



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τεχνικές διαχείρισης τάξης: Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης**

Παπαναστασίου Αναστασία

Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Λαζαρίδου Αγγελική

Καλδή Σταυρούλα

ΒΟΛΟΣ 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	8
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ-ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	8
1.1 Ο αγγλικός όρος <i>classroom management</i>	8
1.2 Σπουδαιότητα της διαχείρισης σχολικής τάξης	10
1.3 Μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	13
Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	13
2.1 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	14
2.2 Το στιλ διδασκαλίας	17
2.3 Οργάνωση του χώρου διδασκαλίας	18
2.4 Ο χρόνος διδασκαλίας	20
2.5 Το σύστημα των κανόνων συμπεριφοράς	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	23
ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΙ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	23
3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	30
ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ	30
4.1 Διδακτικές ενέργειες που βοηθούν τον μαθητή να αναπτύξει την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά	30
4.2 Μοντέλα αυτορρύθμισης της σχολικής τάξης	31

4.3 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.....	33
4.4 Διαπροσωπικές σχέσεις.....	34
4.5 Η οργάνωση της τάξης.....	36
4.6 Η ποιότητα του μαθήματος	37
4.7 Τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής.....	38
4.8 Μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	43
Ο ΑΝΤΙΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΩΝ ΤΙΜΩΡΗΤΙΚΩΝ ΚΥΡΩΣΕΩΝ	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	46
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.....	46
6.1 Παιδαγωγικές αρχές αντιμετώπισης προβλημάτων.....	46
6.2 Μη λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού	47
6.3 Λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο	52
Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	52
7.1 Οι αυτοαντιλήψεις και η αυτοδιοίκηση του εκπαιδευτικού.....	52
7.2 Συνεργασία εκπαιδευτικού με συναδέλφους	53
7.3 Συνεργασία εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο	57
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΑΞΗΣ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	57
8.1 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα	57
8.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	58
8.3 Δείγμα	60

8.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	63
8.5 Αποτελέσματα έρευνας	64
8.5.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σίγουροι αισθάνονται για τη διαχείριση της τάξης τους.	64
8.5.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα των τεχνικών που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη τους.	66
8.5.2.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν πιο συχνά μέσα στην τάξη τους.	66
8.5.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες τεχνικές θεωρούν πιο χρήσιμες μέσα στην τάξη τους	76
8.5.2.3 Σύγκριση μεταξύ της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης και της συχνότητας εφαρμογής τους.....	86
8.5.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία που επιδιώκουν με τους γονείς των μαθητών	89
8.5.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου.....	91
8.5.5 Αλληλοσυσχετίσεις.....	93
8.5.6 Συσχετίσεις μεταβλητών με δημογραφικά χαρακτηριστικά	95
8.6 Συζήτηση.....	98
8.7 Περισρισμοί έρευνας – Προτάσεις	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	103
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	103
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	104
ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ	105

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την οργάνωση – διοίκηση της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, επιδιώκεται η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη σχολική τάξη, καθώς και η ανάδειξη εκείνων των τεχνικών που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση – διοίκηση της τάξης τους. Παράλληλα, διερευνώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον (συναδέλφους και διευθυντή σχολείου) και με τους γονείς των μαθητών.

Η έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τους τρόπους διαχείρισης της τάξης χρησιμοποιώντας ποσοτικές μεθόδους. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire», το οποίο δημιουργήθηκε από ερευνητές στα πλαίσια του προγράμματος «The Incredible Years» για υποστήριξη εκπαιδευτικών και μεταφράστηκε από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 95 εκπαιδευτικοί από τους νομούς Μαγνησίας, Τρικάλων και Θεσσαλονίκης αστικών και μη αστικών περιοχών.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγάλη βεβαιότητα για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται προβλήματα στη σχολική τάξη. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά μέσα στην τάξη τους και θεωρούν, παράλληλα, πιο χρήσιμες αφορούν τα μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς, τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τις τεχνικές προσέλευσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής. Τέλος, διαφάνηκαν διαφορές στη συχνότητα και χρησιμότητα των τεχνικών σε σχέση με το φύλο και στο αίσθημα βεβαιότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Αντίθετα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μεταβλητών της έρευνας σε σχέση με τους επιπλέον τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών.

Λέξεις - Κλειδιά: διαχείριση σχολικής τάξης, Δημοτικό Σχολείο, εκπαιδευτικοί, classroom management

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει και απασχολεί την παιδαγωγική κοινότητα είναι η συμπεριφορά των παιδιών. Η αυξητική τάξη προβληματικών μορφών συμπεριφοράς στη σχολική κοινότητα αποτελεί μία πραγματικότητα, η οποία βρίσκεται στο κέντρο ανησυχίας των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής κοινότητας ευρύτερα.

Οι πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι προβλήματα που έχει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη ενάγονται στην κατηγορία των μικροπροβλημάτων, παρουσιάζουν ωστόσο μεγάλη συχνότητα (Fondana, 1996). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές και στρατηγικές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτό το φαινόμενο χωρίς όμως να έχουν πάντα και τα καλύτερα αποτελέσματα. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, όσο και από τη μορφή ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που παρουσιάζει ο μαθητής στη σχολική τάξη. Εδώ εντοπίζεται και το δύσκολο παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού που απαιτεί την οργανωτική και διοικητική του ικανότητα.

Παράλληλα, αντιλαμβάνοντας το σχολείο ως μία μικρή κοινότητα ανθρώπων, ιδιαίτερα σημαντικές είναι και οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους συναδέλφους του και το διευθυντή του σχολείου, όπως επίσης και με τους γονείς των μαθητών. Μία ουσιαστική σχέση συνεργασίας και κατανόησης με τις ομάδες αναφοράς δίνει την αίσθηση στον εκπαιδευτικό ότι έχει πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας στην εκτέλεση του έργου του και αυξάνει το αίσθημα ικανοποίησης του από αυτό (Ξωχέλλης, 1990).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η παρούσα εργασία θα διαπραγματευτεί ζητήματα, όπως η αποσαφήνιση του όρου «διαχείριση σχολικής τάξης» (classroom management), τα κυριότερα προβλήματα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στο Ελληνικό Σχολείο σήμερα και οι τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης. Επιπρόσθετα, θα γίνει εκτενής αναφορά στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το σχολικό περιβάλλον (συναδέλφους και διευθυντή) και τους γονείς των μαθητών.

Στη συνέχεια, γίνεται μία σύντομη περιγραφή της δομής της εργασίας, αναφέροντας τα περιεχόμενα του κάθε κεφαλαίου:

Στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας σε μία προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου «διαχείριση σχολικής τάξης» ή αλλιώς

«classroom management». Παράλληλα, γίνεται αναφορά στη σπουδαιότητα της διαχείρισης της σχολικής τάξης και παρουσιάζονται τα βασικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης αυτής.

Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συστατικά στοιχεία που επηρεάζουν τη μαθητική συμπεριφορά. Αυτά είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το στιλ διδασκαλίας, η οργάνωση του χώρου και του χρόνου διδασκαλίας και τέλος, το σύστημα των κανόνων συμπεριφοράς.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση, με σκοπό την αποσαφήνιση και τον καθορισμό της έννοιας «ανεπιθύμητη συμπεριφορά» στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι βασικοί λόγοι εμφάνισής της κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τρόποι πρόληψης εμφάνισης ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στη σχολική αίθουσα. Οι τρόποι αυτοί αφορούν τις διδακτικές ενέργειες και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα μοντέλα αυτορρύθμισης της σχολικής τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την οργάνωση της τάξης, την ποιότητα του μαθήματος, τις τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής και τέλος, τα μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς.

Στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον αντιπαιδαγωγικό χαρακτήρα των τιμωρητικών κυρώσεων, ενώ στο 6^ο κεφάλαιο αναφέρονται οι στρατηγικές διαχείρισης σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές αρχές αντιμετώπισης προβλημάτων και γίνεται αναφορά στις λεκτικές και μη λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού.

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της προύσας εργασίας διευκρινίζεται ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις αυτοαντιλήψεις και την αυτοδιοίκηση του εκπαιδευτικού, καθώς και στη συνεργασία του με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς των μαθητών.

Τέλος, στο κεφάλαιο 8^ο περιγράφονται τα μεθοδολογικά στοιχεία που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα: ατόχοι, ερευνητικά ερωτήματα, η διαδικασία συλλογής και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, ανάλυση των απαντήσεων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, οι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μία μελλοντική έρευνα, καθώς και προτάσεις που προκύπτουν από αυτά.

Στο τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να γίνει συλλογή των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ-ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

1.1 Ο αγγλικός όρος classroom management

Το θέμα της οργάνωσης και διεύθυνσης της σχολικής τάξης έχει απασχολήσει από πολύ παλιά την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Σε ξενόγλωσσα εγχειρίδια διδακτικής του περασμένου αιώνα αναφέρεται με τους όρους *school keeping* και *school management*. Από την άλλη πλευρά, στην ελληνική βιβλιογραφία έχει χρησιμοποιηθεί παλαιότερα ο όρος «οδηγητική» (αγγλικός όρος *guidance*). Στις μέρες μας έχουν κυριαρχήσει η μονογραφία *Classroom Management* του Bagley (1908) στην ξένη βιβλιογραφία, ενώ στην ελληνική οι όροι διαχείριση της σχολικής τάξης και οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο *classroom management* για να περιγράψουν τη διαδικασία άσκησης πειθαρχίας σε μαθητές για ανυπάκουη συμπεριφορά και εμπλοκή σε συγκρούσεις. Σύμφωνα με τον Marc R. Major (2008), αυτή η αντίληψη δεν αφορά τη διαχείριση της τάξης αλλά τη διαχείριση της κρίσης και τονίζει ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης έχει προληπτικό χαρακτήρα. Μάλιστα, τοποθετεί τον όρο *classroom management* στη βάση των συστημάτων πρόληψης προβλημάτων, όπου συμπεριλαμβάνονται η ρύθμιση του χώρου και του χρόνου, καθώς και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Στον ίδιο άξονα κινείται και η Kathleen Feeney Jonson (2002), η οποία κάνει αναφορά στη σωστή οργάνωση και διαχείριση των μαθητών, του χρόνου, του χώρου και των υλικών, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ομαλή, φιλική και σωστά λειτουργική τάξη.

Από την άλλη πλευρά, ο David Fontana (1996) αναφερόμενος στον όρο *classroom management* κάνει λόγο όχι μόνο για την πρακτική οργάνωση της τάξης, αλλά και για τη σημασία που έχει ο τρόπος με τον οποίο διεθνύεται η τάξη και εφαρμόζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Στο Δημοτικό σχολείο ο εκπαιδευτικός έχει συχνά μεγάλη ελευθερία στον προγραμματισμό του κάθε μαθήματος και καλό είναι να λαμβάνει υπόψιν τη δημιουργικότητα

και την αυξημένη συγκέντρωση προσοχής των μαθητών κατά τις πρωϊνές ώρες και αναλόγως να προγραμματίζει το χρονοδιάγραμμα των μαθημάτων.

Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι σίγουρα ένας ευρύς όρος και μία πολύπλοκη διαδικασία καθώς περιγράφει όλες τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να επιβλέπει τις δραστηριότητες - ενέργειες μέσα στην τάξη, όπως είναι η μάθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμπεριφορά των μαθητών.

Ο πολύπλευρος χαρακτήρας του όρου *classroom management* τονίζεται και από τους Evertson και Weinstein (2006), οι οποίοι σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαχείριση της τάξης τους είναι υπεύθυνοι για:

1. την ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές και μεταξύ αυτών,
2. την οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας με σκοπό την πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση,
3. την προώθηση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και την αυτορρύθμισή τους και τέλος,
4. το βαθμό και το είδος της παρέμβασης σε μαθητές που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Τέλος, και μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στην ευρύτητα του όρου οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τους ορισμούς που έχουν δοθεί, οι βασικοί τομείς στους οποίους αναφέρεται η οργάνωση της τάξης είναι οι εξής:

- A. Ο τομέας του φυσικού περιβάλλοντος (αίθουσα, θρανία, υλικά).
- B. Ο τομέας του ψυχολογικοκοινωνικού περιβάλλοντος (διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών και μεταξύ των ίδιων των μαθητών).
- Γ. Ο διδακτικός τομέας (στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας). (Ματσαγγούρας, 1988)

1.2 Σπουδαιότητα της διαχείρισης σχολικής τάξης

Από πολύ παλιά, όταν ακόμη επικρατούσε ο αυταρχικός τύπος σχολείου κυριαρχούσε και ο ομοιόμορφος τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών. Αυτός, όμως, ο τρόπος αντιμετώπισης ενίσχυε ακόμη περισσότερο τις ατομικές διαφοροποιήσεις των μαθητών, με αποτέλεσμα να εντείνονται οι κοινωνικές ανισότητες στο μαθησιακό περιβάλλον. Η ανάγκη για προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή οδήγησε στη διαμόρφωση μιας πιο εύκαμπτης οργάνωσης της σχολικής τάξης. Επιπροσθέτως, ο παράγοντας διδακτικός χρόνος, καθώς και ποιοτικοί παράγοντες, όπως είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητών και μεταξύ μαθητών, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και οι τεχνικές διδασκαλίας του εκπαιδευτικού κατέστησαν αναγκαία και σπουδαία τη διαχείριση σχολικής τάξης.

Οι παραπάνω παράγοντες ήταν εκείνοι που οδήγησαν πολλούς ερευνητές στην περαιτέρω μελέτη και εμβάθυνση του θέματος. Μέσα από το βιβλίο του «*Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*» ο Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας (1988) αναφέρεται στην έρευνα του Μπέλλα (1984, 98), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι ανάμεσα στις εννέα βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού υπάρχουν τέσσερις λειτουργίες που έχουν καθαρά οργανωτικό χαρακτήρα. Αυτές είναι: η διοίκηση, η εποπτεία, η επικοινωνία και ο προγραμματισμός. Γίνεται, επίσης, αναφορά και σε μία βρετανική έρευνα, μέσα από την οποία φαίνεται ότι από τις 1.000 περίπου δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνει στο διδακτικό του έργο ο εκπαιδευτικός, το ποσοστό του 85% αυτών είναι ενέργειες οργανωτικής φύσης.

Εστιάζοντας στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, τρεις μεγάλοι ερευνητές, οι Wang, Haertel και Walberg παρουσίασαν τη σπουδαιότητα της οργάνωσης και διοίκησης της τάξης μέσα από το δικό τους ερευνητικό έργο. Συγκεκριμένα, μελέτησαν 86 κεφάλαια από ανασκοπήσεις έρευνας, 44 κεφάλαια από εγχειρίδια, 20 κυβερνητικές εκθέσεις και 11 άρθρα από επιστημονικά περιοδικά. Με αυτό τον τρόπο, δημιούργησαν έναν κατάλογο μέσα στον οποίο κατέγραψαν 228 παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι από το σύνολο όλων των μεταβλητών, τη μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών είχε η παράμετρος της οργάνωσης και διοίκησης.

Μέσα από την μικρή ανασκόπηση που έγινε σε ερευνητικό πλαίσιο, διαφάνηκε ο σημαντικός και σπουδαίος ρόλος της οργάνωσης και διεύθυνσης της τάξης για τη διεξαγωγή του

έργου της σχολικής εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για το έργο ολόκληρης της σχολικής εκπαίδευσης και όχι μόνο της σχολικής τάξης καθώς οι ενέργειες οργάνωσης και διεύθυνσης της τάξης προωθούν το έργο του σχολείου και μάλιστα με δύο τρόπους:

1. δημιουργούν τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και
2. συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσα από τη διδασκαλία τρόπων διαπροσωπικής επικοινωνίας, στάσεων και κοινωνικών αξιών. (Ματσαγγούρας, 1988)

Ο μεγάλος αριθμός προσεγγίσεων πάνω στο θέμα, εκτός από τη σπουδαιότητα, επισημαίνει και τη δυσκολία που παρουσιάζει το έργο της οργάνωσης της τάξης. Η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει το περιβάλλον της σχολικής τάξης αυξάνει σε μεγάλο βαθμό τη δυσκολία του έργου των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει διότι μέσα σε μία σχολική τάξη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών διαφοροποιούνται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα οι οργανωτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού να βρίσκουν σημαντικά εμπόδια. Ως εκ τούτου παρεμποδίζεται η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προβλέψει με ευκολία την αντίδραση από την ικανοποίηση ή μη των αναγκών των μαθητών.

Παραταύτα, αξίζει να σημειωθεί πως η διαφορετικότητα των μαθητών είναι κοινώς αποδεκτή. Άλλωστε κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά είναι ξεχωριστή και απρόβλεπτη. Το θέμα είναι το κατά πόσο θετικά και αποτελεσματικά διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός την κατάσταση αυτή. Ένα θετικό σύστημα διαχείρισης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μία θετική ατμόσφαιρα στην τάξη, στην οποία επιθυμητές και κατάλληλες συμπεριφορές ενισχύονται και εμφανίζονται πιο συχνά.

Οι Bull και Solity (1987), απευθυνόμενοι στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παραθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός θετικού συστήματος διαχείρισης της τάξης:

1. Επικεντρώσου στα θετικά στοιχεία.
2. Χρησιμοποίησε παραδείγματα μέσα από την τάξη για να δείξεις στα παιδιά πώς να συμπεριφέρονται.
3. Να είσαι πρόθυμος να αναγνωρίζεις την επιθυμητή συμπεριφορά και επίδοση, ακόμη κι αν ήταν μόνο αυτό που περίμενες έτσι κι αλλιώς.
4. Όταν αντιμετωπίζεις μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά, η συμπεριφορά είναι αυτή που είναι απαράδεκτη και όχι το παιδί.
5. Να είσαι συνεπής και σταθερός με το χρόνο, καθώς και με τα διαφορετικά παιδιά.

1.3 Μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης

Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου, προσπαθούν παράλληλα να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον, δίνοντας ευφάνταστες και ευχάριστες δραστηριότητες στους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, διαμορφώνουν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό και εποικοδομητικό, χρησιμοποιώντας ευεργετικά τον διδακτικό τους χρόνο. Το πλήθος, όμως, από παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις συμπεριφορές των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα, δε λειτουργεί πάντα ευεργετικά για τις οργανωτικές ενέργειες του διδάσκοντος. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται με μοντέλα και μεθόδους για τη σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τρία είναι τα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης:

1. Το αυταρχικό ή δασκαλοκεντρικό: Εδώ ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως ο απόλυτος ηγέτης. Το μάθημα είναι κατευθυνόμενο και απαιτεί άμεση εκτέλεση των οδηγιών, ενώ τα περιθώρια ελευθερίας κινήσεων των μαθητών είναι αρκετά στενά. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει ότι αν δεν υπάρχει απόλυτος έλεγχος, επικρατεί το χάος.
2. Το επιτρεπτικό: Στην άλλη άκρη από το αυταρχικό μοντέλο βρίσκεται το επιτρεπτικό μοντέλο, το οποίο αυξάνει την ελευθερία του μαθητή στο μέγιστο. Ουσιαστικά, η παρουσία του εκπαιδευτικού δεν είναι αισθητή μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα η τάξη να βρίσκεται σε χάος και αναστάτωση. (Good & Brophy, 1987)
3. Το πλουραλιστικό: Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι το πλέον αποδεκτό και υιοθετείται από τη σύγχρονη παιδαγωγική. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν την ατομικότητα του κάθε μαθητή και μέσα από τη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου-μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας το κατάλληλο μοντέλο διαχείρισης της τάξης προωθεί το έργο του τόσο ως προς τη δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, όσο και ως προς τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και στοργικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Η διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του διδακτικού έργου επιβάλλει την «ύπαρξη» τάξης με την έννοια της ενίσχυσης θεμιτών μορφών συμπεριφοράς και της αποδυνάμωσης προβληματικών μορφών συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την ανάλυση του Hammersley, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποβλέπουν στην προστασία της «τάξης» από «εξωτερική εισβολή» και από «εσωτερική αποσύνθεση» (Μιχαλακόπουλος, 1997). Η πρώτη από τις παραπάνω φροντίδες των εκπαιδευτικών αφορά τη διατύπωση κανόνων για τη διατήρηση των τοπικών και χρονικών ορίων του μαθήματος, καθώς η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένα σώμα με δικές του χωρο-χρονικές συντεταγμένες. Η δεύτερη από τις παραπάνω φροντίδες συνίσταται από κανόνες και δραστηριότητες που αφορούν την οργάνωση της σχολικής τάξης (ρύθμιση θέσεων, διάταξη θρανίων) και την αλληλενέργεια κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (παρατηρήσεις, επιβολή ερωτήσεων).

Ο όρος σχολική τάξη υποδηλώνει τρεις βασικούς παράγοντες. Πρώτον, το σχολικό χώρο, όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία, δεύτερον την οργανωμένη μαθητική ομάδα και τρίτον την κατάσταση που πρέπει να χαρακτηρίζει το σχολικό χώρο και και τη μαθητική ομάδα. Αναμφισβήτητα, η σχολική τάξη αποτελεί μέρος της ευρύτερης οργάνωσης, που είναι το σχολείο, παράλληλα, όμως, αποτελεί ένα αυτοτελές κοινωνικό σύστημα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος. Στη βάση της θεωρίας της κοινωνιολογίας της μάθησης, οι Durkheim και Weber συμπίπτουν στην έννοια της σχολικής τάξης ως χώρου, όπου τα άτομα αποκτούν εμπειρίες και προετοιμάζονται για το ρόλο τους στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η σχολική τάξη λειτουργεί ως οικοσύστημα, μέσα στο οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον τους, δηλαδή επικοινωνούν. Μέσα σε αυτό το επικοινωνιακό πλαίσιο δημιουργούνται, αναδιαμορφώνονται και ανταλλάσσονται μηνύματα, απόψεις και συμπεριφορές. Η αλληλεπίδραση αυτή διαμορφώνει τη μαθητική συμπεριφορά μέσα στην τάξη.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει προσωπικά τις παραμέτρους που αλληλεπιδρούν για να ερμηνεύσει και να κατανοήσει την κοινωνική και μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών.

2.1 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Όπως κάθε επαγγελματικός κλάδος, έτσι και αυτός του παιδαγωγού έχει να επιτελέσει ένα πολύπλευρο και σημαντικό έργο. Το βασικό σημείο του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού είναι ότι φέρνει σε επαφή τους δύο παράγοντες: τον μαθητή και το μορφωτικό αγαθό. Για να γίνει, όμως, αυτό είναι απαραίτητα δύο τουλάχιστον στοιχεία: η επιστημονική κατάρτιση και η σωστή προετοιμασία. Όσον αφορά στο πρώτο, ο εκπαιδευτικός έχει μελετήσει τις σχετικές επιστήμες και έχει τα εφόδια μιας σωστά οργανωμένης επιστημονικής μόρφωσης. Ωστόσο, οι μαθητές που θα συναντήσει θα προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές βαθμίδες και θα συνοδεύονται από διαφορετικά στοιχεία, στα πλαίσια μιας συνεχούς εξελισσόμενης κοινωνίας. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται η συνεχής και διαμορφωτική επιστημονική κατάρτιση από τον εκπαιδευτικό. Η σωστή προετοιμασία αφορά την προεργασία της ύλης, τον καθορισμό συγκεκριμένων και όχι γενικών στόχων και το διαχωρισμό ανάμεσα στα ουσιώδη και τα επουσιώδη. Και εδώ επιβάλλεται η συνεχής αναπροσαρμογή και η κριτική ικανότητα του εκπαιδευτικού.

Από την άλλη πλευρά, για μια πλήρη και σωστή μόρφωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμβαθύνει στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, ώστε να είναι σε θέση να εκτιμά την ιδιαίτερη κατάσταση και την ιδιορρυθμία της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, για να τον αντιμετωπίσει κατάλληλα και στοχευμένα. Οφείλει να κάνει μία εκτίμηση του μαθητή, ώστε να στηριχθεί όχι μόνο στα παιδαγωγικά στοιχεία της μορφωτικής ύλης, αλλά και στα ψυχοπνευματικά δεδομένα του παιδιού. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές, λόγω του μικρού της ηλικίας τους, έχουν σαν πρότυπα τους μεγάλους και σε ένα μεγάλο βαθμό η συγκρότηση της προσωπικότητάς τους αντικατοπτρίζεται στις ενέργειες και τις συμπεριφορές αυτών. Σε αυτό το σημείο, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού έρχεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, καθώς οι μαθητές περνούν μεγάλο μέρος της ημέρας μέσα στη σχολική τάξη και είναι φυσικό και επόμενο να απορροφούν και να μιμούνται στοιχεία της προσωπικότητας του τελευταίου. Όπως επισημαίνει ο Ανδρουλάκης (1999), όλες οι πρόσφατες έρευνες και μελέτες στη Διδακτική, Παιδαγωγική και

Ψυχολογία ανδεικνύουν το σημαντικό ρόλο που έχει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη στο να αισθάνονται καλά και να προοδεύουν οι μαθητές.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται πώς αλληλεπιδρά η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με τη συμπεριφορά του μαθητή:

Τι χρωστάμε στο παιδί

Αγάπη
Ασφάλεια
Ελευθερία Δράσης
Ελευθερία Κίνησης
Δικαίωμα Γνώμης
Αυθεντική Συμπεριφορά
Εμπιστοσύνη

Τι ανταποδίδει εκείνο

Αγάπη
Εμπιστοσύνη
Αυτοπειθαρχία
Υπευθυνότητα
Συγκέντρωση-Εφευρετικότητα
Επικοινωνία-Κοινωνικότητα
Ήθος - Ευγένεια

[Πηγή: Παπά (2014)]

Συγκεντρώνοντας τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν τον παιδαγωγό, ο ιδανικός δάσκαλος οφείλει (Πυργιωτάκης, 2000):

1. Να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο παιδευτικό του έργο.
2. Να επεκτείνει την παιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο.
3. Να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει δηλαδή αναπτυγμένη διαίσθηση που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά.
4. Να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα.
5. Να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες.
6. Να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα.
7. Να είναι δίκαιος και αμερόληπτος.
8. Να είναι ευσυνείδητος και να έχει υπομονή και επιμονή.
9. Να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή.
10. Να έχει σωματική αρτιμέλεια, ψυχική και σωματική υγεία.

