

Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις τεχνικές διαχείρισης τάξης

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπ/κός Π.Ε. 70, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας Ηλείας, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
kzogopoulos@gmail.com

Μπαντούνα Μαρία

Εκπ/κός Π.Ε.06, Δ/ντρια Γυμνασίου Ηλείας, M.Ed Σπουδές στην Εκπ/ση, M.Sc Διοίκ. Εκπ/σης
mabad4250@yahoo.gr

Καρανικόλα Ζωή

Δ/ντρια Δημ. Σχολ., Διδάσκουσα ΠΜΣ Παν/μίου Πατρών, Phd Εκπαιδευτικής Πολιτικής
zoekaranikola3@gmail.com

Περίληψη

Έρευνες υποστηρίζουν τη συμβολή των στρατηγικών διαχείρισης τάξης στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την πρόληψη ή και διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, εφαρμόζοντας στρατηγικές ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα σε ένα υποστηρικτικό για τους μαθητές περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) Ηλείας στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που εφαρμόζουν. Για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 259 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικά στατιστικά ευρήματα αναδεικνύοντας τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών ως παράγοντα που επηρεάζει τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση-τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαχείριση τάξης, διδακτική εμπειρία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στα σχολεία εκφράζεται ιδιαίτερη ανησυχία από τους εκπαιδευτικούς για το υψηλό ποσοστό έλλειψης πειθαρχίας που εκδηλώνεται από τους μαθητές, και το οποίο προκαλεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία, με κενά μάθησης (Braden & Smith, 2006; Etheridge, 2010). Λόγω των κοινωνικών αλλαγών, με την πάροδο των ετών, τα σχολεία φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς (Etheridge, 2010). Η εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς επηρεάζει όχι μόνο τους μαθητές που δε συμμορφώνονται με τους κανόνες αλλά όλους τους μαθητές (Canter, 2006; Marzano, 2003). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν αναπτύξει την ικανότητα να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές διαχείρισης τάξης που να εξασφαλίζουν και να βελτιώνουν τη μάθηση όλων των μαθητών.

Η βελτιστοποίηση των τεχνικών διαχείρισης τάξης είναι μια στρατηγική για τη μεγιστοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών και την ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους. Οι Boynton και Boynton (2005) εξήγησαν ότι οι αναποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης της τάξης μπορούν να σπαταλήσουν εκπαιδευτικό χρόνο με αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η μη αποτελεσματική διαχείριση της τάξης μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να οδηγήσει τους μαθητές σε αμφισβήτηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Braden & Smith, 2006; Rogers & Freiberg, 1994).

Οι μελέτες για την επίδραση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, στα οποία ανήκει και η διδακτική εμπειρία (εργασιακός χρόνος), στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν είναι περιορισμένες. Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα έρευνα έχει

σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε και οριοθέτησε την παρούσα έρευνα είναι: Επηρεάζει η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών τις τεχνικές διαχείρισης τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) που εφαρμόζουν;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της διαχείρισης τάξης

Οι Evertson και Weinstein (2006) αναφέρθηκαν στον ορισμό της διαχείρισης τάξης η οποία έχει να κάνει με τις δράσεις που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την ακαδημαϊκή και κοινωνική-συναισθηματική μάθηση των μαθητών. Περιέγραψαν πέντε τύπους δράσεων, πολλές από τις οποίες είναι σύμφωνες και με τις απόψεις των Marzano et al. (2003). Για την επίτευξη υψηλής ποιότητας διαχείρισης τάξης οι εκπαιδευτικοί πρέπει: (α) να αναπτύξουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές και μεταξύ των μαθητών, (β) να οργανώνουν και να εφαρμόζουν στρατηγικές και τρόπους για τη βελτιστοποίηση της πρόσβασης των μαθητών στη μάθηση, (γ) να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης χρησιμοποιώντας μεθόδους διαχείρισης ομάδων (π.χ. με τη θέσπιση κανόνων και συνεργασίας στην τάξη), δ) να προωθούν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους (Marzano et al., 2003) και (ε) να χρησιμοποιούν κατάλληλες τεχνικές για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Οι δύο τελευταίες δράσεις που πρότειναν οι Evertson και Weinstein (2006) δείχνουν ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης βελτιώνει τη συμπεριφορά των μαθητών. Ως εκ τούτου, η διαχείριση της τάξης είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ο McDonald (2013) επεκτείνει τον ορισμό των Evertson και Weinstein (2006) και προσεγγίζει τη διαχείριση της τάξης ως δράσεις και τεχνικές διδασκαλίας εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Υποστηρίζει ότι χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα και δεξιότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να πετύχουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μάθηση με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και διαχείριση τάξης

