

**Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη- Απόψεις των καθηγητών
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου**

**Management of student behavior problems in the classroom –views of Secondary
Education teachers.**

Κυριακή Βουλγαράκη, ΠΕ02, M.Ed., kvoul009@yahoo.gr

Σοφία Παπαστεφανάκη, ΣΕΠ ΕΑΠ, Επιστημονική Συνεργάτης ΕΛΜΕΠΑ, sofiaapastefanaki@hotmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Kiriaki Voulgaraki, PE02, M.Ed., kvoul009@yahoo.gr

Sofia Papastefanaki, Tutor, HOU, HMU, sofiaapastefanaki@hotmail.com

Evaggelos Anagnou, Tutor, HOU, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: Managing students' behavior problems within the classroom is a vital issue of research in Pedagogical Science. The present study explores the views of teachers of Secondary Education in the Prerecture of Heraklion regarding the effective management of students' behavioral problems in the classroom. During the research process, the quantitative approach was chosen and an electronic questionnaire was used, which was answered by 134 teachers who work at Gymnasiums and Lyceums of general secondary education that provided a random sample. The results, regarding the frequency of occurrence of various external and internal forms of problems, indicate that there is a high concentration of responses in the average values. Family factors and the wider social environment of the students are considered to be essential elements for the emergence of problems, while for their prevention and management the teachers resort to actions that refer to both the ecosystemic and psychodynamic approach and the socio-knowledge and psychodynamic/humanitarian model, without however excluding the behavioral model.

Keywords: Students' behavioral problems, managing behavioral problems, secondary education.

Περίληψη: Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης απασχολεί διαχρονικά την Παιδαγωγική επιστήμη. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Κατά την ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση και για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν 134 εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και ΓΕ.Λ. του νομού, που προέκυψαν με

τυχαία δειγματοληψία. Τα αποτελέσματα, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης ποικίλων εξωτερικευμένων κι εσωτερικευμένων μορφών προβλημάτων, καταδεικνύουν υψηλή συγκέντρωση αποκρίσεων στις μέσες τιμές. Βασικοί αιτιολογικοί παράγοντες των προβλημάτων θεωρούνται παράμετροι του οικογενειακού και ευρύτερα κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, ενώ για την πρόληψη και διαχείρισή τους οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε ενέργειες, που παραπέμπουν τόσο στην οικοσυστημική και ψυχοδυναμική προσέγγιση όσο και στο κοινωνικογνωστικό και ψυχοδυναμικό/ανθρωπιστικό μοντέλο, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και το συμπεριφοριστικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών απασχολούσε ανέκαθεν την Παιδαγωγική επιστήμη, καθώς αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη διδακτική καθημερινότητά τους οι εκπαιδευτικοί (Χρηστάκης, 2011· Παναγάκος, 2014· Okunola & Ocheho, 2017) όλων των βαθμίδων (Πουρσανίδου, 2016) είτε είναι νεοδιοριζόμενοι είτε έμπειροι (Rahimi & Hosseini, 2012). Στη σύγχρονη εποχή μάλιστα παρατηρείται αυξητική τάση στη συχνότητα, ποικιλία κι ένταση των προβλημάτων αυτών (Κοκολινάκη, 2009· Χρηστάκης, 2011· Stoiber, 2011· Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014· Πουρσανίδου, 2016· Stampoltzis et al., 2016) τόσο σε πανελλαδικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Ματσόπουλος, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, αρχικά προσδιορίζεται η έννοια «προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών» και τονίζεται η αναγκαιότητα για έγκαιρη κι αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Έπειτα, παρουσιάζεται η ταξινόμηση των μορφών προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών σε εξωτερικευμένες κι εσωτερικευμένες, επιχειρείται σύντομη προσέγγιση των αιτιολογικών παραγόντων τους και καταγράφονται στρατηγικές και τρόποι πρόληψης αλλά κι αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικών, ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων, εμπειρικών ερευνών. Ακολουθούν βασικά στοιχεία του μεθοδολογικού πλαισίου κι ακολουθούν τα ευρήματα που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση γύρω από τα ευρήματα αυτά και με τα τελικά συμπεράσματα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών όρων

Η συμπεριφορά ενός παιδιού αξιολογείται ως προβληματική, όταν επιφέρει σοβαρές αρνητικές συνέπειες στο ίδιο ή σε άτομα του περιβάλλοντός του (Χρηστάκης, 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται ή καταγράφονται κατά τη σχολική κυρίως ηλικία,

καθώς οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου και η ανάγκη τήρησης συγκεκριμένων κανόνων ασκεί πίεση στο παιδί, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται τέτοια προβλήματα ή να επιτείνονται κάποια ήδη προϋπάρχοντα (Χρηστάκης, 2011· Συμυρνάκη, 2014).

Αναμφισβήτητα, η έγκαιρη κι αποτελεσματική αντιμετώπισή τους κρίνεται απαραίτητη, καθώς διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι επιδρούν αρνητικά στη μάθηση, αφού ένα σημαντικό μέρος του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στη διαχείρισή τους, με αποτέλεσμα να πλήττεται το κλίμα της τάξης και να φθείρονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (Okunola & Ocheho, 2017). Επίσης, αποτελούν σοβαρή πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017· Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, & Trautwein, 2018), κυρίως όμως παρεμποδίζουν την πρόοδο του ίδιου του μαθητή που εκδηλώνει τέτοιες συμπεριφορές (Χρηστάκης, 2011).

Πρόκειται, συνεπώς, για προβλήματα που χρήζουν στοχευμένης αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό, ώστε να αποφεύγεται ο κίνδυνος ένας τέτοιος μαθητής να εξελιχθεί σε ενήλικα με παρόμοια προβλήματα (Πούλου, 2015). Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλες ταξινομήσεις των προβλημάτων αυτών (Πούλου, 2008).

1.2. Ταξινόμηση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη

Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η ταξινόμηση, κατά Walker (1997), σε εξωτερικευμένες κι εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη. Αναλυτικότερα, στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές ενοχλούν τους άλλους, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές (γελούν, αντιμιλούν, μετακινούνται άσκοπα, διαμαρτύρονται υπερβολικά, ψεύδονται, εκδηλώνουν έντονο θυμό, και, γενικώς, αδιαφορούν για τις συστάσεις του εκπαιδευτικού ή τους κανόνες της τάξης).

Από την άλλη, οι εσωτερικευμένες μορφές (φόβος για σχολική αποτυχία, δυσκολία συγκέντρωσης, αποφυγή εργασίας, καταθλιπτική διάθεση, υπερβολική ντροπή, αποφυγή δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων με συμμαθητές κ.ά.) απασχολούν τον ίδιο τον μαθητή, καθώς παρεμποδίζουν την περαιτέρω εξέλιξή του (Walker 1997), τον κρατούν μακριά από τις σχολικές δράσεις και, γενικώς, αποτελούν τροχοπέδη για τη μάθηση και την πρόοδό του (Heward, 2000).

Ανεξαρτήτως μορφής, η γνώση των αιτιολογικών παραγόντων τους, αναμφισβήτητα, συμβάλλει στον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.

