

Τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης: Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

*Αναστασία Παπαναστασίου[#], Αγγελική Λαζαρίδου**

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο διοικούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα τη σχολική τάξη, καθώς και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά για τη διαχείριση της τάξης τους. Παράλληλα, επιδιώκεται η καταγραφή των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη συνεργασία τους με το σχολικό περιβάλλον (συναδέλφους και διευθυντή σχολείου) και με τους γονείς των μαθητών. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» των Webster-Stratton et al. (2001). Στην έρευνα συμμετείχαν 95 εκπαιδευτικοί των νομών Μαγνησίας, Τρικάλων και Θεσσαλονίκης. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγάλη βεβαιότητα για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται προβλήματα στη σχολική τάξη. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα χρήσης των τεχνικών διαχείρισης της τάξης συμφωνεί με τη χρησιμότητα αυτών.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση σχολικής τάξης, Ελλάδα, εκπαιδευτικοί

[#] Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

^{*} Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εισαγωγή

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 ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής κοινότητας ευρύτερα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο διαχείριση τάξης 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, ο ίδιος τοποθετεί τον όρο διαχείριση τάξης 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.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα προβλήματα που έχει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη ενάγονται στην κατηγορία των μικροπροβλημάτων, παρουσιάζουν ωστόσο μεγάλη συχνότητα (Fontana, 1996). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές και στρατηγικές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτό το φαινόμενο χωρίς, όμως, να οδηγούνται πάντα στα προσδοκώμενα 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). Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι

και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς των μαθητών, καθώς, σύμφωνα με έρευνες, οι θετικές και παραγωγικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενθαρρύνουν όχι μόνο την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή και λειτουργικότητα (Kim et al., 2012). Ο πολύπλευρος χαρακτήρας του όρου διαχείριση σχολικής τάξης (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.

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. Παράλληλα, επιδιώκεται η καταγραφή των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά 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;
- 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);

I. Μεθοδολογία

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη διερεύνηση των επιλογών των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» (Webster-Stratton et al., 2001) σε 5-βαθμη κλίμακα Likert. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα. Η διαδικασία μετάφρασης συμπεριέλαβε την προς τα εμπρός μετάφραση (forward translation), την προς τα πίσω μετάφραση (backward translation) και τη διαδικασία γνωστικής ανασκόπησης που αφορούσε τον προ-έλεγχο (pre-test) του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, προκειμένου να εκτιμήσουν την ερμηνεία και την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε η καλύτερη έκδοση που προσέγγιζε την αγγλική μορφή. Η μετάφραση του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα βρέθηκε να είναι κατάλληλη σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και την κουλτούρα του πληθυσμού και σχολιάστηκε πως το ερωτηματολόγιο είναι εύκολα αναγνώσιμο.

Όσον αφορά στη δομή του ερωτηματολογίου, 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. Ένα παράδειγμα αποτελεί η εξής ερώτηση

«Πόσο σίγουρος αισθάνεστε για να διαχειρίζεστε προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη σας;». Το δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί και τον κύριο κορμό του ερωτηματολογίου, αποτελείται από 38 διατυπώσεις σχετικές με τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης κατά τη διδασκαλία, οι οποίες εξετάζονται τόσο ως προς τη συχνότητα όσο και ως προς τη χρησιμότητά τους (δύο άξονες). Σχετικά παραδείγματα αποτελούν διατυπώσεις, όπως «Επαναφέρω φραστικά-λεκτικά το παιδί που έχει αποδιοργανωθεί» και «Χρησιμοποιώ κίνητρα για την ομάδα».

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη συνεργασία τους με τους γονείς, όπως «Κάνω επιπλέον συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα». 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. Ως παράδειγμα διατύπωσης της συγκεκριμένης κλίμακας, αναφέρεται το εξής «Υποστηρίζω τους άλλους εκπαιδευτικούς στο έργο τους». Στην τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου περιλήφθηκαν, επίσης, ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών. Στο σύνολο εστάλησαν 100 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν 95 (βαθμός ανταπόκρισης 95%).