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες στον χώρο της εκπαίδευσης που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών (Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004). Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρακινήσουν τους μαθητές όταν μοιράζονται τον ενθουσιασμό τους για μάθηση. Μέσα από την κατανόηση της διαφορετικής προσωπικότητας των μαθητών και τη χρήση κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης τάξης μπορούν να οικοδομήσουν καλύτερες σχέσεις με κάθε μαθητή (Talbot, 2005). Ένα από τα κύρια συστατικά της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης είναι η θετική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Η εμφάνιση προβλημάτων πειθαρχίας μειώνεται και οι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν περισσότερη καθοδήγηση παρά όταν είναι πιο ανεκτικοί (Marzano, 2003).

Το στυλ διαχείρισης της τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Walker, 2009). Υπάρχουν τεχνικές διαχείρισης τάξης προληπτικού χαρακτήρα οι οποίες είναι προσανατολισμένες στον προγραμματισμό και την πρόληψη ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρουσιάσουν τους κανόνες της τάξης και να συζητήσουν με τους μαθητές τον απαιτούμενο τρόπο συμπεριφοράς επαινώντας τη θετική συμπεριφορά. Η διαχείριση προληπτικού χαρακτήρα μπορεί να είναι πιο επικοινωνιακή και να οδηγήσει στην ανάπτυξη αυτοπειθαρχίας των

μαθητών (Martin & Sass, 2010). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα ζεστό, φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον με διάθεση συνεργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων (Rogers, 2008).

Οι Eyster και Martin (2010) θεωρούν αναγκαία τη χρήση ήπιων στρατηγικών προληπτικού χαρακτήρα όπως: α) τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, β) τη χρήση επαίνου ως εργαλείου για την ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς, γ) την ενίσχυση και ενθάρρυνση της έκφρασης των απόψεων των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, δ) τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος με την προαγωγή κουλτούρας αλληλοσεβασμού, ε) τη χρήση ποικίλων μεθόδων για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών (ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων), στ) τον καθορισμό και γνωστοποίηση προσδοκιών των εκπαιδευτικών από τους μαθητές από τη συμμετοχή τους στην τάξη, ζ) την αξιολόγηση και ενθάρρυνση για βελτίωση των μαθητών και η) την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων δίνοντας συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές. Επίσης, υπάρχουν τεχνικές διαχείρισης τάξης για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς επεμβατικού χαρακτήρα όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τιμωρία και τις ποινές. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά των μαθητών με βάση τις συνέπειες που ακολουθούν (Skinner, 1950; Sowell, 2013). Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά μέσω της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986, 1997).

Η διαχείριση της τάξης με συμπεριφορές ελέγχου που στηρίζονται σε ποινές και τιμωρίες για την αντιμετώπιση μη αποδεκτής συμπεριφοράς θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ και μόνο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν με ήπιες μορφές προληπτικού χαρακτήρα (Lane et al., 2011). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης εξαρτάται περισσότερο από τεχνικές προληπτικού χαρακτήρα μέσα από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, την αλληλεπίδρασή εντός και εκτός τάξης, την ενσυναίσθηση, την προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας και αυτοελέγχου (Arbuckle & Little, 2004; Vitto, 2003).

