθεί η ανάλυση των δασκάλων έτσι ώστε η συμπεριφορά των μαθητών και τα αποτελέσματά τους να είναι τοποθετημένα μέσα στο πλαίσιο της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς. Ομοίως, σε ένα ατομικό επίπεδο εξέτασης κατά περίπτωση, για πολλές πτυχές της συμβουλευτικής σχέσης μεταξύ τους, ο ψυχολόγος και ο δάσκαλος να χρειάζεται να έχουν στραφεί προς τις συζητήσεις που στοχεύουν να βοηθήσουν, το δάσκαλο να «κατανοεί» τα γεγονότα μέσα σε εκείνο το πλαίσιο.

Οι Eccles και Wigfield και οι συνεργάτες τους που έχουν αναθεωρήσει το πρότυπο προσδοκίας-αξίας κατά Atkinson, έχουν εστιάσει στην προσδοκία των σπουδαστών για την επιτυχία και τις αντιλήψεις για τη δυνατότητα για τους ακαδημαϊκούς στόχους σε διάφορες μεγάλης κλίμακας συσχετιστικές και διαχρονικές μελέτες στα σχολεία. Αυτή η έρευνα αποτελεί μια από τις καλύτερες οικολογικά έγκυρες μελέτες του κινήτρου μαθητών και προτείνει ότι οι αυτο-αντιλήψεις για την ικανότητα είναι εξαρτώμενες από το πεδίο. Οι αυτο-αντιλήψεις για την ικανότητα είναι επίσης θεωρητικά και εμπειρικά ευδιάκριτες από τον αυτοσεβασμό. Οι αντιλήψεις για την ικανότητα αφορούν τις κρίσεις των σπουδαστών τις ικανότητές τους σε μια περιοχή και, ως εκ τούτου, είναι περισσότερο γνωστικές αξιολογήσεις, ενώ ο αυτοσεβασμός είναι μια περισσότερο συναισθηματική και σφαιρική αντίδραση στον εαυτό. Οι περισσότεροι σπουδαστές, ακόμη και σχετικά μικρά παιδιά δημοτικών σχολείων, έχουν τις σχετικά ακριβείς αυτο-αντιλήψεις για την ικανότητά τους στις συγκεκριμένες περιοχές. Η έρευνα προτείνει ότι οι αντιλήψεις για την ικανότητα συσχετίζονται κατά τρόπο αμοιβαίο με το πραγματικό επίτευγμα και την απόδοση.

Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ένα τρίτο πρότυπο που τονίζει τη σημασία ενός κατασκευάσματος προσδοκίας για την παρακινημένη συμπεριφορά. Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι βασισμένη στην κοινωνική γνωστική θεωρία, η οποία έχει τις ρίζες της περισσότερο στη συμπεριφοριστική θεωρία εκμάθησης, σε αντίθεση με την προσωπικότητα-που είναι βασισμένη στην θεωρία προσδοκίας-αξίας

και την αναπτυξιακή προοπτική της έρευνας αντίληψη-ικανότητας. Υπό αυτή τη μορφή, η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας υποθέτει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πολύ περισσότερο συγκεκριμένη κατάσταση και καθορίζει τις κρίσεις αποτελεσματικότητας από την άποψη της ικανότητας να εκτελεσθούν οι συγκεκριμένες ενέργειες λαμβάνοντας υπόψη τους συγκεκριμένους στόχους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να παρέμβουν σε μεγαλύτερο βαθμό και πιο αποτελεσματικά από εκείνους που πιστεύουν ότι έχουν δυσκολία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. (Μαυροπούλου, Παντελιάδου, 2000)

Ολοκληρώνοντας τη θεωρητική και διερευνητική προσέγγιση του θέματος πρέπει να αναφέρουμε ότι οι προσεγγίσεις έχουν δείξει ότι ο όρος δάσκαλος είναι σε άμεση σύνδεση με την επίδοση των μαθητών. Δάσκαλοι με μια ισχυρή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους προτρέπουν τους σπουδαστές προς ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Δάσκαλοι με μια αδύνατη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να παραδίνονται όταν παρουσιάζονται δυσκολίες. Πόσο όμως προτρέπουν τα σχολεία στη προαγωγή της αίσθησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων μέσω της ηγεσίας και των εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχεται στους δασκάλους; (όπως, μελέτη των Karen “Heidi” L. Lewandowski, Indiana University of Pennsylvania, May 2005). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους διαφοροποιούνται. Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η δική τους υψηλή αντίληψη για αποτελεσματικότητά τους, βοηθά τους μαθητές για υψηλότερα επιτεύγματα. Επίσης οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθούν όλους τους δασκάλους και στην αντίληψη για αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη τάξη καθώς και η υποστηρικτική ηγεσία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΣΚΟΠΟΙ – ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τις αναφερόμενες θεωρίες και τις πραγματοποιηθείσες έρευνες διαφάνηκε η σπουδαιότητα της αυτό-αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους στη τάξη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στη τάξη.

Στόχοι της έρευνας είναι:

I. η σύνδεση της αυτοαντίληψης για την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη τάξη και των αιτιακών αποδόσεων της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, και του τρόπος διαχείρισης της συμπεριφοράς από το εκπαιδευτικό στη τάξη.

II. Η σύνδεση των τριών προαναφερομένων παραμέτρων με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τα έτη υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή σχολείου.

Υποθέσεις της έρευνας είναι ότι:

1) οι αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται με την αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους,

2) ο τρόπος διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς σχετίζεται με την αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους,

3) καθώς και η αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους με την ίδια την αποτελεσματικότητα.

4) Επίσης ότι υπάρχει συσχέτιση της αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, με τα χρόνια εμπειρίας (η έρευνα γίνεται σε έμπειρους εκπαιδευτικούς), και την εμπειρία στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων.

Στη παρούσα έρευνα δηλαδή διερευνούνται 3 παράμετροι, πρώτον, οι αιτιακές αποδόσεις της προβληματικής συμπεριφοράς στη τάξη, όπως αυτές αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς. Δεύτερον, ο τρόπος αντιμετώπισης στη τάξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, και τρίτον η αντίληψη που

έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την επάρκειά τους στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στη τάξη τους. Επίσης διερευνούνται οι τυχόν μεταξύ τους συσχετίσεις.

Στην έρευνα, διερευνάται κυρίως η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους στη τάξη όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του Βόλου και της Ν. Ιωνίας. Επιλέχθηκε ως δείγμα, τα σχολικά συγκροτήματα στο Βόλο και στη Νέα Ιωνία Μαγνησίας επειδή σ' αυτές τις σχολικές μονάδες συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Λόγω των χρόνων εργασίας τους υπήρχε η δυνατότητα άσκησης μέρους των μελών του δείγματος και διευθυντικών καθηκόντων γεγονός που ενδιέφερε στην έρευνα ως παράγοντα διερεύνησης της αποτελεσματικότητας στη αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια είναι:

Πίνακας 1:

Φύλο			
		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	31,0	31,0
	Γυναίκα	69,0	100,0
	Total	100,0	

Σύμφωνα με το πίνακα 1 από το σύνολο των ερωτηθέντων οι 31 ήταν άνδρες ποσοστό 31% και οι 69 ποσοστό 69% γυναίκες.

Πίνακας 2:

Ηλικία		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-30 ετών	1,0	1,0
	31-35 ετών	1,0	2,0
	36-40 ετών	20,0	22,0
	41-45 ετών	45,0	67,0
	46-50 ετών	21,0	88,0
	51-55 ετών	7,0	95,0
	56-60 ετών	3,0	98,0
	61-65 ετών	2,0	100,0
Total		100,0	

Σύμφωνα με το πίνακα 2 το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν τα ερωτηματολόγια, ήταν από 36 έως 50 ετών.

Πίνακας 3

Έτη προϋπηρεσίας		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6-10 έτη	10,1	10,1
	11-15 έτη	10,1	20,2
	16-20 έτη	28,3	48,5
	21-25 έτη	32,3	80,8
	26-30 έτη	13,1	93,9
	31-35 έτη	6,1	100,0
	Total	100,0	

Σύμφωνα με το πίνακα 3 τα έτη προϋπηρεσίας τους ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό (60,6%) συγκεντρωμένο μεταξύ 16 έως 25 έτη υπηρεσίας. Ήταν δηλαδή με πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Πίνακας 4^α:

Έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια Σχολείου ή σε άλλη διοικητική θέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	4,0	32,4	32,4
	2	9	3,0	24,3	56,8
	3	1	,3	2,7	59,5
	4	5	1,7	13,5	73,0
	5	1	,3	2,7	75,7
	7	2	,7	5,4	81,1
	9	1	,3	2,7	83,8
	10	1	,3	2,7	86,5
	15	3	1,0	8,1	94,6
	19	1	,3	2,7	97,3
	25	1	,3	2,7	100,0
	Total	37	12,3	100,0	
Missing	System	263	87,7		
Total		300	100,0		

Σύμφωνα με τον πίνακα 4^α εμπειρία σε διευθυντικά καθήκοντα είχαν 37 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 37%) ενώ ελέγχοντας την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων ανα φύλο εντοπίζεται σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια άσκησής τους.

Πίνακας 4β

Έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια Σχολείου ή σε άλλη διοικητική θέση * Φύλο (ποσοστά)

% within Έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια Σχολείου ή σε άλλη διοικητική θέση

		Φύλο		Total
		Ανδρας	Γυναίκα	
Έτη προϋπηρεσίας	1	41,7%	58,3%	100,0%
ως Διευθυντής/τρια	2	22,2%	77,8%	100,0%
Σχολείου ή σε άλλη	3		100,0%	100,0%
διοικητική θέση	4	60,0%	40,0%	100,0%
	5	100,0%		100,0%
	7	50,0%	50,0%	100,0%
	9	100,0%		100,0%
	10		100,0%	100,0%
	15	100,0%		100,0%
	19	100,0%		100,0%
	25	100,0%		100,0%
Total		48,6%	51,4%	100,0%

Οι πίνακες 4^α και 4^β δείχνουν ότι το 48,6% ήταν άνδρες με εμπειρία στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων και το 51,4% γυναίκες αλλά το ποσοστό άσκησης διευθυντικών καθηκόντων ανά έτη άσκησής τους είναι στις γυναίκες στο μεγαλύτερο ποσοστό 1 με 2 έτη ενώ στους άνδρες υπάρχουν ποσοστά από 1 έως και 25 έτη άσκησης διευθυντικών καθηκόντων.

Συγκρίνοντας το ποσοστό των ανδρών- γυναικών με εμπειρία σε άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, σε σχέση με το ποσοστό των ανδρών- γυναικών του δείγματος που συμμετείχαν διαφαίνεται ότι το

31% των ερωτηθέντων που ήταν άνδρες είχαν εμπειρία σε άσκηση διευθυντικών καθηκόντων σε ποσοστό 48,6%, ενώ το 69% που ήταν γυναίκες είχαν εμπειρία σε ποσοστό 51,4%. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν οι μισοί άνδρες που συμμετείχαν στην έρευνα ασκούσαν ή είχαν ασκήσει και διευθυντικά καθήκοντα (οι 18 από τους 31) ενώ για τις γυναίκες ίσχυε το ίδιο σε πολύ μικρότερο ποσοστό περίπου το ¼, (οι 19 από τις 69).

Πίνακας 5

Εκπαιδευτικό επίπεδο

	Valid %	
Valid		
Παιδαγωγική ακαδημία	88	
Πρόγραμμα Εξομείωσης Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημ. Εκπαίδευσης	66	
Πτυχίο ΑΕΙ	12	
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	8	
Διδακτορικό	4	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων είχαν τελειώσει τη παιδαγωγική ακαδημία οι 88, ενώ οι 66 από αυτούς είχαν συνεχίσει και ολοκληρώσει και το πρόγραμμα εξομείωσης. Οι υπόλοιποι 12 δεν είχαν ακόμη παρακολουθήσει το πρόγραμμα ούτε κα'ποια άλλη εκπαίδευση.

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Δόθηκαν ερωτηματολόγια στα σχολικά συγκροτήματα της περιοχής αντίστοιχα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σ' αυτά. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωναν μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί, μετά από ενημέρωση από την ερευνήτρια στα σχολεία για τους σκοπούς της έρευνας, και συγκεντρωνόντουσαν από την ίδια την ερευνήτρια, μετά από μία ή δύο ημέρες κατόπιν συνεννόησης μαζί τους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα :

Α' μέρος, που περιλαμβάνει τις δημογραφικές ερωτήσεις. Από τους ερωτηθέντες ζητήθηκαν οι ακόλουθες δημογραφικές πληροφορίες: Φύλο, μορφωτικό επίπεδο, χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων. Η συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων με τις μεταβλητές του Β' μέρους του ερωτηματολογίου έγιναν με τη μέθοδο one way ANOVA.

Β' μέρος, που διερευνά τρία μέρη: 1) τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς στη τάξη, 2) τις πρακτικές αντιμετώπισής τους και 3) την αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους.

1) Για τη διερεύνηση των αιτιακών αποδόσεων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν για την έρευνά τους οι Μαυροπούλου Σ. & Παντελιάδου Σ., (2000) Είναι η περιγραφή της περίπτωσης ενός μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς που περιελάμβανε ερωτήσεις για τις αιτίες της συμπεριφοράς. Το είδος της συμπεριφοράς του μαθητή είναι μία συχνά εμφανιζόμενη στο σχολείο και οικεία στους εκπαιδευτικούς διαταρακτική συμπεριφορά σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία. (Merrett & Wheldall, 1993, και άλλοι). Αυτοί οι αιτιακοί παράγοντες αποτελούνται από τρεις κατηγορίες που κάθε μία περιλαμβάνει από τέσσερις ερωτήσεις που δεν δίνονται όμως ομαδοποιημένες προς απάντηση. Οι τρεις κατηγορίες είναι: οι παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο – μαθητή, αυτοί που σχετίζονται με την οικογένεια και τέλος αυτοί που σχετίζονται με το σχολείο. Οι απαντήσεις ήταν σε τετράβαθμη κλίμακα διαβάθμισης (1= διαφωνώ απόλυτα, μέχρι 4 = συμφωνώ απόλυτα).