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 τα εξής:

Πίνακας 1α: Φύλο εκπαιδευτικών

Φύλο	
Άντρες	34 %
Γυναίκες	66 %

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

Πίνακας 1β: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Χρόνια υπηρεσίας	
< 10	4 %
11-15	19 %
16-20	24 %
21-25	32.5 %
>26	20 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 1β, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό (32.5%) 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 %. Παρατηρείται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

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).

Πίνακας 1γ: Επιπλέον τίτλοι σπουδών

Επιπλέον τίτλοι σπουδών	
Διδασκαλείο	4 %
Μεταπτυχιακό	5 %
Δεύτερη σχολή	3 %
Κανένα	87.5 %

Σύμφωνα με τον πίνακα 1γ, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν κατέχει κανέναν επιπλέον τίτλο σπουδών (87%). Παρατηρείται ότι ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν κάποιο μεταπτυχιακό (5%) ή έχουν φοιτήσει σε δεύτερη σχολή (3%) ή κάποιο διδασκαλείο (4%).

Στατιστική ανάλυση των 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.

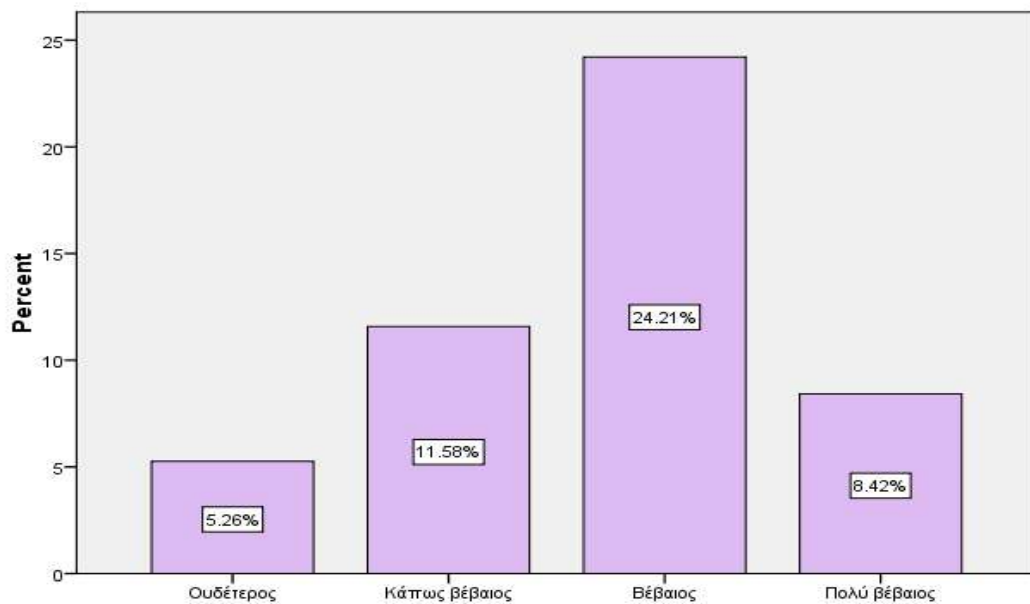
Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο) των μεταβλητών, ενώ οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA). Για να επιτευχθεί ο στόχος της σύγκρισης, πραγματοποιήθηκε 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.

II. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

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

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



Σύμφωνα με το γράφημα 1 σε ό,τι αφορά το αίσθημα βεβαιότητας των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη τους, οι απαντήσεις στο σύνολό τους κυμαίνονται από *κάπως βέβαιος* έως *πολύ βέβαιος*, με το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων να συσσωρεύεται στη δήλωση «βέβαιος», ενώ «ουδέτερο» φάνηκε να εμφανίζεται μόλις το 5 %. Αυτό φανερώνει τον υψηλό βαθμό αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα προβλήματα της τάξης.

2. 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;

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.