Έρευνες σχετικές με τις τεχνικές διαχείρισης τάξης

Το είδος των τεχνικών διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να σχετίζεται και με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, εργασιακό χρόνο), αν και υπάρχει περιορισμένη βιβλιογραφία και έρευνα. Πολλές φορές τα ευρήματα είναι διαφορετικά. Αναφορικά με το φύλο, έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να υιοθετούν τεχνικές προληπτικού χαρακτήρα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες (Evans, 2016; Glasgow & Hicks, 2003). Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, οι Greenberg et al. (2004) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών μπορεί να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Ωστόσο, οι Goldhaber και Brewer (1996, 2000) υποστηρίζουν ότι το υψηλότερο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών δεν είναι στατιστικά σημαντικός προγνωστικός δείκτης για τα επιτεύγματα των μαθητών. Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία (εργασιακό χρόνο), οι Goldhaber και Brewer (1996, 2000) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας δεν είναι πιο αποτελεσματικοί συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Αντίθετα, ο Zhang (2008) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με όσους έχουν λιγότερα. Οι Hawkins et al. (1998) και Richardson (2008) διαπιστώνουν ότι οι μαθητές που διδάσκονται από έμπειρους δασκάλους επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα μάθησης από ότι οι μαθητές που έχουν νεώτερους δασκάλους με διδακτική εμπειρία από ένα έως τρία έτη. Ας ληφθεί υπόψη ότι τα υψηλότερα επίπεδα μάθησης και επίδοσης είναι αποτέλεσμα και της αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης που δεν εστιάζει απλά στη

συμπεριφορά των μαθητών αλλά σε ένα σύνολο στρατηγικών για τη συμμετοχή και τη στήριξη των μαθητών στη μάθηση (Marzano et al., 2003).

Μεθοδολογία της έρευνας

Μέθοδος έρευνας

Η έρευνα, η οποία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Ζωγόπουλος & Μπαντούνα, 2020), πραγματοποιήθηκε την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2019 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης και τη χρήση ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. Ηλείας αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς. Χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την αποστολή του ερωτηματολογίου σε μορφή google forms σε σχολεία της Δ.Ε. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν τελικά 259 εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.0 for Windows. Ακολούθησε ο έλεγχος κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov ($259 > 50$) τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν μη κανονική κατανομή των μεταβλητών. Τέλος, έγινε έλεγχος της συσχέτισης της διδακτικής εμπειρίας (εργασιακού χρόνου) με τους μη παραμετρικούς ελέγχους Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U.

Συλλογή δεδομένων

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου αποτελούμενου από δύο 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 από το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «The Incredible Years. Parents, teachers, and children training series» (Webster-Stratton, 2011) αναφορικά με τη συχνότητα εφαρμογής τεχνικών διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς και τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς (Ζωγόπουλος & Μπαντούνα, 2020). 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 τεχνικών διαχείρισης μέσα από 30 δηλώσεις.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha (Πίνακας 1) με ικανοποιητικά αποτελέσματα τόσο για τις επιμέρους ενότητες τεχνικών διαχείρισης τάξης όσο και για το σύνολό τους (Cronbach's alpha > 0,70).

Πίνακας 1: Έλεγχος Cronbach's Alpha

	Αριθμός Δηλώσεων	Συχνότητα
Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης	14	0,800
Τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς	4	0,739
Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς	12	0,748
Σύνολο	30	0,842

Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας, το 62,5% είναι γυναίκες και το 37,5% άνδρες. Σχετικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (εργασιακός χρόνος) των συμμετεχόντων, το 8,9% έχει 0-10 έτη διδακτικής εμπειρίας, το 46,7% έχει 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας, το 28,6% έχει 21-30 έτη και το 15,8% έχει 31 έτη και άνω διδακτικής εμπειρίας.

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της *διδακτικής εμπειρίας* των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις τους στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Σχετικά με τις δηλώσεις για τις *τεχνικές πρόληψης* διαχείρισης της τάξης, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές της *διδακτικής εμπειρίας* με 4 από τις συνολικά 14 δηλώσεις.

1) «Χρησιμοποιώ τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταγισμός ιδεών για επίλυση)» (Δήλωση B1) ($\chi^2(3)=9,779$, $p=0,021<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) για τη συσχέτισή της με τη διδακτική εμπειρία δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών: α) «0-10» και «21-30» ($U(23, 74)=520,500$, $p=0,003<0.05$) και β) «0-10» και «11-20» ($U(23, 121)=928,000$, $p=0,008<0.05$). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν *διδακτική εμπειρία* «0-10» έτη συμφωνούν περισσότερο (mean rank=63,37) με τη δήλωση B1 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «21-30» έτη (mean rank=44,53) και περισσότερο (mean rank=92,65) με όσους η διδακτική τους εμπειρία είναι «11-20» έτη (mean rank=68,67).