1.3. Αιτιολογικοί παράγοντες προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2006), οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε ενδοσχολικούς (εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργία σχολείου, προσωπικότητα/κατάρτιση εκπαιδευτικών) κι εξωσχολικούς (κοινωνικο-οικονομική κατάσταση οικογένειας, απαιτήσεις της για υψηλή σχολική επίδοση, ψυχολογικά ή άλλα προβλήματα). Ακόμη, ενδιαφέρουσα διάκριση επιχειρεί

ο Παπαθεμελής (2000) σε εσωτερικούς αιτιολογικούς παράγοντες (σωματικές αναπηρίες, εγκεφαλικές βλάβες, ψυχολογικούς παράγοντες κ.ά.), κι εξωτερικούς (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό περιβάλλον) (Χρηστάκης, 2011).

Γενικά, η σχολική συμπεριφορά ενός παιδιού δεν πρέπει να εξετάζεται «εν κενώ», καθώς αυτό βρίσκεται στο κέντρο ενός πλέγματος δυνάμεων, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να προκαλέσουν μία αντίδρασή του (Fontana, 1996). Η επίγνωση αυτών των δυνάμεων από τον εκπαιδευτικό οπωσδήποτε συντελεί στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών σε επίπεδο είτε πρόληψης είτε παρέμβασης.

1.4. Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη: πρόληψη & παρέμβαση

1.4.1. Πρόληψη

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην πρόληψη (Κολυμπάρη & Σεφεριάδου, 2012· Σαλβαράς, 2013), για την οποία καίριας σημασίας θεωρείται η εδραίωση θετικού ψυχολογικού κλίματος κι ασφαλούς οργανωτικού πλαισίου στην τάξη από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2003· Τριλιανός, 2004).

Αναμφίβολα, σπουδαίο ρόλο επιτελεί η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσελκύει και να διατηρεί αμείωτη την προσοχή των μαθητών. Επίσης, αποδοτικό αποβαίνει πολλές φορές το χιούμορ (Τριλιανός, 2004). Οπωσδήποτε κυρίαρχο ρόλο έχει η ποιότητα της διδασκαλίας του (Ματσαγγούρας, 2003· Τριλιανός, 2004) αλλά και η μέθοδος διδασκαλίας, με την ομαδοσυνεργατική να θεωρείται ως η καταλληλότερη, καθώς παροτρύνει τους μαθητές να απεκδυθούν τον ρόλο του παθητικού παρατηρητή και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία (Cohen, 1994).

1.4.2. Παρέμβαση

Από την άλλη, για την αντιμετώπιση επίμονων/σοβαρών προβλημάτων απαιτείται δυναμική παρέμβαση (Τριλιανός, 2004). Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να τηρούνται δύο βασικές αρχές, της ελάχιστης και της προοδευτικής παρέμβασης (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με την πρώτη, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει τόσο όσο είναι απαραίτητο, ενώ κατά τη δεύτερη ξεκινά από τις έμμεσες παρεμβάσεις (μη λεκτικές, όπως προγραμματισμένη/συνειδητή αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς, ώσπου να ατονήσει, έλεγχο δια της εγγύτητας) και, εφόσον αυτές αποτύχουν, προχωρά βαθμιαία σε αμεσότερες, περισσότερο πειθαρχικές παρεμβάσεις (Ματσαγγούρας, 2003).

Ακολουθώντας την αρχή της προοδευτικότητας, εάν οι μη λεκτικές παρεμβάσεις δεν επιφέρουν ισορροπία στο μάθημα, τότε ο εκπαιδευτικός προχωρά στις αντίστοιχες λεκτικές, άμεσες πλέον παρεμβάσεις όπως είναι η έμμεση υπόδειξη αναμενόμενης συμπεριφοράς, η

υπενθύμιση κανόνων συμπεριφοράς και λειτουργίας τάξης, η επισήμανση πιθανών επιπτώσεων ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και επίπληξη (Ματσαγγούρας, 2003).

Όταν καμία από τις παραπάνω παρεμβάσεις δεν αποβαίνει αποτελεσματική, τότε απαιτείται βαθιά προσέγγιση του προβλήματος. Καθώς όμως αυτό συνήθως είναι χρονοβόρο, οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγκάζονται να καταφεύγουν σε τιμωρητικές τεχνικές (κυρώσεις) (Ματσαγγούρας, 2003· Αγγελή & Βλάχου, 2011). Τέλος, ιδιαίτερα αποτελεσματική σε περιπτώσεις άμβλυνσης διαφωνιών/συγκρούσεων, είναι η σύναψη συμβολαίου μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή (Fontana, 1996· Παναγάκος, 2014).

Αναμφίβολα, για την αντιμετώπιση σοβαρών/επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς χρειάζεται συστηματικότερη προσπάθεια. Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλες ψυχολογικές σχολές και διάφορα θεωρητικά μοντέλα (βιογενετικό, ψυχοδυναμικό, ψυχοπαιδαγωγικό, ανθρωπιστικό, οικολογικό, συμπεριφοριστικό) από τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν το καταλληλότερο, ανάλογα με τη φύση/ένταση και τους αιτιολογικούς παράγοντες της προβληματικής συμπεριφοράς και την ηλικία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Ωστόσο, οι περισσότεροι επιλέγουν στοιχεία από διάφορα, προκειμένου να διαμορφώσουν μια παρέμβαση κατάλληλη για τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (Heward, 2000).

Επίσης, αναφέρονται μοντέλα εξωτερικού (Μπιχεβιοριστική Σχολή-Συμπεριφορισμός, Νεομπιχεβιοριστική Σχολή-Νεοσυμπεριφορισμός, Ερευνητική Σχολή) κι εσωτερικού ελέγχου (Ψυχοδυναμική Σχολή, Ανθρωπιστική Σχολή). Τα πρώτα υποστηρίζουν ότι η σχολική πειθαρχία θα επέλθει μέσα από την άσκηση εξωτερικού ελέγχου στους μαθητές, ενώ τα δεύτερα στηρίζονται στις δυνατότητες αυτορρύθμισης κι αυτοβελτίωσης των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2003).

Συχνή αναφορά γίνεται και στην οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στις ποικίλες σχέσεις που συνάπτει ένα παιδί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και με βάση αυτές προτείνει έναν τρόπο ερμηνείας της συμπεριφοράς του (Molnar & Lindquist, 2013). Τέλος, καθοριστική είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων των μαθητών (Πουρσανίδου, 2016).

Συμπερασματικά, τόσο οι προληπτικές όσο και οι επανορθωτικές ενέργειες και τεχνικές/στρατηγικές συνεισφέρουν στην άμβλυνση των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Ωστόσο, εκείνο που συμβάλλει καθοριστικά, είναι η επαρκής γνώση κι επιδέξια εφαρμογή των κατάλληλων για κάθε περίπτωση στρατηγικών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Siedentop, 2002· Slavin, 2003).