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε τάξη είναι διαφορετική και γι' αυτό το λόγο τόσο η οργάνωση της τάξης όσο και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να προσαρμόζονται αναλόγως. Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος οργάνωσης και ελέγχου της τάξης. Οφείλει, όμως, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει σε μεγάλο βαθμό οργανωτική ικανότητα και να είναι προσεχτικός, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και να χρησιμοποιήσει τον κατάλληλο τρόπο.

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όπως παρουσιάζεται μέσα από τον Μιχαλακόπουλο (1997), δεν είναι όλα τόσο ιδανικά, όπως περιγράφονται παραπάνω. Ο Kerschensteiner (Στο: Μιχαλακόπουλος, 1997) στο έργο του «Η έννοια και η μόρφωση του χαρακτήρα» διακρίνει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών, με βάση το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους. Ο πρώτος τύπος αφορά τους *αγχώδεις εκπαιδευτικούς*, οι οποίοι λόγω του άγχους που τους διακτέχει φοβούνται να δοκιμάσουν το καινούριο και να ξεφύγουν από την παραδοσιακή διδασκαλία και έτσι στενεύουν τα περιθώρια δημιουργικής προσπάθειας. Αυτό, βέβαια, έχει αντίκτυπο και στους ίδιους τους μαθητές, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν τους παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και πρωτοβουλίας από φόβο μήπως κάνουν λάθος.

Ο δεύτερος τύπος αφορά τους *αδιάφορους εκπαιδευτικούς*, οι οποίοι σε αντίθεση με τους πρώτους αφήνουν τελείως ελεύθερο το παιδί να κινηθεί, θεωρώντας ότι θα οδηγηθεί μόνο του στο δρόμο που αρμόζει η προσωπικότητά του, μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες και ενέργειες. Το ζητούμενο εδώ είναι κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί ο μαθητής μόνος του και να αξιοποιήσει σωστά την ελευθερία που του προσφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στους *διαμεσολαβητές εκπαιδευτικούς*. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί γνωρίζουν να εξισορροπούν την ελευθερία με την καθοδηγούμενη δράση. Με άλλα λόγια, είναι αρκετά καθοδηγητικοί όταν κρίνεται απαραίτητο αφήνοντας, παράλληλα, προσωπικό χώρο στους μαθητές για επεξεργασία της γνώσης. Μάλιστα, σπάνια γίνεται χρήση ποινών, ενώ τακτική είναι η χρήση κανόνων.

Η τελευταία κατηγορία αφορά τους *συνετούς εκπαιδευτικούς*, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη αγάπη για τις πνευματικές αξίες και ουσιαστική πρόθεση μεταλαμπαδέυσης αυτών στους νέους. Δείχνουν εμπιστοσύνη στους μαθητές, με σκοπό να τους βοηθήσουν να γίνουν παραγωγικοί και δημιουργικοί μέσα στην τάξη. Μέσα από αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών αναδεικνύονται τα θετικά σημεία της προσωπικότητάς τους, όπως είναι το ενδιαφέρον, η ευγένεια, η καλοσύνη και η επικοινωνία, στοιχεία τα οποία προωθούν τη

συμπάθεια των μαθητών. Αντίθετα αποτελέσματα προκαλεί η ψυχρότητα και απάμακρη στάση του εκπαιδευτικού.

Επομένως, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει συνεχώς να ενημερώνεται και να εξελίσσεται και όχι να περιορίζεται στη στεία μετάδοση γνώσεων. Να απομακρυνθεί από την παραδοσιακή διδασκαλία και να επαναπροσδιορίζει το στιλ διδασκαλίας του υιοθετώντας κάθε φορά το κατάλληλο, με γνώμονα πάντα το όφελος των μαθητών.

2.2 Το στιλ διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη θα πρέπει να έχει το ρόλο του «ηγέτη», του συντονιστή της τάξης. Μπορεί να αντλήσει την εξουσία του μέσα από την αγάπη και την αφοσίωση των μαθητών στο πρόσωπό του, από την εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχει καθώς και μέσα από τη δυνατότητα που του παρέχεται να δίνει εντολές και να επιβάλλει ποινές και τιμωρίες. Το ζήτημα είναι να αξιοποιήσει σωστά αυτή την εξουσία και να μη την καταχραστεί, καθώς τα όρια είναι πολύ λεπτά.

Το στιλ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνει τις σχέσεις του με τους μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία και τη διαπροσωπική επικοινωνία. Ανάλογα με τον χαρακτήρα του, τις προσωπικές του εμπειρίες και την προσωπική θεωρία της διδασκαλίας διαμορφώνει ένα πρότυπο δασκάλου με το οποίο τείνει να ταυτίζεται, δηλαδή διαμορφώνει το προσωπικό του στιλ διδασκαλίας. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί γίνεται διάκριση ανάμεσα σε τρία στιλ δασκαλικής συμπεριφοράς: αυταρχικό, συλλογικό ή συμμετοχικό και επιτρεπτικό στιλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2006).

- Στο *αυταρχικό στιλ* δασκαλικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως αυταρχικός ηγέτης που κατευθύνει ο ίδιος τη διδασκαλία σε όλες τις φάσεις της. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυταρχική συμπεριφορά θεωρούν τους μαθητές άβουλα και ανώριμα όντα, γι' αυτό και λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις μόνοι τους χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του στιλ θεωρείται η άκριτη υπακοή των μαθητών στον εκπαιδευτικό, ενώ η τιμωρία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του.

- Στο *συλλογικό ή συμμετοχικό* στιλ δασκαλικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει στο πρόσωπό του κάθε εξουσία, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την αυταρχική αγωγή. Αντίθετα, συνεργάζεται και συζητά με τους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός με το συλλογικό στιλ προσπαθεί να εξασφαλίσει την κατανόηση και αποδοχή κάθε ενέργειας και απόφασής του από την πλευρά των μαθητών. Πρόκειται για άτομα αρκετά δημιουργικά, με πίστη στις εσωτερικές δυνατότητες του μαθητή για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση.
- Στο *επιτρεπτικό* στιλ δασκαλικής συμπεριφοράς επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και πολλές φορές η σύγχυση. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται αδιάφορος και απαθής για ό,τι συμβαίνει στην τάξη, ενώ δεν κρίνει ούτε βαθμολογεί τους μαθητές του.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το επιτρεπτικό στιλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού συναντάται σπάνια στη γενική εκπαίδευση. Ενώ το συμμετοχικό στιλ φαίνεται να κατέχει την υψηλότερη συγκριτικά θέση στη σύγχρονη παιδαγωγική, καθώς όπως αναφέρει και ο Καψάλης (2006, 2009) το συγκεκριμένο στιλ δασκαλικής συμπεριφοράς συμβάλλει θετικά στη μάθηση, στη νοητική ανάπτυξη, στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς και στη δημιουργία ανεξάρτητων και υπεύθυνων ατόμων.

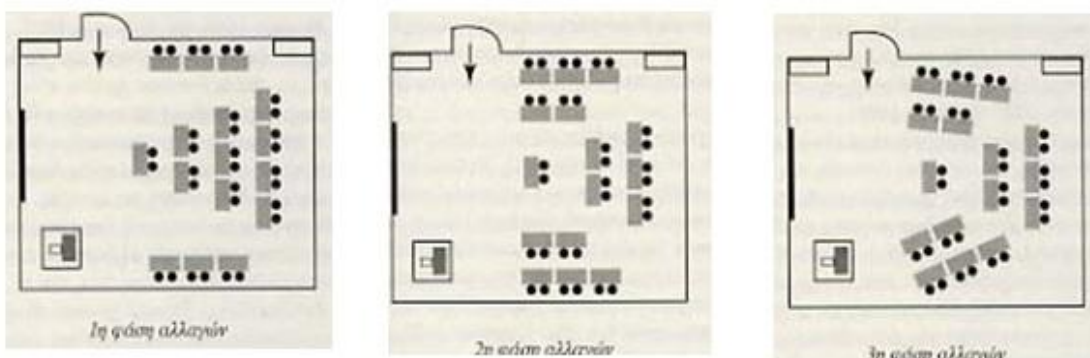
2.3 Οργάνωση του χώρου διδασκαλίας

Σε έναν σωστά οργανωμένο χώρο διδασκαλίας παρέχονται και σωστές συνθήκες εργασίας για τους μαθητές. Οι υπερβολικά στενόχωρες αίθουσες, όπου τα παιδιά δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χώρο για τις πρακτικές τους δραστηριότητες, και τα κτίρια ενιαίου χώρου, όπου ο θόρυβος των άλλων ομάδων παρεμβαίνει ενοχλητικά είναι προφανή παραδείγματα που μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία προβλημάτων ελέγχου της τάξης (Fontana, 1996). Παράλληλα, το είδος δόμησης του σχολικού χώρου και κατ' επέκταση της σχολικής αίθουσας εκφράζει και στηρίζει κοινωνικές σχέσεις και αξίες. Συγκεκριμένα, η μακρόστενη ορθογώνια σχολική αίθουσα με τη μετωπική διάταξη θρανίων διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικού –μαθητών και εμποδίζει τη διαμαθητική επικοινωνία. Αντιθέτως, μια σύγχρονη τετράγωνη αίθουσα, με ημικυκλική διάταξη θρανίων διευκολύνει τη διαμαθητική επικοινωνία (Ματσαγγούρας, 2006).

Όσον αφορά στη διάταξη των θρανίων, δεν υπάρχει άριστη μορφή διάταξης, απλώς υπάρχουν κατάλληλες και ακατάλληλες μορφές διάταξης για συγκεκριμένους διδακτικούς

στόχους και μορφές διδασκαλίας. Ωστόσο, βασικό κριτήριο για τη διάταξη των θρανίων είναι η ύπαρξη οπτικής επαφής τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει άμεση πρόσβαση σε όλο το μαθητικό σύνολο. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), η ημικυκλική διάταξη ή αλλιώς διάταξη σε σχήμα Π προσφέρεται για τις περισσότερες ελληνικές τάξεις με κανονικές διαστάσεις, αφού παρέχει τη δυνατότητα της οπτικής επαφής και μεγιστοποιεί τη δυνατότητα της διαμαθητικής και δασκαλομαθητικής επικοινωνίας.

Στα σχήματα παρακάτω περιγράφονται 3 διαφορετικές φάσεις αλλαγών που μπορεί να γίνουν μέσα στη σχολική χρονιά:



[Πηγή: Ματσαγγούρας (2006)]

Για την καλύτερη οργάνωση του χώρου διδασκαλίας και την αποφυγή συνωστισμού καλό είναι, ανεξάρτητα από το είδος διάταξης των θρανίων, να εξασφαλίζονται διάδρομοι άνετης πρόσβασης προς την πόρτα της αίθουσας. Ο χώρος διδασκαλίας για να είναι κατάλληλος θα πρέπει να είναι ευρύχωρος και φωτεινός, ενώ παράλληλα θα πρέπει να διαθέτει πολύ καλή ακουστική, καλό εξαερισμό και φυσιολογική θερμοκρασία στο εσωτερικό της. Σχετικά με το χρωματισμό της τάξης στους τοίχους, οι αρχιτέκτονες συχνά καταφεύγουν σε ουδέτερα χρώματα, με σκοπό να μην αποσπάται η προσοχή των μαθητών και να δημιουργείται ένα πρόσφορο έδαφος ηρεμίας και χαλάρωσης. Τέλος, η καλή ψυχολογία και μάθηση των μαθητών μπορεί να εξασφαλιστεί μέσα από την αισθητική της σχολικής αίθουσας. Η εικόνα της γυμνής και απόμακρης αίθουσας θα πρέπει να αντικατασταθεί από ένα δημιουργικό περιβάλλον

μάθησης, τοιχοκολλώντας προσωπικές δημιουργίες και εργασίες των μαθητών και τοποθετώντας χειροτεχνικές κατασκευές, καθώς και λίγες γλάστρες δίπλα στα παράθυρα.

2.4 Ο χρόνος διδασκαλίας

Ο χρόνος διδασκαλίας απαιτεί σημαντική οργάνωση από τον εκπαιδευτικό, καθώς ο τρόπος που αξιοποιείται συνδέεται άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως επίσης και με προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι γεγονός ότι ο διαθέσιμος χρόνος για την κάλυψη της ύλης είναι περιορισμένος, γι' αυτό και σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση. Από την άλλη πλευρά, θεωρείται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς, κατά ένα μεγάλο βαθμό, αναπτύσσονται την ώρα που οι μαθητές δε συμμετέχουν στο μάθημα. Επομένως, το πρόβλημα του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αντικείμενο μελέτης.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην κάλυψη της ύλης και το ρυθμό διδασκαλίας δεν θα πρέπει να είναι υπερβολικά γρήγορος ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να την κατακτούν, αλλά, ούτε υπερβολικά αργός καθώς υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να νιώσουν ανία και να αποπροσανατολιστούν. Μάλιστα, η τεχνική των ερωτήσεων μπορεί να φάνει αρκετά βοηθητική εδώ αφού μέσα από ερωτήσεις διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά την παράδοση της ύλης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει το επίπεδο εκμάθησης των μαθητών και να οργανώσει καλύτερα το χρόνο διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ προσεχτικοί με το χρόνο απασχόλησης των μαθητών πάνω σε εργασίες/δραστηριότητες. Μαθητές οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τη δουλειά που τους έχει ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό αρκετά νωρίτερα από τον προβλεπόμενο χρόνο αποσπών την προσοχή των υπόλοιπων συμμαθητών, ή σε αντίθετη περίπτωση προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού από τους μαθητές που συνεχίζουν να εργάζονται και ίσως χρειάζονται βοήθεια (Major, 2008). Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να έχει ετοιμάσει μία λίστα από επιπλέον δραστηριότητες, με τις οποίες θα ασχολούνται οι μαθητές οι οποίοι τελειώνουν νωρίτερα τις εργασίες τους.

Η απώλεια διδακτικού χρόνου μπορεί να προληφθεί όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία με την έναρξη της διδακτικής ώρας χωρίς καθυστερήσεις και δεν σταματά το μάθημα πριν τη λήξη της ώρας. Επιπλέον, διακοπές της διδασκαλίας όπως για παράδειγμα ανακοινώσεις και άλλα διακόπτουν τη ροή του μαθήματος, αποσπών την προσοχή των μαθητών

και λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας του χρόνου μάθησης. Όπως επίσης και ενέργειες των μαθητών σε διαδικασίες ρουτίνας (ξύσιμο μολυβιού, μαζεμα και διανομή υλικού) μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει θέσει εξ' αρχής κάποιους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς και κίνησης των μαθητών μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να μη διακόπτεται το μάθημα.

Σε κάθε περίπτωση πρέπει να σημειωθεί ότι μεγάλο ποσοστό των ερευνητών υποστηρίζει ότι η ποιότητα, δηλαδή το πώς χρησιμοποιείται ο διδακτικός χρόνος, είναι πιο σημαντική από την ποσότητα του διδακτικού χρόνου. Μπορεί ο χρόνος διδασκαλίας να είναι ελάχιστος, όμως μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στη διαδικασία της μάθησης (Good & Brophy, 1987).

2.5 Το σύστημα των κανόνων συμπεριφοράς

Οι κανόνες συμπεριφοράς μέσα σε μία τάξη είναι πολύ σημαντικοί για την ομαλή λειτουργία της. Η καθιέρωσή τους αποτελεί πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού για την καλύτερη διαχείριση της τάξης από την αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως επίσης και η σωστή αποσαφήνισή τους στους μαθητές. Κάθε σχολική χρονιά έρχονται νέοι μαθητές με δικές τους ανάγκες, δικά τους βιώματα και δικές τους προσδοκίες. Οι μαθητές αυτοί θέλουν να γνωρίζουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού της τάξης. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει στους μαθητές μία απάντηση, έτσι ώστε να γίνει το πρώτο βήμα για τη δημιουργία μιας σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του. Σύμφωνα με έρευνες οι πρώτες μέρες στο σχολείο είναι καθοριστικές για την καθιέρωση τάξης στα μαθήματα, έτσι ο εκπαιδευτικός για να διαχειριστεί επιτυχώς την τάξη του θα πρέπει αρχικά να ορίσει πώς επιθυμεί να συμπεριφέρονται οι μαθητές του και στη συνέχεια να τους ενημερώσει σχετικά με τις προσδοκίες του με σαφές τρόπο.

Οι Lee και Marlene Canter (2001) υποστηρίζουν ότι η καθιέρωση των κανόνων της τάξης πρέπει να διέπεται από κάποιες συγκεκριμένες αρχές. Πιο συγκεκριμένα, συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς να:

- Επιλέγουν κανόνες που είναι κατανοητοί και ξεκάθαροι στους μαθητές και σε οποιαδήποτε περίπτωση να εξηγούνται με σαφήνεια μέσα από παραδείγματα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή ακόμη και από τους μαθητές.

- Επιλέγουν έναν περιορισμένο αριθμό κανόνων.
- Επιλέγουν πρακτικούς και συγκεκριμένους κανόνες, καθώς αόριστες προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο να αφομοιωθούν από τους μαθητές και κατά συνέπεια να επιβληθούν.
- Επιλέγουν κανόνες που απευθύνονται σε όλες τις χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια της ημέρας ή της σχολικής περιόδου και είναι ορατοί από όλους τους μαθητές της τάξης.
- Επιλέγουν κανόνες που αφορούν αποκλειστικά τη συμπεριφορά. Οι κανόνες συμπεριφοράς δεν θα πρέπει να περιλαμβάνουν άλλα θέματα γνωστικού περιεχομένου ή ζητήματα σχολικών εργασιών.
- Λαμβάνουν υπόψιν τους μαθητές στην επιλογή κάποιων από τους κανόνες για τη σχολική τάξη. Η συμμετοχή των μαθητών θα δώσει σε αυτούς μία μορφή κυριότητας και αυτονομίας και θα βλέπουν τους κανόνες ως δικούς τους κανόνες.

Τέλος, οι κανόνες θα πρέπει να θεωρούνται δίκαιοι από τους μαθητές, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί δίκαια ως προς την εφαρμογή αυτών. Οι ανάρμοστες συμπεριφορές θα πρέπει να οδηγούν σε άμεση αντίδραση του τελευαίου. Συνεπώς, μέσα από το σύστημα κανόνων συμπεριφοράς οι μαθητές μαθαίνουν να συμπεριφέρονται υπεύθυνα, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει η αυτοεκτίμησή τους και να αυξάνεται το κίνητρο για επιτυχία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΙ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Ο καθορισμός της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι μία αντιμαχόμενη διαδικασία, καθώς δεν υπάρχουν κοινώς αποδεκτά κριτήρια με βάση τα οποία μία συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ανεπιθύμητη. Δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο τα προβλήματα. Για κάποιους εκπαιδευτικούς προβλήματα ελέγχου του τύπου «πάψτε να μιλάτε και καθίστε στις θέσεις σας» θεωρούνται λογικά και επιθυμητά. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, είναι μέσα στη φύση των ανθρώπων να γίνονται θορυβώδεις, όταν μαζεύονται πολλοί σε έναν χώρο και ειδικότερα όταν τα πράγματα που κινούν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους είναι ελάχιστα (Fontana, 1996). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η άποψη εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι πρέπει να επικρατεί απόλυτη ησυχία μέσα στη σχολική τάξη. Για αυτή την ομάδα εκπαιδευτικών, μορφές συμπεριφοράς που συμπεριλαμβάνουν απροσεξίες, μικροκουβεντούλες, «χασκογέλια», ψιθύρους, ενασχόληση με μικροαντικείμενα, σκουντήγματα και παρόμοια αποτελούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Μάλιστα, πολύ συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «αταξία» από τους εκπαιδευτικούς για να δηλώσουν κάθε μορφή μαθητικής συμπεριφοράς που αναιρεί τις συνθήκες ελέγχου και διοίκησης της τάξης και τη διαδικασία της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, δεν θεωρεί αυθαίρετα μία μορφή συμπεριφοράς ως αταξία, αλλά έχει σαφή κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ως αταξία οτιδήποτε (α) εμποδίζει την άνετη ροή της διδασκαλίας, (β) εμποδίζει τη μάθηση του ίδιου του μαθητή και των συμμαθητών του, (γ) είναι ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, και (δ) είναι καταστροφικό για τη σχολική παρουσία. (Ματσαγγούρας, 2006)

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ανήκουν στην κατηγορία των μικροπροβλημάτων, τουλάχιστον το 97% (Charlton & David, 1993), σε επιφανειακά δηλαδή προβλήματα συμπεριφοράς, όπως είναι η καθυστερημένη προσέλευση, η τεμπελιά, η αλλαγή θέσης στην τάξη κ.λ.π. Έρευνα που διεξήχθη σε βρετανικά σχολεία από τον

Wragg και τους συνεργάτες του (1998) έδειξε ότι η πλειονότητα των προβλημάτων στην τάξη ανήκαν στην απλή κατηγορία του «κάντε ησυχία». Επίσης, σε κυπριακή έρευνα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν έχουν σοβαρά προβλήματα, αλλά για την αντιμετώπιση των μικροπροβλημάτων δαπανούν μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου, που φτάνει μέχρι και το 25%.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), οι μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη μπορούν να εξετασθούν μέσα από τις εξής κατηγορίες προβλημάτων:

- 1) Προβλήματα σχετικά με το μάθημα. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τις μορφές συμπεριφοράς που αποσπών το μαθητή από την εμπλοκή του στο μάθημα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι:
 - α) Δεν προσέχει στο μάθημα και συχνά αποπροσανατολίζεται.
 - β) Δεν αρχίζει ή δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις του.
 - γ) Δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.
 - δ) Δεν φέρνει μαζί του τα βιβλία, τα τετράδια και οποιοδήποτε υλικό θεωρείται απαραίτητο.
- 2) Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται μορφές συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης. Συνηθισμένες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο μαθητής:
 - α) Δεν ζητάει το λόγο, αλλά «πετάγεται».
 - β) Συνομιλεί με τον διπλανό του.
 - γ) Πειράζει/Ενοχλεί τους συμμαθητές του με θορύβους, πειράγματα, μορφασμούς κ.λπ.
 - δ) Παριστάνει το γελωτοποιό της τάξης.
 - ε) Δεν συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, στα πλαίσια των ομάδων.
 - στ) Έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα.
 - ζ) Εγκαταλείπει χωρίς λόγο το θρανίο του ή εξέρχεται από την τάξη.
- 3) Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό χώρο και γύρω από αυτόν. Συνηθισμένες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο μαθητής:
 - α) Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς.

β) Χρησιμοποιεί λεκτική, ή και σωματική βία.

Παραπάνω παρουσιάστηκαν κάποιες από τις πιο συνηθισμένες μορφές συμπεριφοράς που συναντούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι μερικές από τις παραπάνω περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα η απομάκρυνση από το θρανίο ή η έξοδος από την τάξη για λίγο χωρίς άδεια, σε μερικές περιπτώσεις θεωρούνται επιτρεπτές μορφές συμπεριφοράς. Το πλαίσιο και η γενικότερη ιδεολογία του εκπαιδευτικού καθορίζουν αν μία συγκεκριμένη ενέργεια θεωρηθεί αταξία και κατ'επέκταση χαρακτηριστεί ως ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή.

Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητη η κατανόηση της φύσης της προβληματικής συμπεριφοράς και η αναζήτηση της αιτίας της. Χρειάζεται, όμως, προσοχή από τον εκπαιδευτικό να μη χρησιμοποιήσει ως κριτήριο τις προσωπικές του ανάγκες και να χαρακτηρίζει ως ανάρμοστη συμπεριφορά αυτή που δεν αναγνωρίζει την υποκειμενική του ανάγκη για κυριαρχία και αξιοπρέπεια. Αντιθέτως, στις εκτιμήσεις του καλείται να λάβει σοβαρά υπ' όψιν το γεγονός ότι οι μαθητές, με ατελείς ακόμη τις κοινωνικές δεξιότητες, συνυπάρχουν και καλούνται να λειτουργήσουν συντονισμένα για την επίτευξη των κοινών στόχων της διδασκαλίας. Η έρευνα του Dreikurs (1979) που έγινε σε εκατοντάδες παιδιά με στοιχεία ανεπιθύμητης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη κατέληξε στους βασικότερους λόγους παρεκτροπής ενός μαθητή. Αυτοί είναι οι εξής:

- ❖ Η επιδίωξη της προσοχής
- ❖ Η επιδίωξη της δύναμης
- ❖ Η εκδίκηση
- ❖ Η επίδειξη ανεπάρκειας-ανικανότητας

Ο μαθητής που επιδιώκει την προσοχή προσπαθεί με κάθε τρόπο να κατέχει μία θέση στην τάξη. Κάνοντας πρωτότυπες ερωτήσεις και παρατηρήσεις, εντυπωσιακά τεχνάσματα και άλλα προσπαθεί να γίνει αρεστός στα μάτια του εκπαιδευτικού και να κερδίσει τον έπαινο και την αναγνώριση. Τι γίνεται όμως όταν ο έπαινος και η αναγνώριση δεν έρχονται ως επακόλουθα; Τότε ο μαθητής, ενδεχομένως, να γίνει ενοχλητικός προς τους συμμαθητές του κάνοντας φασαρία και παριστάνοντας τον γελοιοποιό της τάξης, επιζητώντας την προσοχή του

εκπαιδευτικού, ακόμη και μέσα από τις επιπλήξεις του. Σε καμία περίπτωση, όμως, δε δέχεται να αγνοηθεί.

Όσον αφορά στην συμπεριφορά που στοχεύει στην επιδίωξη της δύναμης, ο Dreikurs υποστηρίζει ότι έχει πολλά κοινά στοιχεία με αυτή που στοχεύει στην επιδίωξη της προσοχής, με μόνη διαφορά πως η πρώτη είναι εντονότερης μορφής. Η συμπεριφορά αυτού του παιδιού χαρακτηρίζεται από έντονες λογομαχίες, τσακωμούς και εκρήξεις θυμού, ενώ στο σύνολο το παιδί αυτό είναι ανυπάκουο και θέλει πάντα να είναι το «αφεντικό».