Πίνακας 2α: Τεχνικές με τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης και χρησιμότητα

ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ
Έπαινος θετικής συμπεριφοράς	82 %	81 %
Επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών	61 %	48.5 %
Προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές	58 %	57 %
Χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα	45 %	55 %

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που λαμβάνονται από τον πίνακα 2α, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς είναι ο έπαινος θετικής συμπεριφοράς (ποσοστό 82%), η επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (ποσοστό 61%), η προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές (ποσοστό 58%), ενώ με λίγο μικρότερο δείκτη συχνότητας εντοπίζεται η τεχνική της χρησιμοποίησης κινήτρων για την ομάδα (ποσοστό 45%). Από την άλλη πλευρά, ως προς τη μεταβλητή χρησιμότητα, οι τεχνικές φαίνεται να λαμβάνουν εξίσου υψηλές θέσεις. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο δείκτη η σειρά των τεχνικών φαίνεται να διαφοροποιείται και να διαμορφώνεται ως εξής: έπαινος θετικής συμπεριφοράς (ποσοστό 81%), προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές (ποσοστό 57%), χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα (ποσοστό 55%) και τέλος, επιδίωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (ποσοστό 48.5%). Αξίζει, μάλιστα, 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. Σημαντική διαφορά εντοπίζεται ως προς την τεχνική της επιδίωξης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, η οποία αγγίζει σχεδόν το 12%

(βλ. πίνακα 2α). Η συγκεκριμένη τεχνική, ενώ φαίνεται να χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 61%), δε θεωρείται αρκετά σημαντική για την ομαλή λειτουργία της τάξης (ποσοστό 48.5%). Εντούτοις, παρατηρείται ότι στην τελευταία τεχνική του πίνακα 1α αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη συχνότητα αξιοποίησής της μέσα στην τάξη. Η συγκεκριμένη τεχνική αφορά στη χρησιμοποίηση κινήτρων για την ομάδα και εμφανίζει μέτριο βαθμό συχνότητας (ποσοστό 45%), σε αντίθεση με το βαθμό χρησιμότητάς της μέσα στην τάξη, ο οποίος εντοπίζεται στο 55%, με τη διαφορά να εντοπίζεται στο 10%.

Πίνακας 2β: Τεχνικές με τη μικρότερη συχνότητα χρήσης και χρησιμότητα

ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ
Στέλνω το μαθητή στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά	1 %	3 %
Στέλνω το μαθητή στο γραφείο του διευθυντή για ανυπάκουη συμπεριφορά	1 %	4 %
Προειδοποιώ ή απειλώ να στείλω το μαθητή εκτός της τάξης εάν αυτός/αυτή δεν υπακούει	2 %	3 %

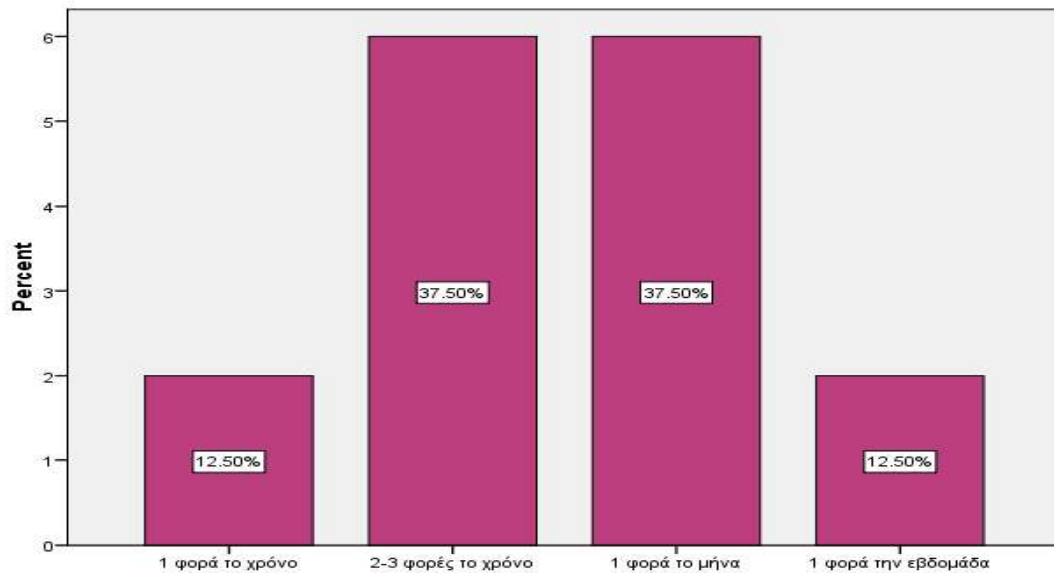
Σύμφωνα με τις πληροφορίες που λαμβάνονται από τον πίνακα 2β, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς είναι η ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά (ποσοστό 1%), η ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή (ποσοστό 1%) και η προειδοποίηση ή απειλή να φύγει το παιδί εκτός της τάξης εάν αυτό δεν υπακούει (ποσοστό 2%). Από την άλλη πλευρά, ως προς τη μεταβλητή χρησιμότητα, οι συγκεκριμένες τεχνικές φαίνεται να λαμβάνουν εξίσου χαμηλές θέσεις. Ωστόσο, η σειρά των τεχνικών στο συγκεκριμένο δείκτη διαμορφώνεται ως εξής: ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο σπίτι για επιθετική ή καταστροφική συμπεριφορά (ποσοστό 3%), η προειδοποίηση ή απειλή να φύγει το παιδί εκτός της τάξης εάν αυτό δεν υπακούει (ποσοστό 3%) και τέλος, η

ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο γραφείο του διευθυντή για ανυπακοή (ποσοστό 4%). Αξίζει να σημειωθεί ότι στις παραπάνω τεχνικές αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με τη συχνότητα αξιοποίησής τους μέσα στην τάξη, παρά το γεγονός της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών: συχνότητας και χρησιμότητας, σε αντίθεση με τις τεχνικές του πίνακα 1α. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στο 3% και αφορά στην ενέργεια να οδηγηθεί ο μαθητής στο γραφείο του διευθυντή για ανυπάκουη συμπεριφορά. Η συγκεκριμένη τεχνική φαίνεται να χρησιμοποιείται σπάνια/ποτέ από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη (ποσοστό 1%), ενώ θεωρείται ελάχιστα χρήσιμη για την ομαλή λειτουργία της τάξης με ποσοστό 4% (βλ. πίνακα 2β).

Εν κατακλείδι, οι οργανωτικές παρεμβάσεις και οι ενέργειες διαχείρισης της σχολικής τάξης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών αφορούν τα μέσα στήριξης επιθυμητής συμπεριφοράς, τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τις τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της μαθητικής προσοχής. Από την άλλη πλευρά, η εμπλοκή του διευθυντή δε φαίνεται να είναι αξιοσημείωτη ως τεχνική, τόσο ως προς τη συχνότητα χρήσης, όσο και ως προς τη χρησιμότητά της από τους εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, 2006).

3. Τι είδους συνεργασία επιδιώκει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς σχετικά με τη διαχείριση της τάξης;

Γράφημα 2: Συνεργασία εκπαιδευτικού με τους γονείς μαθητών (σε ποσοστό %)



Από τα στοιχεία του γραφήματος 2, 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*.

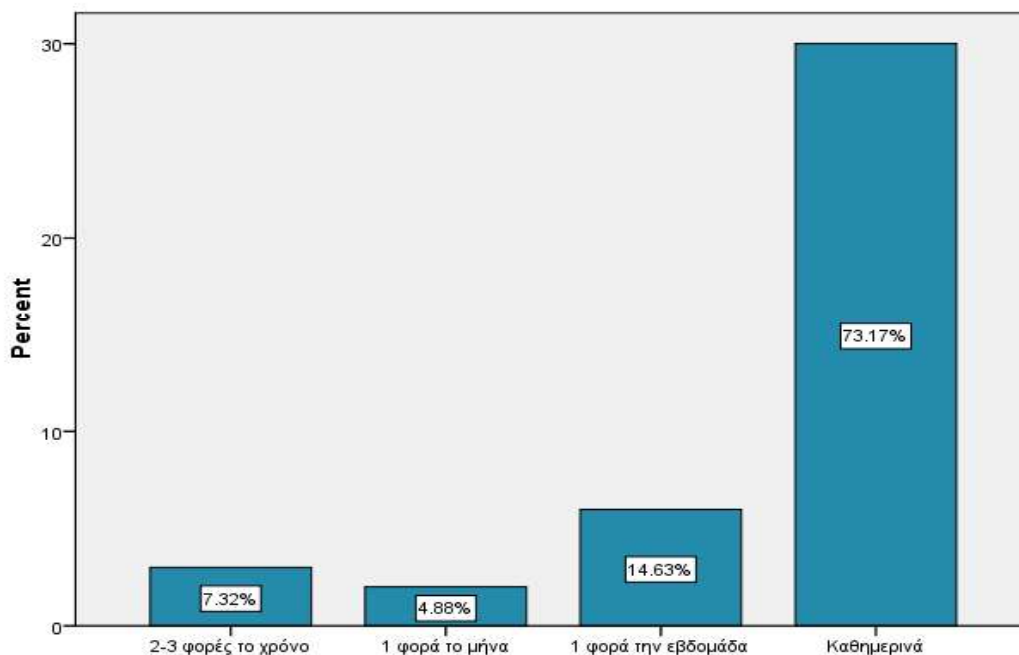
Πίνακας 3: Τεχνικές των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (σε ποσοστό %)