1.5. Μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που συναντούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και τρόποι πρόληψης/αντιμετώπισής τους

Στη σχετική βιβλιογραφία ερευνητικό ενδιαφέρον φαίνεται να υπάρχει ως προς τις μορφές προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που οι εκπαιδευτικοί συναντούν συχνότερα στην τάξη. Ειδικότερα, σε αυτές συγκατατάσσονται η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διεργασία, η ενασχόληση με άλλα πράγματα εκτός μαθήματος, η αδικαιολόγητη παρέμβαση/περιφορά στην αίθουσα, η ανυπακοή στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, η αδιαφορία στους κανόνες της τάξης, η καθυστερημένη προσέλευση, η παρενόχληση συμμαθητών, η αυθάδης/προσβλητική στάση προς συμμαθητές ή/και εκπαιδευτικούς, η κουβέντα με τους γύρω, η πρόκληση μη λεκτικών θορύβων, η διάσπαση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής τάξης, η αποφυγή της σχολικής εργασίας, η δυσκολία συνεργασίας, ο αρνητισμός και η στάση απαξίας προς την εκπαίδευση (Κουρέλη, 2005· Θεοδωρέσκου, 2006· Σαγρή, 2007· Δούκα, 2008· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008· Κοκολινάκη, 2009· Özben, 2010· Δρούλια, 2015· Sezer, 2018).

Εύλογα απασχολεί τις εμπειρικές έρευνες η διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων αυτών των προβλημάτων. Σε γενικές γραμμές, αναφέρονται παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και με το οικογενειακό κι ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Σαγρή, 2007· Μουστακλή, 2009· Κοκολινάκη, 2009).

Επίσης, ενδιαφέρον υπάρχει αναφορικά με τους τρόπους πρόληψης κι αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι καταφεύγουν σε έμμεσες/μη λεκτικές παρεμβάσεις κι άλλοι σε άμεσες/λεκτικές (Κουρέλη, 2005· Θεοδωρέσκου, 2006· Özben, 2010· Δρούλια, 2015· Sezer, 2018), άλλοι διαμορφώνουν κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους μαθητές, κάνουν την αυτοκριτική τους κι αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους (Θεοδωρέσκου, 2006· Δρούλια, 2015), ενώ κάποιοι συζητούν με συναδέλφους για το συγκεκριμένο πρόβλημα (Δρούλια, 2015) ή με τον ίδιο τον μαθητή (Δούκα, 2008· Sezer, 2018) ή/και τους γονείς του (Sezer, 2018) ή με τη διεύθυνση του σχολείου (Özben, 2010). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στρατηγικές αυξημένης, μέτριας αλλά και ήπιας καθοδήγησης.

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Νομού Ηρακλείου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, και τους τρόπους πρόληψης και διαχείρισης που υιοθετούν. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Ποια προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Δ.Δ.Ε. Ν. Ηρακλείου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;
2. Ποιους τρόπους πρόληψης και διαχείρισης αυτών των προβλημάτων υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Δ.Δ.Ε. Ν. Ηρακλείου;

Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με εργαλείο συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε από τους συγγραφείς, έπειτα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Creswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο, αυτοσυμπληρούμενο, κλειστό και δομημένο, χωριζόταν σε δύο μέρη. Στο πρώτο διατυπώνονταν ερωτήσεις για τα προσωπικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ στο δεύτερο για τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών που συναντούν συχνότερα και τους τρόπους πρόληψης και διαχείρισής τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Ειδικότερα, η συλλογή δεδομένων έγινε την περίοδο Απριλίου-Μαΐου 2019 με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε για συμπλήρωση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις Διευθύνσεις 7 Γυμνασίων και 4 ΓΕ.Λ. του Νομού Ηρακλείου, σχολείων που προέκυψαν από τυχαία δειγματοληψία, καθώς αυτή εγγυάται την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Creswell, 2011· Bryman, 2012). Απάντησαν 134 εκπαιδευτικοί από τους 293 που υπηρετούσαν συνολικά σε αυτά κατά το σχολικό έτος 2018-2019 (εξαιρέθηκε η ειδικότητα ΠΕ11, καθώς δε διδάσκει στην τυπική σχολική αίθουσα).

Στην παρούσα έρευνα καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα κι αξιοπιστία των μετρήσεων. Ειδικότερα, για την εξασφάλιση της εγκυρότητας:

(α) στο στάδιο σχεδιασμού του ερωτηματολογίου, εξασφαλίστηκαν επαρκείς πηγές, επιλέχθηκε η κατάλληλη μεθοδολογία και το κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που να καλύπτει πλήρως το ερευνητικό ερώτημα (εγκυρότητα περιεχομένου), να αποφεύγει τις ασάφειες κι επικαλύψεις στις οδηγίες/ερωτήσεις, καθώς και τις καθοδηγητικές ερωτήσεις. Αυτό έγινε τόσο με τον προσεκτικό σχεδιασμό όσο και την πιλοτική εφαρμογή σε τρεις εκπαιδευτικούς (πιλοτικός έλεγχος). Ακόμη, αξιοποιήθηκε το κατάλληλο δείγμα κι εξασφαλίστηκε η αντιπροσωπευτικότητά του, συνεπώς και η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο πλαίσιο του Νομού Ηρακλείου (εξωτερική εγκυρότητα), (β) στο στάδιο συλλογής δεδομένων, έγιναν οι αναγκαίες ενέργειες για την αποφυγή περιπτώσεων μη συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, (γ) στο στάδιο ανάλυσης δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία, αποφεύχθηκε η εξαγωγή γενικεύσεων κι επιλεκτική χρήση δεδομένων και (δ) στο στάδιο παρουσίασης δεδομένων, αποφεύχθηκε η επιλεκτική μεταχείρισή τους και παραποίηση του ουσιαστικού νοήματός τους και διατυπώθηκαν ισχυρισμοί που τεκμηριώνονται από τα ευρήματα κι απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα (Cohen et al., 2008· Robson, 2010· Creswell, 2011).

Επίσης, η εξασφάλιση της αξιοπιστίας επιτεύχθηκε, πρωτίστως, με τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες να δοθούν ειλικρινείς απαντήσεις (Cohen et al., 2008). Στη διατήρηση της ανωνυμίας εκτιμάται ότι συνέτεινε και η απουσία της ερευνήτριας κατά τη συμπλήρωσή του. Επιπλέον, η αξιοπιστία ενισχύθηκε από την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999). Τέλος, για τον έλεγχο της εκτιμήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach α σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ο οποίος κατέδειξε άριστη και καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Γαλάνης, 2012).

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς. Κατ’ αρχάς, αν και η δειγματοληψία ήταν τυχαία, εντούτοις η έρευνα υλοποιήθηκε σε έναν νομό και συνεπώς τα αποτελέσματά της ενδέχεται να μην είναι γενικεύσιμα. Επίσης, η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων, άρα ελλοχεύει ο κίνδυνος να δόθηκαν απαντήσεις τυχαίες ή κοινωνικά επιθυμητές (Demetriou, Ozer, & Essau, 2015). Τέλος, δεν εφαρμόστηκε πολυμεθοδική και διεπιστημονική προσέγγιση (τριγωνοποίηση), η οποία θα μπορούσε να αυξήσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Βεργίδης, 2008).