2) Για τις πρακτικές αντιμετώπισής τους, χρησιμοποιήθηκε το μέρος από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Πούλιου & Norwich, (2000), που αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Σύμφωνα με διεθνή βιβλιογραφία στην αναφερόμενη

έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο σε πεντάβαθμη – (Likert) κλίμακα για τις απαντήσεις. .

3) Για την αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκαν οι ίδιες διαδικασίες όπως και στις πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο μέρος του ερωτηματολογίου για την αυτό – αντίληψη για την αποτελεσματικότητα των Moran-Tschannen, & Hoy - Woolfolk, (2001).

Τα τρία αυτά μέρη του ερωτηματολογίου μεταφράστηκαν από την αγγλική γλώσσα και όλο το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (συμπληρώθηκαν 10 ερωτηματολόγια). Κατόπιν δόθηκε στο δείγμα που είχε επιλεγεί για την έρευνα. Εκτός από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε ποσοστά και σε συχνότητες απαντήσεων πραγματοποιήθηκε συσχέτιση (κατά συντελεστή συσχέτισης **Pearson**) μεταξύ των ερωτήσεων ως ξεχωριστών μεταβλητών. Στους πίνακες επισημαίνονται οι αρνητικές με – και οι θετικές με + συσχετίσεις όπου αρνητική συσχέτιση έχουμε όταν αυξάνοντας η μία τιμή να επηρεάζει αντίθετα την άλλη και θετικές όταν η αύξηση της μια τιμής επιφέρει αύξηση και της άλλης συσχετιζομένης με αυτή τιμής.

Η εισαγωγή των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τα οποία ήταν 100 σε αριθμό, καθώς και η επεξεργασία τους έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος SS 11.1.

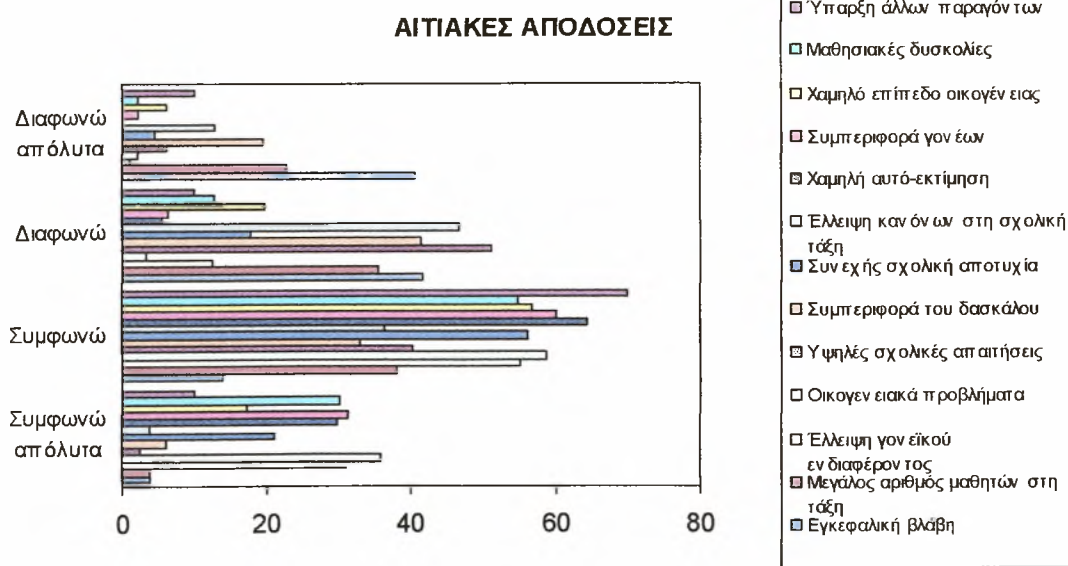
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΜΕΡΟΣ Β. Β1 ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ

Πίνακας 6

ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς (σε ποσοστά %)				
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Εγκεφαλική βλάβη	3,8%	13,9%	41,8%	40,5%
Μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη	3,8%	38%	35,4%	22,8%
Έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος	31%	55,2%	12,6%	1,1%
Οικογενειακά προβλήματα	35,9%	58,7%	3,3%	2,2%
Υψηλές σχολικές απαιτήσεις	2,4%	40,2%	51,2%	6,1%
Συμπεριφορά του δασκάλου	6,1%	32,9%	41,5%	19,5%
Συνεχής σχολική αποτυχία	21,3%	56,2%	18%	4,5%
Έλλειψη κανόνων στη σχολική τάξη	3,9%	36,4%	46,85	13%
Χαμηλή αυτό-εκτίμηση	30%	64,4%	5,6%	
Συμπεριφορά γονέων	31,2%	60,2%	6,5%	2,2%
Χαμηλό επίπεδο οικογένειας	17,3%	56,8%	19,8%	6,2%
Μαθησιακές δυσκολίες	30,1%	54,8%	12,9%	2,2%
Υπαρξη άλλων παραγόντων	10%	70%	10%	10%

Γράφημα 1



Σύμφωνα με το πίνακα 6 και το γράφημα 1 το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών διαφωνεί ως προς την απόδοση αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς στην εγκεφαλική βλάβη (διαφωνώ ποσοστό 41,8% και διαφωνώ απόλυτα ποσοστό 40,5%), αλλά και στο μεγάλο αριθμό παιδιών στη τάξη (διαφωνώ ποσοστό 35,4 % και διαφωνώ απόλυτα ποσοστό 22,8%) σε λίγο μικρότερο ποσοστό.

Ενώ φαίνεται να συμφωνούν στο μεγαλύτερο ποσοστό στην απόδοση των αιτιών στους παράγοντες: χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή, (συμφωνώ ποσοστό 64,4% και συμφωνώ απόλυτα ποσοστό 30%) στα προβλήματα στην οικογένεια, (συμφωνώ ποσοστό 58,7% και συμφωνώ απόλυτα ποσοστό 35,9%) στη συμπεριφορά των γονέων (συμφωνώ ποσοστό 60,2 % και συμφωνώ απόλυτα ποσοστό 31,2%) και στις μαθησιακές δυσκολίες (συμφωνώ ποσοστό 54,8 % και συμφωνώ απόλυτα ποσοστό 30,1%). Δηλαδή οι αποδόσεις των εκπαιδευτικών αφορούν τις ομάδες ερωτήσεων που αφορούν τις αποδόσεις στην οικογένεια και το ίδιο το παιδί.

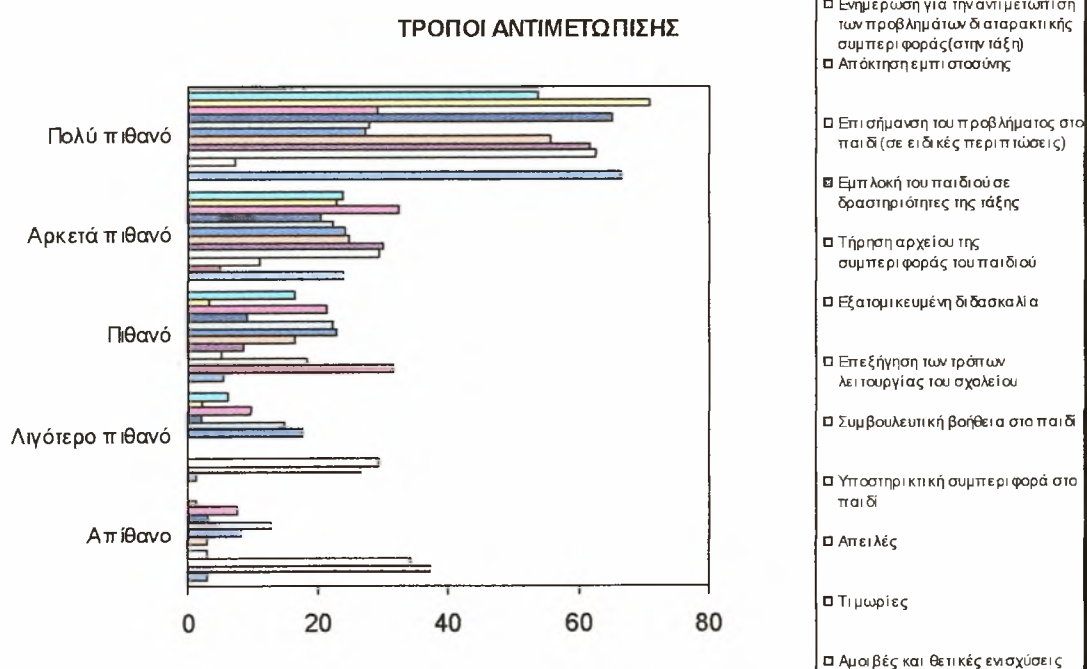


B2 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Πίνακας 7

ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ από τους εκπαιδευτικούς των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών (σε ποσοστά %)					
	Απίθανο	Λιγότερο πιθανό	Πιθανό	Αρκετά πιθανό	Πολύ πιθανό
Αμοιβές και θετικές ενισχύσεις	3,2%	1,1%	5,4%	23,7%	66,7%
Τιμωρίες	37,3%	26,5%	31,3%	4,8%	
Απειλές	34,1%	29,3%	18,3%	11%	7,3%
Υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί	3,1%		5,2%	29,2%	62,5%
Συμβουλευτική βοήθεια στο παιδί			8,5%	29,8%	61,7%
Επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου	3,1%		16,5%	24,7%	55,7%
Εξατομικευμένη διδασκαλία	8,3%	17,7%	22,9%	24%	27,1%
Τήρηση αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού	12,8%	14,9%	22,3%	22,3%	27,7%
Εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης	3,1%	2,1%	9,3%	20,6%	64,9%
Επισήμανση του προβλήματος στο παιδί(σε ειδικές περιπτώσεις)	7,5%	9,7%	21,5%	32,3%	29%
Απόκτηση εμπιστοσύνης	1,1%	2,2%	3,3%	22,8%	70,7%
Ενημέρωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς(στην τάξη)		6,2%	16,5%	23,7%	53,6%

Γράφημα 2



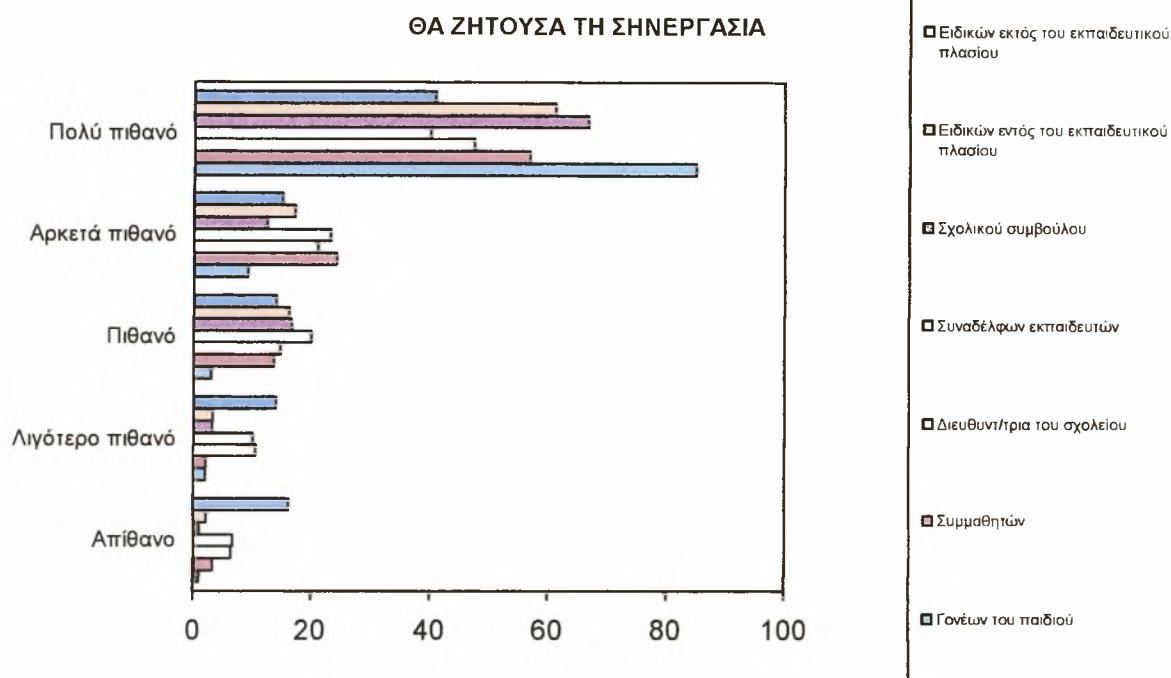
Σύμφωνα με το πίνακα 7 και το γράφημα 2, διαφαίνεται ότι στους τρόπους αντιμετώπισης η απόκτηση εμπιστοσύνης (σε ποσοστά απαντήσεων πολύ πιθανό 70,7%, και πιθανόν 22,8%), η υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί (σε ποσοστά απαντήσεων πολύ πιθανό 62,5%, και πιθανόν 29,2%), η συμβουλευτική βοήθεια στο παιδί (σε ποσοστά απαντήσεων πολύ πιθανό 61,7%, και πιθανόν 29,8%), οι αμοιβές και θετικές ενισχύσεις (σε ποσοστά απαντήσεων πολύ πιθανό 66,7 %, και πιθανόν 23,7%), η εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης(σε ποσοστά απαντήσεων πολύ πιθανό 64,9%, και πιθανόν 20,6%) και η ενημέρωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς (σε ποσοστά απαντήσεων πολύ πιθανό 53,6%, και πιθανόν 23,7%), είναι οι πιο πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιούσαν για την αντιμετώπισης μιας διαταρακτικής συμπεριφοράς στη τάξη.