2) «Διερευνώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών» (Δήλωση B2) ($\chi^2(3)=9,167$, $p=0,027<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση B2 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20», «21-30» και «31 και άνω» έτη.

3) «Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων» (Δήλωση B3) ($\chi^2(3)=8,966$, $p=0,030<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση B3 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20» και «21-30» έτη.

4) «Προάγω τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου» (Δήλωση B4) ($\chi^2(3)=10,356$, $p=0,016<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση B4 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20», ενώ όσοι έχουν διδακτική εμπειρία «21-30» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με όσους η διδακτική τους εμπειρία είναι «11-20» έτη με τη δήλωση αυτή.

Πίνακας 2: Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης

A/A	Δηλώσεις	Διδακτική εμπειρία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
B1	Χρησιμοποιώ τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταγιγισμός ιδεών για επίλυση).	0-10	23	63,37	520,500	0,003
		21-30	74	44,53		
		0-10	23	92,65	928,000	0,008
		11-20	121	68,67		
B2	Διερευνώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	0-10	23	94,63	882,500	0,004
		11-20	121	68,29		
		0-10	23	63,28	522,500	0,004
		21-30	74	44,56		
		0-10	23	39,00		
31 και άνω	41	28,85	322,000	0,028		
B3	Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων.	0-10	23	94,24	891,500	0,005
		11-20	121	68,37		
		0-10	23	60,22	593,000	0,022
		21-30	74	45,51		
B4	Προάγω τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου.	0-10	23	89,37	1003,500	0,019
		11-20	121	69,29		
		11-20	121	90,35	3551,500	0,007
		21-30	74	110,51		

Σχετικά με τις δηλώσεις για τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές της διδακτικής εμπειρίας με 4 από τις συνολικά 12 δηλώσεις.

1) «Επιπλήττω με δυνατή φωνή» (Δήλωση B1) ($\chi^2(3)=10,714$, $p=0,013<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη συμφωνούν λιγότερο με τη δήλωση B1 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20», «21-30» και «31 και άνω» έτη.

2) «Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά» (Δήλωση B2) ($\chi^2(3)=11,287$, $p=0,010<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «31 και άνω» έτη συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση B2 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» και «11-20» έτη.

3) «Επαναφέρω λεκτικά το παιδί που δείχνει αδιαφορία» (Δήλωση B3) ($\chi^2(3)=10,530$, $p=0,015<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση της διδακτικής εμπειρίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: «21-30» και «31 και άνω» έτη ($U(74, 41)=1032,000$, $p=0,001<0,05$). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία «21-30» έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=64,55) με τη δήλωση B3 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «31 και άνω» έτη (mean rank=46,17).

4) «Καλώ το παιδί μετά από μια άσχημη μέρα» (Δήλωση B4) ($\chi^2(3)=12,343$, $p=0,006<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση της διδακτικής εμπειρίας δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία «31 και άνω» έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση B4 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20» έτη.

Πίνακας 3: Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς

A/A	Δηλώσεις	Διδακτική εμπειρία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
B1	Επιπλήττω με δυνατή φωνή.	0-10	23	56,54	1024,500	0,033
		11-20	121	75,53		
		0-10	23	33,74	500,000	0,002
		21-30	74	53,74		
		0-10	23	24,70		
	31 και άνω	41	36,88	292,000	0,008	
B2	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά.	0-10	23	26,15	325,500	0,033
		31 και άνω	41	36,06		
		11-20	121	75,32	1732,500	0,002
		31 και άνω	41	99,74		
B3	Επαναφέρω λεκτικά το παιδί που δείχνει αδιαφορία.	21-30	74	64,55	1032,000	0,001
		31 και άνω	41	46,17		
B4	Καλώ το παιδί μετά από μια άσχημη μέρα.	11-20	121	77,36	1980,000	0,040
		31 και άνω	41	93,71		

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνήθηκε αν η διδακτική εμπειρία (εργασιακός χρόνος) επηρεάζει τις τεχνικές διαχείρισης τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. Ηλείας.

