

Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις τεχνικές διαχείρισης τάξης

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Π. Ε. Ηλείας
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
Email: kzogopoulos@gmail.com

Μπαντούνα Μαρία

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ06
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Δ. Ε. Ηλείας
M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
Email: mabad4250@yahoo.gr

Περίληψη

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά στην τάξη τους αφορά το θέμα της διαχείρισής της. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος, ανησυχία και αβεβαιότητα για τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης που θα πρέπει να επιλέξουν και να εφαρμόσουν. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης τεχνικών διδασκαλίας και της χρησιμότητάς τους για τη διαχείριση της τάξης από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) Ηλείας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 259 εκπαιδευτικοί Δ.Ε. Ηλείας και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν συχνά τεχνικές πρόληψης για τη διαχείριση της τάξης και θεωρούν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται συχνά. Αναφορικά με τις τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, οι συμμετέχοντες τις εφαρμόζουν αρκετές φορές, ενώ θεωρούν χρήσιμο ότι αυτές θα πρέπει να εφαρμόζονται συχνά. Τέλος, όσον αφορά τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, οι ερωτώμενοι τις εφαρμόζουν αρκετές φορές και θεωρούν χρήσιμο αυτές να εφαρμόζονται αρκετές φορές.

Λέξεις-κλειδιά: Διαχείριση τάξης, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εκδήλωση μη επιθυμητής συμπεριφοράς από τους μαθητές στην αίθουσα διδασκαλίας προκαλεί αναστάτωση κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί σημαντική πηγή άγχους για την εργασία των εκπαιδευτικών (Närhi et al., 2017). Η διαχείριση της τάξης από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με την επικράτηση πειθαρχίας και την ανάπτυξη κινήτρων για τη συνεργασία των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους με διάφορες τεχνικές, η διαδικασία της μάθησης μπορεί να οδηγηθεί σε αποτυχία (Liesveld et al., 2005). Σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς, αν τα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται συχνά στην τάξη, διαταράσσεται η επικοινωνία κατά τη διδασκαλία, οι ίδιοι δεν μπορούν να διδάξουν και οι μαθητές δεν είναι σε θέση να μάθουν (Erstein et al., 2008). Οι σχολικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης μπορεί να προωθήσει τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών (Mesrabadi et al., 2010). Σε αντίθεση με τεχνικές διαχείρισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς που μπορεί να προσβάλλουν την προσωπικότητα του μαθητή ή να αποβάλλουν τον μαθητή από την τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης (O'Neill & Stephenson, 2011) τις οποίες πρέπει να γνωρίζουν να εφαρμόζουν ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (Brockman et al., 2010). Η διαχείριση της τάξης εστιάζει σε τεχνικές προληπτικού χαρακτήρα που σχετίζονται με τη σωστή οργάνωση και διαχείριση των μαθητών για τη δημιουργία μιας λειτουργικής τάξης (Major, 2008).

Πολλές φορές η χρήση διαφόρων τεχνικών διαχείρισης της τάξης δεν οδηγεί στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το είδος της μη επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή στην τάξη προσδιορίζουν την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής από τον εκπαιδευτικό (Fontana, 1996a). Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διερεύνησης των τεχνικών διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και των αντιλήψεών τους για τη χρησιμότητά τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης τεχνικών διδασκαλίας (πρόληψης, ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας για τη διαχείριση τάξης και τη χρησιμότητά τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση είναι: α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) Ηλείας για τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους και τη χρησιμότητά τους; β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας για τις τεχνικές ενίσχυσης επιθυμητής συμπεριφοράς ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους και τη χρησιμότητά τους; γ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας για τεχνικές αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους και τη χρησιμότητά τους; και δ) Υπάρχει συσχέτιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας ως προς τη συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών διαχείρισης της τάξης (πρόληψης, ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) με τις αντιλήψεις τους για τη χρησιμότητά τους;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαχείριση της τάξης