Ενώ ως λιγότερο πιθανές πρακτικές επέλεξαν τις απειλές (σε ποσοστά απαντήσεων απίθανο 34,1%, και λιγότερο πιθανό 29,3%), και τις τιμωρίες (σε ποσοστά απαντήσεων απίθανο 37,3%, και λιγότερο πιθανόν 26,9%).

Πίνακας 8

ΠΟΥ ΘΑ ΑΠΕΥΘΥΝΟΝΤΑΝ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών τους (σε ποσοστά %)					
	Απίθανο	Λιγότερο πιθανό	Πιθανό	Αρκετά πιθανό	Πολύ πιθανό
Γονέων του παιδιού	1%	2%	3%	9,1%	84,8%
Συμμαθητών	3,2%	2,1%	13,7%	24,2%	56,8%
Διευθυντ/τρια του σχολείου	6,3%	10,5%	14,7%	21,1%	47,4%
Συναδέλφων εκπαιδευτών	6,7%	10%	20%	23,3%	40%
Σχολικού συμβούλου	1%	3,1%	16,7%	12,5%	66,7%
Ειδικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου	2,2%	3,2%	16,1%	17,2%	61,3%
Ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου	16,1%	14%	14%	15,1%	40,9%

Γράφημα 3



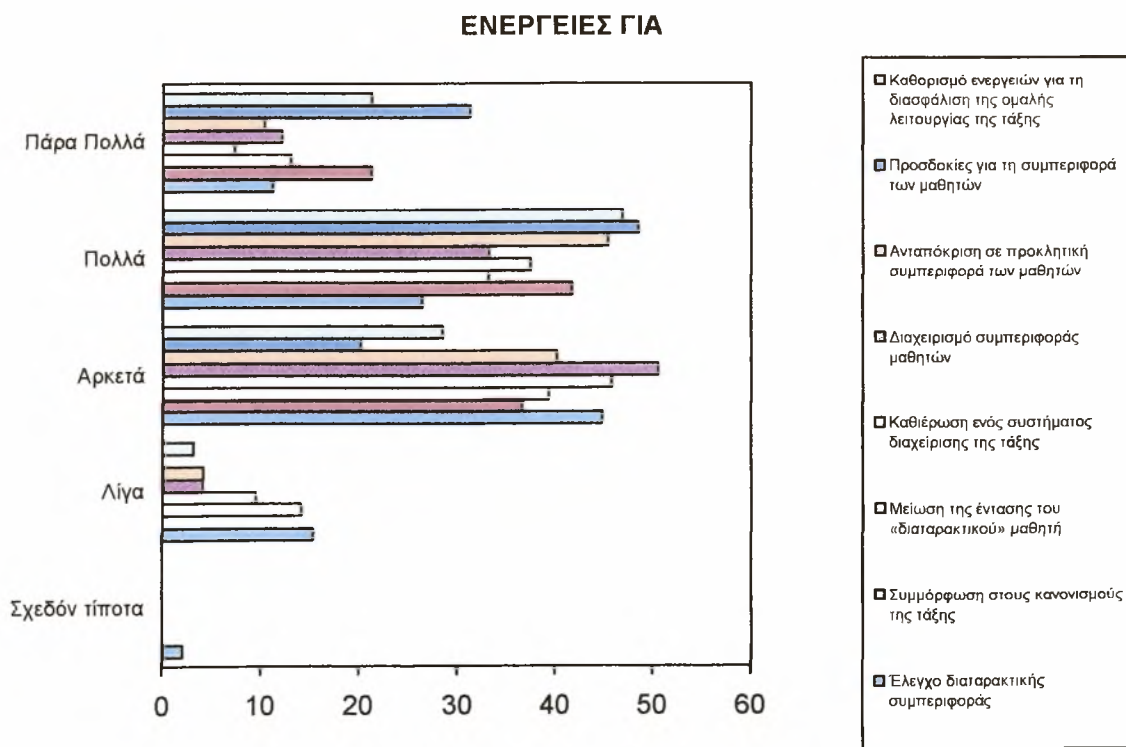
Στους τρόπους επίσης αντιμετώπισης όπως διαφαίνεται στο πίνακα 8 και στο γράφημα 3, στο υψηλότερο ποσοστό θα ζητούσαν τη συνεργασία των γονέων, του σχολικού συμβούλου, των ειδικών εντός του σχολικού πλαισίου, και των συμμαθητών ενώ ως τη λιγότερο από τις πιο πιθανές επιλογές ανέφεραν τη συνεργασία των συναδέλφων και των ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου.

B3 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ για ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 9

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ (σε ποσοστά %)					
	Σχεδόν τίποτα	Λίγα	Αρκετά	Πολλά	Πάρα Πολλά
Έλεγχο διαταρακτικής συμπεριφοράς	2%	15,3%	44,9%	26,5%	11,2%
Συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης			36,7%	41,8%	21,4%
Μείωση της έντασης του «διαταρακτικού» μαθητή		14,1%	39,4%	33,3%	13,1%
Καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης		9,4%	45,8%	37,5%	7,3%
Διαχειρισμό συμπεριφοράς μαθητών		4%	50,5%	33,3%	12,1%
Ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των μαθητών		4,1%	40,2%	45,4%	10,3%
Προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών			20,2%	48,5%	31,3%
Καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης		3,1%	28,6%	46,9%	21,4%

Γράφημα 4



Σύμφωνα με το πίνακα 9 και το γράφημα 4 σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη τάξη οι απαντήσεις κυμαίνονται από αρκετά έως πάρα πολλά που σημαίνει υψηλό βαθμό αυτοαντίληψης για την αποτελεσματικότητά τους.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ : ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – Β΄ ΜΕΡΟΣ

Οι συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων με τις μεταβλητές του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου (αιτιακές αποδόσεις, τρόποι αντιμετώπισης – συνεργασίες, αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών) έγιναν με one way – ANOVA. Στους πίνακες αναφέρονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που βρέθηκαν.

Οι συσχετίσεις των μεταβλητών του Β΄ μέρους της έρευνας μεταξύ τους έγιναν με το πιο χρησιμοποιούμενο συντελεστή συσχέτισης Pearson. Στους πίνακες επισημαίνονται οι αρνητικές με – και οι θετικές με +, συσχετίσεις όπου αρνητική συσχέτιση έχουμε όταν αυξάνει η μία τιμή να επηρεάζει αντίθετα την άλλη και θετικές όταν η αύξηση της μια τιμής επιφέρει αύξηση και της άλλης συσχετιζόμενης με αυτή τιμής.

Πίνακας 10α

ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ	F	P
Συμπεριφορά γονέων	F1,91=10,657	P=0,002
Χαμηλό επίπεδο οικογένειας	F 1,79=6,903	P=0,010
ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ		
Απειλές	F1,80=12,459	P=0,001
Υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί	F1,94=5,302	P=0,024
Επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου	F1,95=4,592	P=0,035
Επισήμανση του προβλήματος	F1,91=4,760	P=0,032
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
Έλεγχος διαταρακτικής συμπεριφοράς	F1,96=11,485	P=0,001
Συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης	F1,96=6,655	P=0,011
Μείωση της έντασης του διαταρακτικού μαθητή	F1,97=8,988	P=0,003
Καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης	F1,94=10,376	P=0,002
Ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των μαθητών	F1,95=7,432	P=0,08

Όπως διαφαίνεται στο πίνακα 10α η επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική στις μεταβλητές που αναφέρονται στο πίνακα. Επίσης για τις αντίστοιχες μεταβλητές διαφαίνεται ο τρόπος που τις επηρεάζει το φύλο με το πίνακα 10β που δείχνει το μέσο όρο και την απόκλιση ανα φύλο.

Πίνακας 10β

ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (άνδρες –γυναίκες)

ΛΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ		Mean	Std. Deviation
Υπερπεριφορά γονέων	Άνδρας	2,10	0,803
	Γυναίκα	1,65	0,513
Χαμηλό επίπεδο οικογένειας	Άνδρας	2,43	0,898
	Γυναίκα	1,98	0,648
ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ		Mean	Std. Deviation
Απειλές	Άνδρας	1,63	0,884
	Γυναίκα	2,60	1,285
Υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί	Άνδρας	4,19	1,195
	Γυναίκα	4,62	0,604
Επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου	Άνδρας	4,00	1,183
	Γυναίκα	4,44	0,806
Επισήμανση του προβλήματος	Άνδρας	3,27	1,413
	Γυναίκα	3,84	1,066
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		Mean	Std. Deviation
Έλεγχος διαταρακτικής συμπεριφοράς	Άνδρας	3,74	0,965
	Γυναίκα	3,09	0,848
Συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης	Άνδρας	4,13	0,730
	Γυναίκα	3,72	0,730
Μείωση της έντασης του διαταρακτικού μαθητή	Άνδρας	3,84	0,779
	Γυναίκα	3,28	0,895
Καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης	Άνδρας	3,77	0,717
	Γυναίκα	2,26	0,735
Ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των μαθητών	Άνδρας	3,90	0,651
	Γυναίκα	3,48	0,728

Από τα αποτελέσματα του 10β πίνακα διαφαίνεται ως προς τα δύο φύλα, ότι:

ως προς τις αιτιακές αποδόσεις οι άνδρες αποδίδουν περισσότερο τα προβλήματα των παιδιών στη τάξη σε παράγοντες της οικογένειας από τις γυναίκες,

ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης, οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο τις απειλές, ενώ και τα δύο φύλα αλλά σε μεγαλύτερο ποσοστό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν την υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί, την επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου και την επισήμανση του προβλήματος ενώ

ως προς την αυτό-αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους και στις 4 μεταβλητές που υπάρχει στατιστική σημαντική συσχέτιση, (έλεγχος διαταρακτικής συμπεριφοράς, συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης, μείωση της έντασης του διαταρακτικού μαθητή, ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά τους) οι άνδρες παρουσίασαν σε υψηλότερο βαθμό αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση μαθητών με προβληματική συμπεριφορά στη τάξη.

Πίνακας 11α

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ	F	P
Εγκεφαλική βλάβη	F5,72=2,534	P=0,036
Υψηλές σχολικές απαιτήσεις	F 5,76=2,674	P=0,028
Χαμηλό επίπεδο οικογένειας	F5,75=2,586	P=0,033
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
Έλεγχος διαταρακτικής συμπεριφοράς	F5,91=2,931	P=0,017
Καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης	F5,89=3,150	P=0,012

Η προϋπηρεσία όπως διαφαίνεται στο πίνακα 11α επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις μεταβλητές που αναφέρονται στο πίνακα.

Πίνακας 11β

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ		Mean	Std. Deviation
Εγκεφαλική βλάβη	6-10 έτη	3,44	0,242
	11-15 έτη	3,89	0,333
	16-20 έτη	3,13	0,694
	21-25 έτη	3,21	0,631
	26-30 έτη	2,92	1,084
	31-35 έτη	2,67	1,211
Υψηλές σχολικές απαιτήσεις	6-10 έτη	3,11	1,167
	11-15 έτη	2,75	0,441
	16-20 έτη	2,32	0,492
	21-25 έτη	2,58	0,621
	26-30 έτη	2,82	0,539
	31-35 έτη	2,60	0,548
Χαμηλό επίπεδο οικογένειας	6-10 έτη	2,30	1,059
	11-15 έτη	2,13	0,354
	16-20 έτη	1,85	0,675
	21-25 έτη	2,32	0,477
	26-30 έτη	2,00	1,155
	31-35 έτη	3,00	0,707
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ			
Έλεγχος διαταρακτικής συμπεριφοράς	6-10 έτη	3,90	0,738
	11-15 έτη	3,20	0,422
	16-20 έτη	3,11	0,916
	21-25 έτη	3,13	0,957
	26-30 έτη	3,31	1,032
	31-35 έτη	4,40	0,894
Καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης	6-10 έτη	3,50	0,527
	11-15 έτη	3,10	0,738
	16-20 έτη	3,37	0,742
	21-25 έτη	3,53	0,718
	26-30 έτη	3,00	0,894
	31-35 έτη	4,40	0,548

Από τα αποτελέσματα του 11β πίνακα διαφαίνεται ως προς την επαγγελματική εμπειρία ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν από 6 χρόνια και πλέον επαγγελματική εμπειρία, ενώ στα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα έδειξε ότι : ως προς τις αιτιακές αποδόσεις οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν για την απόδοση των προβλημάτων του παιδιού σε εγκεφαλικές βλάβες, στις σχολικές απαιτήσεις και στο χαμηλό επίπεδο της οικογένειας.

Ως προς την αποτελεσματικότητα συμφωνούν στον έλεγχο της διαταρακτικής συμπεριφοράς στη τάξη και στη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης στη τάξη.

Πίνακας 12^α

ΕΤΗ ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΙΕΥΘ/ΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ

	F	P
ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ		
Συμπεριφορά του δασκάλου	F10,22=2,737	P=0,023
ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ		
Υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί	F10,26=4,839	P=0,001
Συνεργασία με τους ειδικούς εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου	F9,25=2,534	P=0,032
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
Προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών	F10,26=2,512	P=0,029

Τα έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντικά καθήκοντα όπως διαφαίνεται στο πίνακα 12α επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις μεταβλητές που αναφέρονται στο πίνακα.

