



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
“Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου

Μέλη τριμελούς:

Ελένη Διδασκάλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (επιβλέπουσα)

Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής

Γεώργιος Κλεφτάρας, Καθηγητής

Βόλος, Δεκέμβριος 2016

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο “Στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις μαθητών δεύτερης τάξης γυμνασίου” αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις στρατηγικές που επιλέγουν οι καθηγητές τους για να διαχειριστούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην τάξη. 803 μαθητές δεύτερης τάξης γυμνασίου συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια στα οποία τους ζητήθηκε να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία οι καθηγητές των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής υιοθετούν έξι διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών τους, τη συχνότητα που κατά την αντίληψή τους συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα στην τάξη, το βαθμό συμπάθειας προς τον καθηγητή τους, την ακαδημαϊκή επίδοσή τους και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και για τη μάθηση γενικότερα, όπως και με το φύλο τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες στρατηγικές από πλευράς των καθηγητών είναι οι υπαινιγμοί προς τους μαθητές για τη συμπεριφορά τους και ο συνδυασμός τιμωριών και ποινών. Οι στρατηγικές με τη μικρότερη συχνότητα υιοθέτησής τους από τους εκπαιδευτικούς, κατά την εκτίμηση των μαθητών τους, βρέθηκε πως είναι η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη και η επιθετική συμπεριφορά του καθηγητή. Μεταξύ των καθηγητών που διδάσκουν Αρχαία Ελληνικά και Μουσική βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα χρήσης των πέντε από τις έξι στρατηγικές του ερωτηματολογίου. Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν εκδηλώνεται ιδιαίτερα συχνά, αλλά έχει σταθερή παρουσία στις τάξεις και των δύο μαθημάτων, με τα αγόρια να συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα πιο συχνά από τα κορίτσια. Τέλος, η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στη τάξη βρέθηκε να είναι αντιστρόφως ανάλογη με την συμπάθεια που τρέφουν οι μαθητές για τον καθηγητή τους, με το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, με την αξία που προσδίδουν στη μάθηση και με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τα αποτελέσματα σχολιάζονται σε σχέση με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και διατυπώνονται προτάσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα και για μελλοντικές έρευνες.

Abstract

The prime aim of the present study is to examine perceptions of secondary students concerning the strategies applied by their teachers for managing classroom behavior. 803 students attending 2nd grade of Greek Gymnasium (14 year old) completed questionnaires aiming at investigating how often teachers of Ancient Greek Language and Music choose among six distinct and common strategies for managing their students' behavior, how often students misbehave in class, students' liking for their teachers, students' academic performance, students' interest in learning as well as the value they impose in learning. Results indicated that, among teachers, the most frequently used strategies for managing behavior are 'implications for students' behavior' and 'punishment'. Strategies with the lowest frequency in their application by teachers are 'involving students in decisions concerning the class' and 'teachers' aggressive behavior'. Significant differences were found between teachers of Ancient Greek Language and Music, as far as the frequency of applying five of the six strategies is concerned. Misbehavior does not occur very often but has a steady presence in classrooms of both subjects, while boys reported to misbehave more often than girls. Finally, misbehavior was found to relate negatively to students' liking for their teacher, to their interest for the lesson, to their academic performance and to the value they impose to learning. Results are discussed in relation to the review of the literature and proposals for teachers and for future researchers are included.

Εκτενής περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ειδικότερα, σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις στρατηγικές που επιλέγουν οι καθηγητές τους για να διαχειριστούν την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη, όπως και τις πιθανές διαφορές στην επιλογή στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς μεταξύ εκπαιδευτικών δύο διαφορετικών μαθημάτων, των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας βασίστηκε στην οργάνωση των στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών σε τρεις διακριτές προσεγγίσεις: την παρεμβατική, τη μη παρεμβατική και τη διαδραστική. Κάθε μια από τις τρεις αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις περιλαμβάνει διαφορετικές στρατηγικές προσέγγισης της διοίκησης της τάξης και της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Ερευνητική υπόθεση της εργασίας μας αποτέλεσε το ότι δύο μαθήματα με διαφορετική βαρύτητα στα ωρολόγια προγράμματα των γυμνασίων της χώρας και με διαφορετικούς στόχους-περιεχόμενο, είναι αναμενόμενο να υπαγορεύουν διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, στη διοίκηση της τάξης και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα σ' αυτή.

Για το ερευνητικό μέρος της εργασίας, 803 μαθητές δεύτερης τάξης γυμνασίου επιλεγμένοι τυχαία από γυμνάσια των τεσσάρων πόλεων της Θεσσαλίας, συμπλήρωσαν δύο φορές (μία για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και μία για το μάθημα της Μουσικής) ερωτηματολόγιο που μετρούσε τις αντιλήψεις τους για: α) τη συχνότητα υιοθέτησης, από πλευράς του καθηγητή τους, έξι διαφορετικών στρατηγικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη, β) τη συχνότητα που εκδηλώνεται ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην τάξη, γ) το βαθμό συμπάθειας των μαθητών για τους διδάσκοντες και των δύο μαθημάτων και δ) το ενδιαφέρον των μαθητών για τα δύο μαθήματα και την αντίληψή τους για τη σημασία της μάθησης. Συμπληρωματικά το ερωτηματολόγιο ζητούσε στοιχεία για το φύλο των συμμετεχόντων και τη βαθμολογική αποτύπωση της σχολικής επίδοσής τους. Οι μαθητές αποτύπωσαν τη συχνότητα υιοθέτησης κάθε στρατηγικής από τον καθηγητή τους, όπως και τη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη, σε κλίμακα με τις βαθμίδες “σχεδόν πάντα”, τις “περισσότερες φορές”, “μερικές φορές”, “σχεδόν ποτέ” και “ποτέ”.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων του ερωτηματολογίου, έδειξαν πως: ως προς τη συχνότητα υιοθέτησης των στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί των μαθητών-υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιούν περισσότερο από “μερικές

φορές” τους λεκτικούς υπαινιγμούς για τη συμπεριφορά των μαθητών τους και τις ποινές προς τους μαθητές που συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα. Με μικρότερη συχνότητα, αλλά επίσης περισσότερο από “μερικές φορές” χρησιμοποιούν τις επιβραβεύσεις προς τους μαθητές που συμπεριφέρονται με βάση τις υποδείξεις και αναζητούν τις απόψεις μεμονωμένων μαθητών, όταν διερευνούν τους λόγους της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τους. Λιγότερο συχνά (λιγότερο από “μερικές φορές”) οι εκπαιδευτικοί των μαθητών του δείγματος χρησιμοποιούν την επιθετική συμπεριφορά (θυμό, φωνές, σαρκασμό), όπως και τη συμμετοχή των μαθητών τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τους κανόνες της τάξης. Μεταξύ των τάξεων (και των εκπαιδευτικών) των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συχνότητα χρήσης των πέντε από τις έξι στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που συμπεριελάμβανε το ερωτηματολόγιο.

Τα αποτελέσματα σχολιάζονται σε σχέση με τα συμπεράσματα προηγηθεισών σχετικών μελετών στον ελληνικό και διεθνή χώρο και η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση προτάσεων για τους εκπαιδευτικούς και τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα προτείνεται: α) η αύξηση της συχνότητας υιοθέτησης στρατηγικών που προάγουν το θετικό κλίμα στην τάξη (όπως συμμετοχή μαθητών στη λήψη κοινών αποφάσεων, διερεύνηση απόψεων του μαθητή για θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά του, αναγνώριση και επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς του μαθητή), β) η μείωση στη συχνότητα των στρατηγικών που συνδέονται με κλιμάκωση της ανεπιθύμητης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή (τιμωρίες και ποινές, επιθετική συμπεριφορά καθηγητή), γ) η συμπερίληψη της εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στο πρόγραμμα εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών και δ) η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στα ίδια ακριβώς ζητήματα.

Περιεχόμενα

1 Η διοίκηση της τάξης και η σημασία της για την εκπαιδευτική διαδικασία	3
1.1 Εισαγωγή: Χρήση όρων και υιοθέτηση ορισμών	3
1.2 Η διοίκηση της τάξης και η επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς: επαγγελματική δυσaráεσκεια και στρες	5
1.3 Η διοίκηση της τάξης και η επίδρασή της στους μαθητές	7
1.3.1 Ακαδημαϊκή πρόοδος και επίδοση	7
1.3.2 Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και ηθικές αξίες	8
1.4 Η διοίκηση της τάξης ως αντικείμενο έρευνας	9
2 Διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	11
2.1 Μοντέλα διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη: θεωρητικές προσεγγίσεις	11
2.2 Στρατηγικές διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών: ερευνητικά δεδομένα	16
2.2.1 Στρατηγικές διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών	18
2.2.2 Στρατηγικές διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών: οι απόψεις των μαθητών	22
2.2.2.1 Απόψεις για τον «καλό» εκπαιδευτικό	25
2.3 Η διαχείριση της συμπεριφοράς των Ελλήνων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	26
2.3.1 Το πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	26
2.3.2 Ερευνητικά δεδομένα για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	31
2.4 Σκοπός και στόχος της παρούσας μελέτης, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις	34
3 Μεθοδολογία της έρευνας	36
3.1 Δείγμα	36
3.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	37
3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	39
4 Αποτελέσματα της έρευνας	41
4.1 Οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές του γυμνασίου για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής	41
4.2 Η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών γυμνασίου στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής	43
4.2.1 Συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς	43
4.2.2 Σχέση ανάμεσα στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών και του βαθμού συμπάθειας που τρέφουν για τον εκπαιδευτικό	44
4.2.3 Σχέση ανάμεσα στη συχνότητα εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών και της επίδοσής τους, του ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν για το μάθημα και την αξία που δίνουν στη μάθηση	46
4.2.4 Συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών με βάση το φύλο τους	47

5 Συζήτηση αποτελεσμάτων	49
5.1 Στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί	49
5.2 Διαφορές στη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης μεταξύ των φιλολόγων και των καθηγητών Μουσικής	54
5.3 Η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και ο συσχετισμός της με άλλες μεταβλητές	56
6 Σύνοψη και προτάσεις	61
6.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων και διαπιστώσεων	61
6.2 Σύνοψη των περιορισμών της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση του θέματος	62
6.3 Διατύπωση προτάσεων για την εκπαίδευση	63
Βιβλιογραφία	70
Παράρτημα Α	
Ερωτηματολόγιο για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών	75
Παράρτημα Β	
Ερωτηματολόγιο για το μάθημα της Μουσικής	77

1 Η διοίκηση της τάξης και η σημασία της για την εκπαιδευτική διαδικασία

1.1 Εισαγωγή: Χρήση όρων και υιοθέτηση ορισμών

Η διοίκηση της τάξης και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών αποτελούν σημαντικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που προκαλούν ενδιαφέρον και συχνά ανησυχία στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στη διοίκηση των σχολείων. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η επιτυχής ή ανεπιτυχής διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη έχει επιπτώσεις τόσο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσο και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (π.χ. Akin-Little, Little, & Laniti, 2007· Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010· Sowel, 2013). Παράλληλα, από τον περιορισμένο αριθμό μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, διαπιστώνουμε ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ καλούνται να αντιμετωπίσουν έναν αυξανόμενο αριθμό μαθητών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς, εντούτοις οι ίδιοι δηλώνουν ανεπαρκώς καταρτισμένοι για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους καθώς και για την αποτελεσματική διοίκηση της τάξης (Koutrouba, 2013).

Οι προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί για τον εννοιολογικό προσδιορισμό των όρων «διοίκηση της τάξης» (*classroom management*) και «διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών» έχουν οδηγήσει στη διατύπωση αρκετών ορισμών. Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης υιοθετούμε τον ορισμό του Brophy, σύμφωνα με τον οποίο «η διοίκηση της τάξης αναφέρεται στην ανάληψη ενεργειών που διαμορφώνουν και διατηρούν ένα περιβάλλον μάθησης τέτοιο, που να οδηγεί σε επιτυχή διδασκαλία (διάταξη του φυσικού περιβάλλοντος, καθορισμός κανόνων και διαδικασιών, διατήρηση της προσοχής των μαθητών στο μάθημα και της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες» (Brophy, 2006:17). Συγχρόνως, όμως, ο Brophy αναπτύσσει μια ευρεία προσέγγιση του συγκεκριμένου όρου αναγνωρίζοντας και επισημαίνοντας τις ευρύτερες συγγενείς λειτουργίες και πολλαπλούς στόχους που υπηρετεί η διοίκησης της τάξης. Οι λειτουργίες αυτές και οι στόχοι αναφέρονται στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (*student socialization*) (στην οποία ο ερευνητής υποστηρίζει πως συγκαταλέγονται και η συναισθηματική, δημοκρατική και ηθική ανάπτυξή τους) αλλά και στις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της απειθαρχίας τους (*disciplinary interventions*). Εντός του παραπάνω πλαισίου θεώρησης, οι συγκεκριμένες ενέργειες που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός για να προλάβει και να αντιμετωπίσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών προσδιορίζουν τον όρο «διαχείριση της συμπεριφοράς» Brophy (2006).

Σε συμφωνία με την παραπάνω προσέγγιση φαίνεται να βρίσκονται και οι ορισμοί που προτείνουν άλλοι θεωρητικοί και ερευνητές οι οποίοι, επίσης, αναδεικνύουν μια πολυπρισματική προσέγγιση των συγκεκριμένων όρων. Εντός αυτού του πλαισίου συλλογιστικής, η διοίκηση της τάξης υπηρετεί διττό στόχο που είναι, αφενός, η ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών και, αφετέρου, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Αυτός ο διττός στόχος είναι, για παράδειγμα, εμφανής στον ορισμό των Evertson και Weinstein οι οποίες ορίζουν τη διοίκηση της τάξης ως: «τις ενέργειες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον που υποστηρίζει και διευκολύνει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση» (2006:4), ενώ στο ίδιο ακριβώς πνεύμα η Nucci (2006) συμπεριλαμβάνει στον ορισμό της και την ηθική ανάπτυξη των μαθητών.

Άλλοι μελετητές, για ερευνητικούς λόγους, στη διοίκηση της τάξης διακρίνουν δύο επί μέρους δομικά στοιχεία: αυτό που αφορά στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (*behavior management*) και αυτό που αφορά στη διαχείριση της διδασκαλίας (*instructional management*) (Martin & Sass, 2010· Sowel, 2013). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η διαχείριση της συμπεριφοράς «μοιάζει με την επιβολή πειθαρχίας, όμως διαφέρει από αυτή στο ότι περιλαμβάνει προ-σχεδιασμένες προσπάθειες για την αποφυγή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς αλλά και για την αντίδραση του διδάσκοντα σ' αυτή», ενώ σημαντικές τεχνικές για την επίτευξή της είναι οι ανταμοιβές και η ενθάρρυνση των μαθητών (Margin & Sass, 2010: 1126). Από την άλλη, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η διαχείριση της διδασκαλίας, περιλαμβάνει στοιχεία όπως η κατάλληλη διευθέτηση των θρανίων, η κατάρτιση καθημερινής ρουτίνας και, γενικότερα, πλευρές που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και την προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό τους επίπεδο και στα ενδιαφέροντά τους.

Έχοντας επιχειρήσει μία πρώτη εννοιολογική προσέγγιση του όρου, σε ό,τι ακολουθεί στις επόμενες δύο ενότητες θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη σημασία της αποτελεσματικής διοίκησης της τάξης για τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει αναφορά στη σχέση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών αφενός με πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και, αφετέρου, με την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

1.2 Η διοίκηση της τάξης και η επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς: επαγγελματική δυσαρέσκεια και στρες

Όπως υποδεικνύουν ερευνητικές μελέτες, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί διοικούν την τάξη σχετίζεται άμεσα με το αίσθημα ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους. Ερευνητικά δεδομένα όπως αυτά των Shehnaz & Noor (2015) και Tickle (2008) συνδέουν τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών τους. Αντίστοιχα, οι Liu και Meyer (2005) βρήκαν ότι η συμπεριφορά των μαθητών είναι το ίδιο σημαντικός παράγοντας δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών όσο και η χαμηλή αμοιβή τους, ενώ ο Brackett και οι συνεργάτες του κατέληξαν πως η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί τον κύριο λόγο για τον οποίο τόσο παλαιοί και έμπειροι όσο και νέοι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν την εργασία τους (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010).

Η συμπεριφορά των μαθητών και η αναποτελεσματική διαχείρισή της έχει επίσης συνδεθεί και με το εργασιακό στρες και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι Brouwers και Tomic (2000) στην έρευνά τους καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί που δεν διοικούν αποτελεσματικά την τάξη, είναι πολύ πιθανόν να αναπτύξουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές τους και στην εργασία τους, όπως επίσης και να υποφέρουν από στρες και εξάντληση. Στην έρευνα του Richards (2012), για τα αίτια που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς και τους τρόπους που το αντιμετωπίζουν, περίπου χίλιοι διακόσιοι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ανέφεραν την αναποτελεσματική αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στις δέκα πιο σημαντικές πηγές στρες. Οι Hastings και Bham (2003) στα αποτελέσματα της έρευνάς τους αναφέρουν ότι η αδιαφορία και η έλλειψη σεβασμού από πλευράς μαθητών σχετίζεται με τη συναισθηματική κόπωση των καθηγητών, ενώ σοβαρότερες μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με την εξάντλησή τους. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα οι Nasser και Alhija (2015) συμπέραναν πως η συμπεριφορά των μαθητών και η εκπαιδευτική πολιτική καθιστούν τους έμπειρους εκπαιδευτικούς λιγότερο ανεκτικούς από τους νέους στο επάγγελμα, εξαιτίας της εργασιακής κόπωσης. Τέλος, οι Braden και Smith (2006) αναφέρουν πως όταν η ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μαθητή δεν αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να επηρεάσει το κλίμα της τάξης και να παρασύρει και άλλους μαθητές να κάνουν το ίδιο, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και προκαλεί ενίσχυση του άγχους που αυτός βιώνει.

Μια ενδιαφέρουσα ερμηνεία επιχειρεί ο Friedman (2006), ο οποίος υποστηρίζει πως η

διδασκαλία από μόνη της δεν φαίνεται να αποτελεί σοβαρή πηγή ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς. Τουναντίον, η παράμετρος που δείχνει να σχετίζεται σημαντικά με το επαγγελματικό στρες και την εξουθένωση, είναι αυτή που αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και, πιο συγκεκριμένα, το στοιχείο της ηγεσίας στις σχέσεις αυτές. Το χαρακτηριστικό της ηγεσίας εκφράζεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να ελέγχει τους μαθητές, να τους κινητοποιεί και να αναγνωρίζεται από αυτούς ως «επικεφαλής» ή ως «υπεύθυνος». Συμπεριφορές των μαθητών που αποκαλύπτουν έλλειψη σεβασμού, αγνόηση του ηγέτη, αδιαφορία, μη παρακολούθηση αυτών που τους λέει, ειδικά όταν συνοδεύονται και από παράβαση των κανονισμών του σχολείου, μειώνουν, κατά τον Friedman, τη ναρκισιστική εικόνα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη ή αρχηγού των μαθητών του, γεγονός που ματαιώνει σημαντικές από τις επαγγελματικές του φιλοδοξίες. «Το χάσμα ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και στην πραγματικότητα της τάξης, δημιουργεί συναισθήματα αναποτελεσματικότητας και ασημαντότητας. Αυτή η αίσθηση των μη πραγματοποιημένων επιθυμιών μπορεί ξεκάθαρα να οδηγήσει στην εξουθένωση», καταλήγει ο Friedman (2006:939). Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται και από μεταγενέστερες έρευνες (Richards, 2012).

Τα παραπάνω είναι ενδεικτικά του γεγονότος ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών είναι πηγή δυσαρέσκειας και στρεσογόνος παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, το εργασιακό στρες δημιουργεί και έναν φαύλο κύκλο σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης: εκπαιδευτικοί που βιώνουν στρες εξαιτίας άλλων εργασιακών παραμέτρων (όπως π.χ. φόρτο εργασίας), φαίνεται πως έχουν και περισσότερη δυσκολία να διαχειριστούν την τάξη. Οι Klassen και Chiu (2010) στην έρευνά τους βρήκαν ότι το εργασιακό στρες επιδρά αρνητικά στο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που, με τη σειρά του, έχει επίπτωση στην ικανότητά τους να διοικήσουν την τάξη. Αυτό είναι αναμενόμενο, μιας και όπως δείχνει η σχετική βιβλιογραφία, τόσο το εργασιακό στρες, όσο και το αίσθημα ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι πολυπαραγοντικά, όπως είναι και το ίδιο το φαινόμενο της διδασκαλίας και της μάθησης, τη στιγμή που λαμβάνουν χώρα σε ένα περιβάλλον που διαμορφώνεται σημαντικά από τις σχέσεις και τα συναισθήματα και των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Kyriacou, 2001· Liu & Meyer, 2005).

1.3 Η διοίκηση της τάξης και η επίδρασή της στους μαθητές

1.3.1 Ακαδημαϊκή πρόοδος και επίδοση

Ο χρόνος που αφιερώνουν οι μαθητές σε καθαρά μαθησιακές διαδικασίες αποτελεί μία σημαντική παράμετρο της μάθησης που συντελείται στην τάξη (Walberg & Paik, 2000 στο Kunter, Baumert, & Koller, 2007). Η πράξη όμως μας δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν δαπανούν χρόνο μόνον στη διδασκαλία αλλά και σε θέματα οργάνωσης της τάξης και πειθαρχίας. Οι Boynton και Boynton (2005), για παράδειγμα, υποστηρίζουν πως η αναποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών ευθύνεται για τη σπατάλη πολύτιμου χρόνου διδασκαλίας και για τη διάσπαση της συγκέντρωσης των μαθητών στο μάθημα. Επιπροσθέτως, όταν οι μέθοδοι που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός δεν είναι αποτελεσματικές, η ανάρμοστη συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών μπορεί να επιδρά αρνητικά στον τρόπο και στην ποιότητα της διδασκαλίας (Braden & Smith, 2006).

Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην τάξη αναφέρεται ακόμη και από τους ίδιους τους μαθητές, ως παράγοντας που τους δυσκολεύει τη συγκέντρωση στο μάθημα (Sun & Shek, 2012). Γι' αυτό το λόγο, όπως υποστηρίζει ο Brophy (2006), η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης εξασφαλίζει ότι ο διαθέσιμος χρόνος θα δαπανηθεί εποικοδομητικά, μεγιστοποιώντας, έτσι, τις ευκαιρίες για μάθηση. Η άποψη αυτή ενισχύεται ιδιαίτερα από μία μετα-ανάλυση εξήντα οκτώ προηγηθεισών ερευνών που πραγματοποίησαν οι Marzano και οι συνεργάτες του (2003), οι οποίοι διαπίστωσαν πως στις τάξεις όπου εφαρμόζονταν από τους εκπαιδευτικούς προληπτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της πειθαρχίας των μαθητών, εμφανίζονταν περίπου τα μισά περιστατικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς συγκριτικά με εκείνες τις τάξεις, όπου δεν υλοποιούνταν τέτοιες παρεμβάσεις. Οι Marzano και οι συνεργάτες του βρήκαν επίσης ότι στις τάξεις όπου γίνονταν παρεμβάσεις, ο χρόνος παρακολούθησης των μαθητών ήταν κατά 23% μεγαλύτερος και η επίδοσή τους σε βαθμούς συνολικά κατά 20% ψηλότερη απ' ό,τι των μαθητών στις άλλες τάξεις (Marzano & Marzano, 2003). Η υπόθεση πως η αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη συνδέεται με μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα και υψηλότερη επίδοση των μαθητών, υποστηρίζεται και από νεότερες ερευνητικές μελέτες (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005· Sowel, 2013· Sullivan, Johnson, Owens, & Conway, 2014).

1.3.2 Κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες και ηθικές αξίες

Τα νεότερα χρόνια, αρκετοί μελετητές (Ellias 2003· Elias & Schwab, 2006· Lewis & Burman, 2008) υποστηρίζουν πως η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης μπορεί να καταστεί και μέσον κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών. Είναι γεγονός πως, σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη διοίκηση της τάξης, σχεδόν οτιδήποτε κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, αποτελεί μέρος της διοίκησής της. Ακόμα και η επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας (μετωπική, ομαδο-συνεργατική, κλπ) για την ακαδημαϊκή παρουσίαση στην τάξη θεωρείται ότι αποτελεί διάσταση της διοίκησης της τάξης.

Παραδοσιακά, στόχος της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών ήταν η επιβολή της πειθαρχίας και η διασφάλιση της απρόσκοπτης διεξαγωγής της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό· ο «έλεγχος», δηλαδή, των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση στη διδασκαλία, ωστόσο, είναι περισσότερο δασκαλο-κεντρική και όχι μαθητο-κεντρική, όπως απαιτούν οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση. Το πρόβλημα με τη διοίκηση τάξης που στοχεύει στον έλεγχο των μαθητών, έγκειται στο ότι μπορεί μεν να εξασφαλίζει απρόσκοπτη διδασκαλία, αλλά, συγχρόνως, λειτουργεί περιοριστικά, εφόσον δεν είναι σίγουρο ότι υποστηρίζει τελικά τη μάθηση (Kunter et al., 2007). Για την ακρίβεια, υπάρχουν ερευνητικές μελέτες που έχουν καταδείξει πως ο έλεγχος των μαθητών μειώνει το αίσθημα αυτονομίας τους και, επομένως, παρεμποδίζει την ανάπτυξη εσωτερικού κινήτρου για μάθηση (Assor, Kaplan, & Roth, 2002).