Η έννοια της διαχείρισης της τάξης έχει μελετηθεί σε μεγάλη κλίμακα και κάθε μελετητής την ερμηνεύει από διαφορετική οπτική γωνία. Η διαχείριση της τάξης είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Özcan et al., 2017). Συνεπώς, η έννοια μπορεί να γίνει κατανοητή σε σχέση με τις ενέργειες που εκτελεί ο εκπαιδευτικός για να διατηρήσει ένα μαθησιακό υποστηρικτικό περιβάλλον για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών. Αυτές περιλαμβάνουν μια ποικιλία τεχνικών όπως την οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, τη θέσπιση κανόνων και διαδικασιών, τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών στο μάθημα και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες. Ως εκ τούτου η διαχείριση της τάξης μπορεί να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες και τις αποφάσεις που ο εκπαιδευτικός λαμβάνει και υλοποιεί στην τάξη οι οποίες επιτρέπουν τη μάθηση (Marzano et al., 2003). Αντιπροσωπεύει τις μεθόδους διδασκαλίας, την οργάνωση της τάξης και την καθιέρωση της πειθαρχίας (Evertson & Weinstein, 2006). Σημαντικά στοιχεία στη διαχείριση της τάξης είναι και η διαχείριση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών και η τήρηση της πειθαρχίας (Emmer & Stough, 2001). Υπάρχει και η πρόταση για διαχωρισμό της έννοιας διαχείρισης της τάξης σε δύο ξεχωριστές κατηγορίες. Τη διαχείριση της διδασκαλίας και τη διαχείριση της συμπεριφοράς. Η διαχείριση της διδασκαλίας περιλαμβάνει τον προγραμματισμό και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την εκπαιδευτική διαδικασία με συγκεκριμένες μεθόδους. Η διαχείριση της συμπεριφοράς σχετίζεται με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και το επίπεδο αλληλεπίδρασής τους στην τάξη ώστε η συμπεριφορά να είναι τέτοια που να μην διακόπτει ή να αποδιοργανώνει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Sowell, 2013). Σημαντική πτυχή της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης αποτελεί και η αντιμετώπιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς έτσι ώστε να αποφευχθεί η επανεμφάνισή της (Brophy & Good, 2003). Τέλος, όπως αναφέρουν και οι Scanlon και Barnes (2013) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο και την επιτυχία ένταξής τους.

Τεχνικές διαχείρισης τάξης

Οι τεχνικές διαχείρισης τάξης είναι σημαντικές επειδή αυξάνουν την επιτυχία των μαθητών δημιουργώντας ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι τεχνικές διαχείρισης είναι αποτελεσματικές όταν τηρούνται τρεις βασικές αρχές: α) δίνεται προσοχή στις προσδοκίες των μαθητών για τη συμπεριφορά και τη μάθηση, β) προωθείται η ενεργητική μάθηση και συμμετοχή των μαθητών και γ) προσδιορίζονται οι συμπεριφορές που απαιτούνται για τις μαθησιακές δραστηριότητες και την επίτευξη των στόχων, οι συνέπειες μιας μαθησιακής δραστηριότητας για τους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβουν οι μαθητές και η προετοιμασία των μαθητών από τον εκπαιδευτικό για την ανάληψη αυτών των ρόλων (Brophy, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν τεχνικές πρόληψης προβλημάτων πειθαρχίας και τεχνικές αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς που δημιουργεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Οι τεχνικές διαχείρισης τάξης φαίνεται να επικεντρώνονται στην πρόληψη παρά στην αντιμετώπιση με τιμωρίες και ποινές (Lewis & Sugai, 1999). Όσον αφορά τη διδασκαλία είναι αναγκαία η κατάλληλη προετοιμασία της ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία με στοιχεία διαφοροποίησης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τον εξατομικευμένο ρυθμό μάθησης (Καψάλης & Νημά, 2012). Θα πρέπει να υπάρχουν σαφείς κανόνες οι οποίοι θα είναι αποτέλεσμα συζήτησης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και όχι μονόπλευρης επιβολής τους (Marzano et al., 2003). Η θέσπιση κανόνων προδιαγράφουν τα όρια της αναμενόμενης συμπεριφοράς στη σχολική τάξη κάνοντας γνωστές τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σχετικά με την επιθυμητή και μη επιθυμητή συμπεριφορά από τους μαθητές (Smith & Laslett, 1993). Πολλές φορές η βλεμματική επαφή ή η πλήρης αγνόηση μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς μπορεί να έχουν καλύτερα αποτελέσματα καθώς δεν διαταράσσεται η ροή του μαθήματος με συστάσεις ή επιπλήξεις (Τριλιανός, 2013). Εξαιρετική σημασία έχει και η αυτοπειθαρχία και ο αυτοέλεγχος που θα προέρχεται μέσα από την εσωτερική συνειδητοποίηση του μαθητή για αυτοσυγκράτηση και όχι λόγω εξωτερικής επιβολής από τον εκπαιδευτικό (Fontana, 1996a). Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές μπορεί σταδιακά να αναπτύξει και να προσανατολίσει τη διαδικασία της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Κωνσταντίνου, 2015). Επίσης, οι αμοιβές κυρίως ηθικές όπως ο έπαινος δημιουργούν ευχάριστα συναισθήματα εσωτερικής ικανοποίησης καθώς αποτελούν εσωτερικό κίνητρο μάθησης στον μαθητή, ενισχύουν την επιθυμητή συμπεριφορά (Αραβανής, 1996; Ματσαγγούρας, 2001) και βελτιώνουν την κοινωνική του συμπεριφορά (Robertson, 1996).