Η εκδίκηση για έναν μαθητή συνδέεται με το πόσο αποθαρρημένο παιδί είναι. Όταν ένας μαθητής αποθαρρύνεται συνέχεια, πιστεύει ότι βρίσκεται μέσα σε μία αδικία, ότι κανείς δεν τον συμπαθεί. Για το λόγο αυτό και οι πράξεις του μπορεί να είναι επιθετικές και σκληρές, αποβλέποντας στην προσβολή αυτών που τον προσέβαλαν. Από την άλλη πλευρά, η αποθάρρυνση ενός παιδιού μπορεί να το οδηγήσει στην επίδειξη ανικανότητας. Όταν ένας μαθητής ζει σε ένα περιβάλλον, όπου νιώθει συνεχώς να αποθαρρύνεται και να αδικείται, φοβάται και προσποιείται τον ανίκανο. Στην περίπτωση αυτή, χρησιμοποιεί την ανικανότητά του σαν μία προστατευτική ασπίδα ώστε να μη συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες και να αποτρέπει τους άλλους να ζητήσουν οτιδήποτε ή να περιμένουν οτιδήποτε από αυτόν.

Μάλιστα, πιο πρόσφατες έρευνες έρχονται να υποστηρίξουν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών. Οι Cohen, Manion και Morrison (1996) επισημαίνουν ως συνηθέστερους λόγους ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη, εκτός των άλλων, την άγνοια κανονισμών από τους μαθητές, καθώς επίσης και το διδακτικό στιλ του εκπαιδευτικού. Η άγνοια των κανονισμών για τη συμπεριφορά στην τάξη είναι ένας συνηθισμένος λόγος αταξίας και ειδικά στην αρχή του διδακτικού έτους. Ο καθορισμός των κανόνων και η αποσαφήνισή τους από τον εκπαιδευτικό είναι το πρωταρχικό βήμα για την ομαλή εκπαιδευτική λειτουργία. Παράλληλα, το διδακτικό στιλ του εκπαιδευτικού κατέχει σημαντικό ρόλο. Το δημοκρατικό στιλ διδασκαλίας, σε αντίθεση με το αυταρχικό και το ελευθεριάζον, θεωρείται ότι συμβάλλει καλύτερα στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη και σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών, καταστάσεις που συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στην τάξη.

Συνοψίζοντας, παρόλο που αναφερόμαστε σε μικροπροβλήματα που αποδιοργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και θέτουν σε κίνδυνο τον έλεγχο της τάξης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να κρίνει αν η συχνότητα, η ένταση και η επιμονή των

μικροπροβλημάτων αυτών ξεπερνούν τα «φυσιολογικά» όρια. Στην περίπτωση αυτή καλείται να επανεξετάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ποιότητα του μαθήματος και τους λοιπούς παράγοντες που εξασφαλίζουν ευταξία στη σχολική τάξη.

3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς

Στο χώρο του σχολείου δύο είναι τα επικρατέστερα μοντέλα που κυριαρχούν: το μοντέλο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης και το μοντέλο της οικοσυστημικής προσέγγισης. Το μοντέλο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης στηρίζεται στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, πολλά προβλήματα συμπεριφοράς είναι στην πραγματικότητα μαθημένες στρατηγικές επίζητησης της προσοχής. Το παιδί μαθαίνει μέσα από μία διαδικασία, που είναι γνωστή ως «ενεργός εξάρτηση», ότι ορισμένες μορφές συμπεριφοράς τού εξασφαλίζουν την προσοχή των άλλων κι έτσι υιοθετεί τις μορφές αυτές (Fontana, 1996).

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση στηρίζεται στην εξής θεωρία:

1. *Η παρατηρήσιμη συμπεριφορά μπορεί να περιγραφεί με αντικειμενικούς όρους.* Οι υποθέσεις γύρω από τα κίνητρα και τους «λόγους» ανεπιθύμητων συμπεριφορών μπορεί να γίνονται εύκολα, όμως μέσα στην τάξη η συμπεριφορά του κάθε παιδιού είναι κάτι αντικειμενικά ορατό, κάτι στο οποίο μπορεί να συμφωνήσει οποιαδήποτε ομάδα μαρτύρων, όχι απαραίτητα ειδικών και όχι μόνο ο εκπαιδευτικός της τάξης.
2. *Η συμπεριφορά μαθαίνεται.* Οι περισσότερες ανθρώπινες συμπεριφορές είναι προϊόν μάθησης, γι' αυτό και έργο του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τον μαθητή να υιοθετήσει συμπεριφορές κατάλληλες και επιθυμητές για την εκπαιδευτική διαδικασία.
3. *Υπάρχει ένας νόμος του αποτελέσματος.* Η μάθηση βασίζεται κυρίως στη διαδικασία της ενεργούς εξάρτησης (δοκιμή και λάθος). Η ενεργός εξάρτηση υπακούει στον νόμο του αποτελέσματος, σύμφωνα με τον οποίο η ανταμειβόμενη συμπεριφορά τείνει να επαναλαμβάνεται, ενώ εκείνη που δεν επιβραβεύεται τείνει να περιορίζεται.
4. *Οι προοπτικές μπορούν να αλλάξουν.* Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει το έργο του και τον τρόπο διαχείρισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Αν θέλει να αλλάξει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά κάποιου μαθητή μέσα στην τάξη, θα πρέπει να αλλάξει

τον τρόπο που αντιμετωπίζει τον συγκεκριμένο μαθητή, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο τον ανταμείβει ή όχι για τις πράξεις του.

Μέσα από τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν του τη συμπεριφορά του παιδιού, τις συνέπειες αυτής και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Στη συνέχεια κατανοεί σε βάθος μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά και ακολουθεί κατάλληλες στρατηγικές ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης.

Το μοντέλο της οικοσυστημικής προσέγγισης θεωρεί την προβληματική συμπεριφορά ως μέρος του κοινωνικού περιγύρου στον οποίο εμφανίζεται και όχι ως κάτι έξω από αυτόν. Θεωρώντας το σχολείο και την τάξη ως οικοσύστημα, υποστηρίζει πως υπάρχει αλληλεπίδραση των προβλημάτων της σχολικής τάξης, είτε πρόκειται για προβλήματα μάθησης, είτε για προβλήματα συμπεριφοράς. Οποιαδήποτε αλλαγή στην αντίληψη ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου που σχετίζεται με το πρόβλημα είναι δυνατόν να επηρεάσει την προβληματική συμπεριφορά (Molnar & Lindquist, 1993). Η οικοσυστημική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τα εξής μοναδικά γνωρίσματα:

1. Εστιάζεται στην αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς και όχι στη διάγνωση ατόμων με προβλήματα.
2. Δεν απαιτεί πολύπλοκα προγράμματα. Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα από εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετικό τρόπο ο καθένας και δουλεύουν κάτω από διαφορετικές συνθήκες.
3. Δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν από τις πτυχές εκείνες του προβλήματος, που μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα.
4. Επιτρέπει και ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.
5. Κατανοεί και ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανοχή, ειδικά στην αντιμετώπιση χρόνιων προβλημάτων.
6. Είναι σχεδιασμένη για να οικοδομήσει πάνω στα θετικά στοιχεία, στα δυνατά σημεία, δηλαδή, του ατόμου και όχι στις αδυναμίες του.
7. Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν εύκολα να υιοθετηθούν από τον καθένα, χωρίς να απαιτούνται ειδικές γνώσεις.

Από την οικοσυστημική σκοπιά, τα προβλήματα δε θεωρούνται αποτέλεσμα των ελλείψεων του ατόμου. Αντιθέτως, θεωρούνται μέρος μιας συγκεκριμένης μορφής κοινωνικών

αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τον Bateson (1972), η κοινωνία του σχολείου (δάσκαλος και μαθητές μαζί σε μία τάξη, ή οι συνάδελφοι μαζί σε μία συνάντηση) αντιπροσωπεύει μία «οικολογία ιδεών». Το κάθε άτομο έχει μία άποψη για τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των άλλων μελών της ομάδας. Η αλληλεπίδραση αυτών των απόψεων δομεί την «οικολογία ιδεών». Επομένως, κάθε άτομο-μέλος μίας ομάδας δίνει στις ατομικές συμπεριφορές κάποιο νόημα, το οποίο συμφωνεί με την εμπειρία του. Αυτό σημαίνει ότι σε μία συμπεριφορά είναι δυνατόν να αποδίδονται πολλές διαφορετικές μεταξύ τους σημασίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

4.1 Διδακτικές ενέργειες που βοηθούν τον μαθητή να αναπτύξει την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά

Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο. Η διδακτική πράξη, ωστόσο, αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο πρόληψης για ένα μεγάλο αριθμό προβλημάτων που συναντά ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Αυτό πιστοποιείται και από έρευνες που έχουν γίνει σε θέματα οργάνωσης της σχολικής τάξης, των Kounin, Evertson και των συνεργατών της (Evertson & Harris, 1992), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός εξασφαλίζει από την αρχή της σχολικής χρονιάς την καθιέρωση σαφών διαδικασιών και διδάσκει άμεσα ακριβώς τι αναμένει από τους μαθητές να κάνουν, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία της τάξης και η αποφυγή ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Kounin εντόπισε ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να προλαβαίνουν τη δημιουργία προβλημάτων, μέσα από ενέργειες πρόληψης, διδακτικής κυρίως φύσης. Άλλωστε, η προσωπικότητα του μαθητή βρίσκεται σε πολύπλοκη σχέση με μία σειρά άλλων μεταβλητών, όπως είναι το διδασκόμενο υλικό, οι διδακτικές μέθοδοι, οι συνήθειες μελέτης και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Fontana, 1996).

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει οργανώσει ένα σχέδιο πειθαρχίας, το οποίο θα λειτουργεί ως «σύμβουλος διαχείρισης της τάξης». Η θέσπιση στόχων και κανόνων συμπεριφοράς εξ'αρχής, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει κάθε πιθανή κατάσταση γρήγορα, με συνέπεια και αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, ένα προκαθορισμένο πλάνο είναι σαφές ως προς τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και έτσι οι μαθητές γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, ποια είναι δηλαδή η επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά. (Canter's, 2001)

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), οι οπαδοί της ερευνητικής σχολής βασιζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα κατέληξαν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίζει τις εξής τέσσερις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική οργάνωση της τάξης:

1. Οι μαθητές, εφόσον έχουν διδαχθεί τον κατάλληλο τρόπο, να γνωρίζουν με ακρίβεια τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν.
2. Οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την πλήρη καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού.
3. Η όλη διδασκαλία να είναι καλά οργανωμένη με τη χρήση ποικίλων μεθόδων και δραστηριοτήτων και να διατηρείται η ομαλή ροή της.
4. Το κλίμα της τάξης να είναι προσανατολισμένο προς τη σχολική εργασία, η οποία οφείλει να είναι ενδιαφέρουσα και μαθησιακά ωφέλιμη.

Όπως παρουσιάστηκε εκτενώς στην πέμπτη ενότητα του 2^{ου} κεφαλαίου, η καθιέρωση σαφών διαδικασιών ρουτίνας και κανόνων συμπεριφοράς θα πρέπει να γίνει στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με σκοπό να αποφευχθεί η κατανάλωση αξιοποιήσιμου χρόνου για την οργάνωση του χώρου και τον καθορισμό επιτρεπτών ορίων συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου.

4.2 Μοντέλα αυτορρύθμισης της σχολικής τάξης

Οι παιδαγωγοί στο πλαίσιο της πρόληψης θεωρούν ότι για να αναπτύξει ο μαθητής την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά είναι απαραίτητο να αναπτύξει δεξιότητες ελέγχου και αυτορρύθμισης. Το μοντέλο αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου του Glasser βασίζεται στη θέση ότι το σχολείο πρέπει να ικανοποιεί τέσσερις βασικές ανάγκες των παιδιών. Αυτές οι ανάγκες είναι η αγάπη, ο έλεγχος, η ελευθερία και η χαρά. Το μοντέλο αυτό βρίσκει εφαρμογή στο πλαίσιο της ομαδοσυμμεργατικής διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, γίνονται αποδεκτοί από τους άλλους και αντλούν χαρά μέσα από τη διαδικασία των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Για το λόγο αυτό, προτείνει ως προληπτικό μέτρο την εφαρμογή της γενικής συνέλευσης σε τακτά χρονικά διαστήματα, όπου οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους για το πρόβλημα που τους απασχολεί, περιγράφουν την κατάσταση, εντοπίζουν τις συνέπειες και προτείνουν λύσεις. Και όλα αυτά μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και υπευθυνότητας, όπου

μέσα από τις συλλογικές διαδικασίες επιτυγχάνεται όχι μόνο η αυτορρύθμιση, αλλά και η κοινωνικοηθική ανάπτυξη του ατόμου.

Βέβαια, καλύτερα αποτελέσματα θα επιτευχθούν εάν ο εκπαιδευτικός έχει καθιερώσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς την υλοποίηση της γενικής συνέλευσης και έχει ορίσει τα χωροχρονικά πλαίσια. Επιπροσθέτως, και σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί καθοδηγητικά και συντονιστικά καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης των μαθητών χωρίς να παρεμποδίζονται οι στόχοι της ομαδικής συζήτησης.

Ο Aronfreed, επηρεασμένος από τις αρχές της κοινωνιογνωστικής ψυχολογίας, διαμόρφωσε το μοντέλο του επαγωγικού ελέγχου. Υποστηρίζει ότι βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι η αναζήτηση της κοινωνικής επιδοκιμασίας και η αποφυγή της κοινωνικής αποδοκιμασίας, που οδηγούν το άτομο να αποδεχτεί τις κοινωνικές νόρμες συμπεριφοράς. Τις νόρμες αυτές προσωποποιούν καλύτερα τα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς που επιβάλλει κάθε φορά το κοινωνικό σύστημα.

Στο χώρο της σχολικής τάξης, πρότυπο μίμησης αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει την πλήρη εξουσία στη χρήση μέσων αποδοχής ή απόρριψης. Έτσι, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι ξεκάθαρος και να γνωστοποιεί σε όλους τις επιπτώσεις μιας ανάρμοστης συμπεριφοράς και παράλληλα να δίνει έμφαση στην υπόδειξη και ανατροφοδότηση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς, τις οποίες και αμείβει. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός οδηγεί επαγωγικά τον μαθητή, ώστε ο ίδιος να αναλάβει να αξιολογήσει τις πράξεις του και να αναλογιστεί την ευθύνη για τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του. Η διαδικασία που ακολουθείται στο επαγωγικό μοντέλο αποσκοπεί στην αντιμετώπιση του μαθητή ως υπεύθυνο άτομο, που, όταν γνωρίζει τις πιθανές συνέπειες μιας πράξης του, αποφύγει τις πράξεις που θα δημιουργήσουν προβλήματα στο περιβάλλον του.

Τα μοντέλα του Glasser και του Aronfreed αποτελούν αντιπροσωπευτικά μοντέλα της ψυχοδυναμικής σχολής και εκφράζουν τον κυρίαρχο ρόλο της διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη της μαθητικής αυτονομίας και του μαθητικού αυτοελέγχου. Ακόμη, ποινές άσχετες με τη λογική των παραβάσεων δεν επιτρέπονται, καθώς οι εκπρόσωποι αυτής της σχολής θεωρούν την παραβατική συμπεριφορά του μαθητή αποτέλεσμα της απόρριψης και της τιμωρίας που έχει δεχτεί στο παρελθόν. Πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά μοντέλα τόσο της μιχεβιοριστικής όσο και της ερευνητικής σχολής, τα οποία, όμως, σε αντίθεση με

αυτά της ψυχοδυναμικής σχολής εκφράζουν τον κυρίαρχο ρόλο του εκπαιδευτικού, με την έννοια της μονομερούς παρέμβασής του (Ματσαγγούρας, 2006).

4.3 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού διαφαίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης για τους μαθητές. Μάλιστα, σε έρευνα που έγινε στα πλαίσια της προσέγγισης της προσωπικότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού, 78,4% είναι πεπεισμένοι ότι παίζουν έναν ρόλο προτύπου απέναντι στους μαθητές τους (Ντουέ, 1992).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού εκφράζεται με: τη νοημοσύνη του, την επιμονή στο έργο, τη συνέπεια, την ευχάριστη διάθεση, την συναισθηματική θέρμη και την ψυχική ωριμότητα. Η γνώση που διακατέχει τον εκπαιδευτικό επιτρέπει σε αυτόν να είναι ελεύθερος. Χωρίς, όμως, δεξιότητες, θάρρος και αίσθημα ευθύνης η ελευθερία είναι προσποιητή. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αξιοποιεί τις γνώσεις του για να προσφέρει μάθηση στους μαθητές, αλλά αγκαλιάζοντας όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικών τάξεων, μορφωτικού-πολιτιστικού υπόβαθρου και καταγωγής.

Σε αυτό το σημείο, σημαντικό ρόλο παίζει το πόσο αμερόληπτος είναι ο εκπαιδευτικός. Όταν ένας μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν χαρίζεται στο ευχάριστο και αξιαγάπητο παιδί, αλλά ούτε αποδοκιμάζει τις προσπάθειες ενός μαθητή με προκλητική συμπεριφορά και εισπράττει, με άλλα λόγια, δίκαιη μεταχείριση, τότε μαθαίνει τη δικαιοσύνη. (Ντράικωρς και Κάσσελ, 1979)

Επιπροσθέτως, η εξασφάλιση μίας αποδεκτής και επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα σε ένα ευτυχισμένο περιβάλλον μάθησης προϋποθέτει συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως το να είναι έξυπνος, ευέλικτος, υπομονετικός, συνεργάσιμος, ενθουσιώδης, φιλικός, γενναίοψυχος, ενθαρρυντικός και αποφασιστικός. Παράλληλα, η σύνδεση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού με την αίσθηση του χιούμορ αποτελεί αποδοτική «συνταγή» για τη σχολική τάξη. Τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ θετικά στον εκπαιδευτικό που μπορεί να μοιραστεί ένα αστείο με την τάξη και ιδιαίτερα αυτόν που μπορεί να γελάσει ακόμη κι αν το αστείο είναι εις βάρος του.

Αυτή η δεξιότητα σχετίζεται με ένα επιπλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού: να είναι καλός ομιλητής. Αυτό σημαίνει να χρησιμοποιεί τη φωνή του με τρόπο εκφραστικό και αβίαστο και να ξέρει πότε να σταματά, έτσι ώστε οι μαθητές να ωθούνται σε μία διαδικασία προσμονής να ακούσουν κι άλλα, με αποτέλεσμα να μην κουράζονται από την ομιλία του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ο Γκάλτον και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι η χρήση εύστοχων, κατάλληλων και συγκεκριμένων ερωτήσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού κεντρίζει τη φαντασία και τη σκέψη του μαθητή και τον παροτρύνει να κάνει τη δική του έρευνα (Fontana, 1996).

Ακόμη και οι απόψεις των μαθητών σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 1.500 μαθητές από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004-2006) σύγκλιναν στα παραπάνω χαρακτηριστικά γνώρισμα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού τοποθετώντάς τα ιεραρχικά ως εξής: γνώση του αντικειμένου, χιούμορ, ευελιξία, αμεροληψία και ενθουσιασμός.

4.4 Διαπροσωπικές σχέσεις

Οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη τόσο του κοινωνικού ανθρώπου όσο και των κοινωνικών θεσμών. Οι έρευνες ψυχολόγων και παιδαγωγών αποδεικνύουν ότι η μάθηση και η ανάπτυξη προωθούνται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο δικαιολογείται ο ισχυρισμός ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική αίθουσα αποτελούν σημαντικό παράγοντα εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί η χωρίς προβλήματα σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2006).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη είναι: (α) μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (β) μεταξύ των μαθητών. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών επιδρούν σημαντικά στην άμεση μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, ακόμη και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξή τους.

«[...] οφείλεται στο γεγονός ότι μέσα από αυτές τις σχέσεις ικανοποιούνται ή δεν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των μαθητών και στο γεγονός ότι η μη ικανοποίηση των βασικών αναγκών είναι ένας από τους κύριους λόγους της μαθητικής παραβατικότητας.»
(Edwards, 1997: 189)

Όλοι οι ψυχολόγοι περιλαμβάνουν στον κατάλογο των αναγκών τόσο κοινωνικές ανάγκες (ασφάλεια, γενναιοδωρία, αγάπη, συμμετοχή στα κοινά, προσοχή, ταύτιση), όσο και

ανάγκες αυτορρύθμισης του άμεσου περιβάλλοντος (δύναμη, διαφοροποίηση, ανεξαρτησία, ελευθερία) (Ματσαγγούρας, 2006). Σημαντική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική διαδικασία και αυτό μπορεί να το πετύχει μέσα από μία δημιουργική και ενδιαφέρουσα διδασκαλία σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου προγράμματος κοινωνικής εκπαίδευσης των μαθητών. Αποδιοργανωτικές συμπεριφορές στη σχολική τάξη μπορούν να εξαλειφθούν μέσα από τον καθορισμό κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και φυσικά μέσα από τη συζήτηση.

Η θέσπιση κανόνων συνδέεται στενά με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και αυτή η σύνδεση φαίνεται μέσα από το θέμα της συνέπειας. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι ασυνεπής, τότε μπορεί να προκληθεί μεγάλη αναστάτωση και να διαταραχτεί το ευνοϊκό κλίμα διαμόρφωσης κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στην τάξη (Wragg, 2003).

Αντίθετα, όταν ο εκπαιδευτικός συζητά τις σχολικές επιτυχίες και αποτυχίες των μαθητών μέσα στην σχολική ομάδα και δεν αποστασιοποιείται από τους προβληματισμούς των μαθητών, χτίζει μία σχέση εμπιστοσύνης με αυτούς (Charlton & David, 1993). Ειδικότερα, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός διαβεβαιώνει είτε γλωσσικά είτε παραγλωσσικά τους μαθητές ότι είναι αποδεκτοί και ανατροφοδοτεί τόσο τη θετική όσο και την αρνητική συμπεριφορά τους, τότε αποσαφηνίζει τα επιτρεπτά όρια δράσης και οι μαθητές εισπράττουν το αίσθημα της ασφάλειας.

Από την άλλη πλευρά, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός, ως σημαντικό για τους μαθητές πρόσωπο, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν τον εαυτό τους. Αρκετοί παιδαγωγοί, μάλιστα, προτείνουν την αυτοεκτίμηση ως σημείο εκκίνησης και ως πλαίσιο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Το πόσο καλά αισθάνεται το άτομο με τον εαυτό του, δηλαδή το πόσο νιώθει ικανό και αποτελεσματικό απηχεί και στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συνομηλίκους του. Συγκεκριμένα, στη σχολική τάξη, η οποία λειτουργεί ως συν-εργαζόμενη ομάδα, ο κάθε μαθητής νιώθει την ανάγκη να γίνεται αποδεκτός όχι μονό από τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και από τους συμμαθητές του. Ο εκπαιδευτικός καλείται μέσα από την παρατήρηση να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό η ανάγκη αυτή των μαθητών έχει ικανοποιηθεί και να αναζητήσει

τρόπους που θα βελτιώσουν το γενικό επίπεδο των διαμαθητικών σχέσεων. Αντιπροσωπευτικοί τρόποι αποτελούν οι εξής (Ματσαγγούρας, 2006):

1. Εφαρμογή αλληλοδιδασκτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες οφελούν και αυτόν που δέχεται τη βοήθεια και αυτόν που την προσφέρει.
2. Έμμεση προβολή των μαθητών που αγνοούνται από τους υπόλοιπους και σταδιακή ένταξή τους στην ομάδα.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αδυνατούν να παραδεχτούν ότι είναι δυνατόν να δώσει καλά αποτελέσματα η διδασκαλία εκείνη, η οποία στηρίζεται στη χρήση αλληλοδιδασκτικών δραστηριοτήτων και στη γενικότερη συνεργασία των μαθητών. Αυτό συμβαίνει διότι κατά την παραδοσιακή διδασκαλία η συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων ισοδυναμεί με διατάραξη της ομαλής λειτουργίας της τάξης. Στην πραγματικότητα, όμως, οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη (Καψάλης, 2006, 2009). Όταν χωρίζει ο εκπαιδευτικός την τάξη σε μικρότερες ομάδες, πολλαπλασιάζονται οι δυνατότητες επικοινωνίας, καθώς περιορίζεται ο αριθμός των μελών της ομάδας και η τάξη οδηγείται σε ευχάριστα και δημιουργικά αποτελέσματα.

4.5 Η οργάνωση της τάξης

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι σε κάθε τάξη στην αρχή της σχολικής χρονιάς παρατηρείται, μετά την επιφυλακτικότητα των πρώτων ημερών μία αύξουσα τάση στη συχνότητα και την ένταση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διάρκεια και η ένταση των προβλημάτων εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού και την έγκαιρη παρέμβασή του (Doyle, 1979). Η έγκαιρη παρέμβασή του αφορά την αποτελεσματική οργάνωση της τάξης. Οι Evertson και Emmer (1982) μέσα από τις έρευνες τους παραθέτουν τις βασικές ενέργειες-κλειδιά για την αποτελεσματική οργάνωση της τάξης:

- Προετοιμασία της τάξης. Αυτό σημαίνει οργάνωση του χώρου διδασκαλίας και των υλικών, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η καλή κυκλοφορία των μαθητών μέσα στην τάξη, η οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και η επάρκεια των υλικών.

- Προγραμματισμός των κανόνων και των διαδικασιών και παρουσίαση αυτών από τον εκπαιδευτικό, με σκοπό να γίνει γνωστό στους μαθητές ποιες μορφές συμπεριφοράς είναι αποδεκτές και ποιες όχι.
- Καθορισμός και ανακοίνωση των επιπτώσεων. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, με αφορμή τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη και όχι με αυταρχικό τρόπο, διατυπώνει τους κανονισμούς και καθορίζει τις επιπτώσεις αυτών. Στη συνέχεια, ανακοινώνει στους μαθητές τις επιπτώσεις που θα έχουν οι αποδεκτές και οι μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς.
- Συστηματική εποπτεία και καθοδήγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στην έναρξη μιας δραστηριότητας, καθώς και στις στιγμές μεταβίβασης από τη μία δραστηριότητα στην άλλη.
- Συνεχής ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά τους.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ενέργειες που αναφέρθηκαν λειτουργούν αποτελεσματικότερα μέσα σε ένα συλλογικό σύστημα, το οποίο προωθεί τον ενεργό ρόλο των μαθητών στη διαμόρφωση και λειτουργία της σχολικής τάξης. Αυτό είναι το λεγόμενο συμμετοχικό στιλ οργάνωσης της τάξης με κύριο στοιχείο την οριζόντια επικοινωνία και διαφοροποιείται ριζικά από τη δασκαλοκεντρική τάξη. Εδώ η συνεργασία αποτελεί το κλειδί της λειτουργίας της τάξης και διαφαίνεται μέσα από την ομαδική εργασία των μαθητών.