Πίνακας 12β

ΕΤΗ ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΙΕΥΘ/ΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ

		Mean	Std. Deviation
ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ			
Συμπεριφορά του δασκάλου	1	3,11	0,928
	2	1,78	0,667
	3	2,00	
	4	3,00	0,816
	5	2,00	
	7	3,50	0,707
	9	4,00	
	10	4,00	
	15	3,33	0,577
	19	3,00	
	25	2,00	

ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ			
Υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί	1	4,58	0,515
	2	4,56	0,527
	3	5,00	
	4	4,60	0,548
	5	5,00	
	7	2,50	2,121
	9	1,00	
	10	5,00	
	15	4,33	0,577
	19	5,00	
	25	5,00	
Συνεργασία με τους ειδικούς εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου	1	4,50	0,798
	2	4,63	0,518
	3	5,00	
	4	4,00	1,000
	5	4,00	
	7	4,00	1,414
	9	5,00	
	10	1,00	
	15	3,67	1,155
	19	5,00	
	25	5,00	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ			
Προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών	1	4,58	0,515
	2	4,44	0,726
	3	4,00	
	4	4,80	0,447
	5	4,00	
	7	3,00	0,000
	9	4,00	
	10	5,00	
	15	4,67	0,577
	19	4,00	
	25	3,00	

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία σε διευθυντικά καθήκοντα και αρκετά χρόνια φαίνεται να αποδίδουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό περισσότερο τη διαταρακτική συμπεριφορά του μαθητή στη συμπεριφορά του δασκάλου, ενώ σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν στην υποστήριξη του παιδιού μέσω της συμπεριφοράς του δασκάλου και στη συνεργασία με ειδικούς εντός του σχολικού πλαισίου, ενώ σε ότι αφορά την αυτό-αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους σε στατιστικά σημαντικό τη συσχετίζουν όλοι σχεδόν σε υψηλό βαθμό με τις προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι για τη συμπεριφορά των μαθητών.

Πίνακας 13^α

ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	F	P
ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ		
Εγκεφαλική βλάβη	F7,71=2,407	P=0,029
Έλλειψη γονεικού ενδιαφέροντος	F 7,79=2,228	P=0,040
Υψηλές σχολικές απαιτήσεις	F7,74=2,931	P=0,009
ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ		
Τήρηση αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού	F7,86=2,452	P=0,024
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
Ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των μαθητών	F7,89=2,897	P=0,009

Η επίδραση της ηλικίας όπως διαφαίνεται στο πίνακα 13α είναι στατιστικά σημαντική στις αναφερόμενες στο πίνακα μεταβλητές.

Πίνακας 13β

ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

		Mean	Std. Deviation
ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ			
Εγκεφαλική βλάβη	25-30 ετών	3,00	
	31-35 ετών	2,00	
	36-40 ετών	3,71	0,470
	41-45 ετών	3,12	0,696
	46-50 ετών	3,19	0,911
	51-55 ετών	3,00	1,095
	56-60 ετών	2,67	1,155
	61-65 ετών	2,00	1,414
Έλλειψη γονεικού ενδιαφέροντος	25-30 ετών	1,00	
	31-35 ετών	1,00	
	36-40 ετών	2,05	0,686
	41-45 ετών	1,64	0,668
	46-50 ετών	2,06	0,574
	51-55 ετών	2,33	0,516
	56-60 ετών	1,50	0,707
	61-65 ετών	1,50	0,707
Υψηλές σχολικές απαιτήσεις	25-30 ετών	2,00	
	31-35 ετών	2,00	
	36-40 ετών	3,12	0,600
	41-45 ετών	2,38	0,594
	46-50 ετών	2,69	0,479
	51-55 ετών	2,67	0,816
	56-60 ετών	2,50	0,707
	61-65 ετών	2,50	0,707

ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ			
Τήρηση αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού	25-30 ετών	4,00	
	31-35 ετών	1,00	
	36-40 ετών	3,05	1,191
	41-45 ετών	3,42	1,349
	46-50 ετών	3,61	1,335
	51-55 ετών	3,67	1,506
	56-60 ετών	5,00	0,000
	61-65 ετών	1,00	0,000
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ			
Ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των μαθητών	25-30 ετών	4,00	
	31-35 ετών	4,00	
	36-40 ετών	3,20	0,616
	41-45 ετών	3,84	0,706
	46-50 ετών	3,50	0,688
	51-55 ετών	3,17	0,753
	56-60 ετών	4,50	0,707
	61-65 ετών	4,00	0,000

Στο πίνακα 13β διαφαίνεται στα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ότι:

Σε ό,τι αφορά τις αιτιακές αποδόσεις οι εκπαιδευτικοί που απέδωσαν τη προβληματική συμπεριφορά στην εγκεφαλική βλάβη δεν ανήκουν σε κάποιες μόνο ηλικιακά κατηγορίες, ενώ οι υψηλές σχολικές απαιτήσεις αποδόθηκαν ως αίτιο από τους εκπαιδευτικούς 36 ετών και άνω. Η έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος απαντήθηκε απόλυτα ως μη αιτιακός παράγοντας από τις μικρότερες και τις μεγαλύτερες ηλικιακά βαθμίδες.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ: ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ – ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

1. Εγκεφαλική βλάβη
2. Μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη
3. Έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος
4. Οικογενειακά προβλήματα
5. Υψηλές σχολικές απαιτήσεις
6. Συμπεριφορά του δασκάλου
7. Συνεχής σχολική αποτυχία
8. Έλλειψη κανόνων στη σχολική τάξη
9. Χαμηλή αυτό-εκτίμηση
10. Συμπεριφορά γονέων
11. Χαμηλό επίπεδο οικογένειας
12. Μαθησιακές δυσκολίες
13. Ύπαρξη άλλων παραγόντων

Πίνακας 14

Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν

Αμοιβές και θετικές ενισχύσεις	Τιμωρίες	Απειλές	Υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί	Συμβουλευτική βοήθεια στο παιδί	Επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου	Εξατομικευμένη διδασκαλία	Τήρηση αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού	Εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης	Επισήμανση του προβλήματος στο παιδί(σε ειδικές περιπτώσεις)	Απόκτηση εμπιστοσύνης	Ενημέρωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς(στην τάξη)
0,08	-0,21	-0,03	-0,01	0,3*	0,02	0,08	0,01	0,27*	0,01	0,09	0,02
-0,3*	-0,3	-0,2	-0,07	0,12	-0,3*	-0,14	-0,3**	0,23*	-0,3**	-0,08	0,01
-0,04	-0,24*	-0,2	-0,18	-0,51	-0,3**	0,07	-0,03	0,15	-0,3*	0,15	0,3**
-0,08	-0,16	0,01	-0,04	0,01	-0,1	0,06	0,02	0,03	-0,1	0,21	0,2*
-0,21	-0,07	-0,12	-0,12	0,1	-0,3*	-0,01	-0,13	0,02	-0,19	-0,05	-0,11
0,03	-0,12	-0,3*	-0,3*	-0,15	-0,3*	-0,04	-0,09	0,01	-0,11	-0,03	-0,06
-0,12	-0,07	-0,07	-0,17	0,00	-0,3*	-0,03	-0,08	-0,13	-0,06	0,06	0,11
-0,15	-0,03	0,05	-0,03	0,3*	0,06	0,07	0,12	0,09	0,16	0,05	0,05
-0,06	-0,04	0,10	-0,3*	-0,17	-0,3*	-0,1	-0,12	-0,06	-0,14	0,16	-0,02
-0,01	-0,14	-0,05	0,03	-0,07	-0,04	0,17	0,06	0,06	-0,09	0,15	0,24*
0,14	-0,2	-0,3**	-0,1	0,02	-0,3*	0,05	-0,16	0,15	-0,31**	0,24	0,17
-0,84	-0,3*	-0,17	-0,3*	-0,1	-0,02	-0,2	0,09	0,05	-0,01	-0,01	0,08
-0,3	-0,04	0,4	-0,1	-0,12	-0,3	-0,4	0,17	-0,33	-0,04	0,13	0,11

* $p < 0,05$ (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05)

** $p < 0,01$ (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε

επίπεδο 0,01)

Η συσχέτιση των μεταβλητών που αφορούν τις αιτιακές αποδόσεις των εκπαιδευτικών με τους τρόπους αντιμετώπισης της διαταρακτικής συμπεριφοράς έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αμοιβές και μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη, τιμωριών με την έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος και μαθησιακών δυσκολιών, απειλών με τη συμπεριφορά του δασκάλου και το χαμηλό επίπεδο της οικογένειας.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση υπήρξε μεταξύ της υποστηρικτικής συμπεριφοράς στο παιδί και της συμπεριφοράς του δασκάλου, της χαμηλής αυτό-εκτίμησης και των μαθησιακών δυσκολιών. Την ίδια αρνητική συσχέτιση παρουσίασε η επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου με το μεγάλο αριθμό μαθητών στη τάξη, την έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος τις υψηλές σχολικές απαιτήσεις, τη συμπεριφορά του δασκάλου, τη συνεχή σχολική αποτυχία, τη χαμηλή αυτό-εκτίμηση και το χαμηλό επίπεδο οικογένειας.

Η τήρηση αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού συσχετίστηκε επίσης αρνητικά με το μεγάλο αριθμό μαθητών στη τάξη.

Τέλος, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε στην επισήμανση του προβλήματος στο παιδί (σε ειδικές περιπτώσεις) με το μεγάλο αριθμό μαθητών στη τάξη, την έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος και το Χαμηλό επίπεδο οικογένειας.

Στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υπήρξε μεταξύ της συμβουλευτικής βοήθειας στο παιδί σε σχέση με τους παράγοντες εγκεφαλική βλάβη και χαμηλή αυτό-εκτίμηση.

Η Εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης συσχετίστηκε θετικά με την εγκεφαλική βλάβη και το μεγάλο αριθμό μαθητών στη τάξη.

Ενώ θετική επίσης συσχέτιση παρουσίασε η μεταβλητή ενημέρωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς(στην τάξη) με το μεγάλο αριθμό μαθητών στη τάξη, τα Οικογενειακά προβλήματα, και τη συμπεριφορά των γονέων.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ: ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ–ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ

Πίνακας 15

1. Εγκεφαλική βλάβη
2. Μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη
3. Έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος
4. Οικογενειακά προβλήματα
5. Υψηλές σχολικές απαιτήσεις
6. Συμπεριφορά του δασκάλου
7. Συνεχής σχολική αποτυχία
8. Έλλειψη κανόνων στη σχολική τάξη
9. Χαμηλή αυτό-εκτίμηση
10. Συμπεριφορά γονέων
11. Χαμηλό επίπεδο οικογένειας
12. Μαθησιακές δυσκολίες
13. Ύπαρξη άλλων παραγόντων

Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν							
	Γονέων του παιδιού	Συμμαθητών	Διευθυντ/τρια του σχολείου	Συναδέλφων εκπαιδευτών	Σχολικού συμβούλου	Ειδικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου	Ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου
1	0,08	0,01	0,01	0,06	-0,12	0,11	0,05
2	0,1	-0,10	0,06	-0,08	0,3*	0,11	-0,07
3	0,15	0,02	0,01	0,05	0,3*	0,3*	0,02
4	0,06	0,16	0,01	0,14	0,08	0,1	-0,02
5	-0,1	0,22*	-0,12	-0,21	-0,17	-0,3*	-0,09
6	0,02	-0,1	0,01	0,05	-0,1	-0,14	-0,07
7	-0,06	-0,1	-0,06	0,06	0,08	-0,06	-0,09
8	0,06	0,00	0,02	0,07	0,03	0,3*	0,00
9	0,04	0,00	-0,12	-0,07	0,12	0,05	-0,21
10	0,03	0,15	-0,04	0,14	0,1	0,06	0,01
11	0,12	0,02	0,04	0,01	0,2	0,05	0,2
12	0,02	0,00	-0,2	-0,14	0,03	-0,03	-0,13
13	0,4	0,05	0,02	-0,15	0,2	0,2	0,00

* $p < 0.05$ (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05) ** $p < 0.01$ (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01)

Η συσχέτιση των αιτιακών αποδόσεων με τους τρόπους αντιμετώπισης σε ότι αφορά τις συνεργασίες για την αντιμετώπιση μιας διαταρακτικής συμπεριφοράς δεν εντόπισε στατιστικά ιδιαίτερα σημαντικές συσχετίσεις. Εντόπισε στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις στην αναζήτηση συνεργασίας με τους συμμαθητές για τις υψηλές σχολικές απαιτήσεις, στην αναζήτηση συνεργασίας του σχολικού συμβούλου για το μεγάλο αριθμό μαθητών στη τάξη και την έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος, των ειδικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου με την έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος και την έλλειψη κανόνων στη σχολική τάξη. Ενώ αρνητική συσχέτιση παρουσίασε η συσχέτιση ειδικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου και υψηλών σχολικών απαιτήσεων.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1. Αμοιβές και θετικές ενισχύσεις
2. Τιμωρίες
3. Απειλές
4. Υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί
5. Συμβουλευτική βοήθεια στο παιδί
6. Επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου
7. Εξατομικευμένη διδασκαλία
8. Τήρηση αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού
9. Εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης
10. Επισήμανση του προβλήματος στο παιδί(σε ειδικές περιπτώσεις)
11. Απόκτηση εμπιστοσύνης
12. Ενημέρωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς στη τάξη