Όσον αφορά τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης, οι συμμετέχοντες με διδακτική εμπειρία «0-10» έτη χρησιμοποιούν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών για επίλυση) σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία «11-20» και «21-30» έτη. Επίσης, οι ερωτώμενοι οι οποίοι έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη διερευνούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ενδιαφέροντα των μαθητών και διδάσκουν ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων περισσότερο από όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20», «21-30» και «31 και άνω» έτη. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν «11-20» έτη διδακτική εμπειρία προάγουν σε μικρότερο βαθμό τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη τους συγκριτικά με όσους έχουν «0-10» και «21-30» έτη διδακτικής εμπειρίας.

Σχετικά με τις τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικά στατιστικά ευρήματα.

Αναφορικά με τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, οι ερωτώμενοι με διδακτική εμπειρία «0-10» έτη χρησιμοποιούν την επίπληξη με δυνατή φωνή σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία «11-20», «21-30» και «31 και άνω» έτη. Επίσης, όσοι έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία «31 και άνω» έτη προσκαλούν περισσότερο τους γονείς για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά συγκριτικά με όσους έχουν μικρότερη διδακτική εμπειρία «0-10» και «21-30» έτη. Όσοι έχουν διδακτική εμπειρία «21-30» έτη εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη λεκτική επαναφορά του παιδιού που δε δείχνει προσοχή και ενδιαφέρον συγκριτικά με όσους έχουν «31 και άνω» έτη διδακτικής εμπειρίας. Τέλος, όσοι έχουν «31 και άνω» έτη διδακτικής εμπειρίας καλούν σε μεγαλύτερο βαθμό το παιδί μετά από μια άσχημη μέρα σε σχέση με όσους έχουν «11-20» έτη διδακτικής εμπειρίας.

Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με τις απόψεις των Newman και Newman (2016) σύμφωνα με τις οποίες δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, διδακτική εμπειρία και επίπεδο σπουδών) επηρεάζουν την ικανότητα και τον τρόπο αντίληψής τους ως προς την ενσωμάτωση των νέων πληροφοριών και γνώσεων σε μια ποιοτική διδασκαλία, μέρος της οποία αποτελεί και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Cunningham, 2010). Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ο Zhang (2008) υποστηρίζει ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας έχουν μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο στη διαχείριση της τάξης από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη. Επίσης, οι Hawkins et al. (1998) και Richardson (2008) υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από τρία έτη διδακτικής εμπειρίας επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες με αντίθετα αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας δεν είναι πιο αποτελεσματικοί από εκείνους με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (Goldhaber & Brewer, 2000, 1996; Ye, 2000).

Μια άλλη διάσταση, η οποία αναδεικνύεται από την παρούσα μελέτη, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με μικρότερη διδακτική εμπειρία χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης και σε μικρότερο βαθμό τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Brown et al. (2019), όπου εκπαιδευτικοί με 20 έτη και άνω διδακτικής εμπειρίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν τεχνικές παρεμβατικού χαρακτήρα για την αντιμετώπιση μη αποδεκτής συμπεριφοράς σε σχέση με εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας. Αυτό ίσως να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας έχουν διδαχθεί και έχουν μάθει να χρησιμοποιούν περισσότερο παραδοσιακές μορφές διαχείρισης τάξης και ενδεχομένως, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, παρουσιάζουν δυσκολία στην υιοθέτηση σύγχρονων πρακτικών διαχείρισης τάξης μέσα από μια ολιστική θεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης είναι ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους που οι εκπαιδευτικοί θέτουν από την πρώτη ημέρα που μπαίνουν στην τάξη για να διδάξουν. Απαιτείται η χρήση τεχνικών προληπτικού χαρακτήρα διαχείρισης τάξης και ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους για να γνωρίζουν οι μαθητές τις διαδικασίες, τους κανόνες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και μάθησης. Παρ' όλα αυτά, κρίνεται απαραίτητη η χρήση τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς όταν αυτή είναι επαναλαμβανόμενη. Οι τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σε μικρό σχετικά βαθμό από τη διδακτική εμπειρία τους.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποσκοπεί στον εμπλουτισμό των γνώσεων για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, ο περιορισμός του δείγματος σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, με συγκεκριμένη μεθοδολογία προσέγγισης, δεν αφήνει περιθώρια γενίκευσης των ευρημάτων. Είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθούν και άλλα μεθοδολογικά ερευνητικά εργαλεία σε μεγαλύτερο δείγμα που να συμπεριλαμβάνει μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων. Επίσης, είναι αναγκαίο η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές ώστε να είναι δυνατή η συγκριτική αξιολόγηση και μελέτη για ασφαλέστερα ερευνητικά συμπεράσματα.