Ο τρόπος αντίδρασης του εκπαιδευτικού σε μορφές μη επιθυμητής συμπεριφοράς θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες και να βασίζεται σε κάποιες αρχές όπως η φειδωλή χρήση των ποινών και η ενίσχυση και ανάδειξη της επιθυμητής συμπεριφοράς. Για την επιβολή ποινής καλό θα είναι να συνεκτιμάται και η προσωπικότητα του μαθητή καθώς θεωρείται πως αποτελεί το έσχατο μέτρο αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς εφόσον άλλες στρατηγικές πρόληψης ή επανόρθωσης δεν έχουν αποδώσει (Κυρίδης, 1999). Σημαντικός παράμετρος είναι και η διαχείριση της συναισθηματικής αντίδρασης και συμπεριφοράς (οργή, θυμός, άγχος) του ίδιου του εκπαιδευτικού σε περιστατικά μη επιθυμητής συμπεριφοράς από τους μαθητές (Fontana, 1996a). Επομένως, η επιβολή των ποινών θα πρέπει να βασίζεται τόσο στις συνθήκες που οδήγησαν στην εκδήλωση μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς όσο και στην προσωπικότητα του μαθητή (Αραβανής, 1996). Αποτελεσματική κρίνεται και η ολοκληρωμένη ενημέρωση των γονέων από τον εκπαιδευτικό καθώς ο μαθητής θα συναισθάνεται τις όποιες συνέπειες και στο σπίτι. Ποινές που έχουν να κάνουν με σωματική τιμωρία ή αποβολή από την τάξη δεν συνιστώνται καθώς δημιουργείται θέμα μαθησιακών κενών ή ασφάλειας των μαθητών.

Τέλος, αναποτελεσματικές κρίνονται ποινές που βασίζονται σε συστηματικές απειλές ή στον εκφοβισμό και την ταπείνωση των μαθητών (Fontana, 1996b).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου του 2019 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τον πληθυσμό αναφοράς αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. Ηλείας. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε μορφή google forms σε σχολεία της Δ.Ε. και προωθήθηκε από τους Διευθυντές στους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 259 εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τους 259 εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. Ηλείας, αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.0 for Windows. Μετά την εισαγωγή και κωδικοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά καθώς ο έλεγχος στους δύο άξονες (συχνότητα-χρησιμότητα) για τις επιμέρους ενότητες τεχνικών διαχείρισης τάξης και για το σύνολό τους έδειξαν Cronbach's alpha >0,70. Ακολούθησε περιγραφική στατιστική παρουσίαση των δεδομένων και ο έλεγχος κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov (259>50) τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν μη κανονική κατανομή των μεταβλητών. Στη συνέχεια, έγιναν έλεγχοι των συσχετίσεων για τις τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τη χρησιμότητα αυτών των τεχνικών. Οι συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν με τον μη παραμετρικό έλεγχο Spearman και το συσχετισμό της διαφοράς δύο μέσων όρων από συσχετιζόμενα δείγματα (Wilcoxon).

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach's Alpha

	Αριθμός Ερωτήσεων	Συχνότητα	Χρησιμότητα
Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης	14	0,800	0,869
Τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς	4	0,739	0,765
Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς	12	0,748	0,754
Σύνολο	30	0,842	0,872

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας, το 62,5% είναι γυναίκες και το 37,5% άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία τους, το 1,9% ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 25-35 ετών, το 25,5% στην κατηγορία 36-46 ετών, το 56,4% στην κατηγορία των 47-57 ετών και το 16,2% στην ηλικιακή κατηγορία των 58 ετών και άνω. Σχετικά με τα έτη συνολικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων το 8,9% έχει 0-10 έτη υπηρεσίας, το 46,7% έχει 11-20 έτη υπηρεσίας, το 28,6% έχει 21-30 έτη και το 15,8% έχει 31 έτη και άνω συνολικής υπηρεσίας. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, το 53,7% των εκπαιδευτικών έχει μόνο το βασικό πτυχίο, το 9,7% έχει 2^ο πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ, το 32% έχει Μεταπτυχιακό και το 4,6% έχει Διδακτορικό.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου αποτελούμενο από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για την καταγραφή δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το δεύτερο μέρος αξιοποίησε, μετά από απαραίτητες προσαρμογές για τα ελληνικά δεδομένα, μέρος των δηλώσεων-ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος «The Incredible Years» (Webster-Stratton, Reinke, Herman & Newcomer, 2011) αναφορικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα τεχνικών διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: τεχνικές

πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης επιθυμητής συμπεριφοράς και τεχνικές αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δόθηκαν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=σπάνια/ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=αρκετές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά/πάντα) αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις τους για τη συχνότητα χρήσης και τη χρησιμότητα τεχνικών διαχείρισης μέσα από 30 ερωτήσεις.

Αναφορικά με τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης (Πίνακας 2) ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συχνότητα εφαρμογής τους κυμαίνεται από 2,27 (μερικές φορές) έως 4,36 (συχνά) με συνολικό Μ.Ο.=3,49 (συχνά). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των τεχνικών πρόληψης διαχείρισης της τάξης κυμαίνεται από 2,74 (αρκετές φορές) έως 4,32 (συχνά) με το συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 3,68 (συχνά).

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συχνά (3,55-4,36) τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης οι οποίες έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στην τάξη, την προετοιμασία των παιδιών για μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων, την παροχή σαφών και θετικών οδηγιών, την προειδοποίηση των συνεπειών για άσχημη συμπεριφορά, τη χρήση σαφούς σχεδίου πειθαρχίας και ιεραρχίας, τη χρήση επιμονής (υπομονή-σκληρή δουλειά) στη διδασκαλία, την προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης και την προαγωγή του σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών στην τάξη. Οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν αρκετές φορές (2,63-3,45), σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, τη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων, τις στρατηγικές διαχείρισης του θυμού για τον εαυτό τους, τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, την προβολή στρατηγικών αυτορρύθμισης των μαθητών και τη διδασκαλία ειδικών κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων. Επίσης, οι ερωτώμενοι χρησιμοποιούν μερικές φορές (2,27) τη διδασκαλία στρατηγικών διαχείρισης θυμού στα παιδιά.

Πίνακας 2. Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης

Α/Α	Ερωτήσεις-Δηλώσεις	Συχνότητα		Χρησιμότητα	
		Μ.Ο.*	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
B1	Διδάσκω θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη (το να βοηθάς, να μοιράζεσαι, να περιμένεις).	4,10	0,053	4,20	0,051
B2	Χρησιμοποιώ τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών για επίλυση).	3,45	0,074	3,69	0,070
B3	Χρησιμοποιώ στρατηγικές διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου (π.χ., βαθιές ανάσες, θετικό εσωτερικό διάλογο).	2,65	0,084	3,08	0,088
B4	Προετοιμάζω τα παιδιά για μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων.	3,84	0,063	3,98	0,061
B5	Δίνω σαφείς και θετικές οδηγίες.	4,14	0,051	4,27	0,051
B6	Προειδοποιώ για τις συνέπειες της άσχημης συμπεριφοράς (π. χ. απώλεια προνομίων)	3,64	0,073	3,70	0,070
B7	Χρησιμοποιώ στην τάξη σαφές σχέδιο πειθαρχίας και ιεραρχίας.	3,55	0,077	3,82	0,070
B8	Χρησιμοποιώ επιμονή στη διδασκαλία (εστίαση, υπομονή, σκληρή δουλειά).	4,11	0,054	4,15	0,057
B9	Προάγω τη συναισθηματική ανάπτυξη.	3,83	0,069	3,81	0,072

B10	Διερευνώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	3,23	0,076	3,56	0,074
B11	Προβάλλω στρατηγικές αυτορρύθμισης για μαθητές.	2,63	0,072	2,93	0,076
B12	Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων.	3,02	0,080	3,33	0,082
B13	Προάγω τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου.	4,36	0,059	4,32	0,060
B14	Διδάσκω στα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης θυμού	2,27	0,082	2,74	0,088
Σύνολο		3,49	0,040	3,68	0,054

*Σημείωση. 1=Σπάνια/Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά/Πάντα

Η συχνότητα εφαρμογής των *τεχνικών πρόληψης για τη διαχείριση της τάξης* συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη χρησιμότητά τους, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Spearman ($r=0,768$, $p=0,000<0,01$). Ωστόσο, ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon, ο οποίος είναι ισοδύναμος με τον έλεγχο T-test, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα σε δύο τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης. Η πρώτη σχετίζεται με τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών (B10) ($p=0,000<0,05$) την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (3,10), ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτή να γίνεται *συχνά* (3,56). Η δεύτερη αφορά τη διδασκαλία στα παιδιά στρατηγικών διαχείρισης του θυμού (B14) ($p=0,000<0,05$) την οποία εφαρμόζουν *μερικές φορές* (2,27), ενώ θα ήταν χρήσιμο να γίνεται *αρκετές φορές* (2,74).