4.6 Η ποιότητα του μαθήματος

Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει αποδείξει ότι τα συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζονται κυρίως στις τελευταίες φάσεις διδασκαλίας, όπου το μάθημα χάνει το ρυθμό του ή τις στιγμές που ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να μεταβεί ομαλά από τη μία φάση διδασκαλίας στην άλλη. Επομένως, δίνεται μεγάλη σημασία στην ποιότητα του μαθήματος, η οποία έγκειται στην προετοιμασία.

«Αφού λοιπόν ο σχεδιασμός της διαχείρισης της τάξης αποτελεί την αθέατη πλευρά του σχεδιασμού της διδασκαλίας, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι η ποιότητα της διδασκαλίας

συμβαδίζει με την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης.» (Καψάλης, 2006, 2009: 724)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αποτελεσματικότητα της προετοιμασίας του μαθήματος αφορά τα εξής στοιχεία:

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σαφείς στόχους.
- Κατά τον σχεδιασμό ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάζει στην ποικιλία τόσο των δραστηριοτήτων όσο και των διδακτικών μέσων πάντα, όμως, μέσα στα επιτρεπτά χρονικά πλαίσια.
- Η διαθεσιμότητα των υλικών και η λειτουργία των μέσων διδασκαλίας πρέπει να είναι είναι εκ των προτέρων διασφαλισμένη για να μην προκληθεί διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του μαθήματος.
- Κατά τον σχεδιασμό ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβλέπει ασκήσεις και ερωτήσεις και για τους αδύνατους μαθητές, έτσι ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία να λαμβάνουν θετικές ενισχύσεις.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι ο προγραμματισμός περιλαμβάνει δύο σκέλη, τη μακροπερίοδη προετοιμασία, δηλαδή ετήσια και τη μικροπερίοδη προετοιμασία, δηλαδή εβδομαδιαία και ημερήσια. Επομένως, απαιτείται μεθοδολογική συνέπεια από τον εκπαιδευτικό τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο. Αλλά και σε περίπτωση που η διδακτική διαδικασία προχωρά γρηγορότερα από ό,τι προγραμματίσει, οφείλει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος με εναλλακτικές δυνατότητες υλικού και ασκήσεων.

4.7 Τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής

Μία άλλη πλευρά της διδασκαλίας που δρα προληπτικά στη μαθητική παρεκτροπή αποτελούν οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να προσελκύσει και να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν στο σημείο αυτό οι παρατηρήσεις και διαπιστώσεις του J. Kounin (1970) μέσα από μαγνητοφωνήσεις και μαγνητοσκοπήσεις διδασκαλιών σε σχολικές τάξεις, οι οποίες κατέδειξαν τις τεχνικές εκείνες που έχουν επιτυχία και αποτελεσματικότητα σε όλη την τάξη και όχι σε συγκεκριμένους μαθητές.

Αρχικά, ο καλύτερος τρόπος για την εξασφάλιση από την πλευρά του εκπαιδευτικού της προσοχής των μαθητών είναι η ενδιαφέρουσα διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρουσα είναι η διδασκαλία, όταν εκτελείται με διάφορους τρόπους παρουσίασης και επεξεργασίας και εξασφαλίζει στον μαθητή ποικίλες δυνατότητες συμμετοχής μέσα από καθοδηγούμενες ενέργειες του εκπαιδευτικού. Είναι σημαντική η εξασφάλιση ευκαιριών ενεργού συμμετοχής των μαθητών μέσα από δραστηριότητες και πειράματα που εκτελούν οι ίδιοι, έτσι ώστε ο χρόνος εμπλοκής τους να είναι μεγαλύτερος, ενώ η εναλλαγή οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων (εικόνες, βίντεο, χάρτες και άλλα) αυξάνει τη μαθητική προσοχή. Παράλληλα, η διδασκαλία πρέπει να δομείται και να εκτελείται με σταθερά βήματα και να διατηρεί το ρυθμό της. Ο ρυθμός αναφέρεται στην αποφυγή των διακοπών ή των επιβραδύνσεων, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από τους ίδιους τους μαθητές (Καψάλης, 2006, 2009).

Μία επιπλέον βασική τεχνική προσέλκυσης της μαθητικής προσοχής είναι ο αιφνιδιασμός των μαθητών, που μπορεί να γίνει στην αρχή της διδακτικής ώρας. Ο αιφνιδιασμός μπορεί να γίνει με την παρουσίαση παράξενων αντικειμένων, ή ακόμη και με πρωτότυπες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού. Βέβαια, δεν προσφέρονται όλα τα μαθήματα για τη χρήση αυτής της τεχνικής και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προσεχτικός στη συχνότητα των αιφνιδιασμών για να μη χάσουν την αξία τους (Ματσαγούρας, 2006).

Σημαντικό ρόλο παίζει και η κινητοποίηση της ομάδας της σχολικής τάξης μέσα από τη χρήση λεκτικών παρωθήσεων και ερωτήσεις πρόκλησης του ενδιαφέροντος. Οι λεκτικές παρωθητικές προτάσεις διατυπώνονται στην αρχή του μαθήματος ή της μαθητικής εργασίας και στοχεύουν στη δημιουργία ενδιαφέροντος για μάθηση. Ένα παράδειγμα λεκτικής παρωθητικής φράσης είναι το εξής: «Θέλω να βάλετε τα δυνατά σας σε αυτή την άσκηση, για να δούμε μέχρι ποιο σημείο μπορούμε να φτάσουμε». Οι ερωτήσεις πρόκλησης του ενδιαφέροντος ζητούν από τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την απλή πληροφόρηση και αναπαραγωγή της γνώσης και να προβληματιστούν. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι έχουν θετική επίδραση στο ενδιαφέρον, την προσοχή και τη διάρκεια της μάθησης.

Τέλος, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι σημαντική η παρουσία του εκπαιδευτικού. Όμως, δεν πρέπει να βρίσκεται πίσω από την έδρα του, έχοντας μεγάλη απόσταση από τους μαθητές. Αντίθετα, καλό είναι να περιφέρεται ανάμεσα στα θρανία, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η οπτική επαφή και να προσφέρει, μαζί με τα ακουστικά, και οπτικά ερεθίσματα στους μαθητές χρησιμοποιώντας τη «γλώσσα του σώματος». Έτσι, η επικοινωνία με

τους μαθητές μετατρέπεται σε οπτικο-ακουστική και με αυτό τον τρόπο επιδρά θετικά στην προσοχή των μαθητών.

4.8 Μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς

Τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς μπορούν να προσδιοριστούν ως εξής:

- Ύπαρξη αμοιβών εξωτερικών και εσωτερικών.
- Η δυναμική της μίμησης των προτύπων.
- Η σύναψη συμφωνίας.
- Η αρνητική αμοιβή.

Αμοιβές

Η σπουδαιότητα που έχουν οι αμοιβές ως ενισχυτικοί παράγοντες τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών μορφών αναγνωρίζεται από όλους τους σύγχρονους παιδαγωγούς.

Οι αμοιβές διακρίνονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές αμοιβές εκδηλώνονται ως συναίσθημα ικανοποίησης από την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και ως συναίσθημα επιτυχίας. Οι περισσότεροι μαθητές, όταν έρχονται στο σχολείο έχουν ήδη ανεπτυγμένα εσωτερικά κίνητρα (εσωτερικές αμοιβές). Ωστόσο, αρκετοί μαθητές έρχονται στο σχολείο χωρίς να έχουν αναπτύξει εσωτερικά κίνητρα και έχουν ανάγκη από παροχή εξωτερικών κινήτρων (εξωτερικές αμοιβές) για να ασχοληθούν αρχικά με το μαθησιακό τους έργο και στη συνέχεια να το ολοκληρώσουν. Έτσι, οι αμοιβές που χρησιμοποιούνται στην αρχή είναι συνήθως εξωτερικές αμοιβές, οι οποίες σιγά σιγά μετουσιώνονται σε εσωτερικές καθώς δημιουργούνται τα εσωτερικά κίνητρα.

Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις εξωτερικές αμοιβές, οι οποίες σύμφωνα με τους ψυχοπαιδαγωγούς κρίνονται αναγκαίες για τη μαθησιακή διαδικασία, δεδομένου ότι ακόμη και οι προικισμένοι μαθητές έχουν ανάγκη από αυτές, προκειμένου να αυξήσουν τη δημιουργικότητά τους. Κύριες μορφές εξωτερικής αμοιβής αποτελούν η χορήγηση υλικών αντικειμένων (υλικές αμοιβές) και η κοινωνική αναγνώριση (έπαινος).

Η χρήση υλικών αμοιβών, όπως είναι καραμέλες, αυτοκόλλητα κ.λπ. είναι ένας τρόπος ενίσχυσης επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς, που χρησιμοποιείται από τα αρχαιότερα χρόνια και εντοπίζεται κυρίως στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, όμως, να είναι προσεχτικοί κατά τη χρήση τους, έτσι ώστε να μην χρησιμοποιούνται ως πληρωμή για μία επίδοση αλλά ως έκφραση χαράς.

Από την άλλη πλευρά, ο έπαινος αφορά περισσότερο την ηθική πλευρά της αμοιβής. Ωστόσο, πρέπει να διαχωρίζεται ο αναποτελεσματικός έπαινος από τον αποτελεσματικό. Όταν ο έπαινος είναι άμεσος και ακριβής, ο μαθητής γνωρίζει για ποιο λόγο επαινείται και ποιες ενέργειες τον οδήγησαν στην επιτυχία. Για παράδειγμα, «είναι καλή η δουλειά σου στο...» (Ντράϊκωρς και Κάσσελ, 1979). Με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζονται οι προσπάθειες του μαθητή και αισθάνεται ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Συνίσταται, επομένως, η χρήση προτάσεων που στοχεύουν σε μία συγκεκριμένη ενέργεια του μαθητή και δεν είναι γενικές και αόριστες, δεδομένου ότι ο έπαινος δίνεται όχι μόνο για την επιθυμητή συμπεριφορά, αλλά και για την καταβολή προσπάθειας.

Ο αποτελεσματικός έπαινος δε χρειάζεται να είναι απαραίτητα λεκτικός, αλλά μπορεί να είναι και μη λεκτικός όπως ένα χαμόγελο. Αυτό που έχει σημασία είναι να είναι αυθόρμητος, αξιόπιστος και να αξιολογεί τη συμπεριφορά-επίδοση του μαθητή με βάση τη συμπεριφορά-επίδοση του στο παρελθόν. Με αυτό τον τρόπο λειτουργεί εποικοδομητικά για τον μαθητή αφού του παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες του και την αξία της εργασίας του (Ματσαγγούρας, 2006).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την αντίληψη του Skinner ο έπαινος και η αναγνώριση είναι οι βασικότερες ενισχύσεις τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και για αυτό αποτελούν τα σπουδαιότερα μέσα αγωγής (Καψάλης, 2006, 2009). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της αμοιβής κρίνεται με βάση, όχι μόνο το είδος της, αλλά και τη συχνότητά της. Οι αμοιβές μετά από συνεχή χρήση χάνουν τη δύναμή τους καθώς επέρχεται κορεσμός. Για το λόγο αυτό, καλό είναι, εφόσον έχει σταθεροποιηθεί η επιθυμητή συμπεριφορά, η αμοιβή να γίνεται περιοδική για να εξασφαλισθεί και η διατήρησή της.

Μίμηση προτύπου

Στο πεδίο της κοινωνικογνωστικής μάθησης, ο βασικότερος εκπρόσωπος της Albert Bandura υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του ατόμου μαθαίνεται μέσα από το περιβάλλον με τη

διαδικασία της παρατήρησης. Συγκεκριμένα, ο άνθρωπος μαθαίνει καινούριες μορφές συμπεριφοράς ή τροποποιεί παλιούς τρόπους συμπεριφοράς μετά από τη μίμηση προσώπων με τα οποία ταυτίζεται (modeling).

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποτελούν πρότυπα μίμησης για τους μαθητές. Επομένως, ο εκπαιδευτικός που σέβεται τους μαθητές του, είναι δίκαιος απέναντι σε αυτούς, δείχνει ενδιαφέρον και υπομονή και αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για αυτούς. Για το λόγο αυτό, καλείται καθημερινά να συμπεριφέρεται με τρόπο που επιθυμεί και προσδοκά να συμπεριφερθούν οι μαθητές του, έτσι ώστε να επιτύχει την εξασφάλιση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς στην τάξη.

Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή είναι επιθετικός, αγενής και άδικος, θα εισπράξει ανάλογη συμπεριφορά και από τους μαθητές του. Αυτό πιστοποιείται και από το διάσημο πείραμα του Bandura (1961), σχετικά με το κατά πόσο μία κοινωνική συμπεριφορά (π.χ επιθετικότητα) μπορεί να αποκτηθεί μέσω της μίμησης. Τα παιδιά παρατήρησαν σε μία ταινία κάποιους ενήλικες να χτυπούν μία κούκλα, την Bobo. Όταν τα παιδιά αφέθηκαν μόνα με την κούκλα, μιμήθηκαν τους ενήλικες. Αυτό το πείραμα έδειξε πώς οι παρατηρητές μιμούνται τη βία που βλέπουν (Mc.Leod, 2011).

Σύναψη συμφωνίας

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς μετά από συζήτηση υπογράφουν ένα συμβόλαιο, μέσα στο οποίο καταγράφεται με σαφήνεια η μορφή συμπεριφοράς που καλείται να υιοθετήσει ο μαθητής για ορισμένο και σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, καθορίζεται και η αμοιβή που θα λάβει ο μαθητής ως ενίσχυση για την εκπλήρωση των όρων του συμβολαίου. Η σύναψη συμφωνίας δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να κατανοήσει τις σχέσεις μεταξύ συμπεριφοράς και των συνεπειών της (Ματσαγγούρας, 2006). Η σύναψη συμβολαίου-συμφωνίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο πλαίσιο εξατομικευμένων προγραμμάτων.

Αρνητική αμοιβή

Ο εκπαιδευτικός προειδοποιεί τον μαθητή με ανάρμοστη συμπεριφορά ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά θα έχει ως επίπτωση την στέρηση ορισμένων προνομίων, όπως για παράδειγμα απομάκρυνση από το θρανίο, με σκοπό να διορθώσει τη συμπεριφορά του. Συνήθως

η προειδοποίηση λειτουργεί ως απειλή και όχι πραγματική κατάσταση. Γι' αυτό, όταν ο μαθητής τροποποιήσει τη συμπεριφορά του, ο εκπαιδευτικός τερματίζει την προειδοποίηση-απειλή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ο ΑΝΤΙΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΩΝ ΤΙΜΩΡΗΤΙΚΩΝ ΚΥΡΩΣΕΩΝ

Οι κυρώσεις στο σύγχρονο σχολείο έχουν παιδαγωγικό καθαρά σκοπό καθώς, όπως η κοινωνία, έτσι και η σχολική τάξη διέπεται από κάποιους κανόνες και κάθε μορφή αταξίας αποτελεί ένα είδος παράβασης, που επιφέρει ανάλογες κυρώσεις. Τι γίνεται όμως όταν ο εκπαιδευτικός καταχράται την εξουσία που κατέχει και επιβάλλει αυθαίρετα κυρώσεις; Ο Piaget ονομάζει αυτού του είδους τις κυρώσεις ως τιμωρητικές κυρώσεις και τονίζει ότι σκοπό έχουν να προκαλέσουν οδυνηρά βιώματα και να αποθαρρύνουν μελλοντικές παρεκτροπές (Ματσαγγούρας, 2006).

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι χωρίς την τιμωρία, οι μαθητές δε θα συμμορφωθούν και δε θα εργαστούν. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται μέσα από την έρευνα του Γάλλου επιστήμονα Bernard Douet σχετικά με τις τιμωρίες που εφαρμόζονται στο σχολείο από εκπαιδευτικούς. Η παρουσία της τιμωρίας φάνηκε να είναι σε αρκετά υψηλά επίπεδα, καθώς 7 με 8 τιμωρίες αναγνωρίστηκαν από περισσότερους του 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Οι πιο συχνές μορφές τιμωρίας ήταν σε ιεραρχική κλίμακα οι εξής: επανάληψη της κακώς εκτελεσμένης εργασίας, επανόρθωση διαπραχθείσας πράξης, στέρηση ψυχαγωγίας, απομόνωση σε άλλη τάξη ή στο διάδρομο (Ντουέ, 1992).

Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπος με περιπτώσεις όπου τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι σοβαρά και επιμένουν και θεωρεί τη χρήση της ποινής αναγκαία. Οφείλει, ωστόσο, να είναι προσεχτικός καθώς κατά γενικό κανόνα η τιμωρία εμπεριέχει ορισμένους κινδύνους, τους οποίους πρέπει να γνωρίζει (Fontana, 1996):

- Η χρήση της τιμωρίας έχει αντίκτυπο στη σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, ειδικά στην περίπτωση που είναι άδικη.
- Ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει ανεπιθυμητές στρατηγικές, όπως είναι το ψέμα προκειμένου να αποφύγει την τιμωρία.
- Η τιμωρία διδάσκει στον μαθητή ότι είναι νόμιμο ο ισχυρός να επιβάλλει ποινές στους πιο αδύναμους. Και με αυτό τον τρόπο χάνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς η δασκαλο-μαθητική σχέση μετατρέπεται σε σχέση νικητή και ηττημένου.

Εκτός των παραπάνω, οι ποινές έχουν αρνητικές παρενέργειες, που εκδηλώνονται στη συμπεριφορά των μαθητών. Η συστηματική χρήση των ποινών δημιουργεί αρνητική αυτοαντίληψη στους μαθητές που τις δέχονται, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που βλάπτει μακροπρόθεσμα την προσωπικότητα του παιδιού. Κάποιοι μαθητές κυριαρχούνται από τον φόβο της ποινής και οδηγούνται σε ακραίες μορφές συμπεριφοράς, όπως είναι η μαθητική βία. Έρευνες έχουν δείξει ότι άτομα που έχουν τιμωρηθεί επανειλημμένως στο σχολείο παρουσιάζουν συχνότερα επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στην μετέπειτα ζωή τους. Όταν ο εκπαιδευτικός τιμωρεί, τότε η αντίδραση του μαθητή είναι: «Αν έχει το δικαίωμα να με τιμωρεί, τότε έχω και εγώ το δικαίωμα να τον τιμωρώ», είπε ο Ντράϊκωρς (1979: 90), θέλοντας να αναδείξει μία από τις σημαντικότερες αιτίες εμφάνισης αντιδραστικών και επιθετικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

Επιπροσθέτως, οι ποινές δημιουργούν στους μαθητές συναισθήματα ενοχής και όχι συναισθήματα ευθύνης. Δεδομένου ότι στιγματίζουν τον μαθητή ως ένοχο και λόγω της έντασης που προκαλούν υποσκιάζουν την παράβαση του και, έτσι, ο μαθητής επικεντρώνεται στην τιμωρία. Ένα επιπλέον αντιπαιδαγωγικό χαρακτηριστικό των ποινών είναι ότι υπηρετούν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και όχι του μαθητή. Πολύ συχνά ο εκπαιδευτικός επιβάλλει ποινές σε μαθητές μέσα σε κλίμα ψυχικού αναβρασμού, θεωρώντας ότι οι πράξεις τους αμφισβητούν το κύρος του. Επομένως, οι ποινές λειτουργούν σαν όπλο στα χέρια του εκπαιδευτικού και μετατρέπονται σε μέσο εκτόνωσης του ίδιου. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η τιμωρία καταστέλλει μόνον προσωρινά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Επομένως, πέραν του αντιπαιδαγωγικού της χαρακτήρα, αποτελεί μία προσωρινή λύση στο πρόβλημα των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς (Καψάλης, 2006, 2009).

Ολοκληρώνοντας, τονίζεται ότι ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει την τιμωρία αλλά τις συνέπειες (φυσικές ή λογικές). Οι συνέπειες επιτρέπουν στον μαθητή να αποφασίσει τι μπορεί και τι θέλει να κάνει σχετικά με την κατάσταση. Σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται παιδαγωγικά μόλις παρατηρήσει την παράβαση, έτσι ώστε να υπενθυμίσει στον μαθητή τις κυρώσεις που έχουν συμφωνηθεί και να του ζητήσει να επανέλθει σε αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς (Ντράϊκωρς και Κάσσελ, 1979).

Με αυτό τον τρόπο, εκφράζει σεβασμό απέναντι στους μαθητές του και διαδραματίζει το ρόλο του παιδαγωγού και όχι του «χωροφύλακα». Μία στρατηγική, που κινείται σε αυτή την κατεύθυνση, είναι να ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός ένα γράμμα για τους γονείς του παρεκτρεπόμενου μαθητή και στη συνέχεια να καλέσει τον μαθητή να του το διαβάσει φωναχτά. Ύστερα από αυτό ο μαθητής έχει την επιλογή να αποφασίσει αν θα παραιτηθεί από την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή αν θα αφήσει να σταλεί το γράμμα στους γονείς του (Fontana, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

6.1 Παιδαγωγικές αρχές αντιμετώπισης προβλημάτων

Σύμφωνα με τις απόψεις των σύγχρονων παιδαγωγών, οι οργανωτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη έχουν δύο σκοπούς. Ο πρώτος αφορά την εξασφάλιση της ευταξίας, καθώς και την ασφαλή συνύπαρξη των μελών της σχολικής τάξης. Ενώ, ο δεύτερος σκοπός εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων για την ανάπτυξη της κοινωνικο-ηθικής αυτονομίας των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006). Στη συνέχεια διατυπώνονται συνοπτικά οι δύο βασικές αρχές παρέμβασης του εκπαιδευτικού για την οργάνωση-διαχείριση της σχολικής τάξης.

Η Αρχή της Ελάχιστης Παρέμβασης

Στην περίπτωση της οργάνωσης της τάξης και της σχολικής πειθαρχίας, η αρχή της ελάχιστης παρέμβασης δηλώνει την παρέμβαση του εκπαιδευτικού με τον απλούστερο και λιγότερο καταπιεστικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει τότε και τόσο, όσο είναι απολύτως αναγκαίο με σκοπό να καθοδηγήσει τους μαθητές του να εργαστούν δημιουργικά, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αλλά και την ευθύνη των πράξεων τους.

Πάνω από όλα, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με τρόπο διακριτικό και έχοντας ως γνώμονα τη λιτότητα. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές για ανάπτυξη της αυτονομίας. Η ματιά του εκπαιδευτικού ή μία μη κατευθυντική έκφραση, όπως για παράδειγμα «σε βλέπω ανήσυχο», αποτελούν ενέργειες του οικείου προσώπου, οι οποίες ακολουθούν την αρχή της ελάχιστης παρέμβασης (Καψάλης, 2006, 2009). Κι αυτό γιατί σε κάποιες περιπτώσεις, αυτές οι απλές, αλλά τόσο ουσιώδεις ενέργειες, αρκούν για την επαναφορά στην τάξη χωρίς περαιτέρω επιπλήξεις και απειλές.

Η Αρχή της Προοδευτικής Παρέμβασης

Όταν το πρόβλημα επιμένει και η πρώτη παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν πετυχαίνει, τότε ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη δεύτερη αρχή, την αρχή της προοδευτικής παρέμβασης. Με άλλα λόγια, «η αρχή της προοδευτικής παρέμβασης έρχεται ως λογική συνέχεια της πρώτης αρχής» (Ματσαγγούρας, 2006: 291). Η λογική της δεύτερης αρχής εντοπίζεται στην πειθαρχική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, η οποία κινείται προοδευτικά από τις έμμεσες προς τις άμεσες παρεμβάσεις.

Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός που δεν κατάφερε με την ματιά να επαναφέρει στην τάξη τον ανήσυχο μαθητή και του ζήτησε να αλλάξει θέση, προχώρησε από την έμμεση στην άμεση παρέμβαση. Η μεταβίβαση από την έμμεση στην άμεση παρέμβαση συνεπάγεται και την μεταβίβαση από τις λιγότερο περιοριστικές στις περισσότερο περιοριστικές και έντονες πειθαρχικές παρεμβάσεις. Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, όσο έντονη κι αν είναι, πρέπει να διασφαλίζει το μαθητοκεντρικό στοιχείο.

6.2 Μη λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού

Οι μη λεκτικές είναι έμμεσες φύσης παρεμβάσεις και χρησιμοποιούνται κυρίως για τη διαχείριση μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Η αποτελεσματικότητά τους εντοπίζεται στο γεγονός ότι η χρήση τους εξασφαλίζει την ομαλή ροή της διδασκαλίας χωρίς διακοπές και δεν δημιουργείται κλίμα λεκτικής αντιπαράθεσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το χρόνο που διαθέτει στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, ενώ παράλληλα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα της αυτοδιόρθωσης.

Οι μη λεκτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τις εξής:

1. Αγνόηση
2. Παραγλωσσική υπόδειξη
3. Έλεγχος δια της εγγύτητας
4. Έλεγχος δια του αγγίγματος

1. Αγνόηση

Η προγραμματισμένη αγνόηση είναι μία τεχνική που στηρίζεται στη θεωρία της ανατροφοδότησης και η λειτουργικότητά της εντοπίζεται στις περιπτώσεις που η παραβατική συμπεριφορά διαρκεί λίγο. Η βάση της συγκεκριμένης τεχνικής βρίσκεται στην παραδοχή ότι στόχος της αταξίας είναι η προσέλκυση της προσοχής. Η συνειδητή αγνόηση συνίσταται σε περιπτώσεις όπου η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν δημιουργεί κινδύνους ή προβλήματα στο μάθημα και είναι σύντομη σε χρονική διάρκεια. Ο εκπαιδευτικός αγνοεί εσκεμμένα την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, έτσι ώστε να μην ανατροφοδοτεί την τακτική του άτακτου μαθητή και να προστατέψει την ομαλή ροή της διδασκαλίας χωρίς παρατηρήσεις.