	Ποτέ	1 φορά το χρόνο	2-3 φορές το χρόνο	1 φορά το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	Καθημερινά
Πρωθώ τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη	17%	4%	27.5%	40%	8.5%	3%
Διδάσκω στους γονείς δεξιότητες για να ενισχύσω στην τάξη την εκμάθηση στο σπίτι (π.χ ανάγνωση, χρήση κινήτρων)	11.5%	14.5%	33.5%	29.5%	7.5%	3 %
Συνεργάζομαι με τους γονείς σε ένα σχέδιο συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο και μοιράζω στόχους για κάθε μαθητή	10.5%	11.5%	31.5%	34.5%	6.5%	5.5%
Κάνω επιπλέον συσκέψεις/συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα	1%	8.5%	18 %	38 %	27.5%	7.5%
Μιλώ με τους γονείς σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι		8.5%	29.5%	38%	17%	7.5%
Πρωθώ την ουσιαστικότερη ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς	1%	6.5%	22%	35%	20%	16%
Στέλνω στο σπίτι επιστολές ή ενημερωτικά φυλλάδια προς ενημέρωση των γονέων	28.5%	9.5%	21%	22%	16%	3%
Ζητώ από τους γονείς να μοιραστούν τρόπους για να ενσωματώσουν την πολιτιστική ιστορία/παραδόσεις στην τάξη	17%	22%	26.5%	28.5%	3%	3%

Εξετάζοντας τα ποσοστά από κάθε τεχνική συνεργασίας στους παραπάνω δείκτες (βλ. πίνακα 3), οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην τάξη (συνολικό ποσοστό 67.5%), συζητούν με τους γονείς σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν με το παιδί τους στο σπίτι (συνολικό ποσοστό 67.5%), και τέλος συνεργάζονται με τους γονείς σε ένα σχέδιο συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο (συνολικό ποσοστό 66%), έτσι ώστε να οδηγηθούν στη διαμόρφωση επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητή.

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

Γράφημα 3: Συνεργασία εκπαιδευτικού με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου (σε ποσοστό %)



Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 3, η πλειοψηφία από το δείγμα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συνεργάζεται με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου σε καθημερινή βάση (ποσοστό 73%). 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).

5. Ποια είναι η σχέση των τεχνικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, επιπλέον τίτλοι σπουδών);

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 4: Συσχετίσεις μεταβλητών με το φύλο

		T	df	P	Mean	Std. Deviation
Συχνότητα των τεχνικών	Άντρας	-3.106	93	0.003	3.04	0.459
	Γυναίκα				3.30	0.363
Χρησιμότητα των τεχνικών	Άντρας	-3.881	93	0.000	3.09	0.486
	Γυναίκα				3.45	0.400

Ως προς τη συχνότητα χρήσης των τεχνικών (βλ. πίνακα 4) εντοπίζεται 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 (Μ.Ο γυναικών > Μ.Ο αντρών), προκύπτει ότι οι γυναίκες υπερέχουν ως προς τη συχνότητα χρήσης των συγκεκριμένων τεχνικών διαχείρισης σχολικής τάξης.