Πίνακας 16

Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Έλεγχος διαταρακτικής συμπεριφοράς	0,1	0,02	-0,3*	0,07	-0,03	-0,15	0,19	0,07	0,3*	-0,09	0,3*	0,03
Συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης	0,01	-0,09	-0,3*	0,15	0,08	0,00	0,2	0,12	0,3**	0,00	0,3*	-0,01
Μείωση της έντασης του «διαταρακτικού» αθλητή	0,04	-0,10	-0,21	0,10	0,04	-0,2	0,22*	0,17	0,10	0,10	0,18	0,15
Καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης	0,19	-0,06	-0,3**	0,16	-0,05	-0,02	0,22*	0,3*	0,09	0,06	0,3*	0,21*
Διαχειρισμό συμπεριφοράς αθλητών	0,18	-0,05	-0,01	0,23*	0,17	0,3**	0,07	0,3**	-0,02	0,3**	0,04	-0,03
Ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των αθλητών	-0,09	-0,07	-0,1	0,07	0,2	0,08	0,06	0,09	-0,01	0,12	0,09	0,00
Προσδοκίες για τη συμπεριφορά των αθλητών	0,19	0,10	-0,2	0,21*	0,34**	0,16	0,16	0,02	0,3**	-0,01	0,09	0,15
Καθορισμό ενεργειών για τη μείωση της λειτουργίας της τάξης	0,31**	0,2	-0,22*	0,2	0,2	0,1	0,3*	0,00	0,31**	0,02	0,3*	0,17

* $p < 0.05$ (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05) ** $p < 0.01$ (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01)

Στη συσχέτιση των τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και της αυτό- αντίληψης για την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπισή τους οι συσχετίσεις σύμφωνα με το πίνακα 16, που διαφάνηκαν είναι:

Στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ :

- ✓ αμοιβών και θετικών ενισχύσεων με καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης
- ✓ υποστηρικτικής συμπεριφοράς στο παιδί και προσδοκιών για τη συμπεριφορά των μαθητών
- ✓ συμβουλευτικής βοήθειας στο παιδί με τις Προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών
- ✓ επεξήγησης των τρόπων λειτουργίας του σχολείου με τη διαχείριση της συμπεριφοράς μαθητών
- ✓ εξατομικευμένης διδασκαλίας με τη μείωση της έντασης του «διαταρακτικού» μαθητή και με τη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης.
- ✓ της τήρησης αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού με τη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης και τη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών
- ✓ της εμπλοκής του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης με τον έλεγχο διαταρακτικής συμπεριφοράς, τη συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης, τις προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών και το καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης.
- ✓ επισήμανσης του προβλήματος στο παιδί(σε ειδικές περιπτώσεις) με το διαχειρισμό συμπεριφοράς μαθητών
- ✓ Της απόκτησης εμπιστοσύνης με την συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης, τον έλεγχο διαταρακτικής συμπεριφοράς και το καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης
- ✓ Και την ενημέρωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς στη τάξη με τη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης.

Στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των απειλών με τον έλεγχο διαταρακτικής συμπεριφοράς, τη συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης, τη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης και το καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ/ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ– ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 17

Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν							
	Γονέων του παιδιού	Συμμαθητών	Διευθυντή/τρια του σχολείου	Συναδέλφων εκπαιδευτών	Σχολικού συμβούλου	Ειδικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου	Ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου
Έλεγχος διαταρακτικής συμπεριφοράς	-0,03	0,18	0,1	0,06	0,03	-0,13	0,04
Μόρφωση της συνειδητότητας των γονιμοδότης της τάξης	-0,03	0,09	0,02	-0,04	-0,09	-0,14	-0,03
Μείωση της έντασης του «διαταρακτικού» μαθητή	-0,01	0,19	0,22*	0,22*	-0,1	-0,12	0,11
Αθέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης	0,18	0,16	0,16	0,09	0,14	0,07	0,16
Εκπαιδευτικό υμπεριφοράς μαθητών	0,13	0,08	0,03	-0,03	0,04	0,01	0,12
Αναπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των μαθητών	0,05	-0,12	0,01	0,02	0,05	0,07	0,09
Προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών	0,3**	-0,01	-0,02	-0,05	0,08	0,08	0,19
Απορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης	0,13	0,17	0,07	0,02	0,05	-0,08	0,24*

*p<0.05 (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05) ** p<0.01 (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01)

Στο πίνακα 17 συσχετίζονται οι τρόποι αντιμετώπισης/συνεργασίες με την αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα στατιστικά στοιχεία έδειξαν θετική μόνο συσχέτιση και σε ό,τι αφορά τη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού και τις προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών, τη συνεργασία με τον/τη Διευθυντή/τρια του σχολείου σε σχέση με τη μείωση της έντασης του «διαταρακτικού» μαθητή και των συναδέλφων εκπαιδευτών με τη μείωση της έντασης του «διαταρακτικού» μαθητή και των ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου με το καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ: ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 18

Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν								
	Έλεγχος διαταρακτικής συμπεριφοράς	Συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης	Μείωση της έντασης του «διαταρακτικού» μαθητή	Καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης	Διαχειρισμός συμπεριφοράς μαθητών	Ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των μαθητών	Προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών	Καθορισμός ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης
κεφαλική έβδη	-0,07	0,03	-0,05	-0,3	-0,2	0,05	0,23*	0,07
γάλος ιθμός θητών στη ή	-0,05	-0,1	-0,12	-0,1	-0,31**	-0,13	0,18	0,06
λειψη νείκού διαφέροντο	0,13	-0,01	0,02	0,15	-0,24*	-0,08	-0,13	-0,05
ογενειακά οβλήματα	0,17	0,03	0,15	0,04	-0,3*	-0,12	-0,2	-0,11
ηλές ολικές αιτήσεις	-0,01	0,00	0,01	-0,13	-0,23*	-0,11	-0,05	-0,05
υπεριφορά δασκάλου	0,04	0,02	0,04	0,05	-0,11	-0,03	0,03	0,01
νεχής ολική οτυχία	0,12	0,05	0,13	0,1	-0,3*	-0,08	-0,18	-0,07
λειψη όνων στη ολική τάξη	-0,11	-0,11	-0,19	-0,01	-0,3*	0,00	0,07	-0,14
ηηλή αυτό-ήμηση	0,19	0,07	0,03	0,05	-0,15	-0,11	-0,3**	-0,11
υπεριφορά έων	0,2	0,06	0,10	0,30	-0,21*	-0,21*	-0,15	-0,17
ηηλό πεδο ογένειας	0,19	-0,02	0,06	0,3*	-0,12	-0,06	0,06	0,16
θησιακές οκολίες	-0,2	-0,04	0,06	0,06	-0,10	-0,14	-0,07	-0,05
αρξη ών οαγόντων	0,08	-0,15	-0,47	0,00	-0,04	-0,11	-0,04	-0,18

* $p < 0.05$ (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05) ** $p < 0.01$ (Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01)

Στο πίνακα 18 απεικονίζονται οι συσχετίσεις μεταξύ αιτιακών αποδόσεων και αποτελεσματικότητας. Τα στατιστικά στοιχεία έδειξαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της καθιέρωσης ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης και του

χαμηλού επίπεδου οικογένειας και των προσδοκιών για τη συμπεριφορά των μαθητών με την εγκεφαλική βλάβη.

Αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της διαχείρισης της συμπεριφοράς μαθητών με :

- ✓ Το μεγάλο αριθμό μαθητών στη τάξη
- ✓ Την έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος
- ✓ Τα Οικογενειακά προβλήματα
- ✓ Τις υψηλές σχολικές απαιτήσεις
- ✓ Τη συνεχή σχολική αποτυχία
- ✓ Την έλλειψη κανόνων στη σχολική τάξη
- ✓ Τη συμπεριφορά γονέων

Επίσης στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε στην ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τις αιτιακές αποδόσεις που αφορούν τη συμπεριφορά των γονέων , ενώ και οι προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών συσχετίζονται αρνητικά με τη χαμηλή αυτό-εκτίμηση.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η αποτελεσματικότητα των δασκάλων θεωρούνταν έως σήμερα ως ο βαθμός στον οποίο ένας δάσκαλος θεωρεί ότι μπορεί να επηρεάσει στη συμπεριφορά των μαθητών και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, ειδικά των μαθητών με προβλήματα ή χαμηλό κίνητρο μάθησης. Ο όρος δάσκαλος διαγράφεται να είναι σε άμεση σύνδεση με την επίδοση των μαθητών. Οι μελέτες των εκτιμήσεων των δασκάλων ως ανησυχίες για τη συμπεριφορά μαθητών έχουν βασιστεί κυρίως στους τύπους συμπεριφοράς που προκαλούν έναν υψηλό βαθμό ανησυχίας. Δεν έχουν, εντούτοις, χρησιμοποιηθεί ρητά κριτήρια για να εκτιμήσουν τις ανησυχίες τους σχετικά με συναισθηματικού και συμπεριφοριστικού τύπου δυσκολιών, (EBD), ενώ δεν είναι σαφές στις έρευνες, εάν οι δάσκαλοι εστίασαν τις ανησυχίες στα προβλήματα προσαρμογής παιδιών σχετικά με το αναπτυξιακό τους στάδιο ή τη μελλοντική τους ανάπτυξη. Συχνά επίσης δεν είναι σαφές εάν αφορά τις υπονοούμενες ανησυχίες των δασκάλων για να καθιερώσουν και να διατηρήσουν την αρχή τους μέσα σε ενοχλητικές σχολικές καταστάσεις. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι εκφράζονται οι ανησυχίες τους. Αυτό υποθέτει ότι μπορεί να γίνει μία έρευνα με πιο σαφή διάκριση μεταξύ αυτών των τύπων δυσκολιών.

Στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι σε ό,τι αφορά τις αιτιακές αποδόσεις οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη απόδοση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην οικογένεια και το ίδιο το παιδί. Οι αποδόσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν τις ομάδες ερωτήσεων που αφορούν τις αποδόσεις στην οικογένεια και το ίδιο το παιδί και συμφωνεί στα βασικά σημεία και με την προηγούμενη έρευνα των Μαυροπούλου και Παντελιάδου (2002) ενώ και σ' αυτή την έρευνα οι δάσκαλοι δε φάνηκε να αποδίδουν τα προβλήματα συμπεριφοράς στο μεγάλο αριθμό παιδιών στη τάξη όπως σε έρευνες άλλων χωρών έχει αναφερθεί, (Safran 1989).

Η συσχέτιση των αιτιακών αποδόσεων, με τους τρόπους αντιμετώπισης-συνεργασίες καθώς και αποτελεσματικότητας μεταξύ τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν περισσότερο τις αμοιβές αλλά και τις τιμωρίες όταν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, και τις τιμωρίες όταν υπάρχει έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος. Εδώ ο παράγοντας των ιδιαίτερων αποδόσεων που είναι σχετικός στην περίπτωση της δύσκολης συμπεριφοράς μαθητών, συσχετίζεται και εξετάζεται

και με το βαθμό στον οποίο οι αποδόσεις της αιτιότητας συνοδεύονται από σχετική αίσθηση ευθύνης, (Eiser, 1978).

Επίσης το ίδιο φαίνεται να εφαρμόζουν και στις περιπτώσεις που υπάρχει χαμηλή αυτό-εκτίμηση και μαθησιακές δυσκολίες δίνοντας έμφαση στην υποστηρικτική συμπεριφορά ως προς στο παιδί και γενικότερα στη συμπεριφορά του δασκάλου.

Επίσης και όταν υπάρχουν αιτιακοί παράγοντες από όλες τις κατηγορίες (παιδί, οικογένεια και σχολείο) τόσο η επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου βοηθά στη αντιμετώπιση – μείωση της επίδρασης αυτών των παραγόντων.

Όσο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών υπάρχει στη τάξη τόσο περισσότερο αντιμετωπίζεται με τη τήρηση ενός αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού αλλά και με την επισήμανση του προβλήματος στο παιδί (σε ειδικές περιπτώσεις).

Ενώ όσο αυξάνονται: ο αριθμός των μαθητών στη τάξη, τα οικογενειακά προβλήματα και τα προβλήματα από τη συμπεριφορά των γονέων ζητούν - μπορούμε να συμπεράνουμε - να εντείνεται η ενημέρωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Σε ότι αφορά τις συνεργασίες για την αντιμετώπιση μιας διαταρακτικής συμπεριφοράς δεν εντοπίστηκαν στατιστικά ιδιαίτερα σημαντικές συσχετίσεις. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, επειδή απάντησαν γενικά σε μεγάλο βαθμό, ότι επιθυμούν συνεργασία –κυρίως με την οικογένεια, τους συμμαθητές και τους ειδικούς που να υπάρχουν μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, άσχετα από τους παράγοντες στους οποίους αποδίδουν τη συμπεριφορά αυτή.

Στην έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων είχε τελειώσει τη παιδαγωγική ακαδημία, οι 88, ενώ οι 66 από αυτούς είχαν συνεχίσει και ολοκληρώσει και το πρόγραμμα εξομείωσης. Οι υπόλοιποι 12 δεν είχαν ακόμη παρακολουθήσει το πρόγραμμα ούτε κάποια άλλη εκπαίδευση. Οι 8 είχαν αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο ή είχαν φοιτήσει και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και 4 είχαν κάνει και σπουδές σε επίπεδο διδακτορικού, (ποσοστά 8% και 4% αντίστοιχα). Από τα αποτελέσματά της δε βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Η επίδραση όμως της επιμόρφωσης, εξειδίκευσης και των εκπαιδευτικών εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ένα θέμα που χρειάζεται να διερευνηθεί περισσότερο.

