

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

**Αρ. Ταυτότητας: 896252**

**ΘΕΜΑ: «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης: τρόποι πρόληψης, παρέμβασης και αυτό-αποτελεσματικότητα»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ</b>	<b>ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ</b>	<b>ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛΟΣ</b>
ΤΣΩΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ	Επικ. Καθηγήτρια	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	<b>ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ</b>
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	Καθηγητής	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	<b>ΜΕΛΟΣ</b>
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ	Αναπληρωτής Καθηγητής	ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ / Π.Κ	<b>ΜΕΛΟΣ</b>

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	vi

### Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος.....	1
1.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.....	2
1.3 Εννοιολογικές Οριοθετήσεις .....	3
1.4 Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της Μελέτης .....	4
1.5 Επισκόπηση ερευνών .....	5

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Τι είναι η διαχείριση της σχολικής τάξης .....	8
2.1.1 Ορισμοί διαχείρισης σχολικής τάξης .....	8
2.1.2 Σπουδαιότητα διαχείρισης σχολικής τάξης .....	9
2.3 Μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης σχολικής τάξης .....	13
2.4 Στυλ διδασκαλίας .....	15
2.5 Λόγοι ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη .....	17
2.5.1 Τρόποι πρόληψης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς .....	18
2.5.2 Μοντέλα αυτορρύθμισης .....	19
2.5.3 Τεχνικές πρόληψης κατά τον W.Glasser .....	20
2.5.4 Τεχνικές πρόληψης κατά τον J. Kounin .....	20
2.6 Στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων στην σχολική τάξη/ Τεχνικές παρέμβασης .....	21
2.6.1 Η αρχή της ελάχιστης παρέμβασης .....	22
2.6.2 Η Αρχή της Προοδευτικής Παρέμβασης .....	22
2.6.3 Μη λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού .....	22
2.6.4 Λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού .....	23
2.7 Αυτό-αποτελεσματικότητα .....	23

2.7.1 Ορισμός αυτό-αποτελεσματικότητας .....	23
2.7.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα και εκπαιδευτικοί .....	24
2.7.3 Αυτό-αποτελεσματικότητα και η σχέση της με την διαχείριση της σχολικής τάξης...25	

## **Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

3.1 Πρωτοτυπία-Αναγκαιότητα της έρευνας .....	28
3.2 Σκοπός-Στόχοι της Έρευνας.....	28
3.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	28
3.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	30
3.5 Το δείγμα .....	31
3.6. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων .....	31
3.7 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων .....	32

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

4.1 Πρώτος Άξονας .....	33
4.2 Δεύτερος Άξονας .....	35
4.3 Τρίτος Άξονας .....	37

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

5.1 Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	41
5.3 Περιορισμοί της Έρευνας .....	45
5.2 Προτάσεις.....	46

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Ελληνόγλωσσες.....	47
Ξενόγλωσσες.....	47

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

Οδηγός Συνέντευξης .....53

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

Συνεντεύξεις .....55

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν Αγγλικά σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τους τρόπους αντιμετώπισης της απείθαρχης συμπεριφοράς σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο. Επίσης, επιχειρεί να διερευνήσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση της τάξης, την διδασκαλία και την μαθητική εμπλοκή. Η ερευνητική διαδικασία ήταν ποιοτικής φύσεως και οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 15 εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της Κύπρου. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους αντιμετώπισης τους τόσο σε προληπτικό όσο και σε παρεμβατικό επίπεδο. Επιπλέον, όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκε μέσω των απαντήσεων ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα αρκετά καλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας αφού είναι σε θέση να υιοθετήσουν εναλλακτικές και δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες προωθούν την αυτονομία των μαθητών αλλά ταυτόχρονα εμπλέκουν τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς στην μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν την σημαντικότητα της δημοκρατικής μάθησης και την υιοθέτηση παρεμβατικών προσεγγίσεων όσον αφορά την διδασκαλία και λιγότερο παρεμβατικών προσεγγίσεων όσον αφορά την συμπεριφορά των μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** διαχείριση της σχολικής τάξης, τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχης συμπεριφοράς, αυτό-αποτελεσματικότητα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για την βελτίωση της διδασκαλίας στην σχολική τάξη και την προετοιμασία των παιδιών για την ζωή στον εικοστό πρώτο αιώνα είναι απαραίτητη η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης των δασκάλων (Wragg, 2001). Η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους εξέλιξης καθώς στοχεύει στην δημιουργία αυτοελέγχου των μαθητών μέσα από την προώθηση θετικών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, η ακαδημαϊκή πρόοδος, η αυτό-αποτελεσματικότητα του καθηγητή και η συμπεριφορά τόσο του καθηγητή όσο και του μαθητή είναι άμεσα συνδεδεμένοι παράγοντες με την έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης (Chandra, 2015).

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την διαχείριση της σχολικής τάξης στο μάθημα των Αγγλικών. Η προσωπική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός της Αγγλικής Γλώσσας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτέλεσε το κύριο έναυσμα στην περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. Από την αρχή της διδασκαλίας μου σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα είχα συνειδητοποιήσει ότι ένας καλός εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει όχι μόνο τις βασικές θεωρητικές γνώσεις των παιδαγωγικών αλλά και αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης για να μπορεί να ανταπεξέλθει στα λειτουργικά του καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί για να αποτελούν εποικοδομητικούς διαχειριστές της τάξης τους οφείλουν να είναι συναισθηματικά διαθέσιμοι ώστε να κινητοποιούν και να δραστηριοποιούν τους μαθητές να κατακτούν την γνώση συμμετοχικά, ερευνητικά και πειραματικά. Σε κάθε περίπτωση, οι δεξιότητες διαχείρισης της τάξης αποτελούν τον θεμέλιο λίθο της αποτελεσματικής μάθησης και είναι άμεσα συνυφασμένες με το θετικό μαθησιακό περιβάλλον μάθησης. Επιπλέον, η διαχείριση της σχολικής τάξης μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας είναι ένας τομέας με περιορισμένες βιβλιογραφικές αναφορές που δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος. Η συνειδητοποίηση της έλλειψης αυτής, τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά με οδήγησαν στην ενασχόλησή με το συγκεκριμένο θέμα.

Η δομή της διπλωματικής αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η προβληματική της μελέτης, η οποία περιλαμβάνει τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

και το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και αναπτύσσονται η έννοια της διαχείρισης της τάξης και υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Επιπρόσθετα, αναφέρονται τα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης αλλά και οι λόγοι ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη. Τέλος, αναπτύσσονται οι τρόποι πρόληψης και παρέμβασης απείθαρχων συμπεριφορών και η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αλλά και η σχέση της με την διαχείριση της τάξης.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτυπώνεται η προβληματική της έρευνας, ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματά της. Επιπλέον, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας και προσδιορίζεται το εργαλείο συλλογής των δεδομένων καθώς και η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στη συνέχεια καταγράφεται η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν.

Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων, τους περιορισμούς της εν λόγω έρευνας όπως και τη διατύπωση ενδεικτικών προτάσεων αναφορικά με μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να γίνουν.

# Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

### 1.1 Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η φύση του σχολικού έργου είναι διαπροσωπική και αλληλεξαρτώμενη αφού μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επιτυγχάνεται ένας κοινός στόχος: η μάθηση. Για να επιτευχθεί όμως η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση είναι αναγκαία η δημιουργία και η διατήρηση ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος η οποία πραγματοποιείται μέσω της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Απώτερος στόχος της διαχείρισης της τάξης είναι η δημιουργία συμμετοχικού, υποστηρικτικού και στοργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ως αποτέλεσμα, ο σκοπός της διαχείρισης της τάξης δεν είναι η συμμόρφωση στους κανόνες ή ο έλεγχος αλλά η δυνατότητα παροχής ίσως ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (Weinstein et.al, 2003). Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης προϋποθέτει σαφή επικοινωνία των συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών προσδοκιών, οι οποίες οφείλουν να εκφράζονται σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον προς τη μάθηση (Chandra, 2015). Επιπρόσθετα, βασικό χαρακτηριστικό της διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι η δυνατότητα αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μαθητών στο μέγιστο βαθμό καθώς επίσης και η εφαρμογή μεθόδων η οποία επιτρέπει την μετατροπή των αρνητικών συμπεριφορών σε θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών και διδακτικές ευκαιρίες (Sieberer-Nagler, 2015).

Ως εκ τούτου η διαχείριση της τάξης είναι εκ φύσεως μια περίπλοκη διαδικασία η οποία προϋποθέτει ανάπτυξη και διατήρηση διδακτικών δραστηριοτήτων με ομαλή ροή, παρακολούθηση αλλά και ταυτόχρονη αντιμετώπιση των γεγονότων.

Σύμφωνα με έρευνες, η διαχείριση της σχολικής τάξης στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας διαφέρει εκ φύσεως από την διαχείριση της σχολικής τάξης από άλλα μαθήματα (Altinel, 2006; Aydin και Bahce, 2001, Kayikci, 2009; Kerdikoshvili, 2012, Merc, 2004;). Σύμφωνα με τον Borg (2006) η διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι το μοναδικό μάθημα στο οποίο η επιτυχής



διδασκαλία προϋποθέτει την χρήση μιας ξένης γλώσσας την οποία οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται πλήρως. Επίσης, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας απαιτεί κάποια διαδραστικά μοτίβα διδασκαλίας όπως είναι το group work (ομάδες εργασίας) που είναι επιθυμητά αλλά όχι αναγκαία στην αποτελεσματική διδασκαλία των άλλων μαθημάτων. Τέλος, η μεθοδολογία της διδασκαλίας μια ξένης γλώσσας στοχεύει στο να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για περαιτέρω επικοινωνία και συμμετοχή των μαθητών στην ξένη γλώσσα.

Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαχείριση της σχολικής τάξης στο μάθημα των Αγγλικών παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον καθώς μέσα από την έρευνα ενδέχεται να αναδειχθούν χαρακτηριστικοί τρόποι αντιμετώπισης της απείθαρχης συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## **1.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την διαχείριση της σχολικής τάξης στο μάθημα των Αγγλικών.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς που προκύπτουν στο μάθημα των Αγγλικών.

2<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους πιθανούς παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές.

3<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ζητημάτων σχετικών με την διαχείριση της σχολικής τάξης σε προληπτικό επίπεδο (τεχνικές πρόληψης).

4<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ζητημάτων σχετικών με την διαχείριση της σχολικής τάξης σε παρεμβατικό επίπεδο (τεχνικές παρέμβασης).

5<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση του βαθμού αυτό-αποτελεσματικότητας που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών ως προς την διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την μαθητική εμπλοκή.

6<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των προσεγγίσεων διαχείρισης της τάξης και του βαθμού αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς την διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την μαθητική εμπλοκή.

### 1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

«**Διαχείριση της τάξης**» έχει οριστεί ευρέως ως η οποιαδήποτε ενέργεια του εκπαιδευτικού προκειμένου να δημιουργήσει ένα περιβάλλον υποστηρικτικό και διευκολυντικό, τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης (Evertson & Weinstein, 2006) καθώς η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να κοινωνικοποιηθούν, ενώ μαθαίνουν. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία προϋποθέτει ανάπτυξη και διατήρηση διδακτικών δραστηριοτήτων με ομαλή ροή, παρακολούθηση και ταυτόχρονη αντιμετώπιση γεγονότων. Όταν αυτά συνδυασθούν με τη γνώση, ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με το δικό του ρυθμό και τρόπο, η διδασκαλία και η διεύθυνση της τάξης καθίστανται ακόμη πιο απαιτητικές διαδικασίες.

Με τον όρο «**απείθαρχη συμπεριφορά**» ή «**προβλήματα συμπεριφοράς**» θεωρείται η ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Γαλανάκη, 2004).

Η «**αυτό-αποτελεσματικότητα**» των εκπαιδευτικών έχει οριστεί ως η εκτίμηση των δυνατοτήτων τους να επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα στην εμπλοκή των μαθητών και της μάθησής τους, ακόμα και για εκείνα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως δύσκολα ή έχουν χαμηλά κίνητρα (Bandura, 1977). Άλλοι ερευνητές, όρισαν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως τις ατομικές πεποιθήσεις τους στην ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να διεξάγουν δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούνται για την επίτευξη δεδομένων εκπαιδευτικών στόχων (Skaalvik, 2007).

### 1.4 Αναγκαιότητα-σημαντικότητα της μελέτης

Η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στο σχολικό πλαίσιο, ειδικά στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδείξουν τις ικανότητες τους σχετικά με την διαχείριση της τάξης χρησιμοποιώντας στρατηγικές αντιμετώπισης αλλά και να εξασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, συγκεκριμένα της Αγγλικής.

Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαχείριση της τάξης στο μάθημα των Αγγλικών, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν απείθαρχες συμπεριφορές

καθώς και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους μπορεί να μας δώσει ένα βασικό επίπεδο πληροφόρησης καθώς είναι ένας τομέας που δεν έχει εξεταστεί εις βάθος.

Σύμφωνα με τους Debreli και Ishanova (2019), παρόλο που το θέμα της διαχείρισης της σχολικής τάξης στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας έχει ερευνηθεί ως κάποιο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί δεν συμπεριλαμβάνονται στις έρευνες. Ως εκ τούτου, δεν γνωρίζουμε τις απόψεις τους όσον αφορά συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν την διαχείριση της σχολικής τάξης στο πλαίσιο διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας. Εντοπίζεται έτσι ένα ερευνητικό κενό σε σχέση με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις απείθαρχες συμπεριφορές στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας σε αντίθεση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην γενική εκπαίδευση. Παρόλο που υπάρχουν ομοιότητες τόσο στα προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς όσο και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας, υπάρχει πιθανότητα κάποια προβλήματα αλλά και τεχνικές αντιμετώπισης να αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Συνεπώς, η παρούσα μελέτη είναι σημαντική καθώς εστιάζει στις απόψεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας για την διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά και τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας τους, στους τρόπους αντιμετώπισης και τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης στο μάθημα των Αγγλικών. Μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών, η μαθησιακή διαδικασία θα μπορούσε να βελτιωθεί αλλά και να συμβάλει στην καλύτερη ποιότητα της εμπλοκής των μαθητών στην μάθηση.

### **1.5 Επισκόπηση ερευνών**

Μια σχετική έρευνα για την διαχείριση της σχολικής τάξης και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις απείθαρχες συμπεριφορές διεξάχθηκε από τους Corzo και Contreras (2011) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κολομβία.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα πειθαρχίας που προκύπτουν στην τάξη των Αγγλικών αλλά και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τα αντιμετωπίσουν. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί 21-25 ετών σε δημόσια σχολεία της Κολομβίας. Οι μαθητές προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα από μονογονεϊκές κυρίως οικογένειες και βρίσκονταν στην εφηβεία, δηλαδή το ηλικιακό γκρουπ των μαθητών ήταν από 12-16 χρονών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ποικίλες στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν την απείθαρχη συμπεριφορά. Η

πιο σημαντική και δημοφιλής στρατηγική ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ήταν η συνομιλία με τον μαθητή που επιδείκνυε απείθαρχη συμπεριφορά καθώς η συγκεκριμένη στρατηγική έχει άμεσα αποτελέσματα. Άλλες στρατηγικές περιλάμβαναν: ξεκάθαρη οριοθέτηση και καθορισμό των κανόνων της τάξης αλλά και τις συνέπειες από τυχόν μη συμμόρφωση με αυτούς, υπευθυνότητες στους μαθητές, εναλλαγή δραστηριοτήτων, προετοιμασία ενδιαφέροντος υλικού που εμπλέκει τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία (όπως είναι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα τραγούδια). Επίσης, τα οργανωμένα μαθήματα όπου οι μαθητές ξέρουν τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν και η σωστή διαχείριση του χρόνου ήταν στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί.

Μια άλλη έρευνα από τους Macias και Sanchez (2015) διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στην Κολομβία σχετικά με την διαχείριση της τάξης μέσω ερωτηματολογίου και με την μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απείθαρχες συμπεριφορές στην τάξη και τους παράγοντες που τις προκαλούν και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να τις αντιμετωπίσουν. Από τους 34 εκπαιδευτικούς, οι 17 βρίσκονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ οι υπόλοιποι 17 στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ανάμεσα στους παράγοντες που προκαλούν τις απείθαρχες συμπεριφορές ήταν εξωτερικοί, μη-ακαδημαϊκοί παράγοντες όπως η υπερβολική ζέστη αλλά και ο εξωτερικός θόρυβος. Άλλοι παράγοντες, συμπεριλάμβαναν υπερπλήρεις τάξεις, άβολη διαμόρφωση των θρανίων και έλλειψη εκπαιδευτικών υλικών.