Σχετικά με τις *τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς* (Πίνακας 3) ο Μ.Ο. των απαντήσεων των συμμετεχόντων για τη συχνότητα εφαρμογής τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1,92 (*μερικές φορές*) έως 4,52 (*πολύ συχνά/πάντα*) με συνολικό Μ.Ο.=3,35 (*αρκετές φορές*). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη χρησιμότητα των τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 2,74 (*αρκετές φορές*) έως 4,54 (*πολύ συχνά/πάντα*) με τον συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 3,74 (*συχνά*).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν *πολύ συχνά/πάντα* (4,52) τον έπαινο θετικής συμπεριφοράς, *συχνά* (3,69) τη χρήση κινήτρων για την ομάδα, *αρκετές φορές* (3,28) την επιβράβευση στοχευμένων θετικών συμπεριφορών με κίνητρα και *μερικές φορές* (1,92) εφαρμόζουν την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν καλή συμπεριφορά ως τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς.

Πίνακας 3. Τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς

A/A	Ερωτήσεις-Δηλώσεις	Συχνότητα		Χρησιμότητα	
		Μ.Ο.*	T.A.	Μ.Ο.	T.A.
B15	Επιβραβεύω στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ. απονομή επαίνου).	3,28	0,092	3,76	0,085
B16	Επαινώ θετική συμπεριφορά.	4,52	0,049	4,54	0,048
B17	Χρησιμοποιώ κίνητρα για την ομάδα.	3,69	0,070	3,94	0,062
B18	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω καλή συμπεριφορά.	1,92	0,075	2,74	0,089
Σύνολο		3,35	0,049	3,74	0,053

*Σημείωση. 1=Σπάνια/Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά/Πάντα

Η συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη χρησιμότητά τους, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Spearman ($r=0,730$, $p=0,000<0,01$). Ωστόσο, υπάρχει σημαντική στατιστικά διαφορά, σύμφωνα με τον έλεγχο Wilcoxon, στις αντιλήψεις τους που αφορούν δύο τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς. Η πρώτη σχετίζεται με την επιβράβευση στοχευμένων θετικών συμπεριφορών με κίνητρα (B15) ($p=0,000<0,05$) την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (3,28), ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτό να γίνεται *συχνά* (3,76). Η δεύτερη αφορά την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν καλή συμπεριφορά (B18) ($p=0,000<0,05$) την οποία χρησιμοποιούν *μερικές φορές* (1,98), ενώ θεωρούν χρήσιμο να χρησιμοποιείται *αρκετές φορές* (2,74).

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4 ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1,17 (*σπάνια/ποτέ*) έως 3,67 (*συχνά*) με συνολικό Μ.Ο.=2,63 (*αρκετές φορές*). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των τεχνικών αντιμετώπισης κυμαίνεται από 1,48 (*μερικές φορές*) έως 3,76 (*συχνά*) με τον συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 2,80 (*αρκετές φορές*).

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν *συχνά* (3,50-3,67) τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς οι οποίες έχουν να κάνουν με την προσωρινή διακοπή του μαθήματος σε μια επιθετική συμπεριφορά, τη λεκτική επαναφορά του παιδιού που δείχνει αδιαφορία και τη χρήση μη λεκτικών σημάτων για την επαναφορά του παιδιού που δε δείχνει ενδιαφέρον. Οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (2,65-3,39), σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς που σχετίζονται με την περιγραφή ή τον σχολιασμό κακής συμπεριφοράς, την επίπληξη με δυνατή φωνή, την αγνόηση άτακτης συμπεριφοράς η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη και την κλήση του παιδιού μετά από μια άσχημη μέρα. Επίσης, οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν *μερικές φορές* (1,52-2,33) τεχνικές αντιμετώπισης με τη διάκριση ενός παιδιού ή μιας ομάδας μαθητών για άσχημη συμπεριφορά, την παραπομπή μαθητή στο γραφείο του/της Διευθυντής/τριας, την προειδοποίηση ή την απειλή για απομάκρυνση του παιδιού από την τάξη αν δεν φέρεται σωστά και την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά. Τέλος, οι ερωτώμενοι εφαρμόζουν *σπάνια/ποτέ* (1,17) την τεχνική αντιμετώπισης που σχετίζεται με την παραπομπή του παιδιού στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά.