Όπως αναφέρεται και στη θεωρητική διερεύνηση, ο Cherniss (1993) προτείνει ότι η αποτελεσματικότητα του δασκάλου πρέπει να αποτελείται από τρεις περιοχές: α) το στόχο (δηλαδή το επίπεδο της ικανότητας του δασκάλου να διδάξει, να

πειθαρχήσει και να παρακινήσει τους σπουδαστές), β) το διαπροσωπικό (δηλαδή τη δυνατότητα του δασκάλου να εργαστεί αρμονικά με άλλους, ιδιαίτερα παραλήπτες υπηρεσιών, συνάδελφοι και άμεσο προϊστάμενου) και γ) την οργάνωση (δηλαδή τη δυνατότητα του δασκάλου να επηρεάσει τις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις της οργάνωσης). Ο Cherniss θεώρησε ότι το τρισδιάστατο μοντέλο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συμβάλει στην κατανόηση και την παρεμπόδιση της ουδετεροποίησης δασκάλων και συντελεί στην αναγνώριση και πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Έχει διαφανεί ότι δάσκαλοι με μια ισχυρή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους προτρέπουν τους σπουδαστές προς ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Δάσκαλοι με μια αδύνατη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να παραδίνονται όταν παρουσιάζονται δυσκολίες. Η εκπαίδευση, η εξειδίκευση και η απόκτηση εκπαιδευτικών εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης συντελεί στην βελτίωση της αυτό- αντίληψης για την αποτελεσματικότητα και στην ίδια την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ερώτημα είναι το κατά πόσο τα σχολεία προτρέπουν και προάγουν την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων μέσω της ηγεσίας αλλά και των εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχεται στους δασκάλους.

Επίσης σημαντική θα είναι και η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης του φύλου των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα τα αποτελέσματα σε σχέση με το φύλο έδειξαν ότι το 48,6% ήταν άνδρες με εμπειρία στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων και το 51, 4% γυναίκες αλλά το ποσοστό άσκησης διευθυντικών καθηκόντων ανά έτη άσκησης τους είναι στις γυναίκες στο μεγαλύτερο ποσοστό 1-2 έτη ενώ στους άνδρες υπάρχουν ποσοστά από 1- 25 έτη άσκησης διευθυντικών καθηκόντων. Οι γυναίκες δηλαδή έχουν λίγα χρόνια ή είναι σχετικά πρόσφατα σε διευθυντικές θέσεις, ενώ συγκρίνοντας το ποσοστό των ανδρών- γυναικών στις διευθυντικές θέσεις σε σχέση με το ποσοστό των ανδρών- γυναικών του δείγματος που συμμετείχαν διαφαίνεται ότι το 31% των ερωτηθέντων που ήταν άνδρες είχαν εμπειρία σε άσκηση διευθυντικών καθηκόντων σε ποσοστό 48,6%, ενώ το 69% που ήταν γυναίκες είχαν εμπειρία σε ποσοστό 51,4%. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν οι μισοί άνδρες που συμμετείχαν στην έρευνα ασκούσαν ή είχαν ασκήσει και διευθυντικά καθήκοντα (οι 18 από τους 31) ενώ για τις γυναίκες ίσχυε το ίδιο πολύ μικρότερο ποσοστό περίπου το ¼, (οι 19 από τις 69). Επίσης διαφάνηκε ότι οι γυναίκες έχουν σε χαμηλότερο βαθμό υψηλή αυτό-αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους από τους άνδρες. Αυτό σημαίνει ότι είναι σε μικρότερο βαθμό αποτελεσματικές από τους

άνδρες συναδέλφους τους στην αντιμετώπιση μαθητών με διαταρακτική συμπεριφορά στη τάξη. Η συσχέτιση έδειξε ότι αποδίδουν σε μικρότερο βαθμό τις αιτίες στην οικογένεια – ίσως και από το ρόλο τους ως μητέρες- και φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματικές σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους στον έλεγχο της διαταρακτικής συμπεριφοράς, στη συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης, στη μείωση της έντασης του διαταρακτικού μαθητή και στην ανταπόκριση σε προκλητική συμπεριφορά του. Ωστόσο τα ποσοστά είναι αρκετά θετικά και για τα δύο φύλα σε ότι αφορά την αυτό-αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους.

Στους τρόπους αντιμετώπισης, η απόκτηση εμπιστοσύνης, η υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί, η συμβουλευτική βοήθεια στο παιδί, οι αμοιβές και θετικές ενισχύσεις, η εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης και η ενημέρωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς, είναι οι πιο πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιούσαν για την αντιμετώπιση μιας διαταρακτικής συμπεριφοράς στη τάξη. Οι απειλές και οι τιμωρίες ήταν οι λιγότερο πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιούσαν. Επίσης θα ζητούσαν τη συνεργασία στο υψηλότερο ποσοστό των γονέων, του σχολικού συμβούλου, των ειδικών εντός του σχολικού πλαισίου, και των συμμαθητών ενώ ως τις λιγότερο από τις πιο πιθανές επιλογές ανέφεραν τη συνεργασία των συναδέλφων και των ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Τα αποτελέσματα φαίνεται να ενισχύουν την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές σχολικής ηλικίας στη περιοχή Θεσσαλίας και διερεύνησε τις στάσεις τους απέναντι στον έπαινο, τις τιμωρίες και την επίπληξη και είχε δείξει ότι και οι μαθητές θεωρούν ότι ανταποκρίνονται καλύτερα σε ενισχυτές όπως την αναγνώριση του δασκάλου και τη γραπτή ενημέρωση των γονέων ενώ τη παραπομπή στο διευθυντή ως τη πλέον αρνητική (Ανδρέου 1998). Ο Χρηστάκης (2001), επίσης έχει αναφέρει ως σημαντικό στοιχείο που βοηθά αποτελεσματικά την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών τη προσωπική αντεπίδραση δασκάλου – μαθητή. Οι έρευνες των Brophy & Rohrkemper, (1981), Gunter & Coutinho, (1997), McNamara & Moreton, (1999), ότι όταν ένας δάσκαλος, παραβλέποντας την αδυναμία κάποιων μαθητών να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους ενοχλείται υπερβολικά και αντιδρά προβαίνοντας σε υπερβολικές τιμωρίες, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί κλίμα που εκτρέφει την αταξία, την ένταση ή την παθητικότητα και γενικά την πλήθυνση των προβλημάτων συναινούν στην ορθότητα επιλογών των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά το χειρισμό των διαταρακτικών συμπεριφορών στη τάξη.

Από τη συσχέτιση των τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς με την αυτό- αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί

- όσο περισσότερο εφαρμόζουν αμοιβές και θετικές ενισχύσεις τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί πιστεύουν ότι είναι – άρα και είναι - στο καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης.
- Το ίδιο ισχύει και για την υποστηρικτική συμπεριφορά στο παιδί και τη συμβουλευτική βοήθεια που αυξάνουν τις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των μαθητών.
- Η περισσότερη επεξήγηση των τρόπων λειτουργίας του σχολείου ενισχύει τη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών,
- ενώ η εξατομικευμένη διδασκαλία ενισχύει τη μείωση της έντασης του «διαταρακτικού» μαθητή και τη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης.
- Επίσης, η τήρηση αρχείου της συμπεριφοράς του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς ενισχύει τη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης καθώς και τη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών
- Ενώ για την περισσότερο επίτευξη του ελέγχου της διαταρακτικής συμπεριφοράς, συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης, αύξηση των προσδοκιών για τη συμπεριφορά των μαθητών και καθορισμού ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης, η όσο περισσότερο εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης
- Και η επισήμανση του προβλήματος στο παιδί(σε ειδικές περιπτώσεις) στη διαχείριση της συμπεριφοράς μαθητών
- Σε σημαντικό βαθμό εφάρμοσαν επίσης την απόκτηση εμπιστοσύνης του παιδιού για την επίτευξη της συμμόρφωσης στους κανονισμούς της τάξης, τον έλεγχο διαταρακτικής συμπεριφοράς και το καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης και
- την όσο περισσότερη ενημέρωση για την τόσο καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς στη τάξη και για τη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης.

Αυτό δείχνει ότι οι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι η χρήση αυτών των τρόπων αντιμετώπισης βελτιώνει την αυτό- αντίληψή τους για την αποτελεσματικότητά τους

αλλά και αντίστροφα η υψηλή αυτό – αντίληψη επιφέρει και καλύτερα αποτελέσματα στη χρήση αυτών των στρατηγικών.

Αντίθετα, αρνητικό θεώρησαν την όσο περισσότερο χρήση απειλών για την μη αποτελεσματικότητά τους στον έλεγχο διαταρακτικής συμπεριφοράς, τη συμμόρφωση στους κανονισμούς της τάξης, τη καθιέρωση ενός συστήματος διαχείρισης της τάξης και το καθορισμό ενεργειών για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της τάξης.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μας δείχνουν πάλι αρκετά καθαρά αυτό που ο Χρηστάκης (2001), αναφέρει ως σημαντικό στοιχείο που βοηθά αποτελεσματικά την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών και είναι η προσωπική αντεπίδραση δασκάλου – μαθητή. Επίσης, ο Χρηστάκης αναφέρει, ότι οι δάσκαλοι πρέπει να ξέρουν να χρησιμοποιούν μεθόδους και τεχνικές, με τις οποίες ευνοούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις. Τέτοιες στρατηγικές και μέθοδοι αναφέρει ότι είναι η οργάνωση της τάξης σε μικρές συνεργαζόμενες ομάδες, η θέσπιση και τήρηση κανόνων τάξης, κ.λ.π. Οι στρατηγικές αυτές που είναι χρήσιμες και βοηθούν όλα τα παιδιά της τάξης φαίνεται να είναι περισσότερο αναγκαίες για παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς στη τάξη.

Στην έρευνα αρνητικά οι δάσκαλοι φάνηκε να συσχετίζουν την αυτό – αντίληψή τους για την αποτελεσματικότητά τους με τις αιτιακές αποδόσεις των προβληματικών συμπεριφορών, στο σχολείο και στην οικογένεια των μαθητών, ενώ σε ότι αφορά τον ίδιο τα μαθητή το συσχετίζουν αρνητικά μόνο με τη χαμηλή αυτό-εκτίμηση του μαθητή. Με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Bandura (1977, 1982) για την επάρκεια του εαυτού (self-efficacy), που αναπτύχθηκε στη θεωρητική διερεύνηση του θέματος, η αρνητική αυτή συσχέτιση συνδέεται με τη κοινωνιογνωστική θεωρία, ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη είναι σε άμεση σχέση με τη γενική αντίληψη για τις ικανότητες που έχουν ως άτομα και ως εκπαιδευτικοί. Αν οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι άτομα ικανά και έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, τότε είναι πολύ πιθανό ότι θα παρέμβουν οι ίδιοι και θα αναλάβουν τις ευθύνες για τις πράξεις τους (Gibson & Dembo, 1984). Ενώ όταν αποδίδουν τις αιτίες σε εξωτερικούς παράγοντες υπάρχει χαμηλότερη αυτό- αντίληψη για την αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα στο χώρο της οργάνωσης της συμπεριφοράς στην τάξη, η έννοια της αντίληψης της ικανότητας των ίδιων ως προς τον χειρισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς (teacher manageability), έχει στενή εννοιολογική συγγένεια με την «επάρκεια του εαυτού».

Η αυτό-αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του δασκάλου πρέπει να αναφέρουμε ότι έχει σχέση και με το εύρος που δίνεται στο ρόλο του δασκάλου. Στις περισσότερες μελέτες που εντοπίστηκαν δίνεται έμφαση στο ρόλο του δασκάλου άρα και στην αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τη τάξη στην οποία καλείται να διδάξει. (Moran-Tschannen, & Hoy - Woolfolk, 2001, Πούλιου & Norwich, 2000, κ.ά.). Σε μερικές περιλαμβάνει τη διαχείριση της τάξης και τη δέσμευση των μαθητών και σε πιο πρόσφατες περιλαμβάνονται, η αποτελεσματικότητα στον επηρεασμό λήψης αποφάσεων, η αποτελεσματικότητα στον επηρεασμό της απόκτησης και χρήση των σχολικών πόρων, η διδακτική επάρκεια και ικανότητα, η αποτελεσματικότητα σε πειθαρχικά θέματα, η αποτελεσματικότητα στη στρατολόγηση της γονικής βοήθειας, η αποτελεσματικότητα στην ανάμειξη της κοινότητας, και η αποτελεσματικότητα στην παραγωγή ανοικτού σχολικού κλίματος.

Σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη τάξη οι απαντήσεις κυμάνθηκαν από «αρκετά» έως «πάρα πολλά» που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό βαθμό αυτοαντίληψης για την αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα φαίνονται ενθαρρυντικά και αισιόδοξα συνδυάζοντάς τα με τη θεωρητική και διερευνητική προσέγγιση του θέματος όπου αναφέρεται ότι οι προσεγγίσεις έχουν δείξει ότι ο όρος δάσκαλος είναι σε άμεση σύνδεση με την επίδοση των μαθητών. Δάσκαλοι με μια ισχυρή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους προτρέπουν τους σπουδαστές προς ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Δάσκαλοι με μια αδύνατη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να παραδίδονται όταν παρουσιάζονται δυσκολίες. (όπως, μελέτη των Karen “Heidi” L. Lewandowski, Indiana University of Pennsylvania, May 2005). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης είχαν δείξει ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους διαφοροποιούνται. Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η δική τους υψηλή αντίληψη για αποτελεσματικότητά τους, βοηθά τους μαθητές για υψηλότερα επιτεύγματα. Επίσης ότι οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθούν όλους τους δασκάλους και στην αντίληψη για αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη τάξη καθώς και η υποστηρικτική ηγεσία.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω που καταλήγουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να παρέμβουν σε μεγαλύτερο βαθμό και πιο αποτελεσματικά από εκείνους

που πιστεύουν ότι έχουν δυσκολία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. (όπως θεωρίες αυτό- αντίληψης και έρευνα των Μαυροπούλου, Παντελιάδου, 2000), μπορούμε να πούμε ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι είναι άρα και είναι αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη τάξη.