Εξαιτίας των παραπάνω περιορισμών, νεότεροι μελετητές υπερασπίζονται προσεγγίσεις στη διοίκηση της τάξης που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη του αυτο-ελέγχου των μαθητών και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Έτσι, οι Elias και Schwab (2006) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και η διοίκηση της τάξης είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, από τη στιγμή που ο αυτο-έλεγχος και η υπευθυνότητα είναι στόχοι και των δύο. Στο ίδιο πνεύμα άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η διοίκηση της τάξης μπορεί να συνεισφέρει και στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών, όπως επίσης και στην καλλιέργεια δημοκρατικού πνεύματος (Fallona & Richardson, 2006· Soodak, 2003). Αντίστοιχα, οι Lewis και Burman (2008) υποστηρίζουν πως οι κατάλληλες μέθοδοι διοίκησης της τάξης συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών.

1.4 Η διοίκηση της τάξης ως αντικείμενο έρευνας

Παρά το γεγονός ότι η διοίκηση της τάξης, όπως αναδείχτηκε παραπάνω, αποτελεί σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις, για πολλές δεκαετίες οι ερευνητές στις επιστήμες της αγωγής, δεν εστίαζαν στις μελέτες τους σε ζητήματα που σχετίζονται με αυτή. Έτσι, όπου προέκυπταν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη διοίκηση της τάξης, αποτελούσαν κυρίως παράπλευρα ευρήματα σε μελέτες με άλλους ερευνητικούς στόχους.

Ένας πιθανός λόγος γι' αυτή την έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς ερευνητών, σύμφωνα με τους Evertson και Weistein (2006), αποτελεί το γεγονός ότι στον όρο «διοίκηση τάξης» ιστορικά δόθηκε αρνητική σημασία, στην οποία υπερίσχυε η έννοια του «ελέγχου» των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα, η διοίκηση της τάξης ήταν συνώνυμη της επιβολής πειθαρχίας, με σκοπό οι μαθητές να ανταποκρίνονται γρήγορα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού. Έτσι, θεωρήθηκε περισσότερο ως μία «τσάντα με τρυκ» (Brophy, 2006), που την κληρονομούσαν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί από τους παλαιότερους και όχι ένα σύνολο αρχών και δεξιοτήτων που προκύπτουν από εκπαιδευτική έρευνα.

Ωστόσο, οι σύγχρονες αντιλήψεις για τους σκοπούς της εκπαίδευσης γενικότερα αλλά και το ρόλο που διαδραματίζει η επιτυχής διοίκηση της τάξης ειδικότερα, υποδεικνύουν πως το ζήτημα της διοίκησης της τάξης είναι πολύ πιο σύνθετο από μια «τσάντα με τρυκ» που στοχεύει στον έλεγχο και στην πειθαρχία. Τουναντίον, καθίσταται σαφές πως στη σημερινή απαιτητική εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου, αφενός, οι κοινωνικές δομές είναι ευμετάβλητες και, αφετέρου, η σχολική τάξη γίνεται ολοένα και πιο ενταξιακή, οι στρατηγικές και μέθοδοι διοίκησης της τάξης οφείλουν να είναι αποτέλεσμα επιστημονικής έρευνας.

Έτσι, η κλιμάκωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών που παρατηρείται σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα, απασχολεί έντονα όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την ευρύτερη κοινωνία (Andreou & Rapti, 2010). Όταν ένας μαθητής δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη, δεν υφίσταται μόνον ο ίδιος τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές εξαιτίας της ενόχλησης που προκαλεί (Marzano & Marzano, 2003). Έτσι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια ιδιαίτερη αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μελέτη και έρευνα γύρω από τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και των δόκιμων στρατηγικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών που αυτοί εκδηλώνουν (Hayes, Hindle, & Withington, 2007· Lewis, Romi, & Roache, 2011· Soodak, 2003).

Όσον αφορά τη χώρα μας, το ζήτημα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών και των τρόπων διαχείρισής της που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, έχει μελετηθεί σε έκταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά όχι στη δευτεροβάθμια, για την οποία διαθέτουμε περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα. Σε έρευνά της η Koutrouba (2013) βρήκε ότι οι 861 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας, ανέφεραν ένα εύρος διαταρακτικών συμπεριφορών που επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία της τάξης (τεμπελιάζουν, μιλούν χωρίς να ζητήσουν την άδεια, δεν προσέχουν στο μάθημα, ενοχλούν κάνοντας θόρυβο, τρώνε, πίνουν ή μασούν τσίχλα κατά την ώρα του μαθήματος) καθώς και πιο σοβαρές συμπεριφορές που καταδεικνύουν επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους (εκφοβίζουν λεκτικά τους συμμαθητές τους). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, κατά κανόνα, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, στη μετάδοση γνώσεων και στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, παρά στο να καλλιεργήσουν ένα κλίμα μάθησης μέσω βελτίωσης των σχέσεων τους με τους μαθητές, ενώ ως μέτρα αντιμετώπισης της ενοχλητικής συμπεριφοράς υιοθετούν τη μετακίνηση μαθητών πιο κοντά στην έδρα, την κατάργηση προνομίων, την ωριαία αποβολή από την τάξη, την παραπομπή των μαθητών στο γραφείο του διευθυντή, την αποστολή ενημερωτικού σημειώματος στους γονείς, τη χαμηλή βαθμολογία, καθώς και την ημερήσια ως και πενθήμερη αποβολή από το σχολείο (Akin-Little et al., 2007· Zounhia, Hatzihristos & Emmanouel, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη την σημαντικότητα των θεμάτων και των σχέσεων των στρατηγικών διαχείρισης με τη μάθηση τόσο των ίδιων των μαθητών αλλά και τη διδακτική αποτελεσματικότητα των καθηγητών, η παρούσα μελέτη θα διερευνήσει τη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας και τις στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να την αντιμετωπίσουν.

2 Διοίκηση της τάξης και διαχείριση της συμπεριφοράς μαθητών

2.1 Μοντέλα διαχείρισης συμπεριφοράς στην τάξη: θεωρητικές προσεγγίσεις

Ένα θεμελιώδες ζήτημα που άπτεται της διοίκησης της τάξης, είναι η επιλογή της κατάλληλης προσέγγισης ή μεθόδου από τον διδάσκοντα για κάθε τάξη μαθητών. Στις μέρες μας, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα μελέτης της συμπεριφοράς των μαθητών και της διαχείρισής της από τους εκπαιδευτικούς. Καθένα από αυτά τα μοντέλα εμπεριέχει τις δικές του τεχνικές και στρατηγικές διοίκησης της τάξης.

Όπως αποκαλύπτει η βιβλιογραφική έρευνα, μία από τις πιο κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις βασίζεται στο «συνεχές της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού» (*teacher behavior continuum*) που διατύπωσαν αρχικά οι Wolfgang και Glickman (1980) (αναφέρεται στα Martin & Sass, 2010· Sowel, 2013). Σύμφωνα μ' αυτό το θεωρητικό μοντέλο, η διοίκηση της τάξης μπορεί θεωρηθεί είτε ως παρεμβατική (*interventionist*), είτε ως μη παρεμβατική (*noninterventionist*), ή ως διαδραστική (*interactionalist*). Πιο συγκεκριμένα, στην παρεμβατική διοίκηση οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλοντας συνέπειες (αμοιβές ή ποινές), οι οποίες, εκτός από τους άμεσους αποδέκτες, θεωρείται πως βοηθούν και τους υπόλοιπους μαθητές να εμπεδώσουν την επιθυμητή συμπεριφορά μέσω της παρατήρησης και μίμησης. Αναλυτικά οι αρχές της παρεμβατικής διοίκησης της τάξης μπορούν να αναζητηθούν στις θεωρίες που ανέπτυξαν ο Skinner (1974), ο Bandura (1977) και ο Dreikurs (1991), από τις οποίες αντλεί και η συγκεκριμένη προσέγγιση. Στην κριτική που έχει δεχθεί η παρεμβατική διοίκηση, κυριαρχεί το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού έπονται της συμπεριφοράς των μαθητών, αντί να την προλαμβάνουν. Ως συνέπεια, και ως ένα βαθμό, οι μαθητές κατευθύνουν την τάξη και όχι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να δαπανά περισσότερο χρόνο στην επιβολή πειθαρχίας, παρά στη διδασκαλία (Sowel, 2013).

Αντιθέτως, στη μη παρεμβατική διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί αντί να αντιδρούν εκ των υστέρων, οργανώνουν το περιβάλλον μάθησης, αλλά και τη δική τους συμπεριφορά, με τέτοιο τρόπο ώστε να προλαμβάνουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών. Σ' αυτόν τον τρόπο διοίκησης οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν και αναρτούν κανονισμούς της τάξης, παρουσιάζουν τους ενδεδειγμένους τρόπους συμπεριφοράς και επιβραβεύουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Η μη παρεμβατική διοίκηση, η οποία αντλεί, μεταξύ άλλων, από τις αρχές του Rogers (1980), του Gordon (1974) και του Wong (Wong & Wong, 1998) δύναται να οδηγήσει τους μαθητές στον αυτο-

έλεγχο και στην ηθική ανάπτυξή τους (Martin & Sass, 2010).

Η παρεμβατική και η μη παρεμβατική διοίκηση βρίσκονται στα δύο άκρα του συνεχούς των Wolfgang και Glickman (1980). Μεταξύ των δύο βρίσκεται η διαδραστική διοίκηση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επιλεκτικά στοιχεία και από τις άλλες δύο. Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν αυτόν τον τρόπο διοίκησης, αναζητούν προτάσεις και λύσεις που είναι κοινά αποδεκτές και από τους ίδιους, αλλά και από τους μαθητές τους. Η διαδραστική διοίκηση της τάξης αντλεί τις αρχές της, μεταξύ άλλων, από τη θεωρία του Glasser, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη διαδραστική σχέση που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Glasser υποστηρίζει πως κατά τη διαδικασία της μάθησης μέσα στην τάξη, πρέπει να δημιουργούνται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να αναγνωρίζουν τις ατομικές διαφορές στη συμπεριφορά, αλλά και να προσαρμόζονται σύμφωνα με το τρόπο που οι άλλοι επιθυμούν να τους φέρονται (Glasser, 1997, όπως αναφέρεται στο Sowel, 2013). Εν συντομία, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τις τρεις προσεγγίσεις αναφέροντας πως η παρεμβατική περιλαμβάνει τις στρατηγικές και τεχνικές διοίκησης που έπονται της συμπεριφοράς των μαθητών, η μη παρεμβατική αυτές που την προλαμβάνουν και η διαδραστική χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό των δύο. Θεωρούμε σκόπιμο να προσθέσουμε πως «παρά την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται σύμφωνα και με τις τρεις προσεγγίσεις, μία εξ αυτών υπερτερεί» (Wolfgang & Glickman, 1980, όπως αναφέρεται στο Martin & Sass, 2010: 1125).

Ο Αυστραλός ερευνητής Ramon Lewis, ακολούθησε το παραπάνω μοντέλο σε μια σειρά μελετών του στη διοίκηση της τάξης. Ωστόσο ο Lewis χρησιμοποιεί διαφορετικές ονομασίες για τις τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, τις οποίες διακρίνει σε «μοντέλο ελέγχου» (*control model*), «μοντέλο διαχείρισης ομάδας» (*group management model*) και «μοντέλο επιρροής» (*model of influence*). Σύμφωνα με τον ίδιο (Lewis, 2006), στο «μοντέλο ελέγχου» (το οποίο αντιστοιχεί στην παρεμβατική διοίκηση) εμπίπτουν οι στρατηγικές σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διατηρούν όλη την ευθύνη για τη διαχείριση της συμπεριφοράς και σχεδιάζουν οι ίδιοι ένα σύστημα κανονισμών, επιβραβεύσεων και επιπτώσεων για τους μαθητές. Για να εξασφαλίσουν την πειθαρχία, αυξάνουν την αυστηρότητα των επιπτώσεων στους μαθητές που εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ώσπου εκείνοι να συμμορφωθούν. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει θέσεις σε συγκεκριμένους μαθητές που ενοχλούν την τάξη αλλά, σε περίπτωση που η συμπεριφορά αυτή συνεχιστεί, μπορεί να κρατήσει συγκεκριμένους μαθητές στο σχολείο και μετά το σχόλασμα. Εκτός από την τιμωρία, στο μοντέλο ελέγχου εμπίπτει και η αναγνώριση της θετικής συμπεριφοράς, όπως και οι επιβραβεύσεις, είτε μεμονωμένων ατόμων είτε και όλης της

τάξης.

Ως προς τη δεύτερη προσέγγιση κατά τον Lewis, αυτή του «μοντέλου επιρροής» (που αντιστοιχεί στη μη παρεμβατική προσέγγιση των Wolfgang και Glickman, 1980), στόχος της είναι να αναπτύξουν οι μαθητές υπευθυνότητα για τη συμπεριφορά τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος επιρροής: ενθαρρύνει τους μαθητές να συμπεριφέρονται με το δικό τους τρόπο και επιβάλλοντας ελάχιστο έλεγχο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υπενθυμίσει τους κανονισμούς της τάξης, όταν βλέπει ότι παραβιάζονται, να περιγράψει τη συμπεριφορά τους ή να συζητήσει μαζί τους τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους, αφήνοντάς τους να αποφασίσουν αν θα τη διαφοροποιήσουν ή όχι. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους σε ατομικές συναντήσεις μαζί τους, στις οποίες λειτουργεί συμβουλευτικά, βοηθώντας το μαθητή να κατανοήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του στον εαυτό του και στους άλλους. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει στους μαθητές να βιώνουν τις φυσικές συνέπειες της συμπεριφοράς τους, έτσι ώστε να έχουν οι ίδιοι την επιλογή για την αλλαγή της.

Τέλος, στην τρίτη προσέγγιση, αυτή της «διαχείρισης ομάδας» (που αντιστοιχεί στη διαδραστική προσέγγιση των Wolfgang και Glickman, 1980), ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αποφασίζουν από κοινού ως ομάδα για τους κανόνες που θα ισχύσουν. Όταν ακολουθούν αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να μοιραστούν την «εξουσία» με τους μαθητές, ως μέλη και οι ίδιοι της ίδιας ομάδας όπου όλοι έχουν λόγο στον ορισμό της επιθυμητής συμπεριφοράς. Έτσι, οι κανονισμοί της τάξης και οι επιπτώσεις για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά συναποφασίζονται σε ομαδικές συναντήσεις, στις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι μεν επικεφαλής αλλά επιλέγει να μην επιβάλλει τις απόψεις του. Για παράδειγμα, μπορεί να οργανώσει την τάξη έτσι ώστε οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες πάνω στους κανονισμούς που θα ισχύσουν στην τάξη. Η σοβαρότερη κύρωση που μπορεί να υποστεί ένας μαθητής σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή είναι η προσωρινή απομάκρυνσή του από την ομάδα, μέχρις ότου αποφασίσει ότι μπορεί να συμπεριφερθεί με τον αποδεκτό τρόπο. Από τη στιγμή που η ομάδα αποφασίζει τους κανονισμούς της τάξης, ο εκπαιδευτικός τους υποστηρίζει και τους εφαρμόζει.

Τρεις άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών που κερδίζουν έδαφος τις τελευταίες δύο δεκαετίες, είναι η οικολογική προσέγγιση (*ecological approach*), η υποστήριξη της θετικής συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα (*schoolwide behavioral supports*) και η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (*social and emotional learning*). Η οικολογική προσέγγιση στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων

που πραγματοποιούνται στην τάξη και στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές (Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010). Η τάξη, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, αντιμετωπίζεται ως ένα περιβάλλον το οποίο μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την αναγνώριση και την κατανόηση της αλληλεπίδρασης που ασκούν οι άνθρωποι μέσα σ' αυτό αλλά και μ' αυτό (καθηγητές, μαθητές, άλλα πρόσωπα, υλικοτεχνικός εξοπλισμός κλπ). Οι οικολογικές στρατηγικές στη διαχείριση της τάξης βασίζονται στην οργάνωση μαθησιακών ομαδικών δραστηριοτήτων στο περιβάλλον της τάξης μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες μαθητές κατακτούν και τον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρονται. Ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εξασφαλίζει τη συνεργασία των μαθητών μέσα από τον προγραμματισμό ομαδικών εργασιών, ενώ τα θέματα που αφορούν τη διαχείριση της συμπεριφοράς αποφασίζονται από κοινού μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Doyle, 2006).

Στην προσέγγιση υποστήριξης της θετικής συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα κύριο στόχο αποτελεί η ανάπτυξη συστημάτων στήριξης για μαθητές και εκπαιδευτικούς στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό (συμπεριλαμβανομένης και της οικογένειας του μαθητή). Η συγκεκριμένη προσέγγιση, η οποία δανείζεται αρκετά στοιχεία από το συμπεριφορισμό, βασίζεται στην υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με το να αποτελούν οι ίδιοι μοντέλα συμπεριφοράς, ενώ ενισχύουν την ακαδημαϊκή προσπάθεια και την επιθυμητή συμπεριφορά μέσα από αναγνώριση και επιβραβεύσεις. Όσον αφορά τις τεχνικές διοίκησης της τάξης, χρησιμοποιούνται συχνά οργανωμένα μαθήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και η παροχή αποτελεσματικών ενισχυτών της επιθυμητής συμπεριφοράς (Osher et al., 2010).

Τέλος, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση επικεντρώνεται στην καλλιέργεια ατομικών χαρακτηριστικών και ποιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και ηθική ανάπτυξη, όπως και με την ψυχική υγεία (Elias & Schwab, 2006). Στόχοι των προγραμμάτων αυτής της προσέγγισης είναι η αυτο-συνείδηση, η αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς, οι δεξιότητες ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, η κοινωνική ενημερότητα και η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων που, όλα τα χαρακτηριστικά αυτά, δημιουργούν μία βάση για θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και ακαδημαϊκή επίδοση με λιγότερα προβλήματα (Elias, 2003). Όταν εφαρμόζονται στο σχολείο, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης προσφέρονται είτε ως ανεξάρτητα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, είτε ως συντομότερες περιόδους κατά τη διάρκεια διδασκαλίας άλλων μαθημάτων (Osher et al., 2010).

Μια άλλη μερίδα ερευνητών (π.χ. Papaioannou, 1998· Zounhia, Hatziharistos, & Emmanouel, 2003), στη διερεύνησή τους για τους λόγους που ενισχύουν τη θεμιτή συμπεριφορά

των μαθητών στην τάξη, βασίστηκαν σε δύο θεωρίες που, κατά την άποψή τους, μοιράζονται αρκετά κοινά στοιχεία-μεταξύ τους: στη «θεωρία γνωστικής αξιολόγησης» (*Cognitive Evaluation Theory*) και στο «μοντέλο υπευθυνότητας του Hellison» (*Hellison Responsibility Model*). Όπως εξηγεί ο Παραϊοαννου, στη θεωρία γνωστικής αξιολόγησης δίνεται βάση στο χαρακτηριστικό του εσωτερικού κινήτρου. Πιο συγκεκριμένα, «το εσωτερικό κίνητρο ενεργοποιείται όταν οι άνθρωποι είναι πλήρως αυτεξούσιοι και εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα καθαρά για την ευχαρίστηση που προέρχεται από αυτή (αυτο-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά).» (Παραϊοαννου, 1998:424). Αντιθέτως, «το εξωτερικό κίνητρο εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι νιώθουν λιγότερο αυτεξούσιοι (ελεγχόμενη συμπεριφορά)» (αναφέρεται στο Zounhia et al., 2003:291). Με βάση αυτή τη θεωρία, οι συμπεριφορές των ανθρώπων, όπως και των μαθητών, μπορεί να ποικίλουν ανάμεσα σ' αυτές που χαρακτηρίζονται από πολύ εξωτερικά κίνητρα («κάνω κάτι για να αποφύγω την τιμωρία»), έως πολύ εσωτερικά («κάνω κάτι γιατί το θέλω») καθώς και σ' εκείνες που είναι αδιάφορες (Παραϊοαννου, 1998). Αντίστοιχα, το μοντέλο υπευθυνότητας του Hellison προσαρμοσμένο στις συμπεριφορές των μαθητών, κατατάσσει τις συμπεριφορές αυτές σε πέντε επίπεδα υπευθυνότητας: ανευθυνότητα, αυτο-έλεγχος, συμμετοχή, υπευθυνότητα και ενδιαφέρον. Βασιζόμενος σ' αυτές τις δύο θεωρίες ο Παραϊοαννου (1998) οργανώνει τα αίτια σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές συμπεριφέρονται θεμιτά σε έξι κατηγορίες: εσωτερικά αίτια, εξωτερικά αίτια, ασυνειδήτως υιοθετημένα αίτια, αίτια υπευθυνότητας, αίτια ενδιαφέροντος και απουσία αιτίων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, επιτυχής διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη θεωρείται αυτή που καλλιεργεί εσωτερικά κίνητρα για τη θεμιτή συμπεριφορά (όπως αναφέρεται στο Zounhia et al., 2003).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε πως η βιβλιογραφική έρευνα ανέδειξε και έναν μεγάλο αριθμό «πακέτων» οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη, τα περισσότερα εκ των οποίων υιοθετούν τις θεωρητικές αρχές του συμπεριφορισμού (Brophy, 2006). Μεταξύ αυτών, το πιο δημοφιλές φαίνεται να είναι το πρόγραμμα “*Assertive Discipline*”, που αναπτύχθηκε από τους Lee και Marlene Canter (Canter & Canter, 1993, όπως αναφέρεται στο Charles & Senter, 2005). Το “*Assertive Discipline*” ξεκίνησε ως ένα συμπεριφοριστικό πρόγραμμα που έδινε έμφαση σε ξεκάθαρους κανόνες ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά συνδύαζε και ένα σύστημα ανταμοιβών και ποινών. Με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο, οι Canter πρόσθεσαν αναθεωρήσεις στις οποίες δίνεται λιγότερη έμφαση στους ενισχυτές της συμπεριφοράς και περισσότερη στην αιτιολόγηση των κανονισμών, έτσι ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σε αυτο-προσαρμογή της συμπεριφοράς τους (Charles & Senter, 2005). Ωστόσο οι Canter (1993) όπως έδειξε η βιβλιογραφική έρευνα, δεν διεξήγαγαν συστηματική διερεύνηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων του προγράμματός τους.

Αντιθέτως, τα τρία θεωρητικά μοντέλα ή προσεγγίσεις που παρουσιάσαμε στην αρχή της ενότητας (είτε με την ορολογία των Wolfgang και Glickman, 1980, είτε μ' αυτή του Lewis, 1999, 2006) φαίνεται πως έχουν προσδώσει θεωρητικό υπόβαθρο σε αρκετές μελέτες, κυρίως των τελευταίων δύο δεκαετιών. Παραταύτα, ενώ αρκετοί ερευνητές ακολουθούν αυτή τη θεωρητική οργάνωση των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, οι εκπαιδευτικοί στην πράξη μπορεί να ακολουθούν στρατηγικές από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, χωρίς να υιοθετούν και να εφαρμόζουν αυτούσιο κανένα από τα τρία μοντέλα (Lewis, 2001· Martin & Sass, 2010). Αυτό ακριβώς αποτέλεσε και το ερευνητικό ερώτημα σε μια σειρά ερευνών τις οποίες παρουσιάζουμε στην επόμενη ενότητα.

2.2 Στρατηγικές διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών: ερευνητικά δεδομένα

Στην ανασκόπηση που ακολουθεί, για να περιορίσουμε το εύρος των εργασιών και για να επικεντρωθούμε στις εργασίες που είναι πιο συναφείς με τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, αποκλείστηκαν εργασίες που αφορούν αποκλειστικά στη διαχείριση της διδασκαλίας, ενώ δόθηκε βάση στις έρευνες που αφορούν στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Για τους ίδιους λόγους, αποκλείστηκαν εργασίες που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επιλέχθηκαν εργασίες που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ συμπεριλήφθηκαν εργασίες που απευθύνονταν και στις δύο βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε κριτική θεώρηση των σχετικών διαθέσιμων ερευνών οι οποίες, στο σύνολό τους, μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή συνδυαστικά και των δύο ομάδων (εκπαιδευτικών και μαθητών) αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Από την κριτική αυτή επισκόπηση προκύπτουν μερικές ενδιαφέρουσες γενικές διαπιστώσεις οι οποίες είναι σημαντικό να επισημανθούν.

Μία πρώτη βασική διαπίστωση που προκύπτει από την κριτική θεώρηση των σχετικών εμπειρικών δεδομένων στο διεθνή ερευνητικό χώρο, είναι ότι οι περισσότερες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρά τις ενδείξεις που διαθέτουμε πως τα περιστατικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα στις τάξεις των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σοβαρότερα συγκριτικά με αυτά που συμβαίνουν στα δημοτικά σχολεία. Ως προς το τελευταίο, οι ελάχιστες έρευνες που συμπεριλαμβάνουν ως υποκείμενα

μαθητές και πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποκαλύπτουν μία τάση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να είναι περισσότερο συνεργάσιμοι, τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς, ενώ, αντιθέτως, μία τάση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζονται περισσότερο ανεύθυνοι σε θέματα συμπεριφοράς (Lewis, 1999, 2001). Μια δεύτερη διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες εστιάζουν στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη παρά στις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα. Μια τρίτη βασική διαπίστωση που προκύπτει μέσα από τη θεώρηση των ευρημάτων όσων ερευνών μελετούν συγχρόνως τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών, είναι ότι αυτές φαίνεται να διαφοροποιούνται, σε ένα βαθμό, μεταξύ τους· εκπαιδευτικοί και μαθητές αναφέρουν διαφορετικές εκτιμήσεις ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη (Lewis, 1999· Roache & Lewis, 2011).