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων, αρχικά, προσδιορίστηκαν τα προσωπικά/ επαγγελματικά χαρακτηριστικά των 134 εκπαιδευτικών. Πρόκειται για υπηρετούντες σε δημόσια Γυμνάσια/ΓΕ.Λ. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου, στους οποίους υπερτερούν οι γυναίκες (67,2%), όσοι είναι 41-50 ετών (54,5%) και οι Φιλολογοί (41,7%). Επίσης, το 46,3% έχει κάνει επιπλέον σπουδές, ενώ το 60,1% εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση 11-20 έτη. Από αυτούς το 41,7% υπηρετεί σε ΓΕ.Λ. και το 65,2% σε σχολεία αστικής περιοχής. Τέλος, η πλειονότητα έχει παρακολουθήσει σεμινάρια/ημερίδες σχολικών συμβούλων σε Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα/Σχολική Ψυχολογία (72,4%).

Ως προς τις εξωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της τάξης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συναντούν τις περισσότερες σε μέση συχνότητα (αρκετά/λίγο) σε πεντάβαθμη κλίμακα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή πολλαπλών αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό συναντάτε τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών-τριών στη σχολική τάξη (ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΕΣ μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς):».

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
	%						
1. «Πετάγεται» και διακόπτει τους άλλους, όταν μιλούν.	0,0	19,4	41,0	28,4	11,2	3,3	0,9
2. Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.	0,0	39,1	39,8	16,5	4,5	2,9	0,9
3. Δε φέρνει ό,τι είναι απαραίτητο για το μάθημα.	0,8	30,1	45,1	18,8	5,3	3,0	0,9
4. Ενοχλεί τους διπλανούς του/της.	2,2	26,9	47,0	20,9	3,0	3,0	0,8
5. Μετακινείται μέσα στην αίθουσα, χωρίς να ζητά άδεια.	26,1	50,7	17,2	5,2	0,7	2,0	0,8
6. Διακρίνεται από νευρικότητα, ανησυχία ή υπερευαίσθησία, προκαλώντας αναστάτωση.	3,0	50,8	35,6	9,1	1,5	2,6	0,8
7. Παριστάνει τον «γελοιοποιό» ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους.	9,0	44,8	35,8	8,2	2,2	2,5	0,9
8. Τρώει, πίνει (καφέ, αναψυκτικό κ.ά.), χρησιμοποιεί ή κοιτάζει το κινητό τηλέφωνό του/της.	31,3	41,0	17,9	6,7	3,0	2,1	1,0
9. Προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα.	3,8	44,4	35,3	12,8	3,8	2,7	0,9
10. Προσπαθεί να απομονώσει συμμαθητή/-ές του/της (δημιουργία «κλίμακας»).	14,3	60,9	19,5	5,3	0,0	2,2	0,7
11. Μιλάει σε συμμαθητές/-τριες με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος.	6,9	58,0	25,2	9,2	0,8	2,4	0,8
12. Μιλάει στους εκπαιδευτικούς με αγένεια, αυθάδεια, προσβλητικό, υπεροπτικό ή εριστικό ύφος.	15,2	59,8	15,9	6,8	2,3	2,2	0,9

13. Επιδιώκει υπερβολικά να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτικών.	2,2	41,8	40,3	13,4	2,2	2,7	0,8
14. Γκρινιάζει υπερβολικά για όσα γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος.	11,4	43,2	33,3	10,6	1,5	2,5	0,9
15. Άλλο	60,0	14,3	8,6	17,1	0,0	1,8	1,2

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,001$).

Ειδικότερα, την υψηλότερη Μ.Τ. (3,3) συγκέντρωσε η μορφή συμπεριφοράς «“πετάγεται” και διακόπτει τους άλλους, όταν μιλούν», ενώ ακολουθούν συμπεριφορές όπως «δε φέρνει ό,τι είναι απαραίτητο για το μάθημα» και «ενοχλεί τους διπλανούς του» (Μ.Τ.=3,0 αντιστοίχως). Επιπλέον, υψηλές Μ.Τ. παρατηρήθηκαν σε μορφές όπως «δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού» (Μ.Τ.=2,9), «προσέρχεται καθυστερημένα στην αίθουσα» και «επιδιώκει υπερβολικά να κερδίσει την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=2,7 αντιστοίχως), «διακρίνεται από νευρικότητα, ανησυχία ή υπερευαίσθησία, προκαλώντας αναστάτωση» (Μ.Τ.=2,6) και «παριστάνει τον “γελωτοπιό” ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους» και «γκρινιάζει υπερβολικά για όσα γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος (Μ.Τ.=2,5 αντιστοίχως).

Αναφορικά με τις εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς, συνοπτικά παρατηρείται ότι οι ερωτηθέντες τις συναντούν «λίγο»/«αρκετά».

Πίνακας 2. Κατανομή πολλαπλών αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό συναντάτε τα παρακάτω προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στη σχολική τάξη (ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΕΣ μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς):».

	Καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
	%						
16. Δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος, αλλά «χαζεύει».	0,7	17,9	53,0	22,4	6,0	3,1	0,8
17. Επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα.	0,8	23,3	51,1	20,3	4,5	3,0	0,8
18. Κοιμάται.	35,3	55,6	6,8	1,5	0,8	1,8	0,7
19. Απουσιάζει αδικαιολόγητα (κάνει «κοπάνες»).	7,5	54,5	28,4	7,5	2,2	2,4	0,8
20. Τηρεί στάση απαξίας προς το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο/το εκπαιδευτικό σύστημα.	6,7	46,3	31,3	12,7	3,0	2,6	0,9
21. Έχει υπερβολική ντροπή.	18,7	67,2	11,9	2,2	0,0	2,0	0,6
22. Έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσή του/της.	8,3	47,7	31,1	12,1	0,8	2,5	0,8
23. Παρουσιάζει δυσκολίες στη συνεργασία του/της με συμμαθητές/εκπαιδευτικό.	6,0	56,7	26,9	9,0	1,5	2,4	0,8
24. Παρουσιάζει συγκολλημένη επιθετικότητα προς τους συμμαθητές του/της (ψέματα, συκοφαντίες, κλοπές κ.ά.).	15,0	60,2	21,1	2,3	1,5	2,2	0,8
25. Εκδηλώνει τάση για απομόνωση ή καταθλιπτική διάθεση.	17,9	68,7	9,7	3,0	0,7	2,0	0,7
26. Άλλο	90,9	4,5	4,5	0,0	0,0	1,1	0,5

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,001$).

Ειδικότερα, την υψηλότερη Μ.Τ. (3,1) συγκέντρωσε η μορφή συμπεριφοράς «δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος, αλλά “χαζεύει”», ενώ ακολουθούν «επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα» (Μ.Τ.=3,0), «τηρεί στάση απαξίας προς το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο/το εκπαιδευτικό σύστημα» (Μ.Τ.=2,6) κι «έχει υπερβολικό άγχος για την επίδοσή του/της» (Μ.Τ.=2,5) (Πίνακας 2).