Από την αναφερόμενη στην εργασία βιβλιογραφία και από τα αποτελέσματα της έρευνας και ερευνών όπως των Eccles και Wigfield, Ashton & Webb, (1986), Gibson & Demdo, (1984), Meijer & Foster, (1988), Soodak & Podell, (1993), Allinder, (1994), Guskey, (1984), Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, (1992), Coladarci, (1992), Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier, (1991), και Glickman & Tamashiro, (1982), διαφαίνεται ότι η σημαντικότητα του παράγοντα της αυτό- αντίληψης των δασκάλων στην αποτελεσματικότητά τους επιφέρει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του προβλήματος. Η παρούσα εργασία προσπάθησε να εντοπίσει συσχετισμούς που επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να αναλύσει την έννοια της αυτό – αντίληψης για την αποτελεσματικότητα.

Το θέμα της ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στη τάξη, η σύνδεση της αυτοαντίληψης για την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη τάξη και των αιτιακών αποδόσεων της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, και του τρόπου διαχείρισης της συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό στη τάξη και η συσχέτισή τους με το φύλο την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία και τα διευθυντικά καθήκοντα.

Το φύλο, η ηλικία των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία τους καθώς και η εμπειρία τους σε άσκηση διευθυντικών διαφάνηκε να επηρεάζει αρκετές μεταβλητές που αφορούν τις αιτιακές αποδόσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, αλλά και την αυτοαντίληψη για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Επισημαίνεται όμως ότι στο δείγμα τόσο η ηλικία όσο και τα έτη προϋπηρεσίας αφορούσαν όχι νέους σε ηλικία και με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας επαγγελματίες.

Επίσης υπήρχε αρκετή εμπειρία σε άσκηση διευθυντικών καθηκόντων.

Η εμπειρία σε διευθυντικά καθήκοντα πιθανόν να διευκολύνει την αντίληψη για αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στους τομείς αυτούς. Βάσει αυτού βλέπουμε ότι είναι σημαντικός τομέας η έννοια του ρόλου και της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στις λειτουργίες του σχολείου. Ερώτηση που παραμένει ανοικτή είναι, οι σφαίρες της δραστηριότητας που πρέπει να περιληφθούν στο πλαίσιο από τον κόσμο του δασκάλου και να χρησιμοποιηθούν στον καθορισμό της αποτελεσματικότητάς του. Για να απαντήσουμε σε αυτήν την ερώτηση, πρέπει να σημειώσουμε ότι αν και οι δάσκαλοι λειτουργούν κυρίως σε επίπεδο τάξεων, η τάξη είναι ένα μέρος του σχολείου ως οργάνωση. Οι δάσκαλοι πρέπει να εξοικειωθούν με τους στόχους της οργάνωσης, τους κανόνες, κ.λ.π. μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικοποίησης. Την ίδια που καλούνται να εφαρμόσουν οι ίδιοι και ως πρακτικές σε επίπεδο τάξης με τους μαθητές τους. Σε μία επιτυχή οργάνωση η κοινωνικοποίηση παράγει την αξιόπιστη απόδοση, καινοτομία και συνεργασία, υψηλότερα κίνητρο και ικανοποίηση, και χαμηλότερο κύκλο εργασιών. Υπάρχει ανάγκη για εκμάθηση – εκπαίδευση των δασκάλων για να χειριστούν τις συγκρούσεις που περιλαμβάνουν εκτός από τους μαθητές και των οικογενειών τους, τους διευθυντές και τους συναδέλφους. Άνθρωποι στο σχολείο, π.χ., ο προϊστάμενος, διοικητές, σύμβουλοι, γονείς, συνάδελφοι, επόπτες, κ.λπ., μπορούν να είναι είτε ενισχύσεις είτε οδοφράγματα σε αυτά που ο ορισμένος εκπαιδευτικός θέλει να εφαρμόσει. Ενώ μια άλλη ανάγκη που χρειάζεται να δοθεί περισσότερο σημασία είναι να προτρέπουν τα σχολεία τη προαγωγή της αίσθησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των δασκάλων μέσω της ηγεσίας και των εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχεται στους δασκάλους.

Ένας σημαντικός επίσης τομέας μπορεί να είναι η έννοια του ρόλου και της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στις λειτουργίες του σχολείου – ως διευθυντής ή μόνο ως εκπαιδευτικός, ερευνώντας περισσότερο το θέμα του σχολείου ως οργάνωσης που επηρεάζει στο τομέα των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι δραστηριότητες που πρέπει να περιληφθούν στο πλαίσιο από τον κόσμο του δασκάλου και να χρησιμοποιηθούν στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας του δασκάλου είναι επίσης σημαντικός τομέας για περισσότερη διερεύνηση. Πρέπει πάλι να σημειώσουμε ότι αν και οι δάσκαλοι λειτουργούν κυρίως σε επίπεδο τάξεων, η τάξη

είναι ένα μέρος του σχολείου ως οργάνωση. Οι δάσκαλοι πρέπει να εξοικειωθούν με τους στόχους της οργάνωσης, μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικοποίησης που είναι η ίδια που καλούνται να εφαρμόσουν οι ίδιοι και ως πρακτικές σε επίπεδο τάξης με τους μαθητές τους. Σε μία επιτυχή οργάνωση η κοινωνικοποίηση παράγει την αξιόπιστη απόδοση, καινοτομία και συνεργασία, υψηλότερα κίνητρο και ικανοποίηση, και χαμηλότερο κύκλο εργασιών. Υπάρχει ανάγκη για εκμάθηση – εκπαίδευση των δασκάλων για να χειριστούν τις συγκρούσεις που περιλαμβάνουν εκτός από τους μαθητές και των οικογενειών τους, τους διευθυντές και τους συναδέλφους. Η πραγματικότητα είναι ότι οι περισσότερες εργασίες είναι αλληλοεξαρτώμενες. Η διαχείριση αυτών των αλληλεξαρτήσεων δείχνει να είναι μια σημαντική εστίαση και για την αποτελεσματικότητα των δασκάλων.

Ολοκληρώνοντας τη παρούσα εργασία χρειάζεται να επισημάνουμε πάλι, ότι το σχολείο όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν αποτελεί μόνο εστία παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά έχει συγχρόνως ως βασικό του στόχο την κοινωνικοποίηση και την διάπλαση του χαρακτήρα του μαθητή. (Ανδρέου & Μαρμαρινός, 1999, Lewis & Sugai, 1999). Το σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής περνά ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του, συμμετέχοντας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας, και για να είναι γόνιμο χρειάζεται - μαθητής και σχολικό περιβάλλον - να είναι σε αρμονική σχέση και αλληλεπίδραση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACHENBACH, T. M. & EDELBROCK, C. S. (1983). *Manual for the Child Behaviour Checklist and Revised Child Behaviour*. Pro.le. Burlington, Vt.: University of Bermont, Department of Psychiatry.
- ALLINDER, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- ΑΝΔΡΕΟΥ, Ε., (1998). Στάσεις μαθητών σχολικής ηλικίας απέναντι στον Έπαινο, τις Αμοιβές, τις Τιμωρίες και την Επίπληξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 27, 161-179.
- ΑΝΔΡΕΟΥ, Ε. & ΜΑΡΜΑΡΙΝΟΣ, Ι. (1999). Παράγοντες που συνδέονται με τον Βαθμό Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελισμού και Ενδοπροσωπικού – Εξωπροσωπικού Ελέγχου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 48-49, 55-79.
- ΑΝΔΡΕΟΥ, Ε., (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*. 4, 55 – 70.
- ΑΝΔΡΕΟΥ Ε., (2006). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόβλημα του εκφοβισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα Αλέξανδρος Δελμούζος, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. 2, 73-78.
- ARMOR, D., CONRY-OSEGNARA, P., COX, M., & KING, N. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. *Report R-2007*.
- ASHTON, R.A. & WEBB, R.B. (1986). Making a difference teachers; sense of efficacy and student achievement. New York, Longman
- BAKER, C., DAVIES, N. and STALLARD, T. (1985). Prevalence of behaviour problems in primary school children in North Wales. *British Journal of Special Education*, 12, 1, 19–26.
- BANDURA, A. & Walters, R. (1963). The structured treatment of problem behavior: prevention is better than cure, Behavioral Approaches with Children. *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BRADLEY, G. & MCNAMARA, E. (1981) 5, 4-12.
- BANDURA, A. (1973). Aggression: A Social Learning Analysis. *Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall

- BANDURA A. (1977). Social Learning Theory. New York: General Learning Press.
- BANDURA A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. *Englewood Cliffs*, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman. .
- BERMAN, M., MCLAUGHLIN, M. W.,(1977). Federal programs supporting educational change. VII: Factors affecting implementation and continuation . *Report R – 1589/7 HEW* Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- BORG, M. and FALZON, J. (1989). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours'. *Educational Studies*, 15(3), 251–260.
- BURLEY, W. W., HALL, B. W., VILLEME, M. G., & BROCKMEIER, L. L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago. .
- BROUWERS A., . EVERS1, WILL J. G., & TOMIC W. Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teacher. *Journal of Applied Social Psychology*. . 31(7), 1474.
- CHERNISS, C. (1993) Role of professional self-efficacy in etiology and amelioration of burnout. *In W. B. Schaufeli, C.*
- COLADARCI, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323–337.
- COLEMAN, J.S. ET AL. (1966). Equality of educational opportunity. Washigton: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- DOUGLAS, J. (1981) Behavior therapy in a systems framework. , *Bulletin of the British Psychological Society*, 34, 64-67.
- DOUGLAS, J. (1982) A 'systems' perspective to behavioral consultation in schools: a personal view. *Bulletin of the British Psychological Society*, 35, 195-197.
- DAWSON, R. (1987). What concerns teachers about their pupils. In: HASTINGS, J. and SCHWIESO, J. (Eds) *New Directions in Educational Psychology*. London: Falmer Press.
- EISER, R.J. (1978) Interpersonal attributions, in: H. TAJFEL & C. FRASER (Eds) *Introducing Social Psychology* 235-255 (Harmondsworth, Penguin).
- FISKE, S.T. & TAYLOR, S.E. (1984) Social Cognition (Random House, New York).

- FOX, M. (1983) Behavior analysis: two steps forward, one step back, *Association of Educational Psychologists*, 6, 45-47.
- FREDERICKSON, N. (1991) Children can be so cruel-helping the rejected child in: G. LINDSAY & A. MILLER (Eds) *Psychological Services for Primary Schools*. 97-106 (Harlow, Longman).
- FRIEDMAN, I. A. (2000). Burnout: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- FRIEDMAN, I. A. *, KASS E., (2004). Contextual factors and the development of student teachers' sense of efficacy dissertation. (Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University ByDeanne E. Knoblauch, M.S.) The Ohio State University
- FULLER, B., WOOD, K., RAPAPORT, T., & DORNBUSCH, M., (1982). The organizational context of individual efficacy. *Review o Educational Research*. f52, 7-30.
- GIBSON,S., & DEMBO, M. H.(1984). Teacher efficacy, A construct validation. *Journal of Educational psychology*. 76, 569 - 582
- GIBSON, S., & DEMDO, M. H.(1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76, 569-582.
- GLICKMAN, C., & TAMASHIRO, R. (1982). A comparison of firstyear, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- GUSKEY, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- GURNEY, P. (1987) The use of operant techniques to raise self esteem in real adjusted children. *British Journal of Educational Psychology*, 57, pp. 87-94.
- HALL, B., BURLEY, W., VILLEME, M., & BROCKMEIER, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- HARROP, L.A. (1974) A behavioral workshop for the management of classroom problems. *British Journal of In Service Education*, 1, pp. 47-50.
- HARROP, A. (1983) Behavior Modification in the Classroom (London, Hodder and Stoughton).

HARTMAN C. (1999). *Syndrome dimensions of the child behavior checklist and the teachers report form. A critical empirical evaluation. Child Psychology and Psychiatry.* 40, (7),1095-1116.

JOHNSTON, C., PATEHAUDE, R.L. & INMAN, G.A. (1992). Attributions for hyperactive and aggressive child behaviours. *Social Cognition*, 10, 255-270.

GAVRILIDOU, M., DE MESQUITA, P. & MASON, E. (1993). Greek teachers' judgements about the nature and severity of classroom problems, *School Psychology International*, 14, 169–180.

GYPSY, M., D., COONEY, J., B., & MCKENZIE, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British journal of Educational Psychology.* 75, 689-708.

KΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΖΙΖΙ, Α., (1999). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

KAUFFMAN, J.M., (1989). Characteristics of behaviour disorders of children and youth. *4th edition Columbus*, Ohio. Merill Publishing Company.

KAUFFMAN, J., WONG, K., LLOYD, J., HUNG, L. and PULLEN, P. (1991). What puts pupils at risk? An analysis of classroom teachers' judgements of pupils' behaviour, *Remedial and Special Education*, 12,(5), 7–16.

KΑΤΣΑΜΑΓΚΟΥ, Μ., (2003). Που αποδίδουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τις δυσκολίες των μαθητών σ το σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.* 35, 115 – 130.

KYRIACOU, C. (1988). Teachers' perceptions of pupils' behavior problems at a comprehensive school. *British Educational Research Journal.* 14(2), 167-173.