Το αδύνατο σημείο της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι μπορεί να δημιουργήσει προβληματισμό στους μαθητές της τάξης, οι οποίοι υπάρχει πιθανότητα να ερμηνεύσουν την αγνόηση ως αδυναμία του εκπαιδευτικού να εντοπίσει το πρόβλημα ή ως αδιαφορία. Ίσως πιο αποτελεσματική είναι η χρήση της αγνόησης των μικροπροβλημάτων σε συνδυασμό με την ενίσχυση των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς (Ματσαγούρας, 2006). Ωστόσο, ακόμη και αυτός ο συνδυασμός μπορεί να επιφέρει κινδύνους καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγνοεί συχνά μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά αλλά οι μαθητές να την ενισχύουν με την προσοχή τους.

2. Παραγλωσσική υπόδειξη

Όταν η προγραμματισμένη αγνόηση δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε με βάση την αρχή της προοδευτικής παρέμβασης ακολουθεί η τεχνική της παραγλωσσικής υπόδειξης. Το παραγλωσσικό μήνυμα του εκπαιδευτικού μπορεί να εκφράζεται με μια έντονη ματιά ή μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της της κεφαλής και έχει ως στόχο να δείξει στον μαθητή ότι γνωρίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και αναμένει να τη διορθώσει.

3. Έλεγχος δια της εγγύτητας

Αν δεν σημειωθεί κάποιο αποτέλεσμα, τότε ο εκπαιδευτικός προχωράει στην αμέσως επόμενη παρέμβαση που είναι ο έλεγχος δια της εγγύτητας. Το πλησίασμα του εκπαιδευτικού με αποφασιστικό βλέμμα προς το θρανίο του μαθητή που παρουσιάζει άτακτη συμπεριφορά είναι μία εφαρμογή αυτής της τεχνικής. Η εγγύτητα και η οπτική επαφή συνήθως οδηγούν στον τερματισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Στις ελάχιστες περιπτώσεις που κάτι τέτοιο δεν συμβεί, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την αμέσως επόμενη τεχνική, που είναι ο έλεγχος δια του αγγίγματος.

4. Έλεγχος δια του αγγίγματος

Η τελευταία τεχνική στην οποία οδηγείται ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την κλίμακα της προοδευτικής παρέμβασης, είναι ο έλεγχος δια του αγγίγματος. Εφαρμογή αυτής της τεχνικής αποτελεί το απλό άγγιγμα στην πλάτη ή στο κεφάλι του μαθητή από τον εκπαιδευτικό με σκοπό την επαναφορά του στην τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι χειρονομίες απτικής επαφής εκφράζουν τη θετική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές με την προϋπόθεση ότι υπάρχει μία καλή δασκαλομαθητική σχέση.

6.3 Λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την κλίμακα της προοδευτικότητας των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού, που περιγράφηκε στην πρώτη ενότητα αυτού του κεφαλαίου, αμέσως μετά τα μη λεκτικά σχήματα ακολουθούν οι λεκτικές παρεμβάσεις. Οι λεκτικές παρεμβάσεις είναι άμεσης φύσης και περιλαμβάνουν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τις εξής τεχνικές:

1. Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου
2. Αναφορά ονόματος του μαθητή
3. Υποβολή ερώτησης
4. Ανάδειξη επιπτώσεων της συμπεριφοράς
5. Προβολή θετικών επιπτώσεων της επιθυμητής συμπεριφοράς
6. Ευγενή απαίτηση για τερματισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς
7. Υπενθύμιση κανόνων
8. Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη

Πριν γίνει η ανάλυση των λεκτικών παρεμβάσεων, αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεχτικός κατά τη χρήση των παραπάνω τεχνικών καθώς οι λεκτικές παρεμβάσεις μπορούν εύκολα να εξελιχθούν σε λεκτικές αντιπαραθέσεις. Για το λόγο αυτό, σε περιπτώσεις αταξίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να περιοριστεί στις απαραίτητες επισημάνσεις και υποδείξεις, χωρίς περιττές ερωτήσεις ή αιτιολογίες που είναι σε θέση να αποδιοργανώσουν το κλίμα της τάξης.

1. Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ως πρότυπο την επιθυμητή συμπεριφορά ενός μαθητή, χωρίς να σχολιάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του παρεκτρεπόμενου μαθητή. Με άλλα λόγια υποδεικνύει το αναμενόμενο εντοπίζοντας έναν μαθητή που φέρεται με τον αναμενόμενο τρόπο. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού θα έχει μία «κυματοειδή επίδραση» και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Kounin, 1970). Η συγκεκριμένη τεχνική παρέμβασης προσφέρεται ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

2. Αναφορά ονόματος του μαθητή

Ο εκπαιδευτικός με σκοπό να γνωστοποιήσει στον μαθητή ότι έχει αντιληφθεί πως έχει παρεκτραπεί αναφέρει το όνομά του στη ροή του λόγου, χωρίς να κάνει αναφορά στη συμπεριφορά του. Στην προσπάθεια του να τον επαναφέρει στην τάξη, ενδεικτικά μπορεί να πει «Το βασικό νόημα της ιστορίας, Κώστα, είναι...». Παράλληλα, όταν αυτό είναι δυνατό, μπορεί να κάνει μία προσπάθεια νοηματικής συσχέτισης.

3. Υποβολή ερώτησης

Όταν οι συνθήκες του μαθήματος το επιτρέπουν, ο εκπαιδευτικός υποβάλλει προς τον μαθητή με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ερώτηση σχετική με το περιεχόμενο του μαθήματος. Η μορφή αυτής της τεχνικής εξαρτάται από τη θέση που έχει το όνομα στην ερώτηση. Αν ξεκινάει με την αναφορά του ονόματος και συνεχίζει με την υποβολή της ερώτησης θεωρείται ήπιας μορφής τεχνική. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν αρχίζει με την υποβολή ερώτησης και ολοκληρώνεται με την αναφορά του ονόματος, τότε έχει πιο ελεγκτικό χαρακτήρα καθώς ο άτακτος μαθητής δεν προσέχει την ερώτηση και αιφνιδιάζεται.

4. Ανάδειξη επιπτώσεων της συμπεριφοράς

Δεδομένου ότι οι περισσότεροι μαθητές που οδηγούνται σε αταξίες δε γνωρίζουν τις επιπτώσεις των πράξεων τους, μία κατάλληλη τεχνική είναι ο εκπαιδευτικός να αναδεικνύει αυτές τις επιπτώσεις και να υπενθυμίζει τη δέσμευση του μαθητή να συμμορφώνεται προς τους κανονισμούς.

5. Προβολή θετικών επιπτώσεων της επιθυμητής συμπεριφοράς

Με αυτή την τεχνική τονίζονται τα οφέλη που θα έχουν οι μαθητές αν σταματήσουν την αταξία και αναπτύξουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την τεχνική δεν κάνει αναφορά στις αρνητικές επιπτώσεις της παρεκτροπής, με σκοπό ο μαθητής να στραφεί προς την ορθή συμπεριφορά χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες αυτορρύθμισής του.

6. Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς

Με τη χρήση αυτής της τεχνικής ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από τις μεθόδους αυτορρύθμισης και μετακινείται προς τη χρήση του δασκαλικού ελέγχου. Και αυτό γιατί ζητά με ευγενικό αλλά αποφασιστικό τρόπο από τον παρεκτρεπόμενο μαθητή να επανέλθει στην τάξη. Η παρέμβασή του γίνεται πάντα με θετικό τόνο και ύφος.

7. Υπενθύμιση κανόνων

Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στον ατακτούντα μαθητή τον κανόνα που παραβαίνει. Σε αυτή την περίπτωση διασώζεται κάποιο στοιχείο αυτορρύθμισης, καθώς οι μαθητές έχουν συμβάλει στη διατύπωση των κανόνων και έχουν οι ίδιοι την επιλογή αν θα σεβαστούν ή όχι τους κανόνες. Διευκρινίζεται, ωστόσο, ότι ένας κανόνας καλό είναι να συνοδεύεται από την επιβολή των προβλεπόμενων κυρώσεων ώστε να μην ατονήσουν και να γίνουν σεβαστοί.

8. Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη

Η τελευταία τεχνική στην κλίμακα των λεκτικών παρεμβάσεων, με αυξημένο βαθμό εξωτερικού ελέγχου, αποτελεί η παρέμβαση επίπληξης. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνεται μετρημένη και σύντομη χρήση των επιπλήξεων και να συνδυάζονται με μη λεκτικές παρεμβάσεις, όπως είναι η οπτική επαφή. Σε καμία περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να χάσει τον αυτοέλεγχό του και να προβεί σε υπερβολικές εκφράσεις οργής και προσωπικούς χαρακτηρισμούς. Συνίσταται η επίπληξη να γίνεται ιδιωτικά και όχι δημόσια προκειμένου να διαφυλάσσεται το κύρος του μαθητή και ο σεβασμός στο πρόσωπό του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^Ο

Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η σύγχρονη εμπειρική έρευνα έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον της στο ρόλο του εκπαιδευτικού σε κοινωνιολογικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως απλού αποδέκτη και εκτελεστή εντολών κατά το διοικητικο-γραφειοκρατικό πρότυπο μετατοπίζεται στην έννοια του ρόλου που εκφράζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και αποτελεί ένα σύνολο από προσδοκίες που απευθύνει το κοινωνικό σύνολο προς τον εκπαιδευτικό. Διπιστώνεται, έτσι, η άμεση σύνδεση του σχολείου με το κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 1990). Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό έργο και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθορίζονται τόσο από τις προσδοκίες του περιβάλλοντος (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, διευθυντής), όσο και από την ερμηνεία που δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στο έργο του.

7.1 Οι αυτοαντιλήψεις και η αυτοδιοίκηση του εκπαιδευτικού

Είναι γεγονός ότι το στρες του εκπαιδευτικού είναι αρκετά έντονο στην επαγγελματική του ζωή. Ο εκπαιδευτικός οδηγείται συχνά κατά την εκτέλεση του έργου του σε συγκρούσεις ρόλων καθώς ο ρόλος του δεν είναι σαφώς οριοθετημένος. Αντιθέτως, υποβάλλεται σε μία συνεχή και εξελικτική διαδικασία, κατά την οποία υπόκειται σε αλλαγές με την πρόοδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα και θεωρείται αναπτυσσόμενο άτομο στο εργασιακό του περιβάλλον (Παπαναούμ, 2003). Μέσα σε ένα τέτοιο επαγγελματικό πλαίσιο, τα προβλήματα ελέγχου της τάξης εντείνουν ακόμη περισσότερο τις ασκούμενες πιέσεις και το στρες του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, είναι μάταιο να κατηγορεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του που δεν καταφέρνει να ανταπεξέλθει πάντα στα διάφορα προβλήματα ελέγχου. Το βασικό, όπως υποστηρίζει ο Fontana (1996), είναι να αναλύσει μετά τι πήγε στραβά και γιατί, έτσι ώστε στο μέλλον να μπορεί να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη ψυχραιμία και ετοιμότητα. Σύμμαχος σε αυτή την

ανάλυση αποτελούν οι ερωτήσεις στον ίδιο του τον εαυτό (αυτοαξιολόγηση), όπως για παράδειγμα: «Πότε άρχισε να εντείνεται η κατάσταση;», «Πώς αντέδρασα;», «Γιατί δεν έφερε αποτέλεσμα η αντίδρασή μου;», «Τι έγινε μετά;».

Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι ως προς την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Η ικανοποίηση αυτή φαίνεται να αυξάνεται με τα χρόνια υπηρεσίας. Κι αυτό γιατί όσο περισσότερα χρόνια βρίσκονται μέσα στην τάξη, τόσο μεγαλύτερη εμπειρία και αυτονομία αποκτούν στο επαγγελματικό τους έργο. Διαφοροποιούνται, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί των δύο φύλων ως προς τους λόγους ικανοποίησης. Αυτό διαπιστώνεται από την έρευνα του Ξωχέλλη (1990), η οποία έδειξε ότι οι άντρες τονίζουν συχνότερα ως λόγο ικανοποίησης τη συμβολή του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού, ενώ οι γυναίκες, που το ποσοστό συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα αυξάνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, υπερτονίζουν ως βασικό λόγο την επαφή με τα παιδιά. Επομένως, η ερμηνεία που δίνουν στο ρόλο τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζεται από σημαντικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας και για το λόγο αυτό, συχνά, διαφοροποιείται.

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βασίζεται στην αυτοεκτίμηση του όταν έρχεται αντιμέτωπος με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μαθητή και να μην την εκλαμβάνει ως προσωπική προσβολή ή ως απόδειξη ανικανότητας του ίδιου. Ακόμη και σε ανεξέλεγκτες περιπτώσεις, η μέθοδος της ανάλυσης των ενεργειών-συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι αρκετά εποικοδομητική για την αποφυγή παρόμοιων καταστάσεων στο μέλλον.

7.2 Συνεργασία εκπαιδευτικού με συναδέλφους

Ο εκπαιδευτικός έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με ερωτήματα, προβληματισμούς και δύσκολες καταστάσεις, δεδομένου της ραγδαίας εξέλιξης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και των προβληματικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη. Δεν είναι, όμως, πάντα σε θέση να ανταποκριθεί μόνος του στον πολύπλοκο αυτό ρόλο. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται τη στήριξη των συναδέλφων και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργατικής κουλτούρας που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους. Με τον όρο συνεργατική κουλτούρα ορίζεται η συστηματική και συνεχόμενη διαδικασία μέσα στη σχολική μονάδα, στην οποία το εκπαιδευτικό προσωπικό της δρα συλλογικά, με στόχο πάντα τη βελτίωση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων, καθώς και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Γιακουμή και Θεοφιλίδης, 2012).

Μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους δημιουργείται ένα περιβάλλον συλλογικής εμπιστοσύνης, επαγγελματικής κατά βάση, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθεωρούν απόψεις, να αναστοχάζονται, να αναλαμβάνουν δυναμικά πρωτοβουλίες και να οδηγηθούν εν τέλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Όταν ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αβίαστα το χρόνο του για να ακούσει τους συναδέλφους του, οι οποίοι έχουν ανάγκη να εκφράσουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους, τότε ολοκληρώνει με επιτυχία ένα μεγάλο μέρος της επαγγελματικής, αλλά και προσωπικής του ανάπτυξης (Charlton & David, 1993). Επόμενος, το υποστηρικτικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργεί εποικοδομητικά και για την αυτοδιοίκηση του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το συλλογικό και συνεργατικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει προφανή επίδραση και στη συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών. Στον τομέα της διαχείρισης της τάξης, έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα της σχέσης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από την ποιότητα της σχέσης που οι τελευταίοι έχουν μεταξύ τους (Postic, 1995). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να εξαλείψουν τις εντάσεις τους και να οργανωθούν για να προσδιορίσουν στόχους και διαδικασίες, οι σχέσεις τους με τους μαθητές έγιναν πιο προσωπικές και εμπιστευτικές.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «αθόρυβο πρότυπο» για τους μαθητές (Γιακουμή και Θεοφιλίδης, 2012: 476), καθώς οι μαθητές βλέποντάς τον να συνεργάζεται μέσα σε υποστηρικτικό κλίμα με τους συναδέλφους αρχίζουν υποσυνείδητα να αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεργασία και να δρουν ανάλογα με τους συμμαθητές. Στα σχολεία που είναι προσανατολισμένα προς την κοινότητα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αίσθηση του «ανήκειν», της δέσμευσης και την αίσθηση του κοινού εγχειρήματος γύρω από την ακαδημαϊκή πραγμάτωση (Woods, 1992, σύμφωνα με Baker, 1998: 30).

Αναμφισβήτητα, το σχολικό κλίμα δεν επηρεάζεται μόνο από τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών. Είναι βασικό μέσα στο σχολικό περιβάλλον να διασφαλίζεται η καλή επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με το διευθυντή του σχολείου. Όπως σε κάθε εργασιακό περιβάλλον, έτσι και στο σχολείο οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-διευθυντή αποτελούν «υποστηρικτικό όπλο» για τον ίδιο τον

εκπαιδευτικό στη διαχείριση προβλημάτων μέσα στη σχολική τάξη. Ο διευθυντής του Δημοτικού σχολείου οφείλει να λειτουργεί ως σύμβουλος υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς και όχι ως επιθεωρητής (Λυμπέρης, 2011). Να επιδιώκει μία πολιτική ενθάρρυνσης, με σκοπό να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών.

Ολοκληρώνοντας, τονίζεται ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελούν το βασικό παράγοντα ρύθμισης της λειτουργίας του σχολείου. Σε όσα σχολεία επικρατεί ανοιχτό εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή πνεύμα συναδελφικότητας μεταξύ του προσωπικού και σαφές πρόγραμμα δράσης-οργάνωσης, λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005).

7.3 Συνεργασία εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι κανένα σύστημα εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, αν δεν εντάξει τους γονείς στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών τους (Καψάλης, 2006, 2009). Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τα δύο σημαντικότερα κομμάτια της ζωής του παιδιού. Επομένως, η προβληματική συμπεριφορά αφορά και στα δύο περιβάλλοντα. Θεωρείται επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη για στενή συνεργασία σχολείου-οικογένειας με κοινό σκοπό το όφελος του μαθητή και την παρεμπόδιση των προβληματικών του συμπεριφορών.

Μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς προσφέρεται μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του μαθητή, αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων. Επιπλέον, η συνεργασία παρέχει στο μαθητή μεγαλύτερη συνέπεια και σταθερότητα στους δύο πιο σημαντικούς χώρους, όπου ζει και κινείται, καθώς και αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη.

Οι στρατηγικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εξασφαλίσουν την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, μπορεί να είναι άμεσης ή έμμεσης μορφής (Graham-Clay, 2005). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η άμεσης μορφής επικοινωνία περιλαμβάνει τις εξής τεχνικές:

- Εισαγωγικό σημείωμα στην αρχή της σχολικής χρονιάς
- Αποστολή ενημερωτικών φυλλαδίων/επιστολών στο σπίτι
- Κάρτες αναφοράς σχετικά με τη σχολική εξέλιξη του μαθητή

- Καθοδήγηση των γονέων μέσω εκπαιδευτικών δικτυακών τόπων, e-mails κ.λπ.

Από την άλλη πλευρά, όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει άμεση επαφή με τους γονείς, μέσα από διαδραστικό διάλογο, ακολουθεί τις εξής ενέργειες:

- Τηλεφωνική επικοινωνία
- Επισκέψεις στο σπίτι
- Συσκέψεις – συναντήσεις με τους γονείς

Βέβαια, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να ενσωματώσει και τα δύο είδη μορφών επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να μεγιστοποιήσει την ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς.

Σύμφωνα με τους Πιου και Ντίαθ (Στο: Fontana, 1996), έχει προταθεί μία χρήσιμη στρατηγική προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο, καθώς και καλύτερη πληροφόρηση των γονιών γύρω από τις δράσεις-πρακτικές του σχολείου. Ζητείται αρχικά από τους γονείς να συμμετάσχουν σε εξωτερικές δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο, όπως επίσης και σε σχολικές δραστηριότητες υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, όπως είναι η εργασία στη βιβλιοθήκη, έτσι ώστε σταδιακά να εισαχθούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να βοηθούν στο συμβουλευτικό έργο, αποκτώντας ενεργητικό χαρακτήρα στη σχολική κοινότητα.

Είναι αισιόδοξο το γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική κοινότητα έχει θετική επίδραση στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ενθουσιασμένοι με το επάγγελμά τους όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να διευθύνουν τις ανάγκες των μαθητών όταν η συνεργασία τους με τους γονείς είναι ισχυρή (Azaola, 2011).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι για μία καλή και αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκδηλώσει το ειλικρινές ενδιαφέρον του για παροχή βοήθειας. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς αντιλαμβάνονται την καλή πρόθεση του εκπαιδευτικού, είναι πολύ πιθανότερο να συνεργαστούν μαζί του. Πρακτικά, αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν τους δίνει συμβουλές πώς να βοηθήσουν τον μαθητή στο σπίτι τονίζοντας, σε κάθε περίπτωση, τη θετική ενίσχυση. Οι περισσότεροι γονείς είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν αρκεί να γνωρίζουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν (Fontana, 1996). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επαινεί τους γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΑΞΗΣ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

8.1 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Το σχολείο είναι μία μικρή κοινότητα ανθρώπων, όπου ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του μεσάζοντα ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή. Ωστόσο, ο ενεργητικός ρόλος των μαθητών, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έρχεται στην επιφάνεια μέσα από το συντονιστικό και ηγετικό έργο του εκπαιδευτικού. Επομένως, μέσα σε μία σχολική αίθουσα αναπτύσσονται σχέσεις, όχι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές της τάξης του. Στην έρευνα αυτή, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλόδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, επιδιώκεται η μελέτη και η διερεύνηση σε βάθος των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, σκοπός του ερευνητικού μέρους της εργασίας είναι η ανάδειξη του τρόπου, με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη σχολική τάξη, καθώς και η ανάδειξη εκείνων των στρατηγικών που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της τάξης τους. Η στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές μπορεί να χαρακτηρίζεται από συνειδητές ή μη ενέργειες, οι οποίες έχουν ως στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, οδηγώντας κατ'έπекταση στην αποτελεσματική μάθηση. Παράλληλα, επιδιώκεται η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον (συναδέλφους και διευθυντή σχολείου) και με τους γονείς των μαθητών, στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ευρύτερα.

Συγκεκριμένα στην παρούσα μελέτη διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης τους;
- Ποιες τεχνικές διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά μέσα στην τάξη τους;
- Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους και αυτών που θεωρούν πιο χρήσιμες για τη σωστή διαχείριση μιας τάξης;

- Τι είδους συνεργασία επιδιώκει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς σχετικά με τη διαχείριση της τάξης;
- Πόσο συχνά συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου για ζητήματα που αφορούν στο διδακτικό έργο;
- Ποια είναι η σχέση των τεχνικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον τίτλοι σπουδών);

8.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου 2013 και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο είναι το κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, διότι κάθε άτομο καλείται να απαντήσει σε μία συγκεκριμένη λίστα ερωτήσεων οι οποίες βρίσκονται σε μία προκαθορισμένη σειρά. Παράλληλα, η επιλογή ερωτήσεων κλειστού τύπου δίνει τη δυνατότητα της εύκολης συμπλήρωσης, κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005).

Για τη διερεύνηση των επιλογών των τρόπων διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» με υπάρχουσες κλίμακες Likert. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από ερευνητές στα πλαίσια του προγράμματος «The Incredible Years» για υποστήριξη εκπαιδευτικών και μεταφράστηκε από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου καθορίζεται από τρεις ερωτήσεις οι οποίες προσπαθούν να ανιχνεύσουν το αίσθημα σιγουριάς των εκπαιδευτικών στο έργο διαχείρισης της τάξης, δηλαδή, το πόσο αποτελεσματικοί και ικανοί αισθάνονται να διαχειρίζονται προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Οι επιλογές απαντήσεων δόθηκαν σε επτάβαθμη κλίμακα Likert (1=Πολύ αβέβαιος, 7=Πολύ βέβαιος). Το δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί και τον κύριο κορμό του ερωτηματολογίου, αποτελείται από 38 ειδικές τεχνικές διαχείρισης της τάξης κατά τη διδασκαλία, οι οποίες εξετάζονται τόσο ως προς τη συχνότητα όσο και ως προς τη χρησιμότητά τους (δύο άξονες). Για τη σαφήνεια των απαντήσεων και την καλύτερη ανάλυσή τους, οι ειδικές τεχνικές διαιρέθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε εννέα κατηγορίες, οι οποίες λειτουργούν ως γενικές τεχνικές διαχείρισης της τάξης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2006). Σε

αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Σπάνια/Ποτέ, 5=Πολύ συχνά) και ως προς τους δύο άξονες (συχνότητα, χρησιμότητα).

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς και αποτελείται από οχτώ στοιχεία, οι επιλογές απαντήσεων των οποίων δόθηκαν σε εξάβαθμη κλίμακα Likert (1=Ποτέ, 6=Καθημερινά). Τέλος, ακολουθεί το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει τέσσερις τεχνικές, οι οποίες εξετάζουν το βαθμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, καθώς και με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Και εδώ χρησιμοποιείται η ίδια βαθμίδα κλίμακας Likert με το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου. Στην τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν, επίσης, ερωτήσεις για δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου προηγούνταν οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωσή του.

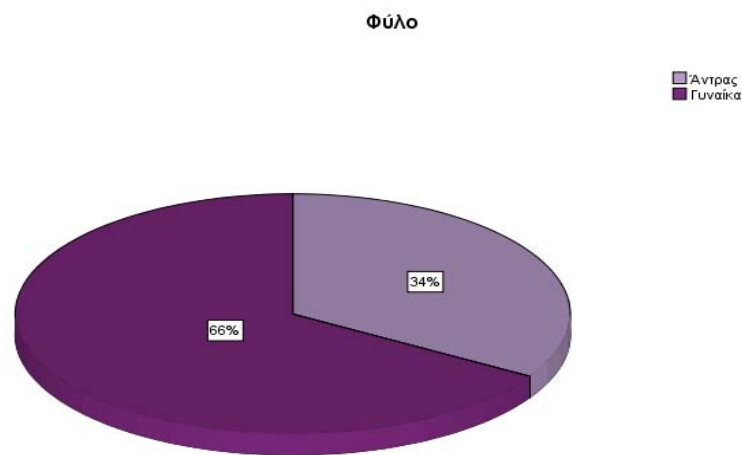
Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με το ταχυδρομείο στους διευθυντές πέντε σχολείων των νομών Μαγνησίας, Τρικάλων και Θεσσαλονίκης με την παράκληση να χορηγηθούν στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν προεπιλεγεί με τη μέθοδο του «διαθέσιμου ή βολικού δείγματος», δηλαδή εκπαιδευτικούς στους οποίους υπήρχε πρόσβαση (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Πριν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, ο διευθυντής του κάθε σχολείου ανέφερε στους εκπαιδευτικούς ότι: α) η έρευνα γίνεται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, και β) ο σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ζητήθηκε από τους διευθυντές να αποστείλουν τον επισυναπτόμενο φάκελο με τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια πίσω στον ερευνητή. Στο σύνολο εστάλησαν 100 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν 95 (βαθμός ανταπόκρισης 95%).