Επιπλέον, αναδεικνύεται στις χώρες του δυτικού πολιτισμού (Αυστραλία, Ηνωμένες Πολιτείες) μία τάση για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να είναι στην πράξη περισσότερο παρεμβατικοί από όσο οι ίδιοι θα ήθελαν δίνοντας βαρύτητα στην εφαρμογή κυρώσεων για περιστατικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και επιβραβεύσεων για επιθυμητή (Lewis, 1999· Lewis, 2006· Lewis & Burman, 2008). Τέλος, μία πέμπτη διαπίστωση αφορά στις πολιτισμικές διαφορές που φαίνεται να υπάρχουν ανάμεσα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες του δυτικού πολιτισμού και της Εγγύς Ανατολής φαίνεται να βασίζονται συχνά σε άκρως παρεμβατικές στρατηγικές για να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών συγκριτικά με τους συναδέλφους τους σε εκπαιδευτικά συστήματα της Ασίας (Κίνα, Βιετνάμ) όπου δίνουν περισσότερη βαρύτητα σε μη παρεμβατικές και διαδραστικές πρακτικές αντιμετώπισης (Lewis et al., 2005· Lewis, Romi, Katz, & Qui, 2008· Tran, 2015).

Εντός του παραπάνω πλαισίου κριτικής θεώρησης, η αναλυτική παρουσίαση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων που ακολουθεί οργανώνεται σε τρεις ενότητες: πρώτα παρουσιάζονται τα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν από τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια των μαθητών και, τέλος, η σχετική ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα.

2.2.1 Στρατηγικές διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς μαθητών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Από την ανασκόπηση των μελετών που διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτει πως η διεθνής εμπειρία από χώρες του δυτικού πολιτισμού (Αυστραλία, Ηνωμένες Πολιτείες) παρέχει ενδείξεις για μια τάση των εκπαιδευτικών να είναι στην πράξη περισσότερο παρεμβατικοί από όσο οι ίδιοι θα ήθελαν με κυρίαρχες στρατηγικές τα διάφορα είδη ποινών για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και επιβραβεύσεων για την επιθυμητή (Lewis, 1999· Lewis, 2006· Lewis & Burman, 2008). Αρκετά συχνά επίσης φαίνεται να χρησιμοποιούν και τη συζήτηση με το μαθητή προκειμένου να επιλύσουν τα θέματα που προκύπτουν σε επίπεδο συμπεριφοράς στην τάξη (Lewis, Romi, & Roache, 2011· Sullivan et al., 2014).

Ειδικότερα, ένας από τους ερευνητές που ασχολήθηκε διεξοδικά και στοχευμένα με την αποτύπωση των στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη, είναι ο Αυστραλός Ramon Lewis. Γι' αυτό και κρίνουμε σκόπιμο να αρχίσουμε την ανασκόπηση των ευρημάτων που σχετίζονται με το θέμα με αναφορά στις έρευνες που πραγματοποίησε ο ίδιος και οι συνεργάτες του. Σε μία σειρά μελετών ο Lewis (1999, 2006) διερεύνησε το ερώτημα: σε ποιο θεωρητικό μοντέλο emπίπτουν οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί; Σε μία πρώτη διερεύνηση (Lewis, 1999) συμμετείχαν 427 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και 556 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο να εκτιμά το βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προτιμούν το καθένα από τα τρία θεωρητικά μοντέλα πειθαρχίας των μαθητών (μοντέλο ελέγχου, διαχείρισης ομάδας και επιρροής). Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως ιδανικό μοντέλο πειθαρχίας αυτό το οποίο επιτρέπει στους ίδιους και στους μαθητές τους να μοιράζονται τις αποφάσεις που τους αφορούν σε θέματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως αμέσως μετά, και με μικρή διαφορά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν ένα τρόπο διαχείρισης που βασίζεται σε ξεκάθαρους κανόνες και χρησιμοποιεί αναγνώριση για την επιθυμητή συμπεριφορά και κυρώσεις για την ανεπιθύμητη. Τέλος, δεν φάνηκε να υποστηρίζουν την προσέγγιση που ενθαρρύνει τους μαθητές να διαχειρίζονται μόνοι τους τη συμπεριφορά τους.

Σε μια επόμενη μελέτη, ο Lewis (1999) δε διερεύνησε μόνον το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί προτιμούν το καθένα από τα παραπάνω μοντέλα αλλά και το βαθμό που, κατά την αντίληψή τους, το εφαρμόζουν στην πράξη. Στην έρευνα αυτή, όπου συμμετείχαν 294 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

φαίνεται να θεωρούν ιδανικό το μοντέλο διαχείρισης ομάδας, στην πράξη φαίνεται πως περισσότεροι, και σε μεγαλύτερη συχνότητα, προτιμούν να εφαρμόζουν το μοντέλο ελέγχου. Ανεξάρτητα, επομένως, από το αν θεωρούν το μοντέλο διαχείρισης της ομάδας πιο κατάλληλο, όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για το τι εφαρμόζουν στην πράξη, σύμφωνα με τα ευρήματα του Lewis (1999), φαίνεται να ακολουθούν περισσότερο το μοντέλου ελέγχου, εφαρμόζοντας στρατηγικές που περιλαμβάνουν ξεκάθαρους κανόνες, τιμωρία για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και αναγνώριση/ανταμοιβή για την επιθυμητή. Τέλος, σε ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποίησε σε διάρκεια δεκαετίας σε σχολεία της Αυστραλίας, ο Lewis (2006) καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι κυρίαρχες στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη περιορίζονται σε έναν συνδυασμό ποινών για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και επιβραβεύσεων για την επιθυμητή.

Μερικοί μελετητές (Lewis, 2006· Lewis & Burman, 2008· Sullivan et al., 2014) έχουν εστιάσει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε επιμέρους θέματα που αφορούν τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Μία βασική διαπίστωση που προκύπτει από την επισκόπηση των δεδομένων τους είναι ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρκετά παρεμβατικοί στον τρόπο που διοικούν την τάξη, εντούτοις συγχρόνως, θα ήθελαν οι μαθητές να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε κοινές αποφάσεις που αφορούν στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, οι Lewis, (2006), και Lewis και Burman (2008) σε δύο μελέτες τους αναζήτησαν τους λόγους που κατά την άποψή τους εμποδίζουν τη μεγαλύτερη ανάμειξη των μαθητών στη λήψη κοινών αποφάσεων. Στην πρώτη έρευνα 295 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που περιείχε περιγραφές τεχνικών και στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς και οι οποίες αντιστοιχούσαν στις τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις (μοντέλο ελέγχου, μοντέλο διαχείρισης και μοντέλο επιρροής). Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να σημειώσουν τόσο τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην πράξη αλλά και τις στρατηγικές που θεωρούν καταλληλότερες (ανεξάρτητα από το αν τις εφαρμόζουν). Επιπροσθέτως, αφού συμπλήρωσαν αυτά τα στοιχεία, ερωτήθηκαν για τα αίτια που, κατά την άποψή τους, τους εμποδίζουν από το να εφαρμόσουν τις στρατηγικές που θα προτιμούσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, κατά την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών, η έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας τους σε τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη πέραν των ποινών και των ανταμοιβών είναι οι κυριότερες αιτίες που τους εμποδίζουν να εμπλέξουν και τις απόψεις των μαθητών σε θέματα διοίκησης της τάξης.

Στη δεύτερη έρευνα που ακολούθησε την πρώτη οι ίδιοι ερευνητές, μέσα από ερωτηματολόγια που έδωσαν σε δέκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και είκοσι δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν ποια από τις τρεις προσεγγίσεις-μοντέλα (ελέγχου, διαχείρισης ομάδας και επιρροής) θεωρούν καταλληλότερο για την αντιμετώπιση τριάντα συγκεκριμένων ζητημάτων που αφορούν τη διοίκηση της τάξης. Τα δεδομένα της δεύτερης μελέτης αλλά και τα συμπεράσματα που εξήγαγαν οι ερευνητές μέσα από το συνδυαστικό σχολιασμό των δεδομένων και των δύο ερευνών, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί υπό την προϋπόθεση πως θα εργαζόντουσαν σε ένα πιο βελτιωμένο σχολικό περιβάλλον από αυτό στο οποίο δίδασκαν, θα προτιμούσαν να εμπλέκουν περισσότερο τους μαθητές τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα διοίκησης της τάξης και πως αυτή τη εμπλοκή θεωρούν πως θα έπρεπε να αυξάνει, όσο οι ηλικίες των μαθητών προχωρούν από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις κι από την πρωτοβάθμια προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, ένα άλλο ενδιαφέρον συμπέρασμα, είναι πως οι στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην πράξη, διαφέρουν από αυτές που θεωρούν πως θα ήταν περισσότερο αρμόζουσες. Όσον αφορά συγκεκριμένα την ανάμειξη των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι κύριοι λόγοι που τους εμποδίζουν να το κάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό είναι ο μεγάλος όγκος εργασίας, η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση του σχολείου και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη.

Ορμώμενοι από διαπιστώσεις προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες το στρες των εκπαιδευτικών συνδέεται και με την αδυναμία τους να επιβάλουν πειθαρχία στους μαθητές τους, ο Lewis και οι συνεργάτες του (Lewis et al., 2011) διερεύνησαν τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν το στρες που τους προκαλεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών τους. Για το σκοπό αυτό, 515 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια μέσα από τα οποία αναζητήθηκε το επίπεδο του στρες που βιώνουν από συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών και ο βαθμός που εφαρμόζουν έξι συγκεκριμένες στρατηγικές διοίκησης για να αντιμετωπίσουν τις συμπεριφορές αυτές. Οι στρατηγικές αυτές ήταν: επιβράβευση, τιμωρία, συμμετοχή των μαθητών στις αποφάσεις, συζήτηση και συμβιβασμός με τους μαθητές, υπαινιγμοί (για τη συμπεριφορά των μαθητών) και επιθετική συμπεριφορά (θυμός). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, από τις έξι στρατηγικές, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πιο συχνά τη συζήτηση (με σκοπό να αντιληφθούν οι μαθητές τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους στους άλλους), την αναγνώριση και επιβράβευση της επιθυμητής συμπεριφοράς και τον υπαινιγμό προς τους μαθητές που δε συμπεριφέρονται σωστά.

Η Sullivan και οι συνεργάτες της (Sullivan et al., 2014) διερεύνησαν τις αντιλήψεις 1750 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που συναντούν στην τάξη τους και τους τρόπους με τους οποίους τα αντιμετωπίζουν.

Οι μελετητές διαπίστωσαν πως οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών ήταν η αναζήτηση εξηγήσεων από το μαθητή για τη συμπεριφορά του (διάλογος μέσα στην τάξη), η κλιμάκωση των επιπτώσεων όταν η συμπεριφορά του μαθητή επέμενε και η αναζήτηση εξηγήσεων από το μαθητή εκτός της τάξης (διάλογος έξω από την τάξη). Μεταξύ άλλων ενδιαφερόντων ευρημάτων, αξίζει να αναφερθεί εδώ το γεγονός ότι σε υψηλά ποσοστά οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ασχολούνται κυρίως με τα μικρότερης βαρύτητας προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. ο μαθητής απαντά χωρίς να του δοθεί ο λόγος), ενώ δεν ασχολούνται με τα σοβαρότερα (όπως αντικοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά).

Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη ότι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σε θέματα συμπεριφοράς στην τάξη είναι πιθανό να διαφοροποιούνται μεταξύ τους, θεωρούμε σημαντικό να διερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που συνήθως εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τους. Αυτό το συγκεκριμένο ερώτημα θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια, μέσα από επιλεκτική παρουσίαση σχετικών ερευνητικών μελετών.

2.2.2 Στρατηγικές διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς μαθητών: οι απόψεις των μαθητών

Ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών ερευνών τις τελευταίες περίπου τρεις δεκαετίες έχει βασιστεί στην αναζήτηση των απόψεων των μαθητών αναφορικά με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τη συμπεριφορά στην τάξη. Αναφερόμενοι στις έρευνες του Sheets (2002) και του Plank και των συνεργατών του (2001), οι Woolfolk, Hoy & Weinstein (2006) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των ενεργειών του εκπαιδευτικού. Τουναντίον, επιλέγουν τον τρόπο που θα συμπεριφερθούν βασιζόμενοι στις εκτιμήσεις και τις ερμηνείες τους για το κλίμα της τάξης και ιδιαίτερα για τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Επομένως, η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών ως προς τις στρατηγικές διοίκησης της τάξης που εφαρμόζουν οι δάσκαλοί τους, θεωρείται μεθοδολογικά έγκυρη και αποκαλυπτική.

Από την επισκόπηση των μελετών που διερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών προκύπτει

ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε χώρες του δυτικού πολιτισμού και της Εγγύς Ανατολής (Αυστραλία, Ισραήλ) χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τις φωνές, την τιμωρία και λιγότερο συχνά τον υπαινιγμό, την προειδοποίηση και τη συζήτηση με το μαθητή (Lewis, 2001· Lewis et al., 2005· Lewis et al., 2008). Αντιθέτως, δεδομένα από χώρες της Ασίας (Κίνα, Βιετνάμ) δείχνουν μια τάση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν περισσότερο τον υπαινιγμό, τη συζήτηση με το μαθητή, και την επιβράβευση της θεμιτής συμπεριφοράς, ενώ δε χρησιμοποιούν σχεδόν ποτέ τις φωνές και την τιμωρία (Lewis et al., 2005· Lewis et al., 2008· Tran, 2015). Επιπλέον, η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη φαίνεται να επηρεάζεται από τις προσωπικές εκτιμήσεις τους αναφορικά με το ποιον θεωρούν «καλό» εκπαιδευτικό, ενώ τείνουν διαμορφώνουν εικόνα για τον «καλό» ή μη εκπαιδευτικό με βάση τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που αυτός εφαρμόζει στην τάξη (Davidson, 1999· Lewis & Lovegrove, 1987· Weistein, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, ο Lewis (2001)¹ μελέτησε τις παρεμβάσεις διαχείρισης της συμπεριφοράς που πραγματοποιούν συνήθως οι εκπαιδευτικοί και τη σχέση των παρεμβάσεων αυτών με την εκδήλωση υπεύθυνης (ή μη) συμπεριφοράς από τους μαθητές. Στην έρευνα πήραν μέρος 592 μαθητές έντεκα ετών (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και 2.938 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δεκατριών, δεκαπέντε και δεκαεπτά ετών). Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με 35 ερωτήματα τα οποία στο σύνολό τους περιέγραφαν έξι διαφορετικές στρατηγικές, που σε προηγούμενες έρευνες είχε βρεθεί πως εφαρμόζονται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, οι έξι αυτές στρατηγικές αντιπροσώπευαν τα τρία θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης της τάξης. Ως προς τις τεχνικές και στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι οι πιο συχνές στρατηγικές των εκπαιδευτικών τους είναι να κάνουν υπαινιγμούς για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, να επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν στην κατάρτιση κανονισμών της τάξης και να επιβραβεύουν την καλή συμπεριφορά. Συχνά, αλλά συγκριτικά

1

Η έρευνα του Lewis (2001) αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, διότι συμπεριέλαβε τις απόψεις και των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στην παρούσα ενότητα από τη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζονται μόνον οι απόψεις των μαθητών

λιγότερο σε σχέση με τις προηγούμενες στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί συζητούν με το μαθητή τις επιπτώσεις της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του στους άλλους και τιμωρούν το μαθητή που δεν φέρεται σωστά, ενώ κλιμακώνουν τις συνέπειες όταν η ανεπιθύμητη συμπεριφορά επαναλαμβάνεται. Τέλος, οι μαθητές ανέφεραν πως σπάνια αντιλαμβάνονται συμπεριφορές θυμού ή υποτίμησης από τους δασκάλους τους προς τους συμμαθητές τους.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται να χρησιμοποιούν τις φωνές και την τιμωρία πιο συχνά απ' όλες τις τεχνικές. Συχνά αναφέρονται να χρησιμοποιούν τον υπαινιγμό, μόνο μερικές φορές αναφέρονται να συζητούν με το μαθητή που δεν συμπεριφέρεται σωστά και σχεδόν ποτέ δεν επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν στην κατάρτιση κανονισμών. Ως προς την υπευθυνότητα, όλοι οι μαθητές έδειξαν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως υπεύθυνους, αν και οι μαθητές της πρωτοβάθμιας σημείωσαν υψηλότερο βαθμό στις κλίμακες υπευθυνότητας από αυτούς της δευτεροβάθμιας. Μέσω εκλεπτυσμένων στατιστικών αναλύσεων και ερμηνειών, ο Lewis (2001) καταλήγει πως οι μαθητές της έρευνάς του αντιλαμβάνονται δύο διαφορετικά στυλ διαχείρισης συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς τους: το ένα, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «επιθετικό», περιλαμβάνει ποινές και εκδηλώσεις θυμού από τον εκπαιδευτικό (π.χ. φωνές, σαρκασμό). Το άλλο στυλ είναι βασισμένο στη «σχέση» και περιλαμβάνει τη χρήση υπαινιγμών, συζήτησης, αναγνώρισης και συμμετοχής του μαθητή.

Σε επόμενες μελέτες ο Lewis και οι συνεργάτες του (Lewis et al., 2005· 2008) διερεύνησαν τη χρήση των έξι στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς, που χρησιμοποιήθηκαν και στην προηγούμενη έρευνα του Lewis (2001), σε τρεις διαφορετικές χώρες: Αυστραλία, Κίνα και Ισραήλ. Και σ' αυτή τη μελέτη, χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο που είχε χρησιμοποιηθεί στη μελέτη του Lewis (2001) αλλά σε πιο σύντομη έκδοσή του. Συγκεκριμένα, διαγράφηκαν 11 από τα 35 θέματα που περιελάμβανε, διότι θεωρήθηκαν από εκπαιδευτικούς της Κίνας και του Ισραήλ πως δεν ταίριαζαν με την κουλτούρα των σχολείων στη χώρα τους. Έτσι, στη σύντομη μορφή του το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 24 θέματα τα οποία θεωρήθηκαν ότι σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα και στις τρεις χώρες και τα οποία αξιολογούσαν τη χρήση έξι στρατηγικών διαχείρισης της τάξης. Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές αυτές ήταν: τιμωρία, επιβράβευση, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, υπαινιγμός, συζήτηση και θυμός. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 5.521 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τις τρεις χώρες. Και στην έρευνα αυτή, φάνηκε πως και οι έξι στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις χώρες. Στην Αυστραλία και στο Ισραήλ χρησιμοποιείται πιο συχνά η προειδοποίηση του μαθητή για το ότι υπάρχει πρόβλημα με τη συμπεριφορά του, ενώ αρκετά συχνά χρησιμοποιείται η τιμωρία

για το μαθητή που δε συμπεριφέρεται σωστά. Στις δύο αυτές χώρες, οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες στρατηγικές είναι οι επιθετικές και η συμμετοχή των μαθητών στον καθορισμό κανόνων και συνεπειών. Τα στοιχεία που αφορούσαν την Κίνα, έδειξαν μια διαφορετική εικόνα, στο ότι οι μαθητές εκεί ανέφεραν συχνή χρήση όλων των στρατηγικών εκτός από την επίθεση και την τιμωρία. Η τιμωρία βρέθηκε να είναι η πιο συχνά εφαρμοζόμενη τεχνική στην Αυστραλία, πολύ λιγότερο συχνή στο Ισραήλ, κι ακόμη λιγότερο στην Κίνα. Τέλος, ένα αποτέλεσμα που βρέθηκε να ισχύει και στις τρεις χώρες, είναι πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν να εφαρμόζουν τις θετικές στρατηγικές (αναγνώριση, επιβράβευση συμπεριφοράς, συζήτηση, υπαινιγμός) με τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές, παρά με τους μεγαλύτερους.

Ορμώμενος από τη μεθοδολογία και τις διαπιστώσεις των προηγούμενων ερευνών (Lewis, 2001· Lewis et al., 2005· Lewis et al., 2008), ο Tran (2015) διερεύνησε τις αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βιετνάμ για τις τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς που εφαρμόζουν οι καθηγητές τους. Ο Tran χρησιμοποίησε το ίδιο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν ο Lewis και οι συνεργάτες του (Lewis et al., 2005·2008) στις έρευνες που πραγματοποίησαν σε Αυστραλία, Κίνα και Ισραήλ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως, από τις έξι τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ήταν ο υπαινιγμός (προς το μαθητή για τη συμπεριφορά του), ακολουθούμενος με μικρή διαφορά από την αναγνώριση και την επιβράβευση της θεμιτής συμπεριφοράς και, αμέσως μετά, από τη συζήτηση με το μαθητή. Οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες τεχνικές, με βάση την αντίληψη των μαθητών της έρευνας, ήταν η τιμωρία και ο θυμός.

Άλλες μελέτες έχουν δείξει πως η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη φαίνεται πως διαφοροποιείται ανάλογα και με το αν θα εκτιμήσουν τον εκπαιδευτικό ως «καλό» ή «κακό», ενώ μπορεί να συμπεριφερθούν άσχημα για να «ανταποδώσουν» στη συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού που κατά την εκτίμησή τους είναι αγενής ή δε διδάσκει σωστά (Thorson, 1996 στο Woolfolk et al., 2006). Οι μαθητές, καταλήγουν οι Woolfolk και οι συνεργάτες του (2006), δείχνουν σεβασμό και ανταποκρίνονται με διάθεση συνεργασίας και συμμετοχής στον εκπαιδευτικό που θεωρούν ότι είναι «καλός». Για το λόγο αυτό, σε ό,τι ακολουθεί, θα αναφερθούμε με συντομία στα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, όπως τον αντιλαμβάνονται οι μαθητές, μιας και τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να είναι σημαντικά για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μάθησης και, επομένως, για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

2.2.2.1 Απόψεις για τον «καλό» εκπαιδευτικό

Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών του «ιδανικού» ή «καλού» δασκάλου, φαίνεται να έχει τραβήξει το ενδιαφέρον σε επιστημονικές εκπαιδευτικές έρευνες για περισσότερο από τρεις δεκαετίες (για λεπτομερή ανασκόπηση δεξ Woolfolk et al., 2006). Κατά την άποψή μας, τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, όπως αυτά έχουν καταγραφεί με βάση τις αντιλήψεις των μαθητών, μπορούν να οργανωθούν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με: α) το είδος των σχέσεων που ο εκπαιδευτικός δημιουργεί με τους μαθητές του, β) τον τρόπο που διδάσκει και γ) τον τρόπο που διαχειρίζεται την συμπεριφορά των μαθητών.

Όσον αφορά τη διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, «καλός» χαρακτηρίζεται ο εκπαιδευτικός που θέτει όρια στη συμπεριφορά και δημιουργεί ένα «κλίμα» στην τάξη, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς. Σε μια σειρά ερευνών που πραγματοποίησε η Weistein, μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν σε συνεντεύξεις πως θεωρούν σημαντικό οι καθηγητές τους να είναι ηγετικοί, να δείχνουν πως είναι δυνατοί, να δείχνουν ποιος έχει τον έλεγχο της τάξης και να εξηγούν με ξεκάθαρο τρόπο τί περιμένουν από τους μαθητές τους (Weistein, 2003 στο Woolfolk et al., 2006). Αντιθέτως, στις ίδιες έρευνες οι μαθητές εξέφρασαν έλλειψη σεβασμού για εκπαιδευτικούς που «επιτρέπουν πολλά», που φοβούνται να πάρουν τα ηνία της τάξης και που επιτρέπουν τους μαθητές να κάνουν ό,τι θέλουν. Ο Davidson (1999) αναφέρει πως οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα στον εκπαιδευτικό που είναι αυστηρός και σ' αυτόν που είναι «σκληρός», πως προτιμούν τους εκπαιδευτικούς που επαναφέρουν στην τάξη τους μαθητές χρησιμοποιώντας το χιούμορ και πως σέβονται τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν κανονισμούς αλλά που δεν είναι ιδιαίτερα άκαμπτοι και προσηλωμένοι σ' αυτούς.

Σε μία σειρά τριών ερευνητικών μελετών οι Lewis και Lovegrove (1987, αναφέρεται στο Lewis, 2006) αναζήτησαν τόσο τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού όσο και τις μεθόδους διαχείρισης της τάξης που προτιμούν οι μαθητές. Και στις τρεις έρευνες απευθύνονταν σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίες 14-15 ετών) και μέσω ερωτηματολογίων ζητούσαν από τους μαθητές να σημειώσουν τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού αλλά και τις μεθόδους διαχείρισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που χρησιμοποιούν κατά την άποψή τους οι «καλοί» εκπαιδευτικοί. Μ' αυτόν τον τρόπο οι ερευνητές θεωρούν ότι απομόνωσαν και τους τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς που προτιμούν οι μαθητές. Οι δύο ερευνητές συνέθεσαν τα αποτελέσματα των τριών ερευνών ως εξής: οι μαθητές προτιμούν οι καθηγητές τους

να δείχνουν υπευθυνότητα στη διαχείριση της τάξης και να μην επικοινωνούν τα προβλήματα που προκύπτουν ούτε στους γονείς, ούτε σε άλλους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές θέλουν ξεκάθαρους κανόνες, στην κατάρτιση των οποίων να έχουν λόγο και οι ίδιοι, και οι οποίοι να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις δικές τους και των εκπαιδευτικών. Όταν προκύπτουν κυρώσεις για μια συμπεριφορά, αυτές θα πρέπει να προκύπτουν έπειτα από προειδοποίηση, να αφορούν μόνον τον υπαίτιο και να εφαρμόζονται με τέτοιο τρόπο που να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο μειωτικός και προσβλητικός για τον αποδέκτη. Τέλος, οι μαθητές της έρευνας δήλωσαν πως οι καλοί καθηγητές πρέπει να επιβραβεύουν την αρμόζουσα συμπεριφορά τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ολόκληρης της τάξης (Lewis, 2006).

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη τείνουν να διαφοροποιούνται και να επηρεάζονται από μια σειρά πολιτισμικών και ατομικών μεταβλητών, όπως είναι για παράδειγμα, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτοί υπηρετούν, καθώς και η ηλικία και οι αντιλήψεις των μαθητών τους για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που οι ίδιοι διαθέτουν ως εκπαιδευτικοί. Προκειμένου, επομένως, να κατανοήσουμε τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στη χώρα μας, είναι σημαντικό αυτά να τα προσεγγίσουμε υπό το πρίσμα των βασικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και των αντιλήψεων των εφήβων μαθητών στους οποίους εστιάζει η παρούσα μελέτη.