Σε ερώτηση σχετικά με το ποιες, κατά τη γνώμη τους, είναι οι τρεις – από τις αναφερόμενες στο ερωτηματολόγιο - δυσκολότερες μορφές ως προς τη διαχείρισή τους, ανέφεραν: ο μαθητής (α) «τηρεί στάση απαξίας προς το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο/εκπαιδευτικό σύστημα» (12,9%), (β) «επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα» (9,4%) και (γ) «εκδηλώνει τάση για απομόνωση ή καταθλιπτική διάθεση» (9,1%).

Αναφορικά με τη συχνότητα που οι ερωτώμενοι αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα (Πίνακες 1, 2), το 35,1% δήλωσε αρκετά συχνά, το 26,9% καθημερινά, ενώ ποσοστό 26,1% σχεδόν καθημερινά και, τέλος, το 11,9% σπάνια/ποτέ. Επίσης, η πλειονότητα (77,6%) συμφωνεί ότι η συχνότητα των προβλημάτων αυξάνεται με το πέρασμα των χρόνων.

Σχετικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες αποδίδουν την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς ενός μαθητή στην τάξη κυρίως σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με την οικογένειά του (Μ.Τ.=3,9) και σε διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, όπως ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, προβαλλόμενα πρότυπα, Μ.Μ.Ε., Μ.Κ.Δ. κ.ά. (Μ.Τ.=3,6). Επίσης, αποδίδουν ευθύνες στους ίδιους τους μαθητές (Μ.Τ.=3,3), στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μ.Τ.=3,2), εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=3) και σχολείο (Μ.Τ.=3).

Ως προς τις ενέργειες πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί κυρίως «διαμορφώνουν θετικές/ποιοτικές σχέσεις με τους μαθητές τους και να διεξάγουν το μάθημα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης» (Μ.Τ.=4,0) και «προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες/ιδιαιτερότητες των μαθητών» (Μ.Τ.=3,9) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στην τάξη σας σε επίπεδο ΠΡΟΛΗΨΗΣ;».

	καθόλου	λίγο	Αρκετά %	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
1. Διαμορφώνω ποιοτικές/θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές/-τριες. Καλλιεργώ κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.	0,8	3,0	22,6	42,1	31,6	4,0	0,9
2. Προβαίνω σε τακτική και ειλικρινή αυτοαξιολόγηση της ποιότητας διδασκαλίας μου.	1,5	9,9	36,6	37,4	14,5	3,5	0,9
3. Προσπαθώ συνεχώς να βελτιώνω το επαγγελματικό προφίλ μου.	0,0	7,6	38,2	38,9	15,3	3,6	0,8
4. Προσαρμόζω τη διδασκαλία στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών/-τριών.	0,7	2,2	25,4	45,5	26,1	3,9	0,8
5. Ενισχύω τη συνεργατική ικανότητα των μαθητών/-τριών. Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.	0,8	22,0	32,6	35,6	9,1	3,3	0,9
6. Άλλο	70,6	11,8	0,0	11,8	5,9	1,7	1,3

Ελεγχοι ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις (p<0,001)

Αναφορικά με τις ενέργειες διαχείρισης τέτοιων προβλημάτων σε σχέση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί κυρίως «επαινούν τη θετική συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή» (Μ.Τ.=4,2) αλλά και «κάθε θετική στάση, υποδεικνύοντας έτσι τον αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς στην τάξη» (Μ.Τ.=4,1). Ακολουθούν ενέργειες όπως «συζητώ κατ' ιδίαν με τον μαθητή που προκαλεί το πρόβλημα, για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του

προβλήματος» (Μ.Τ.=3,9), «δεν επιβάλλω αμέσως τιμωρίες αλλά δίνω ευκαιρίες βελτίωσης» (Μ.Τ.=3,6) και «χρησιμοποιώ το χιούμορ» (Μ.Τ.=3,6) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε επίπεδο ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ και σε σχέση με τους ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς τους στην τάξη».

	καθόλου	Λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
	%						
1. Αναφέρω το όνομα του/της συγκεκριμένου/-ης μαθητή/-τριας με έντονο ύφος ή/και απαιτώ με αυστηρότητα να σταματήσει τη συμπεριφορά αυτή.	13,8	35,4	34,6	13,1	3,1	2,6	1,0
2. Επιβάλλω αμέσως παραδειγματικές τιμωρίες σε όποιον/-α παραβιάζει συστηματικά τους κανόνες της τάξης.	44,3	45,8	8,4	1,5	0,0	1,7	0,7
3. Δεν επιβάλλω αμέσως τιμωρίες αλλά δίνω ευκαιρίες βελτίωσης.	1,5	4,5	40,3	35,8	17,9	3,6	0,9
4. Χρησιμοποιώ το χιούμορ.	1,5	13,7	27,5	37,4	19,8	3,6	1,0
5. Αγνοώ συνειδητά την προβληματική συμπεριφορά, περιμένοντας να ατονίσει σταδιακά.	20,0	44,6	25,4	8,5	1,5	2,3	0,9
6. Συζητώ κατ' ιδίαν με τον/τη μαθητή/-τρια που προκαλεί το πρόβλημα, για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος.	0,0	9,9	26,7	31,3	32,1	3,9	1,0
7. Χρησιμοποιώ επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς.	86,9	9,2	3,1	0,8	0,0	1,2	0,5
8. Συζητώ «ανοικτά» με όλη την τάξη το πρόβλημα και την εμπλέκω στην αντιμετώπισή του.	18,3	36,6	22,9	16,8	5,3	2,5	1,1
9. Επιπλήττω τον/την μαθητή/-τρια σιωπηλά (με έντονο βλέμμα, αποτρεπτική κίνηση χεριού ή κεφαλής κ.ά.).	6,9	23,8	37,7	22,3	9,2	3,0	1,1
10. Πλησιάζω τον/την μαθητή/-τρια και παραμένω για λίγη ώρα κοντά του/της.	7,8	21,1	32,0	30,5	8,6	3,1	1,1
11. Πλησιάζω τον/την μαθητή/-τρια και με ένα απαλό άγγιγμα στην πλάτη ή το κεφάλι τον/την επαναφέρω στην τάξη.	28,2	26,0	19,8	17,6	8,4	2,5	1,3
12. Του/της αλλάζω θέση.	9,9	26,7	35,1	22,9	5,3	2,9	1,0
13. Μειώνω τη βαθμολογία του/της.	50,4	35,1	9,9	4,6	0,0	1,7	0,8
14. Του/της υποδεικνύω πρότυπα συμπεριφοράς.	27,5	21,4	26,7	18,3	6,1	2,5	1,2
15. Δείχνω κατανόηση και προσπαθώ να συναισθανθώ την ψυχολογική κατάσταση του/της.	0,8	15,8	43,6	23,3	16,5	3,4	1,0
16. Επαινώ τη θετική συμπεριφορά του/της.	0,0	0,8	21,9	36,7	40,6	4,2	0,8
17. Επαινώ κάθε θετική συμπεριφορά, υποδεικνύοντας έμμεσα τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς.	2,3	0,8	19,1	39,7	38,2	4,1	0,9
18. Προσπαθώ να του/της διδάξω στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς του/της.	9,3	24,0	30,2	20,9	15,5	3,1	1,2
19. Προσπαθώ να του/της διδάξω τρόπους αναστοχασμού των προβληματικών συμπεριφορών του/της κι έγκαιρης συνειδητοποίησης των συνεπειών των επιλογών/πράξεών του/της.	8,5	23,8	25,4	23,1	19,2	3,2	1,2
20. Άλλο	70,6	5,9	5,9	17,6		1,7	1,2