Πίνακας 4. Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς

Α/Α	Ερωτήσεις-Δηλώσεις	Συχνότητα		Χρησιμότητα	
		Μ.Ο.*	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
B19	Περιγράψω ή σχολιάζω άσχημη συμπεριφορά.	2,88	0,074	3,08	0,078
B20	Κάνω προσωρινή διακοπή του μαθήματος σε μια επιθετική συμπεριφορά.	3,50	0,08	3,53	0,078
B21	Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για άσχημη συμπεριφορά.	2,11	0,072	2,14	0,074
B22	Επιπλήττω με δυνατή φωνή.	2,65	0,075	2,44	0,078
B23	Στέλνω τον μαθητή στο γραφείο του/της Διευθυντή/τριας για άσχημη συμπεριφορά.	1,52	0,045	1,81	0,056
B24	Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το παιδί εκτός της τάξης εάν αυτός/αυτή δεν φέρεται σωστά.	1,97	0,064	2,02	0,067

B25	Στέλνω το παιδί στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά.	1,17	0,033	1,48	0,062
B26	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά.	2,33	0,075	2,88	0,081
B27	Αγνώω την άτακτη συμπεριφορά, η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη.	2,79	0,08	3,02	0,085
B28	Επαναφέρω λεκτικά το παιδί που δείχνει αδιαφορία.	3,67	0,063	3,71	0,064
B29	Χρησιμοποιώ μη λεκτικά σήματα για να επαναφέρω το παιδί που δείχνει αδιαφορία.	3,57	0,065	3,62	0,068
B30	Καλώ το παιδί μετά από μια άσχημη μέρα.	3,39	0,074	3,76	0,073
Σύνολο		2,63	0,033	2,80	0,039

*Σημείωση. 1=Σπάνια/Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Αρκετές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολύ συχνά/Πάντα

Η συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη χρησιμότητά τους, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Spearman ($r=0,768$, $p=0,000<0,01$). Ωστόσο, ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα σε τρεις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Η πρώτη έχει να κάνει με την επίπληξη με δυνατή φωνή (B22) ($p=0,000<0,05$) την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (2,65), ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτή να γίνεται *μερικές φορές* (2,44). Η δεύτερη αφορά την πρόσκληση των γονέων για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά (B26) ($p=0,000<0,05$) την οποία εφαρμόζουν *μερικές φορές* (2,33), ενώ θα ήταν χρήσιμο να γίνεται *αρκετές φορές* (2,88). Η τρίτη σχετίζεται με την κλήση του παιδιού μετά από μια άσχημη μέρα (B30) ($p=0,000<0,05$) την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές* (3,30) ενώ θα ήταν χρήσιμο αυτό να γίνεται *συχνά* (3,76).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας για τη συχνότητα των τεχνικών διαχείρισης της τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) που εφαρμόζουν και για τη χρησιμότητά τους.

Όσον αφορά τις *τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης* ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συχνότητα εφαρμογής τους κυμαίνεται από 2,27 (μερικές φορές) έως 4,36 (συχνά) με συνολικό Μ.Ο.=3,49 (συχνά). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των τεχνικών πρόληψης διαχείρισης της τάξης κυμαίνεται από 2,74 (αρκετές φορές) έως 4,32 (συχνά) με τον συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 3,68 (συχνά). Επομένως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό (συχνά) τεχνικές πρόληψης της συμπεριφοράς για τους μαθητές της τάξης συμβάλλοντας έτσι στον περιορισμό της εκδήλωσης μη επιθυμητής συμπεριφοράς κάτι που υποστηρίζουν και οι Schunk, Pintrich και Meese (2010). Η έμφαση των εκπαιδευτικών του δείγματος στη χρήση κανόνων λειτουργίας και του τρόπου λειτουργίας της τάξης συμφωνεί με τις απόψεις των Emmer, Evertson και Worsham (2003). Η ομοδοσυνεργατική διδασκαλία, η κινητοποίηση και η εμπλοκή των μαθητών περιορίζει σε σημαντικό βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008). Οι αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας συμβάλλουν στον

περιορισμό προβλημάτων συμπεριφοράς ενισχύοντας τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών (Hudson-Baker, 2005). Επίσης, η εκπαίδευση και η προαγωγή της ενσυναίσθησης των μαθητών τους βοηθά ώστε να αλληλεπιδρούν κατάλληλα τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς (Koundourou, 2012).