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης των απείθαρχων συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η εγκαθίδρυση κανόνων αλλά και οι άμεσες συνέπειες από την μη συμμόρφωση τους σε αυτούς ήταν η κύρια προσέγγιση των εκπαιδευτικών ως προς τις απείθαρχες συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μιλούσαν με υψωμένο τόνο φωνής για να «κερδίσουν» την προσοχή των μαθητών αφήνοντας σημειώσεις στο τετράδιο για τους γονείς αλλά και εκφοβίζοντας τους μαθητές με επιπλέον εργασίες για το σπίτι ή ακόμα και εκφοβίζοντας τους με χαμηλούς βαθμούς ή αρνητικά σχόλια. Αυτή η προσέγγιση βέβαια είναι συμβατή με το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας. Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν την βοήθεια από τον επόπτη τους ή και τον διευθυντή του σχολείου για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απείθαρχες συμπεριφορές. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υιοθέτησαν μια πιο φιλική προσέγγιση για την διαχείριση της τάξης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις

τους, φρόντιζαν να δίνουν θετική ανατροφοδότηση για να κινητοποιήσουν τους μαθητές αλλά και ενδιαφέρουσες ασκήσεις με κλιμακωτή δυσκολία, έδιναν έμφαση στο χτίσιμο θετικών σχέσεων με τους μαθητές και ενημέρωναν τους μαθητές για την συμπεριφορά τους στην τάξη.

Κατά την διάρκεια των τελευταίων χρόνων αρκετοί ερευνητές έχουν διεξάγει έρευνες σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Ενδεικτικά, η Chacon, (2005) ερεύνησε την αυτό-αποτελεσματικότητα 100 εκπαιδευτικών που διδάσκουν Αγγλικά ως ξένη γλώσσα σε σχολεία στην Βενεζουέλα. Χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας (The Teacher Sense of Efficacy Scale , Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) αλλά και συνεντεύξεις για να αξιολογηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης, την εμπλοκή των μαθητών αλλά και διδακτικές στρατηγικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές που είχαν υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη χρήση της ξένης γλώσσας επιδείκνυαν μεγαλύτερη ικανότητα τόσο στο να παρακινήσουν τους μαθητές τους όσο και στο να σχεδιάσουν κατάλληλες στρατηγικές με σκοπό να αναπτύξουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους αλλά και να τους εμπλέξουν σε δραστηριότητες στις οποίες μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα Αγγλικά ως μέσο επικοινωνίας. Επίσης η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για να σχεδιάσουν κατάλληλες στρατηγικές έφτανε σε υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σχετικά με την διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών.

Ακόμα μια έρευνα που διεξάχθηκε από την Atay (2007), διερεύνησε τις αλλαγές στην αυτό-αποτελεσματικότητα στην διάρκεια της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της κλίμακας μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας (The Teacher Sense of Efficacy Scale, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών αυξήθηκε ενώ είχε μειωθεί για τις διδακτικές στρατηγικές στην διάρκεια του χρόνου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

### **2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση**

#### **2.1.1 Ορισμοί για την διαχείριση της τάξης**

Η διαχείριση της τάξης, εννοιολογικά, είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί καθώς παραμένει, ως όρος, πολυδιάστατος. Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν διαφορετικοί ορισμοί για τον όρο «διαχείριση της τάξης» λόγω της περιπλοκότητας του.

Σε γενικές γραμμές, η διαχείριση της τάξης αναφέρεται στις δράσεις και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ούτως ώστε να επιτευχθεί η μάθηση στην σχολική τάξη (Doyle, 1986). Σύμφωνα με τον Doyle, η διαχείριση της τάξης είναι προαπαιτούμενος παράγοντας προκειμένου να επιτευχθεί επιτυχώς η διδακτική διαδικασία.

Παρομοίως, ο Brophy (1986) ορίζει τη διαχείριση της τάξης ως τις προσπάθειες ενός εκπαιδευτικού να παράγει αλλά και να διατηρήσει ένα αποτελεσματικό περιβάλλον της τάξης το οποίο θα είναι ευνοϊκό για πετυχημένη διδασκαλία και μάθηση. Ως εκ τούτου, μέσα από αυτόν τον ορισμό διαφαίνεται η ισχυρή και αμοιβαία σχέση μεταξύ της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης και του αποτελεσματικού προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, οι Jacobsen, Eggen και Kauchauk (1993) αναφέρονται στην έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης ως «... το σύνθετο σύνολο σχεδίων και δράσεων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διασφαλίσει ότι η μάθηση στην τάξη είναι αποδοτική και αποτελεσματική». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ορισμένες μεθόδους και τεχνικές για να βρουν τις κατάλληλες λύσεις για διάφορα προβλήματα στην τάξη.

Η πολυδιάστατη φύση του όρου της διαχείρισης της σχολικής τάξης υπογραμμίζεται από την Lemlech (1988, ) η οποία αναφέρει ότι η διαχείριση της τάξης είναι η ενορχήστρωση της σχολικής ζωής η οποία περιλαμβάνει τον προγραμματισμό του προγράμματος σπουδών, την οργάνωση διαδικασιών και υλικού, την διευθέτηση του περιβάλλοντος για μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και την πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων». Με άλλα λόγια, οι μαθητές γνωρίζουν τι αναμένεται για αυτούς και εντοπίζουν

και οι ίδιοι την ανάγκη για σωστή οργάνωση των δραστηριοτήτων της τάξης ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή ροή των μαθημάτων.

Σύμφωνα με τους Everton και Weinstein (2006), η διαχείριση της σχολικής τάξης εμπεριέχει δυο διακριτούς σκοπούς: « Δεν επιδιώκει μόνο να καθιερώσει και να διατηρήσει ένα ομαλό περιβάλλον ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν σε ουσιαστική ακαδημαϊκή μάθηση, στοχεύει επίσης στην ενίσχυση της κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθητών». Επιπλέον, η διαχείριση της τάξης είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα και εκτείνεται πέρα από τις παραδοσιακές τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς οι οποίες συνιστώνται για την αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα πειθαρχίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, να νοιάζονται για αυτούς και να διοργανώνουν αλλά και να εφαρμόζουν τη διδασκαλία με τρόπους που βελτιστοποιούν την πρόσβαση των μαθητών στην μάθηση. Μπορούν να χρησιμοποιούν μεθόδους διαχείρισης που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών σε ακαδημαϊκά καθήκοντα, να προωθήσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την αυτορρύθμιση των μαθητών και να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις για να βοηθήσουν τους μαθητές που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Τέλος, και μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 1998) γίνεται αναφορά στην ευρύτητα του όρου οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τους ορισμούς που έχουν δοθεί, οι βασικοί τομείς στους οποίους αναφέρεται η οργάνωση της τάξης είναι οι εξής:

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

### **2.1.2 Διαχείριση της τάξης κατά την διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας**

Η διαχείριση της σχολικής τάξης στην διδασκαλία ξένης γλώσσας είναι ένας τομέας χωρίς εκτεταμένο ερευνητικό υπόβαθρο και οι αναφορές σε αυτό είναι περιορισμένες.

Παρόλα αυτά, ο Borg (2006) αναφέρει ότι η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας διαθέτει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία δύναται να έχουν αντίκτυπο στην διαχείριση της τάξης και είναι αυτά που ξεχωρίζουν τους καθηγητές που διδάσκουν μια ξένη γλώσσα σε σχέση με τους

καθηγητές άλλων μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματική διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας είναι το μόνο μάθημα κατά το οποίο ο καθηγητής χρησιμοποιεί ένα διδακτικό μέσο (την γλώσσα) το οποίο οι μαθητές δεν κατανοούν πλήρως. Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική διδασκαλία της ξένης γλώσσας προϋποθέτει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μέσω ομάδων (group work) η οποία είναι επιθυμητή αλλά όχι υποχρεωτική σε άλλα μαθήματα. Σύμφωνα με τον Borg (2006), η μεθοδολογία της διδασκαλίας μια ξένης γλώσσας είναι πιο ποικιλόμορφη και στοχεύει στο να δημιουργεί πλαίσια επικοινωνίας και να μεγιστοποιεί την συμμετοχή των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Debrelí και Ishanova (2019) ένας μικρός αριθμός ερευνών στον τομέα της αλλόγλωσσης εκπαίδευσης φανερώνει ότι η γενική εκπαίδευση σε σχέση με την αλλόγλωσση εκπαίδευση, ως προς την διαχείριση της τάξης, έχουν διαφορές. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν αναφέρει ότι η παρουσία κινήτρου στην εκμάθηση μια ξένης γλώσσας συνδέεται άμεσα με την εκμάθηση της γλώσσας αλλά και την διαχείριση της τάξης. Με άλλα λόγια, όσο πιο πολύ κίνητρο έχουν οι μαθητές τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για το μάθημα και έτσι είναι πιθανότερο να μην εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Το αντίθετο σενάριο είναι επίσης πιθανό, όσο λιγότερο κίνητρο έχουν οι μαθητές τόσο περισσότερο επηρεάζεται η συμπεριφορά τους στην τάξη (απροθυμία να συμμετέχουν ή αγνόηση της δραστηριότητας). Συνεπώς, οι καθηγητές αναγκάζονται να βρίσκουν εναλλακτικές τεχνικές διαχείρισης της τάξης.

Σύμφωνα με τον Brophy (2008), η έλλειψη κινήτρου οφείλεται συνήθως στην χαμηλή αυτοεκτίμηση, στο έντονο στρες, στις αρνητικές συμπεριφορές των καθηγητών απέναντι στους μαθητές, στην απουσία θετικών ενισχύσεων από τους καθηγητές και γενικότερα σε μη υποστηρικτικά περιβάλλοντα στην τάξη. Μια άλλη έρευνα από τους Aydin και Bahce (2001), η οποία επικεντρώθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρει ότι οι πιο προβληματικές πτυχές της διαχείρισης της τάξης συμπεριλάμβαναν τους μαθητές που προκαλούν προβλήματα, η διαχείριση του χρόνου και η κινητοποίηση κινήτρου στους μαθητές.

Επίσης, ανάμεσα στα προβλήματα διαχείρισης της τάξης οι Sun και Shek (2012) αναφέρουν την ονειροπόληση των μαθητών, την έλλειψη επιμέλειας και την ομιλία χωρίς να παίρνουν τον λόγο.

Το ερευνητικό υπόβαθρο για την διαχείριση της τάξης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας επικεντρώνεται κυρίως στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και όχι τόσο στο πώς αντιδρούν οι καθηγητές ή ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη θα επικεντρωθεί στα προβλήματα



συμπεριφοράς των μαθητών στην διδασκαλία των Αγγλικών αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές για να διαχειριστούν τις εν λόγω συμπεριφορές και εν γένει την τάξη επιτυχώς.

## **2.2 Σπουδαιότητα της διαχείρισης σχολικής τάξης**

Η σπουδαιότητα της διαχείρισης της τάξης έχει υπογραμμιστεί σε πολλές μελέτες ως ο κύριος παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην επιτυχία και πρόοδο των μαθητών (Marzano, 2003). Σύμφωνα με τους Emmer και Stough (2001): « Η ικανότητα των καθηγητών να διαχειριστούν την τάξη τους αλλά και την συμπεριφορά των μαθητών είναι καίριας σημασίας καθώς συνεισφέρει σε θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Συνεπώς, η διαχείριση της τάξης είναι απαραίτητη στο/στην:

1) Να βελτιώσει την μάθηση και την πρόοδο των μαθητών:

Η διαχείριση της τάξης συμπεριλαμβάνει ένα κράμα από πολύπλοκες διαδικασίες κατά την διάρκεια της μάθησης όπως είναι η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία, το κίνητρο και η συμπεριφορά. Η έρευνα για την διαχείριση της τάξης αναφέρει την ύπαρξη τεσσάρων γενικών στοιχείων της διαχείρισης της τάξης τα οποία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών. Αυτά τα στοιχεία είναι:

A) κανόνες και διαδικασίες

B) πειθαρχικές παρεμβάσεις

Γ) σχέσεις μεταξύ καθηγητών-μαθητών

Δ) πνευματική ιδιοσυγκρασία (αναφέρεται στην νοοτροπία ή στάση κατά την οποία ο καθηγητής προσεγγίζει την διαχείριση της τάξης).

Ο καθηγητής, με άλλα λόγια, είναι σε μια συνεχή διαδικασία βελτιστοποίησης των μέσων που χρησιμοποιεί για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς. Συνεπώς, οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει στους μαθητές είναι οργανωμένες και παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο στους μαθητές ούτως ώστε να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους.

2) Να εμπλέξει και να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών:

Η διαχείριση της τάξης είναι σημαντική διότι εξασφαλίζει την ουσιαστική μάθηση του διδακτικού υλικού και όχι την απομνημόνευση του για χάρη των διαγωνισμάτων. Εμπλέκοντας τους μαθητές με διαφορετικούς

τρόπους όπως η μετακίνηση ανάμεσα στους μαθητές και όχι η στατική στάση, οι ερωτήσεις και η υιοθέτηση λεκτικών και μη λεκτικών μεθόδων διδασκαλίας συμβάλλει σε μια διαφορετική εμπειρία μάθησης καθώς αποκομίζουν πολύ περισσότερα από απλά στατικά γεγονότα. Επιπλέον, η αυτοπεποίθηση τους βελτιώνεται και το μάθημα γίνεται πιο αποτελεσματικό (Chaouki, 2016).

3) Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου στην τάξη:

Η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου στην τάξη είναι σημαντική καθώς συμβάλλει στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών. Η χρήση του χρόνου μπορεί να επηρεαστεί από κάποιες μη διδακτικές διαδικασίες ρουτίνας, μεταβάσεις μεταξύ δραστηριοτήτων και άλλες διακοπές κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ο καθηγητής πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τα διοικητικά καθήκοντα γρήγορα και να αναπτύξει τρόπους ούτως ώστε οι μεταβάσεις των δραστηριοτήτων αλλά και οι διακοπές στο μάθημα να είναι σύντομες.

4) Διατήρηση του θετικού κλίματος στην τάξη:

Οι αποτελεσματικοί καθηγητές είναι σε θέση να αναπτύξουν αλλά και να διατηρήσουν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Η διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι μια συνεχής ενεργή διαδικασία κατά την οποία ο καθηγητής οφείλει να είναι παρατηρητής, επικοινωνιακός με τους μαθητές, διοργανωτής, και διαχειριστής της τάξης.

Αναμφίβολα, η διατήρηση του θετικού περιβάλλοντος στην τάξη προϋποθέτει την καθιέρωση κανόνων και τυπικών διαδικασιών, εφαρμογή σχολικής ρουτίνας στην τάξη, αποτροπή προβλημάτων και εμφύσηση σεβασμού μεταξύ των μαθητών. Ο καθηγητής επιπλέον, οφείλει να είναι φιλικός, ευγενικός, υπομονετικός, δίκαιος και πρόθυμος στο να παρέχει βοήθεια στους μαθητές όταν την χρειαστούν (Chaouki, 2016).

### **2.3 Μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης**

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (1992), αποτελεσματική διδασκαλία είναι η διαδικασία πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού που οδηγεί στη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη κάθε μαθητή. Μερικές φορές παρόλα αυτά, οι οργανωτικές και επικοινωνιακές ενέργειες του διδάσκοντος δεν ευοδώνονται λόγω διάφορων παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν τις συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην σχολική αίθουσα. Για αυτό το

λόγο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι γνώστες των μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης ούτως ώστε να μπορούν να την διαχειρίζονται αποτελεσματικά.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Good and Brophy, 1987) τρία είναι τα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης:

1. Το αυταρχικό ή δασκαλοκεντρικό: Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως ο απόλυτος ηγέτης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, αν δεν υπάρχει απόλυτος έλεγχος, επικρατεί το χάος. Έτσι, το μάθημα είναι κατευθυνόμενο και απαιτεί άμεση εκτέλεση των οδηγιών, ενώ τα περιθώρια ελευθερίας κινήσεων των μαθητών είναι αρκετά στενά.

2. Το επιτρεπτικό: Αντιθέτως, το επιτρεπτικό μοντέλο αυξάνει την ελευθερία του μαθητή στο μέγιστο. Ουσιαστικά, η παρουσία του εκπαιδευτικού δεν είναι αισθητή μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα η τάξη να βρίσκεται σε χάος και αναστάτωση.

3. Το πλουραλιστικό: Το συγκεκριμένο μοντέλο υιοθετείται από τη σύγχρονη παιδαγωγική. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν την ατομικότητα του κάθε μαθητή και αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί με τον κάθε ένα ξεχωριστά. Συνεπώς, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου-μαθητή. Το θετικό μαθησιακό κλίμα αλλά και η παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές αποτελούν προτεραιότητα με αποτέλεσμα την εξάλειψη ακατάλληλων συμπεριφορών.

### **2.3.1 Στυλ διδασκαλίας**

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

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

- **Συλλογικό ή συμμετοχικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς:** Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει στο πρόσωπό του κάθε εξουσία, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την αυταρχική αγωγή. Αντίθετα, συνεργάζεται και συζητά με τους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός με το συλλογικό στυλ προσπαθεί να εξασφαλίσει την κατανόηση και αποδοχή κάθε ενέργειας και απόφασής του από την πλευρά των μαθητών. Πρόκειται για άτομα αρκετά δημιουργικά, με πίστη στις εσωτερικές δυνατότητες του μαθητή για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση.

- **Επιτρεπτικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς:** Επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και πολλές φορές η σύγχυση. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται αδιάφορος και απαθής για ό,τι συμβαίνει στην τάξη, ενώ δεν κρίνει ούτε βαθμολογεί τους μαθητές του. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το επιτρεπτικό στυλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού συναντάται σπάνια στη γενική εκπαίδευση. Ενώ το συμμετοχικό στυλ φαίνεται να κατέχει την υψηλότερη συγκριτικά θέση στη σύγχρονη παιδαγωγική, καθώς όπως αναφέρει και ο Καψάλης (2006, 2009) το συγκεκριμένο στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς συμβάλλει θετικά στη μάθηση, στη νοητική ανάπτυξη, στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς και στη δημιουργία ανεξάρτητων και υπεύθυνων ατόμων.

#### **2.4 Λόγοι ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη**

Σύμφωνα με τον Κυριάκου (1997), η ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην τάξη αναφέρεται σε: «οποιαδήποτε συμπεριφορά η οποία υποσκάπτει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρέχει μια αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία. Η ανεπιθύμητη συμπεριφορά συμπεριλαμβάνει μια γκάμα συμπεριφορών από μη συμμόρφωση στους κανόνες μέχρι σωματική επιθετικότητα ή πρόκληση ζημιάς, συμπεριφορές που είναι λιγότερο συχνές».

Οι Charlton & David (1993) αναφέρουν ότι τουλάχιστον το 97% των προβλημάτων στην τάξη ανήκουν στην κατηγορία των μικροπροβλημάτων, σε επιφανειακά δηλαδή προβλήματα συμπεριφοράς, όπως είναι η καθυστερημένη προσέλευση, η τεμπελιά, η αλλαγή θέσης στην τάξη κ.λ.π. Έρευνα που διεξήχθη σε βρετανικά σχολεία από τον Wragg και τους συνεργάτες του (1998)

έδειξε ότι η πλειονότητα των προβλημάτων στην τάξη ανήκαν στην απλή κατηγορία του «κάντε ησυχία».

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

1) Προβλήματα σχετικά με το μάθημα. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τις μορφές συμπεριφοράς που αποσπούν το μαθητή από την εμπλοκή του στο μάθημα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι:

α) Δεν προσέχει στο μάθημα και συχνά αποπροσανατολίζεται.

β) Δεν αρχίζει ή δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις του.

γ) Δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

δ) Δε φέρνει μαζί του τα βιβλία, τα τετράδια και οποιοδήποτε υλικό θεωρείται απαραίτητο.

2) Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται μορφές συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης. Συνηθισμένες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο μαθητής:

α) Δεν ζητάει το λόγο, αλλά «πετάγεται».

β) Συνομιλεί με τον διπλανό του.

γ) Πειράζει/Ενοχλεί τους συμμαθητές του με θορύβους, πειράγματα, μορφασμούς κ.λπ.

δ) Παριστάνει το γελωτοποιό της τάξης.

ε) Δεν συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, στα πλαίσια των ομάδων.

στ) Έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα.

ζ) Εγκαταλείπει χωρίς λόγο το θρανίο του ή εξέρχεται από την τάξη.

3) Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό χώρο και γύρω από αυτόν. Συνηθισμένες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο μαθητής:

α) Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς.

β) Χρησιμοποιεί λεκτική, ή και σωματική βία.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές η ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μαθητή έχει ως στόχο την επιδίωξη προσοχής. Σύμφωνα με τον Mc Manus (1993), ο εκπαιδευτικός πρέπει

να δίνει σημασία στον μαθητή όταν έχει θετική και αποτελεσματική συμπεριφορά στην τάξη και όπου είναι δυνατόν να αγνοεί ή να δίνει μηδαμινή σημασία σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι τα συμπεριφορικά προβλήματα συσχετίζονται συχνά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ο Κυριάκου (1997) αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να πυροδοτήσουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, οι οποίες τείνουν να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Είναι γεγονός ότι όταν οι μαθητές έχουν καλή απόδοση στο σχολείο και επαινούνται από τον εκπαιδευτικό έχουν και θετικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο αλλά και προς τους εαυτούς τους. Αντίθετα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται με τις σχολικές τους δραστηριότητες τότε πιθανόν να νιώθουν ανικανοποίητοι με τον εαυτό τους και να έχουν αρνητικά συναισθήματα προς το σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες τείνουν να προέρχονται από παιδιά που βρίσκουν το μάθημα βαρετό και χωρίς ενδιαφέρον είναι μια από τις κύριες αιτίες ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη.

Από την άλλη, κάποιες έρευνες έρχονται να υποστηρίξουν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών. Οι Cohen, Manion και Morrison (1996) επισημαίνουν ως συνηθέστερους λόγους ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στην τάξη την άγνοια κανονισμών από τους μαθητές, καθώς επίσης και το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού. Η άγνοια των κανονισμών για τη συμπεριφορά στην τάξη είναι ένας συνηθισμένος λόγος απείθαρχων συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, ο καθορισμός των κανόνων και η αποσαφήνισή τους από τον εκπαιδευτικό, όπως θα δούμε και πιο κάτω, αποτελεί ένα μέσο πρόληψης τέτοιων συμπεριφορών και είναι η απαρχή για να επιτευχθεί ομαλά η εκπαιδευτική λειτουργία. Παράλληλα, το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού κατέχει σημαντικό ρόλο. Το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας, σε αντίθεση με το αυταρχικό, θεωρείται ότι συμβάλλει καλύτερα στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη όπως επίσης και σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών, παράγοντες που συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στην τάξη. Συνοψίζοντας, παρόλο που αναφερόμαστε σε μικροπροβλήματα που αποδιοργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και θέτουν σε κίνδυνο τον έλεγχο της τάξης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να κρίνει αν η συχνότητα, η ένταση και η επιμονή των μικροπροβλημάτων αυτών ξεπερνούν τα «φυσιολογικά» όρια. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο εκπαιδευτικός καλείται να επανεξετάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ποιότητα του μαθήματος και άλλους παράγοντες που μπορούν να επαναφέρουν τον έλεγχο της τάξης.

## **2.5 Τρόποι πρόληψης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς**

Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο αλλά με τις κατάλληλες τεχνικές πρόληψης μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία της τάξης και να αποφευχθούν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Οι Evertson & Harris (1992), έχοντας ερευνήσει θέματα οργάνωσης της σχολικής τάξης, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός εξασφαλίζει από την αρχή της σχολικής χρονιάς την καθιέρωση σαφών διαδικασιών και διδάσκει άμεσα ακριβώς τι αναμένει από τους μαθητές να κάνουν.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Kounin εντόπισε ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να προλαβαίνουν τη δημιουργία προβλημάτων, μέσα από ενέργειες πρόληψης, διδακτικής κυρίως φύσης (Fontana, 1996).

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει οργανώσει ένα σχέδιο πειθαρχίας, το οποίο θα λειτουργεί ως «σύμβουλος διαχείρισης της τάξης». Η θέσπιση στόχων και κανόνων συμπεριφοράς εξ'αρχής, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει κάθε πιθανή κατάσταση γρήγορα, με συνέπεια και αυτοπεποίθηση αλλά και βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τι πρέπει να κάνουν, ποια είναι δηλαδή η επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά. (Canter, 2001).

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του θα πρέπει να συντάξουν τους κανόνες όσον αφορά τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη (Crawford & Bodine, 1997). Εναλλακτικά, οι κανόνες μπορεί να τεθούν από τον εκπαιδευτικό, να συζητηθούν και να γίνουν αποδεκτοί από τους μαθητές. Παράλληλα, με την καθιέρωση των κανόνων θα πρέπει να καθοριστούν και οι συνέπειες παράβασης αυτών των κανόνων. Η καθιέρωση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον στοχεύουν στην αυτοπειθαρχία και στην αποφυγή προβληματικών καταστάσεων. Οι σαφείς κανόνες θέτουν τις βάσεις για αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και οι τιμωρίες ή ποινές αντενδείκνυνται λόγω του αντιπαιδαγωγικού τους χαρακτήρα. Παράλληλα, είναι πολύ σημαντικό οι κανόνες να είναι δημοκρατικοί, δίκαιοι, σαφείς και να τηρούνται με συνέπεια.

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίζει τις εξής τέσσερις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική οργάνωση της τάξης:

1. Οι μαθητές, εφόσον έχουν διδαχθεί τον κατάλληλο τρόπο, να γνωρίζουν με ακρίβεια τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν.

2. Οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την πλήρη καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού.
3. Η όλη διδασκαλία να είναι καλά οργανωμένη με τη χρήση ποικίλων μεθόδων και δραστηριοτήτων και να διατηρείται η ομαλή ροή της.
4. Το κλίμα της τάξης να είναι προσανατολισμένο προς τη σχολική εργασία, η οποία οφείλει να είναι ενδιαφέρουσα και μαθησιακά ωφέλιμη.

### **2.5.1 Μοντέλα αυτορρύθμισης της σχολικής τάξης**

Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς, για να αναπτύξει ο μαθητής την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά, στο πλαίσιο της πρόληψης, είναι απαραίτητο να αναπτύξει δεξιότητες ελέγχου και αυτορρύθμισης. Το μοντέλο αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου του Glasser υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να ικανοποιεί τέσσερις βασικές ανάγκες των παιδιών. Αυτές οι ανάγκες είναι η αγάπη, ο έλεγχος, η ελευθερία και η χαρά. Το μοντέλο αυτό βρίσκει εφαρμογή στο πλαίσιο της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, γίνονται αποδεκτοί από τους άλλους και αντλούν χαρά μέσα από τη διαδικασία των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό, προτείνει ως προληπτικό μέτρο την εφαρμογή της γενικής συνέλευσης σε τακτά χρονικά διαστήματα, όπου οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους για το πρόβλημα που τους απασχολεί, περιγράφουν την κατάσταση, εντοπίζουν τις συνέπειες και προτείνουν λύσεις. Και όλα αυτά μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και υπευθυνότητας, όπου μέσα από τις συλλογικές διαδικασίες επιτυγχάνεται όχι μόνο η αυτορρύθμιση, αλλά και η κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Βέβαια, καλύτερα αποτελέσματα θα επιτευχθούν αν ο εκπαιδευτικός έχει καθιερώσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς την υλοποίηση της γενικής συνέλευσης και έχει ορίσει κάποια χωρο-χρονικά πλαίσια. Ακόμα όμως και σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί καθοδηγητικά και συντονιστικά καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης των μαθητών χωρίς να παρεμποδίζονται οι στόχοι της ομαδικής συζήτησης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι ξεκάθαρος και να γνωστοποιεί σε όλους τις επιπτώσεις μιας ανάρμοστης συμπεριφοράς και παράλληλα να δίνει έμφαση στην υπόδειξη και ανατροφοδότηση επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς, τις οποίες και αμείβει. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός οδηγεί επαγωγικά τον μαθητή, ώστε ο ίδιος να αναλάβει να αξιολογήσει τις



πράξεις του και να αναλογιστεί την ευθύνη για τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του. Η διαδικασία που ακολουθείται στο επαγωγικό μοντέλο αποσκοπεί στην αντιμετώπιση του μαθητή ως υπεύθυνο άτομο, που, όταν γνωρίζει τις πιθανές συνέπειες μιας πράξης του, αποφεύγει τις πράξεις που θα δημιουργήσουν προβλήματα στο περιβάλλον του. Τα μοντέλα του Glasser και του Aronfreed αποτελούν αντιπροσωπευτικά μοντέλα της ψυχοδυναμικής σχολής και εκφράζουν τον κυρίαρχο ρόλο της διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη της μαθητικής αυτονομίας και του μαθητικού αυτοελέγχου (Ματσαγγούρας, 2006).

Παρακάτω παρατίθενται συνοπτικά κάποιες τεχνικές πρόληψης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

### **2.5.2 Τεχνικές Πρόληψης κατά τον W. Glasser**

- Επικέντρωση της προσοχής του εκπαιδευτικού στην παρούσα και όχι στην προηγούμενη συμπεριφορά του μαθητή.
- Καθιέρωση και επιβολή λογικών κανόνων στην τάξη.
- Αποδοχή των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.
- Παρουσίαση στους μαθητές της σχέσης μεταξύ σχολικής μάθησης και εξωσχολικής εμπειρίας.
- Αποφυγή τιμωριών στους μαθητές, διότι αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους.
- Συζήτηση στην τάξη για πραγματικά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα (Τριλιανός, 2004)

### **2.5.3 Τεχνικές Πρόληψης κατά τον J. Kounin**

- Γνώση της εκάστοτε συμπεριφοράς και των ενδιαφερόντων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Άμεση και σωστή αντίδραση του εκπαιδευτικού στην οποιαδήποτε εκδήλωση μη κανονικής συμπεριφοράς.
- Ικανότητα του εκπαιδευτικού για αντίδραση σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς διακοπή της διδασκαλίας.
- Διατήρηση του ρυθμού της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό χωρίς διακοπές, με άσκοπες δραστηριότητες και συζητήσεις.

- Αποφυγή της ανίας των μαθητών με τη φροντίδα του εκπαιδευτικού για συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας.
- Διευκόλυνση της κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη με την παροχή ποικίλων δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό.
- Μεταφορά στη σχολική τάξη του φαινομένου των κυματιδίων που σχηματίζονται στο νερό μετά τη ρίψη μίας πέτρας (π.χ. ο εκπαιδευτικός επιπλήττει έναν άτακτο μαθητή και την επίπληξη αισθάνεται και η υπόλοιπη τάξη) (Τριλιανός, 2004).

#### **2.5.4 Άλλες Τεχνικές Πρόληψης της Προβληματικής Συμπεριφοράς**

- Ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης με το μαθητή ώστε να γνωρίζει ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται γι' αυτόν.
- Αυτογνωσία, αυτοβελτίωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής.
- Προσπάθεια για κατανόηση της ατομικότητας του κάθε μαθητή και ειδικά του ψυχολογικού κλίματος που επικρατεί στο σπίτι.
- Δραστηριότητες ουσιαστικές και σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα και την διαφορετική δυναμικότητα των μαθητών.
- Οργάνωση της εργασίας στην τάξη ώστε να περιορίζει στο ελάχιστο την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς.
- Διατήρηση της ψυχραιμίας και του αυτοελέγχου του εκπαιδευτικού σε κάθε περίπτωση, αφού αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του.
- Καλλιέργεια του σεβασμού και της δικαιοσύνης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει τη δημόσια κριτική στο μαθητή, τη μείωση και την ταπείνωσή του.
- Ποικιλία τρόπων και μέσων προσφοράς του διδακτικού αντικειμένου (π.χ. εποπτικού, εικαστικού, ακουστικού) προκειμένου να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών εκείνων που εύκολα πέφτουν σε αδιαφορία και απόσυρση.
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στις διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητές τους.

- Χρήση μη λεκτικών νύξεων από τον εκπαιδευτικό (π.χ. βλέμμα, εγγύτητα, νεύμα κ.λπ.). Αποτελούν έμμεσες μορφές πρόληψης / παρέμβασης χωρίς, όμως, να διακόπτεται η φυσιολογική ροή του μαθήματος.
- Περιορισμός ή εξάλειψη μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή με τη χρήση της επιβράβευσης από τον εκπαιδευτικό όταν ο πρώτος επιδεικνύει ορθή συμπεριφορά.
- Λεκτική υπόμνηση του καθήκοντος του μαθητή όταν παρεκτρέπεται με τρόπο σαφή και μη εχθρικό.
- Υπενθύμιση στο μαθητή ότι θα υποστεί κυρώσεις αν δεν συμμορφωθεί στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού. • Τοποθέτηση των «δύσκολων» μαθητών στα μπροστινά θρανία.
- Ανάθεση «βοηθητικών εργασιών» στους παρατατικούς μαθητές ώστε να εκτονώνεται η ανία τους.
- Συνεργασία με την οικογένεια. (Τριλιανός, 2004, τ. Β΄, Παπαθεμελής, 2005).

## **2.6 Στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων στην σχολική τάξη/ Τεχνικές παρέμβασης**

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

### **2.6.1 Η Αρχή της Ελάχιστης Παρέμβασης**

Στην περίπτωση της οργάνωσης της τάξης και της σχολικής πειθαρχίας, η αρχή της ελάχιστης παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό γίνεται με τον απλούστερο και λιγότερο καταπιεστικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει τότε και τόσο, όσο είναι απολύτως αναγκαίο με σκοπό να καθοδηγήσει τους μαθητές του να εργαστούν δημιουργικά, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αλλά και την ευθύνη των πράξεων τους. Πάνω από όλα, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με τρόπο διακριτικό και έχοντας ως γνώμονα τη λιτότητα. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές για ανάπτυξη της αυτονομίας. Η ματιά του εκπαιδευτικού ή μία μη κατευθυντική έκφραση, όπως για παράδειγμα «σε βλέπω ανήσυχο», αποτελούν ενέργειες του οικείου προσώπου, οι οποίες ακολουθούν την αρχή της ελάχιστης παρέμβασης (Καψάλης, 2006, 2009). Σε κάποιες περιπτώσεις, αυτές οι απλές, αλλά τόσο ουσιώδεις ενέργειες, αρκούν για την επαναφορά στην τάξη χωρίς περαιτέρω επιπλήξεις και απειλές.

### **2.6.2 Η Αρχή της Προοδευτικής Παρέμβασης**

Όταν το πρόβλημα επιμένει και η πρώτη παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν πετυχαίνει, τότε ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη δεύτερη αρχή, την αρχή της προοδευτικής παρέμβασης. Με άλλα λόγια, «η αρχή της προοδευτικής παρέμβασης έρχεται ως λογική συνέχεια της πρώτης αρχής» (Ματσαγγούρας, 2006). Ο εκπαιδευτικός δηλαδή κινείται από τις έμμεσες προς τις άμεσες παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που δεν κατάφερε με την ματιά να επαναφέρει στην τάξη τον ανήσυχο μαθητή και του ζήτησε να αλλάξει θέση, προχώρησε από την έμμεση στην άμεση παρέμβαση. Η μεταβίβαση από την έμμεση στην άμεση παρέμβαση συνεπάγεται και την μεταβίβαση από τις λιγότερο περιοριστικές στις περισσότερο περιοριστικές και έντονες πειθαρχικές παρεμβάσεις. Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, όσο έντονη κι αν είναι, πρέπει να διασφαλίζει το μαθητοκεντρικό στοιχείο.

### **2.6.3 Μη λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού**

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

Οι μη λεκτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τις εξής:

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

### **2.6.4 Λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού**

Οι λεκτικές παρεμβάσεις είναι άμεσες φύσης και περιλαμβάνουν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τις εξής τεχνικές:

1. Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου
2. Αναφορά ονόματος του μαθητή
3. Υποβολή ερώτησης

4. Ανάδειξη επιπτώσεων της συμπεριφοράς
5. Προβολή θετικών επιπτώσεων της επιθυμητής συμπεριφοράς
6. Ευγενή απαίτηση για τερματισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς
7. Υπενθύμιση κανόνων
8. Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη

## **2.7 Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy)**

### **2.7.1 Ορισμός της αυτό-αποτελεσματικότητας**

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας προέρχεται από την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1986) και ορίζεται ως η πεποίθηση του κάθε ατόμου για την ικανότητά του, να οργανώνει και να εκτελεί την πορεία κάποιων δράσεων που είναι απαραίτητες, για να παράγει επιτεύγματα. Η αυτό-αποτελεσματικότητα, ωστόσο, δεν εκφράζει την πραγματική ικανότητα του ατόμου, αλλά αυτό που το άτομο αντιλαμβάνεται για τον εαυτό του, δηλαδή την αντίληψη που έχει για την ικανότητά του (Tschannen – Moran & Hoy, 2007). Συνεπώς, οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας προέρχονται από τις επιδόσεις ενός ατόμου, από τις εμπειρίες του, από την προφορική πειθώ που έχει δεχθεί από άλλα άτομα και από την συναισθηματική του διέγερση (Bandura, 1997). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να γίνει διάκριση της αυτό-αποτελεσματικότητας από την έννοια της αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη συνολική αξιολόγηση του ατόμου για την προσωπική του αξία, ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα αφορά την αποτίμηση του ατόμου σε σχέση με το τι είναι ικανό να κάνει μέσα σε ένα δεδομένο περιβάλλον. Ως εκ τούτου, ένα άτομο μπορεί να εμφανίζει διαφορετικά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε διαφορετικές καταστάσεις. Επιπρόσθετα, ο Bandura θεωρεί ότι η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση γνωστικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και όχι απλά ως αποτέλεσμα των ενισχύσεων (Καψάλης, 2006). Συνεπώς, το άτομο με τη βοήθεια των ικανοτήτων του, μπορεί να ελέγχει συνειδητά τις σκέψεις του, τα συναισθήματα και τις πράξεις του. Οι ικανότητες αυτές είναι η απόκτηση γνώσεων μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς άλλων ατόμων, η προγραμματισμένη δράση, η χρήση συμβόλων, η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και η αυτό-ανάκληση, δηλαδή η συνειδητοποίηση του συνόλου των γνωστικών λειτουργιών από το ίδιο το άτομο (Γαλάνη, 2010).

## 2.7.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα και εκπαιδευτικοί

Οι Tschannen–Moran και Woolfolk Hoy (2001) καθορίζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα ως την κρίση των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους να επιτύχουν αυτό που επιθυμούν, ακόμα και από τους πιο δύσκολους μαθητές τους μέσα από τη μαθησιακή ενασχόληση και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους για τη διδακτική τους ικανότητα, κρίνοντας τις ατομικές τους ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες τους. Η ενδεχόμενη αποτυχία των εκπαιδευτικών μπορεί να πλήξει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και τις μελλοντικές προσδοκίες για τις επιδόσεις τους και να τους δημιουργήσει φόβους για μελλοντικές αποτυχίες. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εκτός από τις πηγές διαμόρφωσής της που διατυπώθηκαν από τον Bandura (1986), διαμορφώνεται και από τις εμπειρίες τους πάνω στο αντικείμενο, μέσα από τις ευκαιρίες που είχαν να διδάξουν στο παρελθόν, καθώς και από εμπειρίες άμεσης παρατήρησης των πρακτικών διδασκαλίας που εφάρμοσαν άλλα άτομα και από την κοινωνική πειθώ ή την ανατροφοδότηση που τους παρέχει πληροφορίες για την πορεία της διδασκαλίας. Ο Gibbs (2002) διακρίνει τέσσερα είδη αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, έκαστο εκ των οποίων καθορίζει ανάλογα τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού αλλά και την επιμονή του απέναντι στις δυσκολίες:

- 1) Η συμπεριφορική αυτό-αποτελεσματικότητα. Αντιπροσωπεύει την πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του ότι μπορεί να αντιμετωπίσει συγκεκριμένες διδακτικές καταστάσεις με την εκτέλεση συγκεκριμένων πράξεων.
- 2) Η γνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα. Αντιπροσωπεύει την πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να ασκήσει έλεγχο στην σκέψη των μαθητών του σε συγκεκριμένες διδακτικές καταστάσεις.
- 3) Η συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα. Είναι η πίστη στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να ασκήσει έλεγχο πάνω στα συναισθήματα των μαθητών του σε συγκεκριμένες διδακτικές καταστάσεις
- 4) Η πολιτισμική αυτό-αποτελεσματικότητα. Είναι η πίστη στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να πραγματοποιεί συγκεκριμένες πράξεις με πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα αναπτύσσουν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή, βοηθούν τους μαθητές να επιτύχουν, ακόμη και όταν έχουν μαθησιακά προβλήματα και ενισχύουν τις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, οι

εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα δημιουργούν θετικό περιβάλλον στην τάξη, υποστηρίζουν τις ιδέες των μαθητών και αποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (Schunk, 2012). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα μπορεί να αποφεύγουν δραστηριότητες που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις ικανότητές τους, δεν επιμένουν με μαθητές που έχουν δυσκολίες, καταβάλλουν λίγη προσπάθεια για ανεύρεση υλικού για το μάθημα και δεν κάνουν επαναλήψεις της ύλης, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να την κατανοήσουν καλύτερα.

### **2.7.3 Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την διαχείριση της τάξης**

Οι Brouwers και Tomic (2000) ορίζουν ότι, αυτό που εννοούν οι εκπαιδευτικοί ως αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, είναι η πίστη που έχουν στην ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν την απαραίτητη πορεία δράσης, ώστε να εξασφαλίζεται η κανονικότητα μέσα στην τάξη. Οι Tschannen-Moran και Hoy (2007) θεωρούν ότι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης αφορά την πεποίθησή τους ότι μπορούν να κρατήσουν ένα περιβάλλον τάξης που είναι οργανωμένο, μη διασπαστικό και τακτοποιημένο. Οι Wong και Wong (2009) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την τάξη πρέπει να προηγείται της όποιας προσπάθειάς του να εκπαιδεύσει τους μαθητές. Θεωρούν, επίσης, ότι η πιο σημαντική πλευρά της διδασκαλίας είναι η διαχείριση της τάξης και τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν περισσότερο στη «διαχείριση» παρά στην «πειθαρχία» των μαθητών, ώστε να δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης δίνουν έμφαση στην οργάνωση και δεν ενεργούν αυθόρμητα ή και ελαστικά σε σχέση με τους κανόνες, τις διαδικασίες και τις συνέπειες. Ο Putman (2013) αναφέρει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα του επιδρά στην συμπεριφορά του μαθητή. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που είναι άριστοι στη διαχείριση της τάξης, είναι το ίδιο άριστοι γνώστες των διδακτικών στρατηγικών, επιλέγουν να χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα από στρατηγικές διδασκαλίας που δημιουργούν και διατηρούν ένα περιβάλλον αποτελεσματικής μάθησης. Ο Putman στην έρευνα του διαπίστωσε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, τη διαχείριση της τάξης και τη μάθηση.

Επίσης, ο Goddard et al. (2004) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη στρατηγικές διαχείρισης της τάξης που είναι περισσότερο οργανωμένες, καλοσχεδιασμένες, με επίκεντρο τους μαθητές, ανθρωπιστικές και περισσότερο δεκτικές ως προς τις ιδέες των μαθητών. Παράλληλα, χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με πεποιθήσεις χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας διδακτικές

καινοτομίες, προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης και διδακτικές μεθόδους που προάγουν την αυτονομία των μαθητών (Cousins & Walker, 2000).

Από την άλλη, εκπαιδευτικοί με μειωμένη αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους για αποτελεσματική διαχείριση της τάξης συνήθως εφαρμόζουν ακατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, να θυμώνουν και να αισθάνονται ως απειλή την συμπεριφορά των μαθητών τους (Martin et al., 1999). Επιπλέον, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις συνέπειες και την τιμωρία (Gordon, 2001) και συνήθως θυμώνουν και τιμωρούν τους μαθητές με απείθαρχη συμπεριφορά (Almog & Shechtman, 2007). Οι Browsers και Tomić (2000) θεωρούν ότι οι άνθρωποι που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένα πεδία δραστηριοτήτων, καταλήγουν γρήγορα να θεωρούν αυτές τις δραστηριότητες ως απειλές και προτιμούν να τις αποφεύγουν. Συνεπώς, και οι εκπαιδευτικοί που αμφισβητούν την ικανότητά τους στη διαχείριση της τάξης είναι περισσότερο πιθανό να νοιώθουν ότι απειλούνται από το περιβάλλον της τάξης και να έρχονται αντιμέτωποι με αυτό καθημερινά λόγω της ανεπάρκειάς τους.



## **Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 Πρωτοτυπία-Αναγκαιότητα της μελέτης**

Η σημαντικότητα της διαχείρισης της σχολικής τάξης αποτελεί αναμφίβολα μια από τις εκπαιδευτικές πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και έχει ερευνηθεί εκτεταμένα. Παρόλα αυτά, η διαχείριση της σχολικής τάξης μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας είναι ένας τομέας με περιορισμένες βιβλιογραφικές αναφορές που δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος. Ως εκ τούτου, υπάρχει αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα του συγκεκριμένου ζητήματος και η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να συνδράμει στην ακαδημαϊκή έρευνα διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας, όπως επίσης και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, όσον αφορά την διαχείριση της σχολικής τάξης.

#### **3.2 Σκοπός-Στόχοι**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης, είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την διαχείριση της σχολικής τάξης στο μάθημα των Αγγλικών.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς που προκύπτουν στο μάθημα των Αγγλικών.

2<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους πιθανούς παράγοντες στους οποίους οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές.

3<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ζητημάτων σχετικών με την διαχείριση της σχολικής τάξης σε προληπτικό επίπεδο (τεχνικές πρόληψης).

4<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ζητημάτων σχετικών με την διαχείριση της σχολικής τάξης σε παρεμβατικό επίπεδο (τεχνικές παρέμβασης).

5<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση του βαθμού αυτό-αποτελεσματικότητας που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών ως προς την διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την μαθητική εμπλοκή;

6<sup>ος</sup> στόχος: Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των προσεγγίσεων διαχείρισης της τάξης και του βαθμού αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς την διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την μαθητική εμπλοκή.

### **3.3 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Με βάση τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;

2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Σε ποιους παράγοντες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιους τρόπους αντιμετώπισης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις απείθαρχες συμπεριφορές;

4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιους τρόπους αντιμετώπισης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε παρεμβατικό επίπεδο (κατά την διάρκεια του μαθήματος) προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις απείθαρχες συμπεριφορές;

5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιος είναι ο βαθμός αυτό-αποτελεσματικότητας που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών ως προς την διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την μαθητική εμπλοκή;

6<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει σχέση μεταξύ των προσεγγίσεων διαχείρισης της τάξης και του βαθμού αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς την διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την μαθητική εμπλοκή;

### **3.4 Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Η συγκεκριμένη εργασία βασίστηκε στην ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις των οποίων η διάταξη μπορεί να

τροποποιηθεί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σε σχέση με το τι κρίνεται καταλληλότερο. Παράλληλα, υποβάλλονται και ανοικτού τύπου ερωτήσεις για την ακριβέστερη κατανόηση και παροχή εξηγήσεων των θεμάτων που συζητούνται (ΕΣΟΕΛ, 2021).

Ως εκ τούτου, σχεδιάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης με ερωτήσεις που βασίζονται σε τρεις βασικούς άξονες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις συνέντευξης οι οποίες πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά λόγω της πανδημίας. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης δεν υπερέβηκε τα 25 λεπτά. Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης στηρίχτηκαν σε τρεις (3) βασικούς άξονες, οι οποίοι διαμορφώθηκαν με βάση τα έξι ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Ο πρώτος άξονας ερωτήσεων της συνέντευξης περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις και είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με τα είδη προβλημάτων απείθαρχης συμπεριφοράς που προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των Αγγλικών αλλά και τους παράγοντες που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οφείλεται η απείθαρχη

συμπεριφορά των μαθητών. Ο δεύτερος άξονας εστίασε στους τρόπους αντιμετώπισης των απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό επίπεδο, πριν αυτές να εμφανιστούν, αλλά και σε παρεμβατικό επίπεδο, όταν δηλαδή εμφανιστούν κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ο τρίτος άξονας επικεντρώθηκε στην αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση με την διαχείριση της τάξης, την διδασκαλία και την μαθητική εμπλοκή.

### **1<sup>ος</sup> άξονας: Είδη προβλημάτων και παράγοντες απείθαρχης συμπεριφοράς.**

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα;
2. Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;
3. Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

### **2<sup>ος</sup> άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο**

1. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;
2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο (κατά την διάρκεια του μαθήματος) προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

### **3<sup>ος</sup> άξονας: Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και διαχείριση της τάξης**

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών;
2. Πώς αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;;
3. Πώς εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;
4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;
5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;

### **3.5 Δείγμα**

Το δείγμα αποτελείτο από δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είτε σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά σχολεία στην επαρχία Λευκωσίας. Οι έντεκα (11) εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (ποσοστό 73,3%) και οι τέσσερις (4) ήταν άντρες (ποσοστό 26,6%). Οι έντεκα (11) εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο (ποσοστό 73,3%) ενώ οι τέσσερις (4) (ποσοστό 26,6%) εργάζονται σε δημόσιο σχολείο. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι έμπειροι και έχουν περισσότερο από 8 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

### **3.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, που αποτελεί μία από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2003). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι άξονές της βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Η συγκεκριμένη έρευνα υιοθέτησε την ποιοτική προσέγγιση για να διεκρινθεί και να κατανοηθεί εις βάθος το φαινόμενο της διαχείρισης της

τάξης. Μέσω της ποιοτικής έρευνας, μας δίνεται η δυνατότητα να διερευνήσουμε την εμπειρία των καθηγητών της Αγγλικής Γλώσσας σε σχέση με την διαχείριση της τάξης με σκοπό την ολιστική κατανόηση του φαινομένου. Η ανάγκη αυτή προκύπτει λόγω του περιορισμένου αριθμού ερευνών στον τομέα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε σχέση με την διαχείριση της τάξης (Zuckerman, 2007) και ως εκ τούτου η ποιοτική προσέγγιση θα μας επιτρέψει να αντλήσουμε σημαντικές πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα.

Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος μιας και χαρακτηρίζεται από ευελιξία κατά την ερευνητική διαδικασία και η οποία επιτρέπει την ‘ανοιχτή’ διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την διαχείριση της τάξης και τις αντίστοιχες στρατηγικές που χρησιμοποιούν χωρίς να τους περιορίζει σε μια προκαθορισμένη δομή ερωτήσεων (όπως λόγου χάρη σε ένα ερωτηματολόγιο). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψιν την φύση της ποιοτικής προσέγγισης, ένα μικρό δείγμα καθηγητών Αγγλικών συμμετείχε στην έρευνα.

### **3.7 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων**

Οι αναλύσεις των συνεντεύξεων έγιναν με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Επίσης, αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων παρατίθενται για πιστότερη απόδοση των δεδομένων (Βάμβουκας, 2007; Ιωσηφίδης, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 4.1 Πρώτος άξονας

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα της συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν και τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τους παράγοντες που πιστεύουν ότι οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές. Πιο αναλυτικά:

Στην ερώτηση 1 « Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα;», όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι κάποιες φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης της τάξης τα οποία οφείλονται σε ποικίλους λόγους.

Στην ερώτηση 2 «Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;» όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν έχουν να κάνουν με μια μερίδα μαθητών οι οποίοι με την συμπεριφορά τους δημιουργούν προβλήματα στην τάξη. Τέτοιου είδους προβλήματα είναι για παράδειγμα, η συνομιλία με άλλους συμμαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος, το «πέταγμα», χωρίς να παίρνουν τον λόγο, η μη ακολουθία των οδηγιών και μη συμμόρφωση σε κανόνες, η διακοπή του μαθήματος από άσκοπες ερωτήσεις, η γενική αδιαφορία για το μάθημα αλλά και η άρνηση τους να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους. Μια εκπαιδευτικός μάλιστα, επισήμανε: *«η απείθαρχη συμπεριφορά ενίοτε μπορεί να εκφραστεί ως αργοπορημένη άφιξη και είσοδο στην αίθουσα με τρόπο που προκαλεί διακοπή του μαθήματος»*. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι στην ίδια ερώτηση, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ότι αντιμετώπισαν περιστατικά ανάρμοστης συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι μαθητές εκφράστηκαν με ανάρμοστες και προσβλητικές λεκτικά εκφράσεις ή και χειρονομίες απέναντι στους συμμαθητές τους ενώ μια άλλη σημείωσε ότι υπήρχε χλευασμός των αδύναμων μαθησιακά μαθητών. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά: *« Έχουν υπάρξει περιστατικά εναντιωματικής συμπεριφοράς αλλά και παιδιά που είναι απλά αγενή λόγω έλλειψης παιδείας στο σπίτι»*. Τέλος, δυο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την μη επιμελή συμπεριφορά των παιδιών όσον αφορά τις κατ'οίκον εργασίες αλλά και την πλήρη απουσία βιβλίων και τετραδίων σχετικά με το μάθημα.

Στην ερώτηση 3, «Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς έχουν να κάνουν με τον αριθμό των μαθητών της τάξης αλλά και με την ηλικία τους και το αναπτυξιακό τους στάδιο. Το οικογενειακό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα τα οικογενειακά προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν επίσης ως παράγοντες απείθαρχης συμπεριφοράς από 5 καθηγητές. Ενδεικτικά μια καθηγήτρια ανέφερε: *«το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, υπάρχουν οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν τους μαθητές όπως είναι οι πολύ αυστηροί γονείς λόγω χάρη που προκαλούν την αντίδραση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον ή στο άλλο άκρο, γονείς που δεν μπορούν να καλλιεργήσουν σωστή συμπεριφορά»*. Στην ίδια ερώτηση, μια άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε: *«πιστεύω ακράδαντα ότι η απείθαρχη συμπεριφορά (πέραν από τις περιπτώσεις όπου υπάρχει διαγνωσμένο πρόβλημα π.χ. εναντιωματική συμπεριφορά) οφείλεται αποκλειστικά στους γονείς. Δηλαδή, στις συνθήκες που τα παιδιά μεγαλώνουν, στην συμπεριφορά που βλέπουν στο σπίτι και κατ' επέκταση μιμούνται, στο χρόνο και στην ποιότητα του χρόνου που οι γονείς αφιερώνουν στα παιδιά τους και στο κατά πόσο τα παιδιά μπαίνουν στην διαδικασία «αυτόματου πιλότου» αφού οι γονείς τείνουν πολλές φορές να αποποιούνται την διαδικασία διαπαιδαγώγησης και να επιρρίπτουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς ή και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η έλλειψη παιδείας/κοινωνικής μόρφωσης από τους ίδιους τους γονείς παίζει ρόλο στην απείθαρχη συμπεριφορά των παιδιών»*. Η ίδια φαίνεται να προβληματίζεται για τον ρόλο των γονέων στην σύγχρονη κοινωνία και την σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών και ταυτόχρονα αναγνωρίζει τον καταλυτικό ρόλο που παίζει το οικογενειακό περιβάλλον στην συμπεριφορά των παιδιών τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Επιπρόσθετα, ένας άλλος παράγοντας που επισημάνθηκε από έξι (6) καθηγητές για την απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών είναι οι μαθησιακές δυσκολίες ή αδυναμίες του μαθητή. Μια καθηγήτρια ανέφερε ότι σε τέτοιες περιπτώσεις οι μαθητές *«λόγω αδυναμιών δεν μπορούν να ακολουθήσουν την ροή του μαθήματος αφού δεν καταλαβαίνουν την γλώσσα»* ενώ δυο καθηγήτριες επεσήμαναν ότι *«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν την διδασκαλία ενδέχεται να νιώσουν απομονωμένα και να αντιδράσουν αναλόγως»* και ότι *«οι μαθητές που αδυνατούν να συμβαδίσουν με το μάθημα αντιδρούν με προκλητική συμπεριφορά»*.

Άλλοι παράγοντες όπως είναι η κούραση, η βαρεμάρα, ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων ή και η έλλειψη ενδιαφέροντος/ κινήτρου αναφέρθηκαν επίσης ως παράγοντες απείθαρχης συμπεριφοράς από 3 καθηγητές. Το υλικό που χρησιμοποιεί ο καθηγητής, εάν και κατά πόσο είναι ενδιαφέρον και χρησιμοποιείται με διαδραστικό τρόπο για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, είναι επίσης ένας παράγοντας που υπέδειξαν 3 καθηγητές. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι 4 καθηγητές αναφέρθηκαν στις κοινωνικές σχέσεις που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους.

« Όταν τα παιδιά είναι φίλοι στο σχολείο και τυχαίνει να διαφωνήσουν, δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τους δυο χώρους» δήλωσε μια καθηγήτρια ενώ μια άλλη ανέφερε « εάν είναι φιλαράκια και προσπαθεί να εντυπωσιάσει ο ένας τον άλλον με λάθος τρόπους και συχνά εμποδίζουν την διεξαγωγή του μαθήματος».

#### 4.2 Δεύτερος άξονας

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα της συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε δυο ερωτήσεις, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα,

1. Στην ερώτηση 1, «Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;» οι απαντήσεις 5 εκπαιδευτικών εστιάζουν στην σημαντικότητα της θέσπισης κανόνων από την αρχή της σχολικής χρονιάς μαζί με τα παιδιά που επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός ανέφερε: « σε προληπτικό επίπεδο, θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η καθορισμός κανόνων με τα παιδιά, όπως και το να είναι ξεκάθαρο τι αναμένεται από αυτά και ποιες θα είναι οι συνέπειες σε περίπτωση που η συμπεριφορά τους είναι μη αποδεκτή. Η πειθαρχία και η συνέπεια είναι πάρα πολύ σημαντικά στοιχεία καθώς κατά ένα μεγάλο ποσοστό τα παιδιά θα δοκιμάσουν τα όρια μας αλλά και το πόσο συνεπείς θα είμαστε σε όσα έχουμε πει». Μια άλλη εκπαιδευτικός, ανέφερε ότι η καθιέρωση κανόνων συνυπάρχει μαζί με την δημιουργία συμβολαίου μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού.

Στην ίδια ερώτηση, 5 εκπαιδευτικοί έδωσαν την ίδια βαρύτητα στην σημαντικότητα της λεκτικής επιβράβευσης της επιθυμητής συμπεριφοράς με διάφορους τρόπους όπως είναι τα θετικά σχόλια για την πρόοδο τους ή τον σεβασμό που επιδεικνύουν στους υπόλοιπους



συμμαθητές τους. Μια εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι « τα τελευταία δέκα χρόνια ως εκπαιδευτικός θεωρώ ότι η συνεχής επιβράβευση όλων των μαθητών είναι η σημαντικότερη πρόληψη τόσο για την επίδοση των μαθητών όσο και για ανάρμοστες συμπεριφορές».

Η δικαιοσύνη και ο σεβασμός που πρέπει να επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός προς τους μαθητές είναι εξίσου σημαντική αφού όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια εκπαιδευτικός « δεν πρέπει να υπάρχει δημόσια κριτική και μείωση του μαθητή μπροστά από όλους». Συνεπώς, « η παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό μπορεί να είναι και μη λεκτική όπως είναι ένα νεύμα ή ένα βλέμμα για να μην διακοπεί η ροή του μαθήματος». Άλλες φορές, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να έχουν μια πιο προσωπική επαφή με τους μαθητές και να δημιουργούν καλές σχέσεις με αυτούς όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός « Πριν την έναρξη του μαθήματος προσπαθώ να τους χαιρετήσω καθώς και να ακούσω για τα ενδιαφέροντά τους και την καθημερινή τους ρουτίνα» ενώ μια άλλη υπογραμμίζει ότι « επιλέγω να έχω προσωπική συνομιλία με τους μαθητές πριν ή μετά το μάθημα». Σε κάποιες περιπτώσεις, 2 εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αλλάζουν την διαρρύθμιση της τάξης και να τοποθετούν τους απείθαρχους μαθητές σε μπροστινά θρανία αλλά και να διαχωρίζουν τους μαθητές μεταξύ τους που είναι επιρρεπείς σε απείθαρχη συμπεριφορά. Τέλος, η εναλλαγή των δραστηριοτήτων αναφέρθηκε από δυο εκπαιδευτικούς ως τρόπος αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά που έχουν κουραστεί και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν αλλά και διαδραστικές δραστηριότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν και να μαθαίνουν ευχάριστα. Τέλος, μια εκπαιδευτικός επιλέγει να δίνει υπευθυνότητες στους μαθητές (μοίρασμα φυλλαδίων, βοηθός καθηγητή) οι οποίοι τείνουν να είναι επιρρεπείς σε απείθαρχες συμπεριφορές στην τάξη.

2. Στην ερώτηση 2 «Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;» 5 καθηγητές επιλέγουν την προσωπική συζήτηση με τον μαθητή για να αντιληφθεί ο καθηγητής τον λόγο της απείθαρχης συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, 5 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η σοβαρότητα αλλά και η συχνότητα του περιστατικού αποτελεί το κριτήριο για την ενημέρωση των γονέων των παιδιών. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός αναφέρει « στις περιπτώσεις που κριθεί απαραίτητο θα επικοινωνήσω απευθείας με τους γονείς... ο πιο σημαντικός παράγοντας αλλά και ο πιο δύσκολος είναι η συνεργασία με τους γονείς στο σπίτι». Η επισήμανση αυτή, υποδηλώνει και την σημαντικότητα της σχέσης μεταξύ γονέων και σχολείου. Επιπρόσθετα, δυο εκπαιδευτικοί,

επισημαίνουν ότι αν το περιστατικό είναι σοβαρό απευθύνονται πρώτα στην διεύθυνση ή στον/στην σύμβουλο του σχολείου και έπειτα προβαίνουν σε ενημέρωση των γονιών.

Από την άλλη, μια μερίδα εκπαιδευτικών επιλέγει να χειριστεί απείθαρχες συμπεριφορές με εναλλακτικούς τρόπους, χωρίς να εμπλέξει καθόλου το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού στην διαδικασία. Συγκεκριμένα, δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προβαίνουν σε σύντομες παρατηρήσεις για να μην διακοπεί η ροή του μαθήματος σε συνδυασμό με την υπενθύμιση των κανόνων της τάξης σε ήρεμο τόνο. Εναλλακτικά, η αλλαγή θέσης είναι επίσης μια στρατηγική που χρησιμοποιούν συχνά οι ίδιοι εκπαιδευτικοί. Τέλος, δυο από τους εκπαιδευτικούς αναθέτουν ευθύνες στους μαθητές «για να νιώσουν ικανοί και σημαντικοί» όπως χαρακτηριστικά δήλωσε μια εξ αυτών.

### 4.3 Τρίτος άξονας

Αναφορικά με τον τρίτο άξονα της συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση με την διαχείριση της τάξης.

1. Στην ερώτηση 1, « Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών;» όλοι οι καθηγητές απάντησαν ότι μπορούν σε αρκετά καλό βαθμό να διαχειριστούν μια απείθαρχη συμπεριφορά. Μια εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι οι ακραίες καταστάσεις θα πρέπει να διαχειρίζονται σε συνεργασία με τους γονείς και την διεύθυνση ενώ μια άλλη υπογράμμισε την σημαντικότητα της εμπειρίας της λέγοντας: « η εμπειρία μου στην τάξη μου έχει δώσει τα εχέγγυα για να μπορώ να χειριστώ αρκετές καταστάσεις».

2. Στην ερώτηση 2, « Πως αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;» όλοι οι καθηγητές ανέφεραν την προσωπική συζήτηση και διάλογο μαζί με τον μαθητή για να εξακριβωθούν τα αίτια της μη συμμόρφωσης του με τους κανόνες της τάξης. Η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ καθηγητή-μαθητών με βάση τον σεβασμό και την αλληλοκατανόηση φαίνεται, μέσω των απαντήσεων τους, να είναι προτεραιότητα για όλους τους καθηγητές. Παράλληλα, τονίστηκε από 2 εκπαιδευτικούς η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός τόνισε « είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και της οικογένειας του κάθε μαθητή. Η συνεργασία δείχνει την πραγματική

πρόθεση εκπαιδευτικού να προσφέρει βοήθεια για τον κάθε μαθητή. Οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους στην τάξη έτσι ώστε να λαμβάνουν τα ανάλογα μέτρα για την εξάλειψη ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των παιδιών τους». Επιπρόσθετα, μια εκπαιδευτικός, πρόσθεσε ότι η χρήση της θετικής γλώσσας είναι πολύ σημαντική. Για παράδειγμα, αποφεύγει να πει *«Μην φωνάζετε»* και αναπροσαρμόζει την φράση με θετικό λόγο λέγοντας *«Μιλάτε χαμηλόφωνα»*. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της θετικής συμπεριφοράς φροντίζει και η ίδια να δίνει το καλό παράδειγμα και να είναι πρότυπο συμπεριφοράς για τους μαθητές με το να εφαρμόζει αυτά που ίδια λέει στους μαθητές (να επιδεικνύει ευγένεια και σεβασμό, να μην φωνάζει κτλ). Η θετική προσέγγιση φαίνεται να είναι προτιμότερη και να αποφέρει καρπούς καθώς μια άλλη εκπαιδευτικός την επιλέγει όταν οι μαθητές δεν συμμορφώνονται. Συγκεκριμένα, δήλωσε: *« μέσω της θετικής προσέγγισης θα του εξηγήσω τα καλά που μπορεί να εισπράξει αν συμμετέχει στο μάθημα. Θα του τονίσω τα καλά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του και θα του αναθέσω δραστηριότητες που θα τον κάνουν πιο ενεργό στην τάξη»*. Τέλος, μια άλλη εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους εκμάθησης της γλώσσας, όπως τραγούδια, διαδραστικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικά παιχνίδια όταν βλέπει ότι οι μαθητές δεν ακολουθούν την ροή του μαθήματος και δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης.

Στην ερώτηση 3, *«Πως εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;»* δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ομαδο-συνεργατική διδασκαλία καθώς τα οφέλη είναι πολλαπλά. Τρεις εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την σημασία της ομαδικής εργασίας καθώς *« οι μαθητές απολαμβάνουν να μαθαίνουν πράγματα από τους συμμαθητές τους και η ανεπιθύμητη συμπεριφορά τείνει να μειώνεται με αυτόν τον τρόπο»* ενώ μια άλλη περίπτωση εκπαιδευτικού δήλωσε *« φροντίζω οι ομάδες να σχηματιστούν με τέτοιο τρόπο ώστε τέτοιοι μαθητές να δουλέψουν με άτομα που μπορούν να τους βοηθήσουν»*. Επίσης, 6 εκπαιδευτικοί δίνουν υπευθυνότητες στους μαθητές στην προσπάθεια να τους εμπλέξουν στο μάθημα. Για παράδειγμα, αναλαμβάνουν να μοιράσουν τα φυλλάδια, να σβήσουν τον πίνακα και να επεξηγήσουν μια άσκηση. Η προσαρμογή του μαθήματος στα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι επίσης μια συνήθης πρακτική από τους εκπαιδευτικούς για να εμπλέξουν τους μαθητές στο μάθημα. Πέντε εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ακολουθούν την εν λόγω πρακτική όπως φαίνεται από τα λεγόμενα τους *«ενσωματώνω στην συζήτηση μια ερώτηση που ξέρω ότι αφορά θέμα με το οποίο ασχολούνται»* ή *«συνήθως προσπαθώ*

*να τους εντάξω στο μάθημα με συζητήσεις με θέματα που τους ενδιαφέρουν (στα Αγγλικά) ή να φέρουν στο μάθημα τις προσωπικές τους εμπειρίες».*

Στην τέταρτη ερώτηση «Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;» όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προσπαθούν να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας από μέτριο έως μεγάλο βαθμό. Παρόλα αυτά, 4 εκπαιδευτικοί διευκρίνισαν ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας εξαρτώνται από την φύση του μαθήματος, το επίπεδο των μαθητών, τα χαρακτηριστικά της τάξης αλλά και τον διαθέσιμο χρόνο. Για παράδειγμα « η κατανόηση κειμένου ή η εκμάθηση λεξιλογίου μπορεί να γίνει ευκολότερα με τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας» δήλωσε μια εκπαιδευτικός.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετές εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας κατά την εκμάθηση των Αγγλικών όπως είναι τα τραγούδια, το film screening (ως μέρος του μαθήματος όπου οι μαθητές έπρεπε να γράψουν περίληψη μιας ταινίας) τα projects, το θεατρικό παιχνίδι, τις κατασκευές, τα επιτραπέζια παιχνίδια και την κηπουρική.

Στην πέμπτη ερώτηση του τρίτου άξονα, «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν καθώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το συγκεκριμένο ζήτημα από διαφορετικές πτυχές. Συγκεκριμένα, δυο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η παρακίνηση των μαθητών που δεν δείχνουν ενδιαφέρον «εξαρτάται από την σχέση που έχουμε διαμορφώσει μαζί τους». Ένας εκ των δυο ανέφερε «το να είμαστε ανοιχτοί προς τους μαθητές αλλά και να δείχνουμε σεβασμό για την προσπάθεια που κάνουν για να κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα αποτελούν αδιαμφισβήτητα δυο παράγοντες που βοηθούν ώστε να παρακινηθούν οι μαθητές και να δείξουν ενδιαφέρον». Από την άλλη, δυο άλλες περιπτώσεις εκπαιδευτικών εστιάζουν στην συστηματική επιβράβευση και έπαινο ανεξαρτήτως δυνατοτήτων (και σε αδύναμους αλλά και δυνατούς μαθησιακά μαθητές). Επίσης, τονίζουν ότι προσπαθούν οι μαθητές να έχουν μια αίσθηση ελέγχου η οποία τους επιτρέπει να έχουν μια αίσθηση «του ανήκειν» σχετικά με την μάθηση των Αγγλικών. Αυτό επιτυγχάνεται με το να έχουν ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους αλλά και να έχουν ενίοτε ευκαιρίες επιλογής κατ'οικον εργασίας σε θεματολογίες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους. Είναι αξιοσημείωτη επίσης η αναφορά μιας εκπαιδευτικού όσον αφορά τα λάθη που γίνονται από τους μαθητές κατά την διάρκεια της μάθησης. Η ίδια επεσήμανε ότι τα λάθη είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι μαθητές οφείλουν να τα βλέπουν ως τέτοια και όχι ως τροχοπέδη για την πρόοδο τους. Συγκεκριμένα

δήλωσε « ενθαρρύνω τους μαθητές ακόμα και αν έχουν δώσει μια λάθος απάντηση...είναι σημαντικό να υπάρχει στην τάξη ένα φιλικό κλίμα που δίνει την δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να κάνουν λάθη χωρίς να νιώθουν άσχημα».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

### 5.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εν γένει αντιμετωπίζουν προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Αγγλικών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας, ένα μεγάλο μέρος της απείθαρχης συμπεριφοράς έχει να κάνει με την συνομιλία με άλλους συμμαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος, το «πέταγμα» των μαθητών, χωρίς να παίρνουν τον λόγο, την μη ακολουθία των οδηγιών και μη συμμόρφωση σε κανόνες, την διακοπή του μαθήματος από άσκοπες ερωτήσεις, την γενική αδιαφορία για το μάθημα αλλά και την άρνηση τους να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η ηλικία των μαθητών, ο αριθμός των μαθητών στην τάξη και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται αλλά και οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή. Βιβλιογραφικά, ο Κυριάκου (1997) αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να πυροδοτήσουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και τείνουν να προέρχονται από παιδιά που βρίσκουν το μάθημα βαρετό και χωρίς ενδιαφέρον.

Άλλοι παράγοντες απείθαρχης συμπεριφοράς είναι η κούραση, η βαρεμάρα, η έλλειψη ενδιαφέροντος/ κινήτρου που επηρεάζουν την συμπεριφορά των μαθητών. Όσον αφορά το τελευταίο, ο Κυγιάκου, (2000) αναφέρει ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος ή κινήτρου οδηγεί τους μαθητές στο να ασχοληθούν με δραστηριότητες διαφορετικές από αυτές του μαθήματος καθώς δεν θεωρούν το σχολικό πλαίσιο ενδιαφέρον για μάθηση. Παρόλα αυτά, αναφέρει ότι οι δείκτες χαμηλού κινήτρου ή ενδιαφέροντος πολύ συχνά καταλήγουν να μετατρέπονται σε προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων ή και το κατά πόσο το υλικό που χρησιμοποιεί ο καθηγητής είναι ενδιαφέρον και κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή είναι παράγοντες που επηρεάζουν την μαθησιακή συμπεριφορά. Αυτό υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Fontana, 1997) καθώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σχεδιάζουν την διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ικανότητες των μαθητών. Με άλλα λόγια, ο βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας πρέπει να συμβαδίζει με τον ρυθμό μάθησης των μαθητών αλλά και να λαμβάνει υπόψιν τις ατομικές μαθησιακές τους διαφορές και ανάγκες.

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης των απειθαρχων συμπεριφορών, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ενέργειες που μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο επίπεδα: α) προληπτικό επίπεδο και β) παρεμβατικό επίπεδο.

Αναλυτικότερα, σε προληπτικό επίπεδο μια συνήθης πρακτική είναι ο καθορισμός κανόνων με τα παιδιά, όπως και το να είναι ξεκάθαρο τι αναμένεται από αυτά και ποιες θα είναι οι συνέπειες σε περίπτωση που η συμπεριφορά τους είναι μη αποδεκτή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν και με άλλες έρευνες (Corzo και Corteras, 2011; Macias και Sanchez, 2015) όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η καθιέρωση κανόνων αλλά και οι άμεσες συνέπειες από την μη συμμόρφωση τους σε αυτούς ήταν η κύρια προσέγγιση τους ως προς τις απειθαρχες συμπεριφορές μαθητών στην τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνεπείς προς τους κανόνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες από τους ασυνεπείς ή ασταθείς εκπαιδευτικούς, που χειρίζονται άλλοτε με ανεκτικότητα και άλλοτε με μεγάλη αυστηρότητα τις ίδιες παραβατικές συμπεριφορές (Wragg, 2001). Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν την ίδια βαρύτητα στην σημαντικότητα της λεκτικής επιβράβευσης της επιθυμητής συμπεριφοράς με διάφορους τρόπους. Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης συγκλίνει και με άλλες έρευνες (Rahimi και Hosseini, 2012) όπου δίνεται έμφαση στην αναγνώριση και λεκτική επιβράβευση των μαθητών, τόσο για την επίδοση τους όσο και για την συμπεριφορά τους, παρά στην τιμωρία και στην επιθετικότητα. Σε κάθε περίπτωση, η θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με την μάθηση τους φαίνεται ότι συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο και επιτυχία (Wiseman και Hunt, 2008).

Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αναμφίβολα μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης καθώς ο μαθητής τείνει να είναι δεκτικότερος σε κανόνες και άλλες μαθησιακές διαδικασίες (Faber and Mazlich, 1995). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το προσωπικό ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός ως προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών επισημάνθηκε ως προληπτικό μέτρο απειθαρχων συμπεριφορών. Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει (Cevallo και Soto, 2020) ότι όταν υπάρχει χώρος για τους μαθητές να εκφράσουν τα ενδιαφέροντα τους αλλά και τις ανάγκες τους, τότε δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει και να εξατομικεύσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του μαθητή αλλά και στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ως εκ τούτου, οι μαθητές όχι μόνο υποστηρίζονται στην μαθησιακή

διαδικασία αλλά και τα συμπεριφορικά προβλήματα τείνουν να μειώνονται αφού οι μαθητές νιώθουν ότι λαμβάνονται υπόψιν και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γίνεται με περισσότερη προθυμία.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα υιοθέτησαν και τρόπους αντιμετώπισης των απείθαρχων συμπεριφορών σε παρεμβατικό επίπεδο. Η προσωπική συζήτηση με τον μαθητή για να αντιληφθεί ο καθηγητής τον λόγο της απείθαρχης συμπεριφοράς ήταν ο κύριος τρόπος αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών. Αυτή η στρατηγική συγκλίνει με τα αποτελέσματα ερευνών (Corzo και Contreras, 2011) καθώς αποτελεί ένα άμεσο τρόπο αντιμετώπισης που παρέχει άμεσα αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τρόπους αντιμετώπισης που θα επιφέρουν άμεσα και γρήγορα αποτελέσματα. Ανάλογα με την σοβαρότητα του περιστατικού απείθαρχης συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι ειδοποιούν την διεύθυνση του σχολείου, μια πρακτική που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά στην έρευνα των Macías και Sanchez (2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαφάνηκε η σπουδαιότητα της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας αφού οι εκπαιδευτικοί ειδοποιούν κατευθείαν τους γονείς του μαθητή. Αυτό είναι λογικό, καθώς η θετική σχέση γονέων-σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού συμβάλλει στην καλύτερη ψυχοκοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών (Γεωργίου, 2011).

Όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα πιστεύουν ότι είναι σε θέση να διαχειριστούν μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη σε αρκετά καλό βαθμό. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την συμπεριφορά των ίδιων όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης ή ακόμα και την μαθητική συμπεριφορά (Narvaez et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα επεσήμαναν ότι η συζήτηση και ο διάλογος είναι η κύρια πρακτική που χρησιμοποιούν ως τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών που δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης και η εστίαση παράλληλα στην δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή. Σύμφωνα με τον Wragg (2001), η μάθηση συντελείται όπου υπάρχου γόνιμες σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και της τάξης αλλά και των μαθητών. Με άλλα λόγια, το υγιές κλίμα στην τάξη και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού-καθηγητή



αποτελεί την βάση στην οποία πραγματοποιείται η διαδικασία της μάθησης. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα υποστήριξαν την θετική προσέγγιση των μαθητών σε συνθήκες απειθαρχίας με το να γίνονται οι ίδιοι το θετικό πρότυπο συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, (Brophy, 2006) μέσα στις τάξεις όπου επικρατεί αποτελεσματική διαχείριση της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μεταφέρονται στους μαθητές κυρίως μέσα από την επίδειξη προτύπων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν να ελέγχουν τον εαυτό τους μέσα από την καλλιέργεια της ευθύνης και την δημιουργία ενός ασφαλούς και καλά οργανωμένου περιβάλλοντος το οποίο αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών. Αυτό προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός ως ο διαχειριστής της τάξης αναμένεται να έχει κάποιες αυτό-αντιλήψεις αναφορικά με τις δικές του ικανότητες. Επίσης, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας φαίνεται στην προτίμηση που επιδεικνύουν στις πιο θετικές και φιλικές προς τους μαθητές τεχνικές για να χειριστούν τις απείθαρχες συμπεριφορές (Goddard et. al., 2004) αλλά και σε εναλλακτικές, μαθητο-κεντρικής προσέγγισης, μεθόδους διδασκαλίας. Είναι σε θέση να αντιληφθούν την μη κανονική ροή μαθήματος λόγω απειθαρχίας και να την χειριστούν προληπτικά με συχνή εναλλαγή διαδραστικών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών παιχνιδιών προς καλύτερη συμμόρφωση των μαθητών. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι περισσότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις όσον αφορά τη διδασκαλία και οι λιγότερο παρεμβατικές προσεγγίσεις όσον αφορά την συμπεριφορά των μαθητών είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των εκπαιδευτικών με υψηλότερη αποτελεσματικότητα (Gencer and Cakiroglu, 2007).

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών, μέσω των απαντήσεων τους, δεν αισθάνονται ως απειλή την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών τους αλλά με υπομονή και χωρίς να θυμώνουν προσπαθούν να τους εμπλέξουν στην μαθησιακή διαδικασία με διάφορους τρόπους. Ένας από τους τρόπους είναι η ομαδο-συνεργατική μάθηση όπου οι εκπαιδευτικοί βάζουν τους μαθητές να δουλέψουν σε ομάδες με άτομα που ξέρουν ότι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης είναι χαρακτηριστικός στους εκπαιδευτικούς με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα καθώς αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ακόμα και οι πιο δύσκολοι μαθητές μπορούν να διδαχθούν και χρησιμοποιούν προσεγγίσεις και μεθόδους που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών και μειώνουν τον κηδεμονικό έλεγχο πάνω τους (Buell et. al, 1999; Cousins and Walker, 2000).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα εμπλέκουν τους μαθητές, με ανάρμοστη συμπεριφορά, στην μαθησιακή διαδικασία με άλλους τρόπους όπως είναι η επεξήγηση της άσκησης, το μοίρασμα φυλλαδίων ή το σβήσιμο του πίνακα. Αυτό υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Henson, 2001) αφού οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα υιοθετούν εν γένει, πιο δημοκρατικές μεθόδους και λιγότερο αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας και συμπεριφοράς και εμπλέκουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές με ανάρμοστη συμπεριφορά στις σχολικές δραστηριότητες σε σύγκριση με αυτούς με χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα.

Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η παρακίνηση των μαθητών που δεν δείχνουν ενδιαφέρον τονίζεται για ακόμα μια φορά μέσα από το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας και την μαθητο-κεντρική προσέγγιση. Οι μαθητές επιβραβεύονται ανεξαρτήτως δυνατοτήτων και είναι σε θέση να είναι πιο αυτόνομοι με το να έχουν ενίοτε ευκαιρίες επιλογής κατ'οίκον εργασίας. Αυτές οι προσεγγίσεις γίνονται πάντα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους μαθητές αφού έχει καλλιεργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης, κατανόησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα είναι ελαστικοί και καθόλου επικριτικοί με τα λάθη των μαθητών στην εκμάθηση των Αγγλικών αφού τα θεωρούν μέρος της διαδικασίας της μάθησης και απαραίτητα για την εξέλιξη τους. Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της εν λόγω έρευνας καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να είναι λιγότερο επικριτικοί στις λανθασμένες απαντήσεις και δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση στους αδύναμους μαθητές (Goddard et. al., 2004)

## **5.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και τεκμηριωμένα. Το μικρό μέγεθος του δείγματος αποτελεί τον πιο σημαντικό περιορισμό της παρούσας έρευνας.

Επίσης, περιορισμό αποτελεί η επιλογή ποιοτικής έναντι ποσοτικής μεθόδου καθώς η ποσοτική έρευνα θα επέτρεπε την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού αλλά και την συσχέτιση χαρακτηριστικών με σκοπό την ανεύρεση γενικών τάσεων όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, περιοριστικό παράγοντα αποτελεί και η επιλογή του δείγματος που έγινε από συγκεκριμένα σχολεία εύκολα προσβάσιμα στην ερευνήτρια και το αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν τη δυνατότητα, την δεδομένη στιγμή, να απαντήσουν τις ερωτήσεις.

Επιπλέον, ένας ακόμα περιοριστικός παράγοντας είναι η εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών από τον ιδιωτικό τομέα έναντι του δημόσιου τομέα.

### **5.3 Προτάσεις**

Μελλοντικά, θα μπορούσε να διερευνηθεί η ίδια ποιοτική έρευνα αλλά με παρατήρηση των εκπαιδευτικών στην τάξη, στο φυσικό τους περιβάλλον δηλαδή, για να αποκτήσουμε πιο ρεαλιστικά δεδομένα και να εξακριβωθεί αν όντως οι τρόποι αντιμετώπισης που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στην συνέντευξη χρησιμοποιούνται και στην τάξη.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαμε να διενεργήσουμε την ίδια έρευνα αλλά με εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τα προβλήματα πειθαρχίας, τους τρόπους αντιμετώπισής αλλά και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γαλανάκη, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γαλάνη, Β. (2010). Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτό-αποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα

Γεωργίου, Σ. (2011). *Του παιδιού και του σχολείου*. Διάδραση.

ΕΣΟΕΛ, (2021). *Τεχνικές Συνέντευξεων*. Ελληνική Δημοκρατία.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καψάλης, Α. Γ. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Κουτσελίνη, Μ. (1992). *Ενεργητική Μάθηση και Θεραπευτική Εργασία*.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης

Καψάλης Α. (2006, 2009). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. τ. Β'. Αθήνα.

Παπαθεμελής, Γ. (2005). Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 421, 49-55.

### **Ξενόγλωσση**

Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' demographic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*. 22,115-129.

Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *An international journal of teachers' professional development*, 11 (2).

- Altinel, Z. (2006). *Student misbehavior in EFL classes: Teachers' and students' perspectives (Unpublished master's thesis)*. Cukurova University. Adana.
- Aydin, B., and Bahce, A. (2001). Case from STs. Paper presented at the International ELT Conference-2001 on "Searching for Quality in ELT". Gamimagusa: Eastern Mediterranean University.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London, England: Continuum.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.
- Brophy, J. (2006). History of research in classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43 (3), 132–141.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management*. Teaching and Teacher Education.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (1999): A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*. 46 (2), 143-156.
- Canter L. and Canter M. (2001). *Assertive Discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Bloomington: Solution Tree.
- Cevallo, L., and Soto, S. (2020). EFL Classroom Management. *MEXTESOL Journal*. 44 (2).

- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chaouki, N. (2016). Effective classroom management to promote EFL Learners' achievement in middle school. Unpublished master's Thesis. University of Biskra.
- Chandra, R. (2015). Classroom Management for Effective Teaching. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4 (4), 13-15.
- Charlton T. and David K. (1993). *Managing misbehavior in schools*. London: Routledge
- Crawford, D. & Bodine, R. (1997). *Conflict Resolution in Schools*. Washington DC: National Institute for Dispute Resolution.
- Cohen L., Manion L. and Morrison K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. New York: Routledge.
- Corzo, Q., and Contreras, R. (2011). Understanding and facing Discipline-Related challenges in the English as a Foreign Language Classroom at public schools. *PROFILE*, 13 (2), 59-72.
- Cousins, B., & Walker, C. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, Special Issue, 25-52.
- Debreli, E. and Ishanova, I. (2019). Foreign language classroom management: Types of student misbehaviour and strategies adapted by the teachers in handling disruptive behavior. *Cogent Education*, 6 (1), 1-21.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Macmillan.
- Emmer, E.T., & Stough, L.M. (2001). Classroom Management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103.
- Everton, C.M., & Harris, A. (1992). *What we know about managing classrooms*. Education. Educational Leadership.
- Everton, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Everton & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Faber, A. and Mazlich, E. (1995). *How to talk so kids can learn at home and in school*. Scribner.
- Fontana, D. (1996). *Psychology for Educators*. Athens: Savvalas Editions.
- Fontana, D. (1997). *Discipline in the Classroom*. Buenos Aires: Santillana.
- Gencer, A. S., & Cakyroelu, J. (2007). Turkish Preservice Science Teachers' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Beliefs about Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Gibbs, C. J. (2002). Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, September.
- Goddard, R. D., LoGerfo, I., & Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18, 403-435.
- Good Th. L. and Brorhy J. E. (1987). *Looking in classrooms*: 4th edition. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Gordon, L.M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paper presented at the Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Henson, R. K. (2001). The Effects of Participation in Teacher Research on Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836.
- Jacobsen, D; Eggen, P; & Kauchak, D. (1993). *Methods for teaching: A skills Approach*. New York: Merrill.
- Kayikci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215-1225.
- Kerdikoshvili, N. (2012). Student-centered approach to classroom management in English Language Teaching. *Journal of education*, 1 (2), 53-60.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools*. (2<sup>nd</sup> ed.). Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kyriacou, C. (2000) *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers, Ltd.
- Lemlech, K. (1988). *Classroom Management: Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers*. New York: Longman.
- McManus, M. (1993). Discipline in students exclude from school. In Varma, V. (ed.) (1993). *Management of Behaviour in Schools*. (pp.218-232). London: Longman.
- Marzano, R. J. and Marzano, J.S. (2003). *The key to classroom management*. Educational.

- Macias, D.F., and Sanchez, J.A. (2015). Classroom Management: A persistent challenge for Pre-Service Foreign Language Teachers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17 (2), 81-99.
- Martin, A., Linfoot, K., & Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehaviour in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36 (4), 347-358.
- Merc, A. (2004). Reflections of pre-service teachers' throughout their teaching practicum: What has been good? What has gone wrong? What has changed? Unpublished master's thesis. Anadolu University.
- Narvaez, Darcia; Khmelkov, Vladimir; Vaydich, Jenny L; Turner, Julianne C. (2008). Measuring Teachers' self-efficacy for moral Education. *Journal of Character Education Greenwich*, 6 (2): 3-15.
- Putman, S. M. (2013). Measuring practicing and prospective elementary teachers' beliefs: Development and validation of the efficacy for classroom management scale. *Alberta Journal of Educational Research*, 59 (3), 420-441.
- Rahimi, M., and Hosseini, F.K. (2012). EFL teachers' classroom discipline strategies: The students' perspective. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 31, 309-314.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: an educational perspective*. (6th Ed.). London: Pearson.
- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective Classroom-Management and Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9 (1), 163-172.
- Sun, F. C. R., & Shek, I. T. D. (2012). Student classroom misbehavior: An explanatory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: Capturing and elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Weinstein, C., Curran, M. and Tomlison-Clarke, S. (2003). Culturally Responsive Classroom Management: Awareness into Action. *Theory into Practice*, 42 (4), 269-276.
- Wiseman, D., and Hunt, G., (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2<sup>nd</sup> ed). Springfield: Charles Thomas.
- Wragg E. C. and Wragg C. M. (1998). Classroom Management Research in the United Kingdom. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Diego.



Wong, H. K. & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong.

Wragg, E.C. (2001). *Class Management in the Secondary School*. London. Routledge.

Zuckerman, J.T. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American Secondary Education*, 35 (2), 4-16.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

Ο οδηγός συνέντευξης:

### **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

#### **1<sup>ος</sup> άξονας: Είδη προβλημάτων απείθαργης συμπεριφοράς και παράγοντες που οφείλονται οι απείθαργες συμπεριφορές.**

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα;
2. Τι είδους προβλήματα απείθαργης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;
3. Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

#### **2<sup>ος</sup> άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο.**

1. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;
2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

#### **3<sup>ος</sup> άξονας: Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και διαχείριση της τάξης**

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών;
2. Πως αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;
3. Πως εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;
4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;
5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**

### **Συνεντεύξεις**

#### **1<sup>ος</sup> άξονας: Είδη προβλημάτων απείθαρχης συμπεριφοράς και παράγοντες που οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές.**

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα;

Θεωρώ πως όλοι οι καθηγητές αντιμετωπίζουν προβλήματα/προκλήσεις διαχείρισης τάξης η μεμονωμένων μαθητών.

2. Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;

Προφορική διακοπή του μαθήματος από παιδιά με άσχετες ερωτήσεις, συνομιλία με άλλους συμμαθητές.

Χρήση κινητού τηλεφώνου, παιχνιδιών και άλλων αντικειμένων που αποσπούν την προσοχή..  
Αδιαφορία για το μάθημα, συστηματική απουσία απαραίτητων υλικών (βιβλία, μολύβια κλπ..).  
Δεν γίνεται σωστή προετοιμασία στο σπίτι (χωρίς ασκήσεις κλπ.)

3. Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

Εξαρτάται από την ηλικία, το κίνητρο των μαθητών, τη σχέση που έχουν μεταξύ τους (εάν είναι φιλαράκια και προσπαθεί να εντυπωσιάσει ο ένας τον άλλον με λάθος τρόπους που εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος), τη χημεία με τον καθηγητή, τον αριθμό μαθητών, το υλικό που χρησιμοποιείται (coursebook/διαδραστικές ασκήσεις), το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων ή η αδυναμία και τα κενά κάποιου μαθητή. Με άλλα λόγια όταν ένας μαθητής δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του επιπέδου της τάξης. Επίσης η αντίδραση του καθηγητή σε τέτοια περιστατικά και οι τρόποι πρόληψης τους παίζουν σημαντικό ρόλο.

## **2<sup>ος</sup> άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο.**

1. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

Διαρρύθμιση της τάξης, διαχωρισμό μαθητών που είναι επιρρεπείς σε απείθαρχη συμπεριφορά. Εφαρμογή κανόνων από την αρχή του μαθήματος και συχνή υπενθύμιση. Τρόπος συλλογής αυτοκόλλητων ή βαθμών με ξεκάθαρα κριτήρια. Προσωπική συνομιλία με μαθητές πριν ή μετά το μάθημα.

2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

Προσωπική παρατήρηση/ συνομιλία για να βρεθεί ο λόγος της απείθαρχης συμπεριφοράς. Επεξήγηση προβλημάτων που προκύπτουν από αυτή τη στάση κυρίως στην πρόοδο των ίδιων των μαθητών.

Παύσεις και βλέμμα προς στους μαθητές που υποπίπτουν σε απείθαρχη συμπεριφορά. Ενημέρωση γονέων μετά το μάθημα (εξαρτάται από τη σοβαρότητα του περιστατικού) Μετατροπή διακοπής του μαθήματος σε αστείο, χρήση αυτού του χρόνου για χαλάρωση. Πηγαίνεις με τα νερά τους (όχι σε όλες τις περιπτώσεις, και όχι σε μεγάλο βαθμό)

## **3<sup>ος</sup> άξονας: Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και διαχείριση της τάξης**

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών;

Πιστεύω ότι μπορώ να διαχειριστώ μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, με αποτελεσματικότητα. Τώρα οι ακραίες καταστάσεις θα πρέπει να διαχειρίζονται σε συνεργασία με γονείς και διεύθυνση.

2. Πως αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;

Εάν εξαντλήσουμε όλα τα στάδια: παρατήρηση, επεξήγηση, επιβράβευση, επικοινωνία με γονείς, διεύθυνση κτλ και συνεχίζει τότε δεν υπάρχει κάτι άλλο που μπορεί να γίνει. Προσωπικά εστιάζω στους μαθητές που θέλουν να μάθουν και συνεργάζονται προσπαθώντας να κρατήσω το μάθημα ποιοτικό χωρίς πολλές παρεμβολές από την απείθαρχη συμπεριφορά.

3. Πως εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;

Ανάθεση υπευθυνότητας, μοίρασμα φυλλαδίων/καθαρισμό πίνακα κτλπ.

Εστίαση σε προσωπικά ενδιαφέροντα, προσωπικές εμπειρίες.

Επικρότηση όταν υπάρχει ενεργή συμμετοχή.

Επεξήγηση οδηγιών μέσω παραδείγματος με την βοήθεια τους.

Ανάθεση να επεξηγήσουν κάτι που κατάλαβαν στους συμμαθητές τους.

4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;

Θεωρώ ότι εφαρμόζω εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό.

5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;

Αυτό εξαρτάται από την αιτία που δεν δείχνουν ενδιαφέρον. Εάν η αιτία είναι διαχειρίσιμη τότε σε αρκετό καλό βαθμό μπορώ να προκαλέσω το ενδιαφέρον σε μαθητές που το έχασαν.

**1<sup>ος</sup> άξονας: Είδη προβλημάτων απείθαρχης συμπεριφοράς και παράγοντες που οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές.**

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα;

Αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως το μέγεθος της τάξης (τον αριθμό των μαθητών), την ηλικία, τη χρονική περίοδο κλπ. Πιο συγκεκριμένα, όσο μικρότεροι ηλικιακά είναι οι μαθητές και όσο πιο πολλοί είναι στην τάξη, τόσο πιο πιθανό είναι να υπάρχουν θέματα διαχείρισης. Επίσης, παρατηρώ ότι όταν το καλοκαίρι πλησιάζει, γίνονται πιο δύσκολοι στο χειρισμό.

2. Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;

Συχνό φαινόμενο αποτελεί η έντονη ομιλητικότητα στην τάξη (πχ με άλλα παιδιά στην τάξη), το να φωνάζουν δυνατά τις απαντήσεις χωρίς να σηκώνουν το χέρι ή και το να αμελούν τις εργασίες τους στο σπίτι. Έχουν υπάρξει επίσης περιστατικά εναντιωματικής συμπεριφοράς αλλά και παιδιά που είναι απλά αγενή λόγω έλλειψης παιδείας στο σπίτι.

3. Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

Πιστεύω ακράδαντα ότι η απείθαρχη συμπεριφορά (πέραν από τις περιπτώσεις όπου υπάρχει διαγνωσμένο πρόβλημα πχ εναντιωματική συμπεριφορά) οφείλεται αποκλειστικά στους γονείς. Δηλαδή, στις συνθήκες που τα παιδιά μεγαλώνουν, στη συμπεριφορά που βλέπουν στο σπίτι και κατ' επέκταση μιμούνται, στο χρόνο και στην ποιότητα του χρόνου που οι γονείς αφιερώνουν στα παιδιά τους, και στο κατά πόσο τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία «αυτόματου πιλότου» αφού οι γονείς τείνουν πολλές φορές να αποποιούνται τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης και να επιρρίπτουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς ή/και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο σύγχρονος και ταχύς τρόπος ζωής πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να αναμένουν από κάποιο άλλο να κάνει τη «δουλειά» που θα έπρεπε να κάνουν οι ίδιοι στο σπίτι. Ένας άλλος επίσης παράγοντας αποτελεί και η έλλειψη παιδείας/κοινωνικής μόρφωσης και από τους ίδιους τους γονείς.

**2<sup>ος</sup> άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο.**

1. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

Σε προληπτικό επίπεδο, θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η εγκαθίδρυση κανόνων με τα παιδιά, όπως και το να είναι ξεκάθαρο τι αναμένεται από αυτά και ποιες θα είναι οι συνέπειες σε περίπτωση που η συμπεριφορά τους θα κριθεί ως μη αποδεκτή. Η πειθαρχία και η συνέπεια είναι

πάρα πολύ σημαντικά στοιχεία καθώς κατά ένα μεγάλο ποσοστό τα παιδιά θα δοκιμάσουν τα όριά μας αλλά και το πόσο συνεπείς θα είμαστε σε όσα θα έχουμε πει.

2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

Αυτό θα εξαρτηθεί από τη σοβαρότητα της κατάστασης αλλά και από το ίδιο το παιδί. Στις περιπτώσεις που αυτό κριθεί απαραίτητο, θα επικοινωνήσουμε απευθείας με τους γονείς, ενώ σε κάποιες άλλες ίσως προηγηθεί ιδιωτική συζήτηση μαζί με το μαθητή. Κάποιες φορές επίσης μπορούν να γίνουν συναντήσεις μαζί με το παιδί και τους γονείς. Ο πιο σημαντικός παράγοντας – αλλά και ο πιο δύσκολος- είναι η συνεργασία με τους γονείς στο σπίτι.

### **3<sup>ος</sup> άξονας: Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και διαχείριση της τάξης**

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών;

Θεωρώ πως η εμπειρία μου στην τάξη μου έχει δώσει τα εχέγγυα για να μπορώ να χειριστώ αρκετές καταστάσεις. Ωστόσο, συνεχίζω να μαθαίνω και να εκπλήσσομαι –κυρίως από συμπεριφορές που αφορούν τους γονείς και όχι τα ίδια τα παιδιά.

2. Πως αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;

Όπως είπα, επικοινωνώ με τους γονείς του μαθητή αλλά και ιδιωτικά με τον ίδιο. Στην περίπτωση που δε φαίνεται να υπάρχει συνεργασία ή ανταπόκριση και έχω εξαντλήσει όλες τις διόδους επικοινωνίας, θα αναγκαστώ να απομακρύνω το μαθητή. Να σημειώσω βέβαια ότι αυτό είναι ένα υποθετικό σενάριο που δεν έχει πραγματοποιηθεί.

3. Πως εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;

Πολλές φορές προσπαθώ να τους δώσω ευθύνες/υπευθυνότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ή τους δίνω την ευκαιρία να μιλήσουν για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει (στα αγγλικά). Σημαντικό είναι επίσης να νιώσουν μέρος της ομάδας.

4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;

Εξαρτάται από το επίπεδο, τους μαθητές και το χρόνο. Σε επίπεδα όπου ο χρόνος και οι μαθητές το επιτρέπουν, έχω προσθέσει ως μέρος του μαθήματος τη μουσική (οι μαθητές γράφουν τους στίχους που ακούν, ακούγοντας το τραγούδι), film screening (ως μέρος του μαθήματος όπου οι μαθητές έπρεπε να γράψουν review).

5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;

Πολλές φορές το μάθημα μπορεί να γίνει βαρετό, ειδικά κατά τη διδασκαλία της γραμματικής, όποτε αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να προσθέτω πάντα μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα (πχ παιχνίδι στο διαδραστικό πίνακα) κατά το τέλος του μαθήματος. Επίσης, σε αυτό το κομμάτι θεωρώ ότι βοηθάει ιδιαίτερα η χιμεία και η διαμόρφωση της σχέσης με τον κάθε μαθητή. Το μότο “We are all in this together” θεωρώ ότι βοηθά, χωρίς βέβαια να παρεξηγείται η προσωπική προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει ο κάθε μαθητής.



**1<sup>ος</sup> άξονας: Είδη προβλημάτων απείθαρχης συμπεριφοράς και παράγοντες που οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές.**

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα;

Κάποιες φορές-πολύ μεμονωμένα περιστατικά

2. Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;

Συζήτηση μεταξύ συμμαθητών πολύ μικρών σε ηλικία

3. Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

- Κούραση μετά το σχολείο
- Προβλήματα που μεταφέρονται από το σχολείο στο φροντιστήριο(όταν τα παιδιά είναι φίλοι και στο σχολείο και τυχαίνει να διαφωνήσουν, δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τους 2 χώρους)
- Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τη διδασκαλία της ομάδας ενδέχεται να νιώσουν απομονωμένα και να αντιδράσουν αναλόγως

**2<sup>ος</sup> άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο.**

1. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

- Μικρός αριθμός παιδιών ανά τμήμα
- Καθιέρωση κανόνων μαζί με τα παιδιά που επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα ειδικά στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Δημιουργία Συμβολαίου μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού)
- Εναλλαγή δραστηριοτήτων σε περίπτωση που τα παιδιά έχουν κουραστεί και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν
- Επιλογή διαδραστικών δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν και να μαθαίνουν ευχάριστα

2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

- Διακοπή μαθήματος και επανάληψη κανόνων σε ήρεμο τόνο
- Αλλαγή θέσης των παιδιών που προκαλούν τη φασαρία

### **3<sup>ος</sup> άξονας: Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και διαχείριση της τάξης**

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών;

Σε μεγάλο βαθμοί

2. Πως αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;

Με σεβασμό και διάλογο

3. Πως εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;

Μπορούν να γίνουν οι βοηθοί του εκπαιδευτικού ούτως ώστε να νιώσουν ευπρόσδεκτοι στο μάθημα

4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;

Σε πολύ μεγάλο βαθμοί (θεατρικό παιχνίδι, τραγούδια, κίνηση, κατασκευές, επιτραπέζια παιχνίδια, κηπουρική, Projects)

5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;

Σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά βρίσκονται σε μικρή ηλικία και υπάρχει ακόμα περιθώριο να αναπτύξουν μια θετική εικόνα προς τον εκπαιδευτικό και τη γλώσσα.

**1<sup>ος</sup> άξονας: Είδη προβλημάτων απείθαρχης συμπεριφοράς και παράγοντες που οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές.**

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα;

Όχι σε γενικές γραμμές. Υπάρχουν κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις, ειδικότερα με παιδιά μικρότερης ηλικίας (γυμνάσιο).

2. Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;

Σε κάποιες περιπτώσεις ατίθασων παιδιών, το μάθημα μπορεί να διακοπεί λόγω άρνησης τους να συνεργαστούν/συμμετέχουν ή λόγω του ότι με τη συμπεριφορά τους προκαλούν φασαρία στην τάξη ή ενοχλούν άλλους μαθητές. Επίσης, η απείθαρχη συμπεριφορά μπορεί να εκφραστεί ως αργοπορημένη άφιξη στην τάξη και είσοδος στην αίθουσα με τρόπο που προκαλεί διακοπή του μαθήματος.

3. Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

Οι παράγοντες ποικίλουν σε κάθε περίπτωση μαθητή, μεταξύ άλλων: χαρακτήρας (π.χ. μαθητές που μέσω της απείθαρχης συμπεριφοράς επιζητούν να προσελκύσουν την προσοχή/αποδοχή), οικογενειακό περιβάλλον (οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν τους μαθητές, πολύ αυστηροί γονείς που προκαλούν την αντίδραση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον ή στο άλλο άκρο, γονείς που δεν μπορούν να καλλιεργήσουν σωστή συμπεριφορά), σχολικό περιβάλλον (π.χ. χαλαρότητα στην τήρηση των κανονισμών), μαθησιακές δυσκολίες/αδυναμίες (π.χ. μαθητές που αδυνατούν να συμβαδίσουν με το μάθημα και αντιδρούν με προκλητική συμπεριφορά).

**2<sup>ος</sup> άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο.**

1. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

Θέτω κανόνες συμπεριφοράς από την αρχή κάθε σχολικής χρονιάς και συζητώ με τους μαθητές τους λόγους και τις συνέπειες. Ενημερώνομαι από άλλους συναδέλφους ή τον σύμβουλο του σχολείου για περιπτώσεις μαθητών που ίσως χρήζουν ειδικής μεταχείρισης.

2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

Ανάλογα με τη σοβαρότητα του περιστατικού η στρατηγική μπορεί να διαφέρει. Για κάτι πιο μικρής σημασίας, μπορεί να περιοριστώ σε μια σύντομη παρατήρηση ούτως ώστε να μην χαθεί η

ροή του μαθήματος. Αυτή η παρατήρηση μπορεί να συνδυαστεί με συζήτηση με τον μαθητή. Για πιο σοβαρές περιπτώσεις, μπορεί να ενημερώσω τον υπεύθυνο βοηθό ή/και τον σύμβουλο του σχολείου και ανάλογα να προχωρήσω και σε ενημέρωση των γονιών. Σε κάθε περίπτωση, το πρώτο βήμα αφορά τον ίδιο τον μαθητή.

### **3<sup>ος</sup> άξονας: Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και διαχείριση της τάξης**

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών;

Σε αρκετά καλό βαθμό.

2. Πως αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;

Ανάλογα με το περιστατικό. Η αντίδραση μου μπορεί να είναι μια σύντομη παρατήρηση, συζήτηση μαζί του εκτός τάξης, ενημέρωση ανωτέρων, επικοινωνία με γονείς.

3. Πως εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;

Προσπαθώ να προσελκύσω το ενδιαφέρον τους. Αυτό μπορεί να γίνει ενσωματώνοντας στη συζήτηση μια ερώτηση που ξέρω ότι αφορά θέμα με το οποίο ασχολούνται. Κάποιες φορές σε περιπτώσεις ομαδικής εργασίας φροντίζω οι ομάδες να σχηματιστούν με τέτοιο τρόπο ώστε τέτοιοι μαθητές να δουλέψουν με άτομα που μπορούν να τους βοηθήσουν.

4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;

Σε μέτριο-καλό βαθμό, ανάλογα με τη φύση του συγκεκριμένου μαθήματος, τα χαρακτηριστικά της τάξης κτλ.

5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;

Σε μέτριο-καλό βαθμό. Η επιτυχία μπορεί να εξαρτηθεί από τον χαρακτήρα των μαθητών, την ηλικία τους, το περιβάλλον της τάξης κτλ.

**1<sup>ος</sup> άξονας: Είδη προβλημάτων απείθαρχης συμπεριφοράς και παράγοντες που οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές.**

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα;  
Όχι ιδιαίτερα. Χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές για να τα προλάβω.

2. Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών;

Talking between students, standing up to get something without asking for permission, not focusing on the teacher

3. Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

Sometimes some students might be tired or bored. At other times they do not enjoy the task or find it difficult.

**2<sup>ος</sup> άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο.**

1. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

- Reward charts (stars / stickers)
- Noisemeter
- Hand gestures
- Praising positive and wanted behaviour by using phrases related to behaviour eg. Well done for remembering to raise your hand
- Sending positive letters home
- Give students responsibilities

2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

- If a pupil is refusing to do something they are asked to do I give them a clear choice between two options.
- Sometimes if needed I ask for help from the director general
- Have a conversation with the pupil to find out why they felt the need to behave or respond in the way they did

### **3<sup>ος</sup> άξονας: Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και διαχείριση της τάξης**

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών;

- Quite well. However, I have more strategies with younger students than with older ones.

2. Πως αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;

- Have a conversation with him / her to see what about the rules he does not like
- Adapt the way I phrase things eg. Instead of saying stop shouting I say Talk quietly
- Try to develop positive relationship with students
- Model positive behaviour myself eg. Saying please and thank you, not shouting etc

3. Πως εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;

If for example a student is restless I might switch to an activity that includes movement to release energy. I also have students work in groups as students enjoy learning from their peers minimising disruptive behaviour

4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;

I try to as much as I can – I believe in well-structured lesson plans which maximize my time in the class while using activities that suit the children

5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;

I try to as much as I can by having students ‘own’ their learning and giving them a sense of control. I try to be clear about my learning objectives and offer lots of praise and rewards.

**1<sup>ος</sup> άξονας: Είδη προβλημάτων απείθαρχης συμπεριφοράς και παράγοντες που οφείλονται οι απείθαρχες συμπεριφορές.**

1. Αντιμετωπίζετε προβλήματα διαχείρισης της τάξης κατά την διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένη γλώσσα; Ναι.
2. Τι είδους προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς προκύπτουν κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των Αγγλικών; Μιλάει με τους συμμαθητές του/της, ενοχλεί τους συμμαθητές και κάνει φασαρία, δεν ακολουθεί τις οδηγίες, δεν φέρνει βιβλία και τετράδια, δεν προετοιμάζει τις κατ'οίκον εργασίες, δεν συνεργάζεται, δεν ζητάει τον λόγο και διακόπτει τους άλλους.
3. Σε ποιους παράγοντες/λόγους πιστεύετε, ως εκπαιδευτικός, ότι οφείλεται η απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών;

Οι αιτίες της απείθαρχης συμπεριφοράς μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες όπως: υπερκινητικότητα, συναισθηματικές διαταραχές, διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, διαφορετικά ενδιαφέροντα, δεν του/της αρέσει η γλώσσα, αδύναμος μαθητής.

**2<sup>ος</sup> άξονας: Τρόποι αντιμετώπισης απείθαρχων συμπεριφορών σε προληπτικό και παρεμβατικό επίπεδο.**

1. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε προληπτικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

Καθιέρωση κανόνων, επιβράβευση των μαθητών με διάφορους τρόπους π.χ αυτοκόλλητα, θετικά σχόλια στους μαθητές που συνεργάζονται, δραστηριότητες που κρατούν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διατηρεί σεβασμό και δικαιοσύνη μέσα στην τάξη. Δεν πρέπει να υπάρχει δημόσια κριτική και μείωση του μαθητή μπροστά από όλους, διατήρηση ψυχραιμίας του εκπαιδευτικού, τοποθέτηση απείθαρχων μαθητών στα μπροστινά θρανία, παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, η παρέμβαση από των εκπαιδευτικό μπορεί να γίνει χωρίς την χρήση λεκτικών προτάσεων π.χ ένα νεύμα, ένα βλέμμα για να μην διακόπτεται η ροή του μαθήματος.

2. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζετε, ως εκπαιδευτικός, σε παρεμβατικό επίπεδο προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις απείθαρχες συμπεριφορές;

Συνεργασία με την οικογένεια, υπενθύμιση του μαθητή ότι θα τιμωρηθεί αν δεν συμμορφωθεί (θα ενημερωθούν οι γονείς, θα αλλάξει θέση, ανάθεση βοηθητικών εργασιών, λεκτική υπενθύμιση του καθήκοντος του μαθητή όταν παρεκτρέπεται).

### **3<sup>ος</sup> άξονας: Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού και διαχείριση της τάξης**

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε μια απείθαρχη συμπεριφορά στην τάξη στο μάθημα των Αγγλικών; Σε αρκετά καλό βαθμό.

2. Πως αντιμετωπίζετε ένα μαθητή που δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης;

Αρχικά προσπαθώ να κατανοήσω γιατί ένας μαθητής δεν συμμορφώνεται. Μπορεί να τον ενοχλεί κάτι που γίνεται μέσα στην τάξη, ίσως με κάποιον άλλο μαθητή, εάν δεν βρίσκει ενδιαφέρον τους τρόπους διδασκαλίας θα προσπαθήσω να χρησιμοποιήσω άλλους τρόπους όπως τραγούδια, εικόνες, βίντεο και καινούριες δραστηριότητες, παιχνίδια. Θα συνεργαστώ, θα ακούσω και θα συζητήσω με τον μαθητή για την συμπεριφορά του αυτή. Θα χρησιμοποιήσω τις τεχνικές που έχω αναφέρει πιο πάνω. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και της οικογένειας του κάθε μαθητή. Η τεχνική αυτή παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα. Η συνεργασία αυτή δείχνει την πραγματική πρόθεση του εκπαιδευτικού να προσφέρει βοήθεια για τον κάθε μαθητή. Οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα στην τάξη έτσι ώστε και αυτοί να λαμβάνουν τα ανάλογα μέτρα για την εξάλειψη ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των παιδιών τους.

3. Πως εμπλέκετε στο μάθημα των Αγγλικών τους μαθητές με ανεπιθύμητη συμπεριφορά;

Διαρκής απασχόληση των μαθητών με διάφορες δραστηριότητες.

Αγνόηση της ενοχλητικής συμπεριφοράς (όχι πάντα)

Συνεχής υπενθύμιση των κανόνων συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης

4. Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σας;



Όταν οι μαθητές δεν δείχνουν ενδιαφέρον με μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, τότε προσπαθώ να βρίσκω άλλους πιο διασκεδαστικούς και ενδιαφέρον τρόπους έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή τους από άλλα πράγματα. Επίσης είναι καλό να δίνεται στους μαθητές λίγος χρόνος ίσως 5 λεπτά όταν το επιτρέπει ο χρόνος του μαθήματος να συζητήσουν μαζί με όλη την τάξη και τον εκπαιδευτικό μαζί για κάτι άλλο εκτός από το μάθημα, μια συζήτηση που θα συμπεριλάμβανε όλους μέσα στην τάξη και αυτό θα βοηθούσε στο να μην υπάρχει η ανάγκη να μιλούν μόνοι τους ή μεταξύ τους και να διακόπτεται το μάθημα.

5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές της τάξης που δεν δείχνουν ενδιαφέρον;

Αρκετοί μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον είναι μαθητές που φοβούνται την αποτυχία. Έτσι και εγώ σαν εκπαιδευτικός προσπαθώ να ενθαρρύνω όλους τους μαθητές ακόμη και αν έχουν δώσει μία λάθος απάντηση. Κάποιες φορές οι μαθητές βλέπουν την τάξη σαν ένα διαγωνισμό όπου προσπαθούν να δείξουν ποιος είναι καλύτερος από τον άλλο. Άλλες φορές είναι καλό αυτό γιατί παρακινεί τους μαθητές αλλά είναι και οι φορές που αποθαρρύνει τους πιο αδύναμους. Άρα είναι σημαντικό να υπάρχει στην τάξη ένα φιλικό κλίμα που δίνει την δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να κάνουν λάθη χωρίς να νιώθουν άσχημα. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αγνοεί τους μαθητές που δεν συνεργάζονται, αντιθέτως πρέπει να προσπαθεί να μάθει τον μαθητή, να δει πια είναι τα ενδιαφέροντα του και ίσως αυτό να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να συμπεριλάβει κάποιες από τις δραστηριότητες του μέσα στο μάθημα εάν αυτό είναι εφικτό. Αν όμως προσπαθώ σαν εκπαιδευτικός να αλλάξω τις μεθόδους διδασκαλίας, προσπαθώ να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον και συνεχίζει να υπάρχει αυτή η αδιαφορία από τον μαθητή, τότε θα συζητήσω με τους γονείς του για να δούμε πως αλλιώς θα επιλυθεί το πρόβλημα.