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p<0,05$)

Παράλληλα, ως προς τις ενέργειές τους σε σχέση με άλλους (γονείς, διευθυντές, συναδέλφους, ειδικούς), οι ερωτηθέντες κυρίως καταφεύγουν στους συναδέλφους, προκειμένου να κατανοήσουν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή (Μ.Τ.=4,0). Ακολουθούν ενέργειες όπως «επικοινωνώ με τους γονείς του, για να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος» (Μ.Τ.=3,3), «ενημερώνω τους γονείς για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προειδοποιώ για τις πιθανές επιπτώσεις» (Μ.Τ.=2,6), «ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τη Διεύθυνση του σχολείου» (Μ.Τ.=2,6) και «αναζητώ επιστημονική καθοδήγηση από διαδικτυο/βιβλιογραφία» (Μ.Τ.=2,6) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Σε επίπεδο ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ και σε σχέση με ΑΛΛΟΥΣ (γονείς, διευθύνση, συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες), σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στην τάξη;».

	καθόλου	λίγο	αρκετά %	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
1. Επιβάλλω ωριαία αποβολή και τον/την παραπέμπω στη Διεύθυνση του σχολείου, ώστε να αναλάβει την ευθύνη για την αντιμετώπιση του προβλήματος, καθώς η δική μου δουλειά επικεντρώνεται στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου μου.	38,0	48,1	11,6	1,6	0,8	1,8	0,8
2. Ενημερώνω τους γονείς του/της μαθητή/-τριας για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και τους προειδοποιώ για τις πιθανές επιπτώσεις.	16,8	29,8	32,8	15,3	5,3	2,6	1,1
3. Επικοινωνώ με τους γονείς του/της, για να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος.	3,1	22,3	30,8	27,7	16,2	3,3	1,1
4. Ανταλλάσσω απόψεις με άλλους συναδέλφους που διδάσκουν στον/στη συγκεκριμένο/-η μαθητή/-τρια, προκειμένου να ερμηνεύσω την προβληματική συμπεριφορά του/της.	0,8	4,6	24,6	38,5	31,5	4,0	0,9
5. Δεν ανακοινώω το πρόβλημα σε άλλους (συναδέλφους, Διεύθυνση, σχολικό σύμβουλο, γονείς, ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς), προκειμένου να μη θεωρηθεί ως αδυναμία εκ μέρους μου, και προσπαθώ να το επιλύσω μόνος/-η.	72,9	19,4	3,9	3,1	0,8	1,4	0,8
6. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τη Διεύθυνση του σχολείου.	17,2	34,4	28,9	10,2	9,4	2,6	1,2
7. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης.	45,0	23,3	18,6	6,2	7,0	2,1	1,2
8. Ζητώ επιστημονική καθοδήγηση από ειδικούς επαγγελματίες/θεσμούς.	28,7	32,6	23,3	7,0	8,5	2,3	1,2
9. Αναζητώ επιστημονική καθοδήγηση από το Διαδίκτυο ή τη βιβλιογραφία.	23,4	28,1	20,3	16,4	11,7	2,6	1,3
10. Άλλο	92,9	0,0	7,1	0,0	0,0	1,1	0,5

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,05$)

Αναφορικά με τις ενέργειες σε σχέση με τους ίδιους και τη διδασκαλία τους, οι συμμετέχοντες κυρίως «προχωρούν σε ειλικρινή αυτοκριτική και αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους» (Μ.Τ.=3,7) και «επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα βάσει της επαγγελματικής εμπειρίας τους» (Μ.Τ.=3,5). Έπονται ενέργειες όπως «δεν ακολουθώ συγκεκριμένη/-ο στρατηγική/τρόπο αλλά αντιδρώ κατά περίπτωση» (Μ.Τ.=3,1), και «σχεδιάζω λεπτομερώς την παρέμβασή μου» (Μ.Τ.=2,8) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση Β7.β.iii. «Σε επίπεδο ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ και σε σχέση με ΕΣΑΣ και τη ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ σας, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε, προκειμένου να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/-τριών στην τάξη;».

	καθόλου	λίγο	αρκετά %	πολύ	πάρα πολύ	Μέση τιμή κλίμακας Likert	Τυπ. απόκλ.
1. Κάνω με ειλικρίνεια την αυτοκριτική μου και αναλαμβάνω τις ευθύνες που μου αναλογούν.	0,0	3,7	42,5	30,6	23,1	3,7	0,9
2. Αδιαφορώ για το πρόβλημα, καθώς θεωρώ ότι δεν είναι δική μου ευθύνη/αρμοδιότητα ή ότι δεν μπορεί να λυθεί.	84,0	13,7	2,3	0,0	0,0	1,2	0,4
3. Δεν ακολουθώ μία συγκεκριμένη στρατηγική ή ένα συγκεκριμένο τρόπο αλλά αντιδρώ κατά περίπτωση.	6,2	23,8	31,5	31,5	6,9	3,1	1,0
4. Επιχειρώ να αντιμετωπίσω το ζήτημα βάσει της επαγγελματικής εμπειρίας μου.	0,0	8,3	43,6	38,3	9,8	3,5	0,8
5. Σχεδιάζω λεπτομερώς την παρέμβασή μου (στόχους, περιεχόμενο, μεθόδους/στρατηγική).	9,8	33,1	30,1	19,5	7,5	2,8	1,1
6. Αποφεύγω τη λεπτομερή σχεδίαση της παρέμβασής μου, καθώς αυτά σπάνια εφαρμόζονται στην ... του μαθήματος.	26,7	35,9	20,6	13,0	3,8	2,3	1,1
7. Άλλο	87,5	6,3	0,0	6,3	0,0	1,3	0,8

Έλεγχος ομοιογένειας χ^2 . Σημαντική διαφοροποίηση απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις ($p < 0,001$).

Τέλος, σε σχετική ερώτηση η πλειονότητα 56,4% δήλωσε αρκετά ικανοποιημένη από τον τρόπο διαχείρισης τέτοιων προβλημάτων.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Όπως προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι ερωτηθέντες αντιμετωπίζουν ποικίλες, εξωτερικευμένες κι εσωτερικευμένες, μορφές τέτοιων προβλημάτων.