Αναφορές

Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Boynton, C., & Boynton, M. (2005). *The education's guide to preventing and solving discipline problems. The association for supervision and curriculum development*. (ASCD), USA.
- Braden, S., & Smith, D. (2006). Managing the college classroom: Perspectives from an introvert and an extrovert. *College Quarterly*, 9, 1-9.
- Brown, M. A., Bourne, P. A., & Peterkin, V. (2019). An empirical assessment of soft and hard classroom management strategies employed by teachers in secondary schools in Kingston and St. Andrew, Jamaica. *Insights of Anthropology*, 3(1), 159-178.
- Canter, L. (2006). *Classroom management for academic success*. Solution Tree, Bloomington, Indiana.
- Cunningham, D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 501-507.
- Etheridge, T. (2010). Assertive discipline and its impact on disruptive behaviour. *Dissertation completed at Capella University*, 1-118.
- Eyster, R. H., & Martin, C. (2010). *Successful classroom management: Real-world, time-tested techniques for the most important skills set every teacher needs*. Sourcebooks, Illinois.
- Evans, K. (2016). *The role of teacher: Teacher insight scores and teacher demographic characteristics in the identification of effective teachers: Using student performance as a validation tool*. Doctoral dissertation: Baker University, USA.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ζωγόπουλος, Κ., & Μπαντούνα, Μ. (2020). Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις τεχνικές διαχείρισης τάξης. *International Journal of Educational Innovation*, 2(4), 119-130.
- Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999). *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice Hall.
- Glasgow, N., & Hicks, C (2003). *What successful teachers do research-based classroom strategies for new and veteran teachers*. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California, USA.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J (1996). *Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity*. Revised version of a paper presented at meetings of the Econometric Society, San Francisco, California.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145.
- Greenberg, E., Rhodes, D., Ye, X., & Stancavage, F. (2004). *Prepared to teach: Teacher preparation and student achievement in 8th grade mathematics*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego.
- Hawkins, E. F., Stancavage, F. B., & Dossey, J. A. (1998). *School policies and practices affecting instruction in mathematics, NCES 98-495*, U.S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A. L., & Crnabori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. New York, NY: Guilford Press.
- Martin, N. K., & Sass, D. (2010). *Construct validation of the behavior and instructional management scale. Teacher and Teacher Education*. University of Texas, San Antonio.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action?* ASCD Publications, Virginia.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- McDonald, T. (2013). *Classroom Management: Engaging students in learning*. (2ndEd.) Australia & NZ: Oxford University Press.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2016). *Theories of human development*. New York: Psychology Press.
- Richardson, A. F. (2008). *An examination of teacher qualifications and student achievement in mathematics*. Dissertation Auburn University.
- Rogers, C. (2008). *Research for teachers and classroom climate*. Retrieved May 11, 2020, from <https://t.ly/Rrts>
- Rogers, C., & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*. (3rd ed), Merrill Publishing, Upper Saddle River, USA.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *The Psychological Review*, 57, 193-216.
- Sowell, H. K. (2013). *Classroom management strategies: The impact on student achievement*. Doctoral Dissertations and Projects. 778. Liberty University. Retrieved May 12, 2020, from <https://t.ly/0sMA>
- Talbott, J. (2005). *The relationship between observable teaching effectiveness behaviors and personality types in a sample of urban middle school teachers*. Doctoral dissertation. Retrieved May 15, 2020, from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Vitto, J. (2003.). *Relationship-Driven classroom management: Strategies that promote student motivation*. Corwin Press Inc. A Sage Publication Company. Thousand Oaks, California.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Journal of Experimental Education*, 76, 218-240.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years. Parents, teachers, and children training series: Program content, methods, research and dissemination, 1980–2011*. Seattle: Incredible Years, Inc.
- Ye, R. M. (2000). *The effect of teacher characteristics, beliefs, relations with students, and in-service education on student science achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Technology University.
- Zhang, D. (2008). *The effect of teacher education level, teaching experience, and teaching behaviors on student science achievement*. Doctoral dissertation. Utah State University.