Η *συχνότητα* εφαρμογής των *τεχνικών πρόληψης* για τη διαχείριση της τάξης συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη *χρησιμότητά τους*. Ωστόσο διαφοροποίηση ως προς τις απαντήσεις παρουσιάζεται ως προς την τεχνική που αφορά: α) τη διερεύνηση για τα ενδιαφέροντα των παιδιών την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές*, ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτή να γίνεται *συχνά* και β) τη διδασκαλία στα παιδιά στρατηγικών διαχείρισης του θυμού την οποία εφαρμόζουν *μερικές φορές*, ενώ θα ήταν χρήσιμο να γίνεται *αρκετές φορές*.

Σχετικά με τις *τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς* ο Μ.Ο. των απαντήσεων των συμμετεχόντων για τη συχνότητα εφαρμογής τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1,92 (*μερικές φορές*) έως 4,52 (*πολύ συχνά/πάντα*) με συνολικό Μ.Ο.=3,35 (*αρκετές φορές*). Ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη χρησιμότητα των τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 2,74 (*αρκετές φορές*) έως 4,54 (*πολύ συχνά/πάντα*) με τον συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 3,74 (*συχνά*). Οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν αρκετές φορές την επιβράβευση για την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών των μαθητών. Η επιβράβευση και η ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών υποστηρίζεται και από τους Roache και Lewis (2011). Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2014) η επιβράβευση των μαθητών με θετική συμπεριφορά, η οποία δεν θα πρέπει να είναι υλική, ενισχύει τη διατήρηση αυτής της συμπεριφοράς και τη δημιουργικότητα των παιδιών.

Η *συχνότητα* εφαρμογής των *τεχνικών ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς* συσχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη *χρησιμότητά τους*. Εντοπίζεται όμως διαφοροποίηση στις τεχνικές οι οποίες έχουν να κάνουν: α) με την επιβράβευση στοχευμένων θετικών συμπεριφορών με κίνητρα την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές*, ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτό να γίνεται *συχνά* και β) με την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν καλή συμπεριφορά την οποία χρησιμοποιούν *μερικές φορές*, ενώ θεωρούν χρήσιμο να χρησιμοποιείται *αρκετές φορές*.

Αναφορικά με τις *τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς* ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτώμενων για τη συχνότητα εφαρμογής των τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1,17 (*σπάνια/ποτέ*) έως 3,67 (*συχνά*) με συνολικό Μ.Ο.=2,63 (*αρκετές φορές*). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν αρκετές φορές τεχνικές επιβολής ποινών για την αντιμετώπιση μη αποδεκτής συμπεριφοράς των μαθητών Τα ευρήματα αυτά διαφοροποιούνται με τις απόψεις των Koundourou (2012), Roache και Lewis (2011) σύμφωνα με τις οποίες οι στρατηγικές χρήσης τιμωρίας και επιβολής ποινών δεν αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά προβληματικές συμπεριφορές και μπορεί να οδηγήσουν σε αντίδραση ή απέχθεια για το περιβάλλον του σχολείου.

Ο Μ.Ο. των απαντήσεων για τη χρησιμότητα των τεχνικών αντιμετώπισης κυμαίνεται από 1,48 (*μερικές φορές*) έως 3,76 (*συχνά*) με το συνολικό Μ.Ο των απαντήσεων να είναι 2,80 (*αρκετές φορές*). Η *συχνότητα* εφαρμογής των *τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς* συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη *χρησιμότητά τους*. Ωστόσο, σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη συχνότητα και τη χρησιμότητα παρουσιάζονται σε τεχνικές οι οποίες αφορούν: α) την επίπληξη με δυνατή φωνή την οποία εφαρμόζουν τις *αρκετές φορές*, ενώ θεωρούν χρήσιμο αυτή να γίνεται *μερικές φορές*, β) την πρόσκληση των γονέων για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά την οποία εφαρμόζουν *μερικές φορές*, ενώ θα ήταν χρήσιμο να γίνεται *αρκετές φορές* και γ) την κλήση του παιδιού μετά από μια άσχημη μέρα την οποία εφαρμόζουν *αρκετές φορές*, ενώ θα ήταν χρήσιμο αυτό να γίνεται *συχνά*. Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την αναγκαιότητα συνεργασίας με την οικογένεια ως στρατηγική αντιμετώπισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς συνάδει με την άποψη της