Ως προς τη χρησιμότητα των τεχνικών (βλ. πίνακα 4) εντοπίζεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($t(93)=-3.881$, $P=0.000 < 0.05$), το οποίο 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 5: 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 5, 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, για το λόγο 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.

Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε μία προσέγγιση του θέματος της διαχείρισης της τάξης. Τα πορίσματά της 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%. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βασίζεται στην αυτοεκτίμησή 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. Είναι μάταιο να κατηγορεί 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;». 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 των Tschannen-Moran & Hoy (2007) σε δείγμα 255 δασκάλων στις ΗΠΑ, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία οι νέοι εκπαιδευτικοί (με εμπειρία μικρότερη των 3 ετών) έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο αίσθημα βεβαιότητας από τους πιο έμπειρους (εμπειρία τουλάχιστον 4 ετών).

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 και η προώθηση του σεβασμού για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη. 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.

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 κυρίαρχες υποκατηγορίες δημοκρατικών πρακτικών των

εκπαιδευτικών στο Δημοτικό Σχολείο. 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 της χρησιμοποίησης κινήτρων για την ομάδα. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη τεχνική δε χρησιμοποιείται πολύ συχνά μέσα στην τάξη, παρόλο που θεωρείται σημαντικά χρήσιμη από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών.

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.

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. Αξίζει, παράλληλα, να σημειωθεί 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).

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%. 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%.

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).

Τέλος, 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 87.5%) και έτσι δεν μπορούν να εντοπιστούν σημαντικές διαφοροποιήσεις των μεταβλητών σε σχέση με τον συγκεκριμένο παράγοντα.

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.

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα 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, 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 δραστηριοποιείται και αναπτύσσεται καθημερινά και για να είναι γόνιμο χρειάζεται αρμονική σχέση και συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών (μαθητή και σχολικού περιβάλλοντος).

Βιβλιογραφία

- Azaola M. C., «Three Standpoints to Analyse Home-School-Community Links: Policies, Schools and Families in the Mexican Context», *International Journal about Parents in Education*, 2011, 5(1): 1-11.
- Baker, J. A., «Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence», *Journal of School Psychology*, 1998, 36(1): 29-44.
- Γιακουμή Σ. και Θεοφιλίδης Χ., «Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών». Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με τίτλο «Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 2012.
- Charlton T. and David K., *Managing misbehaviour in schools*, Routledge, London, 1993.
- Evertson M. Carolyn & Weinstein S. Carol, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 2006.
- Jonson K. F., *The New Elementary Teacher's Handbook*, Corwin Press, Inc, California, 2002.
- Καψάλης Α., *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Αφοί Κυριακίδη, Αθήνα, 2006, 2009.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N., Ryou, J. H., & Rispoli, K. M. (2012). Congruence within the parent-teacher relationship: associations with children's functioning (CYFS Working Paper No. 2012-2). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu.
- Κωνσταντίνου Χ. Ι., *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 2004.
- Λυμπέρης Λ. Ν., «Ο Διευθυντής του ελληνικού Δημοτικού σχολείου: εξουσιαστικές πρακτικές», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 99, 2011, σσ. 149-162.
- Major M. R., *The teacher's survival guide: Real classroom dilemmas and practical solutions*, Rowman & Littlefield Education, USA, 2008.
- Ματσαγγούρας Η.Γ, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*, Γρηγόρης Αθήνα, 2006.
- Μυλωνά Ζ., *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Νόβα - Καλτσούνη Χ., *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*, Gutenberg, Αθήνα: 2006.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001), «Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start», *Journal of Clinical Child Psychology*, 30: 283–302.

Ξωχέλλης Π. Δ., Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1990.

Παπαναούμ Ζ., Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τυπωθήτω, Αθήνα, 2003.

Παπαναστασίου Κ. και Παπαναστασίου Ε., Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Έκδοση συγγραφέων, Λευκωσία, 2005.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007), «The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers», *Teaching and Teacher Education*, 23: 944–956

Fontana D., Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη, Σαββάλας, Αθήνα, 1996.

Fontana D., Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς, Σαββάλας, Αθήνα, 1996.