2.3 Η διαχείριση της συμπεριφοράς των Ελλήνων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

2.3.1 Το πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, πραγματοποιήσαμε αναζήτηση στη νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα αυτή που αφορά τα γυμνάσια. Όπως προέκυψε, το ισχύον νομικό πλαίσιο είναι αρκετά λεπτομερές όσον αφορά τα ωρολόγια προγράμματα (ΦΕΚ 2121B/28-8-2013) και τα περιεχόμενα σπουδών (ΦΕΚ303B και 304B/13-03-2003), τη φοίτηση των μαθητών (ΠΔ 485/83) και την αξιολόγησή τους (ΦΕΚ 226A/22-12-1994 και ΠΔ 39/14).

Όσον αφορά τους στόχους της εκπαίδευσης και την συμπεριφορά που κρίνεται σημαντικό να αναπτύξουν οι μαθητές, στο νόμο 1566/1985 που ορίζει τους βασικούς άξονες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως στόχος της εκπαίδευσης ορίζεται η αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, με γνώμονα την καλλιέργεια δημοκρατικού, ελεύθερου και υπεύθυνου πνεύματος, δημιουργικής και κριτικής σκέψης και *«αντίληψης συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστική στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου»* (άρθρο 1). Ειδικότερα, σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στους στόχους του γυμνασίου περιλαμβάνεται ρητά η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας (άρθρο 5). Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος ορίζονται, μεταξύ άλλων, ως στοιχειώδεις παράγοντες: *«α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού...»* και *«δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή»* (άρθρο 1).

Τέλος, στη σχετική νομοθεσία που περιγράφει τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών σημειώνεται πως *«[η αξιολόγηση του μαθητή]... δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοσή του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου»* (ΠΔ 409, ΦΕΚ 226, τεύχος πρώτο, 22/12/94, σσ. 4041).

Η ισχύουσα νομοθεσία (ΠΔ 104/79) περιγράφει επίσης τις κυρώσεις που υφίσταται ένας μαθητής για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως *«Η συμπεριφορά των μαθητών..., συνιστά την διαγωγή αυτών»* και επίσης *«Η προσήκουσα διαγωγή των μαθητών, νοουμένη ως έμπρακτος συμμόρφωσις προς τους διέποντας την σχολική ζωήν κανόνας και προς τας ηθικάς αρχάς του κοινωνικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου διαβιούν, αποτελεί υποχρέωσιν αυτών, πάσα δε παρέκκλισις εκ ταύτης, εκδηλουμένη δι' υπαιτίου πράξεως ή παραλείψεως, αποτελεί αντικείμενον παιδαγωγικού ελέγχου και εν ανάγκη αντιμετωπίζεται διά σχολικών κυρώσεων»* (ΠΔ 104/79, άρθρο 26).

Ως κυρώσεις αναφέρονται: οι παρατηρήσεις, οι επιπλήξεις, η ωριαία απομάκρυνση από το διδασκόμενο μάθημα, η αποβολή από τα μαθήματα μέχρι τρεις ημέρες, η αποβολή από τα

μαθήματα μέχρι πέντε ημέρες και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (ΠΔ 104/79, άρθρο 27). Ανάλογα με τη συμπεριφορά του μαθητή στη διάρκεια του σχολικού έτους χαρακτηρίζεται και η διαγωγή του, η οποία μπορεί να είναι «κοσμιωτάτη», όταν ο μαθητής επιδεικνύει την «προσήκουσα» διαγωγή, «κοσμία», όταν «παρεκκλίνει από την προσήκουσα», «επίμεμπτη» όταν «όταν ούτος παρεκκλίνη από την προσήκουσαν [...] διαγωγήν εις βαθμόν ανεπίτρεπτον...». (ΠΔ 104/79, άρθρο 26).

Παρά τις λεπτομερείς αναφορές των παραπάνω εδαφίων στις κυρώσεις που μπορεί να υποστεί ένας μαθητής, στην αναγκαιότητα σεβασμού των «κανόνων που διέπουν τη σχολική ζωή» και των «ηθικών αρχών του κοινωνικού περιβάλλοντος», στις κλιμακούμενης βαρύτητας κυρώσεις που ακολουθούν την «παρεκκλίνουσα» συμπεριφορά αλλά και στις επισημάνσεις-περιγραφές της ιδεατής συμπεριφοράς των μαθητών, σε κανένα σημείο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας δεν εντοπίσαμε προτεινόμενους τρόπους, στρατηγικές, μεθόδους και τεχνικές διαχείρισης αυτής της συμπεριφοράς. Στο ίδιο πνεύμα, επισημαίνουμε πως οι αναγραφόμενες κυρώσεις αποτελούν ένα καθαρά κατασταλτικό μέτρο· αντιμετωπίζουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αφού αυτή προκύψει. Όσον αφορά την πρόληψή της, στα σχετικά εδάφια στα οποία ανατρέξαμε, δεν περιλαμβάνονται τέτοια μέτρα, ούτε άλλοι κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο.

Η εμπειρία από την επικοινωνία και συνεργασία της γράφουσας με σχολεία στη χώρα μας δείχνει πως πολλά από αυτά έχουν καταρτίσει «εσωτερικούς» κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς (δηλαδή κανόνες που έχουν ισχύ στο συγκεκριμένο σχολείο). Ωστόσο, δεν είναι ξεκάθαρος ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στην κατάρτιση των κανόνων. Αφετέρου, η κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας των σχολείων είναι προαιρετική για το κάθε σχολείο, χωρίς να επιβάλλεται με κάποια σχετική νομοθετική ρύθμιση. Η πρόταση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα «Βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων» που ανακοινώθηκε το 2002 και στην οποία περιγράφονται πολλά ενδιαφέροντα σημεία που αφορούν στη συμπεριφορά και στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, δεν δημοσιεύτηκε τελικώς σε ΦΕΚ και, επομένως, η εφαρμογή της δεν έγινε υποχρεωτική (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002).

Από τα παραπάνω μπορεί εύκολα να υποθέσει κανείς πως, εφόσον δεν υπάρχουν νομοθετημένες αρχές συμπεριφοράς και της διαχείρισής της και εφόσον οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους τόσο στην εμπειρία όσο και στην κατάρτισή τους, θα υπάρχουν και διαφορετικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών, όχι μόνον μεταξύ διαφορετικών σχολείων αλλά και μεταξύ των διαφορετικών τάξεων και

εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου -σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια που υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει το μεγαλύτερο όγκο των μαθημάτων- τα περισσότερα μαθήματα διδάσκονται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, είναι εύλογο πως, σε κάποιο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόζουν διαφοροποιημένους τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών τους, με αποτέλεσμα την πιθανά αντίστοιχη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών στο κάθε μάθημα.

Από την άλλη πλευρά, όπως δείχνει η μέχρι τώρα ερευνητική δραστηριότητα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξαιτίας της «πίεσης» που ασκεί η διδασκαλία του μεγάλου όγκου διδακτέας ύλης, φαίνεται πως εκπαιδευτικοί προτάσσουν τους ακαδημαϊκούς και διδακτικούς στόχους του μαθήματος, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την κοινωνική και συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών (Koutrouba, 2013). Βάσει και της ισχύουσας νομοθεσίας, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη βαθμολογική αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών και του λεκτικού χαρακτηρισμού της διαγωγής τους (Zounhia et al., 2003), ενώ, συχνά, μειώνουν τη βαθμολογία της επίδοσης σε μαθητές που είναι ικανοί ακαδημαϊκά αλλά που εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά χρησιμοποιώντας, μ' αυτόν τον τρόπο, τη βαθμολογία ως μέσο διαχείρισης της συμπεριφοράς τους (Koutrouba, 2013).

Ένα στοιχείο που δεν αναφέρεται σε προηγούμενες δημοσιεύσεις αλλά θεωρούμε πως στοιχειοθετεί μία εύλογη υπόθεση, αποτελεί το γεγονός ότι τα μαθήματα των γυμνασίων δεν αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο αλλά ούτε και διδάσκονται με τον ίδιο αριθμό ωρών στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, βάσει της νομοθεσίας (ΠΔ 39/14) τα διδασκόμενα μαθήματα στο γυμνάσιο χωρίζονται σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν όλα τα μαθήματα τα οποία εξετάζονται γραπτά στις τελικές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις της περιόδου Ιουνίου (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, κ.ά.), ενώ στη δεύτερη ομάδα ανήκουν τα μαθήματα τα οποία δεν εξετάζονται γραπτώς, αλλά η βαθμολογία του μαθητή προκύπτει από άλλους τρόπους αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (Τεχνολογία-Πληροφορική, Καλλιτεχνικά-Μουσική, Φυσική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία και Βιοματικές Δράσεις-Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες). Με δεδομένα τα ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται με το βαθμό που θεωρούν τη μάθηση σημαντική (Lewis 2001)², εύλογα υποθέτει κανείς πως η προοπτική των τελικών ανακεφαλαιωτικών γραπτών

2

Σε έρευνά του ο Lewis (2001) διαπίστωσε πως η θετική στάση των μαθητών απέναντι στο διάβασμα αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της απουσίας εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εκ μέρους τους.

εξετάσεων μπορεί να δημιουργεί ένα επιπλέον κίνητρο στους μαθητές για να συνεργάζονται και να πειθαρχούν περισσότερο στα μαθήματα της πρώτης ομάδας, απ' ό,τι στα μαθήματα της δεύτερης. Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη του παιδαγωγικού κλίματος, όπως και η εκπαίδευση των μαθητών σε κανόνες συνεργασίας και συμπεριφοράς, απαιτεί χρόνο (Lewis & Burman, 2008), που ενδεχομένως να μην επαρκεί στα μαθήματα που διδάσκονται μία ώρα εβδομαδιαία.

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε πως δύο ακραία αντίθετες περιπτώσεις μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα των γυμνασίων είναι τα Αρχαία Ελληνικά και η Μουσική. Το πρώτο μάθημα διδάσκεται ως και πέντε ώρες εβδομαδιαία (τις περισσότερες από όλα τα μαθήματα στο πρόγραμμα των γυμνασίων και συγκεκριμένα στη δεύτερα τάξη του γυμνασίου) και εξετάζεται γραπτά στις τελικές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις. Επιπροσθέτως, σε κάθε εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να υπάρχει μια εδραιωμένη αντίληψη πως το μάθημα της Γλώσσας, τόσο της Αρχαίας όσο και της Νέας Ελληνικής, είναι ένα από τα «βασικά» ή «πρωτεύοντα» μαθήματα στα σχολικά προγράμματα, διότι συνδέεται με τη γενικότερη ακαδημαϊκή πορεία ενός μαθητή και τη μελλοντική του επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις. Από την άλλη πλευρά, το μάθημα της Μουσικής, σε αντίθεση με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα, δεν εξετάζεται γραπτά και αντιμετωπίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως «δευτερεύον», μιας και δεν εμπίπτει στα πανελλαδικά εξεταζόμενα για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μαθήματα (εκτός από τις μεμονωμένες περιπτώσεις υποψηφιότητας σε τμήματα μουσικών σπουδών). Εύλογα, επομένως, υποθέτει κανείς πως στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας οι μαθητές έχουν αυξημένο κίνητρο για ενεργό συμμετοχή και υψηλότερη επίδοση ενώ, από την άλλη, οι πέντε ώρες την εβδομάδα τους παρέχουν άνεση χρόνου για να αναπτύξουν παιδαγωγική σχέση με τον διδάσκοντα και για να εκπαιδευτούν σε κανόνες συνεργασίας και συμπεριφοράς. Ως αποτέλεσμα, μπορούμε να υποθέσουμε πως στο μάθημα αυτό θα εκδηλώνονται λιγότερα ή και ελάχιστος σημασίας περιστατικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από τους μαθητές. Αντιθέτως, για τους ίδιους λόγους, οι συνθήκες που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών στο μάθημα της μουσικής, φαίνεται να είναι αντίξοες.

Τέλος, θα πρέπει να προστεθεί πως μία πιθανή παράμετρος που ενδεχομένως διαφοροποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών και τη διαχείρισή της σ' αυτά τα δύο μαθήματα, είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα γλωσσικά μαθήματα είναι όλοι τους απόφοιτοι τριτοβάθμιων σχολών, στο πρόγραμμα σπουδών των οποίων υπάρχουν και μαθήματα σχολικής ψυχολογίας, ψυχολογίας εφήβων και παιδαγωγικής. Αντιθέτως, από τους

εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μουσικής μία μερίδα είναι πτυχιούχοι τριτοβάθμιων τμημάτων, με ανάλογη εκπαίδευση σε παιδαγωγικά μαθήματα, ενώ μια άλλη είναι απόφοιτοι ωδείων, από το πρόγραμμα των οποίων απουσιάζει η παιδαγωγική κατάρτιση. Είναι επομένως εύλογο να υποθέσει κανείς πως στις τάξεις των εκπαιδευτικών Μουσικής θα εμπίπτουν, ενδεχομένως, περισσότεροι εκπαιδευτικοί με δυσκολία διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών, απ' ό,τι στις τάξεις των φιλολόγων.

Στην ενότητα που ακολουθεί θα αναζητήσουμε τα δεδομένα που ρίχνουν φως στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας και στις πιθανές διαφοροποιήσεις της σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα.

2.3.2 Ερευνητικά δεδομένα για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Μία κριτική ανασκόπηση της ερευνητικής δραστηριότητας στην Ελλάδα, σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αντιμετώπισή τους από τους καθηγητές, καταδεικνύει τον άκρως περιορισμένο αριθμό διαθέσιμων μελετών. Σύμφωνα με τα δεδομένα των δύο δημοσιευμένων σχετικών ερευνών (Zounhia et al., 2003· Koutrouba, 2013) που έχουν διεξαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι καθηγητές φαίνεται ότι καλούνται σε καθημερινή βάση να διαχειριστούν στην τάξη μια ποικιλία προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές τους.

Πιο συγκεκριμένα, η Zounhia και οι συνεργάτες της διερεύνησαν τις απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους λόγους για τους οποίους συμπεριφέρονται με τον ενδεδειγμένο τρόπο αλλά και σχετικά με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη (Zounhia et al., 2003). Ορμώμενοι από το σχεδιασμό έρευνας του Παπαϊωάννου (Papaioannou, 1998) και βασιζόμενοι στην θεωρία της «γνωστικής αξιολόγησης» (*cognitive evaluation theory*) και στο «μοντέλο της υπευθυνότητας του Helisson» (*Helisson's responsibility model*) οι ερευνητές αναζήτησαν τις στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να καθίστανται περισσότερο αυτο-ελεγχόμενοι και να αναπτύσσουν αυτο-πειθαρχία. Αυτό που καθιστά την έρευνά τους ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, είναι το γεγονός ότι παρέχει στοιχεία για μεγάλη ομάδα διαφορετικών μαθημάτων/αντικειμένων και

αναφορές για τη συμπεριφορά των ίδιων μαθητών στα διαφορετικά μαθήματα. 145 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο για να ανιχνεύσει τους λόγους για τους οποίους συμπεριφέρονται ενδεδειγμένα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για αυτό το σκοπό οι καθηγητές τους στα μαθήματα Φυσικής Αγωγής, Ελληνικής Γλώσσας, Μαθηματικών, Φυσικής, Ξένης Γλώσσας, Θρησκευτικών και Πληροφορικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι κύριοι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές, κατά την αντίληψή τους, συμπεριφέρονται ενδεδειγμένα είναι αυτο-προσδιοριζόμενοι (εσωτερικοί). Στα μαθήματα της Πληροφορικής, Φυσικής Αγωγής, των Μαθηματικών και της Ελληνικής Γλώσσας οι συμμετέχοντες μαθητές έδειξαν πως υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτο-προσδιοριζόμενους λόγους για να συμπεριφέρονται ενδεδειγμένα, απ' ότι στα υπόλοιπα. Οι ερευνητές αποδίδουν τις διαφορές στο γεγονός ότι οι μαθητές δήλωσαν πως τα μαθήματα αυτά τους ήταν πιο ενδιαφέροντα ή διδάσκονταν με πιο ευχάριστο τρόπο και καταλήγουν στο συμπέρασμα πως όταν οι μαθητές έχουν εσωτερικά κίνητρα, τότε και η συμπεριφορά τους αλλά και η επίδοσή τους βελτιώνονται. Επιπροσθέτως, για τα μαθήματα της Ξένης Γλώσσας και των Θρησκευτικών, οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό δήλωσαν πως οι καθηγητές τους δεν κάνουν τίποτε για να επιβάλουν την πειθαρχία. Όσον αφορά τις στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα έδειξαν ένα θετικό συσχετισμό ανάμεσα σε στρατηγικές που αυξάνουν το εσωτερικό κίνητρο για πειθαρχία και στην ενδεδειγμένη συμπεριφορά των μαθητών. Οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι οι διευθετήσεις της αίθουσας και η οργάνωση της τάξης με τρόπους που διευκολύνουν την ομαδο-συνεργατική μέθοδο εργασίας των μαθητών, ευνοούν την ανάπτυξη εσωτερικού κινήτρου για μάθηση και για πειθαρχημένη συμπεριφορά.

Τέλος η Koutrouba (2013) διερεύνησε τις απόψεις και τις στάσεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. 869 συμμετέχοντες καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τα είδη και τη συχνότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών τους καθώς και τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως, κατέθεσαν τις προτάσεις τους για την επιτυχημένη αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Όσον αφορά τα είδη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, οι καθηγητές δήλωσαν (με φθίνουσα συχνότητα) πως οι μαθητές τεμπελιάζουν, μιλούν χωρίς να τους δοθεί άδεια, δεν είναι συγκεντρωμένοι στο μάθημα, αργούν να μπουν στην τάξη, κάνουν ενοχλητικούς θορύβους, τρώνε, πίνουν ή μασούν τσίχλα στην ώρα του μαθήματος και εκφοβίζουν λεκτικά τους συμμαθητές τους. Όταν ερωτήθηκαν για τους λόγους στους οποίους αποδίδουν την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών τους, οι καθηγητές στο μεγαλύτερο ποσοστό απάντησαν στις επιρροές από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στην απουσία αξιών και ιδανικών στην

οικογένεια. Ανέφεραν επίσης την αδιαφορία των γονέων, την επιρροή της εφηβείας, διάφορα οικογενειακά προβλήματα, το μεγάλο αριθμό των μαθητών στην τάξη, την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και τους περιορισμένους ακαδημαϊκούς ορίζοντες των μαθητών. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών τους δεν συνδέεται με τη δική τους συμπεριφορά ούτε και με τις διδακτικές πρακτικές και τις στρατηγικές διαχείρισης που αυτοί εφαρμόζουν στην τάξη. Όταν τους ζητήθηκε να προτείνουν τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης της συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τη λήψη στήριξης από κοινωνικές υπηρεσίες, ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους, τη βελτίωση των γνώσεών τους στην ψυχολογία και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, την εκπαίδευσή τους στη διοίκηση της τάξης, την ξεκάθαρη εξήγηση των κανονισμών συμπεριφοράς από την αρχή της χρονιάς, την επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς, τη χρήση κατάλληλων τακτικών για την αντιμετώπιση κάθε είδους ανάρμοστης συμπεριφοράς, την αμοιβαία ενημέρωση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και την ανεύρεση κοινών μεθόδων διαχείρισης συμπεριφοράς. Από τα συμπεράσματα της ερευνήτριας θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθεί εδώ το γεγονός ότι όταν οι συμμετέχοντες καθηγητές ερωτήθηκαν γενικά για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη τους, απάντησαν πως σπάνια ή μερικές φορές αντιμετωπίζουν τέτοια περιστατικά. Όταν ωστόσο τους ζητήθηκε να δώσουν στοιχεία για συγκεκριμένα περιστατικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, τα περιστατικά αυτά αποδείχθηκαν συχνά και ποικίλα. Η ερμηνεία που προτείνει η ερευνήτρια για αυτό το δεδομένο είναι πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν δίνουν τη δέουσα σημασία σε ζητήματα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Απορροφημένοι από τη μετάδοση της διδακτικής ύλης, βάζουν την αντιμετώπισή της και την ανάπτυξη σταθερών και θετικών σχέσεων με τους μαθητές τους σε δεύτερη μοίρα.

Τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών σκιαγραφούν μερικές από τις προκλήσεις σε επίπεδο συμπεριφοράς των μαθητών που καλούνται οι καθηγητές των γυμνασίων να αντιμετωπίσουν και συνθέτουν μια εικόνα αναφορικά με τις στρατηγικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν και τους περιορισμούς που τις διέπουν. Ωστόσο, η έκταση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και οι στρατηγικές διαχείρισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη φαίνεται να συνδέονται άμεσα με μια σειρά από παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με τους ίδιους τους μαθητές. Οι παράμετροι αυτές αναφέρονται στο βαθμό ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν οι μαθητές σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και συμπάθειας που τρέφουν για τους καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων καθώς και στο κίνητρο για μάθηση που διαθέτουν και στην επίδοση που επιτυγχάνουν σε διαφορετικά μαθήματα.

2.4 Σκοπός και στόχος της παρούσας μελέτης, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων των Ελλήνων μαθητών του γυμνασίου σχετικά με την έκταση και τις στρατηγικές διαχείρισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που εφαρμόζουν οι καθηγητές διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στην τάξη. Συγκεκριμένα, στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών γυμνασίου αναφορικά με την έκταση της εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής και τις στρατηγικές διαχείρισης που εφαρμόζουν οι καθηγητές τους στην τάξη. Επιπλέον, μελετά τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών και σε μια σειρά από παραμέτρους, όπως είναι ο βαθμός ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν στα γνωστικά αντικείμενα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής, συμπάθειας που τρέφουν για τους διδάσκοντες καθηγητές των παραπάνω ειδικοτήτων, καθώς και του κινήτρου για μάθηση που διαθέτουν και της επίδοσης που επιτυγχάνουν στα δύο αυτά μαθήματα.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να συλλέξει δεδομένα τα οποία απαντούν στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα και υπο-ερωτήματα:

1. Ποιες στρατηγικές επιλέγουν, σύμφωνα με την αντίληψη των μαθητών τους, οι καθηγητές των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής στο γυμνάσιο για τη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη;
 - 1.α Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη συχνότητα επιλογής στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη ανάμεσα στους καθηγητές των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής;
2. Ποια είναι σύμφωνα με την εκτίμηση των μαθητών η έκταση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που τόσο οι ίδιοι όσο και οι συμμαθητές τους εκδηλώνουν στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής;
 - 2.α Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που οι ίδιοι οι μαθητές εκδηλώνουν ως προς το βαθμό συμπάθειας που τρέφουν για τον καθηγητή τους, την ακαδημαϊκή επίδοσή τους, του ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν για το μάθημα, την αξία που δίνουν στη μάθηση και το φύλο τους;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με τη μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής και του πλαισίου λειτουργίας των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τα ερωτήματα αυτά θα ελέγξουν και την ορθότητα δύο ερευνητικών υποθέσεων

1. Στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι πιθανόν να εκδηλώνονται λιγότερα σε συχνότητα περιστατικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς σε σχέση με το μάθημα Μουσικής και
2. Οι εκπαιδευτικοί των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής πιθανόν υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους στην τάξη

3 Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της δεύτερης τάξης γυμνασίου που φοιτούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών στους Νομούς Μαγνησίας, Λαρίσης, Τρικάλων και Καρδίτσας. Οι συμμετέχοντες (1.200 μαθητές) προέρχονταν από 12 συνολικά γυμνάσια τα οποία επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (4 σχολεία από την πόλη του Βόλου, 4 σχολεία από την πόλη της Λαρίσας, 2 σχολεία από την πόλη των Τρικάλων και 2 σχολεία από την πόλη της Καρδίτσας). Σε κάθε γυμνάσιο δόθηκε προς συμπλήρωση σε όλους τους μαθητές της δεύτερης τάξης το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Συνολικά, συμμετείχαν 36 τμήματα δεύτερης γυμνασίου από 12 γυμνάσια. Στους μαθητές αυτούς αντιστοιχούσαν 42 καθηγητές φιλόλογοι και 13 καθηγητές μουσικής. 803 από τους 1.200 συνολικά μαθητές της δεύτερης γυμνασίου που φοιτούσαν στα παραπάνω 12 σχολεία ανταποκρίθηκαν θετικά συμπληρώνοντας πλήρως το ερωτηματολόγιο. Ο βαθμός ανταπόκρισης των συμμετεχόντων ήταν περίπου της τάξης του 70%³.

Η επιλογή της δεύτερης τάξης γυμνασίου ως δεξαμενής άντλησης συμμετεχόντων μαθητών έγινε με βάση το σκεπτικό που περιγράφεται στη συνέχεια. Αρχικά θελήσαμε να αποκλείσουμε την παράμετρο της ηλικίας των μαθητών και τη σχέση της με την συμπεριφορά τους στην τάξη, η οποία έχει καταδειχθεί σε προηγούμενες έρευνες (π.χ. Lewis, 2001· Lewis et al., 2005· Lewis & Burman, 2008). Έτσι αποφασίστηκε το δείγμα της έρευνας να αποτελέσουν μαθητές της ίδιας τάξης και

3

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε πως κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, κάποια σωματεία εκπαιδευτικών αντέδρασαν στη διεξαγωγή της, με το σκεπτικό πως πρόκειται για “κρυφή, συγκαλυμμένη αξιολόγηση”. Έτσι, ενώ αρχικώς η έρευνα είχε σχεδιαστεί έτσι ώστε να συμπεριλάβει τις απόψεις και των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους, τα μέλη των σωματείων αυτών έδωσαν οδηγία προς τους εκπαιδευτικούς να μη συμπληρώσουν οι ίδιοι το ερωτηματολόγιο αλλά και να εμποδίσουν τους μαθητές από το να συμπληρώσουν το δικό τους. Θα πρέπει να αναφερθεί πως η ερώτηση στην οποία βάσισαν τους ισχυρισμούς τους ήταν η ερώτηση “πόσο συμπαθείς τον/την καθηγητή/καθηγήτρια αυτού του μαθήματος;” που απευθύνονταν στους μαθητές. Η γράφουσα, που ήταν και η υπεύθυνη για τη διανομή και περισυλλογή των ερωτηματολογίων, σε συναντήσεις με τους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν, εξήγησε πως το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και πως η εν λόγω ερώτηση δεν κατονομάζει κάποιον συγκεκριμένο καθηγητή, μιας και τα ερωτηματολόγια είχαν διανεμηθεί σε πολλά σχολεία και των τεσσάρων πόλεων της περιφέρειας Θεσσαλίας. Παρόλα αυτά, κάποια σχολεία αρνήθηκαν να συμμετέχουν, επιστρέφοντας τα ερωτηματολόγια και των καθηγητών και των μαθητών κενά, ενώ στα υπόλοιπα απείχαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά δεν εμπόδισαν τους μαθητές να συμμετέχουν.

ηλικίας. Επιπροσθέτως, η προτίμηση της συγκεκριμένης τάξης βασίστηκε σε άτυπες προσωπικές εμπειρίες της γράφουσας κατά τη διάρκεια της πολυετούς υπηρεσίας της, τόσο ως καθηγήτρια μουσικής, όσο και ως σχολική σύμβουλος, αλλά και σε μαρτυρίες που της κατέθεσε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές της δεύτερης τάξης του γυμνασίου δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό απειθαρχίας ή περισσότερα δείγματα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς απ' ό,τι οι μαθητές της πρώτης και τρίτης τάξης. Υποθέσαμε, επομένως, πως στην τάξη αυτή θα καταγράφαμε μεγαλύτερη ποικιλία στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, αποκλείστηκαν οι μαθητές λυκείου, διότι το μάθημα της Μουσικής δεν διδάσκεται στο λύκειο.

3.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση του ερωτηματολογίου του Lewis (2001), το ποίο αποτελείται από τρία μέρη και 24 συνολικά ερωτήσεις τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια. Η επιλογή της σύντομης αντί της εκτεταμένης έκδοσης του εν λόγω εργαλείου έχει να κάνει με το γεγονός ότι σε μεταγενέστερη έρευνα που πραγματοποίησε ο Lewis και οι συνεργάτες του (Lewis et al., 2005) στην Αυστραλία, Κίνα και Ισραήλ, διαπιστώθηκε πως 11 από τα 35 συνολικά ερωτήματα της εκτεταμένης έκδοσης ήταν μη σχετιζόμενα με την εκπαιδευτική κουλτούρα της Κίνας και του Ισραήλ. Έτσι, τα ερωτήματα αυτά διαγράφηκαν και προέκυψε η σύντομη έκδοσή του με 24 ερωτήματα, που θεωρήθηκαν πως είναι συμβατά με τον πολιτισμό και των τριών χωρών. Τη σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου χρησιμοποίησε επίσης και ο Tran (2015) σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησε στο Βιετνάμ. Για τους ίδιους λόγους που το επέλεξαν οι προηγούμενοι ερευνητές, στην παρούσα μελέτη επελέγη επίσης η έκδοση με τα 24 ερωτήματα.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει έξι συγκεκριμένες στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη που σύμφωνα με μελέτες έχει βρεθεί ότι μπορεί να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές διαχείρισης περιλαμβάνουν:

- 1) τιμωρία-ποινές (δηλαδή η χρήση τιμωριών ή και ή ποινών από τον καθηγητή)
- 2) αναγνώριση και επιβραβεύσεις (αναγνώριση της θεμιτής συμπεριφοράς από τον καθηγητή και η επιβράβευσή της)

- 3) συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων (σε αποφάσεις που αφορούν τη συμπεριφορά στην τάξη),
- 4) απόψεις μεμονωμένων μαθητών (ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις απόψεις του κάθε μαθητή)
- 5) υπαινιγμοί (έμμεση επισήμανση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς) και
- 6) επιθετική συμπεριφορά καθηγητή (φωνές, σαρκασμός, κλπ)

Κάθε μία από τις παραπάνω έξι στρατηγικές αντιπροσωπεύεται στο ερωτηματολόγιο από τέσσερις διαφορετικές περιγραφές παρεμβάσεων (σύνολο 24). Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα χρήσης της κάθε στρατηγικής (για την ακρίβεια, της κάθε μιας από τις τέσσερις τεχνικές που αντιστοιχούν στην κάθε στρατηγική), σε μία πεντάβαθμη κλίμακα με τις περιγραφικές διαβαθμίσεις: σχεδόν πάντα, τις περισσότερες φορές, μερικές φορές, σχεδόν ποτέ και ποτέ⁴.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τέσσερις μεμονωμένες ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται: α) στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των ίδιων των μαθητών και των συμμαθητών τους στην τάξη, β) στο πόσο αρεστός εκτιμούν ότι είναι ο καθηγητής που έχουν (σε δύο γνωστικά αντικείμενα, τα Αρχαία Ελληνικά και τη Μουσική) και γ) στο βαθμό που επιθυμούν να μάθουν από το συγκεκριμένο/ους καθηγητή/ες.

Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών συμπεριλαμβανομένου του φύλου τους και μέσου όρου βαθμολογίας αποφοίτησης την προηγούμενη χρονιά.

Το ερωτηματολόγιο καθώς και άδεια χρήσης του ζητήθηκε από τον συντάκτη του, ο οποίος έδωσε έγκριση για την προσαρμογή και χρήση του στον ελληνικό πληθυσμό μαθητών, προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα με την εξής διαδικασία: αρχικά δόθηκε σε δύο έμπειρους εκπαιδευτικούς-διδάσκουσες της αγγλικής γλώσσας σε ελληνικά δημόσια σχολεία, οι οποίες πραγματοποίησαν τη μετάφραση του εργαλείου από την αγγλική γλώσσα στην Ελληνική και αντίστροφα. Στη συνέχεια, η έκδοση του εργαλείου στην ελληνική γλώσσα μοιράστηκε σε τρεις

4

Για την πλήρη μορφή και περιεχόμενα του ερωτηματολογίου, βλέπε Παράρτημα I

διαφορετικούς ειδικούς παιδαγωγούς από τους οποίους ζητήθηκε να σημειώσουν παρατηρήσεις σχετικά: α) με όρους που πιθανόν δεν κατανοούν και β) με τη συμβατότητα των τεχνικών και των στρατηγικών που περιγράφει το ερωτηματολόγιο με την ελληνική σχολική πραγματικότητα της δεύτερης τάξης γυμνασίου. Μετά και από αυτή την προσαρμογή του, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά προς συμπλήρωση σε είκοσι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε είκοσι μαθητές της δεύτερης τάξης γυμνασίου. Από την πιλοτική διερεύνηση προέκυψαν δύο παρατηρήσεις (η μία προερχόταν από καθηγήτρια και η άλλη από μαθήτρια) ως προς τη διατύπωση μιας συγκεκριμένης φράσης. Οι παρατηρήσεις λήφθηκαν υπόψη και η συγκεκριμένη φράση τροποποιήθηκε ανάλογα με τις προτάσεις της πιλοτικής έρευνας.

Για να διερευνηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν οι συντελεστές εσωτερικής συνοχής α του Cronbach. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, οι δείκτες εσωτερικής συνοχής βρέθηκαν να είναι ικανοποιητικοί σε όλες τις υποκλίμακες του εργαλείου.

Πίνακας 3.1 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου-τιμές δεικτών εσωτερικής συνοχής α Cronbach

	Αρχαία	Μουσική	Συνολικά
Τιμωρία-Ποινές	0,71	0,79	0,78
Αναγνώριση-Επιβραβεύσεις	0,68	0,79	0,79
Συμμετοχή μαθητών στη λήψη αποφάσεων	0,54	0,68	0,71
Απόψεις μεμονωμένων μαθητών	0,79	0,84	0,82
Υπαιτιγμοί	0,70	0,68	0,77
Επιθετική συμπεριφορά καθηγητή	0,74	0,74	0,79

3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι μαθητές του δείγματος συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δύο φορές: μία φορά για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και μία για το μάθημα της Μουσικής. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μέσα στη σχολική αίθουσα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε των Αρχαίων Ελληνικών, είτε της Μουσικής. Στην αρχή κάθε φύλλου του ερωτηματολογίου υπήρχε η έκφραση «στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ο καθηγητής/η καθηγήτρια:» και στη συνέχεια ακολουθούσαν οι περιγραφές των τεχνικών κάθε στρατηγικής. Το ίδιο επαναλήφθηκε και για το μάθημα της Μουσικής. Για να διασφαλιστεί περαιτέρω η ανωνυμία των εκπαιδευτικών, την ημέρα της συλλογής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων σε κάθε σχολείο η γράφουσα ζητούσε από

τους υπεύθυνους καθηγητές που τα είχαν συγκεντρώσει να επιλέξουν να τα τοποθετήσουν σε όποιο από δύο μεγάλα κουτιά, στα οποία συγκεντρωνόντουσαν τα ερωτηματολόγια, επιθυμούσαν. Αυτό αποτέλεσε μέρος της συμφωνίας μεταξύ ερευνήτριας και εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να αρθούν οι αμφιβολίες που είχαν εκφράσει στην πρώτη συνάντησή τους με την ερευνήτρια σχετικά με την «στοχοποίησή» τους. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε η εμπιστοσύνη και η ανωνυμία των εκπαιδευτικών αλλά δε στάθηκε δυνατό να ομαδοποιηθούν τα ερωτηματολόγια που προερχόντουσαν από το ίδιο σχολείο ή την ίδια πόλη, ώστε να πραγματοποιηθούν ενδεχομένως συμπληρωματικές αναλύσεις των δεδομένων που προέκυψαν.

Για την κωδικοποίηση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, οι απαντήσεις των μαθητών στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν με τους αριθμούς 1 ως 5, με την τιμή «1» να αντιστοιχεί στο «ποτέ» και την τιμή «5» στο «σχεδόν πάντα». Αντίστοιχα, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, η διαβάθμιση των απαντήσεων κωδικοποιήθηκε με τους αριθμούς 1 ως 4, με την τιμή «1» να αντιστοιχεί στη μικρότερη συχνότητα εκδήλωσης και την τιμή «4» στη μεγαλύτερη. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS, έκδοση 16.

4 Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Οι στρατηγικές που επιλέγουν οι καθηγητές του γυμνασίου για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής

Τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας αφορούν στις συγκεκριμένες στρατηγικές που επιλέγουν οι καθηγητές γυμνασίου στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και στη διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων μεταξύ αυτών των στρατηγικών.

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο. Οι τυχόν διαφοροποιήσεις των στρατηγικών διαχείρισης στα Αρχαία και στη Μουσική ελέχθησαν με *t-tests*. Στον πίνακα 4.1 αναγράφονται τα αποτελέσματα για κάθε στρατηγική και μάθημα και για το σύνολο (N) των μαθητών. Αναγράφονται επίσης οι πιθανότητες στατιστικού λάθους (*p*) για κάθε αποτέλεσμα του *t-test*.

Πίνακας 4.1 Στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στα Αρχαία και στη Μουσική και οι διαφοροποιήσεις τους

	Μ.Ο. Αρχαία*	Μ.Ο. Μουσική*	Τ.Α. Αρχαία	Τ.Α. Μουσική	N	<i>t</i>	<i>p</i>
Τιμωρία-Ποινές	3.34β	3.46α	.83	.92	791	-3.40	.001
Αναγνώριση-Επιβραβεύσεις	3.27γ	3.13γ	.94	1.07	791	3.45	.001
Συμμετοχή μαθητών στη λήψη αποφάσεων	2.77στ	2.84ε	.85	.97	789	-1.90	.57
Απόψεις μεμονωμένων μαθητών	3.25δ	3.10δ	.99	1.07	792	3.53	<.001
Υπαιτιγμοί	3.37α	3.18β	.88	.92	797	5.80	<.001
Επιθετική συμπεριφορά καθηγητή	2.78ε	2.69στ	1.02	1.00	779	2.32	.02

*τα α, β, γ, δ, ε και στ δηλώνουν την κατάταξη των στρατηγικών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς Αρχαίων και Μουσικής

...

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4.1, οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς είναι οι τιμωρίες και οι ποινές καθώς και οι υπαινιγμοί του καθηγητή για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή. Ακολουθούν η αναγνώριση και οι επιβραβεύσεις των επιθυμητών συμπεριφορών, καθώς και η αναζήτηση των απόψεων μεμονωμένων μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά τους. Τελευταίες στη συχνότητα υιοθέτησής τους από τους εκπαιδευτικούς είναι οι στρατηγικές που αφορούν στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα συμπεριφοράς στην τάξη καθώς και η επιθετική συμπεριφορά του καθηγητή (που υιοθετούνται λιγότερο συχνά από «μερικές φορές»).

Όσον αφορά τις διαφορές στη συχνότητα χρήσης των έξι στρατηγικών από τις δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών (φιλόλογοι και καθηγητές μουσικής), στατιστικά σημαντικές βρέθηκαν να είναι οι πέντε από τις έξι. Συγκεκριμένα, σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην κατηγορία «τιμωρία-ποινές» ($p=.001$), όπου, με βάση πάντα τις απόψεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί Μουσικής φαίνεται να κάνουν πιο συχνά χρήση τιμωριών και ποινών από τους φιλόλογους, ενώ ακολουθεί η κατηγορία «αναγνώριση-επιβραβεύσεις» ($p=.001$), όπου φαίνεται πως οι φιλόλογοι αναγνωρίζουν ή/και επιβραβεύουν την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών πιο συχνά από τους μουσικούς. Επιπλέον στατιστικά σημαντικά διαφορές αναδείχθηκαν στην κατηγορία «απόψεις μεμονωμένων μαθητών» ($p<.001$), όπου φαίνεται πως οι φιλόλογοι ζητούν τις απόψεις μεμονωμένων μαθητών πιο συχνά από τους μουσικούς, ενώ ακολουθεί η κατηγορία «υπαινιγμοί» ($p<.001$), όπου φαίνεται πως οι φιλόλογοι χρησιμοποιούν τον υπαινιγμό για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών πιο συχνά από τους μουσικούς. Παρότι ασθενέστερη συγκριτικά με τις προηγούμενες, εντούτοις στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=.02$) βρέθηκε και στην κατηγορία «επιθετική συμπεριφορά καθηγητή», η οποία φαίνεται να υιοθετείται πιο συχνά από τους φιλόλογους παρά από τους μουσικούς (ωστόσο οι μέσες τιμές δείχνουν πως η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς συμβαίνει λιγότερο από «μερικές φορές»). Τέλος, στην κατηγορία «συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων», η διαφορά στη συχνότητα υιοθέτησης της συγκεκριμένης στρατηγικής από τους φιλόλογους και εκπαιδευτικούς Μουσικής, δε βρέθηκε να είναι σημαντική ($p=.57$)⁵.

5

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε πως, εκτός των παραπάνω αναλύσεων, πραγματοποιήσαμε και ανάλυση παραγόντων, ξεχωριστά για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και για το μάθημα της Μουσικής. Από τις αναλύσεις αυτές προέκυψε ένα μοντέλο 4 παραγόντων για τη Μουσική (το οποίο ερμηνεύει το 54% της διακύμανσης), σύμφωνα με το οποίο οι στρατηγικές “συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων”, “απόψεις μεμονωμένων μαθητών” και “υπαινιγμοί” εντάσσονται στον ίδιο παράγοντα και οι στρατηγικές “τιμωρία-ποινές”, “αναγνώριση-επιβραβεύσεις” και “επιθετική συμπεριφορά καθηγητή” αποτελούν ξεχωριστούς παράγοντες. Για τα Αρχαία Ελληνικά η ανάλυση παραγόντων απέδωσε 5 συνιστώσες με ιδιοτιμή >1. Η λύση αυτή, ωστόσο, περιλαμβάνει μόνον δύο από τις τέσσερις τεχνικές στη στρατηγική “συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων” (συγκεκριμένα τις τεχνικές 9 και 10 του ερωτηματολογίου, ενώ η τεχνική 11 δεν φορτίζει

4.2 Η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών γυμνασίου στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής

4.2.1 Συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς

Στον Πίνακα 4.2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα «πόσο συχνά συμπεριφέρεσαι ακατάλληλα στην τάξη» στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και στο μάθημα της Μουσικής, σε ποσοστό επί τοις εκατό. Όπως δείχνουν και οι σχετικές τιμές, μικρές διαφοροποιήσεις υπάρχουν στις εκτιμήσεις των μαθητών για τη συχνότητα που συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα στα δύο μαθήματα. Συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του δείγματος εκτιμούν πως σχεδόν ποτέ δεν συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα, ούτε στο μάθημα των Αρχαίων, ούτε και στο μάθημα της Μουσικής. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνουν πως συχνά (6.72% και 8.34% αντίστοιχα) συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα. Ωστόσο, αν αθροίσουμε τα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν «λίγο», «μερικές φορές» και «συχνά», συμπεραίνουμε ότι περίπου οι μισοί μαθητές του δείγματος δηλώνουν ότι εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά και στα δύο μαθήματα.

Πίνακας 4.2 Συχνότητα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των ιδίων των μαθητών

	Αρχαία (%)	Μουσική (%)
Σχεδόν ποτέ	55.67	56.29
Λίγο	20.67	18.31
Αρκετές φορές	15.94	15
Συχνά	6.72	8.34
Απουσία απάντησης	1	1.99

Όσον αφορά τις εκτιμήσεις των μαθητών για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των συμμαθητών τους, αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.3. Όπως καταδεικνύουν τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις κατηγορίες «μερικοί» και «πολλοί», οι

ικανοποιητικά σε κανέναν παράγοντα). Γι αυτό το λόγο, δοκιμάστηκε η λύση των 4 παραγόντων (που ερμηνεύει το 49% της διακύμανσης), η οποία έδωσε παρόμοια δομή με αυτή του μοντέλου που αφορά τη Μουσική. Ύστερα από κριτική εξέταση των επιλογών μας επιλέξαμε να διατηρήσουμε για τη συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης δεδομένων την “αυθεντική” δομή του εργαλείου (με τις έξι στρατηγικές), μιας και έχει δοκιμαστεί και υποστηρίζεται θεωρητικά, και όχι τη δομή που προέκυψε από την ανάλυση παραγόντων με τις τέσσερις ομάδες στρατηγικών, διότι βασικός στόχος στη διερεύνησή μας ήταν να μετρήσουμε τη συχνότητα χρήσης και των έξι στρατηγικών από Έλληνες εκπαιδευτικούς (η υψηλή συχνότητα χρήσης των οποίων είναι διεθνώς διαπιστωμένη, όπως αναδείχθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση).

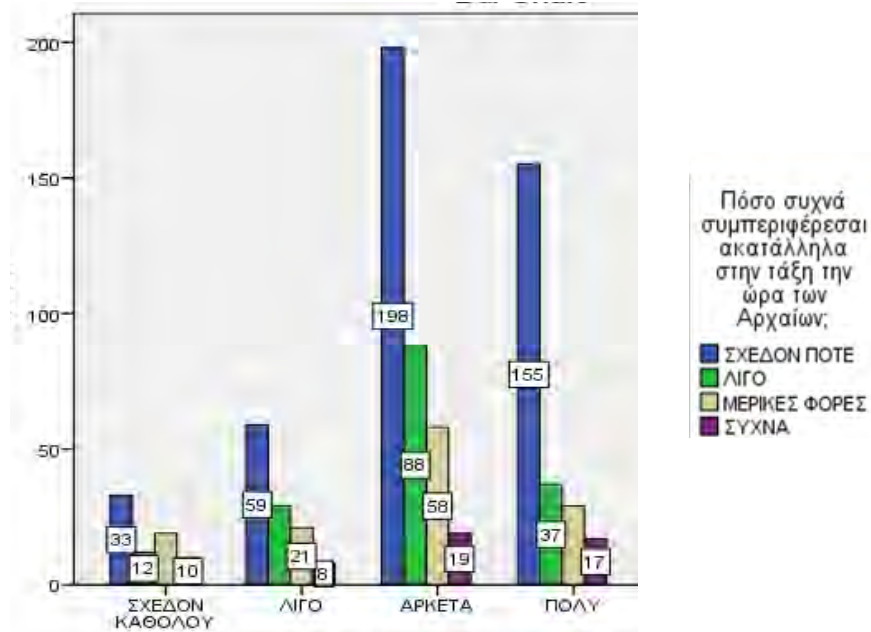
συμμετέχοντες εκτιμούν πως ένας σημαντικός αριθμός των συμμαθητών τους συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα και στα δύο μαθήματα. Μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (27.9%) εκτιμά πως είναι «πολλοί» οι συμμαθητές τους που συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα στο μάθημα της Μουσικής σε σχέση με το μάθημα των Αρχαίων (20.3%).

Πίνακας 4.3 Συχνότητα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των συμμαθητών

	Αρχαία (%)	Μουσική (%)
Σχεδόν κανείς	12.2	10.09
Λίγοι	27.4	26.53
Μερικοί	38.98	33.25
Πολλοί	20.3	27.9
Απουσία απάντησης	1.12	2.24

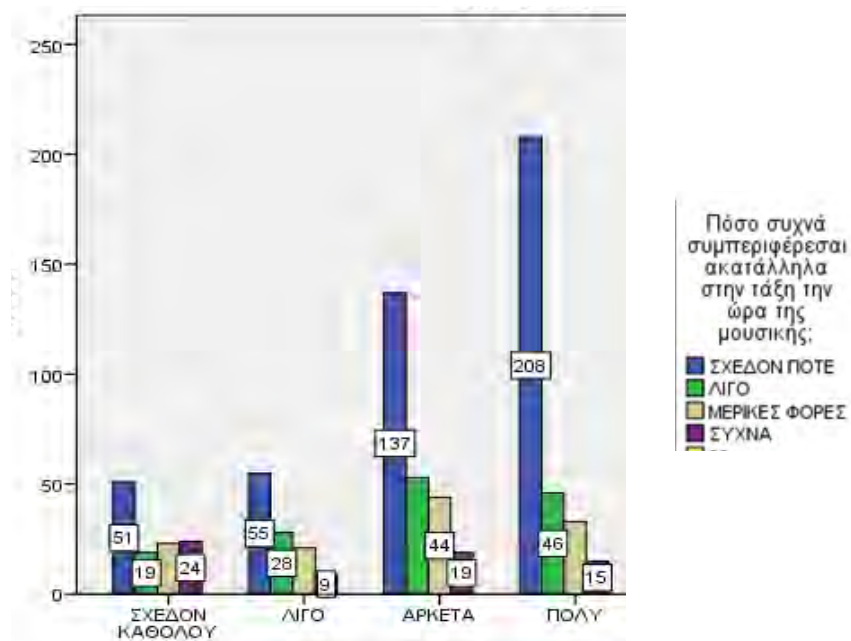
4.2.2 Σχέση ανάμεσα στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών και του βαθμού συμπάθειας που τρέφουν για τον εκπαιδευτικό

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη συγκεκριμένη σχέση υπενθυμίζουμε ότι στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες μαθητές υπήρχε η ερώτηση «πόσο συμπαθείς τον καθηγητή/την καθηγήτρια των Αρχαίων», ενώ ανάλογη ερώτηση υπήρχε και για καθηγητή/την καθηγήτρια της Μουσικής. Από τον έλεγχο που διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ^2 square, προέκυψε σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο παραμέτρους ($\chi^2=608.29$, $df=16$, $p<.001$). Συγκεκριμένα, φαίνεται πως όσο περισσότερο οι μαθητές, συμπαθούν τον καθηγητή των Αρχαίων, τόσο σπανιότερα, κατά την αντίληψή τους, συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα στο συγκεκριμένο μάθημα. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στο Διάγραμμα 4.1.



Διάγραμμα 4.1 Σχέση ανάμεσα στο βαθμό συμπάθειας προς τον εκπαιδευτικό και στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στο μάθημα των Αρχαίων*

*Ο οριζόντιος άξονας καταγράφει τη συμπάθεια των μαθητών προς τον καθηγητή και ο κάθετος άξονας τη συχνότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη. Οι αριθμοί στις μπάρες δηλώνουν αριθμό μαθητών



Διάγραμμα 4.2 Σχέση ανάμεσα στο βαθμό συμπάθειας προς τον εκπαιδευτικό και στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στο μάθημα Μουσικής*

*Ο οριζόντιος άξονας καταγράφει τη συμπάθεια των μαθητών προς τον καθηγητή και ο κάθετος άξονας τη συχνότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη. Οι αριθμοί στις μπάρες δηλώνουν αριθμό μαθητών

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα που αφορούν στο μάθημα και τον εκπαιδευτικό Μουσικής. Έτσι, φαίνεται πως όσο περισσότερο συμπαθούν οι μαθητές τον καθηγητή Μουσικής τόσο σπανιότερα, κατά την αντίληψή τους, εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο συγκεκριμένο μάθημα ($\chi^2=762.45$, $df=16$, $p<.001$). Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στο Διάγραμμα 4.2.

4.2.3 Σχέση ανάμεσα στη συχνότητα εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών και της επίδοσής τους, του ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν για το μάθημα και της αξίας που δίνουν στη μάθηση

Από τους μαθητές του δείγματος ζητήθηκε να δηλώσουν στο ερωτηματολόγιο τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν στο απολυτήριο της προηγούμενης χρονιάς. Οι βαθμολογίες αυτές κωδικοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στην κατηγοριοποίηση της επίδοσης (με αντίστοιχους χαρακτηρισμούς) που ισχύουν βάσει νομοθεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας. Στον Πίνακα 4.4 παρουσιάζονται οι βαθμολογίες για το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 4.4 Μέσοι όροι των βαθμών επίδοσης των μαθητών

	N=803	Ποσοστό %
Σχεδόν Καλά (9,5-13)	22	2.7
Καλά (13,1-16)	136	16.9
Πολύ καλά (16,1-18)	243	30.3
Άριστα (18,1-20)	393	48.9
Απουσία απάντησης	9	1.1

Η σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στα μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής ελέγχθηκε με βάση το στατιστικό κριτήριο χ square. Η χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ square έδειξε ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις προαναφερθείσες μεταβλητές ($\chi^2=50.03$, $df=16$, $p<.001$). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές, οι οποίοι έχουν υψηλό μέσο όρο βαθμολογίας, δεν εκδηλώνουν συχνά ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Το

αντίστροφο ισχύει για τους μαθητές με χαμηλό μέσο όρο βαθμολογίας. Ομοίως, σημαντική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και για το μάθημα της Μουσικής ($\chi^2=81.8$, $df=16$, $p<.001$). Επομένως και στο μάθημα της Μουσικής, η υψηλή σχολική επίδοση συνδέεται με αραιή εκδήλωση ή απουσία ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα ισχύουν και αντιστρόφως.

Επιπλέον εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα «πόσο σε ενδιαφέρει να μάθεις από αυτόν τον καθηγητή» και της συχνότητας εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εκ μέρους τους, προκειμένου να διαπιστωθεί αν το κίνητρό τους να μάθουν στο συγκεκριμένο μάθημα συνδέεται με τη συμπεριφορά τους. Ο έλεγχος της σχέσης των δύο μεταβλητών έδειξε πως οι μαθητές που δηλώνουν υψηλό ενδιαφέρον να μάθουν από τον καθηγητή των Αρχαίων, σπάνια εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο συγκεκριμένο μάθημα και, αντιστρόφως, οι μαθητές που δηλώνουν πως δεν ενδιαφέρονται για να μάθουν, δηλώνουν συχνή εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ($\chi^2=565,177$ $df=16$, $p<.001$). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και για το μάθημα της Μουσικής: εκείνοι οι μαθητές που ενδιαφέρονται να μάθουν σ' αυτό το μάθημα, δεν εκδηλώνουν συχνά ανεπιθύμητη συμπεριφορά και αντιστρόφως ($\chi^2=812.86$ $df=16$, $p<.001$).

Επιπροσθέτως ελέγχθηκε η σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα «πόσο σημαντική είναι η μάθηση» και της συμπεριφορά που αυτοί εκδηλώνουν στην τάξη. Τόσο στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, όσο και στο μάθημα της Μουσικής, οι μαθητές που θεωρούν τη μάθηση σημαντική, σπάνια εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά και αντιστρόφως (για τα Αρχαία Ελληνικά: $\chi^2=847.57$ $df=16$, $p<.001$ και για τη Μουσική: $\chi^2=182.14$, $df=16$, $p<.001$).

4.2.4 Συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών με βάση το φύλο τους

Τέλος, οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά τους στην τάξη αναλύθηκαν σε σχέση με το φύλο τους. Στον Πίνακα 4.5 παρουσιάζεται η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στα δύο μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά και Μουσική) με βάση το φύλο τους.

Πίνακας 4.5 Συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών

	Αρχαία		Μουσική	
	Αγόρι N=420	Κορίτσι N=375	Αγόρι N=420	Κορίτσι N=375
Σχεδόν ποτέ	200	247	199	253
Λίγο	103	63	93	54
Μερικές φορές	79	49	78	43
Συχνά	38	16	45	22

Όπως καταδεικνύουν τα αποτελέσματα στον Πίνακα 4.5, τα αγόρια δηλώνουν ότι εκδηλώνουν υψηλότερη συχνότητα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και στα δύο μαθήματα συγκριτικά με τα κορίτσια. Οι διαφορές αυτές μετά από τον έλεγχο του κριτηρίου χ^2 square βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές (για τα Αρχαία: $\chi^2=28.14$ $df=4$, $p<.001$ και τα τη Μουσική: $\chi^2=32.64$ $df=4$, $p<.001$).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη καθώς και με τα δεδομένα προηγούμενων σχετικών μελετών στο διεθνή και ελλαδικό χώρο.

5 Συζήτηση αποτελεσμάτων

5.1 Στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί

Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν αυτούσια καμιά από τις τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διοίκηση της τάξης (παρεμβατική, μη παρεμβατική, διαδραστική) που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τουναντίον, όπως αναφέρουν οι μαθητές τους, οι καθηγητές φαίνεται να επιλέγουν στρατηγικές που εμπίπτουν και στις τρεις προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συχνότητα υιοθέτησης των διαφορετικών στρατηγικών που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι στρατηγικές που εμπίπτουν στην παρεμβατική και στη μη παρεμβατική προσέγγιση χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά και από τις δύο ειδικότητες (φιλόλογοι, καθηγητές Μουσικής) εκπαιδευτικών (μέσες τιμές πάνω από «μερικές φορές»). Έτσι, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί των συμμετεχόντων μαθητών, χρησιμοποιούν περισσότερες από «μερικές φορές» τους υπαινιγμούς (μη παρεμβατική προσέγγιση), την επιβολή «τιμωρίας» και «άλλων ποινών» για ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αλλά επίσης και την «αναγνώριση και τις επιβραβεύσεις» για την επιθυμητή (παρεμβατική προσέγγιση). Αντιθέτως, η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, που εμπίπτει στη διαδραστική προσέγγιση, αναφέρεται από το δείγμα της έρευνας ως λιγότερο συχνή από «μερικές φορές». Παρομοίως, περίπου με την ίδια συχνότητα (λιγότερο από «μερικές φορές») οι μαθητές αναφέρουν ότι εξαιτίας της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τους εκδηλώνεται από τους καθηγητές και των δύο ειδικοτήτων επιθετική συμπεριφορά προς τους ίδιους.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα πορίσματα της μελέτης του Lewis (2001), τα οποία υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν στρατηγικές από όλες τις προσεγγίσεις, ενώ συγχρόνως επιβεβαιώνουν μόνο μερικώς τα δεδομένα της έρευνας των Martin και Sass (2010) που καταδεικνύουν ότι τελικά μία από τις τρεις προσεγγίσεις υπερτερεί στη συχνότητα υιοθέτησής της από τους εκπαιδευτικούς. Ως προς το τελευταίο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι υπάρχουν μικρές διαφορές στη συχνότητα χρήσης των παρεμβατικών και μη παρεμβατικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς, αλλά μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στη συχνότητα υιοθέτησης αυτών των δύο προσεγγίσεων και στη διαδραστική προσέγγιση. Υπό αυτή την έννοια, δεν μπορούμε με βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι υπερτερεί η παρεμβατική ή η μη παρεμβατική, αλλά πως η διαδραστική προσέγγιση υπολείπεται σαφώς και των άλλων δύο προσεγγίσεων σε

συχνότητα υιοθέτησής της από τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συχνότητα υιοθέτησης της καθεμιάς από τις έξι ομάδες στρατηγικών που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, αυτές φαίνεται να συγκλίνουν με τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας του Lewis (2001) σε δείγμα 2.938 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, όπως και στην έρευνα του Lewis, οι «υπαινιγμοί», «η τιμωρία» για ανεπιθύμητη συμπεριφορά όπως και οι απόψεις των μεμονωμένων μαθητών για την επεξήγηση της συμπεριφοράς τους, χρησιμοποιούνται πάνω από «μερικές φορές». Επιπροσθέτως, και στις δύο έρευνες οι μαθητές που συμμετείχαν ανέφεραν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε θέματα πειθαρχίας καθώς και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς των καθηγητών προς τους ίδιους όταν είχαν ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη, ως στρατηγικές που εφαρμόζονταν λιγότερο συχνά από «μερικές φορές». Μικρές και μη ουσιαστικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ανάμεσα στα ευρήματα των δύο ερευνών αναφορικά με τη συχνότητα υιοθέτησης από τους εκπαιδευτικούς των στρατηγικών της κατηγορίας «αναγνώριση και επιβραβεύσεις». Συγκεκριμένα, οι μαθητές του δείγματος της παρούσας έρευνας ανέφεραν ότι χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές συχνότερα από «μερικές φορές», ενώ στην έρευνα του Lewis (2001) λιγότερο από «μερικές φορές». Παρόλα αυτά, η μέση τιμή συχνότητας που βρέθηκε για την παραπάνω κατηγορία (2,9) στην έρευνα του Lewis είναι αρκετά κοντά στη συχνότητα «μερικές φορές» (που ξεκινά από τη μέση τιμή 3) στην παρούσα μελέτη και επομένως οι προαναφερθείσες διαφορές δεν μπορούν να θεωρηθούν σημαντικές.

Διαφορετική εν μέρει εικόνα συγκριτικά με αυτή που περιγράφεται παραπάνω προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησε ο Tran (2015) σε δείγμα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βιετνάμ με στόχο να μελετήσει τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τους στις τάξεις τους. Σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα και την έρευνα του Lewis (2001), στην έρευνα του Tran (2015) η τιμωρία και οι ποινές ήταν η λιγότερο χρησιμοποιούμενη στρατηγική από όλες. Από την άλλη, οι «απόψεις μεμονωμένων μαθητών», που τόσο στην παρούσα έρευνα, όσο και στην έρευνα του Lewis (2001), δεν ήταν ανάμεσα στις πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, στην έρευνα του Tran βρέθηκε να είναι η δεύτερη επιλογή τους αλλά με πολύ μικρή διαφορά από την πρώτη, που ήταν οι «υπαινιγμοί». Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν από συγκριτικές μελέτες που εστιάζουν στις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί τους, και οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια στο Δυτικό κόσμο (Αυστραλία και Ισραήλ) καθώς την Ασία (Κίνα) (Lewis et al., 2005·

2008). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα των μελετών αυτών η «επιθετική» συμπεριφορά του καθηγητή προς τους μαθητές που εκδήλωναν ανεπιθύμητη συμπεριφορά καθώς και η επιβολή «τιμωριών-ποινών» χρησιμοποιούνταν λιγότερο συχνά από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τις υπόλοιπες στρατηγικές που περιλαμβάνονταν στη μελέτη. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κίνα υιοθετούν τις προαναφερθείσες στρατηγικές λιγότερο συχνά συγκριτικά με τους Αυστραλούς και Ισραηλινούς συναδέλφους τους. Η συγκεκριμένη πολιτισμική διαφορά αναφορικά με τη σπάνια χρήση της τιμωρίας στις χώρες της Ασίας, αποδίδεται από τον Tran (2015) στην «κληρονομιά του Κονφούκιου» στην Κίνα και στο Βιετνάμ ως προς το ζήτημα της κοινωνικής οργάνωσης, σημαντική παράμετρος της οποίας φαίνεται πως είναι ο σεβασμός των μαθητών προς τους δασκάλους (Sun & Shek, 2012). Τέλος, σε σχέση με τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω, διακρίνεται μία τάση των εκπαιδευτικών, στους οποίους αναφέρθηκαν οι μαθητές του δείγματος, να αντιμετωπίζουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην τάξη με παρόμοιες στρατηγικές με αυτές που επιλέγουν οι συνάδελφοί τους στην Αυστραλία και το Ισραήλ, παρά οι συνάδελφοί τους στην Κίνα και στο Βιετνάμ. Οπωσδήποτε, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας δεν προσφέρεται για γενικεύσεις στον ελληνικό πληθυσμό μαθητών και εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν μια τάση και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης.

Όσον αφορά τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για κάποιες από τις έξι ομάδες στρατηγικών έναντι των υπολοίπων, τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η κατηγορία «τιμωρία και ποινές» είναι σχεδόν η πιο συχνή επιλογή από τους εκπαιδευτικούς (πρώτη για τους μουσικούς και δεύτερη επιλογή για τους φιλόλογους με ελάχιστη, ωστόσο, διαφορά από την πρώτη τους επιλογή που είναι οι «υπαινιμοί»). Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν αρκετά συχνά (και συχνότερα, συγκριτικά με άλλες στρατηγικές), να επιβάλουν συνέπειες στους μαθητές τους που συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα και να κλιμακώνουν τη σοβαρότητα των συνεπειών, όταν οι μαθητές δεν προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις υποδείξεις τους. Επίσης, το συγκεκριμένο εύρημα καταδεικνύει μία τάση των εκπαιδευτικών να προτιμούν περισσότερο τις «τιμωρητικές» στρατηγικές της παρεμβατικής προσέγγισης έναντι των «επιβραβευτικών» στρατηγικών. Πιο αναλυτικά, επειδή τόσο οι τιμωρίες, όσο και οι επιβραβεύσεις, ανήκουν στην παρεμβατική προσέγγιση διοίκησης της τάξης, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονται με παρεμβατικό τρόπο στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά, θα χρησιμοποιούν τις δύο συγκεκριμένες με την ίδια συχνότητα. Ωστόσο, με βάση τα δεδομένα της έρευνάς μας, φαίνεται πως οι αναγνωρίσεις και οι επιβραβεύσεις, αποτελούν τρίτη σε συχνότητα επιλογή των εκπαιδευτικών (ενώ, όπως αναφέρθηκε, οι τιμωρίες είναι σχεδόν η πρώτη). Η

ερμηνεία για την προτίμηση των τιμωριών έναντι των επιβραβεύσεων, θα πρέπει να αναζητηθεί, αφενός, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και αφετέρου στην εκπαιδευτική νομοθεσία και τις σχετικές επίσημες κατευθύνσεις που δίνονται στα σχολεία σε θέματα συμπεριφοράς. Αναμφίβολα, η τιμωρία αποτελεί έναν «παραδοσιακό» τρόπο αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, που μπορεί να υποδηλώνει άγνοια ή και αδυναμία των εκπαιδευτικών στη χρήση άλλων μεθόδων. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Lewis και Burman (2008), στην οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όταν ερωτήθηκαν για τους λόγους σύμφωνα με τους οποίους προτιμούν τις τιμωρίες (καθώς και, στη συγκεκριμένη έρευνα, τις επιβραβεύσεις) έναντι άλλων στρατηγικών, δήλωσαν ως ένα κύριο λόγο μεταξύ άλλων, την άγνοια ή την έλλειψη εμπειρίας στην εφαρμογή τους. Αφετέρου, μπορούμε να αποδώσουμε αυτή την προτίμηση των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας στην τιμωρία και τις ποινές στο γεγονός ότι η ίδια η εκπαιδευτική νομοθεσία στη Ελλάδα, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ως μέτρο διαχείρισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών προτείνει αποκλειστικά τις επιπλήξεις και τις κλιμακούμενες κυρώσεις (που, αναμφίβολα, συνιστούν «τιμωρητική» ανταπόκριση και όχι «επιβραβευτική»). Οι διαπιστώσεις μας, επομένως, ως προς την τιμωρητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αφενός ενισχύουν τις απόψεις άλλων μελετητών, που επισημαίνουν την πλημμελή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης της τάξης (Allen, 2010· Brophy, 2006· Evertson & Weinstein, 2006· Sucuoglu, Akalin, & Sazak-Pinar, 2010) και αφετέρου, υποδεικνύουν την αναγκαιότητα αναθεώρησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας ως προς την αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες και εμπειρικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις και πρακτικές.

Μια σημαντική διαπίστωση αφορά στην επιθετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη, η οποία αναφέρεται από τους μαθητές ως η -σχεδόν- λιγότερο χρησιμοποιούμενη στρατηγική από τους καθηγητές τους (προ-τελευταία σε συχνότητα που υιοθετείται για τους φιλολόγους και τελευταία για τους μουσικούς). Εντούτοις, οι μέσες τιμές στα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η συχνότητα χρήσης της επιθετικής συμπεριφοράς υπερβαίνει σημαντικά το «σχεδόν ποτέ» και πλησιάζει στο «μερικές φορές» (μέση τιμή 2,78 για τους φιλολόγους και 2,69 για τους μουσικούς αντίστοιχα). Φαίνεται, δηλαδή, πως οι εκπαιδευτικοί, και των δύο ειδικοτήτων, χρησιμοποιούν την υψηλή ένταση φωνής προς τους μαθητές που συμπεριφέρονται ακατάλληλα, φέρνουν τους μαθητές τους σε δύσκολη θέση, κρατούν την τάξη εντός της αίθουσας κατά το διάλειμμα και διατυπώνουν σαρκαστικά σχόλια προς τους μαθητές τους, (περίπου) «μερικές φορές» και, επομένως σε συχνότητα τέτοια, που είναι πιθανόν να έχει τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών στη διοίκηση της τάξης έχουν καταδείξει πως ο

θυμός και η επιθετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συνδέεται με αύξηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών (Lewis et al., 2005· Lewis et al., 2008· Miller, Ferguson, & Burne, 2000· Tran, 2015) και επομένως η συγκεκριμένη στρατηγική αντενδείκνυται για την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Το υψηλό ποσοστό υιοθέτησής της από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών τους που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, καταδεικνύει πιθανή ένδειξη άγνοιας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις διαθέσιμες στρατηγικές διοίκησης της τάξης και την καταλληλότητα ή αποτελεσματικότητά τους.

Μια άλλη σημαντική διαπίστωση, αφορά στις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ της συχνότητας χρήσης από τους εκπαιδευτικούς των στρατηγικών των «υπαινιγμών» και της «συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων». Πιο συγκεκριμένα, αν και οι δύο παραπάνω στρατηγικές εμπίπτουν στη μη παρεμβατική προσέγγιση διοίκησης της τάξης, οι «υπαινιγμοί για ανεπιθύμητη συμπεριφορά» χρησιμοποιούνται πάνω από μερικές φορές, ενώ η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων υιοθετείται λιγότερο από μερικές φορές. Στην προσπάθεια να ερμηνεύσουμε τις διαφοροποιήσεις στη συχνότητα υιοθέτησης αυτών των δύο στρατηγικών που, όπως αναφέρθηκε, ανήκουν στην ίδια θεωρητική προσέγγιση, είναι χρήσιμο να σκεφτούμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Έτσι, ενώ οι υπαινιγμοί συνιστούν άμεσες υποδείξεις που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός, και οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν την ώρα που διδάσκει, χωρίς να δαπανήσει σημαντικό χρόνο από τη διδασκαλία, η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων συνεπάγεται πως χρειάζεται να οργανωθεί η τάξη και να δαπανηθεί αρκετός χρόνος στην ομαδική συζήτηση (Doyle, 2006). Με δεδομένο ότι για τους μεν φιλολόγους φαίνεται να υπάρχει η «πίεση» της κάλυψης της ύλης (Koutrouba, 2013) και για τους μουσικούς -πολύ πιθανά- η πίεση του χρόνου (μόνο μία ώρα διδασκαλίας την εβδομάδα), ενδεχομένως και οι δύο ειδικότητες να προτιμούν τις σύντομες τεχνικές των «υπαινιγμών», έναντι των «χρονοβόρων» της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν την τάξη. Από την άλλη πλευρά, δεδομένου ότι η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων συνιστά μία παιδαγωγικά «σύγχρονη» στρατηγική, η οποία είναι συνδεδεμένη με τη διαμόρφωση υπεύθυνων δημοκρατικών πολιτών (Nucci, 2006· Soodak, 2004), θεωρούμε επίσης πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν περιορισμένη κατάρτιση για τη χρήση της καθώς και έλλειψη εμπειρίας στην εφαρμογή της στην τάξη.

5.2 Διαφορές στη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης μεταξύ των φιλολόγων και των καθηγητών Μουσικής

Μία γενική διαπίστωση που προκύπτει από τη συγκριτική θεώρηση των τάξεων των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής αφορά στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που βρέθηκαν ως προς την επιλογή και στη συχνότητα χρήσης από τους αντίστοιχους καθηγητές των πέντε από τις έξι στρατηγικές που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει μία από τις αρχικές μας υποθέσεις, η οποία στηρίχθηκε στο γεγονός ότι τα δύο προαναφερθέντα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία έχουν διαφορετική βαρύτητα τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στο ωρολόγιο πρόγραμμα των γυμνασίων, προϋποθέτουν μία διαφορετική οργάνωση της διδασκαλίας και, επομένως, διαφορετικές συμπεριφορές των μαθητών και ανάλογη ανταπόκριση από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, στην υπόθεσή μας συμπεριλάβαμε και την παράμετρο της διαφορετικής εκπαίδευσης των καθηγητών των δύο ειδικοτήτων, με τους μουσικούς πιθανόν να υπολείπονται (αριθμητικά και στο σύνολό τους) σε ψυχο-παιδαγωγική κατάρτιση έναντι των φιλολόγων.

Προχωρώντας σε μια πιο αναλυτική θεώρηση των διαφοροποιήσεων που αναδεικνύονται μεταξύ των δύο ειδικοτήτων (φιλόλογοι, μουσικοί) στην επιλογή στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη, τα δεδομένα καταδεικνύουν πως οι καθηγητές Μουσικής χρησιμοποιούν τις στρατηγικές της κατηγορίας «τιμωρία-ποινές» πιο συχνά από τους φιλόλογους. Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να συνδέεται τόσο με τη διαφορετική εκπαίδευση των δύο ειδικοτήτων όσο και με τη φύση του μαθήματος της Μουσικής. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 304B/13-03-2003), το μάθημα της Μουσικής πρέπει να διδάσκεται με ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες μουσικής εκτέλεσης, ακρόασης και δημιουργίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μοιράζουν στους μαθητές μια ποικιλία μελωδικών και ρυθμικών (κρουστών) μουσικών οργάνων, τα οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν στις παραπάνω δραστηριότητες, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Θεωρούμε πολύ πιθανό πως η «αναστάτωση» που δημιουργείται σε μία τάξη μουσικής, μέχρι να συντονιστούν οι ομάδες και να οριστεί ο βαθμός συμμετοχής μαθητών που κρατούν στα χέρια τους μουσικά όργανα, αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να αντιδρούν περισσότερο (ή με μεγαλύτερη συχνότητα) τιμωρητικά απέναντι σε μαθητές που δεν συμμορφώνονται με τις υποδείξεις. Τα ευρήματα, επομένως, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί Μουσικής ανακοινώνουν τις επιπτώσεις που θα ακολουθήσουν στους μαθητές που δεν συμπεριφέρονται κατάλληλα και αυξάνουν βαθμιαία τη σοβαρότητα των επιπτώσεων αυτών, όταν οι μαθητές επιμένουν να συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα,

πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς των Αρχαίων.

Οι παραπάνω λόγοι είναι πιθανό να ευθύνονται και για τις διαφοροποιήσεις στη χρήση της αναγνώρισης και των επιβραβεύσεων από τους εκπαιδευτικούς των δύο ειδικοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι πιθανό να συντελείται μια περισσότερο ατομική-μετωπική διάδραση εκπαιδευτικού και μαθητή ή, έστω, σε μικρότερο βαθμό η ομαδική και συνεργατική συμμετοχή των μαθητών που περιγράφεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη Μουσική, θεωρούμε πιθανόν ότι οι επιβραβεύσεις των καθηγητών των Αρχαίων για τη μεμονωμένη θετική ανταπόκριση-συμμετοχή των μαθητών στο γνωστικό περιεχόμενο τους μαθήματος είναι πιο συχνές και, κατ'επέκταση αναφέρονται συχνότερα από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, συγκριτικά με αυτές στο μάθημα της Μουσικής. Επιπροσθέτως, θεωρούμε πιθανόν πως η παιδαγωγική κατάρτιση των φιλολόγων καθηγητών και η εμπειρική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της επιβράβευσης έναντι των ποινών αποτελεί έναν επιπλέον λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα Αρχαία Ελληνικά υιοθετούν την αναγνώριση και τις επιβραβεύσεις περισσότερο, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που διδάσκουν το μάθημα της Μουσικής.

Η διαφορετική φύση των δύο μαθημάτων, σε επίπεδο διαδικασιών διδασκαλίας και εκπροσώπησή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, πιθανόν να εξηγεί και τις διαφορές που βρέθηκαν στη συχνότητα που αναζητούνται οι απόψεις των μεμονωμένων μαθητών στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά τους στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς των δύο ειδικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, όπως ήδη αναφέρθηκε, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στη δεύτερη τάξη του γυμνασίου διδάσκεται πέντε ώρες εβδομαδιαία. Το γεγονός της άνεσης χρόνου, όχι τόσο στην «κάλυψη» της διδακτέας ύλης αλλά -κυρίως- στη δημιουργία σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, θεωρούμε πως δημιουργούν τη βάση πάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα Αρχαία Ελληνικά συζητούν περισσότερο με μεμονωμένους μαθητές τους θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Επιπροσθέτως, είναι πιθανόν ότι η πιο ατομική και μετωπική συνεργασία μαθητή και εκπαιδευτικού στο μάθημα των Αρχαίων και, από την άλλη, η πιο ομαδική συμμετοχή στο μάθημα της Μουσικής, δημιουργεί την εντύπωση στους μαθητές πως ο εκπαιδευτικός των Αρχαίων αναζητά σε μεγαλύτερο βαθμό την άποψη των μεμονωμένων μαθητών, απ' ό,τι ο εκπαιδευτικός της Μουσικής, ο οποίος είναι πιθανό να ζητά περισσότερο την άποψη της ομάδας.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των δύο αντικειμένων σε επίπεδο διαδικασιών και χρόνου

διδασκαλίας πιθανόν ερμηνεύουν και τις διαφορές που βρέθηκαν ανάμεσα στη συχνότητα χρήσης της στρατηγικής «συμμετοχή μαθητών στη λήψη αποφάσεων» από τους καθηγητές των δύο ειδικοτήτων. Όπως προκύπτει από τη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη Μουσική, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε ομάδες δημιουργίας ή δημιουργικής ακρόασης, να παίρνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν την εξέλιξη μιας ομαδικής δημιουργικής εργασίας και να διατυπώνουν τις απόψεις τους ως προς το αποτέλεσμα της (δημιουργική αυτο-αξιολόγηση). Το γεγονός αυτό θεωρούμε πως, αφενός, δημιουργεί ένα περισσότερο πρόσφορο περιβάλλον για την ομαδική εργασία στο μάθημα της Μουσικής και, αφετέρου, δίνεται περισσότερος χώρος στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σύνθεση της ομάδας, τον καταμερισμό εργασιών και την οργάνωση της δουλειάς τους. Ως αποτέλεσμα, στο μάθημα αυτό αναπτύσσεται περισσότερο η κουλτούρα της ομαδικής εργασίας και, συνακόλουθα, οι μαθητές αναφέρουν πως η ομαδική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων γίνεται πιο συχνά στο μάθημα της Μουσικής, απ' ό,τι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

5.3 Η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και ο συσχετισμός της με άλλες μεταβλητές

Ενδιαφέροντα ευρήματα προκύπτουν από τα δεδομένα που αναφέρονται στη συχνότητα εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και το συσχετισμό της με το βαθμό συμπάθειας που αυτοί εκδηλώνουν προς τους καθηγητές τους, το ενδιαφέρον τους για μάθηση και το φύλο τους.

Αρχικώς, τα αποτελέσματα ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη συμφωνούν μ' αυτά προηγούμενων ερευνών (Davidson, 2009· Tran, 2015), σύμφωνα με τα οποία η ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να μην εκδηλώνεται με πολύ υψηλή συχνότητα αλλά, εντούτοις, έχει σταθερή παρουσία. Από την άλλη πλευρά, αν και περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες μαθητές ανέφεραν πως «σχεδόν ποτέ» δεν συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα στην τάξη (περίπου 55-56% και στα δύο μαθήματα), θεωρούμε ότι το άθροισμα των υπολοίπων μαθητών (44-45% και στα δύο μαθήματα), που αναφέρουν πως συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα «λίγο», «μερικές φορές» και «συχνά» περιγράφει μια εικόνα τάξεων όπου η ανεπιθύμητη συμπεριφορά έχει μια διόλου αμελητέα συχνότητα παρουσίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε στο εισαγωγικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι πιθανό να προκαλεί στρες στους

εκπαιδευτικούς (Richards, 2012), γεγονός που έχει επίπτωση στην αποτελεσματικότητά τους και στην ικανότητά τους να διοικήσουν την τάξη (Klassen & Chiu, 2010). Ενώ, ταυτόχρονα, η επιλογή μη αποτελεσματικών μεθόδων διαχείρισης της συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να έχει επίπτωση στην ποιότητα της διδασκαλίας (Braden & Smith, 2006). Από την άλλη πλευρά, η επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών, η υπακοή στους κανόνες της τάξης και η συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, συνδέεται με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών (Sullivan et al., 2014), ενώ η επιτυχημένη διαχείριση της συμπεριφοράς, με την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και δημοκρατικού πνεύματος στους μαθητές (Lewis & Burman, 2008). Θεωρούμε, επομένως, ότι με βάση τις απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ακόμη αρκετό δρόμο να διανύσουν ως προς την περαιτέρω μείωση της συχνότητας εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στις τάξεις τους, εφόσον, όπως τα ευρήματα καταδεικνύουν, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν για αυτό το σκοπό συνήθως χαρακτηρίζονται από περιορισμένη αποτελεσματικότητα. Το γεγονός ότι μεταξύ των δύο μαθημάτων (Αρχαίων και Μουσικής) δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών, φαίνεται να μην υποστηρίζει μία από τις αρχικές υποθέσεις μας. Συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι στις τάξεις των Αρχαίων Ελληνικών, λόγω του ότι το συγκεκριμένο μάθημα εξετάζεται γραπτά στις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου και διδάσκεται περισσότερες ώρες την εβδομάδα από το μάθημα της Μουσικής, οι μαθητές ενδεχομένως να εκδηλώνουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά με μικρότερη συχνότητα συγκριτικά με τις τάξεις της Μουσικής. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναφορικά με τη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στα δύο μαθήματα δεν επαληθεύουν την παραπάνω υπόθεση.

Η αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση που βρέθηκε ανάμεσα στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη και του βαθμού συμπάθειας που αναφέρουν οι μαθητές ότι τρέφουν για τους καθηγητές τους υποστηρίζει πως όσο μεγαλύτερη συμπάθεια εκφράζουν οι μαθητές για τον καθηγητή τους, τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τους στις τάξεις των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής και αντίστροφα. Τα δεδομένα της έρευνας συμφωνούν με τα αντίστοιχα προηγούμενων μελετών (Lewis et al., 2008· Lewis et al., 2011· Roache & Lewis, 2011) και αναδεικνύουν μία βασική παιδαγωγική αρχή: η ποιότητα των σχέσεων που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του και οι μέθοδοι που εφαρμόζει για να διοικήσει την τάξη (ως προς την οργάνωση διδασκαλίας και τη διαχείριση συμπεριφοράς) αποτελούν καθοριστικές παραμέτρους για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, «καλοί» θεωρούνται από τους μαθητές τους οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν θετική σχέση με τους μαθητές τους και νοιάζονται γι αυτούς, δείχνοντας ενδιαφέρον

για ό,τι τους απασχολεί (Telli, Brok, & Cakiroglou, 2008), κάνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας κατανοητό, θέτουν υψηλούς στόχους, χρησιμοποιούν το χιούμορ και εμπλέκουν τους μαθητές στην πορεία της διδασκαλίας (Cothran & Ennis, 2000· Davidson, 1999), διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των μαθητών, έχοντας «τα ηνία της τάξης», εξηγούν με ξεκάθαρο τρόπο τί περιμένουν από τους μαθητές τους, είναι δίκαιοι και δημιουργούν αίσθημα ασφάλειας στο περιβάλλον της τάξης (Woolfolk et al., 2006). Στις τάξεις αυτών των εκπαιδευτικών, κατά κανόνα και σύμφωνα με τις μελέτες στις οποίες παραπέμπουμε, είναι πιθανό να παρατηρείται μειωμένη συχνότητα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από πλευράς των μαθητών. Στην παρούσα εργασία, βεβαίως, δεν αναζητήθηκαν τα στοιχεία της προσωπικότητας και του τρόπου εργασίας των εκπαιδευτικών που εμπνέουν συμπάθεια στους μαθητές, παρά μόνον οι στρατηγικές που αυτοί εφαρμόζουν για τη διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Επομένως δεν γνωρίζουμε αν είναι το σύνολο ή μόνο μερικά από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται και αιτιολογούν τη συμπάθεια των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα προς τους καθηγητές τους. Ωστόσο, η συγκεκριμένη στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμπάθειας προς τον καθηγητή και την εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη ενισχύει περαιτέρω τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία στις τάξεις των «καλών» (κατά την αντίληψη των μαθητών τους) εκπαιδευτικών, η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι μειωμένη.

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, ένα από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών στην πορεία της διδασκαλίας. Πιθανώς αυτό το χαρακτηριστικό να ερμηνεύει και το εύρημα της παρούσας μελέτης, πως σημαντικά περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι συμπαθούν «πολύ» τον καθηγητή της Μουσικής συγκριτικά με τον καθηγητή των Αρχαίων. Αν λάβουμε υπόψη τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο συνήθως διδάσκονται τα δύο μαθήματα, είναι πιθανώς δυνατό να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε το συγκεκριμένο εύρημα. Συγκεκριμένα, βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των δύο μαθημάτων, η διδασκαλία του μαθήματος της Μουσικής συνιστάται να πραγματοποιείται με «ευχάριστο» τρόπο, που εμπλέκει περισσότερο ενεργά τους μαθητές στην πορεία της διδασκαλίας συγκριτικά με το μάθημα των Αρχαίων, όπου παραδοσιακά δίνεται μεγάλη έμφαση στην κάλυψη της διδαχθείσας ύλης, συνήθως μέσω μετωπικής διδασκαλίας, η οποία επιτρέπει περιορισμένα περιθώρια εμπλοκής και ενεργής συμμετοχής των μαθητών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003, για τα Αρχαία Ελληνικά και για τη Μουσική αντίστοιχα). Έτσι, αν και οι εκπαιδευτικοί Μουσικής υιοθετούν τις τιμωρίες και τις ποινές πιο συχνά από τους καθηγητές των Αρχαίων, χρησιμοποιούν τις επιβραβεύσεις λιγότερο συχνά από τους καθηγητές των Αρχαίων και

αναζητούν τις απόψεις μεμονωμένων μαθητών λιγότερο συχνά από τους καθηγητές των Αρχαίων, το γεγονός ότι (οι εκπαιδευτικοί Μουσικής) εμπλέκουν περισσότερο τους μαθητές στην πορεία του μαθήματος, μέσα από ομαδικές και δημιουργικές δραστηριότητες, αιτιολογεί πιθανά, τουλάχιστον μερικώς, τη στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό συμπάθειας που αναφέρουν για αυτούς οι μαθητές τους. Και, συνακόλουθα, διαμορφώνει και επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών στο μάθημα που διδάσκουν οι συγκεκριμένοι καθηγητές που συμπαθούν περισσότερο, δηλαδή στο μάθημα της Μουσικής. Η συγκεκριμένη άποψη συμβαδίζει εμμέσως με τα ευρήματα της έρευνας των Zounhia et al., (2003), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές δήλωσαν πως η συμπεριφορά τους είναι πιο ενδεδειγμένη στα μαθήματα που τους είναι πιο ενδιαφέροντα ή που διδάσκονται με πιο ευχάριστο τρόπο.

Η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη βρέθηκε να είναι αντιστρόφως ανάλογη της επίδοσης των μαθητών, του ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και της αξίας που αποδίδουν στη μάθηση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα δεδομένα της έρευνας που διεξήγαγε ο Lewis (2001) σε δείγμα 2.938 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, εμμέσως ενισχύουν την άποψη πως το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών για μάθηση συνδέεται με μειωμένη εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη (Zounhia et al., 2003) και εν μέρει ερμηνεύουν το γεγονός ότι στις τάξεις όπου η διαχείριση της συμπεριφοράς είναι αποτελεσματική, παρατηρείται υψηλότερη επίδοση των μαθητών (Lewis et al., 2005· Marzano & Marzano, 2003· Sowel, 2013· Sullivan et al., 2014). Θεωρούμε ότι τα παραπάνω είναι καλό να προβληματίσουν σοβαρά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να αναζητήσουν, αφενός, τρόπους ενίσχυσης των κινήτρων των μαθητών για μάθηση και, παράλληλα, τρόπους βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της διοίκησης της τάξης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν πως τόσο στο μάθημα των Αρχαίων όσο και στο μάθημα της Μουσικής, η εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από τα αγόρια είναι, συγκριτικά με τα κορίτσια, σημαντικά συχνότερη. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σε διεθνές επίπεδο, οι οποίες καταδεικνύουν πως τα αγόρια δημιουργούν μεγαλύτερο πρόβλημα με τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Beaman, 2007). Τα ευρήματα αυτά, σύμφωνα με τον Pianta (2006), πιθανά αποκαλύπτουν το είδος των προσωπικών σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως τα κορίτσια αισθάνονται πιο ασφαλή όταν αναπτύσσουν σχέση άμιλλας με τους εκπαιδευτικούς (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994, αναφέρεται στο Pianta, 2006). Ωστόσο, όπως

αναφέρει ο Rhodes (2002), μιας και ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, οι διαφορές φύλου ως προς το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς ίσως να οφείλεται και στην παράμετρο του ίδιου φύλου. Πιθανόν οι μαθητές να αναπτύσσουν καλλύτερη σχέση με εκπαιδευτικούς που ανήκουν στο ίδιο φύλο με τους ίδιους. Αυτό όμως δεν μπορεί ακόμη να υποστηριχθεί επαρκώς, μιας και λείπουν τα ερευνητικά δεδομένα από ικανό αριθμό μελετών στις οποίες να συμμετέχει ίδιος αριθμός ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Αποτελεί, επομένως, μια ενδιαφέρουσα προοπτική για μελλοντικούς ερευνητές. Μία άλλη πιθανή εξήγηση για τη σχέση του φύλου των μαθητών με τη συμπεριφορά τους στην τάξη, ίσως αποτελεί το γεγονός ότι στην εφηβεία τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερο αντικοινωνική συμπεριφορά από τα κορίτσια, όπως αυτή εκδηλώνεται με τη λεκτική και τη σωματική πρόκληση μέσα και έξω από την τάξη, η οποία συνδέεται γενικότερα με τα κοινωνικά πρότυπα που ακολουθούν και τους ρόλους που αναλαμβάνουν στην πορεία της ενηλικίωσής τους (Zuckerman, 2007). Εν κατακλείδι, τα μέχρι στιγμής ερευνητικά πορίσματα σε διεθνές επίπεδο αλλά και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών με βάση το φύλο τους, κρίνουμε πως πρέπει να προβληματίσουν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, κατά την άποψή μας, θα πρέπει να προσεγγίζουν τη διοίκηση της τάξης και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους και μέσα από την οπτική του φύλου.

Στο τελευταίο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις της έρευνάς μας σε σύνοψη, οι μεθοδολογικοί περιορισμοί και οι προτάσεις μας για μελλοντικές έρευνες, καθώς και οι προτάσεις μας για την εκπαιδευτική κοινότητα.

6 Σύνοψη και προτάσεις

6.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων και διαπιστώσεων

Τα αποτελέσματα και οι διαπιστώσεις της έρευνάς μας, όπως αναλυτικά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, συνοψίζονται σε ό,τι ακολουθεί. Σύμφωνα με τις απόψεις των 803 μαθητών δεύτερης τάξης γυμνασίου που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπιστώθηκε πως:

1 Ως προς τη συχνότητα υιοθέτησης των στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί των μαθητών-υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιούν περισσότερο από «μερικές φορές» τους λεκτικούς υπαινιγμούς για τη συμπεριφορά των μαθητών τους και τις ποινές προς τους μαθητές που συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα. Με μικρότερη συχνότητα, αλλά επίσης περισσότερο από «μερικές φορές»: α) χρησιμοποιούν τις επιβραβεύσεις προς τους μαθητές που συμπεριφέρονται με βάση τις υποδείξεις τους και β) αναζητούν τις απόψεις μεμονωμένων μαθητών, όταν διερευνούν τους λόγους της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τους. Λιγότερο συχνά (λιγότερο από «μερικές φορές») οι εκπαιδευτικοί των μαθητών του δείγματος χρησιμοποιούν την επιθετική συμπεριφορά προς τους μαθητές που συμπεριφέρονται ακατάλληλα, όπως και τη συμμετοχή των μαθητών τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τους κανόνες της τάξης.

2 Μεταξύ των διαφορετικών τάξεων (και των εκπαιδευτικών) των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συχνότητα χρήσης των πέντε από τις έξι στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς. Το εύρημα αυτό φαίνεται να υποστηρίζει τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής πιθανόν υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους

3 Η συχνότητα εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς βρέθηκε να είναι μετρίως υψηλή αλλά με σταθερή παρουσία και στα δύο μαθήματα, δηλαδή στα Αρχαία Ελληνικά και στη Μουσική (περίπου μισοί μαθητές δήλωσαν πως συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα από «λίγο» ως «συχνά»). Μεταξύ των δύο μαθημάτων δεν βρέθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές στη συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών, γεγονός που κατέρριψε την πρώτη από τις ερευνητικές μας υποθέσεις.

4 Η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη βρέθηκε να είναι

αντιστρόφως ανάλογη με το βαθμό συμπάθειάς τους προς τον εκπαιδευτικό της τάξης, το οποίο σημαίνει πως όσο περισσότερο συμπαθούν οι μαθητές τον καθηγητή τους, τόσο λιγότερο συμπεριφέρονται ανεπιθύμητα. Το αποτέλεσμα βρέθηκε στατιστικά σημαντικό και στα δύο μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά και Μουσική), επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση.

5 Η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη βρέθηκε να είναι αντιστρόφως ανάλογη με τη σχολική επίδοσή τους, με το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και με την αξία που προσδίδουν στη μάθηση. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές που έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, που ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο μάθημα και που πιστεύουν πως η μάθηση είναι σημαντική για αυτούς, είναι αυτοί που εκδηλώνουν λιγότερο συχνά ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα βρέθηκε στατιστικά σημαντικό και στα δύο μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά και Μουσική), επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση.

6 Η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς φαίνεται να είναι πιο συχνή μεταξύ των αγοριών, σε σχέση με τα κορίτσια, και στα δύο μαθήματα.

6.2 Σύνοψη των περιορισμών της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση του θέματος

Με βάση τις επιλογές μας στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας και ως απόρροια των διαπιστώσεών μας, θεωρούμε χρήσιμο να συμπεριλάβουμε ορισμένες προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές, οι οποίες συνοψίζονται σε ό,τι ακολουθεί.

Κατ' αρχήν, ένας περιορισμός της παρούσας μελέτης αποτέλεσε το γεγονός ότι το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν δεν επιτρέπει γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό από τον οποίο επελέγη. Κρίνουμε σκόπιμη την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στις τάξεις των σχολείων της χώρας μας και σε μεγαλύτερα δείγματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση αυτή θα εμπλουτίσει τις γνώσεις της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας για ένα ζήτημα το οποίο, ενώ φαίνεται να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα στη χώρα μας, δεν έχει τραβήξει ακόμη το ενδιαφέρον των ερευνητών, τουλάχιστον όχι στο βαθμό που παρατηρείται σε άλλες χώρες, τόσο της Δύσης όσο και της Ασίας.

Ένας δεύτερος περιορισμός της μελέτης μας αφορά στο γεγονός ότι βασίστηκε

αποκλειστικά στις απόψεις των μαθητών. Λόγω του ότι οι ενδείξεις προηγηθεισών ερευνών, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, υπέδειξαν πιθανές διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, τουλάχιστον στο ζήτημα των μεθόδων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της τάξης, θεωρούμε σκόπιμο μελλοντικές έρευνες στη χώρα μας να συμπεριλάβουν σε ταυτόχρονη διερεύνηση τις απόψεις τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών τους για το ίδιο θέμα. Επιπροσθέτως, ένας ιδανικός κατά την άποψή μας σχεδιασμός θα συμπεριελάμβανε, εκτός από απόψεις μαθητών και καθηγητών, και τις καταγραφές παρατηρητών μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή: α) η μελέτη της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη συμπεριφορά των μαθητών στο φυσικό περιβάλλον της τάξης και β) η σύγκριση ανάμεσα στις απόψεις των καθηγητών και των μαθητών τους και να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισής τους με τις καταγραφές των ανεξάρτητων παρατηρητών (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008).

Εκτός από τη δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις των μαθητών τους, η συμμετοχή και των εκπαιδευτικών σε μελλοντική διερεύνηση θα προσφέρει πολλαπλώς χρήσιμα δεδομένα, που αφορούν την συμπεριφορά των μαθητών τους αλλά και τη δική τους ανταπόκριση απέναντι σ' αυτή. Πιο συγκεκριμένα, μιας και τα δεδομένα της έρευνάς μας: α) αποκάλυψαν σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά των μαθητών και στο βαθμό που συμπαθούν τον καθηγητή τους και β) παρείχαν ενδείξεις για πιθανή ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, θεωρούμε πως θα ήταν διαφωτιστικό σε μελλοντικές μελέτες να αναζητηθούν στοιχεία που αφορούν στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, στο φύλο τους αλλά και στο βαθμό εμπειρίας και κατάρτισής τους σε θέματα διοίκησης της τάξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Το γεγονός ότι έπρεπε να διαφυλαχθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, δεν κατέστησε δυνατή στην παρούσα έρευνα την ομαδοποίηση των ερωτηματολογίων ανά τμήμα και σχολείο, ούτε την αντιστοίχιση μιας ομάδας (τμήματος) με τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό της. Κρίνουμε πως θα ήταν διαφωτιστικό, σε επόμενες μελέτες, να γίνει αυτή η ομαδοποίηση, η οποία θα επιτρέψει να μελετηθούν και αποκλίσεις/διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά τμήματα του ίδιου σχολείου, με τον ίδιο ή/και διαφορετικό διδάσκοντα, όπως και διαφορές σε επίπεδο σχολείων ή και πόλεων. Στην παρούσα μελέτη, παρά το γεγονός ότι το δείγμα επιλέχθηκε από διαφορετικά σχολεία τεσσάρων διαφορετικών πόλεων (όλων των πόλεων της Θεσσαλίας) και πάλι η ανάγκη προστασίας της ανωνυμίας δεν επέτρεψε την ομαδοποίηση των απαντημένων ερωτηματολογίων ούτε και σε επίπεδο πόλης, κάτι που θα αποκάλυπτε ενδεχομένως χρήσιμα στοιχεία για το πώς μπορεί να διαφοροποιούνται οι συμπεριφορές των μαθητών (και αντίστοιχα η αντιμετώπισή τους από τους

εκπαιδευτικούς) σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Υπό την ίδια έννοια, μελλοντικές μελέτες θα ήταν σκόπιμο να συμπεριλάβουν και σχολεία από μη αστικές περιοχές της περιφέρειας (αγροτικούς πληθυσμούς, κá.).

Τέλος, κρίνουμε σκόπιμη την περαιτέρω διερεύνηση της συμπεριφοράς των μαθητών και της διαχείρισής της και σε άλλα μαθήματα-διδασκτικά αντικείμενα. Ένας πιθανά ιδανικός σχεδιασμός θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές μιας τάξης και να καταγράψει τη συμπεριφορά τους απέναντι σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονται. Ιδιαίτερα διαφωτιστικό θα ήταν αν συγκαταλέγονταν μαθήματα με διαφορετική βαρύτητα στο ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και με διαφορετικές απαιτήσεις ή πλαίσια διδασκαλίας (όπως, για παράδειγμα, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, που πραγματοποιείται εκτός της αίθουσας, ή τα εργαστηριακά μαθήματα των Φυσικών Επιστημών και των Καλλιτεχνικών). Κάτι τέτοιο θα έριχνε περισσότερο φως σε ζητήματα που αναδείχθηκαν στην παρούσα μελέτη, όπως είναι οι διαφοροποιήσεις στον τρόπο οργάνωσης της τάξης με βάση τις απαιτήσεις και το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος και, κατ' αντιστοιχία, η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών τους σ' αυτή.

6.3 Διατύπωση προτάσεων για την εκπαίδευση

Λαμβάνοντας υπόψη και τους περιορισμούς της μελέτης, όπως αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, και ειδικά την αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα της έρευνας, θεωρούμε πως οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την έρευνά μας θα μπορούσαν να αποβούν διαφωτιστικές στους εκπαιδευτικούς, στους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών και σε όσους σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας.

Καταρχάς, σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και τις στρατηγικές που επιλέγουν για να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών τους, το εύρημα που υποδεικνύει σταθερή παρουσία ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη τους, αποτελεί ένδειξη πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν, έχουν μέτριο αποτέλεσμα. Το ιδανικό, κατά την άποψή μας, θα ήταν η πλήρης απουσία ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και η απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην παρούσα μελέτη οι τιμωρίες και οι ποινές βρέθηκαν να

έχουν υψηλή συχνότητα εφαρμογής, σε σχέση με τις υπόλοιπες στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, γεγονός που ενισχύει την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητάς τους στη συμπεριφορά των μαθητών. Παρά το γεγονός ότι οι τιμωρίες φαίνεται να είναι μια «παγκόσμια» μέθοδος των εκπαιδευτικών (Roache & Lewis, 2011), η αλόγιστη ή υπερβολική χρήση των τιμωριών και των ποινών, όπως και η επιθετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (θυμός, φωνές, σαρκασμός κλπ), έχουν καταδειχθεί από προηγούμενες μελέτες πως επιφέρουν το αντίθετο από το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, πυροδοτώντας περαιτέρω ανεπιθύμητες αντιδράσεις των μαθητών (Tran, 2015) και αντικοινωνική συμπεριφορά (Allen, 2010). Το γεγονός αυτό θα πρέπει να προβληματίσει σοβαρά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν την δραστικότερη μείωση των φαινομένων ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στις τάξεις όπου διδάσκουν.

Από την άλλη πλευρά, η αναγνώριση της επιθυμητής συμπεριφοράς και η επιβράβευσή της, που βάσει προηγούμενων μελετών συνδέονται με τη δημιουργία θετικού κλίματος στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών (Lewis, 2006), στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν να μη χρησιμοποιούνται τόσο συχνά, όσο χρησιμοποιούνται οι τιμωρίες και οι ποινές. Κρίνουμε, επομένως, σκόπιμη την αύξηση της υιοθέτησης των επιβραβεύσεων από τους εκπαιδευτικούς, όσο και την (παράλληλη) μείωση των τιμωριών και των ποινών.

Η συχνή -συγκριτικά- χρήση της στρατηγικής των υπαινιγμών προς τους μαθητές για τη συμπεριφορά τους, η οποία αναγνωρίζεται ως ένα ήπιο και αποτελεσματικό μέτρο, που δεν φέρνει σε σύγκρουση τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές (Roache & Lewis, 2011), ήταν ένα από τα θετικά ευρήματα της παρούσας μελέτης. Θα συνιστούσαμε, ως εκ τούτου, στους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων μαθητών να διατηρήσουν τη συχνότητα εφαρμογής της. Αντιθέτως, η στρατηγική της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη κοινών αποφάσεων που αφορούν τη διοίκηση της τάξης, η οποία θεωρείται πως μειώνει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, προάγει την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και εκπαιδεύει μελλοντικούς δημοκρατικούς πολίτες (Soodak, 2003), βρέθηκε να έχει σχεδόν τη λιγότερο συχνή εφαρμογή από όλες τις στρατηγικές, στις τάξεις που συμμετείχαν στην έρευνα. Εν κατακλείδι, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αυτό που θα συνιστούσαμε προς τους εκπαιδευτικούς (των συμμετεχόντων μαθητών) που επιθυμούν τη μείωση της σοβαρότητας και της συχνότητας φαινομένων ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στις τάξεις τους, είναι: η μείωση και η συνετή-λογική χρήση των ποινών και των τιμωριών που επιβάλουν στους μαθητές τους, η εξάλειψη της επιθετικής συμπεριφοράς προς τους μαθητές τους, η διατήρηση της χρήσης των υπαινιγμών, η αύξηση των επιβραβεύσεων, η συχνότερη χρήση της συζήτησης με μεμονωμένους μαθητές για τη συμπεριφορά τους και η συχνότερη εμπλοκή των μαθητών στη λήψη

κοινών αποφάσεων που αφορούν στη συμπεριφορά στην τάξη.

Το γεγονός ότι, βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης μας, το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, όπως και η αξία που δίνουν στη μάθηση, συνδέεται με χαμηλή εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, θα πρέπει επίσης να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς ως προς την αναζήτηση μεθόδων διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης, που κάνουν το μάθημα ευχάριστο και που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν θετική σχέση ανάμεσα στη συμπάθεια των μαθητών προς τον καθηγητή τους και στη μειωμένη εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, αναδεικνύει τη σημασία που φαίνεται να έχουν συγκεκριμένες ποιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του τρόπου συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει πως ο εκπαιδευτικός που έχει την ικανότητα να χτίζει θετική σχέση με του μαθητές του, που τους ενθαρρύνει, που «είναι εκεί» για αυτούς και ακούει τα ζητήματα που τους απασχολούν δείχνοντας ενδιαφέρον για αυτά, είτε είναι προσωπικά, είτε είναι ακαδημαϊκά, είναι αυτός που κερδίζει τη συμπάθεια των μαθητών του (Telli et al., 2008). Ενώ, όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας του, «καλός» και «συμπαθής» κρίνεται από τους μαθητές του ο εκπαιδευτικός που κάνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας κατανοητό, που εφαρμόζει διαφορετικούς τρόπους στη διδασκαλία, που παραδίδει το καινούριο μάθημα σε μικρές και καλά δομημένες ενότητες, που θέτει υψηλούς στόχους, που κάνει τη μάθηση «παιχνίδι», που χρησιμοποιεί το χιούμορ και που εμπλέκει τους μαθητές στην πορεία της διδασκαλίας εφαρμόζοντας συνεργατικές και συμμετοχικές μεθόδους (Cothran & Ennis, 2000· Davidson, 1999). Αν και κατανοούμε τις χρονικές πιέσεις που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης (λήξη τετραμήνων, προθεσμίες εξετάσεων, κλπ), θεωρούμε πως η μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών τους θα αυξήσει το δημιουργικό διδακτικό χρόνο στην τάξη. Όπως αναφέρει και ο Lewis (1999) οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι σκόπιμο να θυμούνται πως διδάσκουν μαθητές και όχι μαθήματα. Κρίνουμε επομένως πως θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, τόσο για τους ίδιους όσο και για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας τους, να αναζητήσουν και να υιοθετήσουν τους τρόπους διδασκαλίας και συμπεριφοράς που αυξάνουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μαθητών τους μειώνοντας ταυτόχρονα την ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους.

Σε σχέση με τις διαφορές στην ιεράρχηση και στη συχνότητα χρήσης διαφορετικών στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς μεταξύ των καθηγητών των Αρχαίων Ελληνικών και της Μουσικής, θα πρέπει ίσως να υπογραμμιστεί πως στην έρευνά μας δεν φάνηκε να επιφέρουν διαφορά στο τελικό αποτέλεσμα, μιας και η συχνότητα εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς

βρέθηκε να είναι περίπου η ίδια στις τάξεις και των δύο αυτών μαθημάτων. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με ό,τι ειπώθηκε πιο πάνω για τις αποτελεσματικές μεθόδους στη διοίκηση της τάξης, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, αναδεικνύει τη σημασία μιας κοινής προσέγγισης μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εναλλάσσονται σε κάθε τάξη μαθητών, κρίνουμε πως θα πρέπει να εξετάσουν σοβαρά την προοπτική θέσπισης: α) κοινών κριτηρίων στον ορισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και β) κοινών προσεγγίσεων στην αντιμετώπισή της, που να ισχύσουν για όλο το σχολείο (μαθητές και καθηγητές). Η ερευνητική εμπειρία δείχνει πως, στο ίδιο σχολείο, τα διαφορετικά επίπεδα ανοχής μεταξύ των καθηγητών ως προς την ανεπιθύμητη συμπεριφορά περνούν αντιφατικά μηνύματα στους μαθητές για τη συμπεριφορά τους και για τις επιπτώσεις της (Stepens, Kyriacou & Tonnessen, 2005). Σ' αυτό το πνεύμα, κρίνουμε σκόπιμη και τη δημιουργία κώδικα συμπεριφοράς σε επίπεδο ολόκληρης της σχολικής μονάδας στην κατάρτιση και υλοποίηση του οποίου συμμετέχουν και οι ίδιοι οι μαθητές εκτός από τους εκπαιδευτικούς.

Το γεγονός ότι οι τιμωρίες και οι ποινές βρέθηκαν να είναι ψηλά στη συχνότητα επιλογής ως μέτρο διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών, θα πρέπει να προβληματίσει τους υπεύθυνους για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Όπως αναφέραμε και κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η μελέτη των σχετικών διατάξεων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, παρά το γεγονός ότι αναφέρει την καλλιέργεια δημοκρατικού πνεύματος, τη συλλογική προσπάθεια, τη συνεργασία και την υπεύθυνη συμμετοχή των μαθητών στους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, εντούτοις, ως μοναδικά μέτρα αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών περιλαμβάνει τις κυρώσεις και τη διαβαθμισμένη σοβαρότητά τους (επιπλήξεις, ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα, αποβολή από το σχολείο, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος). Το γεγονός αυτό φαίνεται να αιτιολογεί σε μεγάλο βαθμό και τη συχνή επιλογή των ποινών από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη. Ωστόσο, τη στιγμή που είναι πλέον διεθνώς καταδεδειγμένη η αρνητική επίπτωση των κυρώσεων στην συμπεριφορά των μαθητών αλλά, ταυτόχρονα, και η θετική ανταπόκρισή τους σε δημοκρατικές και συμμετοχικές μεθόδους διοίκησης της τάξης, κρίνουμε πως οι συντάκτες της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αναθεωρήσουν το σύστημα επιβολής ποινών. Στο ίδιο πλαίσιο προβληματισμού, και εφόσον η καλλιέργεια δημοκρατικού πνεύματος παραμένει μεταξύ των κύριων στόχων της εκπαίδευσης, κρίνουμε πως στις σχετικές διατάξεις θα πρέπει να ενταχθούν και περιγραφές-οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό και υλοποίηση διαδικασιών που ενθαρρύνουν και προάγουν την υπεύθυνη και δημοκρατική συμπεριφορά των μαθητών.

Μεταξύ αυτών, και αναφορικά με τα ζητήματα στα οποία επικεντρώθηκε η παρούσα μελέτη (επιλογή στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη), θα επαναλάβουμε την πρότασή μας για συχνότερη χρήση της στρατηγικής που αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη κοινών αποφάσεων για τη διοίκηση της τάξης.

Τέλος, μεταξύ των διαπιστώσεων της έρευνάς μας αναδείχθηκε ως πιθανή η πλημμελής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους. Εκτεταμένες μελέτες διεθνώς, έχουν αναδείξει ως πρόβλημα το γεγονός ότι, συχνά, οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στις αίθουσες διδασκαλίας απροετοίμαστοι να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (Evertson & Weinstein, 2006). Με δεδομένες τις διαπιστώσεις που αναφέραμε στο εισαγωγικό κεφάλαιο της εργασίας μας, σύμφωνα με τις οποίες οι μέθοδοι διοίκησης της τάξης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών: α) επηρεάζουν αποφασιστικά στο στρες των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους, ενώ β) διαμορφώνουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και την επίτευξη των διδακτικών στόχων, πιστεύουμε πως η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σ' αυτήν ευαίσθητη και σημαντική διάσταση της επαγγελματικής τους ιδιότητας πρέπει να αντιμετωπιστεί με μεγαλύτερη ευθύνη από τους αρμόδιους φορείς. Η πρότασή μας, ως προς τους υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικούς, είναι η συμπερίληψη της διοίκησης της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών στο πρόγραμμα ακαδημαϊκών σπουδών τους. Επιπροσθέτως, και όσον αφορά τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, θεωρούμε σημαντική τη στήριξη της πολιτείας, τόσο με τη διοργάνωση στοχευμένων επιμορφωτικών παρεμβάσεων, όσο και με τη σύνταξη και αποστολή οδηγιών για την ένταξη αποτελεσματικών μεθόδων διοίκησης της τάξης στην καθημερινή διδακτική διαδικασία. Διεθνείς μελέτες παρέχουν ενδείξεις πως η επιμόρφωση σε συνδυασμό με την αποστολή εγχειριδίων που περιλαμβάνουν ερευνητικά πορίσματα και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, κατέληξε σε θετικά αποτελέσματα ως προς την αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών στην τάξη (Brophy, 2006). Το πρόσφατο ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στη χώρα μας για την αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, ενώ το κρίνουμε θετικό, θεωρούμε ταυτόχρονα πως είναι ελλιπές, διότι οι δράσεις που αναπτύχθηκαν για να το υποστηρίξουν επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στην αντιμετώπιση της βίας και της θυματοποίησης (εγκύκλιος 195630/Γ1/19/12/13). Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά πορίσματα, σύμφωνα με τα οποία η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη έχει θετικό αντίκτυπο και στη μείωση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (Allen, 2010), θεωρούμε πως η προσπάθεια που υλοποίησε το Υπουργείο για την ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα του εκφοβισμού, μπορεί πιθανώς να διευρυνθεί ώστε να συμπεριλάβει δράσεις και οδηγίες και

σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Laniti, M. (2007). Teachers' use of classroom management procedures in the United States and Greece. A cross-cultural comparison. *School Psychology International*, 28, 53-62. doi: 10.1177/0143034307075680
- Allen, K. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf>
- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27(1), 53-67.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278. doi: 10.1348/000709902158883
- Beaman, R. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60. doi: 10.1017/S1030011200025586
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. doi: 10.1002/pits.20478
- Braden, S., & Smith, D. (2006). Managing the college classroom: Perspectives from an introvert and an extrovert. *College Quarterly*, 9(1), 1-9. Retrieved from http://collegequarterly.ca/2006-vol09-num01-winter/braden_smith.html
- Brannon, T. S. (2010). *The effects of classroom management beliefs/ideologies on student academic success*. (Doctoral dissertation). California: California State University,
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.4571&rep=rep1&type=pdf>
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perception of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline*. Boston: Pearson.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693-710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high school. *Journal of Research and Development in Education*, 33(2), 106-117.
- Davidson, A. L. (1999). Negotiating social differences: Youths' assessments of educators' strategies. *Urban Education*, 34, 338-369. doi: 10.1177/0042085999343004
- Davidson, K. V. (2009). Challenges contributing to teachers stress and burnout. *Southeastern*

Educational Teacher, 2(2), 47-56.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weistein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Brussels: International Academy of Education, UNESCO. Retrieved from https://www.unicef.org/eapro/3A_Academic_SEL.pdf

Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From Compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weistein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Evertson, C. M., & Weistein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weistein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weistein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gordon, T. (1974). *T.E.T.: Teacher effective training*. New York: Peter Hi Wyden.

Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115–127. doi: 10.1177/0143034303024001905

Hayes, B., Hindle, S., & Withington, P. (2007). Strategies for developing positive behaviour management: Teacher behaviour outcomes and attitudes to the change process. *Educational Psychology in Practice*, 23, 161-175. doi: 10.1080/02667360701320861

Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weistein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237

Kunter, M., Baumert, J., & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494–509. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.002

Lewis, R. (1999). Teachers' support for inclusive forms of classroom management. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 269-285.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.

Lewis, R. (2006). Classroom discipline in Australia. In C. M. Evertson & C. S. Weistein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.1193-1214). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lewis, R., & Burman, E. (2008). Providing for student voice in classroom management: Teachers' views. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 151-167. doi: 10.1080/13603110600790605

Lewis, R., & Lovegrove, M. N. (1987). The teacher as a disciplinarian: How do students feel? *Australian Journal of Education*, 31(2), 173-186.

- Lewis, R., Romi, Sh., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teacher's classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*, 729-741. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.008
- Lewis, R., Romi, Sh., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education, 24*, 715-724. doi:10.1016/j.tate.2007.05.003
- Lewis, R., Romi, S., & Roache, J. (2011). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education, 28*, 870-878.
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-95. *Teachers College Record, 107*, 985. ERIC Document Reproduction Service No. EJ687747
- Martin, N. K., & Sass, D. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teacher and Teacher Education, 26*, 1124-1135. doi:10.1016/j.tate.2009.12.001
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61*(1), 6-13.
- Miller, A., Ferguson, E., & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 85-96.
- Nasser, F., & Alhija, A. (2015). Teacher stress and coping: The role of personal characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 185*, 374-380. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.415
- Nucci, L. (2006). Classroom management for moral and social development. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.711-731). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher, 39*(1), 48-58. doi: 10.3102/0013189X09357618
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 37-53.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Plank, S. B., McDill, E. L., McPartland, J. M., & Jordan, W. J. (2001). Situation and repertoire: Civility, incivility, cursing and politeness in an urban high school. *Teachers College Record, 103*(3), 504-524. ERIC Document Reproduction Service No. EJ631746
- Reinke, W. M., Stormont, M., Webster, C., Newcomer, L., & Herman, K. (2012). The incredible years teacher classroom management program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings. *Psychology in the Schools, 49*, 416-428. doi: 10.1002/pits.21608
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *Educational Forum, 76*(3), 299-316. doi: 10.1080/00131725.2012.682837
- Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education, 34*, 233-248. doi: 10.1080/02619768.2010.542586
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.

- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249
- Sheets, R. S. (2002). "You're just a kid that's there"-Chicano perception of disciplinary events. *Journal of Latinos and Education*, 1(2), 105-122.
- Shehnaz, T., & Noor, U. H. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 233-244. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n1p233
- Soodak, L. (2001). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice*, 42(4), 327-333.
- Sowel, H. K. (2013). *Classroom management strategies: The impact on student achievement*. (Doctoral Dissertation). Liberty University.
- Stephens, P., Kyriacou, C., & Tonnessen, F. E. (2005). Student teachers' views of pupil misbehaviour in classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 203-216.
- Strauss, V. (2011). The 12 qualities great teachers share. *The Washington Post*. Retrieved from http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/the-12-qualities-great-teachers-share/2011/06/13/AGL64fTH_blog.html (20/08/15).
- Sucuoglu, B., Akalin, S., & Sazak-Pinar, E. (2010). Classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of International Association of Special Education*, 11(1), 64-74.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43-56.
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study. *The Scientific World*, Article ID208907. doi:10.1100/2012/398482
- Telli, S., Brok, P., & Cakiroglou, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Education and Science*, 33, 118-129.
- Tickle, R. (2008). *Public school teachers' perceptions of administrative support and its mediating effect on their job satisfaction and intent to stay in teaching*. (Doctoral Dissertation). Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Tran, V. D. (2015). Predicting student misbehavior, responsibility and distraction from schoolwork from classroom management techniques: The students' views. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 178-187. doi: 10.5430/ijhe.v4n4p178
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices, Vol. 3*. Geneva, Switzerland: International Academy of Education/International Bureau of Education.
- Weistein, C. S. (2003). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1980). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wong, H., & Wong, R. (1998). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Woolfolk H. A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management*:

Research, practice, and contemporary issues (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zounhia, K., Hatzihristos, D., & Emmanouel, K. (2003). Greek secondary-school pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *Educational Review*, 55(3), 289-303. doi: 10.1080/0013191032000118947

Ελληνόγλωσση

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). *Βασικές αρχές κανονισμού λειτουργίας των σχολείων*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/body.htm

Φράγκος, Χ. Π. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ Β ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Α Στο μάθημα των Αρχαίων ο καθηγητής/η καθηγήτρια:

(βάλτε ένα ✓ για κάθε πρόταση που να δείχνει πόσο συχνά ο καθηγητής/η καθηγήτρια κάνει τα παρακάτω)

	Σχεδόν πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Ποτέ
1 Ανακοινώνει τις επιπτώσεις που θα ακολουθήσουν στους μαθητές που δεν συμπεριφέρονται σωστά στην τάξη (π.χ. αλλαγή θέσης, κράτηση στο σχολείο)					
2 Αυξάνει το επίπεδο των επιπτώσεων όταν οι μαθητές δεν κάνουν όπως τους λέει					
3 Αυξάνει το επίπεδο των επιπτώσεων όταν ένας μαθητής που δεν συμπεριφέρεται σωστά, αμφισβητεί τις υποδείξεις του καθηγητή και λογομαχεί					
4 Αυξάνει το επίπεδο των επιπτώσεων όταν ένας μαθητής που δεν συμπεριφέρεται σωστά σταματά όταν του πει ο καθηγητής αλλά κατόπιν συνεχίζει να μη συμπεριφέρεται σωστά					
5 Επιβραβεύει συγκεκριμένους μαθητές που συμπεριφέρονται σωστά					
6 Επαινεί όλη την τάξη για τη σωστή της συμπεριφορά					
7 Επαινεί συγκεκριμένους μαθητές για τη σωστή τους συμπεριφορά					
8 Επιβραβεύει όλη την τάξη όταν οι μαθητές συμπεριφέρονται σωστά					
9 Οργανώνει την τάξη για να κατασκευάσουν τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς					
10 Αποφασίζει μαζί με την τάξη τί πρέπει να συμβεί στους μαθητές που δεν συμπεριφέρονται σωστά					
11 Ζητάει από τους μαθητές να απομονωθούν για λίγο μέχρι να αποφασίσουν να συμπεριφερθούν σωστά					
12 Ενημερώνει τους μαθητές ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται δεν είναι αυτός που η τάξη περιμένει από αυτούς					
13 Συζητά τη συμπεριφορά των μαθητών μαζί τους, για να μπορέσουν οι μαθητές να βρουν έναν καλύτερο τρόπο να συμπεριφέρονται στο μέλλον					
14 Αφήνει τους μαθητές να εξηγήσουν τα πράγματα από τη δική τους πλευρά, ώστε η άποψή τους να μπορεί να γίνει ξεκάθαρα κατανοητή					
15 Κάνει τους μαθητές να καταλάβουν γιατί η συμπεριφορά τους είναι ένα πρόβλημα για τους άλλους, συζητώντας μαζί τους για τη συμπεριφορά τους					
16 Κάνει τους μαθητές να αλλάξουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται, βοηθώντας τους να καταλάβουν πώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει τους άλλους					
17 Περιγράφει στους μαθητές τί ακριβώς κάνουν λάθος και περιμένει από αυτούς να σταματήσουν					

	Σχεδόν πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Ποτέ
18 Κάνει στους μαθητές ερωτήσεις όπως “τί κάνεις;” προκειμένου να τους κάνει να σκεφτούν πώς να συμπεριφέρονται καλύτερα					
19 Υπενθυμίζει στους μαθητές που φέρονται ακατάλληλα τους κανόνες της τάξης					
20 Περιγράφει τον ακατάλληλο τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι μαθητές για να τους κάνει να αποφασίσουν αν θα σταματήσουν ή όχι					
21 Φωνάζει θυμωμένα στους μαθητές που συμπεριφέρονται ακατάλληλα					
22 Σκόπιμα φέρνει σε δύσκολη θέση τους μαθητές που συμπεριφέρονται ακατάλληλα					
23 Κρατά την τάξη μέσα διότι κάποιοι μαθητές συμπεριφέρονται ακατάλληλα					
24 Κάνει σαρκαστικά σχόλια σε μαθητή που συμπεριφέρεται ακατάλληλα					

Β Απάντησε τις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας την πιο σωστή απάντηση και βάζοντας ένα √ κάτω από αυτή. ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΑΠΑΝΤΗΣΕ ΜΕ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ.

	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Αρκετές φορές	Συχνά
1 Πόσο συχνά συμπεριφέρεσαι ακατάλληλα στην τάξη την ώρα των Αρχαίων;				
	Σχεδόν κανείς	Λίγοι	Μερικοί	Πολλοί
2 Πόσοι από τους μαθητές στην τάξη σου συμπεριφέρονται ακατάλληλα την ώρα των Αρχαίων;				
	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
3 Πόσο συμπαθείς τον/την καθηγητή/καθηγήτρια των Αρχαίων;				
4 Πόσο σε ενδιαφέρει να μάθεις από αυτόν τον καθηγητή/καθηγήτρια; Μη σε ανησυχεί αν σκέφτεσαι ότι ο καθηγητής διδάσκει καλά ή κακά				

Α Στο μάθημα της μουσικής ο καθηγητής/η καθηγήτρια:

(βάλει ένα √ για κάθε πρόταση που να δείχνει πόσο συχνά ο καθηγητής/η καθηγήτρια κάνει τα παρακάτω)

	Σχεδόν πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Ποτέ
1 Ανακοινώνει τις επιπτώσεις που θα ακολουθήσουν στους μαθητές που δεν συμπεριφέρονται σωστά στην τάξη (π.χ. αλλαγή θέσης, κράτηση στο σχολείο)					
2 Αυξάνει το επίπεδο των επιπτώσεων όταν οι μαθητές δεν κάνουν όπως τους λέει					
3 Αυξάνει το επίπεδο των επιπτώσεων όταν ένας μαθητής που δεν συμπεριφέρεται σωστά, αμφισβητεί τις υποδείξεις του καθηγητή και λογομαχεί					
4 Αυξάνει το επίπεδο των επιπτώσεων όταν ένας μαθητής που δεν συμπεριφέρεται σωστά σταματά όταν του πει ο καθηγητής αλλά κατόπιν συνεχίζει να μη συμπεριφέρεται σωστά					
5 Επιβραβεύει συγκεκριμένους μαθητές που συμπεριφέρονται σωστά					
6 Επαινεί όλη την τάξη για τη σωστή της συμπεριφορά					
7 Επαινεί συγκεκριμένους μαθητές για τη σωστή τους συμπεριφορά					
8 Επιβραβεύει όλη την τάξη όταν οι μαθητές συμπεριφέρονται σωστά					
9 Οργανώνει την τάξη για να κατασκευάσουν τους κανόνες σωστής συμπεριφοράς					
10 Αποφασίζει μαζί με την τάξη τι πρέπει να συμβεί στους μαθητές που δεν συμπεριφέρονται σωστά					
11 Ζητάει από τους μαθητές να απομονωθούν για λίγο μέχρι να αποφασίσουν να συμπεριφερθούν σωστά					
12 Ενημερώνει τους μαθητές ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται δεν είναι αυτός που η τάξη περιμένει από αυτούς					
13 Συζητά τη συμπεριφορά των μαθητών μαζί τους, για να μπορέσουν οι μαθητές να βρουν έναν καλύτερο τρόπο να συμπεριφέρονται στο μέλλον					
14 Αφήνει τους μαθητές να εξηγήσουν τα πράγματα από τη δική τους πλευρά, ώστε η άποψή τους να μπορεί να γίνει ξεκάθαρα κατανοητή					
15 Κάνει τους μαθητές να καταλάβουν γιατί η συμπεριφορά τους είναι ένα πρόβλημα για τους άλλους, συζητώντας μαζί τους για τη συμπεριφορά τους					
16 Κάνει τους μαθητές να αλλάξουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται, βοηθώντας τους να καταλάβουν πώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει τους άλλους					
17 Περιγράφει στους μαθητές τι ακριβώς κάνουν λάθος και περιμένει από αυτούς να σταματήσουν					
18 Κάνει στους μαθητές ερωτήσεις όπως “τί κάνεις;” προκειμένου να τους κάνει να σκεφτούν πώς να συμπεριφέρονται καλύτερα					
19 Υπενθυμίζει στους μαθητές που φέρονται ακατάλληλα τους κανόνες της τάξης					

	Σχεδόν πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Ποτέ
20 Περιγράφει τον ακατάλληλο τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι μαθητές για να τους κάνει να αποφασίσουν αν θα σταματήσουν ή όχι					
21 Φωνάζει θυμωμένα στους μαθητές που συμπεριφέρονται ακατάλληλα					
22 Σκόπιμα φέρνει σε δύσκολη θέση τους μαθητές που συμπεριφέρονται ακατάλληλα					
23 Κρατά την τάξη μέσα διότι κάποιοι μαθητές συμπεριφέρονται ακατάλληλα					
24 Κάνει σαρκαστικά σχόλια σε μαθητή που συμπεριφέρεται ακατάλληλα					

Β Απάντησε τις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας την πιο σωστή απάντηση και βάζοντας ένα ✓ κάτω από αυτή. ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΑΠΑΝΤΗΣΕ ΜΕ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ.

	Σχεδόν ποτέ	Λίγο	Αρκετές φορές	Συχνά
1 Πόσο συχνά συμπεριφέρεσαι ακατάλληλα στην τάξη την ώρα της μουσικής;				
	Σχεδόν κανείς	Λίγοι	Μερικοί	Πολλοί
2 Πόσοι από τους μαθητές στην τάξη σου συμπεριφέρονται ακατάλληλα την ώρα της μουσικής;				
	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
3 Πόσο συμπαθείς τον/την καθηγητή/καθηγήτρια της μουσικής;				
4 Πόσο σε ενδιαφέρει να μάθεις από αυτόν τον καθηγητή/καθηγήτρια; Μη σε ανησυχεί αν σκέφτεσαι ότι ο καθηγητής διδάσκει καλά ή κακά				

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Φύλο (βάλε ✓ στο σωστό κουτάκι)

Αγόρι	Κορίτσι
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Μέσος όρος βαθμολογίας την προηγούμενη χρονιά (βάλε ✓ στο σωστό κουτάκι)

Σχεδόν καλά (9, 5 ως 13)	Καλά (13, 1 ως 16)	Πολύ καλά (16, 1 ως 18)	Άριστα (18,1 ως 20)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