Μπάλιου (2005). Σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) η συμμετοχή των γονέων επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση ενισχύοντας την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών που μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης θεωρούν ότι θα ήταν χρήσιμο αρκετές από αυτές να τις εφαρμόζουν είτε σε μεγαλύτερο είτε σε μικρότερο βαθμό. Η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως να σχετίζεται με την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης τάξης, τη μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητά τους εξαιτίας τους άγχους που βιώνουν, την έλλειψη ικανοποιητικής συνεργασίας μεταξύ τους και το σχολικό κλίμα.

Η διαχείριση της τάξης είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς διατάραξη και αποδιοργάνωση της προσοχής των μαθητών δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική μάθησή. Απαιτούνται κατάλληλες τεχνικές/στρατηγικές διαχείρισης της τάξης προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές στην τάξη προάγοντας την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση μειώνοντας παράλληλα ή αποτρέποντας τις μη επιθυμητές συμπεριφορές. Η διερεύνηση των τεχνικών διαχείρισης της τάξης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και των αντιλήψεών τους για τη χρησιμότητά τους μπορεί να προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις για τη βελτίωσή τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν καθώς αφορούν ένα περιορισμένο δείγμα μιας συγκεκριμένης περιοχής. Χρειάζεται η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και να χρησιμοποιηθούν επιπλέον ερευνητικά εργαλεία. Είναι σημαντικό να εμπλουτιστεί η έρευνα και με τις επιμορφωτικές ανάγκες και δυνατότητες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τεχνικές διαχείρισης της τάξης. Παράλληλα, το δείγμα της έρευνας να συμπεριλάβει μαθητές και γονείς ώστε να υπάρχει η δυνατότητα μιας συγκριτικής αξιολόγησης και εμπλουτισμού των ευρημάτων.

Αναφορές

Brockman, J. L., Nunez, A. A. & Basu, A. (2010). Effectiveness of a conflict resolution training program in changing graduate students style of managing conflict with their faculty advisors. *Innovative Higher Education*, 35, 277–293.

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

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

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. IES Practice Guide. USA: Institute of Education Science. Retrieved February 9, 2020, from <https://t.ly/qt10>.

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

Franklin, H. & Harrington, I. (2019). A Review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7, 1-12.

Hudson-Baker, P. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.

Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education*, 2, 93–106.

Lewis, T. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: a systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1-24.

Liesveld, R., Miller, J. & Robison J. (2005). *Teach with your strengths: How great teachers inspire their students*. New York: Simon and Schuster.

Major, M. R. (2008). *The teacher's survival guide: Real classroom dilemmas and practical solutions*. USA: Rowman & Littlefield Education.

Marzano, R., Marzano, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mesrabadi, J., Badri, R. & Vahedi, S. (2010). The role of implementation of teacher's various authority resources on students' misbehaviors rate. *Journal of Psychology*, 5, 135–157.

Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43, 1186–1205.

Özcan, M., Scatolini, S., Milton, G. & Hanouna, Y. (2017). Effective classroom management strategies for educational practice. *Inclusiveness because we can: Aspects of discourses and praxes of inclusion, with a focus on education*, (pp. 107-117). Oman: Euro-Khaleeji.

O'Neill, S. C. & Stephenson, J. (2011). Classroom behaviour management preparation in undergraduate primary teacher education in Australia: A web-based investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 35-52. Retrieved February 12, 2020, from <https://t.ly/k7Weq>.

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

Robertson, J. (1996). *Effective classroom control. Understanding teacher-student relationships*. London: Hodder & Stoughton.

Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, μετ. Μ. Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg.

Smith, C. J. & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management. A teacher's guide*. London & New York: Routledge.

Sowell, H. K. (2013). *Classroom management strategies: The impact on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Lynchburg Virginia: Liberty University. Retrieved February 23, 2020, from <https://t.ly/W5Ew8>.

Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. S., & Newcomer, L. L., (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40 (4), 509-529.

Αραβανής, Γ. (1996). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Fontana, D. (1996a). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Fontana, D. (1996b). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2012). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπάλιου, Ε. Μ. (2005). *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαδημητρίου, Α. (2014). *Προβλήματα συμπεριφοράς και η διαχείριση τους. Μελέτη περίπτωσης ΘΕ 4*. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου, 2020, από <http://t.ly/gYX9>.