KYRIACOU, C. (2000) Effective Teaching in Schools. *Journal of Special Needs Education*, Vol. 15, No. 2

LAING, A. and CHAZAN, M. (1987). Teachers' Strategies in Coping with Behaviour. Difficulties in First Year Junior School Children. Swansea: Department of Education, University College of Swansea.

LEWANDOWSKI, K. L. (2005). A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development (A Dissertation Submitted to the Graduate School and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education Indiana University of Pennsylvania). University of Pennsylvania. May 2005

- LEWIS, T.J. & SUGAI, G. (1999). Effective behaviour support, a systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*. 31, 1-24.
- MAYROPOULOU S. & PANTELIADOU S. (2002) Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of control. *Educational Psychology*. 22, 2, 191-202.
- MATΣΑΙΤΟΥΡΑΣ, H. (2000). Η σχολική τάξη. Αθήνα.
- MCNAMARA, E. & MORETON, G. (1999). Changing behaviour. London, David Fulton Publishers.
- MCNAMARA, E. (1983). Classroom contingency management and teacher non-verbal behavior., *Occasional Papers of the DECP*, 7, pp. 58-60.
- MCNAMARA, E. (1988) Behavioral contracting with secondary aged pupils. *Educational Psychology in Practice*, 2, pp. 21-26.
- MEIJER, C., & FOSTER, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- MERRETT, F., & TANG, W. M., (1994). The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands. *British Journal of Educational Psychology*. 64, 91 -103.
- MERRETT, F. & WHELDALL, K. (1987). *Troublesome classroom behaviours*. In:HASTINGS, N. and SCHWIESO, J. (Eds) *New Directions in Educational Psychology*. London: Falmer Press.
- WHELDALL & MERRETT, (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour ; A study of teachers' opinion about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19. 91-102.
- MILLER, A. (1989) Behavioral approaches and classroom realities: how educational psychologists and teachers devise and implement behavioral interventions. in K. REID (Ed.) *Helping Troubled Pupils in Secondary Schools* (Oxford, Blackwell).
- MILLER, A. (1994a) Mainstream teachers talking about successful behavior support. in: P. GRAY, A. MILLER & J. NOAKES (Eds) *Challenging Behavior in Schools*, 30-41 (London, Routledge).
- MILLER, A. (1994c). Successful interventions with problem pupil behavior in primary schools. A critique of consultative practice between educational psychologists and teachers from the perspectives of applied behavior analysis, organizational dynamics and attribution shif. Unpublished Ph.D. thesis, University of Sheffield, UK.

- MILLER, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility. *Educational Psychology*; 15, (4) 457
- MILLER, A. (1996a). But what about the others? Teachers' experiences of the impact of individual behavioral interventions on other class members, *Educational Psychology in Practice*, 11, (4), 30-34.
- MILLER, A. (1996b) Pupil Behavior and Teacher Culture (London, Cassell).
- MILLER, B. (2003). The Promise of After-School Program. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 6-12.
- MORAN-TSCHANNEN, M., & HOY - WOOLFOLK, A. (2001). Teacher efficacy, capturing an elusive construct. *Teaching and teacher Education*. 17, 783-805.
- MORTIMORE, P. (1992). Issues in school effectiveness. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- MOTTI-STEFANIDI, F., BESEVEGIS, E. and GIANNITSAS, N. (1996). Teachers perceptions of school-age children's competence and mental health, *European Journal of Personality*, 10, 1-20.
- MOTTI-STEFANIDI, F., TSIANTIS, J., RICHARDSON, C. (1993). Epidemiology of behavioural and emotional problems of primary schoolchildren in Greece. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2,(2), 111-118.
- ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ. Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. (Υποβολή άρθρου, 28 Μαΐου 2001)
- ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ, Α. (2001). Προς μία αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο. (έρευνα). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ-STAMATELATOU, A. (1990) The use of self-management in primary school settings: a review. *Educational Psychology*, 10, 207-224.
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ., & ΠΑΤΣΙΟΔΗΜΟΥ, Α., (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. Στα πρακτικά του VI Συνεδρίου «Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής». (σελ. 75-84) της Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Λευκωσία.
- PAPATHEODOROU, T. and RAMASUT, A. (1994). Teachers' attitudes towards children's behaviour problems in nursery classes in Greece. *School Psychology International*. 15, 145-161.

PAPATHEODOROU, T. and RAMASUT, A. (1994). Environmental effects on teachers' perceptions of behaviour problems in nursery school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 2, 63–78.

ΠΑΠΑΘΕΟΦΙΛΟΥ, Ρ., ΣΩΚΟΥ, Κ., ΜΙΧΛΟΓΙΑΝΝΗΣ, Ι. & ΠΑΝΤΕΛΑΚΗΣ, Β. (1989). Σχολική επίδοση, κοινωνικοί, ψυχολογικοί και σωματικοί παράγοντες : ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά θέματα* 1, 3, 211–229.

PAJARES, F., & JOHNSON, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 316–334.

PAJARES, F. (1996c). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 533–578.

PINTRICH, P. & SCHUNK, D. (1996). The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs Motivation in Education: Theory, Research & Applications. Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall WHELDALL, K. & CONGREAVE, S. (1980) The attitudes of British teachers towards behavior modification, *Educational Review*, 32, pp. 53–65.

POULOU, M., NORWICH, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*. 15(2), 171–187.

RAMASUT, A. and PAPATHEODOROU, T. (1994). Teachers perceptions of children's behaviour problems in nursery classes in Greece. *School Psychology International*, 15, 2, 145–161.

ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

ROUSSOS, A., KARANTANOS, G., RICHARDSON, C., HARTMAN, C., KARAJIANIS, D., KYPRIANOS, S., LAZARATOU, H., MAHAIRA, O., TASSI, M., ZOUBOU, V. (1999). Anchebach's Child Behavior Checklist and teachers' report form in normative sample of children 6–12 years old. 8, 165–172.

RUTTER, M. (1974). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. In: WILLIAMS, P. (Eds) *Behaviour Problems in Schools*. London: University of London Press.

SAFRAN, S., & SAFRAN, J., (1989). Elementary teachers' tolerance of problem behaviours. *Elementary School Journal*. 85(2), 237–243.

- SOMECH, A., & DRACH – ZAHAVY, A., (2000). Understanding extra – role behavior in schools, the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and teacher education*, 16, 649-659.
- SOODAK, L., & PODELL, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66–81.
- SOLOMON, D., BATTISTICH, V. (1996). Teacher Beliefs and Practices in Schools Serving Communities that Differ in Socioeconomic Level. *Journal of Experimental Education*, 64, 327.
- STEIN, M. K., & WANG, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: *The process of teacher change*. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- STUART, H. (1994). Teachers perceptions of student behaviours: a study of NSW secondary teachers' attitudes. *Educational Psychology*, 14, 2, 217–232.
- SUTTON, C., (2003). (επιμέλεια/μετάφραση: Παυλίδου Μ., Ψαρράκη Παρασκευή). Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων. Σαββάλας.
- TRAXSON, D. (1994) Helping children to become more self-directing in their behavior, in: P. GRAY, A. MILLER & J. NOAKES (Eds). *Challenging Behavior in Schools*, 223-240. London, Routledge.
- TRENTHAM, L., SILVERN, S., & BROGDON, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343–352.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. & HOY, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 - 248.
- WHELDALL, K. & GLYNN, T. (1988). *Contingencies in context: a behavioral interactionist perspective in education*. *Educational Psychology*, 8, pp. 5-19.
- WHELDALL, K. and MERRETT, F. (1988). Which classroom behaviours do primary teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40, 1, 13–25.
- WICKMAN, E. K. (1928). *Children's Behaviour and Teachers' Attitudes*. New York: Commonwealth Fund.
- WINTER, S. (1983a) Cultivating the caregivers: promoting commitment to the behavioral approach. (Part 1), *Behavioral Approaches with Children*, 6, pp. 31-32.
- WINTER, S. (1983b) Cultivating the caregivers: promoting commitment to the behavioral approach. (Part 1) *Behavioral Approaches with Children*, 6, pp. 31-32.
- ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ., (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Αστράπος.

- WINTER, S. (1983b) Cultivating the caregivers: promoting commitment to the behavioral approach. (Part 2) *Behavioral Approaches with Children*, 7, pp. 33-43.
- WOOLFOLK, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

Ηλικία: 25-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐
46-50 ☐ 51-55 ☐ 56-60 ☐ 61-65 ☐

Έτη υπηρεσίας: 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐
21-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐

Σχολικά έτη κατά τα οποία υπηρετήσατε ως Διευθυντής Σχολείου ή σε άλλη διοικητική θέση:

.....

Σπουδές:

- Παιδαγωγική Ακαδημία ☐
- Πρόγραμμα Εξομοίωσης Παιδαγωγικών Τμημάτων
Δημοτικής Εκπαίδευσης ☐
- Πτυχίο ΑΕΙ ☐
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ☐
- Άλλες σπουδές.....

ΜΕΡΟΣ Β΄

Β.1.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο Αλέξανδρος συνεχώς μιλά με τους διπλανούς του και η προσοχή του είναι αποσπασμένη από το μάθημα. Αρνείται να ασχοληθεί με τις εργασίες που του ανατίθενται και ζητά από τον δάσκαλο να επαναλάβει τις οδηγίες για την ολοκλήρωση της εργασίας. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές του δεν είναι πολύ καλές, επειδή χτυπά άλλα παιδιά και χρησιμοποιεί άσχημες εκφράσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Εκτιμείστε τους παρακάτω παράγοντες ως αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς του Αλέξανδρου:

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Εγκεφαλική βλάβη				
Μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη				
Έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος				
Οικογενειακά προβλήματα				
Υψηλές σχολικές απαιτήσεις				
Συμπεριφορά του δασκάλου				
Συνεχής σχολική αποτυχία				
Έλλειψη κανόνων στη σχολική τάξη				
Χαμηλή αυτο-εκτίμηση				
Συμπεριφορά γονέων				
Χαμηλό επίπεδο οικογένειας				
Μαθησιακές δυσκολίες				
Άλλα				

B.2.

Εάν ο Αλέξανδρος ήταν μαθητής στη δική σας τάξη, πως θα αντιμετωπίζατε τη κατάσταση;

Βάλτε σε κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο για κάθε ερώτηση:

	Απίθανο				Πολύ πιθανό
Θα χρησιμοποιούσα αμοιβές και θετικές ενισχύσεις	1	2	3	4	5
Θα χρησιμοποιούσα τιμωρίες	1	2	3	4	5
Θα χρησιμοποιούσα απειλές (π.χ., ότι θα στείλω το παιδί στο διευθυντή)	1	2	3	4	5
Θα φρόντιζα η συμπεριφορά μου απέναντι στο παιδί να είναι υποστηρικτική	1	2	3	4	5
Θα πρόσφερα συμβουλευτική βοήθεια στο παιδί	1	2	3	4	5
Θα εξηγούσα στο παιδί τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (τρόποι συμπεριφοράς)	1	2	3	4	5
Θα έκανα εξατομικευμένη διδασκαλία στο παιδί	1	2	3	4	5
Θα κρατούσα αρχείο της συμπεριφοράς του παιδιού	1	2	3	4	5
Θα φρόντιζα να εμπλέξω το παιδί σε δραστηριότητες της τάξης	1	2	3	4	5
Θα επεσήμανα στο παιδί το πρόβλημα σε ειδικές περιπτώσεις	1	2	3	4	5
Θα φρόντιζα να κερδίσω την εμπιστοσύνη του παιδιού	1	2	3	4	5
Θα ενδιαφερόμουν να μάθω περισσότερα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαταρακτικής συμπεριφοράς στην τάξη (π.χ. διάβασμα σχετικών βιβλίων)	1	2	3	4	5

Θα ζητούσα την συνεργασία του/των:

Γονέων του παιδιού	1	2	3	4	5
Συμμαθητών	1	2	3	4	5
Διευθυντή του σχολείου	1	2	3	4	5
Συναδέλφων μου	1	2	3	4	5
Σχολικού συμβούλου	1	2	3	4	5
Ειδικών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου	1	2	3	4	5
Ειδικών εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου	1	2	3	4	5

B.3.

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις δυνατότητες τις οποίες θεωρείται πως έχετε να αντιμετωπίσετε προβλήματα διαταρακτικής συμπεριφοράς σαν αυτό που περιγράφεται στην ιστορία του Αλέξανδρου.

Απαντήστε επιλέγοντας τη συχνότητα με την οποία θεωρείται πως μπορείτε να κάνετε τα παρακάτω:

	Σχεδόν τίποτα	Λίγα	Αρκετά	Πολλά	Πάρα Πολλά
Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στη σχολική τάξη;	1	2	3	4	5
Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να οδηγήσετε τους μαθητές να ακολουθήσουν τους κανονισμούς της τάξης;	1	2	3	4	5
Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι διαταρακτικός και θορυβώδης στη τάξη;	1	2	3	4	5
Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης σε κάθε ομάδα μαθητών σας;	1	2	3	4	5
Πόσο καλά μπορείς να διαχειριστείς τις συμπεριφορές κάποιων μαθητών ώστε να μην διαταράσσουν τη ροή του μαθήματος;	1	2	3	4	5
Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκριθείτε σε προκλητική συμπεριφορά μαθητών	1	2	3	4	5
Σε τι έκταση μπορείτε να είστε σαφής στη τάξη για τις προσδοκίες σας σε ότι αφορά την συμπεριφορά των μαθητών	1	2	3	4	5
Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε συγκεκριμένες ρουτίνες ώστε να εξασφαλίσετε πως οι δραστηριότητές στην τάξη σας θα κυλήσουν ομαλά;	1	2	3	4	5



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085304