Αναλυτικότερα, από τις εξωτερικευμένες μορφές η πλειονότητα συναντά κυρίως μαθητές που «“πετάγονται”, διακόπτοντας τους άλλους» (Μ.Τ.=3,3). Γεγονός είναι ότι όλες οι αναφερόμενες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να έχουν τάση μέσης εμφάνισης σε πολύ υψηλά ποσοστά (58,9%-86,4%), με επικρατούσες να «είναι κάποιος νευρικός, ανήσυχος ή υπερευαίσθητος, προκαλώντας αναστάτωση» (Μ.Τ.=2,6), «μιλάει στους συμμαθητές του αγενώς, αυθάδικα, προσβλητικά, υπεροπτικά ή εριστικά» (Μ.Τ.=2,4), «επιδιώκει υπερβολικά την προσοχή συμμαθητών/εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=2,7), «παριστάνει τον “γελωτοπιό” ή κάνει μη λεκτικούς θορύβους» (Μ.Τ.=2,5) και «προσπαθεί να απομονώσει συμμαθητή/-τές, δημιουργώντας “κλίκα”» (Μ.Τ.=2,2). Στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία τα αποτελέσματα είναι ανάλογα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Θεοδωρέσκου (2006), Σαγρή (2007), Δούκα (2008), Μουστακλή (2009), Δρούλια (2015) και Sezer (2018), τέτοιες μορφές συμπεριφοράς τείνουν να έχουν τάση μέσης εμφάνισης σε ποσοστό >60%.

Αντίστοιχες διακυμάνσεις εμφανίζονται κι αναφορικά με τις εσωτερικευμένες μορφές. Ειδικότερα, συναντώνται κυρίως μαθητές που «δεν προσέχουν την ώρα του μαθήματος» (Μ.Τ.=3,1). Ωστόσο οι συχνότερες εσωτερικευμένες μορφές έχουν τάση χαμηλής έως μέσης εμφάνισης, όπως ότι «παρουσιάζουν δυσκολίες στη συνεργασία με συμμαθητές/εκπαιδευτικούς» (Μ.Τ.=2,4), «απουσιάζουν αδικαιολόγητα» (Μ.Τ.=2,4) κι «εμφανίζουν συγκαλυμμένη επιθετικότητα σε συμμαθητές» (Μ.Τ.=2,2). Παρόμοια εικόνα αποτυπώνεται στη Δρούλια (2015).

Εντύπωση προκαλεί ότι, παρά το γεγονός πως κι αυτές οι μορφές συνιστούν πρόβλημα στην τάξη (Walker, 1997· Heward, 2000· Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014), ωστόσο δεν αποτελούν ιδιαίτερο αντικείμενο έρευνας στην τρέχουσα βιβλιογραφία. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι είτε δε γίνονται εύκολα αντιληπτές είτε μπορούν να αγνοηθούν ευκολότερα από τους εκπαιδευτικούς.

Από όλες αυτές τις συμπεριφορές οι τρεις που δυσκολεύουν περισσότερο τους συμμετέχοντες, είναι η απαξιωτική στάση προς το μάθημα, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο και εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα (Μ.Τ.=2,6), η υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα (Μ.Τ.=3) και η τάση για απομόνωση ή καταθλιπτική διάθεση (Μ.Τ.=2). Αξίζει να επισημανθεί ότι και οι τρεις είναι εσωτερικευμένες.

Αναφορικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως υπεύθυνους παράγοντες που αφορούν στην οικογένεια (Μ.Τ.=3,9), εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από προγενέστερες έρευνες (Σαγρή, 2007· Μουστακλή, 2009· Κοκολινάκη, 2009). Επίσης, λίγο παραπάνω από τους μισούς αποδίδουν ευθύνες σε διάφορους κοινωνικούς παράγοντες όπως ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, προβαλλόμενα πρότυπα, Μ.Μ.Ε., Μ.Κ.Δ. κ.ά. (Μ.Τ.=3,6), στοιχείο που αποκλίνει από τη βιβλιογραφία (Μουστακλή, 2009· Κοκολινάκη, 2009). Ενδεχομένως η διαφορά να οφείλεται στην παρέλευση της μίας δεκαετίας (2009-2019) στην οποία η επιρροή των ευρύτερων κοινωνικών παραμέτρων στους εφήβους φαίνεται ότι ενισχύθηκε.

Αξίζει να σχολιαστεί η άποψη των συμμετεχόντων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών, καθώς στη συντριπτική πλειονότητά τους του αποδίδουν κάποιο βαθμό ευθύνης (Μ.Τ.=3). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποποιούνται των ευθυνών τους (Ματσαγγούρας, 2008· Μουστακλή, 2009). Η διαφορά αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένδειξη ωριμότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πλέον είναι έτοιμοι να αναλάβουν όλο και μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης και δράσης στην βελτίωση του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ποικιλία τρόπων/τεχνικών για την πρόληψη/διαχείριση των προβλημάτων αυτών (Fontana, 1996· Ματσαγγούρας, 2003· Παναγάκος, 2014). Εντούτοις, διαφαίνεται μία ροπή προς τις ενέργειες πρόληψης. Ειδικότερα, οι περισσότεροι επιχειρούν κυρίως τη «διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με μαθητές, καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης» (Μ.Τ.=4) και «προσαρμογή διδασκαλίας σε ανάγκες/επίπεδο μαθητών» (Μ.Τ.=3,9). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία (Θεοδωρέσκου, 2006· Δούκα, 2008· Δρούλια, 2015). Επομένως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ακολουθεί την οικοσυστημική και ψυχοδυναμική προσέγγιση.

Όσον αφορά στη διαχείριση, σε ενέργειες αναφορικά με μαθητές, εντοπίζονται επίσης υψηλές διακυμάνσεις. Ειδικότερα, τάση υψηλής εμφάνισης παρατηρείται σε παιδαγωγικά αποδεκτούς τρόπους (Ματσαγγούρας, 2003· Τριλιανός, 2004· Αγγελή & Βλάχου, 2011), όπως «έπαινο θετικής στάσης μαθητή» (Μ.Τ.=4,2), «έπαινο κάθε θετικής συμπεριφοράς» (Μ.Τ.=4,1), «κατ’ ιδίαν συζήτηση προβλήματος με μαθητή» (Μ.Τ.=3,9) και «χιούμορ» (Μ.Τ.=3,6). Σε γενικές γραμμές τα παραπάνω αποτελέσματα συμπίπτουν με τη βιβλιογραφία (Κουρέλη, 2005· Θεοδωρέσκου, 2006· Δρούλια, 2015). Συμπερασματικά, καταδεικνύεται σαφής προτίμηση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές/τεχνικές μέτριας και περιορισμένης καθοδήγησης, οι οποίες παραπέμπουν στο κοινωνικογνωστικό και ψυχοδυναμικό/ανθρωπιστικό μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, αντιστοίχως.