8.3 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 95 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία των νομών Μαγνησίας, Τρικάλων και Θεσσαλονίκης αστικών και μη αστικών περιοχών.

Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτηματολόγια είναι:

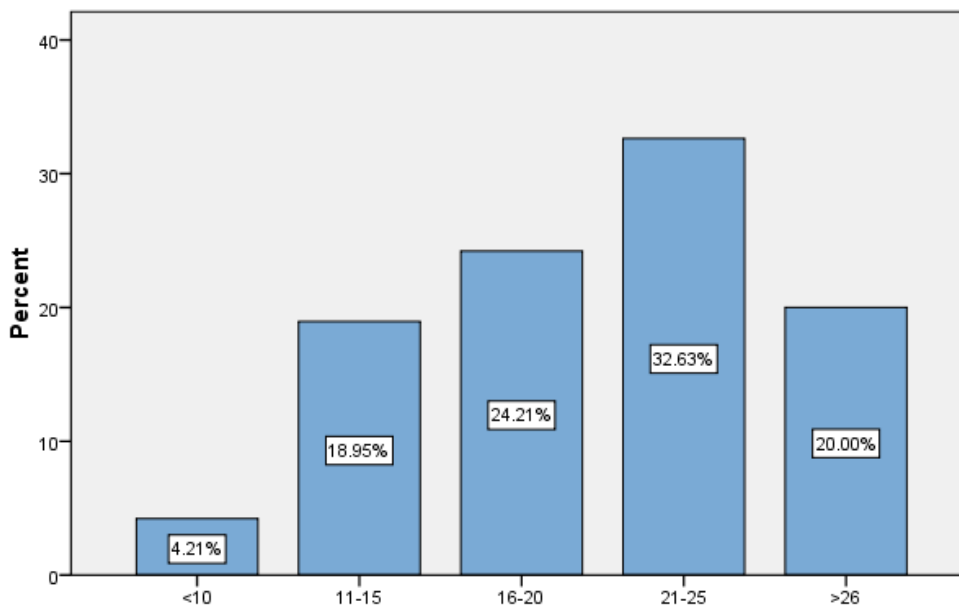
Διάγραμμα 1:



Σύμφωνα με το διάγραμμα 1, από το σύνολο των ερωτηθέντων το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες (66%), ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί κατείχαν το 34%.

Διάγραμμα 2:

Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

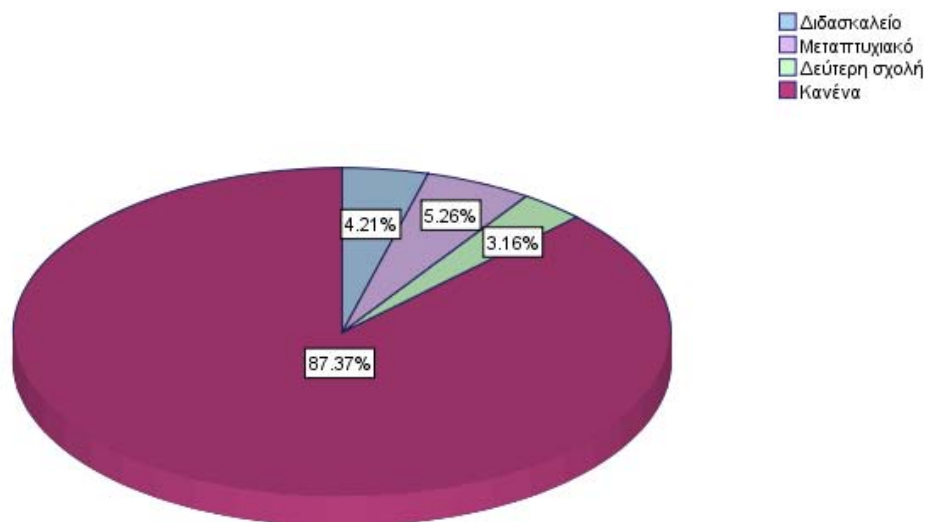


Πρέπει να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν για τα χρόνια υπηρεσίας, λόγω του μεγάλου εύρους που παρατηρήθηκε, ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες (1=<10, 2=11-15, 3=16-20, 4=21-25, 5=>26 χρόνια υπηρεσίας).

Σύμφωνα με το διάγραμμα 2, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό (32.63%) συγκεντρωμένα μεταξύ 21-25 έτη, ενώ αρκετά μικρό ήταν το ποσοστό που παρατηρήθηκε σε εκπαιδευτικούς με λιγότερο από δέκα (<10) χρόνια υπηρεσίας, μόλις το 4.21%. Παρατηρείται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

Διάγραμμα 3:

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ



Σύμφωνα με το διάγραμμα 3, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν κατέχει κανέναν επιπλέον τίτλο σπουδών (87.37%). Παρατηρείται ότι ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν κάποιο μεταπτυχιακό (5.26%) ή έχουν φοιτήσει σε δεύτερη σχολή (3.16%) ή κάποιο διδασκαλείο (4.21%).

Αν και δεν ήταν δυνατόν να επιτευχθεί ένα τυχαίο πανελλαδικό δείγμα, δόθηκε έμφαση, ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό ως προς την περιοχή του σχολείου, το φύλο και όλες τις υπόλοιπες δημογραφικές μεταβλητές.

8.4 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 17.0 για Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι τόσο της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση των αριθμητικών δεδομένων, όσο και μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής.

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο) των μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA). Για να επιτευχθεί ο στόχος της σύγκρισης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των μεταβλητών ως προς την κανονικότητά τους, αν ακολουθούν δηλαδή την κανονική κατανομή, και καθώς δεν φάνηκε απόκλιση από την κανονικότητα, εφαρμόστηκε μόνον το t-test. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Pearson r.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι σε αρχικό στάδιο, πριν την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ελέγχθηκε ο βαθμός συνοχής Cronbach Alpha των πέντε κλιμάκων που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο (αίσθημα βεβαιότητας, συχνότητα τεχνικών, χρησιμότητα τεχνικών, συνεργασία με γονείς, συνεργασία με συναδέλφους και διευθυντή). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής ή αλλιώς δείκτης αξιοπιστίας για την κάθε κατηγορία ερωτήσεων (κλίμακα) ήταν $\alpha=0.80, 0.83, 0.86, 0.82$ και 0.83 αντίστοιχα.

8.5 Αποτελέσματα έρευνας

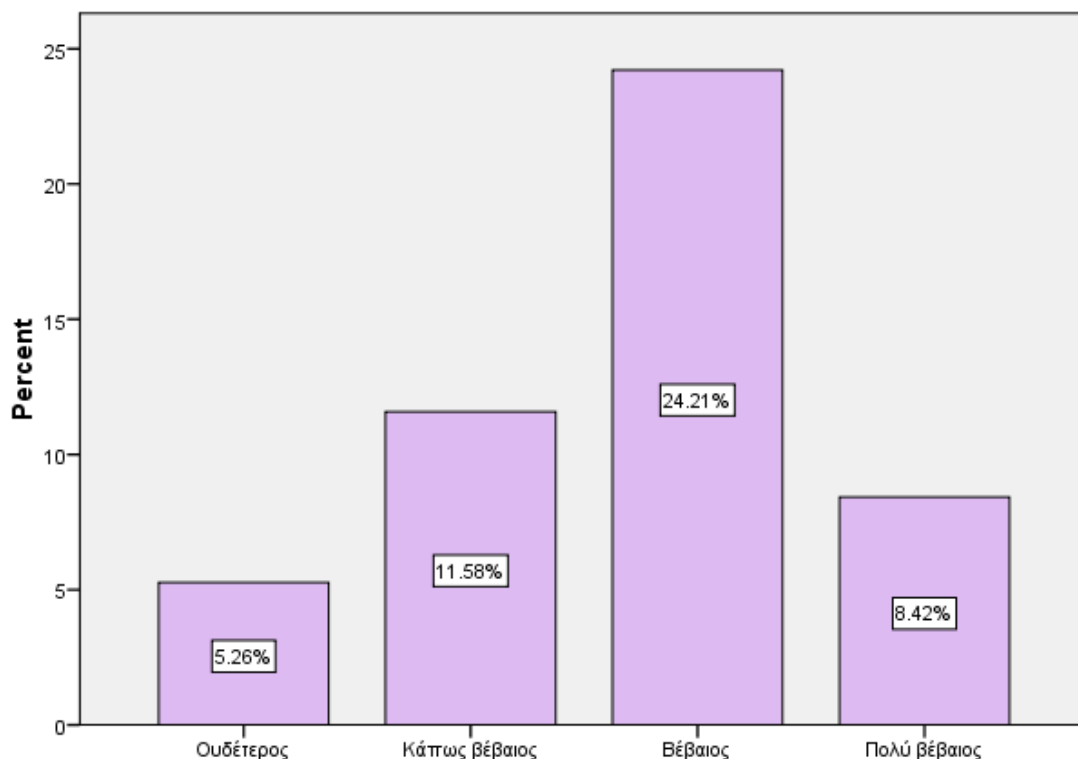
8.5.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σίγουροι αισθάνονται για τη διαχείριση της τάξης τους.

Πίνακας 1: Αίσθημα βεβαιότητας των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη (σε ποσοστό %)

	Πολύ αβέβαιος	Αβέβαιος	Κάπως αβέβαιος	Ουδέτερος	Κάπως βέβαιος	Βέβαιος	Πολύ βέβαιος
Πόσο σίγουρος αισθάνεστε για να διαχειρίζεστε προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας;		1.1 %	2.1 %	3.2 %	16.8 %	52.6 %	24.2 %
Πόσο σίγουρος είστε για την ικανότητά σας να διαχειρίζεστε μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας;			4.2 %	10.5 %	28.4 %	46.3 %	10.5 %
Πόσο σίγουρος αισθάνεστε για την ικανότητά σας να προωθείτε στους μαθητές σας συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων;			3.2 %	5.3 %	26.3 %	44.2 %	21.1 %

Διάγραμμα 4:

Πόσο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης τους;



Σύμφωνα με τον πίνακα 1 και το διάγραμμα 4 σε ό,τι αφορά το αίσθημα βεβαιότητας των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη τους, οι απαντήσεις στο σύνολο κυμαίνονται από κάπως βέβαιος έως πολύ βέβαιος, με το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων να συσσωρεύεται στη δήλωση «βέβαιος». Αυτό φανερώνει τον υψηλό βαθμό αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα προβλήματα της τάξης.

8.5.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα των τεχνικών που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη τους.

Όπως αναφέρθηκε στη διαδικασία συλλογής δεδομένων (ενότητα 8.2), οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης που περιλαμβάνονται στο Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου διαιρέθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε εννέα κατηγορίες (γενικές τεχνικές), οι οποίες είναι σύμφωνες με τη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας 2006), έτσι ώστε να προκύψει ένα πιο σαφές αποτέλεσμα. Η κατηγοριοποίησή τους αφορά και τους δύο άξονες που αποτελούν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (συχνότητα – χρησιμότητα).

8.5.2.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν πιο συχνά μέσα στην τάξη τους.

Οι ειδικές τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της τάξης τους, σύμφωνα με την κατηγοριοποίησή τους, παρουσιάζονται παρακάτω:

Λεκτικές παρεμβάσεις

Πίνακας 2: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των λεκτικών παρεμβάσεων (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Περιγράφω ή σχολιάζω μία κακή συμπεριφορά	10.5 %	31.6 %	12.6 %	31.6 %	13.7 %
Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για ανυπακοή – άτακτη συμπεριφορά	43.2 %	28.4 %	8.4 %	18.9 %	1.1 %
Επιπλήττω με δυνατή φωνή	15.8 %	36.8 %	13.7 %	22.1 %	11.6 %
Επαναφέρω					

φραστικά – λεκτικά το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί	2.1 %	17.9 %	8.4 %	51.6 %	20 %
Χρησιμοποιώ λεκτικά σήματα για να ανακατευθύνω το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί	4.2 %	10.5 %	18.9 %	48.4 %	17.9 %
Καλώ το παιδί μετά από μια κακή μέρα για συζήτηση κατ'ιδίαν	3.2 %	25.3 %	9.5 %	41.1 %	21.1 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να καλούν πολύ συχνά τον μαθητή με ανυπάκουη συμπεριφορά για συζήτηση κατ'ιδίαν, μετά το τέλος της σχολικής μέρας (ποσοστό 21.1%). Επίσης, χρησιμοποιούν πολύ συχνά λεκτικά σήματα για να ανακατευθύνουν τον μαθητή που έχει αποδιοργανωθεί, κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ποσοστό 17.9%). Αντίθετα, μηδαμινά είναι τα ποσοστά συχνότητας που οι εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών για ανυπακοή ή άτακτη συμπεριφορά.

Μη λεκτικές παρεμβάσεις

Πίνακας 3: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των μη λεκτικών παρεμβάσεων (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Κάνω προσωρινή διακοπή του μαθήματος μπροστά σε μία επιθετική συμπεριφορά	4.2 %	22.1 %	12.6 %	34.7 %	26.3 %
Αγνοώ την άτακτη συμπεριφορά, η	21.1 %	26.3 %	18.9 %	24.2 %	9.5 %

οποία δεν είναι αποδιοργανωτική για την τάξη					
--	--	--	--	--	--

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, η τεχνική που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί μπροστά σε μία επιθετική συμπεριφορά είναι η προσωρινή διακοπή του μαθήματος, προκειμένου να επανέλθει σε ηρεμία ο μαθητής που παρουσίασε αυτή τη συμπεριφορά (ποσοστό 26.3 %). Από την άλλη πλευρά, η τεχνική της αγνόησης άτακτης συμπεριφοράς στην περίπτωση που αυτή δεν είναι αποδιοργανωτική για την τάξη συγκεντρώνει αρκετά σημαντικά ποσοστά στους μικρότερους δείκτες συχνότητας, γεγονός που δείχνει ότι χρησιμοποιείται σε μικρό βαθμό από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς

Πίνακας 4: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των μέσων στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Ανταμοίβω θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ αυτοκόλλητα)	7.4 %	13.7 %	8.4 %	29.5 %	41.1 %
Επαινώ θετική συμπεριφορά			2.1 %	15.8 %	82.1 %
Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το παιδί εκτός της τάξης εαν αυτός/αυτή δεν υπακούει	73.7 %	17.9 %	6.3 %	2.1 %	
Προειδοποιώ για τις συνέπειες άτακτης συμπεριφοράς	7.4 %	11.6 %	12.6 %	44.2 %	24.2 %

(π.χ απόλεια προνομίων)					
Διδάσκω στα παιδιά να αγνοούν προσβλητική συμπεριφορά	3.2 %	17.9 %	14.7 %	37.9 %	26.3 %

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, οι τεχνικές που λειτουργούν ως μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς εμφανίζουν σημαντικά ποσοστά συχνότητας από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαχείριση της τάξης τους. Η τεχνική με τη μεγαλύτερη συχνότητα σε αυτή την κατηγορία είναι αυτή του επαίνου μιας θετικής συμπεριφοράς, το ποσοστό της οποίας συσσωρεύεται στο 82.1%. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί σπάνια έως ποτέ (ποσοστό 73.7%) καταφεύγουν στην τεχνική της προειδοποίησης ή απειλής να στείλουν τον μαθητή εκτός αίθουσας εάν παρουσιάζει ανυπάκουη συμπεριφορά.

Τεχνικές προσέλευσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής

Πίνακας 5: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των τεχνικών προσέλευσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Προετοιμάζω τα παιδιά για μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων	1.1 %	6.3 %	22.1 %	47.4 %	23.2 %
Χρησιμοποιώ κίνητρα για την ομάδα		6.3 %	6.3 %	42.1 %	45.3 %
Χρησιμοποιώ ειδικά προνόμια (π.χ έξτρα χρόνο στον υπολογιστή)	15.8 %	31.6 %	14.7 %	26.3 %	11.6 %
Ρυθμίζω επιμέρους					

πρόγραμμα κινήτρων (π.χ αυτοκόλλητα, βραβεία)	13.7 %	21.1 %	13.7 %	26.3 %	25.3 %
Δίνω σαφείς θετικές κατευθύνσεις		3.2 %	4.2 %	51.6 %	41.1 %
Κάνω μία έρευνα για τα ενδιαφέροντα των μαθητών	3.2 %	15.8 %	15.8 %	31.6 %	33.7 %
Χρησιμοποιώ φανταστικό παιχνίδι, ιστορίες και μαριονέτες για τη διδασκαλία επίλυσης προβλήματος	18.9 %	29.5 %	10.5 %	25.3 %	15.8 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, και σε αυτή την κατηγορία τεχνικών παρουσιάζονται υψηλά ποσοστά συχνότητας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν πολύ συχνά κίνητρα για την ομάδα (ποσοστό 45.3%), όπως επίσης και να δίνουν πολύ συχνά σαφείς θετικές κατευθύνσεις στους μαθητές (ποσοστό 41.1%), με σκοπό να προσελκύσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Παράλληλα, σημαντική συχνότητα παρουσιάζει και η πρώτη τεχνική του πίνακα 6 που αφορά την ομαλή μετάβαση μεταξύ των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό.

Εμπλοκή γονέων και διευθυντή

Πίνακας 6: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία της εμπλοκής γονέων και διευθυντή (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Στέλνω το παιδί στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά	96.8 %	2.1 %	1.1 %		

Καλώ τους γονείς για να αναφέρω κακή συμπεριφορά	8.4 %	49.5 %	14.7 %	21.1 %	6.3 %
Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για να αναφέρω προβληματική συμπεριφορά στους γονείς	51.6 %	27.4 %	13.7 %	6.3 %	1.1 %
Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για θετική συμπεριφορά	61.1 %	21.1 %	4.2 %	11.2 %	2.1 %
Καλώ τους γονείς για να αναφέρω θετική συμπεριφορά	27.4 %	27.4 %	10.5 %	21.1 %	13.7 %
Στέλνω τον μαθητή στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή	82.1 %	14.7 %	1.1 %	1.1 %	1.1 %

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6, μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εμπλέκουν τους γονείς των μαθητών, ή ακόμη και το διευθυντή του σχολείου σε περιπτώσεις δυσκολίας κατά τη διαχείριση της τάξης τους. Αλλά και στην περίπτωση θετικής συμπεριφοράς του μαθητή, οι εκπαιδευτικοί σπάνια έως μερικές φορές θα επικοινωνήσουν με τους γονείς του παιδιού και αυτή η επικοινωνία πολύ συχνά φαίνεται να είναι τηλεφωνική (ποσοστό 13.7%) και όχι γραπτή, στέλνοντας σημειώματα στο σπίτι (ποσοστό 2.1%).

Διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης του μαθητή

Πίνακας 7: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία της διδασκαλίας στρατηγικών αυτορρύθμισης του μαθητή (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Μοντελοποιώ στρατηγικές αυτορρύθμισης για μαθητές	12.6 %	29.5 %	16.8 %	33.7 %	7.4 %
Διδάσκω στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης θυμού	21.1 %	23.2 %	7.4 %	36.8 %	11.6 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 7, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να χρησιμοποιούν πολύ συχνά τη διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης του μαθητή ως τεχνική για τη διαχείριση της τάξης τους. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν «μοιραστεί» σε όλους τους δείκτες συχνότητας, γεγονός που φανερώνει τη χρήση αυτής της τεχνικής έστω και με μικρά ποσοστά συχνότητας.

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων

Πίνακας 8: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Επιδιώκω θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη (συμβολή-βοήθεια, κοινή		6.3 %	1.1 %	31.6 %	61.1 %

χρήση)					
Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων	4.2 %	15.8 %	21.1 %	36.8 %	22.1 %
Προτείνω πρακτικές επίλυσης προβλημάτων, έτσι ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν σε θετικές κοινωνικές λύσεις	2.1 %	17.9 %	9.5 %	45.3 %	25.3 %
Προωθώ τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου		1.1 %	3.2 %	37.9 %	57.9 %

Από τα στοιχεία του πίνακα 8, προκύπτει ότι η διδακαλία κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων εντοπίζεται στους μεγαλύτερους δείκτες συχνότητας (συχνά – πολύ συχνά). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους επιδιώκουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (ποσοστό 61.1 %), ενώ παράλληλα προωθούν τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη τους (ποσοστό 57.9%).

Τεχνικές αυτοδιοίκησης του εκπαιδευτικού

Πίνακας 9: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των τεχνικών αυτοδιοίκησης του εκπαιδευτικού (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου (π.χ βαθιές ανάσες, θετικό μονόλογο στον εαυτό μου)	18.9 %	18.9 %	9.5 %	32.6 %	20 %
Χρησιμοποιώ το συναίσθημα στη διδασκαλία	1.1 %	9.5 %	6.3 %	41.1 %	42.1 %
Χρησιμοποιώ επιμονή στη διδασκαλία (εστίαση, υπομονή, σκληρή δουλειά)	2.1 %	6.3 %	10.5 %	48.4 %	32.6 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 9, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τεχνικές αυτοδιοίκησης του εαυτού τους. Τη σημαντικότερη θέση φαίνεται να κατέχει το συναίσθημα στη διδασκαλία (ποσοστό 42.1%), ενώ ακολουθεί η επιμονή στη διδασκαλία, μέσα από την υπομονή και τη σκληρή δουλειά σε ποσοστό 32.6 %.

Σαφές σχέδιο πειθαρχίας

Πίνακας 10: Συχνότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία αξιοποίησης ενός σαφούς σχεδίου πειθαρχίας (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Χρησιμοποιώ φυσικούς περιορισμούς	35.8 %	22.1 %	16.8 %	23.2 %	2.1 %
Χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων		11.6 %	6.3 %	50.5 %	31.6 %
Χρησιμοποιώ στην τάξη σαφές σχέδιο πειθαρχίας	5.3 %	11.6 %	12.6 %	50.5 %	20 %

Με βάση τον πίνακα 10, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε μεγάλο βαθμό στον σχεδιασμό και αξιοποίηση διαφόρων τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη τους. Η συγκεκριμένη τεχνική εντοπίζεται στους μεγαλύτερους δείκτες συχνότητας (συχνά – πολύ συχνά) με συνολικό ποσοστό που ξεπερνάει το 80%. Αντίθετα, η χρησιμοποίηση φυσικών περιορισμών ως τεχνική κυριαρχεί στο μικρότερο δείκτη συχνότητας (σπάνια/ποτέ) με ποσοστό 35.8%.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία, οι ειδικές τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι: ο έπαινος θετικής συμπεριφοράς, η επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στην τάξη (συμβολή-βοήθεια, κοινή χρήση), η προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη, η χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα, η χρησιμοποίηση του συναισθήματος στη διδασκαλία και η παροχή σαφών θετικών κατευθύνσεων. Σε μέτριο βαθμό συχνότητας εμφανίζονται: η χρησιμοποίηση διαφόρων τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων, η προσωρινή διακοπή του μαθήματος μπροστά σε μία επιθετική συμπεριφορά και η συζήτηση με το παιδί μετά από μία κακή μέρα κατ'ίδιαν. Τέλος, σε μικρότερο βαθμό

συχνότητας εμφανίζονται: η απόφαση να πάει το παιδί στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά, η απόφαση να πάει ο μαθητής στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή, η προειδοποίηση ή απειλή να φύγει το παιδί εκτός της τάξης εάν αυτός/αυτή δεν υπακούει, η αποστολή σημειωμάτων στο σπίτι για να αναφερθεί η προβληματική συμπεριφορά του μαθητή και η διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών διαχείρισης θυμού.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των ειδικών τεχνικών σε γενικές, η ταξινόμηση των τεχνικών από την πιο συχνή στη λιγότερο συχνή είναι η εξής: μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς, διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, τεχνικές προσέλευσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της προσοχής του μαθητή, τεχνικές αυτοδιοίκησης του εκπαιδευτικού, σαφές σχέδιο πειθαρχίας, μη λεκτικές παρεμβάσεις, λεκτικές παρεμβάσεις, διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης του μαθητή, και τέλος η εμπλοκή γονέων και διευθυντή.

8.5.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες τεχνικές θεωρούν πιο χρήσιμες μέσα στην τάξη τους

Οι ειδικές τεχνικές που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πιο χρήσιμες για τη διαχείριση της τάξης τους, σύμφωνα με την κατηγοριοποίησή τους, παρουσιάζονται παρακάτω:

Λεκτικές παρεμβάσεις

Πίνακας 11: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των λεκτικών παρεμβάσεων (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Περιγράφω ή σχολιάζω μία κακή συμπεριφορά	13.7 %	22.1 %	18.9 %	30.5 %	14.7 %
Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για ανυπακοή –	41.1 %	24.2 %	12.6 %	15.8 %	6.3 %

Άτακτη συμπεριφορά					
Επιπλήττω με δυνατή φωνή	13.7 %	40 %	20 %	15.8 %	10.5 %
Επαναφέρω φραστικά – λεκτικά το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί	2.1 %	16.8 %	14.7 %	50.5 %	15.8 %
Χρησιμοποιώ λεκτικά σήματα για να ανακατευθύνω το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί	4.2 %	13.7 %	21.1 %	35.8 %	25.3 %
Καλώ το παιδί μετά από μια κακή μέρα για συζήτηση κατ'ιδίαν	1.1 %	17.9 %	13.7 %	43.2 %	24.2 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 11, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο χρήσιμη τεχνική, αυτής της κατηγορίας, τη χρησιμοποίηση λεκτικών σημάτων για να ανακατευθύνουν τον μαθητή που έχει αποδιοργανωθεί (ποσοστό 25.3%), όπως επίσης και τη συζήτηση κατ'ιδίαν με τον μαθητή που έχει εκδηλώσει ανεπιθύμητη συμπεριφορά (ποσοστό 24.2%). Αντίθετα, σπάνια έως ποτέ θεωρούν χρήσιμο για τη διαχείριση της τάξης τους να ξεχωρίζουν κάποιο μαθητή ή ομάδα μαθητών με ανυπάκουη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε ποσοστό που φτάνει το 40%.

Μη λεκτικές παρεμβάσεις

Πίνακας 12: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των μη λεκτικών παρεμβάσεων (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Κάνω προσωρινή διακοπή του μαθήματος	5.3 %	21.1 %	12.6 %	41.1 %	20 %

μπροστά σε μία επιθετική συμπεριφορά					
Αγνοώ την άτακτη συμπεριφορά, η οποία δεν είναι αποδιοργανωτική για την τάξη	16.8 %	25.3 %	22.1 %	25.3 %	10.5 %

Από τα στοιχεία του πίνακα 12, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ως πιο χρήσιμη μη λεκτική παρέμβαση την προσωρινή διακοπή του μαθήματος μπροστά σε μία επιθετική συμπεριφορά, καθώς οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στους μεγαλύτερους δείκτες συχνότητας (συχνά – πολύ συχνά), με συνολικό ποσοστό 61.1%. Μετρίου βαθμού χρησιμότητας φαίνεται να είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η αγνόηση άτακτης συμπεριφοράς, στην περίπτωση, βέβαια, που δεν είναι έντονη και αποδιοργανωτική για την τάξη. Κι αυτό γιατί εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά ανάμεσα στους δείκτες μερικές φορές έως συχνά.

Μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς

Πίνακας 13: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των μέσων στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Ανταμοίβω θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ αυτοκόλλητα)	6.3 %	10.5 %	11.6 %	32.6 %	38.9 %
Επαινώ θετική συμπεριφορά		2.1 %	5.3 %	11.6 %	81.1 %
Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το παιδί εκτός	65.3 %	21.1 %	6.3 %	4.2 %	3.2 %

της τάξης εαν αυτός/αυτή δεν υπακούει					
Προειδοποιώ για τις συνέπειες άτακτης συμπεριφοράς (π.χ απώλεια προνομίων)	7.4 %	8.4 %	10.5 %	48.4 %	25.3 %
Διδάσκω στα παιδιά να αγνοούν προσβλητική συμπεριφορά	2.1 %	16.8 %	15.8 %	35.8 %	29.5 %

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 13, η χρησιμότητα των μέσων στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρκετά μεγάλη, καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά των τεχνικών αυτής της κατηγορίας κυμαίνονται ανάμεσα στους δείκτες συχνά και πολύ συχνά. Τη μεγαλύτερη σημασία φαίνεται να αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον έπαινο θετικής συμπεριφοράς ενός μαθητή, σε ποσοστό 81.1%. Ενώ σπάνια έως ποτέ θεωρούν χρήσιμη την τεχνική της προειδοποίησης ή απειλής να βγει ο μαθητής εκτός τάξης όταν παρουσιάζει ανυπάκουη συμπεριφορά (ποσοστό 65.3%).

Τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής

Πίνακας 14: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των τεχνικών προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Προετοιμάζω τα παιδιά για μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων	2.1 %	6.3 %	16.8 %	50.5 %	24.2 %
Χρησιμοποιώ κίνητρα για την	1.1 %	5.3 %	8.4 %	30.5 %	54.7 %

ομάδα					
Χρησιμοποιώ ειδικά προνόμια (π.χ έξτρα χρόνο στον υπολογιστή)	10.5 %	26.3 %	21.1 %	27.4 %	14.7 %
Ρυθμίζω επιμέρους πρόγραμμα κινήτρων (π.χ αυτοκόλλητα, βραβεία)	11.6 %	14.7 %	16.8 %	28.4 %	28.4 %
Δίνω σαφείς θετικές κατευθύνσεις		2.1 %	6.3 %	48.4 %	43.2 %
Κάνω μία έρευνα για τα ενδιαφέροντα των μαθητών	4.2 %	12.6 %	14.7 %	36.8 %	31.6 %
Χρησιμοποιώ φανταστικό παιχνίδι, ιστορίες και μαριονέτες για τη διδασκαλία επίλυσης προβλήματος	10.5 %	26.3 %	13.7 %	29.5 %	20 %

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 14, τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων από το δείγμα των εκπαιδευτικών εντοπίζονται στους δείκτες συχνά και πολύ συχνά, γεγονός που φανερώνει τη μεγάλη σημασία που έχουν οι τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Η μεγαλύτερη χρησιμότητα φαίνεται να αποδίδεται στη χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα (ποσοστό 54.7%) και στην παροχή σαφών θετικών κατευθύνσεων κατά τη διδασκαλία (ποσοστό 43.2%). Αρκετά σημαντική, επίσης, θεωρείται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η πραγματοποίηση έρευνας για τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σε ποσοστό 31.6%.

Εμπλοκή γονέων και διευθυντή

Πίνακας 15: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία της εμπλοκής γονέων και διευθυντή (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Στέλνω το παιδί στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά	85.3 %	6.3 %	1.1 %	4.2 %	3.2 %
Καλώ τους γονείς για να αναφέρω κακή συμπεριφορά	7.4 %	40 %	25.3 %	18.9 %	8.4 %
Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για να αναφέρω προβληματική συμπεριφορά στους γονείς	43.2 %	26.3 %	14.7 %	13.7 %	2.1 %
Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για θετική συμπεριφορά	51.6 %	21.1 %	7.4 %	14.7 %	5.3 %
Καλώ τους γονείς για να αναφέρω θετική συμπεριφορά	18.9 %	24.2 %	15.8 %	24.2 %	16.8 %
Στέλνω τον μαθητή στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή	60 %	26.3 %	6.3 %	3.2 %	4.2 %

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 15, η εμπλοκή γονέων και διευθυντή δε φαίνεται να παρουσιάζει μεγάλη χρησιμότητα στη διαχείριση της τάξης από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Τα μεγαλύτερα ποσοστά των τεχνικών αυτής της κατηγορίας συσσωρεύονται

στο δείκτη σπάνια/ποτέ, με κυρίαρχο το ποσοστό 85.3% που αντιστοιχεί στην πρώτη τεχνική από την κατάταξη του πίνακα 15. Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σπάνια έως ποτέ θεωρούν χρήσιμη ενέργεια να στείλουν τον μαθητή στο σπίτι λόγω επιθετικής συμπεριφοράς, όπως επίσης και να στείλουν τον μαθητή στο γραφείο του διευθυντή (ποσοστό 60%). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε περίπτωση επικοινωνίας με τους γονείς για να αναφέρουν θετική συμπεριφορά ενός μαθητή, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην τηλεφωνική και άμεση επικοινωνία με αυτούς (ποσοστό 16.8%) παρά στη γραπτή, με την αποστολή σημειωμάτων στο σπίτι (ποσοστό 5.3%).

Διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης του μαθητή

Πίνακας 16: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία της διδασκαλίας στρατηγικών αυτορρύθμισης του μαθητή (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Μοντελοποιώ στρατηγικές αυτορρύθμισης για μαθητές	11.6 %	22.1 %	16.8 %	33.7 %	15.8 %
Διδάσκω στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης θυμού	10.5 %	18.9 %	12.6 %	44.2 %	13.7 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 16, η διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης του μαθητή θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς μέτριας χρησιμότητας, καθώς δεν παρατηρούνται σημαντικά μεγάλα ποσοστά στους μεγαλύτερους δείκτες συχνότητας. Αντίθετα, τα ποσοστά των ειδικών τεχνικών αυτής της κατηγορίας μοιράζονται σε όλους τους δείκτες. Συγκριτικά ανάμεσα στις δύο τεχνικές του πίνακα 16, η μοντελοποίηση στρατηγικών αυτορρύθμισης για μαθητές θεωρείται πιο χρήσιμη, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (ποσοστό 15.8%).

Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων

Πίνακας 17: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Επιδιώκω θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη (συμβολή-βοήθεια, κοινή χρήση)		3.2 %	6.3 %	42.1 %	48.4 %
Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων	5.3 %	10.5 %	17.9 %	35.8 %	30.5 %
Προτείνω πρακτικές επίλυσης προβλημάτων, έτσι ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν σε θετικές κοινωνικές λύσεις	2.1 %	13.7 %	12.6 %	40 %	31.6 %
Προωθώ τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου		1.1 %	5.3 %	36.8 %	56.8 %

Από τα στοιχεία του πίνακα 17, παρατηρείται σημαντική χρησιμότητα της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές για τη διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο χρήσιμη τεχνική την προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη τους σε ποσοστό 56.8%, ενώ ακολουθεί η επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στην τάξη (συμβολή-βοήθεια, κοινή χρήση) ως επόμενη σημαντική τεχνική σε ποσοστό 48.4%.

Τεχνικές αυτοδιοίκησης του εκπαιδευτικού

Πίνακας 18: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία των τεχνικών αυτοδιοίκησης του εκπαιδευτικού (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου (π.χ βαθιές ανάσες, θετικό μονόλογο στον εαυτό μου)	8.4 %	16.8 %	15.8 %	32.6 %	26.3 %
Χρησιμοποιώ το συναίσθημα στη διδασκαλία	1.1 %	8.4 %	12.6 %	40 %	37.9 %
Χρησιμοποιώ επιμονή στη διδασκαλία (εστίαση, υπομονή, σκληρή δουλειά)	2.1 %	5.3 %	15.8 %	42.1 %	34.7 %

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 18, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά συχνά χρήσιμες τις τεχνικές αυτοδιοίκησης του εαυτού τους. Τη σημαντικότερη θέση φαίνεται να κατέχει το συναίσθημα στη διδασκαλία (ποσοστό 37.9%), ενώ ακολουθεί η επιμονή στη διδασκαλία, μέσα από την υπομονή και τη σκληρή δουλειά σε ποσοστό 34.7 %.

Σαφές σχέδιο πειθαρχίας

Πίνακας 19: Χρησιμότητα των τεχνικών που ανήκουν στην κατηγορία αξιοποίησης ενός σαφούς σχεδίου πειθαρχίας (σε ποσοστό 100%)

	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Χρησιμοποιώ φυσικούς περιορισμούς	32.6 %	24.2 %	17.9 %	17.9 %	7.4 %
Χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων	1.1 %	10.5 %	7.4 %	46.3 %	34.7 %
Χρησιμοποιώ στην τάξη σαφές σχέδιο πειθαρχίας	5.3 %	11.6 %	12.6 %	47.4 %	23.2 %

Με βάση τον πίνακα 19, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ συχνά χρήσιμο τον σχεδιασμό και αξιοποίηση διαφόρων τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην τάξη τους (ποσοστό 34.7%). Η συγκεκριμένη τεχνική εντοπίζεται στους μεγαλύτερους δείκτες συχνότητας (συχνά – πολύ συχνά) με ποσοστό που ξεπερνάει το 80%. Αντίθετα, η χρησιμοποίηση φυσικών περιορισμών εντοπίζεται ως η λιγότερο χρήσιμη τεχνική σε αυτή την κατηγορία με ποσοστό 32.6%.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία, οι ειδικές τεχνικές που θεωρούν περισσότερο συχνά χρήσιμες οι εκπαιδευτικοί είναι: ο έπαινος θετικής συμπεριφοράς, η προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη, η χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα, η επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στην τάξη (συμβολή-βοήθεια, κοινή χρήση) και η παροχή σαφών θετικών κατευθύνσεων. Μέτριας χρησιμότητας εμφανίζονται: η χρησιμοποίηση του συναισθήματος στη διδασκαλία, η χρησιμοποίηση διαφόρων τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων, η χρησιμοποίηση λεκτικών σημάτων για να ανακατευθυνθεί ο μαθητής που έχει αποδιοργανωθεί, η συζήτηση με τον μαθητή μετά από μία

κακή μέρα κατ'ιδίαν και η προσωρινή διακοπή του μαθήματος μπροστά σε μία επιθετική συμπεριφορά. Τέλος, σε μικρότερο βαθμό χρησιμότητας εμφανίζονται: η ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά, η προειδοποίηση ή απειλή να φύγει το παιδί εκτός της τάξης εαν αυτός/αυτή δεν υπακούει, η ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή, η αποστολή σημειωμάτων στο σπίτι για θετική συμπεριφορά του μαθητή, αποστολή σημειωμάτων στο σπίτι για να αναφερθεί η προβληματική συμπεριφορά του μαθητή και η διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών διαχείρισης θυμού.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των ειδικών τεχνικών σε γενικές, η ταξινόμηση των τεχνικών από την πιο χρήσιμη στη λιγότερο χρήσιμη είναι η εξής: μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς, διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, τεχνικές προσέλευσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της προσοχής του μαθητή, τεχνικές αυτοδιοίκησης του εκπαιδευτικού, σαφές σχέδιο πειθαρχίας, λεκτικές παρεμβάσεις, μη λεκτικές παρεμβάσεις, διδασκαλία στρατηγικών αυτορρύθμισης του μαθητή, και τέλος η εμπλοκή γονέων και διευθυντή.

8.5.2.3 Σύγκριση μεταξύ της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης και της συχνότητας εφαρμογής τους

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία των διαφόρων τεχνικών διαχείρισης της τάξης παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με το βαθμό αξιοποίησής τους στην πράξη ($r=0.802$, $P=0.000$). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

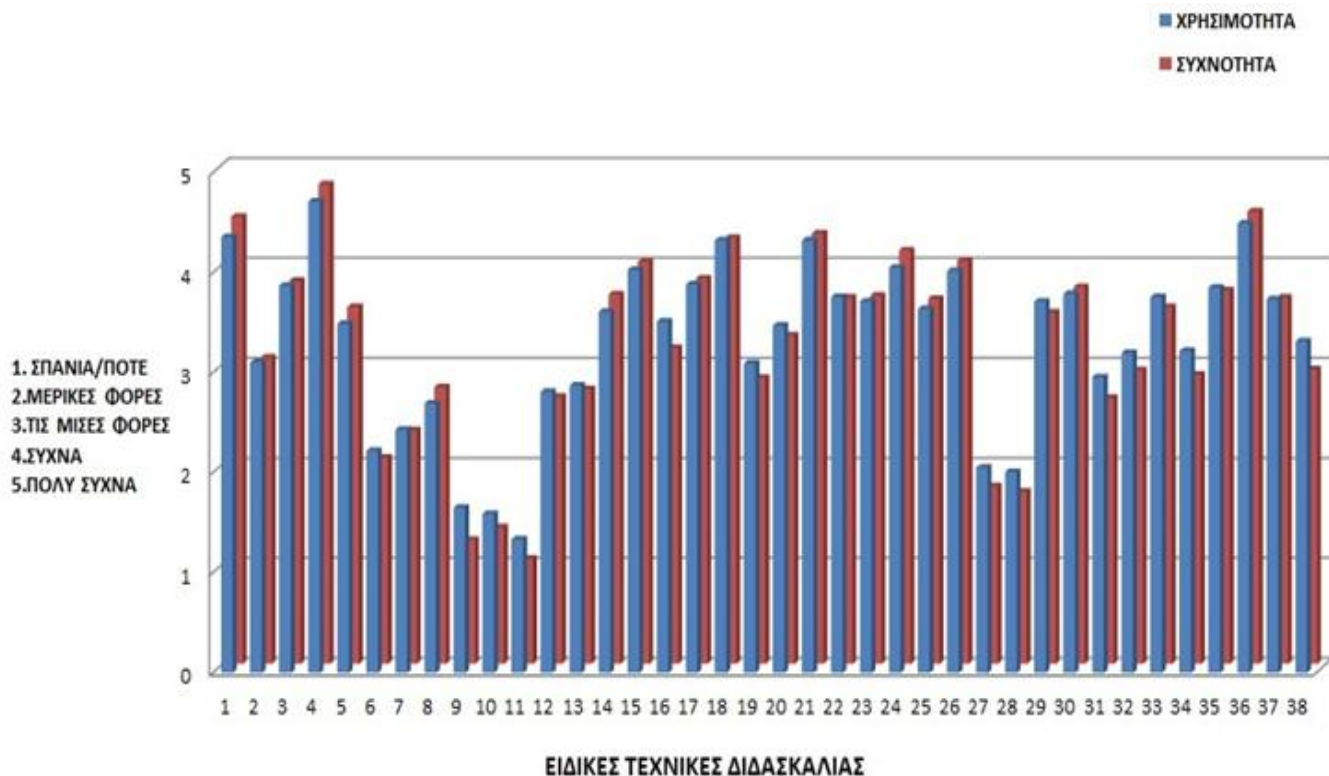
Σύμφωνα με τις πληροφορίες που λαμβάνονται από το διάγραμμα που ακολουθεί (βλ. διάγραμμα 5), οι ειδικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη, αυτές δηλαδή που εντοπίζονται ανάμεσα στους δείκτες συχνά και πολύ συχνά, συμφωνούν σχεδόν σε απόλυτο βαθμό με τις ειδικές τεχνικές που θεωρούνται πιο χρήσιμες για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, στους αντίστοιχους δείκτες. Η μόνη διαφοροποίηση εντοπίζεται στην τεχνική της χρησιμοποίησης του συναισθήματος στη διδασκαλία. Παρατηρώντας το διάγραμμα 5, η συγκεκριμένη τεχνική εμφανίζει μέτριο βαθμό χρησιμότητας, σε αντίθεση με το βαθμό συχνότητάς της μέσα στην τάξη, ο οποίος εντοπίζεται στον υψηλό δείκτη συχνότητας «συχνά». Επομένως, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, από τις ειδικές τεχνικές που εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα μέσα στην τάξη, αυτές που θεωρούνται πιο χρήσιμες είναι:

Πίνακας 20: Ειδικές τεχνικές με τη μεγαλύτερη χρησιμότητα και συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς

Τεχνικές	Κατηγορίες
Έπαινος θετικής συμπεριφοράς	Μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς
Προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
Επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στην τάξη (συμβολή-βοήθεια, κοινή χρήση)	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
Παροχή σαφών θετικών κατευθύνσεων	Τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής
Χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα	Τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στις παραπάνω τεχνικές αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς μικρότερη σημασία σε σχέση με τη συχνότητα αξιοποίησής τους μέσα στην τάξη, παρά το γεγονός της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών: συχνότητας και χρησιμότητας (βλ. διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5: Συχνότητα και χρησιμότητα ειδικών τεχνικών



1. Επιδιώκω θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη.
 2. Περιγράφω ή σχολιάζω μια κακή συμπεριφορά.
 3. Ανταμοίβω θετικές συμπεριφορές με κίνητρα.
 4. Επαινώ θετική συμπεριφορά.
 5. Κάνω προσωρινή διακοπή του μαθήματος μπροστά σε μια επιθετική συμπεριφορά.
 6. Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για ανυπακοή-άτακτη συμπεριφορά.
 7. Χρησιμοποιώ φυσικούς περιορισμούς.
 8. Επιπλήττω με δυνατή φωνή.
 9. Στέλνω το μαθητή στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή.
 10. Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το παιδί εκτός της τάξης εάν αυτός/αυτή δεν υπακούει.
 11. Στέλνω το παιδί στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά.
 12. Καλώ τους γονείς για να αναφέρω κακή συμπεριφορά.
 13. Αγνοώ την άτακτη συμπεριφορά, η οποία δεν είναι αποδιοργανωτική για την τάξη.
 14. Επαναφέρω φραστικά-λεκτικά το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί.
 15. Χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων.

16. Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου.
 17. Προετοιμάζω τα παιδιά για μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων.
 18. Χρησιμοποιώ κίνητρα για την ομάδα.
 19. Χρησιμοποιώ ειδικά πρόγραμμα κινήτρων.
 20. Ρυθμίζω επιμέρους πρόγραμμα κινήτρων.
 21. Δίνω σαφείς θετικές κατευθύνσεις.
 22. Προειδοποιώ για τις συνέπειες άτακτης συμπεριφοράς.
 23. Χρησιμοποιώ στην τάξη σαφές σχέδιο πειθαρχίας.
 24. Χρησιμοποιώ το συναίσθημα στη διδασκαλία.
 25. Χρησιμοποιώ λεκτικά σήματα για να ανακατευθύνω το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί.
 26. Χρησιμοποιώ επιμονή στη διδασκαλία.
 27. Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για να αναφέρω προβληματική συμπεριφορά στους γονείς.
 28. Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για θετική συμπεριφορά.
 29. Καλώ το παιδί μετά από μια κακή μέρα για συζήτηση κατ'ιδίαν.
 30. Κάνω μία έρευνα για τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

31. Καλώ τους γονείς για να αναφέρω θετική συμπεριφορά.
 32. Μοντελοποιώ στρατηγικές αυτορρύθμισης για μαθητές.
 33. Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων.
 34. Χρησιμοποιώ φανταστικό παιχνίδι/δράμα, ιστορίες και μαριονέτες για τη διδασκαλία επίλυσης προβλήματος.
 35. Προτείνω πρακτικές επίλυσης προβλημάτων, έτσι ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν σε θετικές κοινωνικές λύσεις.
 36. Προωθώ τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου.
 37. Διδάσκω στα παιδιά να αγνοούν προσβλητική συμπεριφορά.
 38. Διδάσκω στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης θυμού.

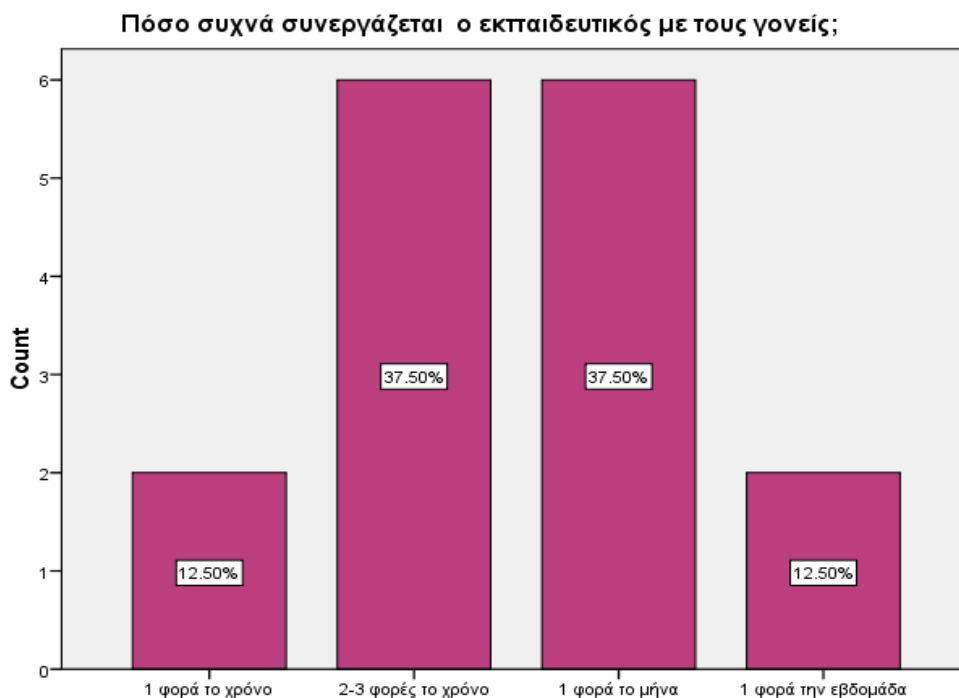
8.5.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία που επιδιώκουν με τους γονείς των μαθητών

Πίνακας 21: Τεχνικές των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών
(σε ποσοστό 100%)

	Ποτέ	1 φορά το χρόνο	2-3 φορές το χρόνο	1 φορά το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	Καθημερινά
Προωθώ τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη	16.8 %	4.2 %	27.4 %	40 %	8.4 %	3.2 %
Διδάσκω στους γονείς δεξιότητες για να ενισχύσω στην τάξη την εκμάθηση στο σπίτι (π.χ ανάγνωση, χρήση κινήτρων)	11.6 %	14.7 %	33.7 %	29.5 %	7.4 %	3.2 %
Συνεργάζομαι με τους γονείς σε ένα σχέδιο συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο και μοιράζω στόχους για κάθε μαθητή	10.5 %	11.6 %	31.6 %	34.7 %	6.3 %	5.3 %
Κάνω επιπλέον συσκέψεις/συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα	1.1 %	8.4 %	17.9 %	37.9 %	27.4 %	7.4 %
Μιλώ με τους γονείς σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι		8.4 %	29.5 %	37.9 %	16.8 %	7.4 %
Προωθώ την ουσιαστικότερη ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς	1.1 %	6.3 %	22.1 %	34.7 %	20 %	15.8 %
Στέλνω στο σπίτι επιστολές ή ενημερωτικά φυλλάδια προς ενημέρωση των γονέων	28.4 %	9.5 %	21.1 %	22.1 %	15.8 %	3.2 %

Ζητώ από τους γονείς να μοιραστούν τρόπους για να ενσωματώσουν την πολιτιστική ιστορία/παραδόσεις στην τάξη	16.8 %	22.1 %	26.3 %	28.4 %	3.2 %	3.2 %
---	--------	--------	--------	--------	-------	-------

Διάγραμμα 6:



Από τα στοιχεία του πίνακα 21 και του διαγράμματος 6, προκύπτει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς πραγματοποιείται σε μέτριο βαθμό, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων από το δείγμα των εκπαιδευτικών μοιράζεται στους μεσαίους δείκτες συχνότητας: 2-3 φορές το χρόνο και 1 φορά το μήνα. Εξετάζοντας τα ποσοστά από κάθε τεχνική συνεργασίας στους παραπάνω δείκτες (βλ. πίνακας 21), οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη (συνολικό ποσοστό 67.4%), συζητούν με τους γονείς σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι (συνολικό ποσοστό 67.4%), και τέλος συνεργάζονται με τους γονείς σε ένα σχέδιο συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο (συνολικό ποσοστό 66.3%), έτσι ώστε να οδηγηθούν στη διαμόρφωση επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή.

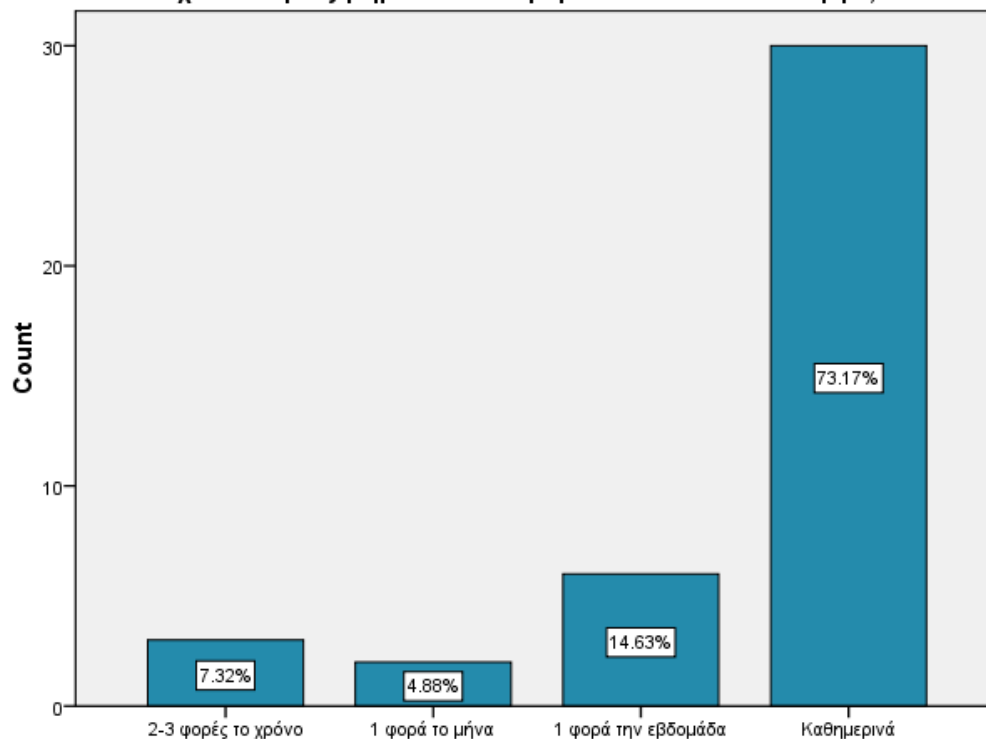
8.5.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου

Πίνακας 22: Τεχνικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου (σε ποσοστό 100%)

	Ποτέ	1 φορά το χρόνο	2-3 φορές το χρόνο	1 φορά το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	Καθημερινά
Συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς για λύσεις σε διάφορα ζητήματα και για υποστήριξη του έργου μου		3.2 %	12.6 %	9.5 %	24.2 %	50.5 %
Υποστηρίζω τους άλλους εκπαιδευτικούς στο έργο τους	1.1 %	1.1 %	10.5 %	4.2 %	15.8 %	67.4 %
Διαχειρίζω το επίπεδο άγχος μου χρησιμοποιώντας θετικές γνωστικές στρατηγικές	2.1 %	5.3 %	8.4 %	11.6 %	14.7 %	57.9 %
Ενθαρρύνω τη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κοινότητας σε συνεργασία πάντα με συναδέλφους και το διευθυντή		1.1 %	7.4 %	7.4 %	12.6 %	71.6 %

Διάγραμμα 7:

Πόσο συχνά συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου για ζητήματα που αφορούν στο διδακτικό έργο;



Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 22 και του διαγράμματος 7, η πλειοψηφία από το δείγμα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συνεργάζεται με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου σε καθημερινή βάση (ποσοστό 73.17%). Οι σημαντικότερες ενέργειες που πραγματοποιούνται καθημερινά από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζονται στην ενθάρρυνση για δημιουργία μιας θετικής σχολικής κοινότητας μέσα από τη συνεργασία με τους τους συναδέλφους και το διευθυντή (ποσοστό 71.6%) και στην υποστήριξη των συναδέλφων εκπαιδευτικών στο έργο τους (ποσοστό 67.4%).

8.5.5 Αλληλοσυσχετίσεις

Όλες οι μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους, εκτός από τις μεταβλητές που δηλώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αίσθημα βεβαιότητας για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη τους και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρησιμότητα/σημασία των τεχνικών που χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη. Η συσχέτιση μεταξύ αυτών των μεταβλητών δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά στις μεταβλητές που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους, πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αίσθημα βεβαιότητας για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη τους συσχετίζονται θετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη (0.375), τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς (0.353) και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου (0.295). Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα των τεχνικών αυτών (0.789, ισχυρή συσχέτιση), τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς (0.383) και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου (0.275). Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα των τεχνικών που χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη συσχετίζονται θετικά, αλλά όχι ισχυρά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς (0.290) και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου (0.241). Τέλος, παρουσιάζεται ισχυρή συσχέτιση στις στάσεις των εκπαιδευτικών ανάμεσα στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών και στη συνεργασία τους με συναδέλφους και το διευθυντή (0.420).

Πίνακας 23: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	1	2	3	4	5
1.Απόψεις σχετικά με το αίσθημα βεβαιότητας για την ικανότητα διαχείρισης της τάξης	-	0.375**	0.178	0.353**	0.295**
2.Απόψεις για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη	0.375**	-	0.789**	0.383**	0.275**
3.Απόψεις για τη χρησιμότητα των τεχνικών που χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη	0.178	0.789**	-	0.290**	0.241*
4.Στάσεις για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	0.353**	0.383**	0.290**	-	0.420**
5.Στάσεις για τη συνεργασία με συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου	0.295**	0.275**	0.241*	0.420**	-

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95% ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

8.5.6 Συσχετίσεις μεταβλητών με δημογραφικά χαρακτηριστικά

Όσον αφορά στη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων με τις μεταβλητές της έρευνας, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Συσχετίσεις μεταβλητών με το φύλο

Σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με όλες τις μεταβλητές της έρευνας (T-test για ανεξάρτητα δείγματα), αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της **συχνότητας** των τεχνικών και ως προς τη μεταβλητή της **χρησιμότητας** των τεχνικών.

Πίνακας 24α:

ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (άντρες – γυναίκες)

		T	df	P	Mean	Std. Deviation
Συχνότητα των τεχνικών	Άντρας	-3.106	93	0.003	3.04	0.459
	Γυναίκα				3.30	0.363

Πίνακας 24β:

ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (άντρες – γυναίκες)

		T	df	P	Mean	Std. Deviation
Χρησιμότητα των τεχνικών	Άντρας	-3.881	93	0.000	3.09	0.486
	Γυναίκα				3.45	0.400

Σύμφωνα με τον πίνακα 24α υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($t(93)=-3.106$, $P=0.003 < 0.05$), το οποίο σημαίνει ότι το φύλο διαφοροποιείται ως προς τη συχνότητα των τεχνικών. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους (M.O γυναικών > M.O αντρών), προκύπτει ότι οι γυναίκες υπερέχουν ως προς τη συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων τεχνικών δαχείρισης σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με τον πίνακα 24β υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($t(93)=-3.881$, $P=0.000 < 0.05$), το οποίο σημαίνει ότι σημαίνει ότι το φύλο διαφοροποιείται ως προς την αντίληψη χρησιμότητας των τεχνικών. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους (Μ.Ο γυναικών > Μ.Ο αντρών), προκύπτει ότι οι γυναίκες θεωρούν πιο χρήσιμες τις συγκεκριμένες τεχνικές διαχείρισης της τάξης συγκριτικά με τους άντρες.

Συσχετίσεις μεταβλητών με τα χρόνια υπηρεσίας

Εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (One-way ANOVA), για να ελεγχθεί η διαφοροποίηση όλων των μεταβλητών σε σχέση με τα **χρόνια υπηρεσίας** των εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μόνον ως προς το **αίσθημα βεβαιότητας** των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης ($F(4)=4.721$, $P=0.002 < 0.05$).

Πίνακας 25: Αποτελέσματα μετρήσεων της μεταβλητής του αισθήματος βεβαιότητας σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Χρόνια υπηρεσίας	N	M.T	T.A
Αίσθημα βεβαιότητας	<10	4	4.25	0.319
	11-15	18	5.80	0.785
	16-20	23	5.58	0.824
	21-25	31	5.77	0.757
	>26	19	6.00	0.685
	Σύνολο	95	5.71	0.813

Σύμφωνα με τον πίνακα 25, όσο λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο χαμηλότερα επίπεδα αισθήματος βεβαιότητας διαπιστώθηκαν. Φαίνεται ότι η εμπειρία συσχετίζεται θετικά με το αίσθημα σιγουριάς, καθώς οι νεότεροι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ανασφαλείς ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε αυτό το κομμάτι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 26 χρόνια υπηρεσίας ήταν πολύ λίγοι, γι' αυτό και ο αριθμός των απαντήσεων σε σχέση με το αίσθημα βεβαιότητας δεν είναι αρκετά μεγάλος, αναλογικά με την παραπάνω περιγραφή.

Συσχετίσεις μεταβλητών με τους επιπλέον τίτλους σπουδών

Μετά από έλεγχο της διαφοροποίησης όλων των μεταβλητών σε σχέση με τους επιπλέον τίτλους σπουδών, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι επιπλέον τίτλοι σπουδών δεν επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης.

8.6 Συζήτηση

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν αρκετά σημαντικά αποτελέσματα. Αρχικά, διαφάνηκε ότι σε ό,τι αφορά το βαθμό αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη, αυτό εμφανίστηκε αρκετά υψηλό.

Παρά τη μεγάλη ποικιλομορφία προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη και το καθημερινό στρες που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά ικανούς να ανταπεξέλθουν στο έργο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και από τα ευρήματα της έρευνας της Παπαναούμ (2003), με το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αισθάνονται μεγάλη βεβαιότητα για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης τους να ξεπερνά το 69%. Ωστόσο, το αίσθημα βεβαιότητας συνδέεται άμεσα με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι οι νεότεροι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ανασφαλείς ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη, ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε αυτό το κομμάτι. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται, δηλαδή, να επηρεάζει το αίσθημα βεβαιότητας τους σε θέματα διαχείρισης της τάξης. Τη θέση αυτή επιβεβαιώνει και η έρευνα που αναφέρει ο Ξωχέλλης (1990) για το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικό ρόλο και αφορά την ερμηνεία ρόλου και αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας αποκτούν περισσότερες εμπειρίες οι οποίες συνεπάγονται την αποτελεσματική διαχείριση δυσχερειών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Όσον αφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, αυτές είναι ο έπαινος θετικής συμπεριφοράς, η επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, η προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη, η παροχή σαφών θετικών κατευθύνσεων, η χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα και τέλος, η χρησιμοποίηση του συναισθήματος στη διδασκαλία. Η κατηγοριοποίηση αυτών των τεχνικών σε γενικές τεχνικές ανέδειξε ως βασικές ενέργειες των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη: τη χρησιμοποίηση μέσων στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς, τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, τεχνικές προσέγκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της προσοχής του μαθητή και τεχνικές αυτοδιοίκησης του εκπαιδευτικού. Η συσχέτιση των τεχνικών που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη και του φύλου των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερέχουν έναντι των αντρών συναδέλφων τους στις αναφερόμενες τεχνικές και στις αντίστοιχες κατηγορίες τεχνικών.

Κάποιες από τις παραπάνω τεχνικές εμφανίζονται και στην έρευνα του Κωνσταντίνου (2004), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 107 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν την επιβράβευση και τον έπαινο επιθυμητής συμπεριφοράς με λεκτικό ή μη τρόπο ως την κυρίαρχη υποκατηγορίες δημοκρατικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. Παράλληλα, μεγάλα ποσοστά εντοπίστηκαν στη συναισθηματική στήριξη στο μαθητή ως τεχνική διαχείρισης της τάξης από τον εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι και αυτή η έρευνα κατέληξε στην υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των αντρών ως προς τη συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων τεχνικών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συχνότητα των τεχνικών συμφωνεί με τη χρησιμότητα αυτών, όπου και εδώ το γυναικείο φύλο υπερέχει. Με άλλα λόγια, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη θεωρούνται εξίσου χρήσιμες και σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, έρευνα του Ξωχέλλη (1990) σε 1.732 δασκάλους και καθηγητές, ανέδειξε τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τη χρησιμοποίηση μέσων στήριξης και διαμόρφωσης επιθυμητής συμπεριφοράς, οι οποίες αποτελούν δύο από τις βασικότερες κατηγορίες τεχνικών στην παρούσα έρευνα, ως τους δύο βασικότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μόνη διαφοροποίηση στη συσχέτιση των δύο μεταβλητών (συχνότητα – χρησιμότητα), εντοπίζεται στην τεχνική του συναισθήματος στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη τεχνική δε θεωρείται σημαντικά χρήσιμη από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, παρόλο που χρησιμοποιείται πολύ συχνά μέσα στην τάξη. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι το συναίσθημα αποτελεί έναν υποκειμενικό, μη ελέγξιμο παράγοντα που αναστέλει την ορθή και αντικειμενική διαχείριση των μαθητών και των προβλημάτων της τάξης.

Ένα, επίσης, ενδιαφέρον στοιχείο που παρουσιάστηκε από τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών είναι ότι τα ποσοστά συχνότητας των συγκεκριμένων τεχνικών είναι μικρότερα από τα ποσοστά χρησιμότητας αυτών. Με άλλα λόγια, οι τεχνικές που προαναφέρθηκαν θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς λιγότερο χρήσιμες σε σχέση με τη συχνότητα αξιοποίησής τους μέσα στην τάξη, παρά το γεγονός της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Ωστόσο η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης δεν είναι μόνον αποτέλεσμα του έργου του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά και της συνεργασίας που έχει ο τελευταίος με τους γονείς των μαθητών και με το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή με τους συναδέλφους και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ως προς τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών από μία φορά το μήνα έως δύο φορές το χρόνο. Μέσα από αυτή τη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη και συζητούν μαζί τους σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι. Επιπλέον, συνεργάζονται με τους γονείς για τη δημιουργία ενός σχεδίου συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο, έτσι ώστε να οδηγηθούν στη διαμόρφωση επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή. Επομένως, τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τόσο στη σχολική αίθουσα όσο και στο σπίτι που αποτελεί το χώρο εργασίας των μαθητών, με σκοπό τη διαμόρφωση επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή.

Όσον αφορά στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν σε καθημερινή βάση, με ποσοστό που ξεπερνά το 70%. Οι σημαντικότερες ενέργειες που πραγματοποιούνται καθημερινά από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζονται στην ενθάρρυνση για δημιουργία μιας θετικής σχολικής κοινότητας μέσα από τη συνεργασία με την οικεία ομάδα. Επόμεως, τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον, επιδιώκουν τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος με κύρια στοιχεία την αλληλοστήριξη και αλληλοβοήθεια στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Η ίδια έρευνα του Ξωχέλλη (1990), που αναφέρθηκε παραπάνω για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στο έργο τους, επιβεβαιώνει την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο με τους γονείς των μαθητών, όσο και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται γενικά ως σχέση κατανόησης και συνεργασίας, ενώ αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η συνεργασία των τελευταίων στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται υπαρκτή σε πολύ μεγάλο ποσοστό, που αγγίζει το 90%.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι από τις συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των μεταβλητών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών, μόνον οι επιπλέον τίτλοι σπουδών φάνηκε να μην επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Για το λόγο αυτό δεν έγινε αναφορά του συγκεκριμένου παράγοντα παραπάνω. Μετά από έλεγχο της διαφοροποίησης όλων των μεταβλητών σε σχέση με τους επιπλέον τίτλους σπουδών, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν κατέχει κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών (ποσοστό 87.37%) και έτσι δεν μπορούν να εντοπιστούν σημαντικές διαφοροποιήσεις των μεταβλητών σε σχέση με τον συγκεκριμένο παράγοντα.

8.7 Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, καλό είναι να γίνουν συμπληρωματικές έρευνες με το ίδιο αντικείμενο, έτσι ώστε να μετρηθούν περισσότερες απόψεις. Παράλληλα, το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από εκπαιδευτικούς που δεν κατείχαν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών και έτσι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για διερεύνηση σε συσχετίσεις, που πραγματοποιήθηκαν, με τις μεταβλητές της έρευνας. Σε μελλοντικές έρευνες, καλό θα ήταν το δείγμα να επιλεγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η εξέταση και αξιολόγηση τέτοιων αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να επαναληφθεί, αφού πρώτα εφαρμοστεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πάνω στις τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης, έτσι ώστε να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, αξίζει να επισημανθεί, ότι το σχολείο όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία δεν αποτελεί μόνο εστία παροχής γνώσεων, αλλά έχει συγχρόνως ως βασικό του στόχο την κοινωνικοποίηση και τη διάπλαση του χαρακτήρα του μαθητή. Η σχολική κοινότητα αποτελεί ένα σύνθετο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο μαθητής δρατηριοποιείται και αναπτύσσεται καθημερινά και για να είναι γόνιμο χρειάζεται αρμονική σχέση και συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών (μαθητή και σχολικού περιβάλλοντος).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Γιακουμή Σ. και Θεοφιλίδης Χ. (2012). *Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*, Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου με τίτλο «Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία». Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Καψάλης Α. (2006, 2009). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη
- Κωνσταντίνου Χ. Ι. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg
- Λυμπέρης Λ. Ν. (2011). *Ο Διευθυντής του ελληνικού Δημοτικού σχολείου: εξουσιαστικές πρακτικές*, Άρθρο στο περιοδικό Τα Εκπαιδευτικά, Τεύχος 99-100, σσ. 149-162
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μιχαλακόπουλος Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Molnar A. and Lindquist B. (1993). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μυλωνά Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg
- Ντουέ Μπ. (1992). *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Ντράϊκωρς Ρ. και Κάσσελ Π. (1979). *Πέτα μακριά το ραβδί σου*. Αθήνα: Θυμάρι
- Ξωχέλλης Π. Δ. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Παπαναούμ Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω

- Παπαναστασίου Κ. και Παπαναστασίου Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων
- Postic M. (1995). *Η μορφωτική σχέση*. Αθήνα: Gutenberg
- Πυργιωτάκης Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Fontana D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας
- Fontana D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Wragg E. C (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Azaola M. C. (2011). Three Standpoints to Analyse Home-School-Community Links: Policies, Schools and Families in the Mexican Context. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 1-11
- Baker, J. A. (1998). *Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence*. *Journal of School Psychology*, pp. 29-44
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. London: Chandler
- Brophy J. E. (1983). *Classroom Organization and Management: The Elementary School Journal*. The university of Chicago press (<http://www.jstor.org/stable/1001161?seq=4>)
- Bull Sh. L. and Solity J. E. (1987). *Classroom management: Principles to Practice*. USA: Croom Helm
- Canter L. and Canter M. (2001). *Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington: Solution Tree
- Charlton T. and David K. (1993). *Managing misbehaviour in schools*. London: Routledge
- Cohen L., Manion L. and Morrison K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. New York: Routledge
- Edwards, C.H. (1997). *Classroom Discipline and Management*. Ohio: Merrill
- Good Th. L. and Brophy J. E. (1987). *Looking in classrooms: 4th edition*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

- Graham-Clay S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal*, Vol. 15, No. 1, pp. 117-130
- Jonson K. F. (2002). *The New Elementary Teacher's Handbook*. California: Corwin Press, Inc.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Major M. R. (2008). *The teacher's survival guide: Real classroom dilemmas and practical solutions*. USA: Rowman & Littlefield Education
- Wragg E. C. and Wragg C. M. (1998). Classroom Management Research in the United Kingdom. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Diego

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

- <http://www.apa.org> (American Psychological Association)
- <http://www.ea.gr> (Ελληνογερμανική Αγωγή)
- <https://archive.org/details/1908classroomman00bagluoft> (e-books, Canadian library)
- [http:// www.pappanna.wordpress.com](http://www.pappanna.wordpress.com)
- http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_.pdf
- (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418971.pdf>)
- <http://www.donpugh.com/Psych%20Interests/discipline/The%20Glasser%20Model.pdf>
- McLeod, S. A. (2011). Bandura - Social Learning Theory. Retrieved from <http://www.simplypsychology.org/bandura.html>
- http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199204_evertson.pdf
- <http://www.press.uchicago.edu/index.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κατά τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου σκεφτείτε τις γενικές στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για να διευθύνετε ολόκληρη την τάξη και όχι ένα συγκεκριμένο άτομο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Διαχείριση συμπεριφοράς στην τάξη

	Πολύ αβέβαιος	Αβέβαιος	Κάπως αβέβαιος	Ουδέτερος	Κάπως βέβαιος	Βέβαιος	Πολύ βέβαιος
1. Πόσο σίγουρος αισθάνεστε για να διαχειρίζεστε προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7
2. Πόσο σίγουρος είστε για την ικανότητά σας να διαχειρίζεστε μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7
3. Πόσο σίγουρος αισθάνεστε για την ικανότητά σας να προωθήτε στους μαθητές σας συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων;	1	2	3	4	5	6	7

B. Ειδικές τεχνικές διδασκαλίας

Σε αυτό το μέρος θα θέλαμε να μας πείτε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές και πόσο χρήσιμη βρίσκετε την κάθε μία για τη διαχείριση σχολικής τάξης.

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ					ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ				
	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Επιδιώκω θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη (συμβολή-βοήθεια, κοινή χρήση, αναμονή).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Περιγράφω ή σχολιάζω μια κακή συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Ανταμοίβω θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ αυτοκόλλητα).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Επαινώ θετική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Κάνω προσωρινή διακοπή του μαθήματος μπροστά σε μια επιθετική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για ανυπακοή-άτακτη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Χρησιμοποιώ φυσικούς περιορισμούς.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Επιπλήττω με δυνατή φωνή.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Στέλνω το μαθητή στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το παιδί εκτός της τάξης εαν αυτός/αυτή δεν υπακούει.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Στέλνω το παιδί στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Καλώ τους γονείς για να αναφέρω κακή συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Αγνώω την άτακτη συμπεριφορά, η οποία δεν είναι αποδιοργανωτική για την τάξη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Επαναφέρω φραστικά-λεκτικά το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ

ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ					ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ				
	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
15. Χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων (ορισμός προβλήματος, λύσεις έμπνευσης).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου (π.χ., βαθιές ανάσες, θετικό μονόλογο στον εαυτό μου).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Προετοιμάζω τα παιδιά για μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Χρησιμοποιώ κίνητρα για την ομάδα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Χρησιμοποιώ ειδικά προνόμια (π. χ. ειδικός βοηθός, έξτρα χρόνο στον υπολογιστή).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Ρυθμίζω επιμέρους πρόγραμμα κινήτρων (π. χ. αυτοκόλλητα, βραβεία).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Δίνω σαφείς θετικές κατευθύνσεις.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Προειδοποιώ για τις συνέπειες άτακτης συμπεριφοράς (π. χ. απώλεια προνομίων).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Χρησιμοποιώ στην τάξη σαφές σχέδιο πειθαρχίας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Χρησιμοποιώ το συναίσθημα στη διδασκαλία.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Χρησιμοποιώ λεκτικά σήματα για να ανακατευθύνω το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Χρησιμοποιώ επιμονή στη διδασκαλία (εστίαση, υπομονή, σκληρή δουλειά).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για να αναφέρω προβληματική συμπεριφορά στους γονείς.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Στέλνω σημειώματα στο σπίτι για θετική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Καλώ το παιδί μετά από μια κακή μέρα για συζήτηση κατ'ιδίαν.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Κάνω μία έρευνα για τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. Καλώ τους γονείς για να αναφέρω θετική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. Μοντελοποιώ στρατηγικές αυτορύθμισης για μαθητές.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ						ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ				
	Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά		Σπάνια/Ποτέ	Μερικές φορές	Τις μισές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
34. Χρησιμοποιώ φανταστικό παιχνίδι/δράμα, ιστορίες και μαριονέτες για τη διδασκαλία επίλυσης προβλήματος.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
35. Προτείνω πρακτικές επίλυσης προβλημάτων, έτσι ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν σε θετικές κοινωνικές λύσεις.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
36. Προωθώ τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
37. Διδάσκω στα παιδιά να αγνοούν προσβλητική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
38. Διδάσκω στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης θυμού (τεχνική χελώνας, θερμόμετρο ηρεμίας).	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

Γ. Συνεργασία με τους γονείς

Σε αυτή την ενότητα θα θέλαμε να μας πείτε πόσο συχνά χρησιμοποιείται κάθε μία από τις παρακάτω προσεγγίσεις.

	Ποτέ	1 φορά το χρόνο	2-3 φορές το χρόνο	1 φορά το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	Καθημερινά
1. Προωθώ τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη.	1	2	3	4	5	6
2. Διδάσκω στους γονείς δεξιότητες για να ενισχύσω στην τάξη την εκμάθηση στο σπίτι (π.χ. προπόνηση/εξάσκηση, ανάγνωση, χρήση κινήτρων).	1	2	3	4	5	6
3. Συνεργάζομαι με τους γονείς σε ένα σχέδιο συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο και μοιράζω στόχους για κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5	6
4. Κάνω επιπλέον συσκέψεις/συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα.	1	2	3	4	5	6
5. Μιλώ με τους γονείς σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι.	1	2	3	4	5	6
6. Προωθώ την ουσιαστικότερη ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς.	1	2	3	4	5	6
7. Στέλνω στο σπίτι επιστολές ή ενημερωτικά φυλλάδια προς ενημέρωση των γονέων.	1	2	3	4	5	6
8. Ζητώ από τους γονείς να μοιραστούν τρόπους για να ενσωματώσουν την πολιτιστική ιστορία/παραδόσεις στην τάξη.	1	2	3	4	5	6

Δ. Σχεδιασμός και υποστήριξη

Σε αυτή την ενότητα, θα θέλαμε να μας πείτε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε κάθε μία από τις παρακάτω στρατηγικές.

	Ποτέ	1 φορά το χρόνο	2-3 φορές το χρόνο	1 φορά το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	Καθημερινά
1. Συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς για λύσεις σε διάφορα ζητήματα και για υποστήριξη του έργου μου.	1	2	3	4	5	6
2. Υποστηρίζω τους άλλους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.	1	2	3	4	5	6
3. Διαχειρίζω το επίπεδο άγχους μου χρησιμοποιώντας θετικές γνωστικές στρατηγικές.	1	2	3	4	5	6
4. Ενθαρρύνω τη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κοινότητας σε συνεργασία πάντα με συναδέλφους και το διευθυντή.	1	2	3	4	5	6

ΦΥΛΟ:

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