Σε επίπεδο διαχείρισης, για ενέργειες αναφορικά με άλλους, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (70%) «απευθύνεται κυρίως σε συναδέλφους, προκειμένου να κατανοήσει/ερμηνεύσει ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή στην τάξη», ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι σχεδόν όλοι το κάνουν αυτό σε κάποιο βαθμό (Μ.Τ.=4), εύρημα που επιβεβαιώνεται κι από την έρευνα της Δρούλια (2015). Σε επίπεδο διαχείρισης, σε σχέση με τους ίδιους και τη διδασκαλία τους, η

μέγιστη πλειονότητα δηλώνει ότι «δεν αδιαφορεί για το εκάστοτε πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητή που συναντά» (Μ.Τ.=1,2), και μάλιστα όλοι «κάνουν ειλικρινή αυτοκριτική κι αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους» (Μ.Τ.=3,7). Επίσης, φαίνεται ότι σε κάποιο βαθμό οι περισσότεροι εμφανίζουν «ευελιξία δράσεων/αντιδράσεων, προκειμένου να διαχειριστούν ένα τέτοιο πρόβλημα» (Μ.Τ.=3,1), στηριζόμενοι κυρίως «στην επαγγελματική εμπειρία τους» (Μ.Τ.=3,5). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία (Δούκα, 2008· Μουστακλή, 2009· Δρούλια, 2015).

Αναμφίβολα, η διαπίστωση ότι στηρίζονται κυρίως στην εμπειρία τους, συνιστά πρόβλημα, καθώς εμπειρία σημαίνει μεν γνώση και σοφία, αλλά ενδέχεται να στηρίζεται απλώς στην αναπαραγωγή εσφαλμένων προτύπων και παρωχημένων τεχνικών αντιμετώπισης τέτοιων προβλημάτων. Ιδανικά προτείνεται ο γόνιμος συνδυασμός επαγγελματικής εμπειρίας κι επιστημονικής γνώσης.

Τέλος, αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων, η μεγάλη πλειονότητα (81,2%) δηλώνει «αρκετά»/«πολύ» ικανοποιημένη, στοιχείο που συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα της Δούκα (2008).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ως σκοπό είχε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου για την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη. Οι συμμετέχοντες, στη συντριπτική πλειονότητά τους, δηλώνουν σε κάποιο βαθμό ικανοποιημένοι από τον τρόπο που συνήθως τα αντιμετωπίζουν, παρά την αυξητική τους τάση.

Ειδικότερα, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης ποικίλων εξωτερικευμένων κι εσωτερικευμένων μορφών προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη, συνάγεται ότι κυρίαρχη είναι η τάση μέτριας εμφάνισής τους, ενώ δεν παρατηρούνται υψηλά ποσοστά στις ακραίες τιμές. Ωστόσο οι μορφές εκείνες που τους δυσκολεύουν περισσότερο, είναι οι εσωτερικευμένες. Επίσης, θεωρούν ότι για την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών ευθύνεται κυρίως παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια αλλά και ποικίλοι άλλοι κοινωνικοί παράγοντες.

Για την αντιμετώπισή τους αξιοποιούν στρατηγικές/τεχνικές τόσο πρόληψης όσο και διαχείρισης. Αναλυτικότερα, η πρόληψη φαίνεται να τους απασχολεί όλους, με την πλειονότητα να προτιμά την οικοσυστημική και ψυχοδυναμική προσέγγιση. Ως προς τη διαχείριση τέτοιων προβλημάτων και σε σχέση με τους ίδιους τους μαθητές, γενικά παρατηρείται ότι η πλειονότητα καταφεύγει σε στρατηγικές/τεχνικές μέτριας και περιορισμένης καθοδήγησης, οι οποίες παραπέμπουν στο κοινωνικογνωστικό και ψυχοδυναμικό/ανθρωπιστικό μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να απορρίπτονται εντελώς στρατηγικές/τεχνικές έντονης καθοδήγησης του κλασικού συμπεριφοριστικού μοντέλου.

Σε σχέση με άλλους, οι περισσότεροι επιλέγουν να απευθύνονται σε συναδέλφους τους, ώστε μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων/απόψεων να μπορέσουν να κατανοήσουν/αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα συμπεριφοράς. Τέλος, σε σχέση με τους ίδιους/τη διδασκαλία τους, η πλειονότητα δεν επιδεικνύει αδιαφορία για τέτοια προβλήματα, ενώ όλοι δηλώνουν ότι προβαίνουν σε ειλικρινή αυτοκριτική τους και ανάληψη των ευθυνών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Μ. (2011). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο: Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή – Ασίζι Α. (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 90-157). Αθήνα: Πεδίο
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (Τόμος Γ', σελ. 15-66). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bird, M. , Hammersley, M. , Gomm, R. , & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη – Εγχειρίδιο μελέτης* (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bryman, A. (2012). *Social research Methods*. New York: Oxford University Press Inc.
- Γαλάνης, Π. (2013). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες*. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1), 97-110.
- Γαλιώτου, Α. , & Ανδρέου, Ε. (2014). Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 26, 35-58.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγησης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Έλλην (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Δούκα, Μ. (2008). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: απόψεις και τρόποι αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.
- Δρούλια, Γ. (2015). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και*

τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Κόρινθος.

Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2015). Self-Report Questionnaires. Στο: *The Encyclopedia of Clinical Psychology* (σελ. 1-6). Wiley Online Library.

Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1986)

Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall

Θεοδωρέσκου, Δ. (2006). *Προβλήματα στην τάξη και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα. Κοκολινάκη, Ε. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης: η περίπτωση ενός Λυκείου του αστικού κέντρου της Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Κολυμπάρη, Σ. , & Σεφεριάδου, Β. (2012). «Ναι στην τιμωρία ή στην πειθαρχία;;;». *Ανοιχτό Σχολείο*, 1-5.

Κουρέλη, Α. (2005). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ματσόπουλος, Α. (2011), Αξιολόγηση βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Α.Λ.Α.Σ.): ένα διεπιστημονικό μοντέλο για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Στο: Α. Καλαντζή – Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ.60-88). Αθήνα: Πεδίο

Μουστακλή, Α. (2009). *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Ν. Άρτας για την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας στο Γυμνάσιο* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Φάκελος μελέτης*. Θεσσαλονίκη.

Okunola, J.L., & Ocheho, T.U. (2017). Teachers' and Students' Attitudes Toward Disruptive Behaviour and Disciplinary Styles: A Comparative Analysis of England and Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(24), 54-66.

Özben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587-594.

- Παθεμελής, Ι. (2000). Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 421, 49-55.
- Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 350-365.
- Πούλου, Μ. (2008). Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Στο: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, Τόμος Β΄* (σελ. 97-133).
- Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών, *Hellenic Journal of Psychology*, 12,129-155.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.
- Rahimi, M., & Fatameh H. K. (2012). EFL teachers' classroom discipline strategies: The students' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 309–314.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Σαγρή, Γ. (2007). *Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη: αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Λάρισας* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα.
- Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Σμυρνάκη, Μ. (2014). *Οικογενειακοί – σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μίας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.
- Stampoltzis, A., Ioannou, S., & Georgiou, V. (2016). Emotional and behavioral difficulties of pupils in secondary schools: Teachers' views and perceptions. *International Society of communication and Development among universities*, 52-60.
- Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of Social-Emotional Learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 46-55

- Sezer, F. (2018). Teachers’ perceptions for problematic student behaviors: examination according to teachers’ burnout situations. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 378-393.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, μετ. Μ. Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg
- Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching. *Literacy Today*, March, 9-10.
- Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη (Β’ Τόμος)*. Αθήνα
- Walker, H.M. (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption*. Longmont, CO: Sopris West
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση