ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Υποστήριξη της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Σχεδιασμός Εφαρμογή και Αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση φαινομένων προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Σοφία Μουτιάγκα

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2023

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Ιωάννα Παπαβασιλείου, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (επιβλέπουσα)
2. Μαρία Πλατσίδου**,** Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής)
3. Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής)
4. Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
5. Αναστασία Ψάλτη, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
6. Γεώργιος Ζαρίφης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
7. Δημήτριος Σταμοβλάσης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δήλωση Ακαδημαϊκής Ευθύνης

1. Η διατριβή παρουσιάζει αποκλειστικά τις απόψεις της συγγραφέως
2. Η διατριβή δε θίγει πνευματικά δικαιώματα τρίτων
3. Η διατριβή είναι δημόσια προσβάσιμη από το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σύμφωνα με το οριζόμενο στην παρ. 3, αρ. 69, του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΦΕΚ Β, 3457/29.7.2021) κάτω από την άδεια CC BY-NC Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση

Ευχαριστίες

Καθώς ετούτη η διδακτορική εργασία οδηγείται προς το τέλος της, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την μεγάλη ευγνωμοσύνη μου στους ανθρώπους που μου συμπαραστάθηκαν και με βοήθησαν στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Ιωάννα Παπαβασιλείου, καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, η οποία αποτέλεσε πολύτιμο οδηγό, συμπαραστάτη και υποστηρικτή μου κατά την διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας. Η ουσιαστική και άμεση επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε, σε συνδυασμό με την εμπιστοσύνη, εκτίμηση, υπομονή και ενθάρρυνσή της όταν απογοητευόμουν, επέδρασαν καταλυτικά στην προώθηση και ολοκλήρωση αυτού του πονήματος.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής μου επιτροπής κα Πλατσίδου Μαρία, καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και κα Γιαννούλη Βασιλική, του ίδιου τμήματος στο ίδιο Πανεπιστήμιο, που με τίμησαν αποτελώντας τα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής μου επιτροπής, για την καθοδήγηση που μου πρόσφεραν με τα εποικοδομητικά σχόλια και παρατηρήσεις τους καθώς και την άμεση ανταπόκριση κάθε φορά που χρειαζόμουν τη βοήθειά και συμβουλή τους.

Επιπλέον ευχαριστώ από καρδιάς τους/τις εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και τους μαθητές και μαθήτριές τους, χωρίς τη συμμετοχή των οποίων η έρευνα αυτή δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη μητέρα μου, το προσωπικό μου στήριγμα, που με ενθάρρυνε να εκφράσω το όνειρό μου για ένα διδακτορικό δίπλωμα στις ανθρωπιστικές επιστήμες, να το ακολουθήσω και τελικά να το πραγματοποιήσω.

Τέλος ευχαριστώ τα παιδιά μου Χρύσα και Γιάννη και τον σύζυγό μου Απόστολο για την συμπαράσταση, αλλά περισσότερο για την κατανόηση και υπομονή τους, όταν λόγω φόρτου εργασίας και προθεσμιών απομονωνόμουν για ώρες στο γραφείο μου και τους έλειπα.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες iii
Πίνακας Περιεχομένων iv
Περίληψη vii
Abstract viii
Ευρετήριο Συντομογραφιών ix
Ευρετήριο Εικόνων ix
Ευρετήριο Πινάκων ix
Ευρετήριο Γραφημάτων xi
Εισαγωγή xii
ΜΕΡΟΣ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών 1
1.1. Ορισμοί Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 1
1.2. Αναγκαιότητα και Χαρακτηριστικά 6
1.3. Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών 11
1.4. Σύγχρονες Τάσεις στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών 14
1.5. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα 20
1.6. Βασικές Παράμετροι Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Προβληματική συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού 27
2.1 Ορισμός 27
2.2 Είδη Προβληματικής Συμπεριφοράς 31
2.3. Παράγοντες Εκδήλωσης Προβληματικής Συμπεριφοράς 34
2.4. Επιπτώσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς 37
2.4.1. Σύνδεση Προβληματικής Συμπεριφοράς-Σχολικού Κλίματος 40
2.4.2. Σύνδεση Προβληματικής Συμπεριφοράς-Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών 43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαχείριση Συμπεριφοράς Μαθητικού Πληθυσμού 49
3.1. Ορισμός 49
3.2. Μοντέλα Διαχείρισης Συμπεριφοράς 51
3.2.1 Το Μοντέλο της Εφαρμοσμένης Συμπεριφορικής Ανάλυσης 55
3.2.2 Το Μοντέλο του Kounin 56
3.2.3 Το Μοντέλο του Gordon 57
3.3. Αξιολόγηση Μοντέλων Διαχείρισης Συμπεριφοράς 58
3.4 Παραδοσιακές Προσεγγίσεις Διαχείρισης Συμπεριφοράς 58
3.5. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις Διαχείρισης Συμπεριφοράς 63

3.5.1 Επανορθωτική Δικαιοσύνη 64
3.5.2. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση 66
3.5.3. Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς 70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Συμπεριφοράς Μαθητικού Πληθυσμού: Βιβλιογραφική Επισκόπηση 85
4.1. Χαρακτηριστικά Προβληματικής Συμπεριφοράς 85
4.2 Σημασία Διαχείρισης Συμπεριφοράς 87
4.3. Επιμόρφωση στη Διαχείριση Συμπεριφοράς 89
4.4. Σχεδιασμός Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών 94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Το παρόν Μοντέλο Επιμόρφωσης 98
5.1. Θεωρητικές Βάσεις 98
5.2. Περιβάλλον Εφαρμογής 106
5.3. Διερεύνηση Αναγκών ανάλογα με τις συνθήκες Σχολείου 109
5.4. Ανάπτυξη Προσαρμοσμένου Επιμορφωτικού Προγράμματος 110
ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΑ 115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Μεθοδολογία Έρευνας 115
6.1. Προβληματισμός, Σκοπός και Στόχοι 115
6.2. Ερευνητικές Υποθέσεις 116
6.3. Σχεδιασμός Έρευνας 119
6.4. Προσαρμογή Επιμορφωτικού Προγράμματος 121
6.4.1.Συνέντευξη με το Διευθυντή του Σχολείου Παρέμβασης 122
6.4.2. Παρατήρηση Εργασιών Σχολείου Παρέμβασης 124
6.4.3.Ομάδα Εστίασης Εκπαιδευτικών 125
6.4.4. Στόχοι Επιμορφωτικού Προγράμματος και Τρόπος Συνεργασίας Εκπαιδευτικών 127
6.5. Δομή και Περιεχόμενο Προσαρμοσμένου Επιμορφωτικού Προγράμματος 128
6.6. Διαμορφωτική Αξιολόγηση Προσαρμοσμένου Επιμορφωτικού Προγράμματος . 140
6.7. Μέθοδος Συλλογής-Ανάλυσης Δεδομένων 140
6.8. Συμμετέχοντες 142
6.9. Ερευνητικά Εργαλεία 144
6.9.1. Ποσοτικά Ερευνητικά Εργαλεία 144
6.9.1.1. Ερευνητικό Εργαλείο Εκπαιδευτικών 144
6.9.1.2. Ερευνητικό Εργαλείο Μαθητικού Πληθυσμού 146
6.9.2. Ποιοτικό Ερευνητικό Εργαλείο 148
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Αποτελέσματα 150
7.1 Ποσοτικά δεδομένα 150

7.1.1 Ποσοτικά δεδομένα Εκπαιδευτικών 150
7.1.2 Ποσοτικά δεδομένα Μαθητικού Πληθυσμού 171
7.2 Ποιοτικά δεδομένα 193
7.2.1 Ποιοτικά δεδομένα Εκπαιδευτικών 193
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Σύνθεση Ποσοτικών και Ποιοτικών Αποτελεσμάτων 216
8.1. Επίδραση Επιμορφωτικού Προγράμματος στο Σχολικό Κλίμα 216
8.1.1. Σχολικό Κλίμα σύμφωνα με τους Εκπαιδευτικούς 216
8.1.2. Σχολικό Κλίμα σύμφωνα με το Μαθητικό Πληθυσμό 230
8.1.3. Αντιπαραβολή Σχολικού Κλίματος Εκπαιδευτικών-Μαθητικού Πληθυσμού 232
8.2. Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών 233
8.3. Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού 243
8.4. Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού 246
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. Συζήτηση Συμπεράσματα 248
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. Περιορισμοί-Προτάσεις 258
Επίλογος 261
Βιβλιογραφία 262
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 316

Περίληψη

Ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού είναι ένα από τα σοβαρότερα και συνεχώς επιδεινούμενα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην επαγγελματική του ζωή. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να σχεδιάσει, εφαρμόσει, αποτιμήσει και αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου διαχείρισης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο μαθητικός πληθυσμός της α' και β' τάξης δύο Γυμνασίων της Θεσσαλονίκης με παρόμοια μεταξύ τους χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί του ενός σχολείου παρακολούθησαν προσαρμοσμένο στις ανάγκες του σχολείου τους επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο αποτέλεσε την εφαρμογή ενός ευρύτερου μοντέλου διαχείρισης συμπεριφοράς που προτείνει η παρούσα εργασία. Οι εκπαιδευτικοί του άλλου σχολείου δεν έλαβαν καμιά επιμόρφωση, αποτελώντας την ομάδα ελέγχου. Πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες σε τέσσερις χρονικές στιγμές: πριν την επιμόρφωση, αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της, τέσσερις και δώδεκα μήνες αργότερα. Για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου παρέμβασης αξιολόγησαν το κλίμα του σχολείου τους θετικότερα αμέσως μετά και τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, σε αντίθεση με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου ελέγχου που το αξιολόγησαν αρνητικότερα στις ίδιες χρονικές στιγμές. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου παρέμβασης αυξήθηκε επίσης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και τέσσερις μήνες μετά, σε αντίθεση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου ελέγχου που παρέμεινε σταθερή τις ίδιες χρονικές στιγμές. Τέλος η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού μειώθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και παρέμεινε μειωμένη τέσσερις μήνες αργότερα στο σχολείο παρέμβασης, ενώ στο σχολείο ελέγχου παρέμεινε αμετάβλητη στις ίδιες χρονικές στιγμές. Ένα χρόνο αργότερα, τα θετικά αποτελέσματα του επιμορφωτικού προγράμματος μειώθηκαν, επειδή σταμάτησε η εφαρμογή της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών στην οποία το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου παρέμβασης επιμορφώθηκε. Η αξιολόγηση δηλαδή του σχολικού κλίματος και η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού επανήλθαν στα επίπεδα πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος, ενώ η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος και η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού παρέμειναν βελτιωμένα. Ωστόσο οι αντίστοιχες μετρήσεις στο σχολείο ελέγχου έδειξαν αρνητικότερη αξιολόγηση του σχολικού κλίματος και μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ για το μαθητικό πληθυσμό η αίσθηση του σχολικού κλίματος παρέμεινε σταθερή και η ανεπιθύμητη συμπεριφορά αυξήθηκε συγκριτικά με πριν την επιμόρφωση. Επομένως η παρούσα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το προτεινόμενο μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς είναι αποτελεσματικό και προτείνει τρόπους διατήρησης και αύξησης της αποτελεσματικότητάς του.

Λέξεις Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών/τριών, ενδοσχολική επιμόρφωση

Abstract

Promoting Professional Development of Teachers: Design, Implementation and Evaluation of a teacher training program in managing student behavior

Greek and international literature demonstrates that student misbehavior is one of the most serious and constantly worsening problems faced by teachers in their professional lives. The purpose of this study was to design, implement and evaluate the effectiveness of a student behavior management model in Greek secondary schools. Teachers and students from two middle schools in Thessaloniki with similar characteristics, participated. Teachers of the first school attended a teacher training program tailored to their needs, based on the broader model of student behavior management, proposed in this paper. Teachers of the second school received no training, constituting the control school. Ratings from both teachers and students were measured at four time points: before the training program, right after its completion, four and twelve months later. A combination of quantitative and qualitative methods was used to collect and analyze the research data. Results showed that both teachers and students in the intervention school rated their school climate more positively right after and four months after completing the training program, while teachers and students in the control school rated it more negatively at the same time points. Intervention school teachers' sense of self-efficacy also increased right after and four months after the training, whereas control school teachers' sense of self-efficacy remained stable at these time points. Finally, intervention school student misbehavior decreased right after the training program and remained reduced four months later, while control school student misbehavior remained stable at the same time points. One year later, all positive effects of the intervention were reduced due to neglection of the behavior management methodology in which intervention school teachers were trained. Specifically, teachers' school climate evaluation and self-efficacy decreased reaching pre-training levels, while students' school climate assessment and behavior decreased, remaining however improved compared to pre-training levels. Corresponding measures in the control school showed decreased school climate ratings and reduced sense of self-efficacy for teachers compared to pre-training levels whereas stable school climate ratings and increased misbehavior for students. This study concludes that the proposed teacher training model in managing student behavior is effective and suggests ways to maintain and increase its effectiveness.

Key words: Teacher professional development; student behavior management; in school training

Ευρετήριο Συντομογραφιών

E.C.: European Commission (Ευρωπαϊκή Επιτροπή)

Ε.Δ.Υ.: Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης

Θ.Υ.Σ.: Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς

Ι.Δ.ΕΚ.Ε.: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Ε.Α.: Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ: Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

Κ.Ε.Σ.Υ.: Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

Κ.Σ.Μ.: Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

O.E.C.D: Organization for Economic Cooperation and Development

Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Ε.Κ.: Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο

Π.Ε.Κ.Ε.Σ.: Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

P.I.S.A.: Programme for International Student Assessment

Υ.Α.: Υπουργική Απόφαση

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο 35
Εικόνα 2. Σύστημα κλιμακωτής Υποστήριξης ΘΥΣ 73
Εικόνα 3. Βασικοί πυλώνες ΘΥΣ 76
Εικόνα 4. Σχεδιασμός περιεχομένου επιμόρφωσης 110
Εικόνα 5. Μοντέλο Εμπλουτισμένης ΘΥΣ..... 113
Εικόνα 6. Σχεδιασμός της Έρευνας 121
Εικόνα 7. Μέθοδος Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων 142
Εικόνα 8. Βελτίωση Μοντέλου Εμπλουτισμένης ΘΥΣ 257

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Παράμετροι Σχεδιασμού Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών 96
Πίνακας 2. Δομή Προγράμματος Επιμόρφωσης 131
Πίνακας 3. Συνοπτική Παρουσίαση των δια ζώσης Επιμορφωτικών Συναντήσεων..... 136

Πίνακας 4. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων Μαθητών 143
Πίνακας 5. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών..... 143
Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Συνεργασία Εκπαιδευτικών' 151
Πίνακας 7. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Συνεργασία Εκπαιδευτικών' 152
Πίνακας 8. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων' 153
Πίνακας 9. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων' 154
Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Διδακτική Καινοτομία στο Σχολείο' 155
Πίνακας 11. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Διδακτική Καινοτομία στο Σχολείο'..... 156
Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών'..... 157
Πίνακας 13. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών'..... 158
Πίνακας 14. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Επάρκεια Πόρων στο Σχολείο' 159
Πίνακας 15. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Επάρκεια Πόρων στο Σχολείο' 160
Πίνακας 16. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Γενικό Σχολικό Κλίμα' (Εκπαιδευτικοί) 161
Πίνακας 17. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Γενικό Σχολικό Κλίμα' (Εκπαιδευτικοί)... 162
Πίνακας 18. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών' 163
Πίνακας 19. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών' 164
Πίνακας 20. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Διαχείριση Τάξης'..... 165
Πίνακας 21. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Διαχείριση Τάξης'..... 166
Πίνακας 22. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Εμπλοκή Μαθητών' 167
Πίνακας 23. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Εμπλοκή Μαθητών' 168
Πίνακας 24. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα' 169
Πίνακας 25. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα' 170
Πίνακας 26. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Σαφήνεια Κανόνων Σχολείου' 172
Πίνακας 27. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Σαφήνεια Κανόνων Σχολείου' 172
Πίνακας 28. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Επιρροή Μαθητών' 173
Πίνακας 29. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Επιρροή Μαθητών' 174
Πίνακας 30. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Καινοτομία Σχολείου'..... 175
Πίνακας 31. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Καινοτομία Σχολείου'..... 176
Πίνακας 32. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Σεβασμός Μαθητών'..... 177
Πίνακας 33. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Σεβασμός Μαθητών'..... 178
Πίνακας 34. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Δικαιοσύνη των Κανόνων' 179
Πίνακας 35. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Δικαιοσύνη Κανόνων' 180
Πίνακας 36. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Αίσθηση Ασφάλειας' 181
Πίνακας 37. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Αίσθηση Ασφάλειας' 182

Πίνακας 38. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Γενικό Σχολικό Κλίμα'(Μαθητές) 183
Πίνακας 39. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Γενικό Σχολικό Κλίμα'(Μαθητές)..... 184
Πίνακας 40. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Ήπια Παραπτώματα' 186
Πίνακας 41. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Ήπια Παραπτώματα' 186
Πίνακας 42. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Σοβαρά Παραπτώματα' 187
Πίνακας 43. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Σοβαρά Παραπτώματα' 188
Πίνακας 44. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Συνολικά Παραπτώματα' 189
Πίνακας 45. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Συνολικά Παραπτώματα' 190
Πίνακας 46. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Ακαδημαϊκή Επίδοση' 192
Πίνακας 47. Θεμ. Άξονες, Θέματα, Κωδικοί Ποιοτικής Ανάλυσης Δεδομένων Έρευνας . 194

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1. Συνεργασία Εκπαιδευτικών στο χρόνο ανά σχολείο 153
Γράφημα 2. Συμμετοχή Εκπαιδευτικών στη Λήψη Αποφάσεων στο χρόνο ανά σχολείο .. 155
Γράφημα 3. Δεκτικότητα στη Διδακτική Καινοτομία στο χρόνο ανά σχολείο 157
Γράφημα 4. Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο..... 159
Γράφημα 5. Επάρκεια Πόρων του Σχολείου στο χρόνο ανά σχολείο 161
Γράφημα 6. Γενικό Σχολικό Κλίμα στο χρόνο ανά σχολείο (Εκπαιδευτικοί)..... 163
Γράφημα 7. Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών στο χρόνο ανά σχολείο 165
Γράφημα 8. Αυτοαποτελεσματικότητα Διαχείρισης Τάξης στο χρόνο ανά σχολείο 167
Γράφημα 9. Αυτοαποτελεσματικότητα Εμπλοκής Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο..... 169
Γράφημα 10. Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών στο χρόνο ανά σχολείο .. 171
Γράφημα 11. Σαφήνεια Κανόνων Σχολείου στο χρόνο ανά σχολείο 173
Γράφημα 12. Επιρροή Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο 175
Γράφημα 13. Καινοτομία Σχολείου στο χρόνο ανά σχολείο..... 177
Γράφημα 14. Σεβασμός Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο..... 179
Γράφημα 15. Δικαιοσύνη των Κανόνων στο χρόνο ανά σχολείο..... 181
Γράφημα 16. Αίσθηση Ασφάλειας στο χρόνο ανά σχολείο 183
Γράφημα 17. Γενικό Σχολικό Κλίμα στο χρόνο ανά σχολείο (Μαθητές) 185
Γράφημα 18. Ήπια Παραπτώματα μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο 187
Γράφημα 19. Σοβαρά Παραπτώματα μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο 189
Γράφημα 20. Συνολικά Παραπτώματα μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο..... 191
Γράφημα 21. Ακαδημαϊκή Επίδοση Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο..... 192

Εισαγωγή

Σύμφωνα με ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα η διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί βασικό μέλημα και μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί παγκοσμίως, κατά την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Επισημαίνεται μάλιστα ότι η μαθητική συμπεριφορά και ο τρόπος διαχείρισής της από τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την αίσθηση του μαθητικού πληθυσμού και εκπαιδευτικών για το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου. Στη χώρα μας γίνονται κάποιες προσπάθειες προετοιμασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών τους. Ωστόσο οι προσπάθειες αυτές χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς από τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς, κυρίως επειδή σχεδιάζονται κεντρικά από την Πολιτεία και προσφέρονται αδιαφοροποίητα σε όλους/όλες, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Η παρούσα εργασία προτείνει ένα μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, το οποίο έχει τη δυνατότητα προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολείου και των εκπαιδευτικών του. Πρόκειται για μια πρόταση που μπορεί να ενσωματωθεί στο επίσημο πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας και να αποτελέσει το μεταβατικό στάδιο προς την αποκέντρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αποτελεί την επίσημη πρόταση του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς την Ελλάδα.

Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο που τη στηρίζει. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προσφέρονται εισαγωγικές πληροφορίες για την αναγκαιότητα, τις τάσεις και τις παραμέτρους της στην ελληνική πραγματικότητα. Στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, διακρίνονται τα είδη της, οι παράγοντες εκδήλωσης της και οι επιπτώσεις της σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Στο τρίτο κεφάλαιο συζητείται η έννοια της διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς, τα βασικά μοντέλα που την εξηγούν και η αξιολόγησή τους. Γίνεται επιπλέον η διάκριση παραδοσιακών και εναλλακτικών προσεγγίσεων πειθαρχίας και περιγράφονται λεπτομερώς οι εναλλακτικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζεται το μοντέλο διαχείρισης συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού που προτείνεται στην παρούσα εργασία. Στο τέταρτο κεφάλαιο

γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού και στο πέμπτο περιγράφεται το προτεινόμενο μοντέλο.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την προσαρμογή του μοντέλου διαχείρισης συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού που προτάθηκε, στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός τυχαίου σχολείου (σχολείο παρέμβασης) και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς του, συγκρίνοντας μετρήσεις μεταβλητών του σχολείου αυτού, με τις αντίστοιχες μετρήσεις ενός άλλου σχολείου, με παρόμοια χαρακτηριστικά (σχολείο ελέγχου) στο οποίο δεν έγινε κάποια παρέμβαση. Συγκεκριμένα στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται ο σκοπός, οι υποθέσεις και ο σχεδιασμός της έρευνας, καθώς και η προσαρμογή του επιμορφωτικού μοντέλου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου παρέμβασης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το επιμορφωτικό πρόγραμμα που διαμορφώθηκε και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται επεξεργασία των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας ξεχωριστά και στο όγδοο γίνεται η σύνθεσή τους. Τέλος στο ένατο κεφάλαιο συζητούνται και σχολιάζονται τα σύνθετα αποτελέσματα σε σχέση με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και γίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

1.1. Ορισμοί Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται και μελετάται στη βιβλιογραφία με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, μιας και οι ορισμοί που απαντώνται παρουσιάζουν διαφορετική εστίαση και παραδοχές σχετικά με τους στόχους και τα οφέλη της (Avalos, 2011). Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2009: 49) ως επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών «ορίζονται οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ικανότητες, γνώσεις, εμπειρογνωμοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά ενός ατόμου ως εκπαιδευτικού». Στο ίδιο πνεύμα, αλλά πιο αναλυτικός είναι ο ορισμός του Scheerens (2010:19), που υποστηρίζει ότι πρόκειται για «το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για την εργασία τους και συμπεριλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και τη συνεχιζόμενη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στα πλαίσια του σχολείου». Παραπλήσιος είναι και ο ορισμός που περιλαμβάνεται στο «Πράσινο Βιβλίο» για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, ο οποίος συμπληρώνει ότι η συνεχιζόμενη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει και εκτός του σχολικού πλαισίου (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2014) πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί κοινωνικοποιούνται στην κουλτούρα του επαγγέλματός τους. Μια διαδικασία με την οποία αποκτούν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις που τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον μετασχηματιστικό τους ρόλο στο σύγχρονο περιβάλλον. Αφορά τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μαθησιακές εμπειρίες που αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά την περίοδο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Εμπειρίες μάθησης δηλαδή, που αποκτά είτε από συστηματικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως είναι οι επιμορφώσεις σε Πανεπιστήμια (τυπική μάθηση) ή σε φορείς εκτός του κατεστημένου εκπαιδευτικού συστήματος (μη τυπική μάθηση), είτε από δραστηριότητες μη-κατευθυντικής εμπειρικής μάθησης στο χώρο εργασίας, όπως είναι οι επαγγελματικές συναντήσεις (άτυπη μάθηση) (Bubb & Early, 2010). Με παρόμοιο τρόπο αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή για την Εκπαίδευση (ETUCE, 2008). Αναφέρει μεταξύ άλλων ότι κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί είναι σίγουρο ότι θα κληθούν να αντιμετωπίσουν πολλές αλλαγές στο επάγγελμά τους. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να αφορούν τις αντιλήψεις για το σκοπό της

εκπαίδευσης και το αξιακό σύστημα του σχολείου ή της κοινωνίας, αλλά και τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τους στόχους του μαθητικού πληθυσμού. Θεωρεί λοιπόν ευθύνη και καθήκον των εκπαιδευτικών να φροντίσουν για τη συνεχή προσαρμογή και ανανέωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και υποχρέωση των εργοδοτών των εκπαιδευτικών να παρέχουν σχετικά κίνητρα και διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς. Η προσωπική ευθύνη, αλλά και η ανάγκη υψηλής ποιότητας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης ως συνέχεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις, δεξιότητές και ικανότητές τους ή να αποκτήσουν καινούριες, αποτυπώνεται επίσης σε κείμενα του ΟΟΣΑ, της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (E.C., 2010· E.C., 2017· Ευρυδίκη, 2015· OECD, 2005). Από την άλλη καταγράφεται η πρόταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις χώρες-μέλη της να θεσπίσουν την υποχρεωτική συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους (E.C, 2012). Στο ίδιο πνεύμα είναι και ο ορισμός της Villegas-Reimers (2003:12) που θεωρεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια «διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλη την εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει τακτικές ευκαιρίες και εμπειρίες που προγραμματίζονται συστηματικά, για να προωθήσουν την ανάπτυξη και εξέλιξη στο επάγγελμα». Με το δικό της ορισμό η Evans (2011:867) συμπληρώνει ότι πρόκειται για μια «διαδικασία κατά την οποία ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί ότι ενισχύεται σε βαθμό μονιμότητας, υπερβαίνοντας το παροδικό». Σε συμφωνία με την Evans (2011), οι Fraser et al (2007:157) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως διαδικασία σχετικά μόνιμη που αφορά «ευρείες αλλαγές που συμβαίνουν σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα», διαφοροποιώντας την από την επαγγελματική μάθηση που ορίζουν ως «διαδικασία που […] οδηγεί σε συγκεκριμένες αλλαγές επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, πεποιθήσεων ή ενεργειών των εκπαιδευτικών» που μπορεί να είναι και παροδικές. Στη διάκριση επαγγελματικής ανάπτυξης-επαγγελματικής μάθησης αναφέρεται και η Αυγητίδου (2014) προσδίδοντάς της ωστόσο διαφορετικό νόημα. Θεωρεί ότι ο όρος «επαγγελματική μάθηση» παραπέμπει περισσότερο στον ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την επιδιωκόμενη μάθηση, έναντι του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη». Μια νέα διάσταση στον ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προσθέτει ο Guskey (2002:383) που υποστηρίζει ότι αυτή αποσκοπεί στην «αλλαγή των πρακτικών των εκπαιδευτικών στην τάξη, την αλλαγή των στάσεων και πεποιθήσεών τους και [επομένως] την αλλαγή των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών». Τέλος μια άλλη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υπάρχει σε όλες τις παραπάνω θεωρήσεις, αλλά δεν είναι απόλυτα σαφής, αφορά τη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, στην οποία οι

προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης στοχεύουν. Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας δεν περιλαμβάνει αποκλειστικά το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ασκείται το έργο αυτό. Περιλαμβάνονται δηλαδή οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για «πώς πρέπει να είναι, να λειτουργεί και να γίνεται αντιληπτή η εργασία τους και η θέση τους στην κοινωνία» (Sachs, 2005:15), καθώς και «η διάθεση, αναζήτηση, προσανατολισμός των προσπαθειών επαγγελματικής εξέλιξη με βάση τις υποχρεώσεις που θεωρούνται εγγενείς του ρόλου» (Hammerness et al., 2005:383). Η διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού επηρεάζεται τόσο από εσωτερικές-'προσωποκεντρικές' όσο και από εξωτερικές-'συστημικές' παραμέτρους (Παπαναούμ, 2011). Οι σχεδιασμένες δραστηριότητες που στοχεύουν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, δεν λειτουργούν χωρίς περιορισμούς. Συγκεκριμένα, δεν μπορεί να συμβεί επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών άσχετα με την προσωπική τους πορεία ανάπτυξης, ούτε όμως και άσχετα με τις θεσμικές ρυθμίσεις που αφορούν το επάγγελμα (π.χ. την πολιτική σκοποθεσία, οργάνωση και περιεχόμενο του επαγγέλματος). Συνεπώς οι προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ανάγκη να προσανατολίζονται σε όλες τις παραμέτρους και επίπεδα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Sato, Tsuda, Ellison & Hodge, 2020).

Συνοψίζοντας, το παρόν πόνημα τείνει να συμφωνήσει με τις διαπιστώσεις της Avalos (2011) ότι ο πυρήνας όλων των ορισμών που διατυπώθηκαν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών γενικώς, την ιδιαίτερη μάθησή τους για το πώς να μαθαίνουν και τη μετατροπή των γνώσεών τους σε πράξεις προς όφελος της εξέλιξης των μαθητών/τριών. Επιπλέον γίνεται σαφές ότι η επαγγελματική μάθηση απαιτεί γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, αλλά και προθυμία επανεξέτασης και αλλαγής των πεποιθήσεών τους. Καθοριστική παράμετρος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται επίσης η εκπαιδευτική πολιτική και η ιδιαίτερη σχολική κουλτούρα που υφίσταται κάθε δεδομένη χρονική στιγμή. Τέλος οι στόχοι και ανάγκες των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών καθορίζουν τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, από τον σχεδιασμό ενός εργαστηρίου ή του προγράμματος σπουδών, μέχρι και την οργάνωση αλληλεπιδραστικού τύπου επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1996:86) επιμόρφωση είναι «το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας

τους». Οι Σοφού & Διερωνίτου (2015:64), ορίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως τις «μαθησιακές δραστηριότητες, με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, ώστε να έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική του ανάπτυξη». Κατά την Παπαναούμ (2014:4) αποτελεί τη βάση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει «κάθε οργανωμένη δραστηριότητα που υποστηρίζει στοχευμένα την επαγγελματική τους μάθηση, μετά την είσοδό τους στο επάγγελμα». Πρόκειται για μια «διαδικασία ανάπτυξης των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και των ατομικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Χατζηπαναγιώτου, 2001:35) η οποία είναι συνεχής, επαναλαμβανόμενη και συμπληρώνει-εμπλουτίζει την αρχική τους εκπαίδευση. Η επιμόρφωση αξιοποιώντας «θεσμοθετημένες και μη επιμορφωτικές διαδικασίες βελτιώνει τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του εκπαιδευτικού συνδέοντας την εκπαιδευτική πράξη με την επιστημονική έρευνα». (Χατζηπαναγιώτου, 2001:27). «Ως ζητούμενο παραπέμπει στον μετασχηματιστικό ρόλο που καλείται να παίξει ο/η εκπαιδευτικός στο σύγχρονο περιβάλλον, ενώ ως έννοια αναφέρεται στον τρόπο που αποκτά το γνωστικό του εξοπλισμό, στον τρόπο που διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος» (Παπαναούμ, 2014:3) Πρόκειται για την οργανωμένη μαθησιακή διαδικασία που ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς στα καινούργια επιστημονικά δεδομένα και καινοτομίες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Σακκούλης, Ασημάκη, & Βεργίδης, 2017) και αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της προαγωγής και υποστήριξης της επαγγελματικής και ατομικής τους γνώσης, της επιδεξιότητας και της διάθεσής τους. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία που «συνδέεται με τις ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και μέσω αυτής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού» (Αυγητίδου, 2014:242). Μέσα από αυτήν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμοστούν στις συνεχώς εξελισσόμενες σύγχρονες απαιτήσεις και να συμβάλουν στη βελτιωμένη εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Σοφού & Διερωνίτου, 2015· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011).

Συνοψίζοντας, με τον όρο «επιμόρφωση εκπαιδευτικών» εννοούμε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, θεσμοθετημένες ή μη (Bullough, 2009), που στοχεύουν στην επαγγελματική ή/και προσωπική βελτίωση των εκπαιδευτικών (Κόκκος, 2008α), μέσα από τη συμπλήρωση γνώσεων, την τελειοποίηση δεξιοτήτων, τον αναστοχασμό στάσεων, την αυτογνωσία και την

προσαρμογή των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον (Λιγνός, 2006). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό κομμάτι και απαραίτητη προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bullough, 2009) και συνδέει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση με την συνταξιοδότηση (Παπαναούμ, 2014), απαντώντας σε συγκεκριμένες ανάγκες είτε των εκπαιδευτικών είτε του εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 2012). Για αυτό υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην εκτέλεση των καθημερινών επαγγελματικών του καθηκόντων, κατά την κριτική αξιολόγηση της εργασίας του, αλλά και κατά τον αυτοπροσδιορισμό του (Χατζηπαναγιώτου, 2001)

Στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται ομοφωνία ως προς το ότι οι έννοιες της 'επαγγελματικής ανάπτυξης' και της 'επιμόρφωσης' των εκπαιδευτικών συσχετίζονται στενά. Ωστόσο παρατηρείται διαφωνία ως προς το είδος της συσχέτισής τους. Πολλοί συγγραφείς υπονοούν ότι η επιμόρφωση είναι κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Ξωχέλλης, 2011), ενώ άλλοι ότι οι δύο έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται και τείνουν να αλληλεπικαλυφθούν (Υφαντή & Βοζαϊτης, 2011). Οι τελευταίοι ακολουθούν την τάση της διεθνούς βιβλιογραφίας που αντικαθιστά όρους όπως 'ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση' (in-service training) και 'ανάπτυξη προσωπικού' (staff development) που περιέγραφαν αποσπασματικές δραστηριότητες επικαιροποίησης γνώσεων (Villegas – Reimers, 2003), με τον όρο 'επαγγελματική ανάπτυξη' (professional development) που αναφέρονται στο σύνολο των δραστηριοτήτων δια βίου προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης. Μάλιστα δικαιολογούν τη θέση τους υποστηρίζοντας ότι η επιμόρφωση οφείλει να έχει δια βίου χαρακτήρα, να μη χρειάζεται να δρα αντισταθμιστικά για την αρχική εκπαίδευση, να περιλαμβάνει ενεργό δράση των εκπαιδευτικών και να προσβλέπει σε μετρήσιμη αλλαγή της επαγγελματικής συμπεριφοράς τους. Επομένως η επικράτηση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» μπορεί να οφείλεται στην αναθεώρηση και προσπάθεια ενίσχυσης των ενιαίων συστημάτων επιμόρφωσης που διαμορφώθηκαν σε κάποιες χώρες μετά τη δεκαετία του 1970. Η άποψη αυτή ισχυροποιείται από πόρισμα μελέτης του ΟΟΣΑ (OECD, 1998), σύμφωνα με την οποία ο όρος 'επαγγελματική ανάπτυξη' είναι ευρύτερος και καταλληλότερος από τον όρο 'επιμόρφωση', για να εκφράσει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων που βρίσκονται πιο κοντά στη σύγχρονη αντίληψη των εκπαιδευτικών θεσμών ως 'οργανισμών μάθησης'. Ωστόσο το γεγονός ότι τα συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν (Murray, Swennen, & Kosnik, 2019· Villegas – Reimers, 2003),

δικαιολογεί την επικράτηση και των δύο όρων. Στην Ελλάδα σύμφωνα με τους Σακκούλη, Ασημάκη και Βεργίδη (2017) ο όρος ‘επιμόρφωση’ αναφέρεται κυρίως στη μαθησιακή διεργασία των εκπαιδευτικών, ενώ ο όρος ‘επαγγελματική ανάπτυξη’, στις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις, τον κριτικό αναστοχασμό και μετασχηματισμό των πρακτικών και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην παρούσα εργασία θα περιγραφεί η εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών, το οποίο μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις στοχεύει στον κριτικό αναστοχασμό και μετασχηματισμό των πρακτικών των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

1.2. Αναγκαιότητα και Χαρακτηριστικά

Η επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας της διά βίου μάθηση (European Commission, 2002). Παράλληλα στη βιβλιογραφία τονίζεται με έμφαση η αναγκαιότητα συνεχούς αναδιαμόρφωσης των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να ανταποκρίνονται στις συνεχείς κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές μεταβολές που προκύπτουν και να υλοποιούν με επάρκεια το εκπαιδευτικό τους έργο (Hargreaves & Fullan, 2008). Παραδείγματα αλλαγών που επηρέασαν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, είναι η παγκοσμιοποίηση, η εισροή προσφύγων στις χώρες, η πολυπολιτισμικότητα, η ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και η συνεκπαίδευση. Πρόκειται για αλλαγές που καθιστούν αναγκαία την επικαιροποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υποστηρίζουν τους μαθητές/τριες τους, ώστε να γίνουν ικανοί, ανταγωνιστικοί και προσαρμοσμένοι ενήλικες (OECD, 2019).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2011) η στοχοθεσία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να ομαδοποιηθεί σε:

α. αντιστάθμιση της βασικής εκπαίδευσης

β. επικαιροποίηση των γνωστικών εφοδίων των εκπαιδευτικών

γ. σύνδεση με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, συμβάλλοντας έτσι στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως δια βίου μαθητών/τριών και η ομαδοποίηση των στόχων επιμόρφωσής τους, αποτελούν τη βάση για την κατανόηση των πλεονεκτημάτων της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Ενισχύεται πρωτίστως η θεωρία και πρακτική της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εισαγωγή σύγχρονων ή και ειδικών τεχνικών διδασκαλίας (π.χ. για την ειδική ή την διαπολιτισμική αγωγή). Βελτιώνεται επίσης το σχολικό κλίμα συμβάλλοντας στην καλύτερη επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών (π.χ. με εκπαίδευση στη διαχείριση της συμπεριφορά των μαθητών/τριών). Επικαιροποιούνται, τέλος, γνώσεις που οι εκπαιδευτικοί κατέκτησαν πολλά χρόνια πριν, στις βασικές τους σπουδές (π.χ. τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών). Έτσι εισάγονται στην εκπαιδευτική διαδικασία σύγχρονες πρακτικές που ανανεώνουν την εκπαιδευτική πράξη, εκσυγχρονίζουν το σχολείο και βελτιώνουν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Creemers & Kyriakides, 2013· Hattie 2012). Η αυτονομία στην επιμόρφωση και ο έλεγχος των παραμέτρων της όταν διατίθενται, αυξάνουν το κίνητρο εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε περεταίρω επιμόρφωση (Worth & Van den Brande, 2020). Παρατηρείται επίσης όφελος τόσο για το σχολείο, όσο και για τον κλάδο γενικότερα, αφού οι εκπαιδευτικοί καθώς αισθάνονται ότι εκτιμώνται και υποστηρίζονται αποτελεσματικά στη μάθησή τους, παραμένουν στο επάγγελμα, στοιχείο που υποστηρίζει στην πρόοδο των μαθητών/τριών. Τέλος υπάρχει ανταλλαγή βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών που συντελεί στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, την ευημερία του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και του εκπαιδευτικού κλάδου γενικότερα. (Worth & Van den Brande, 2020).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο και τους κανόνες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πρόκειται για εκπαιδευτική διεργασία, οποιουδήποτε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, τυπική, μη τυπική ή άτυπη, η οποία εμπλουτίζει ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στο σχολείο και το πανεπιστήμιο και μέσω της οποίας άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλες κατευθύνσεις. Έτσι επέρχονται αλλαγές στις στάσεις και τη συμπεριφορά τους με την προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Unesco, στο Rogers, 2002:56).

Παρόλο που κάθε εκπαιδευτικός, όπως όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ενήλικοι ή ανήλικοι, έχει συγκεκριμένες ατομικές μαθησιακές ανάγκες, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που είναι κοινά για όλους τους ενήλικους εκπαιδευόμενους και απορρέουν από την ιδιότητά τους αυτή.

Η επισήμανση των κοινών χαρακτηριστικών είναι βοηθητική στον εντοπισμό κοινών αναγκών, πέρα από τις εξατομικευμένες, βάσει των οποίων θα σχεδιαστούν αποτελεσματικές δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων. Με τα κοινά χαρακτηριστικά του τρόπου μάθησης των ενηλίκων ασχολούνται οι διάφορες θεωρίες μάθησης ενηλίκων[1], οι οποίες συγκλίνουν στο ότι: α. η προσέγγιση «μεταφορά της γνώσης από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο» είναι αναποτελεσματική, και β. η εμπειρία αποτελεί τη βάση της μάθησης και υπάρχει ποικιλία ταιριαστών τρόπων μάθησης για τους ενήλικες ανάλογα με την προσωπικότητα και τις ικανότητές τους (Jarvis, 2004· Joyce & Showers, 2002· Rogers, 2002). Με βάση αυτά τα σημεία σύγκλισης ο Κόκκος (2008α) παραθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων:

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Η εκπαίδευση για αυτούς/αυτές δεν είναι μια δεδομένη κατάσταση, όπως για τους ανήλικους μαθητές/τριες. Υπάρχει κάποιος λόγος, απόρροια μιας συγκεκριμένης ανάγκης την οποία επιθυμούν να καλύψουν, όπως είναι επαγγελματικές ανάγκες ή εξέλιξη, εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων, προσωπική ανάπτυξη, απόκτηση κύρους. (Knowles, 1980· Rogers, 2002).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ευρύ και διαφορετικό φάσμα προηγούμενων εμπειριών. Καθώς εμπλέκονται με δραστηριότητες ενηλίκων, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν όχι μόνο περισσότερες, αλλά και διαφορετικές εμπειρίες από τους ανήλικους μαθητές/τριες. Επομένως έχουν την ανάγκη η εκπαίδευσή τους να συνδέεται με τις εμπειρίες αυτές και να τις αξιοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία. Το εύρος των προηγούμενων εμπειριών μπορεί να επιδράσει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στην εκπαίδευσή τους. Θετικά επειδή προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για περεταίρω μάθηση και αρνητικά επειδή μπορεί να έχουν δημιουργήσει στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις που είναι άκαμπτες μπροστά στο νέο υλικό που προσφέρεται στην εκπαίδευση. Επομένως η εμπειρία (συμπεριλαμβανομένων των λαθών) παρέχει τη βάση για όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. (Galbraith & Fouch, 2007· Knowles, 1980· Rogers, 2002).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν τους τρόπους μάθησης που είναι αποδοτικότεροι για αυτούς. Λόγω προηγούμενων εμπειριών μάθησης, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν καταλήξει στους αποδοτικότερους για αυτούς τρόπους μάθησης και επιθυμούν η εκπαίδευσή τους να τους περιλαμβάνει. Επομένως κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σημαντικό να δημιουργεί μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό,

[1] Για μια σύντομη επισκόπηση των θεωριών μάθησης ενηλίκων: Παληός (2008)

ελευθερία της έκφρασης, ευρύτητα αναζητήσεων και φιλικότητα, διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση διδασκόντων–διδασκομένων, την ανταλλαγή εμπειριών, τη συμμετοχή και τη συλλογικότητα (Knowles, 1980).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η ιδιότητα της ενηλικότητας είναι συνυφασμένη με την αυτοαντίληψη, τον αυτοκαθορισμό, την υπευθυνότητα και την ενεργητική συμμετοχή κατά τη διαμόρφωση μαθησιακών εμπειριών. Επομένως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο μαθαίνουν κάτι, απωθούνται από διδακτικούς μονολόγους και προτιμούν να ζητείται η γνώμη τους σε ένα πλαίσιο διαλόγου και επικοινωνίας. Συχνά επιδιώκουν την βιωματική μάθηση, την άμεση εφαρμογή της γνώσης που κατέκτησαν και επιθυμούν η διδακτέα ύλη να είναι προσαρμοσμένη στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους, όχι προκατασκευασμένη. Αν θεωρήσουν ότι κάποιο πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις τους, το επισημαίνουν και προτείνουν εναλλακτικές αναφορικά με τη θεματολογία και τις μεθόδους. Για αυτό είναι σημαντικό να τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση του περιεχομένου των επιμορφωτικών τους προγραμμάτων (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett, & Norman, 2010· Knowles, 1980).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθησή τους. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να είναι εξωτερικά, εμπόδια που απορρέουν από κοινωνικές υποχρεώσεις και καθήκοντα των εκπαιδευόμενων και εσωτερικά εμπόδια. Τα εξωτερικά εμπόδια, συνδέονται με την κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμπειρίας, όπως είναι για παράδειγμα οι εγκαταστάσεις στις οποίες γίνεται η εκπαίδευση, οι ώρες που πραγματοποιείται ή ο συντονισμός. Τα εμπόδια λόγω κοινωνικών υποχρεώσεων και καθηκόντων συνδέονται με τις καταστάσεις ζωής των εκπαιδευόμενων, όπως είναι η φροντίδα παιδιών ή ο βιοπορισμός. Τέλος τα εσωτερικά εμπόδια, συνδέονται με τις προηγούμενες γνώσεις και αξίες των εκπαιδευόμενων καθώς και με ψυχολογικούς παράγοντες. Κάποιες φορές για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι αντιστέκονται σε μαθησιακές αλλαγές προσπαθώντας να υπερασπιστούν προηγούμενες γνώσεις τους. Επίσης μπορεί να επιδείξουν άγχος λόγω αρνητικής αυτοεικόνας, φόβου για το άγνωστο, κριτικής, αποτυχίας, απογοήτευσης των άλλων ή του εαυτού. Όταν ο ενήλικας εκπαιδευόμενος αντιμετωπίσει εμπόδια, κυρίως εσωτερικά, τείνει να αναπτύσσει μηχανισμούς άμυνας, όπως το να παραιτηθεί της ενηλικότητάς του, να υιοθετήσει παθητικό ρόλο, να υπεκφεύγει ή ακόμη και να εκφράσει αρνητισμό στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια να παρεμποδίζει μόνος του τη μάθησή του. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτής να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να

μετασχηματίσει τις αντιλήψεις του και να διαχειριστεί το άγχος του (Galbraith & Fouch, 2007· Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012· Rogers, 2002).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται περισσότερο από εσωτερικούς παρά εξωτερικούς στόχους (Knowles, 1980· Hoyert & O'Dell, 2009· Jarvis, 2004).

Επομένως οι βασικές προϋποθέσεις για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω (Κόκκος, 2008α)

- Οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο σαφείς και να συνδέονται με τις υποκειμενικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, καθώς και τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγέλματος και των κοινωνικών τους ρόλων. Είναι δηλαδή καίριας σημασίας η διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων πριν τον σχεδιασμό του, αλλά και η παρουσίαση και διαπραγμάτευση των στόχων του στην εναρκτήρια συνάντηση με τους εκπαιδευόμενους. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να διαπιστώσουν αν το πρόγραμμα καλύπτει τους στόχους τους και σε αντίθετη περίπτωση τους δίνει την ευκαιρία να παρέμβουν και να το τροποποιήσουν.
- Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι σημαντικό να συνδέεται όχι μόνο με τις ανάγκες, αλλά και με τις εμπειρίες της καθημερινότητας των εκπαιδευόμενων. Είναι δηλαδή σημαντικό τα παραδείγματα που παρατίθενται, οι περιπτώσεις που μελετώνται και τα προβλήματα που προτείνονται προς επίλυση να συνδέονται με την πραγματικότητα των εκπαιδευόμενων και να τους δίνονται ευκαιρίες αξιοποίησης της εμπειρίας τους.
- Ο ρυθμός και οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι ο εκπαιδευόμενος καταλαβαίνει τη διδακτέα ύλη καλύτερα και επομένως μπορεί να την επεξεργαστεί ευκολότερα. Επειδή συνήθως δεν υπάρχει χρόνος να γίνεται διάγνωση των προτιμώμενων τρόπων μάθησης κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, συνίσταται να χρησιμοποιείται ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών ώστε να μπορεί ο κάθε εκπαιδευόμενος ανάλογα με τον τρόπο μάθησης που προτιμά να ανταποκρίνεται.
- Είναι σκόπιμο να ενθαρρύνονται και να συντονίζονται οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη σταδιακή παραχώρηση από τον εκπαιδευτή όλο και περισσότερης πρωτοβουλίας. Το μαθησιακό κλίμα που δημιουργείται επηρεάζει πολύ την ενεργοποίηση και εμπλοκή των εκπαιδευόμενων. Για αυτό ο εκπαιδευτής θα πρέπει να μεριμνά ώστε οι εκπαιδευόμενοι να γίνονται μια ομάδα

στην οποία θα υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία, αμοιβαίος σεβασμός και θα αποφεύγεται η κριτική. Όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι νοιώθουν ενταγμένοι σε ομάδα, μαθαίνουν ευκολότερα επειδή αισθάνονται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις διαδικασίες που ακολουθούνται. Παρόλο που η μάθηση των ενηλίκων ευνοείται από την ενεργητική εμπλοκή τους, η συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες και γενικότερα στα προγράμματα εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να έχει προαιρετικό χαρακτήρα, μιας και η πίεση για συμμετοχή έχει «σχεδόν πάντα αρνητικά αποτελέσματα στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους» (Κόκκος, 2008α:97). Γενικώς ο εκπαιδευτής και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να υπονομεύουν την αξιοπρέπεια και ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευόμενων, αλλά αντίθετα θα πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυσή τους (Jarvis, 2004).

- Μεγάλη σημασία για την επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων έχει η διερεύνηση και υπέρβαση των εμποδίων μάθησης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Η δράση του εκπαιδευτή μπορεί να γίνει σε επίπεδο πρόληψης (π.χ. πολύ καλή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος σε όλα τα επίπεδα), αλλά και αντιμετώπισης (π.χ. προσπάθεια μετασχηματισμού των αντιλήψεων και στάσεων, καθώς και την αντιμετώπιση του άγχους)

1.3. Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών

Η σημασία της ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προκειμένου να σχεδιαστούν επιτυχή προγράμματα επιμόρφωσης, μπορεί να κατανοηθεί, αν μελετηθούν τα χαρακτηριστικά τους ως ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Από τους πρώτους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που αναφέρθηκε στις εκπαιδευτικές ανάγκες ενηλίκων, ήταν ο Knowles (1980). Υποστήριξε ότι οι ανάγκες επιμόρφωσης ενός ενηλίκου ατόμου είναι αποτέλεσμα των ελλείψεών του που το εμποδίζουν να αποδώσει αποτελεσματικά για τον εαυτό του, τον οργανισμό στον οποίο ανήκει και την ευρύτερη κοινωνία. Με αυτόν τον ορισμό, συμφωνούν και οι Καραλής και Παπαγεωργίου (2012), που ορίζουν ως εκπαιδευτική ανάγκη οποιοδήποτε έλλειμμα προσόντων, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και ικανοτήτων σε άτομα, κοινωνικές ομάδες, οργανισμούς και συστήματα, η κάλυψη των οποίων μπορεί να επιτευχθεί με κατάλληλα στοχοθετημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ωστόσο προσθέτουν ότι η ανάγκη μπορεί να εκφράζει και το ενδιαφέρον ή το κίνητρο του εκπαιδευτικού να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, υπονοώντας ότι αποτυπώνει την υποκειμενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για ελλείψεις που έχει κατά την εκπλήρωση του ρόλου του. Η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να έχουν αντικειμενική και υποκειμενική

διάσταση υποστηρίζεται και από τον Βεργίδη (2015), ο οποίος στην πρώτη κατηγορία υπάγει ανάγκες που τίθενται από διεθνείς οργανισμούς, το επίσημο κράτος και γενικώς τους 'ειδήμονες' της επιμόρφωσης και αναφέρονται στα λειτουργικά προαπαιτούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στη δεύτερη, ανάγκες που απορρέουν από τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και αναφέρονται στην προσωπική πρόσληψη, σύνθεση, επεξεργασία και ερμηνεία των προαπαιτούμενων του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Ξωχέλλης, (2011) συμφωνώντας με το διαχωρισμό, υποστηρίζει ότι κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία δύο βασικές παραμέτρους αναγκών: από τη μια τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας και αφετέρου τις επιμορφωτικές ανάγκες-προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί τις εκφράζουν. Η Παπαναούμ (2014) στο ίδιο πνεύμα θεωρεί ότι ασφαλώς οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας θα θέσουν τον γενικό προσανατολισμό των στόχων και θεματικών των επιμορφώσεων. Όμως για να μπορέσει να επιτευχθεί συγχρόνως και ο γενικότερος στόχος όλων των επιμορφώσεων, η βελτίωση δηλαδή της μάθησης των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο σχολείο, θα πρέπει να συγκεραστούν οι ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου με τις ανάγκες του σχολείου στο οποίο διδάσκουν. Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω προβληματισμούς κατατάσσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες σε τέσσερις αδρές κατηγορίες:

α. Επιμορφωτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα της εργασίας των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη ιστορική, κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική, τεχνολογική πραγματικότητα και σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια) και τύπο σχολείου (Γυμνάσιο, Τεχνική Σχολή) (βλ. και Χατζηπαναγιώτου, 2001)

β. Επιμορφωτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών όπως αλλαγή του προγράμματος σπουδών του σχολείου ή εισαγωγή καινοτόμων δράσεων

γ. Επιμορφωτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα τοπικών και κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών του κάθε σχολείου (περιοχή έδρας, κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά μαθητών/τριών) (βλ. και Χατζηπαναγιώτου, 2001)

δ. Επιμορφωτικές και αυτό-αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Οι Καραλής και Παπαγεωργίου (2012) κατατάσσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση την κλίμακα ή το επίπεδο στο οποίο εντοπίζονται, σε

α. Μικρο-επίπεδο: Είναι οι ανάγκες που αφορούν ένα άτομο η μια μικρή ομάδα ατόμων, όπως είναι η ομάδα εκπαιδευομένων ενός προγράμματος.

β. Μέσο-επίπεδο: Είναι οι ανάγκες που αφορούν οργανισμούς και φορείς, όπως ένα ολόκληρο σχολείο

γ. Μάκρο-επίπεδο: Είναι οι ανάγκες που αφορούν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού ή συστήματα, όπως το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας

Ειδικότερα για τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στη βιβλιογραφία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008) υποστηρίζεται ότι μπορούν να διακριθούν σε μαθησιακές (σχετικές προς τα γνωστικά αντικείμενα, τη διδακτική μεθοδολογία, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση ή την κοινωνιολογική ευαισθητοποίηση), αυτό-αναπτυξιακές (σχετικές με την αναζήτηση νοήματος στην εργασιακή ζωή, την ενίσχυση της αυτοαντίληψης, την αντιμετώπιση του εργασιακού στρες, την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων) και ειδικών ενδιαφερόντων (όπως αγωγή υγείας, διαπολιτισμική ή περιβαλλοντική εκπαίδευση). Ο Ayers (2011) τις διακρίνει αδρά σε ρητά εκφρασμένες και αναδυόμενες, ενώ ο Βεργίδης (2008) προτείνει έναν πιο λεπτομερή τρόπο κατάταξης, με βάση τόσο το βαθμό αντίληψής τους από τους εκπαιδευτικούς, όσο και την εξωτερίκευσή τους:

α) συνειδητές και ρητές ανάγκες: Είναι οι ανάγκες που αντιλαμβάνονται και εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι αν ερωτηθούν.

β) συνειδητές και μη ρητές ανάγκες: Είναι οι ανάγκες που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι, αλλά τις αποκρύπτουν αν ερωτηθούν. Η αποφυγή έκφρασης των αναγκών μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως π.χ. ανασφάλεια παραδοχής ελλειμάτων που αφορούν την εργασία τους, φόβος απώλειας του κύρους τους και προσπάθεια αποφυγής προτεινόμενων επιμορφώσεων,

γ) λανθάνουσες (και μη ρητές): Είναι οι ανάγκες που οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να αντιληφθούν, επειδή δεν γνωρίζουν πλήρως τις απαιτήσεις του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο κινούνται και τις ενδεχόμενες αλλαγές και μεταβολές σε αυτό.

Τέλος παρατηρείται στη βιβλιογραφία η τάση να διατυπώνονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά με τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευόμενων. Με αυτό τον τρόπο αφενός γίνονται σαφείς και αφετέρου διευκολύνεται η δόμηση ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

1.4. Σύγχρονες Τάσεις στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στόχευε στη μετάδοση γνώσεων και καλών πρακτικών που θα τους μετέτρεπαν σε «επαρκείς εκπαιδευτικούς» που μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στο ρόλο τους (Ξωχέλλης, 2011). Ενώ αρχικά η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου έρευνας-ανάπτυξης-διάχυσης θεωρήθηκε μια ασφαλής επένδυση για την επαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα ερευνών σε εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου έδειξαν αδυναμίες που αποδόθηκαν κυρίως στους συγκεντρωτικούς τρόπους διοίκησης, αλλά και στην ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 2008· Παπαναούμ, 2011· Χατζηπαναγιώτου 2001). Φάνηκε δηλαδή ότι η παρουσίαση νέων πρακτικών από την Πολιτεία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτές εμπόδισαν την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, επειδή δεν λάμβαναν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και το περιβάλλον του σχολείου που μπορεί να γίνει πολύ ευμετάβλητο. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 παρατηρήθηκε στην Ευρώπη και την Αμερική μια προσπάθεια εκχώρησης αρμοδιοτήτων και οικονομικής στήριξης από την Πολιτεία στα σχολεία. Συγχρόνως η έρευνα άρχισε σιγά-σιγά να εστιάζει στη μάθηση των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους, αναγνωρίζοντας ότι όσο άψογος κι αν είναι ο σχεδιασμός καλών πρακτικών κεντρικά, δεν μπορεί να επηρεάσει το εκπαιδευτικό έργο αν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο δεν αναλάβουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση και υλοποίηση των πρακτικών αυτών. Έτσι η επιμόρφωση άρχισε να αποκτά διττό ρόλο. Από τη μια να εστιάζεται στον εκπαιδευτικό ως άτομο που εξελίσσεται και από την άλλη στον εκπαιδευτικό σαν μέλος του συγκεκριμένου σχολείου που προσπαθεί να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο (Παπαναούμ, 2014). Οι σύγχρονες τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λαμβάνουν υπόψη την ικανοποίηση αυτών των δύο παραμέτρων. Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008), στηριζόμενες στην κατάταξη του Edelfelt ομαδοποίησαν τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ως εξής:

1. Προγράμματα με επίκεντρο τον Εκπαιδευτικό. Η συνειδητοποίηση της σημασίας της προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική του εξέλιξη, οδήγησε στην δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης που εστιάζονται στον ίδιο και την αυτογνωσία του. Η συμβολή της επιστήμης της ψυχολογίας που επίσης αναπτυσσόταν το ίδιο χρονικό διάστημα ήταν καθοριστική για τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Οι τέσσερις τύποι προγραμμάτων προσανατολισμένων στους εκπαιδευτικούς που συναντώνται συχνότερα είναι: α. τα προγράμματα ευαισθητοποίησης στις ανθρώπινες σχέσεις (π.χ. προγράμματα σχετικά με την

επικοινωνία, τον έλεγχο του στρες ή την ψυχοκοινωνική υγεία των μαθητών/τριών). β. τα προγράμματα συμβουλευτικής (βασίζονται σε διαδικασίες υποστήριξης των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν να τους βοηθήσουν να διαχειριστούν το ρόλο τους, να κατανοήσουν και επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους και να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν). γ. τα προγράμματα αυτογνωσίας. Στο πλαίσιο της παραδοχής ότι η ιστορία ζωής κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζει την επαγγελματική του ανάπτυξη, κάποια επιμορφωτικά προγράμματα εστιάστηκαν σε αυτοαναφορές ή και μελέτη των σταδίων της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. δ. προγράμματα ενθάρρυνσης της δημιουργικής έκφρασης, που βασίζονται στην ιδέα ότι η διδασκαλία αποτελεί δημιουργική δραστηριότητα.

2. Προγράμματα με επίκεντρο το Σχολείο. Πρόκειται για προγράμματα που συνδυάζουν την επιμόρφωση εκπαιδευτικών με την αναμόρφωση του σχολείου. Εκκινούν από την άποψη ότι προκειμένου το σχολείο να αποτελεί αναπτυξιακό περιβάλλον για τους μαθητές/τριες, θα πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε να αποτελεί αναπτυξιακό περιβάλλον και για τους εκπαιδευτικούς (Αντωνίου, 2009· Ingvarson & Rowe, 2007· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Κύριο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών είναι ότι μετατοπίζεται το κέντρο λήψη απόφασης για την επιμόρφωση από την Πολιτεία, στη σχολική μονάδα. Τα ίδια τα σχολεία δηλαδή, καταγράφουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, στόχους και προτεραιότητες και αποφασίζουν ποιες αλλαγές επιθυμούν να γίνουν, συνδέουν την επιμόρφωση με την καθημερινή σχολική πράξη και προωθούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στη βιβλιογραφία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2001) τα προγράμματα αυτά διακρίνονται σε προγράμματα επιμόρφωσης με «βάση» το σχολείο και προγράμματα επιμόρφωσης με «επίκεντρο» το σχολείο. Τα πρώτα, γνωστά και ως «ενδοσχολική επιμόρφωση», προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό και παραγκωνίζοντας την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο προσπαθώντας να καλύψουν το κενό, συνδυάζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση με συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς και έτσι φροντίζουν εκτός από την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας, και στην ικανοποίηση των ατομικών και ομαδικών επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Με αυτό τον τρόπο καλύπτονται τα επιμορφωτικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, αλλά και τα εκπαιδευτικά προβλήματα του σχολείου, ενώ τα αποτελέσματα γίνονται αισθητά τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές/τριες. Τα βασικά χαρακτηριστικά για την αποτελεσματικότητά των προγραμμάτων με επίκεντρο το σχολείο συνοψίζονται ως εξής

(Κατσαρού & Δεδούλη, 2008): α. μπορούν να συνδυαστούν με τις υπάρχουσες σχολικές δραστηριότητες, β. επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων στο σχεδιασμό τους (καθορισμό στόχων, δραστηριοτήτων κτλ), γ. παρέχουν ελευθερία αυτοδιαχείρισης επειδή είναι ευέλικτα στην εφαρμογή τους, δ. προωθούν την παροχή υποστήριξης στους συναδέλφους, με τη βοήθεια του επιμορφωτή/τριας, ε. δίνουν έμφαση στη χρήση πρακτικών επίβλεψης και ανατροφοδότησης (επιμόρφωση συγκεκριμένη και συνεχής στην πάροδο του χρόνου), και στ. παρέχουν συνεχή διαθεσιμότητα βοήθειας και υποστήριξης, κατόπιν αιτήματος. Οι τέσσερις τύποι προγραμμάτων που υπάγονται στα προγράμματα με επίκεντρο το σχολείο είναι: α. τα προγράμματα βελτίωσης του τρόπου σχολικής διοίκησης, β. τα προγράμματα σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, γ. προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δ. προγράμματα συνεργασίας του σχολείου με φορείς (π.χ. πανεπιστήμια) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

3. Προγράμματα με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω προώθησης συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στις μέρες μας περισσότερο από κάθε άλλη φορά, έχει γίνει κατανοητό ότι μια και μόνη παιδαγωγική θεώρηση δεν μπορεί να έχει εφαρμογή στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ότι η διδασκαλία συνδέεται περισσότερο με την ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να στοχάζεται και να παίρνει επωφελείς αποφάσεις για την προσαρμογή των πρακτικών (Hammerness, et al., 2005· Τσάφος, 2014). Επομένως είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν στο στοχασμό και τη λήψη αποφάσεων. Για να επιτευχθεί αυτό είναι σημαντικό να αναπτυχθούν επιμορφωτικές διαδικασίες που δε βασίζονται σε ‘ακλόνητες αλήθειες’, αλλά στη διαβούλευση των συμμετεχόντων με στόχο τον συνεχή επαναπροσδιορισμό των κανόνων που ισχύουν. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία θα ενδυναμωθούν να αναπτύξουν διερευνητική στάση και θα υποστηριχθούν να ανασηματοδοτήσουν τον κόσμο τους, βρίσκοντας εργαλεία για να μπορέσουν να το πράξουν (π.χ. αναστοχασμό) και δυνατότητες για να το υποστηρίξουν (ομαδικές συναντήσεις). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που προάγουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών υποστηρίζουν και τις προσωπικές προσπάθειες τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Η αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων αποδίδεται στο ξεπέρασμα της παλαιότερης νοοτροπίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ήταν κάποιος που όφειλε να ξέρει πώς να δράσει και απομονωνόταν. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και θεωρούν τους συναδέλφους τους σημαντική πηγή επαγγελματικής ανάπτυξης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· TALIS, 2018). Με τη συνεργασία επιτυγχάνεται κριτική και στοχαστική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να καταφέρουν να μετακινηθούν από το

καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο με το επιβαλλόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, στο αναμορφωμένο πεδίο εκπαιδευτικής δράσης όπου θα αναλάβουν την ευθύνη συνδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Τσάφος, 2014). Στο πλαίσιο των εναλλακτικών επιμορφωτικών διαδικασιών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει συνήθως τη μελέτη της εκπαιδευτικής τους δράσης σε συγκεκριμένο πλαίσιο και την αναστοχαστική διερεύνηση των στόχων και προοπτικών της δράσης αυτής (Hammerness, et al., 2005). Ο (ανα)στοχασμός γίνεται στο πλαίσιο των νέων παιδαγωγικών προσανατολισμών, στους οποίους ανατρέχουν οι εκπαιδευτικοί, για να τους αποτιμήσουν στο φως της εκπαιδευτικής πράξης (Τσάφος, 2014). Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται στις δυνατότητες αυτοδιοίκησης του κάθε σχολείου, αναφορικά με το συστηματικό και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής και της ευρύτερης ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Μέσα από μια κυκλική και συνεχιζόμενη διαδικασία καταγράφονται και αναλύονται οι ανάγκες, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται το πρόγραμμα και ακολούθως ελέγχεται και αξιολογείται. Με βάση την αξιολόγηση καταγράφονται οι ανάγκες και η διαδικασία ακολουθεί την ίδια πορεία. Οι τύποι προγραμμάτων που εντάσσουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) στα προγράμματα με επίκεντρο τους εκπαιδευτικούς και την προώθηση συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη, οι ομάδες επιμόρφωσης τα δίκτυα σχολικών μονάδων και τα δίκτυα εκπαιδευτικών.

Επειδή οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προτιμούν να αυτοκαθορίζονται και να κατευθύνουν μόνοι τους την μάθησή τους (βλ. κεφάλαιο 3.4), πολλές φορές αποφασίζουν να διαμορφώνουν μόνοι τους ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τον εαυτό τους, κατά το οποίο η μάθησή τους πηγάζει από τις δικές τους ενέργειες. Σε αυτό μπορεί να συμπεριλάβουν το διάβασμα βιβλίων, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη συνεργασία με συναδέλφους ή εξωτερικούς συνεργάτες-επιμορφωτές. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποφασίσουν να ενώσουν τις δυνάμεις τους δημιουργώντας ομάδες αυτομόρφωσης που συνεργατικά αναλαμβάνουν μόνοι τους να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και να αναπτύξουν ένα πλάνο κατεύθυνσης την μάθησής τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο εκπαιδευτής μπορεί να βοηθήσει στην ευόδωση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες, ώστε αυτή να εξελιχθεί και δίνοντας οδηγίες. Η αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη, ατομική ή στο πλαίσιο ομάδων αυτομόρφωσης είναι η κατεξοχήν τεχνική να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι πώς να μαθαίνουν, τονώνοντας την αυτοπεποίθηση και την υπευθυνότητά

τους (Κόκκος, 2008β). Αυτή η τεχνική συνίσταται να περιλαμβάνεται σε όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κόκκος, 2008β)

Η Δικτύωση Σχολείων αφορά στη δημιουργία και διατήρηση μιας ομάδας σχολείων με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και των διαστάσεων που την επηρεάζουν (Muijs, Chapman, Ainscow & West, 2011). Εκτός του σκοπού, άλλα στοιχεία προσδιορισμού ενός δικτύου σχολείων είναι ο ορισμός της χρονικής διάρκειας της συνεργασίας, η υποστήριξη των διευθυντών, η παροχή χρόνου για την προετοιμασία και πραγματοποίηση της συνεργασίας και η ενεργητική συμμετοχική-συνεργατική έρευνα (Muijs et al., 2011· West, 2010). Τα τελευταία χρόνια οι πρακτικές συνεργασίας μεταξύ σχολείων έχουν θεωρηθεί κεντρικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επειδή παρέχουν ευκαιρίες να δημιουργηθούν δίκτυα σχέσεων μέσω των οποίων μπορούν να μοιραστούν στοχαστικά την πρακτική τους, να επανεξετάσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και να συν-κατασκευάσουν τη γνώση (Chan & Pang, 2006). Έχει βρεθεί επίσης ότι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν τουλάχιστο πέντε φορές το χρόνο σε συνεργατικές διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους, από τους συναδέλφους τους που δε συμμετέχουν σε τέτοιες διαδικασίες (TALIS 2013)

Ένα απλούστερο συνεργατικό σχήμα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, είναι τα δίκτυα εκπαιδευτικών ή όπως αναφέρονται από τον Τσάφο (2014:31) «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής ως αποτέλεσμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης». Όπως τονίστηκε παραπάνω, η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει το σχολείο, αλλά καλύπτει και τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, εκφράζοντας παράλληλα και την εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Παπαναούμ, 2011). Οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλες τις φάσεις της επιμόρφωσης από την ανίχνευση αναγκών και το σχεδιασμό ως την τελική αξιολόγηση, με βάση τους στόχους του σχολείου. Για να επιτευχθεί όμως η συμμετοχή και συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών απαιτείται η δημιουργία ενός πλαισίου συνδιαμόρφωσης της επιμορφωτικής διαδικασίας, το οποίο θα είναι ασφαλές και στο οποίο θα αισθάνονται ότι ανήκουν και ότι μπορούν να ανταλλάσσουν τους προβληματισμούς, επιθυμίες και ανάγκες τους. Το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς αφού συνδέσουν θεωρία και πράξη, να σχεδιάζουν τη δράση τους και αφού δρουν στην καθημερινότητά τους, να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τη δράση τους, προβαίνοντας σε ανασχεδιασμό της. Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής και μάθησης στο σχολείο.

Ως κοινότητα πρακτικής και μάθησης ορίζεται στη βιβλιογραφία «μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον, ένα πρόβλημα ή ένα πάθος για κάτι και που εμβαθύνουν τη γνώση τους και την ειδίκευσή τους σε αυτό, μέσα από τη συστηματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση» (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002:4). Οι γνωστικοί ανθρωπολόγοι Jean Lave και Etienne Wenger (1998) που επινόησαν τον παραπάνω όρο, βασιζόμενοι στην θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης (Vygotsky, 1987) υποστήριξαν ότι η μάθηση είναι μια ομαδική διαδικασία που δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί από τις άλλες δραστηριότητες του ατόμου. Επομένως είναι αδύνατο να εξεταστεί μεμονωμένα. Θεωρούν ότι πρόκειται για μια κοινωνικο-πολιτισμική λειτουργία που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, δομείται σταδιακά με βάση την εμπειρία (αυτόνομη δραστηριότητα), τον αναστοχασμό (νοητική υποστήριξη) και τη συνεργασία με συναδέλφους (κοινωνική υποστήριξη) και μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν ενσωματωθεί στο περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικό) στο οποίο θα χρησιμοποιηθεί. Για αυτό προτείνουν αυθεντικά περιβάλλοντα και προβλήματα, στα οποία η μάθηση επισυμβαίνει μέσα από δραστηριότητες που προσομοιάζουν σε αυτές στις οποίες θα χρησιμοποιηθεί η γνώση. Τέτοιες είναι οι κοινότητες πρακτικές που εισηγήθηκαν. Πρόκειται για μαθησιακά περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται σε θέματα διδακτικής και περιεχομένου διδασκαλίας ενώ συνδημιουργούν τη γνώση μέσα από επικοινωνία και κοινωνική διάδραση στο χώρο εργασίας τους (Chang & Pang, 2006· Goodnough, 2008). Σκοπός τους είναι η διεύρυνση των ικανοτήτων των μελών, η ανταλλαγή μεταξύ τους και τελικά η παραγωγή γνώσης (απόδοσης νοήματος) συνδεμένης με την πρακτική εφαρμογή και την ενεργό συμμετοχή (Wenger et al., 2002). Οι βασικές αρχές μιας κοινότητας πρακτικής στο σχολείο κατά τον Bolam και τους συνεργάτες του (2005) είναι: το κοινό όραμα και αξίες των συμμετεχόντων, η ανάληψη ατομικής και συλλογικής ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών/τριών, η συνεργασία με σκοπό τη μάθηση, η ατομική και συλλογική επαγγελματική μάθηση, η στοχαστική έρευνα, η εξωστρέφεια και συμμετοχή σε δίκτυα-συνεργασίες, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η υποστήριξη, η μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη όλων. Πρακτικά μια κοινότητα πρακτικής είναι το όργανο που διερευνά και προσδιορίζει τις ανάγκες επιμόρφωσης του σχολείου, υποστηρίζει την εφαρμογή ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων αφού τα προσαρμόσει στα μέτρα του σχολείου, παρακολουθεί, ελέγχει και αξιολογεί την επίδραση των επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών, στους μαθητές/τριες και εισηγείται ανάλογων τροποποιήσεων. Ερευνητικά δεδομένα συνδέουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινότητες πρακτικής, με την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα, την καλή σχέση με τους συναδέλφους, τη διάθεση συλλογικής διερεύνησης, την αύξηση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης, τη βελτίωση των

γνώσεων και δεξιοτήτων (Wenger et al., 2002). Για την καλή λειτουργία μιας κοινότητας πρακτικής (δικτύου εκπαιδευτικών) στο σχολείο, είναι σημαντική η συνεισφορά ενός ‘κριτικού συνεργάτη» (ειδικευμένου εκπαιδευτικού, συμβούλου κ.ά.), του οποίου ο ρόλος είναι χωρίς να καθοδηγεί, να βοηθά την ομάδα να ξεφεύγει από την ανακύκλωση των ιδεών της προσκαλώντας την να δοκιμάσει διαφορετικές διδακτικές και οργανωτικές προσεγγίσεις στο σχολείο, ενθαρρύνοντας και στηρίζοντας συλλογικές και συμμετοχικές αποφάσεις, εμπλουτίζοντας τον προβληματισμό με ερευνητικά δεδομένα, προσφέροντας ανατροφοδότηση και προτείνοντας ανάλογα ερευνητικά μέσα (Admiraal, Schenke, Emmelot & Sligte, 2021)

Μια προσπάθεια μετατροπής του συλλόγου εκπαιδευτικών ενός γυμνασίου της Θεσσαλονίκης σε επαγγελματική κοινότητα πρακτικής και μάθησης με τη βοήθεια εξειδικευμένης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιμορφώτριας, περιγράφεται στην παρούσα εργασία. Πρόκειται για μια διαδικασία σταδιακής διαμόρφωσης μιας ομάδας εκπαιδευτικών σε ενεργή κοινότητα πρακτικής που αλληλοεπιδρώντας, συνεργαζόμενοι και αναστοχαζόμενοι α. αποφάσιζαν παρεμβάσεις προκειμένου να διαχειριστούν υποθέσεις που αφορούσαν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/τριών τους, β. διερευνούσαν την πρακτική τους και κατέληγαν γ. να εμβαθύνουν την γνώση τους και να βελτιώνουν τις πρακτικές τους. Η ομάδα λειτουργώντας ως κοινότητα πρακτικής ανέλαβε την ευθύνη για ενεργητική επίλυση προβλημάτων καθημερινότητας που την ταλαιπωρούσαν, παραμένοντας ανοιχτή στην αλλαγή όταν το έκρινε η ίδια απαραίτητο. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας ως μέλη μιας επαγγελματικής συλλογικότητας, να παράγουν, διαχειρίζονται και αξιολογούν καινούρια γνώση πετυχαίνοντας αποτελεσματικότερη υποστήριξη του εαυτού και των μαθητών/τριών τους.

1.5. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η πρώτη αναφορά για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, έγινε σε ένα διάταγμα του 1881 (Δ3580/1881) που υποχρέωνε τους εκπαιδευτικούς να ασκηθούν στην συνδιδακτική μέθοδο για έξι εβδομάδες. Ο όρος «επιμόρφωση» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1977 (Π.Δ. 127/1977· Π.Δ. 459/1978) με την ίδρυση των πρώτων Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Επειδή οι θέσεις στις σχολές αυτές ήταν περιορισμένες και υπό τη λογική που επικρατούσε στην Ευρωπαϊκή Ένωση ότι η επιμόρφωση πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και να είναι συνεχιζόμενη, το 1985 (Ν1566/85) αντικαθίστανται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και η επιμόρφωση γίνεται υποχρεωτική και λίγο αργότερα, περιοδική αντί της ετήσια (Ν1824). Ωστόσο

σημειώθηκαν πολλές αντιδράσεις κυρίως για τρεις λόγους α. η επιμόρφωση δεν λάμβανε υπόψη τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών, β. δεν προβλεπόταν αυτονομία των σχολείων από την κεντρική εξουσία και γ. τα ΠΕΚ δεν συνδεόταν ούτε με τα Πανεπιστήμια (σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα), ούτε με τα σχολεία (καθημερινή σχολική πράξη) (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Το 1995 έπειτα από εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην τοπική επιμορφωτική πολιτική (στοχοθεσία και χρηματοδότηση), η παρεχόμενη επιμόρφωση από τα ΠΕΚ περιορίστηκε στην εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012), ενώ ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης (ΙΔΕΚΕ), το οποίο εισηγήθηκε την υιοθέτηση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το 2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ν2986/2002) υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας, ένα Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου που επιφορτίστηκε με το συντονισμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και την ανάθεσης στα ΠΕΚ της υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων. Το 2011 ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συγχωνεύτηκαν σε μια νέα δομή, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, Ν. 3966/11), το οποίο μεταξύ άλλων, παρείχε υποστήριξη στην σχεδίαση, οργάνωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δουλκερίδου, 2015).

Το 2018 κατατέθηκε μια έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2018: Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education) και μια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Eurydice, 2018: Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support) που τονίζουν την καίρια σημασία της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της θεσμικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση. Με βάση τις εκθέσεις αυτές ανατέθηκε η σχεδίαση και οργάνωση της επιμόρφωσης σε εθνικό επίπεδο στο ΙΕΠ (Ν. 4547/18), το οποίο μέσω του Γραφείου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών ανέλαβε το σχεδιασμό και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την κατάρτιση και υλοποίηση επιμέρους επιμορφωτικών δράσεων. Με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) που με γνώμονα τα κεντρικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα, οργανώνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές απαιτήσεις και τις διδακτικές ανάγκες, ενισχύοντας τις δυνατότητές τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπλέον, παρέχουν συνεχή επιστημονική καθοδήγηση στο πλαίσιο του σχεδιασμού και υλοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ομάδας σχολείων. Μια καινοτομία του παραπάνω νόμου (Ν. 4547/18) είναι ότι προβλέπει τη δημιουργία ομάδων σχολείων που μέσω των συλλόγων διδασκόντων τους θα επικοινωνούν και θα ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματισμούς και δράσεις για παιδαγωγικά ζητήματα που τους απασχολούν προχωρώντας σε επιμορφωτικές δράσεις. Τα σχολεία τοποθετούνται σε ομάδες με απόφαση των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (άρθρο 48). Τέλος με το ΦΕΚ 4509/2022 προβλέπεται ο ορισμός παιδαγωγικών συμβούλων-μεντόρων από το προσωπικό των σχολείων που υποστηρίζουν τους νεοδιόριστους συναδέλφους τους κατά την «ενσωμάτωσή τους στο σχολικό πλαίσιο και περιβάλλον προκειμένου να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατόν εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας» ενώ «για την εκπλήρωση του ρόλου του ο μέντορας πρέπει να είναι σε άμεση συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά την εφαρμογή των δράσεων υποστήριξης που υλοποιεί». (ΦΕΚ 4509/2022: 45648).

Μετά τις προτροπές των εκθέσεων του ΟΟΣΑ (OECD, 2018) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Eurydice, 2018) παρατηρείται στα νομοθετικά κείμενα που περιγράψαμε λόγος που παραπέμπει στην αυτονόμηση των σχολικών μονάδων. Ωστόσο παρόλο που γίνεται ρητή αναφορά στην προσπάθεια αυτή, στην πράξη ως «αυτονόμηση» εκλαμβάνεται η διάχυση των κεντρικά αποφασισμένων εκπαιδευτικών αποφάσεων ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Για παράδειγμα η οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων με πρόταση του σχολείου, χρειάζεται πολύ χρόνο και πολλές προσαρμογές για να υλοποιηθούν μιας και ο σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης, που οφείλει από το νόμο να συμμετάσχει και ο οποίος εκφράζει τις κεντρικά αποφασισμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις, δεν μπορεί λόγω πλήθους σχολείων που εποπτεύει να ανταποκριθεί έγκαιρα. Επομένως με το πέρασμα του χρόνου, οι ανάγκες, αλλά και η επιθυμία των σχολείων για επιμόρφωση διαφοροποιούνται. Άλλο προβληματικό σημείο είναι ότι δεν δίνονται κίνητρα στους έμπειρους εκπαιδευτικούς των σχολείων να αναλάβουν του ρόλο του ενδοσχολικού μέντορα («ασκεί τα καθήκοντά του εκτός του διδακτικού ωραρίου του, αλλά εντός του εργασιακού ωραρίου και δεν απαλλάσσεται από εξωδιδακτικές εργασίες και εφημερίες»-ΦΕΚ 4509/2022: 45648), σε αντίθεση με την εργασιακή εξέλιξη και τα οικονομικά κίνητρα που δίνονται για την ανάληψη του υψηλότερα στην ιεραρχία ρόλου του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και Υπεύθυνου Παιδαγωγικής Ευθύνης (μοριοδότηση, επίδομα θέσης κτλ). Επιπρόσθετα η ομαδοποίηση σχολείων που αποτελεί έναν πολλά υποσχόμενο τρόπο επιμόρφωσης και χειραφέτησης των εκπαιδευτικών

υπονομεύεται από την υποχρεωτικότητα του τρόπου ομαδοποίησης από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Τέλος στις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις δεν υπάρχει καμιά αναφορά σε διευκόλυνση της αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών με απευθείας συνεργασίες σχολείων-θεσμικών φορέων. Η συνεργασία μπορεί να γίνει μόνο μέσω των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και Υπεύθυνων Παιδαγωγικής Ευθύνης με τις δυσκολίες που ήδη αναφέρθηκαν. Άλλωστε στην Πρόταση Νέων Δομών Υποστήριξης Εκπαιδευτικού Έργου (2017:4) αναφέρεται καθαρά ότι «η Παιδαγωγική Αυτονομία δεν εκλαμβάνεται ως αυτονομία διαχείρισης, αλλά ως διαδικασία για τη διαμόρφωση συναντίληψης που οδηγεί σε υπεύθυνες αποφάσεις και συλλογική δράση που αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία». Είναι προφανές ότι παρόλο που θεσμοθετήθηκαν διαδικασίες που παραπέμπουν στην αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, δεν έχουν γίνει οι ανάλογες αλλαγές διοικητικής οργάνωσης που θα υποστήριζαν την ευόδωση αυτών των διαδικασιών. Συνεπώς όλες οι αλλαγές που προβλέπονται από τους πρόσφατους νόμους προσαρμόζονται στην προϋπάρχουσα καθετοποιημένη διοικητική οργάνωση των σχολείων, με συνέπεια να αλλοιώνεται το πνεύμα και η ουσία τους (Βεκρής, 2018). Ωστόσο αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παραπάνω διατάξεων μπορεί να γίνει μόνο αφού αυτές εφαρμοστούν για κάποια χρόνια και αποτιμηθούν τα αποτελέσματά τους τόσο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσο και στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων. Τα οφέλη της αυτονόμησης των σχολικών μονάδων, καθώς και η διαδικασία για να επιτευχθεί αυτή θα συζητηθούν στην παρούσα εργασία με αφορμή το μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών τους που προτείνεται.

1.6. Βασικές Παράμετροι Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης επιμορφωτικών δράσεων που προτάσσει το γραφείο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του ΙΕΠ (2019), οι βασικές παράμετροι για την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν: α. την επιλογή θεματικής, σκοπών και στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος καθώς και την οργάνωσή τους με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, β. το αντίστοιχο περιεχόμενο των δράσεων επιμόρφωσης, καθώς και το υλικό που το υποστηρίζει, γ. την κατάλληλη μεθοδολογία και τεχνικές εφαρμογής των επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και την υλικοτεχνική υποδομή που την υποστηρίζει, δ. έναν κατάλληλα καταρτισμένο επιμορφωτή/τρια ε. την αξιολόγηση της επιμόρφωσης και την εξασφάλιση της βιωσιμότητας της επιμορφωτικής δράσης. Σε αντίστοιχο κείμενο σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τα Υπουργεία Παιδείας δύο Πολιτειών της Αμερικής (Oregon Department of Education, 2014· Vermont Department of

Education 2011) παραθέτουν έναν κύκλο Σχεδιασμού Επαγγελματικής Ανάπτυξης, από τον οποίο προκύπτει ότι οι βασικές παράμετροι για την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορούν να διευρυνθούν σε: α. αξιολόγηση των αναγκών μάθησης των μαθητών/τριών, β. ορισμό των γνώσεων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών, γ. ανάπτυξη των στόχων της επιμόρφωσης και των κριτηρίων εφαρμογής και αξιολόγησης, δ. εμπλοκή σε συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση και πρακτική, ε. εφαρμογή της νέας μάθησης στην τάξη με αξιοπιστία, στ. αξιολόγηση της χρήσης της νέας γνώσης, δεξιοτήτων και πρακτικής του εκπαιδευτικού, ζ. αξιολόγηση των αλλαγών στους μαθητές/τριες.

Ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να συμφωνεί με τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Παπαναούμ, 2008). Η επιλογή δηλαδή της θεματικής, των σκοπών και στόχων, καθώς και η οργάνωσή του επιμορφωτικού προγράμματος, θα πρέπει να επιλέγονται μετά από διερεύνηση των αναγκών και χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2008), οι οποίες εξαρτώνται από τις ανάγκες μάθησης των μαθητών/τριών τους. Οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζονται επίσης με τη φιλοσοφία τους για την εκπαίδευση και το ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτή, τη προηγούμενη εμπειρία τους στο επάγγελμα, τα προσωπικά κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλαισίου (σχολείο, κοινωνική και οικονομική συνθήκη) στο οποίο δημιουργήθηκαν. Ένας τέτοιος σχεδιασμός προωθεί την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης και εξασφαλίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Με βάση τη θεματική, τους σκοπούς και στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος, επιλέγεται το ανάλογο περιεχόμενο καθώς και υλικό που θα το αναδείξει. Το κατάλληλο περιεχόμενο προσελκύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, ενώ το συνοδευτικό υποστηρικτικό υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων (π.χ. είναι διαδραστικό ή προωθεί την αυτονομία των συμμετεχόντων), μπορεί να ενισχύσει την ενεργό τους συμμετοχή (Κακουλάκης, Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2019). Η μεθοδολογία που ακολουθείται και οι τεχνικές που αξιοποιούνται οφείλουν επίσης να ανταποκρίνονται στον τρόπο που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί, εξασφαλίζοντας την ενεργητική τους εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης, την αυτορρύθμισή τους, τη συνεργατική μάθηση και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Παπαναούμ, 2008· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010)

Τον σημαντικότερο όμως ρόλο για τη διεξαγωγή ενός προγράμματος επιμόρφωσης, διαδραματίζει ο/η επιμορφωτής/τρια, ο/η οποίος/α σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και προσπαθεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να επωφεληθούν όσο περισσότερο γίνεται από αυτό καθώς το προσαρμόζει στις ανάγκες τους (Rogers, 2002). Ως επιμορφωτής/τρια ορίζεται ο/η επαγγελματίας που διαθέτει τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα και την πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια για την εκπαίδευση ενηλίκων γενικά, αλλά και για το συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο που προτίθεται να διδάξει (Υ.Α. ΠΠ20082/23-10-2012 ΦΕΚ 2844Β΄ αρθρ.2). Εκτός από τα τυπικά προσόντα που είναι απαραίτητο να διαθέτει (άριστη γνώση του αντικειμένου και των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, εκπαιδευτική, επιμορφωτική και ερευνητική εμπειρία), είναι σημαντικά και κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά. Αυτά μπορούν να διακριθούν σε σύνθετες κοινωνικές δεξιότητες (όπως π.χ. επικοινωνιακές, οργανωτικές, συντονιστικές, συμβουλευτικές, εμψύχωσης, διαμόρφωσης θετικού μαθησιακού κλίματος, χειρισμού σχέσεων, διαμεσολάβησης, αξιοποίησης της εμπειρίας των συμμετεχόντων) και στοιχεία του χαρακτήρα (όπως π.χ. ευσυνειδησία, διάθεση συνεργασίας και υποστήριξης, προσωπική εμπλοκή) (Jarvis, 2004· Κόκκος 2005· Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Knowles (1980) ο/η επιμορφωτής/τρια θα πρέπει να μπορεί να δημιουργεί συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να καθορίζει ανάλογους γνωστικούς στόχους, να επιλέγει κατάλληλες κάθε φορά μεθόδους και να προχωρά στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής εμπειρίας, αποφασίζοντας τη διατήρηση, τροποποίηση ή αλλαγή της. Ο Freire (1970) υποστηρίζει ότι ο/η επιμορφωτής/τρια θα πρέπει να προωθεί την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, χωρίς να τους κατευθύνει, παρακινώντας τους να σκέφτονται κριτικά για να ανακαλύψουν την πραγματικότητά τους. Ο Mezirow (1991) θεωρεί ότι ο/η επιμορφωτής/τρια πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να εξετάζουν τις παραδοχές που επηρεάζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους κριτικά και σε σχέση με εναλλακτικές παραδοχές. Στη συνέχεια οφείλει να μεταφέρει την εξουσία του για τη καθοδήγηση της μάθησης στην εκπαιδευόμενη ομάδα, ώστε αυτή να μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα.

Επομένως ο/η επιμορφωτής/τρια καλείται να παίξει διάφορους ρόλους, όπως του/της δασκάλου/ας, του/της ακροατή/τριας, του μέλους και του αρχηγού της ομάδας (Rogers, 2002), του/της συντονιστή/στριας της εκπαιδευτικής διεργασίας, του/της συμβούλου, του/της εμψυχωτή/τριας, του/της διευκολυντή/ντριας, του/της καθοδηγητή (Κόκκος, 2005). Ο

καθοδηγητικός ρόλος κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης από τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή πράξη, αποτελεί μια πρόσφατη προσθήκη, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυξάνει κατακόρυφα την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Joyce & Showers, 2002). Ο Knight (2017) υποστηρίζει ότι οι επιμορφωτές-καθοδηγητές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τη διδασκαλία και την πρακτική τους, προκειμένου οι μαθητές/τριες να επηρεαστούν και να γίνουν πιο επιτυχημένοι. Οι προσεγγίσεις εκπαιδευτικής καθοδήγησης (instructional coaching approaches) που εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς διακρίνονται στη βιβλιογραφία σε τρεις κατηγορίες (Knight, 2008· Knight, 2022): την κατευθυντική (directive instructional coaching), την διευκολυντική (facilitative instructional coaching) και την διαλογική (dialogical instructional coaching) καθοδήγηση. Η κατευθυντική καθοδήγηση στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ορισμένες διδακτικές πρακτικές που τους είναι χρήσιμες στη δουλειά τους και ο καθοδηγητής αναλαμβάνει να τους τις μάθει με περιγραφή, εξάσκηση και αξιολόγηση της εφαρμογής τους. Η διευκολυντική καθοδήγηση στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, αλλά είναι σημαντικό να διευκολυνθούν μέσω της καθοδηγητικής διαδικασίας ώστε να το συνειδητοποιήσουν, να θέσουν τους στόχους τους και να καταρτίσουν το σχέδιο επίτευξής τους. Κατά την διευκολυντική καθοδήγηση ο καθοδηγητής δεν παρέχει γνώσεις στον εκπαιδευτικό, αλλά τον διευκολύνει κάνοντάς του ερωτήσεις, ακούγοντάς τον και συζητώντας μαζί του. Στο ενδιάμεσο της κατευθυντικής και διευκολυντικής καθοδήγησης τοποθετείται η διαλογική καθοδήγηση που μοιάζει με την κατευθυντική στην αντίληψη ότι ένας ειδικός στις διδακτικές πρακτικές, ο καθοδηγητής, τους διδάσκει νέες αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους και με την διευκολυντική στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και αποφασίζουν τους στόχους τους μόνοι τους. Στη διαλογική καθοδήγηση ο καθοδηγητής δεν αναλαμβάνει το ρόλο του ειδικού, αλλά αφού μοιραστεί με τον εκπαιδευτικό τεχνικές γνώσεις και πρακτικές, τον αφήνει να αποφασίσει αν και πώς θα τις εφαρμόσει στην τάξη του. Δηλαδή ο καθοδηγητής αναγνωρίζει στον εκπαιδευτικό την αυτονομία και συνεπώς την ευθύνη για την επιλογή στόχων και την επίτευξή τους. Η διαλογική καθοδήγηση διέπεται από επτά αρχές συνεργασίας: i. την ισότητα επιμορφωτή-εκπαιδευτικού, ii. την αναγνώριση της δυνατότητας επιλογής του/της εκπαιδευτικού για το τι και πώς θα εφαρμόσει, iii. το σεβασμό των επιλογών του/της από τον επιμορφωτή, iv. το διάλογο επιμορφωτή/τριας-εκπαιδευτικού, v. τον αναστοχασμό δυνατών και άξιων βελτίωσης σημείων, vi. την πρακτική εφαρμογή όσων αποφασίστηκαν και vii. την αμοιβαιότητα. Με άλλα λόγια η διαλογική καθοδήγηση γίνεται αντιληπτή ως υποστήριξη των

εκπαιδευτικών, κατά την οποία ο/η επιμορφωτής/τρια προτείνει, δεν επιβάλει, την οπτική του, σεβόμενος/η την αυτονομία και την ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, παρέχει μια ευκαιρία για αποτίμηση και ενδεχομένως βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς, με αντίκτυπο στους μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τον Guskey (2002α), η αξιολόγηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών περιλαμβάνει πέντε αξιολογικά πεδία, τα οποία είναι ιεραρχικά τοποθετημένα από τα απλούστερα στα συνθετότερα. Τα αποτελέσματα κάθε απλούστερου πεδίου αξιολόγησης λειτουργούν διορθωτικά για το γενικότερο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης και προϋποτίθεται για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί το αμέσως συνθετότερο, του οποίου τα αποτελέσματα θα λειτουργήσουν επίσης διορθωτικά συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότερη σχεδίαση, υλοποίηση αλλά και τελική αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος. Στο απλούστερο επίπεδο ελέγχεται ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων αναφορικά με το θέμα, τον τρόπο οργάνωσης την ωφελιμότητα του επιμορφωτικού προγράμματος και τον τρόπο που πραγματοποιείται. Στο δεύτερο επίπεδο ελέγχονται οι γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί λόγω της συμμετοχής τους στην επιμόρφωση. Στο τρίτο ελέγχεται η υποστήριξη του προγράμματος από το διευθυντή του σχολείου ή τη Διεύθυνση εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο. Στο τέταρτο η εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από το πρόγραμμα, καθώς και η ποιότητα εφαρμογής τους. Τέλος στο πέμπτο και συνθετότερο επίπεδο ελέγχεται η επίδραση της επιμόρφωσης στους μαθητές/τριες (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2016).

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ανταποκρινόμενο σε διαχρονικό αίτημα των εκπαιδευτικών το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα επιχειρεί μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες, αλληλεπιδράσεις και κριτικό στοχασμό να προωθήσει τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητές του εκπαιδευτικού προσωπικού, να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Προβληματική συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού

2.1 Ορισμός

Με τον όρο «συμπεριφορά» και ειδικότερα «μαθητική συμπεριφορά», εννοούμε «κάθε πράξη ή αντίδραση που ο μαθητής/τρια έχει ή δεν έχει ως απάντηση σε εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή

εκδηλώνεται, προκειμένου να δηλωθεί ή να υπονοηθεί η στάση και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του» (Χρηστάκης, 2012:153). Είναι κατανοητό ότι η ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση της συμπεριφοράς, καθώς και ο χαρακτηρισμός της ως «φυσιολογικής» ή «προβληματικής» διαφοροποιούνται από ένα σύνολο παραγόντων που σχετίζονται με αυτή και μπορούν να περιγραφούν είτε αντικειμενικά, είτε υποκειμενικά. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η συχνότητα, διάρκεια και έντασή της ή οι αντιλήψεις του παρατηρητή της αντίστοιχα. Επιπλέον το γεγονός ότι αποτελεί αντικείμενο πολλών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η Ψυχολογία, η Ψυχιατρική, η Κοινωνιολογία, η Παιδαγωγική, η Εγκληματολογία και άλλοι, κάνουν τον ακριβή προσδιορισμό της δύσκολο. Για παράδειγμα από την οπτική της Παιδαγωγικής προβληματική είναι μια συμπεριφορά που αντιβαίνει στον Κανονισμό Λειτουργίας του σχολείου, ενώ από την οπτική της Ψυχιατρικής μια συμπεριφορά που προσομοιάζει με συγκεκριμένα κριτήρια εγκεκριμένων Διαγνωστικών Εγχειριδίων.

Αναφορικά με την ορολογία, στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι για να περιγράψουν την «προβληματική συμπεριφορά», όπως «ανάρμοστη», «παραβατική», «αντικοινωνική», «ανατρετική», «αποκλίνουσα», «διαταρακτική», «ανεπιθύμητη» ή και η φράση «συμπεριφορική δυσκολία» (Cheney, & Jewell, 2012· Elliott & Place, 2012). Οι όροι αυτοί παρόλο που διαφοροποιούνται λίγο εννοιολογικά, υπάγονται για τις ανάγκες του παρόντος πονήματος κάτω από τον γενικό και ουδέτερο όρο «προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών» και χρησιμοποιούνται ως ισοδύναμοι.

Η διάκριση της «φυσιολογικής», «ομαλής», «αναμενόμενης», «αρμόζουσας», «επιθυμητής» συμπεριφοράς, από την «προβληματική», «ανεπιθύμητη» γίνεται στη βιβλιογραφία με βάση δύο γενικές κατηγορίες κριτηρίων: τα στατιστικά και τα λειτουργικά κριτήρια (Γαλανάκη, 2011· Κολιάδης, 2010).

Σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια, όσο περισσότερο αποκλίνει η συμπεριφορά ενός μαθητή/τριας από το μέσο όρο της συμπεριφοράς των συνομηλίκων του που ζουν στο ίδιο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, τόσο πιο προβληματική θεωρείται. Με άλλα λόγια, καίριας σημασίας για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως «προβληματικής» είναι η εξέταση της συχνότητας, της έντασης και της διάρκειας εμφάνισής της. Επομένως υποδεικνύεται ως «φυσιολογικό» το συνηθισμένο και ως προβληματικό το ασυνήθιστο. Ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών σύμφωνα με τα στατιστικά κριτήρια ωστόσο, αν και είναι πολύ χρήσιμος προσφέροντας ένα ισχυρό σημείο αναφοράς, δεν είναι τελείως αξιόπιστος,

μιας και η ασυνήθιστη συμπεριφορά δεν είναι οπωσδήποτε και προβληματική (π.χ. ένας χαρισματικός μαθητής/τρια) και η συνήθης δεν είναι οπωσδήποτε και φυσιολογική (π.χ. κάπνισμα μαθητών/τριών).

Σύμφωνα με τα λειτουργικά κριτήρια, προβληματική θεωρείται η συμπεριφορά που παρεμποδίζει την λειτουργικότητα του μαθητή/τριας. Πρόκειται δηλαδή για τη συμπεριφορά εκείνη που δυσκολεύει την ενδοπροσωπική (σκέψεις, συναισθήματα) και διαπροσωπική (σχέσεις με σημαντικούς άλλους) προσαρμογή του μαθητή/τριας. Οι τομείς που θεωρούνται λειτουργικά κριτήρια διάκρισης μεταξύ «φυσιολογικής» και «προβληματικής» συμπεριφοράς είναι οι γνωστικές δεξιότητες, ο αυτοέλεγχος και το αυτοσυναίσθημα του μαθητή/τριας (ενδοπροσωπική προσαρμογή), καθώς και οι κοινωνικές δεξιότητές του και οι αξιολογήσεις της συμπεριφοράς του από τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του (ενδοπροσωπική προσαρμογή). Ένας λειτουργικός ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς είναι αυτός που υιοθετεί η Καλαντζή-Αζίζι σύμφωνα με τον οποίο «προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι εκείνη που ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του» (στο Χρηστάκης, 2012:154). Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών αποκλειστικά με βάση τα λειτουργικά κριτήρια δεν μπορεί να είναι τελείως αξιόπιστος λόγω δυσκολίας αντικειμενικής μέτρησης της επίδρασης της συμπεριφοράς στην προσαρμογή του μαθητή/τριας.

Προκειμένου να περιοριστούν τα μειονεκτήματα της μεμονωμένης αξιοποίησης των δύο παραπάνω ομάδων κριτηρίων και να μπορεί να γίνει πληρέστερη και εγκυρότερη αξιολόγηση της μαθητικής συμπεριφοράς, οι σύγχρονοι ορισμοί περιλαμβάνουν συνδυασμό κριτηρίων και από τις δύο κατηγορίες, λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη και το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Αυτός ο τρόπος ορισμού της συμπεριφοράς βασίζεται σε μια ευρύτερη μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης των φαινομένων που παρατηρούνται στο σχολείο, την οικοσυστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή, η συμπεριφορά μπορεί να κατανοηθεί μόνο αν ληφθεί υπόψη το περιβάλλον και οι παράμετροι που την πλαισιώνουν. Υποστηρίζει ότι το σχολείο και η τάξη είναι συστήματα[2] των οποίων τα μέλη βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και δυναμικής ισορροπίας μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά του καθενός μέσα στο σχολείο ή την τάξη όπου εμφανίζεται η προβληματική

[2] Σύστημα είναι ένα σύνολο αλληλοεπηρεαζόμενων και αλληλεξαρτώμενων μεταξύ τους στοιχείων και των νοημάτων που αυτά αποδίδουν, στο οποίο κάθε αλλαγή σε ένα στοιχείο ή νόημα επιφέρει αλλαγές σε ολόκληρο το σύστημα (Böse, 1989)

συμπεριφορά, επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των άλλων. Επομένως οποιαδήποτε αλλαγή στην αντίληψη ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου που σχετίζεται με την προβληματική κατάσταση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εκδήλωση της προβληματικής-ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Αναφορικά δηλαδή με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, η αλλαγή της αντίληψης και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντί της, μπορεί να την αλλάξει. Η ολιστική αυτή προσέγγιση της προβληματικής-ανεπιθύμητης συμπεριφοράς απενοχοποιεί το μαθητή/τρια και εμπλέκει το δυνατόν περισσότερα συστήματα αναφοράς και λειτουργίας κατά την κατανόηση και προσδιορισμό της. Προκειμένου δηλαδή να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως: *Ποιος κάνει;*, *Τι κάνει*, *Πώς το κάνει», Πού το κάνει, Πότε το κάνει, Πόσο το κάνει», Ποιοι άλλοι βρίσκονται εκεί, Τι άλλο γίνεται.* Προτείνεται με άλλα λόγια ο χαρακτηρισμός της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών μέσα στο διαπροσωπικό της πλαίσιο και η ανάλογη απόδοση νοήματος. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η προβληματική συμπεριφορά δεν είναι αποτελέσματα των ελλείψεων του ατόμου, αλλά μέρος της συγκεκριμένης μορφής κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που υφίστανται μια δεδομένη χρονική στιγμή και των νοημάτων που δίνονται σε αυτές. Υποστηρίζει ότι δεν ισχύει η αυστηρή σχέση αιτίου-αποτελέσματος και ότι η παραμικρή αλλαγή ενός στοιχείου του συστήματος μπορεί να επηρεάσει ολόκληρο το σύστημα, για αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνεκτιμά το κάθε πρόσωπο στην τάξη και το σχολείο, ως μέρος και παράγοντα επίλυσης του προβλήματος (Molnar & Lindquist, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις και αποσκοπώντας στην μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία, οι σύγχρονοι ορισμοί της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών αναφέρονται: α) στις στάσεις και τους κανόνες αναφοράς τής κοινότητας, στην οποία εμφανίζεται η συμπεριφορά, β) τις συνθήκες εκδήλωσης της συμπεριφοράς, γ) την προσωπικότητα του παρατηρητή που αποφαίνεται για τη συμπεριφορά δ) τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς στο μαθητή/τρια ή το περιβάλλον του/της, ε) την ευκολία διακοπής της συμπεριφοράς και στ) τη συχνότητα, ένταση και διάρκεια της συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2012). Σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2011) προβληματική συμπεριφορά είναι η ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Ο Heward (2011) με τη σειρά του υποστηρίζει ότι πρόκειται για αντιδράσεις που είναι διαφορετικές από τις αναμενόμενες σύμφωνα με τα ηλικιακά, κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά πρότυπα, οι οποίες εμφανίζονται σταθερά,

διακρίνονται σε εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες και επιδρούν αρνητικά στη σχολική επίδοση και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών.

Ο ορισμός που υιοθετείται για τις ανάγκες του παρόντος πονήματος, αποτελεί σύνθεση όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, και είναι ο εξής: «Προβληματική ή Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά μαθητή/τριας είναι η ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή/και αποτυχημένη προσπάθειά του/της μαθητή/τριας να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του σχολείου. Η προσπάθεια αυτή καθίσταται αποτυχημένη επειδή διαφοροποιείται από την αναμενόμενη για τα ηλικιακά, κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά πρότυπα, επιδρά αρνητικά στην σχολική επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας και προκαλεί την ανησυχία των σημαντικών ενηλίκων στο περιβάλλον του» (βλ. και Armstrong, 2014· Γαλανάκη, 2011· Heward, 2011· Κουρκούτας, 2017).

2.2 Είδη Προβληματικής Συμπεριφοράς

Στην βιβλιογραφία περιγράφονται τρία συστήματα ταξινόμησης της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών: το σύστημα που βασίζεται στην ψυχιατρική διάγνωση, το σύστημα που βασίζεται στην ειδική αγωγή και το εμπειρικό σύστημα (Whitcomb, 2018). Το ψυχιατρικά βασισμένο σύστημα ταξινόμησης της προβληματικής συμπεριφοράς ορίζει την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/τριών σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, American Psychiatric Association, 2013), αξιολογώντας ως προβληματικές μόνο συμπεριφορές που μπορούν να περιγραφούν με αυστηρά ιατρικά κριτήρια. Τα μειονεκτήματα αυτού του συστήματος κατάταξης είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο από ειδικούς ψυχικής υγείας και αναγνωρίζει σοβαρές ή μέτριας βαρύτητας προβληματικές συμπεριφορές, ένα μέρος δηλαδή των προβληματικών-ανεπιθύμητων συμπεριφορών που συναντώνται στα σχολεία.

Από το ψυχιατρικά βασισμένο σύστημα ταξινόμησης της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών, προέκυψε το σύστημα ταξινόμησης προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τις διατάξεις περί ειδικής αγωγής (Individuals With Disabilities Education Act, 2004). Εκεί η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/τριών ορίζεται με βάση κριτήρια αναπηρίας και ειδικών αναγκών, όπως η συναισθηματική διαταραχή και η κοινωνική δυσπροσαρμοστία. Το αποτέλεσμα είναι ότι όπως και το προηγούμενο, αυτό το σύστημα ταξινόμησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο από ειδικούς (ψυχολόγους, ψυχιάτρους, ειδικούς παιδαγωγούς). Επίσης συνδέεται με ανεπαρκή υποστήριξη των μαθητών/τριών, επειδή η παροχή βοήθειας εξαρτάται

από παραμέτρους που δεν ορίζονται αυστηρά όπως συμβαίνει στο ψυχιατρικά βασισμένο σύστημα ταξινόμησης (Whitcomb, 2018). Για παράδειγμα στην παράγραφο 300.8 (c, 4, i, b) ορίζει ότι ένα από τα κριτήρια διαπίστωσης συναισθηματικής διαταραχής στους/στις μαθητές/τριες είναι «η αδυναμία οικοδόμησης ή διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και δασκάλους» (IDEA, 2004).

Προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια που προέκυψαν από την χρήση των δύο παραπάνω συστημάτων ταξινόμησης της προβληματικής συμπεριφοράς, προτάθηκε ένα τρίτο, το εμπειρικό (Κολιάδης, 2010). Σύμφωνα με αυτό η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/τριών μπορεί να ταξινομηθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες περιγράφουν σχεδόν όλη την γκάμα των προβλημάτων συμπεριφοράς που απαντώνται στα σχολεία και μπορούν χωρίς λάθος να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής: η εξωτερικευμένη και η εσωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά (βλ. και Abry et al., 2017). Η εξωτερικευμένη αναφέρεται σε προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής, που αφορούν ατομικούς αναστοχασμούς του/της μαθητή/τριας σχετικά με το εξωτερικό περιβάλλον και συνοδεύονται από αρνητικές εξωτερικές συμπεριφορές. Σε αυτές περιλαμβάνονται η επιθετικότητα, η καταστροφή περιουσίας, η προσβολή της φήμης, διαταρακτικές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν άμεση ή συγκαλυμμένη επιθετικότητα, αλλά και η υπερκινητικότητα. Ικανοποιητική προσαρμογή στις σχέσεις του με τους άλλους θεωρείται ότι έχει ένας/μια μαθητής/τρια, όταν καταφέρνει να ελέγχει τις παρορμήσεις του, επιδεικνύει δεξιότητες που τον βοηθούν να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ομάδας στην οποία ανήκει και διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις με ενηλίκους και συνομηλίκους (βλ. και Cai & Zhou, 2006· Κουρκούτας, 2017). Η εσωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά αναφέρεται σε προβλήματα ενδοπροσωπικής προσαρμογής του/της μαθητή/τριας που παρεμποδίζουν την συμμετοχή, τη μάθηση, την εξέλιξη και την εκδίπλωση των δυνατοτήτων του και αφορά αρνητικές διαθέσεις και συναισθήματα που οδηγούν σε συναισθηματικές δυσκολίες, όπως το άγχος, η απόσυρση και η ενοχή. Ικανοποιητική προσαρμογή στη σχέση του με τον εαυτό του θεωρείται ότι έχει ένας/μια μαθητής/τρια, όταν νιώθει ευχαριστημένος/η με τον εαυτό του/της, αν πιστεύει ότι αξίζει ως άτομο, αν έχει θετική στάση απέναντι στη ζωή, αν νιώθει ευτυχισμένος/η, καταξιωμένος/η και είναι αισιόδοξος/η (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Η εμπειρική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εύκολα από τους εκπαιδευτικούς επειδή στηρίζεται στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και δεν απαιτεί εξειδικευμένη γνώση για να εφαρμοστεί (Κολιάδης, 2010). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρούν με άνεση τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σε

καθημερινές πραγματικές συνθήκες και να την περιγράφουν επακριβώς, μιας και περνούν καθημερινά πολύ χρόνο μαζί τους. Επίσης κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της καριέρας του αναπτύσσει ένα εμπειρικό κριτήριο αξιολόγησης της μαθητικής συμπεριφοράς, λόγω του πλήθους μαθητών/τριών με τους οποίους έρχεται σε επαφή, Προφανώς πρόκειται για κριτήριο εντοπισμού ασυνήθιστης συμπεριφοράς και όχι επακριβούς διάγνωσής της. Ωστόσο η συμβολή του είναι μεγάλη αφού συντελεί στη μείωση της πιθανότητας υπο-ταυτοποίησης προβληματικών μαθητικών συμπεριφορών, έγκαιρης ενεργοποίησης και άμεσης εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων παρέμβασης (Κολιάδης, 2010). Στα πλαίσια των δύο άλλων προσεγγίσεων η υπο-ταυτοποίηση είναι πολύ πιθανότερη, μιας και οι ειδικοί, παρότι εξειδικευμένοι, έχουν λίγες δυνατότητες παρατήρησης του/της μαθητή/τριας και σε διαφορετικά από το σχολικό περιβάλλοντα. Αποτελεσματικότερος είναι ο συνδυασμός εμπειρικής και κλινικών προσεγγίσεων. Έγκαιρη αναγνώριση δηλαδή της δυσκολίας του/της μαθητή/τριας από τον εκπαιδευτικό, μέσω της εμπειρικής προσέγγισης και άμεση παραπομπή του/της μαθητή/τριας για επιπλέον κλινικό έλεγχο σε ειδικούς επιστήμονες, που θα ταυτοποιήσουν λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά της προβληματικής συμπεριφοράς και σε συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς θα διαμορφώσουν ένα έγκυρο, κατάλληλο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα υποστήριξης του/της μαθητή/τριας (Hayling, Cook, Gresham, State, & Kern, 2008).

Οι εξωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές, είναι πολύ πιο ενοχλητικές για τον παρατηρητή ή/και αποδέκτη της συμπεριφοράς από ότι οι εσωτερικευμένες, οι οποίες ενοχλούν κυρίως το/τη μαθητή/τρια που τις εκδηλώνει. Επομένως είναι προφανές ότι οι εσωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών μπορούν ευκολότερα να διαφεύγουν της προσοχής του εκπαιδευτικού (Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014· Wilmshurst, 2011). Αυτός είναι πιθανότατα και ο λόγος για τον οποίο οι εσωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές έχουν ερευνηθεί πολύ λιγότερο στη βιβλιογραφία από ότι οι εξωτερικευμένες, παρόλο που θεωρούνται εξίσου ανησυχητικές για την μετέπειτα ζωή του/της μαθητή/τριας (Βουλγαράκη, Παπαστεφανάκη & Ανάγνου, 2020· Γαλιώτου & Ανδρέου, 2014). Συνέπεια της μεγαλύτερης ερευνητικής ενασχόλησης με τις εξωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές είναι οι πολύ περισσότερες προτάσεις στη βιβλιογραφία για το χειρισμό τους από τους εκπαιδευτικούς. Αξιοποιώντας αυτές τις προτάσεις κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών, είναι πολύ πιθανό να γίνεται επικέντρωση στην υποστήριξη της εξωτερικευμένης προβληματικής συμπεριφοράς και να παραβλέπεται η υποστήριξη των εσωτερικευμένων δυσκολιών. Η

παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να προτείνει ένα μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διαχείριση τόσο της εξωτερικευμένης, όσο και της εσωτερικευμένης προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών τους.

2.3. Παράγοντες Εκδήλωσης Προβληματικής Συμπεριφοράς

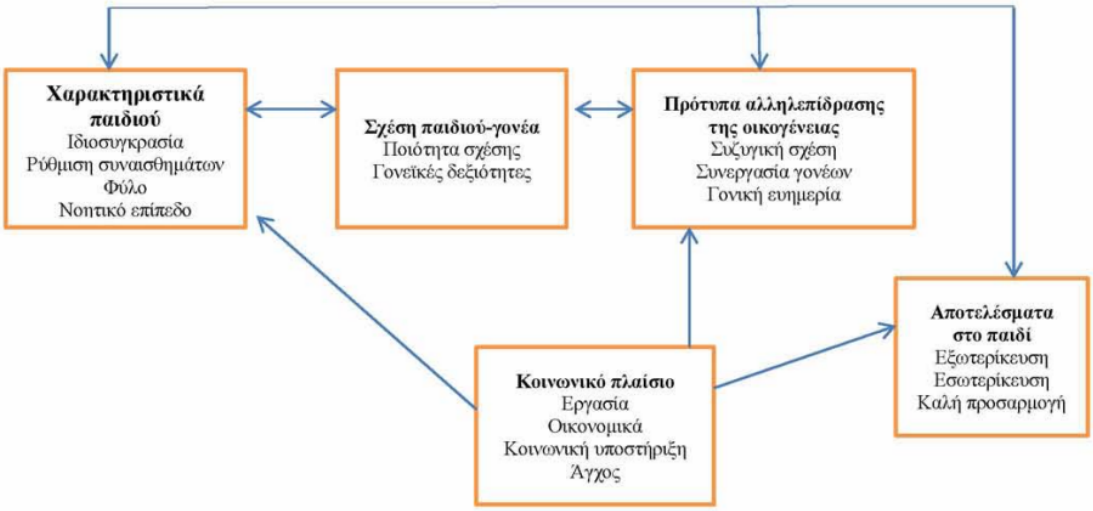
Με βάση την ερευνητική βιβλιογραφία, οι παράγοντες που επηρεάζουν την προβληματική συμπεριφορά μαθητών/τριών διακρίνονται σε ατομικούς, εσωτερικούς ή ενδογενείς και σε περιβαλλοντικούς, εξωτερικούς ή εξωγενείς (Χρηστάκης, 2012).

Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται: α. προγεννητικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ωρίμανση του εγκεφάλου, διάφορα σύνδρομα, ενδεχόμενη νοητική στέρηση, β. ασθένειες, όπως για παράδειγμα η γρίπη, γ. νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές, όπως για παράδειγμα ο αυτισμός, δ. αισθητηριακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα οι διαταραχές όρασης, ε. η ιδιοσυγκρασία, όπως για παράδειγμα η ευερεθιστότητα του/της μαθητή/τριας, στ. η προσωπικότητα, όπως για παράδειγμα η εσωστρέφεια του/της μαθητή/τριας (Bromley, Johnson & Cohen, 2006· Gardner & Shaw, 2008· Winter, Jansen & Evenhuis, 2011).

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται: α. η οικογένεια, όπως για παράδειγμα οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιεί ή αλλαγές που συμβαίνουν στους κόλπους της όπως η γέννηση ενός αδελφιού, β. το σχολείο, όπως για παράδειγμα ο τρόπος χειρισμού των μαθητών/τριών ή τα πρότυπα συμπεριφοράς που παρέχει, γ. τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως για παράδειγμα τα βίαια πρότυπα συμπεριφοράς που προωθούν και δ. η ευρύτερη κοινότητα, όπως για παράδειγμα μια οικονομική κρίση που υφίσταται σε μια χρονική στιγμή (Ντολιοπούλου, 2015) ή η επιβράβευση αρνητικών προτύπων (Delgado-Casas, Navarro, Garcia-Gonzalez-Gordon, & Marchena, 2014· Ducharme & Shecter, 2011· Gardner & Shaw, 2008).

Σε αντίθεση με παλαιότερα μοντέλα ερμηνείας της αιτιολογίας της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών, που εστίαζαν στις ελλείψεις των μαθητών/τριών (μοντέλα υστέρησης, αρνητικών δεξιοτήτων, διαταραχών), τα σύγχρονα μοντέλα υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη και εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών/τριών αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν διαφορετικές ομάδες τόσο ατομικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων, που λειτουργούν σε διάφορα επίπεδα, είτε προστατευτικά, είτε επιβαρυντικά (Brosnan & Healy, 2011). Τα επικρατέστερα από τα σύγχρονα μοντέλα περιγραφής των παραγόντων που επιδρούν στην διαμόρφωση και εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών είναι το αλληλεπιδραστικό και το οικοσυστημικό μοντέλο.

Σύμφωνα με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο η δόμηση και εμφάνιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς είναι συνέπεια της αλληλεπίδρασης ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Με άλλα λόγια η εκδηλούμενη προβληματική συμπεριφορά ενός/μιας μαθητή/τριας είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των βιολογικών και ατομικών του χαρακτηριστικών με το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Campbell, 2006· Zhang & Sun, 2011· Gyllborg, 2013), (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο (Campbell, 2006:31)

Το οικοσυστημικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά μπορεί να κατανοηθεί μόνο αν ληφθεί υπόψη το περιβάλλον και οι παράμετροι που την πλαισιώνουν. Υποστηρίζει ότι το σχολείο και η τάξη είναι συστήματα των οποίων τα μέλη βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και δυναμικής ισορροπίας μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά του καθενός μέσα στο σχολείο ή την τάξη όπου εμφανίζεται το πρόβλημα, επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά και αντιλήψεις των άλλων. Επομένως οποιαδήποτε αλλαγή στην αντίληψη ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου που σχετίζεται με το πρόβλημα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς. Επομένως η αλλαγή της αντίληψης και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών μπορεί να τις αλλάξει. Η ολιστική αυτή προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς βγάζει το/τη μαθητή/τρια από το στόχαστρο του μόνου υπαίτιου της προβληματικής συμπεριφοράς και εμπλέκει το δυνατόν περισσότερα συστήματα για να μπορέσει να την εξηγήσει. Προτείνει δηλαδή το χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών μέσα στο διαπροσωπικό της πλαίσιο και την ανάλογη απόδοση νοήματος. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η προβληματική συμπεριφορά δεν είναι αποτελέσματα των ελλείψεων του/της μαθητή/τριας, αλλά μέρος της συγκεκριμένης μορφής κοινωνικών

αλληλεπιδράσεων που υφίστανται μια δεδομένη χρονική στιγμή και των νοημάτων που δίνονται σε αυτές. Υποστηρίζει δηλαδή ότι δεν ισχύει η αυστηρή σχέση αιτίου-αποτελέσματος και ότι η παραμικρή αλλαγή ενός στοιχείου του συστήματος μπορεί να επηρεάσει ολόκληρο το σύστημα. Επομένως θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνεκτιμά το κάθε πρόσωπο στην τάξη και το σχολείο, ως μέρος του προβλήματος, αλλά και παράγοντα που μπορεί να συμβάλλει στην επίλυσή του (Molnar & Lindquist, 2013).

Με άλλα λόγια το οικοσυστημικό μοντέλο ερμηνεύει τη προβληματική συμπεριφορά μέσα σε ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων που τη συντηρούν. Αξιωματική αρχή της είναι ότι ο/η μαθητής/τρια ανήκει σε αλληλοεπιδρώντα πλαίσια-συστήματα που εξελίσσονται, ενώ είναι και κομμάτι ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου σχέσεων. Η συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας δηλαδή επηρεάζεται όχι μόνο από τις σχέσεις που αναπτύσσει στα συστήματα στα οποία ανήκει (οικογένεια, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων), αλλά και από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συστημάτων αυτών, καθώς και από τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές αξίες ή στάσεις για τα πρότυπα συμπεριφοράς της κοινωνίας στην οποία ζει. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο, προκειμένου να κατανοήσουμε την προβληματική συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας, είναι σημαντικό να εξετάσουμε αρχικά την επίδραση των υποσυστημάτων που εμπλέκονται στο κυρίως σύστημα όπου αυτή εμφανίστηκε (δηλαδή το σχολείο), λαμβάνοντας υπόψη και την επίδραση των άλλων σημαντικών συστημάτων στην ζωή του/της μαθητή/τριας (π.χ. την οικογένεια, το σχολείο, την ομάδα συνομηλίκων), καθώς και τις κρατούσες κοινωνικές στάσεις απέναντί της (π.χ. αν θεωρείται τυπική συμπεριφορά για το φύλο του/της μαθητή/τριας) (Barboza et al., 2009). Συνεπώς η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται σαν σημάδι κρίσης του πλαισίου ή σαν ένας τρόπος διατήρησης της συνοχής του. Θεωρείται δηλαδή έκφραση της αδυναμίας του πλαισίου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της μαθητή/τριας. Από αυτήν την βασική παραδοχή προκύπτει ότι: α. η κατανόηση και συμπεριφορά ενός μέλους του συστήματος αλληλεπιδρά με την κατανόηση και συμπεριφορά των άλλων μελών του ίδιου συστήματος, β. η «προβληματική συμπεριφορά» είναι το σύμπτωμα μιας προβληματικής κατάστασης που υφίσταται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, γ. για να αλλάξει η «προβληματική κατάσταση» απαιτούνται νέες ερμηνείες της (Molnar & Lindquist, 2013). Σκοπός του οικοσυστημικού μοντέλου είναι η ανάπτυξη ολοκληρωμένων παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς μέσα από την εξέταση των αλληλεπιδράσεων ατόμου-περιβάλλοντος στο οποίο παρουσιάζεται η προβληματική συμπεριφορά. Η εστίαση γίνεται δηλαδή στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι του/της

προβληματικού/ης μαθητή/τριας. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης, ανάλογα με τις πτυχές του προβλήματος στις οποίες επιλέγουν να εστιάσουν, κάνοντας αποδεκτές διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια συμπεριφορά και οικοδομώντας πάντα στα θετικά στοιχεία του/της μαθητή/τριας (Dishion, 2014· Χατζηχρήστου, 2011). Σε αυτό το εγχείρημα μπορούν να βοηθήσουν και περιφερειακά πλαίσια που δεν περιλαμβάνουν άμεσα τους μαθητές/τριες, αλλά έχουν τη δυνατότητα να τους επηρεάσουν σημαντικά έμμεσα. Τέτοια πλαίσια μπορεί να είναι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, οι ευρύτεροι στόχοι και φιλοσοφία του σχολείου, οι κτηριακές του εγκαταστάσεις, αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς (Barboza et al., 2009)[3]. Η παρούσα εργασία υιοθετώντας το οικοσυστημικό μοντέλο ερμηνείας της αιτιολογίας της προβληματικής συμπεριφοράς, προτείνει μια επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η οποία στοχεύει σε αλλαγές στο οικοσύστημα των σχολείων προκειμένου να βελτιωθεί η συμπεριφορά των μαθητών/τριών που φοιτούν εκεί.

2.4. Επιπτώσεις Προβληματικής Συμπεριφοράς

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στη βιβλιογραφία μεγάλο ενδιαφέρον για τη μελέτη των επιπτώσεων της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στους/στις ίδιους/ες, τους συμμαθητές/τριες τους, τους εκπαιδευτικούς και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Egeberg, McConney & Price 2016· Harrison, Vannest, Davis, & Reynolds, 2012· Levin & Nolan 2014· Plotts, 2012· Saraiva, Pereira, & Zamith-Cruz, 2011· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Tsouloupas, Carson & MacGregor, 2014). Όπως διαπιστώνεται αυτοί που υποφέρουν περισσότερο από την προβληματική συμπεριφορά είναι οι ίδιοι οι μαθητές/τριες που την εκδηλώνουν (Χρηστάκης, 2012), μιας και αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά όλες τις πτυχές της ζωής τους στο παρόν και το μέλλον, εγκλωβίζοντας και επιβαρύνοντάς τους.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει πολύ στενή συσχέτιση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και της κακής σχολικής επίδοσης των ίδιων και των συμμαθητών/τριών τους λόγω παρακώλυσης της μαθησιακής διαδικασίας (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018· Harrison et al., 2012· Heward, 2011· National Institute for Health and Clinical Excellence, 2015· Plotts, 2012· Τσατσάκης, 2019· Walker & Gresham, 2014). Περιγράφονται τέσσερις προσεγγίσεις που προσπαθούν να ερμηνεύσουν αυτή την σχέση και να προτείνουν ανάλογες παρεμβάσεις διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς. Η πρώτη

[3] Για περισσότερες πληροφορίες για τη οικοσυστημική προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών βλ. Bronfenbrenner & Morris (2006)

υποστηρίζει ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι το αίτιο της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών στο σχολείο. Διαταράσσει ή παρεμποδίζει τελείως τη διδασκαλία και επομένως τη μάθηση που θα μπορούσε να ενεργοποιηθεί από αυτή (King, Gonzales, & Reinke, 2019· McIntosh, et al.,2011), διακόπτει την ομαλή ροή των διδακτικών εργασιών, καταναλώνει πολύτιμο διδακτικό χρόνο σε δράσεις αποκατάστασης και προκαλεί άγχος και δυσφορία στους/στις εκπαιδευτικούς (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & van Veen, 2018). Η δεύτερη προσέγγιση, αντίθετα, υποστηρίζει ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης του/της μαθητή/τριας στο σχολείο. Η χαμηλή επίδοση μπορεί να οφείλεται σε εσωτερικά ή εξωτερικά προβλήματα, τα οποία ο/η μαθητής/τρια αδυνατεί για κάποιο λόγο να χειριστεί και να αντιμετωπίσει (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματικές διαταραχές) και συμπεριφέρεται προβληματικά (McIntosh, Horner, Chard, Dickey, & Braun, 2008· National Institute for Health and Clinical Excellence, 2015). Η τρίτη προσέγγιση συναρτά τη σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και προβληματικής συμπεριφοράς με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, οι ιδιαιτερότητες του σχολείου και οι στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στο μαθητικό πληθυσμό, τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή ή μαθήτριας κ.α. (Algozzine, Wang & Violette, 2011). Τέλος η τέταρτη προσέγγιση αρνείται την αιτιολογική σχέση μεταξύ προβλημάτων συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει στενή συσχέτιση, χωρίς ωστόσο η κατεύθυνση να μπορεί να εντοπιστεί (Kremer, Flower, Huang & Vaughn, 2016).

Η εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς συνδέεται επίσης με κακές διαπροσωπικές σχέσεις του/της μαθητή/τριας, τόσο με τους/τις εκπαιδευτικούς (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018· Harmsen et al., 2018· Kourkoutas, Stavrou & Plexousakis, 2018· Schwab, Eckstein & Reusser, 2019), όσο και με τους/τις συμμαθητές/τριες (Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau & Picher, 2018· Kourkoutas et al., 2018· Müller, Begert, Hofmann & Studer, 2013· Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren & Aragon, 2015), λόγω των διαπληκτισμών, παρατηρήσεων, επιπλήξεων, κριτικής (Χρηστάκης, 2012) αλλά και δυσαρέσκειας (Aldrup et al., 2018) που τη συνοδεύουν.

Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις σε συνδυασμό με την κακή επίδοση, οδηγούν συχνά σε δευτερογενείς επιπτώσεις, όπως είναι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων απέναντι στο/στη μαθητή/τρια, η ακόλουθη υιοθέτηση ακατάλληλων πρακτικών όπως απόρριψη ή σκληρές τιμωρίες, η απογοήτευση του ίδιου του/της μαθητή/τριας από τον εαυτό

του και η κακή αυτοεκτίμηση (Kauffman & Landrum, 2017· Κουρκούτας, 2012). Ειδικότερα, η γνώμη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και τις μαθήτριες που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά επηρεάζει καθοριστικά τόσο την αυτοεικόνα και τη σχολική τους ένταξη (Chen et al., 2020· Hosan & Hoglund, 2017· Hughes & Im, 2016· Scanlon & Barnes, 2013), όσο και την αποδοχή τους από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους (Chen et al., 2020· Farmer, Hamm, Dawes, Barko-Alva & Cross, 2019· Hughes & Im, 2016). Η αποδοχή από τους/τις συμμαθητές/τριες με τη σειρά της βρέθηκε ότι επιδρά άμεσα στη σχολική ένταξη και τη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς (Cappella & Neal, 2012· Downer et al., 2012) Οι παραπάνω δευτερογενείς επιπτώσεις επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο την ήδη μειονεκτική θέση του/της μαθητή/τριας, οδηγώντας τον/την σε παραίτηση από κάθε προσπάθεια για ακαδημαϊκή, συμπεριφορική και κοινωνική βελτίωση (Κουρκούτας, 2012· Kourkoutas et al., 2018). Το αποτέλεσμα είναι ένας φαύλος κύκλος από σοβαρότερα συμπεριφορικά, ακαδημαϊκά και διαπροσωπικά προβλήματα (Snyder, 2016), που μπορεί να καταλήξουν σε εγκατάλειψη του σχολείου (Goodman & Burton, 2010) ή ακόμη και σε προβληματική πορεία στην μετέπειτα ζωή (Okado & Bierman 2014· Roeser & Eccles, 2014), όπως εμπλοκή με την αστυνομία, συλλήψεις, υπερβολική χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών (Henry, Knight & Thornberry, 2012).

Τέλος ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού απασχολεί και δυσκολεύει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, επειδή αποτελεί προϋπόθεση για την επιτέλεση του διδακτικού και παιδαγωγικού τους καθήκοντος και επιδρά καθοριστικά στην αυτοπεποίθηση, ευεξία, αλλά και το άγχος τους (Churchill et al, 2019· Groundwater-Smith, Ewing & Le Cornu, 2015· Hulac, & Briesch, 2021). Αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δυσκολεύονται κατά τη συναναστροφή τους με διασπαστικούς μαθητές/τριες, επειδή αισθάνονται αγχωμένοι, θυμωμένοι, απογοητευμένοι και μερικές φορές ανεπαρκείς επαγγελματικά (Aldridge & Fraser, 2016· Petiot, Visioli & Desbiens, 2015). Κάποιο άλλοι δηλώνουν επαγγελματικά απροετοίμαστοι, αβοήθητοι, ανίκανοι και απελπισμένοι να αντιμετωπίσουν αντιδραστικό μαθητικό πληθυσμό (Aloe, Amo & Shanahan, 2014· Kamanzi, Barroso da Costa, & Ndinga, 2017). Γενικότερα η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δυσκολία στο να πειθαρχήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους βιώνουν συχνότερα άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Καμτσιος & Λώλης, 2016· Klassen & Chiu 2010). Αυτή μειώνει την εργασιακή τους απόδοση και αποτελεσματικότητα (Βασιλόπουλος, 2012) καθώς και το κύρος και την αξιοπρέπειά τους (Πούλου, 2008). Αν αυτός ο φαύλος κύκλος δε διακοπεί, επιδεινώνεται με εκδήλωση αρνητικής στάσης των

εκπαιδευτικών έναντι των διασπαστικών μαθητών/τριών και του επαγγέλματος, με αποτέλεσμα μεγαλύτερη εξουθένωση, απογοήτευση, αρνητικότητα και ενδεχομένως παραίτηση από το επάγγελμα (Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014· Hong, 2012· Ingersoll, Merrill, Stuckey, & Collins, 2018· Scanlon & Barnes-Holmes, 2013).

Στα παρακάτω υποκεφάλαια θα συζητηθεί λεπτομερώς η σύνδεση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού με το σχολικό κλίμα και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

2.4.1. Σύνδεση Προβληματικής Συμπεριφοράς-Σχολικού Κλίματος

Με τον όρο «σχολικό κλίμα» αναφερόμαστε στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και ο μαθητικός πληθυσμός αντιλαμβάνονται συναισθηματικά την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής αναφορικά με τα πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές/μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές που επικρατούν. Η αντίληψη αυτή θέτει τις παραμέτρους αποδεκτής συμπεριφοράς στο σχολείο και επιδρά στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων στα πλαίσια μίας αλληλεπιδραστικής οπτικής (Chirkina & Khavenson, 2018· Doll, 2013· Τριλιανός, 2013· Fan, Williams, & Corkin, 2011). Η αντίληψη του σχολικού κλίματος εξαρτάται από τις εμπειρίες του μαθητικού πληθυσμού και του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη σχολική ζωή, εκφράζει τον τρόπο οργάνωσης, τους κανόνες, αξίες, στόχους, τρόπους διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης στο σχολείο και καθορίζει το αίσθημα σωματικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ασφάλειας μαθητικού πληθυσμού και εκπαιδευτικού προσωπικού (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Στη βιβλιογραφία περιγράφονται διάφοροι τρόποι κατηγοριοποίησης των διαστάσεων του σχολικού κλίματος (Creemers & Kyriakides, 2013· Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013) οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν σε μια ευρύτερη πολυδιάστατη κατηγοριοποίηση που περιλαμβάνει ευρέως ορισμένες φυσικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές διαστάσεις (Kutsyuruba, Klinger & Hussain, 2015· Wang & Holcombe, 2010· Voight, Nixon, & Nation, 2011). Στις φυσικές διαστάσεις περιλαμβάνονται η εμφάνιση, το μέγεθος και η διάταξη του σχολείου και των αιθουσών, η διαθεσιμότητα σχολικών πόρων, η αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητικού πληθυσμού, η αίσθηση ασφάλειας και άνεσης. Στις κοινωνικές περιλαμβάνονται η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, η αίσθηση δίκαιης μεταχείρισής τους, ο βαθμός ανταγωνισμού και σύγκρισης τους, ο βαθμός συμβολής μαθητικού πληθυσμού και του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων. Τέλος στις ακαδημαϊκές διαστάσεις περιλαμβάνονται η ποιότητα της διδασκαλίας, η αίσθηση ασφάλειας, οι προσδοκίες των

εκπαιδευτικών από το μαθητικό πληθυσμό, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και μαθητριών με παροχή ανατροφοδότησης και η συνεργασία με τους γονείς (Kutsyuruba et al., 2015).

Σύμφωνα με τους Hepburn και Beamish (2019:82) «ο μαθητικός πληθυσμός δεν μπορεί να μάθει ή να προσεγγίσει τις μαθησιακές δυνατότητές του σε περιβάλλοντα όπου το κλίμα της τάξης είναι αρνητικό ή χαοτικό, δεν υπάρχει δομή και υποστήριξη και δίνονται λίγες ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή». Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αίσθηση θετικού σχολικού κλίματος επιδρά ευεργετικά στη γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και συσχετίζεται με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014· Ciccone & Freiberg, 2013· Haynes, Emmons & Ben-Avie, 2010· Ingemarson, Rosendahl, Bodin & Birgegård, 2020· Thapa et al., 2013· Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010). Η διάσταση του σχολικού κλίματος που κατέχει εξέχουσα θέση στις θεωρίες που ασχολούνται με την επιρροή, ανάπτυξη και μάθηση του μαθητικού πληθυσμού, είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και μαθητριών, μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών στο σχολείο, δρουν ευεργετικά σε όλη τη σχολική κοινότητα, περισσότερο όμως στο μαθητικό πληθυσμό που διατρέχει υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς (Australian Centre for Education Statistics and Evaluation, 2020). Κι ενώ οι σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους μπορεί να επηρεάσουν έμμεσα το μαθητικό πληθυσμό με ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Rhodes & Long, 2019· Lucariello et al., 2016), η καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριες, παρέχει άμεση υποστήριξη (Booker, 2004). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο προσφέρουν αναγνώριση, αποδοχή και εκτίμηση στους/στις μαθητές/τριες, τονώνουν το αίσθημα ασφάλειας και αυτοεκτίμησής τους, αυξάνουν την ψυχική τους ανθεκτικότητά και προωθούν την επιθυμητή συμπεριφορά, την ομαλή σχολική ένταξη και τη μαθησιακή τους πορεία. (Bakalım & Taşdelen-Karçkay, 2016· Bursal, 2017· Cappella & Neal, 2012· Downer et al., 2012· Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013· Ignul, Havik, & Heyne, 2019· Kauffman & Landrum, 2017· Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011· McCormick, Turbeville, Barnes, & McClowry, 2014· Rohner, 2010· Simpson & Mundschenk, 2012· Χατζηχρήστου, 2015).

Η ιδιαίτερη σημασία της σχέσης μαθητικού πληθυσμού-εκπαιδευτικού προσωπικού για την συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών, έγινε ξεκάθαρη σε μια μακροχρόνια έρευνα των Obsuth et al. (2017). Από αυτήν προέκυψε ότι όταν άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού ελεγχθούν (π.χ. προηγούμενες θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές, φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, στάσεις απέναντι στο σχολείο και συμμαθητές/τριες, πρακτικές γονέων), η σχέση μαθητή/τριας-εκπαιδευτικού επιδρά καθοριστικά στην γενικότερη συμπεριφορά τους. Με άλλα λόγια βρέθηκε ότι σε ζεύγη μαθητών/τριών με κατά τα άλλα εξισωμένα χαρακτηριστικά, αυτός/ή που είχε καλύτερη σχέση με τον/την εκπαιδευτικό (κατά δήλωσή του και κατά δήλωση του εκπαιδευτικού) εκδήλωνε λιγότερο επιθετική και εχθρική συμπεριφορά και περισσότερο προκοινωνική συμπεριφορά από εκείνον/η που είχε χειρότερη σχέση με τον/την εκπαιδευτικό. Μια άλλη έρευνα που υπογραμμίζει την επίδραση της σχέσης μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών στην συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών είναι η έρευνα των O'Connor, Dearing & Collins 2011, οι οποίοι βρήκαν ότι μαθητές και μαθήτριες με εσωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά όταν είχαν μια σταθερά καλή σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, μείωναν την προβληματική τους συμπεριφορά αισθητά καθώς προχωρούσαν στις σχολικές τάξεις.

Στις ίδιες έρευνες υποστηρίζεται επίσης ότι οι καλές σχέσεις, το αίσθημα ασφάλειας στο σχολείο και το θετικό σχολικό κλίμα μπορούν να δράσουν ακόμη και θεραπευτικά τόσο για τον ευάλωτο ή σε κίνδυνο μαθητικό πληθυσμό, όσο και για αυτόν που ήδη εκδηλώνει σοβαρές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Η σχεδόν θεραπευτική σχέση των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και με τους/τις συμμαθητές/τριες τονίζεται και σε άλλες έρευνες στη βιβλιογραφία (Elliott & Place, 2012· Kauffman & Landrum, 2017· Kourkoutas, 2012· Rohner, 2010· Rudasill, Reio, Stipanovic & Taylor, 2010). Αντίθετα η κακή σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους/τις συμμαθητές/τριες φάνηκε να αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες να βιώνεται το σχολείο ως ένα ανασφαλές, εκφοβιστικό και άβολο μέρος στο οποίο εκδηλώνονται προβλήματα συμπεριφοράς (Chen et al., 2020· Dwairy, 2011· Kourkoutas, 2012· McCormick et al., 2014· Πουρσανίδου, 2016· Ratcliff et al., 2010).

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα που συγκλίνει υπέρ της καθοριστικής επίδρασης του σχολικού κλίματος στην εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο σχολείο, αποτελεί και το ότι σε πολλές έρευνες η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο συνδέθηκε περισσότερο με το σχολικό κλίμα και την επαρκή διαχείριση της τάξης, παρά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητικού πληθυσμού, των

οικογενειών καταγωγής ή των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται (Chen et al., 2020· Downer et al., 2012˙ Μπαμπάλης, 2012). Η επαρκής διαχείριση της συμπεριφοράς δηλαδή μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση του μαθητικού πληθυσμού με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους/τις συμμαθητές/τριες, συμβάλλοντας έτσι στην αντίληψη του σχολικού κλίματος ως θετικότερου (Hughes & Im, 2016). Το θετικό σχολικό κλίμα εμπνέει εμπιστοσύνη (Cappella & Neal, 2012), ενθαρρύνει τις προσπάθειες αυτοβελτίωσης στο σχολείο (Chen et al., 2020· Τριλιανός, 2013) και μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας έναντι εξωγενών επιβαρυντικών παραγόντων όπως οι ακατάλληλες πρακτικές των γονέων (Cohen, 2013· Thapa et al., 2013). Επομένως η εστίαση σε ενδοσχολικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με στόχο τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού, θα μπορούσε να συμβάλλει τόσο στη διαχείριση της συμπεριφοράς, όσο και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών. Ωστόσο, αναφορικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι εκπαιδευτικοί και μαθητικός πληθυσμός αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο το κλίμα του σχολείου τους. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο μαθητικός πληθυσμός δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα σε παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο (π.χ. ευκαιρίες κίνησης στο χώρο του σχολείου ή σχέσεις μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών) ενώ οι εκπαιδευτικοί σε παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική τάξη (π.χ. ποσοστό μαθητών/τριών που παρουσιάζουν διασπαστική συμπεριφορά ή δυσκολία κατά τη διαχείριση της τάξης) (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010).

Η παρούσα εργασία θα προτείνει ένα μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους να διαχειρίζονται την προβληματική συμπεριφορά μαθητών και μαθητριών υποστηρίζοντας την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, προκειμένου να κινητοποιηθεί ο μηχανισμός που περιγράφηκε παραπάνω, αλλάζοντας το κλίμα του σχολείου και συντελώντας στην ευημερία μαθητικού πληθυσμού και εκπαιδευτικών.

2.4.2. Σύνδεση Προβληματικής Συμπεριφοράς-Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Με τον όρο «Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού» αναφερόμαστε στην πεποίθηση που έχει ένας ή μια εκπαιδευτικός για την ικανότητα επιτέλεσης των καθηκόντων του/της κάτω από καθορισμένες συνθήκες εργασίας και για την ικανότητά του να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο μαθητικό πληθυσμό (Bandura, 1997· DiBenedetto & Schunk, 2018· Fackler & Malmberg, 2016) προωθώντας την επιτυχία του (Collie, Shapka & Perry, 2012). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού

σχετίζεται στενά με τη προσδοκία ικανότητας και την προσδοκία αποτελέσματος. Η πρώτη αφορά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους να ενεργούν προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα και ονομάζεται προσωπική διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην πεποίθηση για το αν η συμπεριφορά τους αυτή, θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα και ονομάζεται γενική διδακτική αποτελεσματικότητα (Brady & Woolfson, 2008). Η διάκριση προσωπικής και γενικής αυταποτελεσματικότητας κάνει σαφέστερο τον τρόπο επίδρασης της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αν σκεφτεί κανείς το αποτέλεσμα που μπορεί να έχει μια αποτυχημένη προσπάθεια κάποιου/κάποιας εκπαιδευτικού να πειθαρχήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μπορεί για παράδειγμα ένας/μια εκπαιδευτικός να εξακολουθεί να έχει υψηλό αίσθημα προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας αλλά χαμηλή διδακτική αποτελεσματικότητα. Μπορεί δηλαδή να αποδίδει τη χαμηλή επίτευξη του στόχου του σε εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η οικογένεια ή τα ενδοατομικά προβλήματα του μαθητικού πληθυσμού κ.α. (Bromley et al., 2006).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τέσσερις παράγοντες (Bandura, 1997). Ο πρώτος και σημαντικότερος αφορά τις προσωπικές εμπειρίες. Όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μια προηγούμενη συμπεριφορά τους ήταν επιτυχής, προσδοκούν ότι και οι μελλοντικές συμπεριφορές τους θα είναι επίσης επιτυχείς. Αντίθετα όταν αξιολογούν μια προηγούμενη συμπεριφορά τους ως αποτυχημένη, τείνουν να αναμένουν και οι μελλοντικές συμπεριφορές τους να είναι επίσης αποτυχημένες. Ο δεύτερος παράγοντας δόμησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ενισχύει τον πρώτο και αφορά τις εμπειρίες σωματικής και συναισθηματικής έντασης που συνοδεύουν τις προσωπικές εμπειρίες. Αυτές μπορεί να είναι το άγχος ή ο ενθουσιασμός. Το άγχος συνδέεται με διακοπή των προσπαθειών για την επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί, οπότε μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητα. Αντίθετα ο ενθουσιασμός κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν τις προσπάθειες και να επιτύχουν το στόχο τους, τονώνοντας την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με τις έμμεσες εμπειρίες μέσω της παρατήρησης άλλων προσώπων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δομήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους με βάση τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς των συναδέλφων τους, καθώς τους παρατηρούν. Ο βαθμός επιρροής της αυτοαποτελεσματικότητας από την παρατήρηση άλλων προσώπων εξαρτάται από το βαθμό ταύτιση του/της παρατηρητή/τριας με τον/την παρατηρούμενο/η. Ο τελευταίος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι η πειθώ. Κοινωνικές συζητήσεις, ανατροφοδότηση από τον/την διευθυντή/ντρια ή κάποιο/α συνάδελφο σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιτύχουν το στόχο τους, μπορεί να τους πείσουν να ξεκινήσουν μια προσπάθεια, να επιχειρήσουν κάτι νέο ή να επιμείνουν αρκετά ώστε να επιτύχουν αυτά που ξεκίνησαν. Η ισχύς της πειθούς εξαρτάται από την αξιοπιστία και την τεχνογνωσία αυτού/αυτής που την ασκεί. Ωστόσο η αξία της πειθούς έγκειται σε σταμάτημα πισωγυρισμάτων και είναι μικρή όταν χρησιμοποιείται ως αποκλειστικός παράγοντας δόμησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. (Bandura, 1997). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι οι προσωπικές τους εμπειρίες (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Από έρευνες στις οποίες αποκλείστηκε αυτός ο παράγοντας (π.χ. έρευνα σε νεοεισερχόμενους/νες στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς) προέκυψε ότι παράγοντες πλαισίου όπως οι διδακτικοί πόροι και η υποστήριξη των συναδέλφων επηρέασαν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η Tschannen-Moran και οι συνεργάτες της (2008) πρότειναν ένα «κυκλικό» μοντέλο για την εξήγηση του τρόπου δόμησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτό οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται γνωστικά τις πληροφορίες που προέρχονται από τους παραπάνω παράγοντες και αξιολογούν τη διδακτική τους ικανότητα. Με βάση την αξιολόγηση αυτή οδηγούνται στην ανάλογου βαθμού αίσθηση αποτελεσματικότητας και επομένως στην ανάλογου βαθμού προσπάθεια και επιμονή για την επίτευξη των στόχων τους. Η προσπάθεια και επιμονή αποφέρουν ανάλογο αποτέλεσμα, το οποίο αποτελεί μια καινούρια πληροφορία που οι εκπαιδευτικοί θα επεξεργαστούν. Έτσι ξεκινά ένας καινούριος κύκλος δόμησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που επηρεάζει άμεσα την πραγματική απόδοση τους στο επάγγελμα, επιδρώντας έμμεσα και στο μαθητικό πληθυσμό. Για παράδειγμα στην έρευνα των Klassen & Chiu (2010) στην οποία εξετάστηκαν 1430 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δυσκολευόταν στη διαχείριση των μαθητών και μαθητριών τους ανέφεραν υψηλό επίπεδο άγχους που είχε πολύ ισχυρή αρνητική συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην διαχείριση των μαθητών και μαθητριών τους. Επίσης σε άλλη έρευνα βρέθηκε (Miller, Ramirez. Murdock, 2017) ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών τους, οι μαθητές και μαθήτριες (ιδιαίτερα οι αδύναμοι ακαδημαϊκά) έχουν μικρότερο κίνητρο μάθησης και εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Οι αντιλήψεις δηλαδή των εκπαιδευτικών

για την επάρκειά τους επηρέαζαν καθοριστικά τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων στο σχολείο, ενώ παράλληλα η συμπεριφορά αυτή αποτελούσε πηγή πληροφόρησης για την επάρκειά τους κατά την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης προβλημάτων σχολείου και επηρεάζει άμεσα το μαθητικό πληθυσμό. Με άλλα λόγια το χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων συντελεί στην αύξησή τους, ενώ αντίθετα το υψηλό, συντελεί στην μείωσή τους (Dibapile, 2011· Fleming et al., 2013· Hicks, 2012· Kourkoutas & Giovazolias, 2015· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Wang, Hall, & Rahimi, 2015). Αντίστοιχα εμπειρίες αποτυχίας στην διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ εμπειρίες επιτυχίας την αυξάνουν (Klassen & Chiu, 2010).

Αναφορικά με την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στους ίδιους, βρέθηκε ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητά τους συνδέεται θετικά με την αφοσίωσή τους στη δουλειά τους (Fackler & Malmberg, 2016· Klassen & Tze, 2014), την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα (Μπουμπάρα, Αργυροπούλου & Χαροκοπάκη, 2022), το εύρος των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν στο σχολείο (Bikos, Tsigilis & Grammatikopoulos, 2011· Tivikeli, Gonida & Kioseoglou, 2015), τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό (Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017), τις προσδοκίες επίτευξης τόσο από τον εαυτό τους όσο και από το μαθητικό πληθυσμό (Zee, de Jong & Koomen, 2016), την υπομονή και επιμονή κατά την υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών τους και την θετική αντιμετώπιση των λαθών τους (Aldridge & Fraser, 2016· Bandura 1997· Bruning, et al., 2011· DiBenedetto & Schunk, 2018· Klassen & Tze, 2014· Tschannen-Moran & Hoy, 2007· Zee et al., 2016). Άλλες έρευνες έδειξαν επίσης θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013), την πρόληψη της συναισθηματικής τους εξάντλησης (Chao, Chow, Forlin, & Ho, 2017· Dicke, et al., 2014· Miller et al., 2017· Zee et al., 2017), την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Benight & Cieslak, 2011), την ευελιξία τους (Golia, Belias, Tsioli & Koustelios, 2013), την εργασιακή τους ικανοποίηση και ευημερία (Aldridge & Fraser, 2016) και αρνητική συσχέτιση με το εργασιακό τους άγχος (Buckman & Pittman, 2021· Harmsen et al., 2018). Τέλος κάποιες έρευνες βρήκαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δε συσχετίζεται απλώς, αλλά αποτελεί και προβλεπτικό παράγοντα για στοιχεία που επιδρούν άμεσα στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Τέτοια στοιχεία είναι η δέσμευση και εμπλοκή

μαθητριών και μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάπτυξη ενδιαφέροντων μαθημάτων, η εργασιακή τους ικανοποίηση, η έλλειψη επαγγελματικής εξουθένωσης (Dicke et al., 2014· Skaalvik, & Skaalvik, 2014), καθώς και η ενθάρρυνση της αυτονομίας και της εμπλοκής των μαθητών και μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία (Chao et al., 2017· Miller et al., 2017).

Αναφορικά με την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο μαθητικό πληθυσμό, έρευνες έχουν δείξει θετική συσχέτισή της με την αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων και την πειθαρχία στο σχολείο (Bikos et al., 2011· Dicke et al., 2014· Tivikeli et al., 2015· Tschannen-Moran, & Hoy, 2007), την ενεργητική εμπλοκή και κινητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία, την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που τίθενται (Antoniou, Geralexis, Charitaki, 2017· Bikos et al., 2011· Mojavezi & Tamiz, 2012· Schiefele & Schaffner, 2015· Shahzad & Naureen, 2017· Tivikeli et al., 2015) και το θετικό σχολικό κλίμα (Aldridge & Fraser, 2016· Poulou, 2017· Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Γενικότερα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σχολική τάξη (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), να επιδεικνύουν υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας (Holzberger et al., 2013), να χρησιμοποιούν περισσότερο διαφοροποιημένη διδασκαλία και εποικοδομισμό (Suprayogi et al., 2017), να αναπτύσσουν ενδιαφέροντα μαθήματα, να χρησιμοποιούν τη διαχείριση της τάξης και τις διδακτικές μεθόδους για να ενθαρρύνουν την αυτονομία του μαθητικού πληθυσμού και να κρατούν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε εγρήγορση (Chao et al., 2017· Miller et al., 2017). Ειδικότερα βρέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης, αποτελεί μια διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών η οποία συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (Dicke et al., 2014· Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 2008).

Εκτός από την ατομική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στη βιβλιογραφία συναντάται και η έννοια της «συλλογικής αποτελεσματικότητας» των εκπαιδευτικών, η οποία αφορά «τη κοινή πίστη μιας ομάδας εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους, δρώντας συνδυαστικά, να οργανώνουν και να εκτελούν παρεμβάσεις που απαιτούνται για να επιτευχθεί συγκεκριμένος στόχος» (Bandura, 1997:477). Πρόκειται δηλαδή για τις προσωπικές πεποιθήσεις των μελών της ομάδας εκπαιδευτικών για το αν και κατά πόσο όλοι μαζί μπορούν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στο μαθητικό πληθυσμό. Η συλλογική αποτελεσματικότητα διαμορφώνεται σύμφωνα με τον Bandura (1977) με τον ίδιο τρόπο που διαμορφώνεται και η ατομική αυτοαποτελεσματικότητα. Ο σημαντικότερος παράγοντας δόμησής της είναι οι προηγούμενες εμπειρίες. Όταν η ομάδα των εκπαιδευτικών

του σχολείου αξιολογεί ως επιτυχημένους τους τρόπους που αντιμετώπισε τις προκλητικές συμπεριφορές του μαθητικού πληθυσμού στο παρελθόν, αναμένει ότι και στο μέλλον θα μπορεί να αντιμετωπίζει τις προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών με επιτυχία. Ο δεύτερος παράγοντας δόμησης συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι οι έμμεσες εμπειρίες που έχει η ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου, μέσω της παρατήρησης ομάδων εκπαιδευτικών άλλων σχολείων με παρόμοια προβλήματα. Όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός σχολείου μάθει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός άλλου σχολείου που αντιμετωπίζει παρόμοια προβλήματα, ακολούθησε έναν συγκεκριμένο τρόπο δράσης και επέτυχε, τείνει να προσδοκά ότι υιοθετώντας τον ίδιο τρόπο δράσης θα επιτύχει επίσης. Ο τρίτος παράγοντας αφορά στην πειθώ που εξασκείται από αξιόλογους και έμπιστους ανθρώπους που εμψυχώνουν τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τους ενθαρρύνουν να καινοτομήσουν και να ξεπεράσουν δυσκολίες. Όσο πιο αξιόπιστη είναι η πηγή των πληροφοριών, τόσο πιθανότερο είναι να επηρεαστούν οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας της ομάδας εκπαιδευτικών. Τέλος ο τέταρτος παράγοντας αφορά τις συναισθηματικές καταστάσεις, όπως άγχος ή ενθουσιασμό που επηρεάζουν την αίσθηση ικανότητας ή ανικανότητας της ομάδας εκπαιδευτικών να ερμηνεύσουν και να αντιδράσουν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Schunck, Pintrich & Meece, 2010). Οι Adams και Forsyth (2006) συμπεριλαμβάνουν στους παράγοντες δόμησης συλλογικής αποτελεσματικότητας και τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος που υπάρχουν κάθε χρονική στιγμή. Αυτές επιδρούν στις δυναμικές που αναπτύσσονται στο σχολείο και στη συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων αντίληψης αποτελεσματικότητας που περιγράφηκαν παραπάνω.

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η επίδραση της εφαρμογής ενός μοντέλου διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών, στην ατομική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή διάφορων διδακτικών στρατηγικών, τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης και την κινητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Υπολογίζοντας στη θετική συσχέτιση ατομικής και συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας (Dimopoulou, 2014) θεωρούμε ότι αν η εφαρμογή του μοντέλου βελτιώσει την ατομική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αυτοί θα γίνουν πιο ανοιχτοί στη συνεργασία δημιουργώντας θετικό οργανωτικό κλίμα, που θα προωθήσει την αύξηση της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι θα αυξηθεί η δέσμευσή τους στην διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, η οποία συνδέεται άμεσα με την πραγματική διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού (Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαχείριση Συμπεριφοράς Μαθητικού Πληθυσμού

3.1. Ορισμός

Συχνά στην βιβλιογραφία ο όρος «πειθαρχία του μαθητικού πληθυσμού» (student discipline) χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με τον όρο «διαχείριση συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού» (student behavior management) επειδή όπως υποστηρίζεται αποβλέπουν στον ίδιο σκοπό. Την εξασφάλιση δηλαδή ασφαλών συνθηκών μάθησης στο σχολείο (Egeberg et al., 2016· Patel, 2021). Ωστόσο στο μεγαλύτερο κομμάτι της σύγχρονης βιβλιογραφίας δεν συναντάται πια αυτή η ταύτιση (Bissonnette & Gauthier, 2017· Little & Akin-Little, 2008· Maag, 2018· Walters & Frei, 2007· Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Οι ορισμοί που δίνονται είναι πλέον πιο λεπτομερείς και σαφείς. Με τον όρο «πειθαρχία» εννοείται συνήθως η υπακοή σε κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, μειώνοντας τη διασπαστικότητα και εξασφαλίζοντας την τάξη (Bissonnette & Gauthier, 2017). Επίσης στην «πειθαρχία» εντάσσονται και οι ενέργειες στις οποίες είναι απαραίτητο να προβεί το εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να παρατηρηθεί αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Τέλος στον όρο «πειθαρχία» περιλαμβάνεται και ο τρόπος διαχείρισης των προσωπικών παρορμήσεων, από τον ίδιο το μαθητή ή την ίδια τη μαθήτρια. Με τον όρο «διαχείριση συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού» εννοείται η διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο οργανώνουν, εξωθούν και διατηρούν την κατάλληλη συμπεριφορά μαθητικού πληθυσμού αποσκοπώντας στην ενίσχυση της κοινωνικής προσαρμογής και ακαδημαϊκής εμπλοκής, ώστε το σχολείο να λειτουργεί ομαλά, οργανωμένα, με επαγγελματισμό και ασφάλεια (Duchesne, McMaugh, Bochner, & Krause, 2015· Emmer & Sabornie, 2015· Everston & Weinstein, 2006). Αυτό που υπονοείται στους σύγχρονους ορισμούς είναι ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη διδασκαλία (όπως υπονοούνταν με τη χρήση του όρου πειθαρχία), αλλά αντίθετα είναι άρρηκτα συνυφασμένες. Όπως το θέτει ο Doyle (2006:99) «οι ενέργειες που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν την τάξη (να διαχειριστούν δηλαδή την προβληματική συμπεριφορά μαθητικού πληθυσμού) κυμαίνονται από τον σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος έως τη διανομή πόρων, την εξήγηση των κανόνων, την παρακολούθηση δραστηριοτήτων και την αντιμετώπιση ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς». Ένας συχνά αναφερόμενος στη βιβλιογραφία ορισμός για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι αυτός των Everston & Weinstein (2006:4), σύμφωνα με τον οποίο «η διαχείριση της συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού αφορά τις ενέργειες των

εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει και διευκολύνει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση…Επιδιώκει όχι μόνο την καθιέρωση και διατήρηση ενός οργανωμένου περιβάλλοντος ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να συμμετέχουν σε μια ουσιαστική διαδικασία μάθησης, αλλά και την ενίσχυση της κοινωνικής και ηθικής τους ανάπτυξης». Η σχέση διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς και πειθαρχίας γίνεται περισσότερο φανερή στους ορισμούς των Bissonnette & Gauthier (2017) και Maag (2018), σύμφωνα με τους οποίους διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού είναι η χρήση ενός συνόλου εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών για την πρόληψη και αποτελεσματική αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς, αφού όμως έχει δημιουργηθεί και διατηρείται ένα περιβάλλον που προάγει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Γίνεται δηλαδή αντιληπτό ότι η πειθαρχία μαθητικού πληθυσμού αποτελεί ένα κομμάτι μόνο της διαχείρισης συμπεριφοράς, το οποίο για να μπορέσει να εφαρμοστεί είναι σημαντική η δημιουργία και διατήρηση ενός περιβάλλοντος προαγωγής της διδασκαλίας και της μάθησης, το οποίο με τη σειρά του προάγει την επιθυμητή μαθητική συμπεριφορά (Bissonnette & Gauthier, 2017· Maag, 2018). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο πολλές φορές στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται αντί του όρου «διαχείριση συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού», ο όρος «δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος» (Egeberg et al., 2016). Προτείνεται δηλαδή μια εστίαση στην πρόληψη. Η υιοθέτηση μιας προσέγγισης πρόληψης προϋποθέτει (Everston & Weinstein, 2006· Knoster, 2008· Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2018) οι εκπαιδευτικοί: α. να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους, β. να δημιουργούν ασφαλές, θετικό και προβλέψιμο περιβάλλον σχολείου, γ. να καθοδηγούν και να επιβλέπουν συνεχώς το μαθητικό πληθυσμό, δ. να οργανώνουν την τάξη, ε. να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές. Σε περίπτωση που παρά τις προληπτικές παρεμβάσεις εκδηλωθεί προβληματική συμπεριφορά προτείνονται διορθωτικές παρεμβάσεις (Bissonnette & Gauthier, 2017). Αυτές είναι έμμεσες ή άμεσες δράσεις, που αποφασίζονται ανάλογα με τη σοβαρότητα της εκδηλωμένης προβληματικής συμπεριφοράς. Τέτοιες δράσεις μπορεί να είναι η συλλογή και επεξεργασία συμπεριφορικών δεδομένων προκειμένου να ληφθεί μια όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη απόφαση, η ανίχνευση και αξιοποίηση της λειτουργίας της προβληματικής συμπεριφοράς που παρατηρήθηκε ή μια εξειδικευμένη υποστήριξη (Bissonnette & Gauthier, 2017). Υπογραμμίζεται ότι η χρήση διορθωτικών παρεμβάσεων θα πρέπει να ακολουθεί τη χρήση προληπτικών παρεμβάσεων και ότι η αποτελεσματικότητα των διορθωτικών παρεμβάσεων επηρεάζεται έντονα και εξαρτάται άμεσα από την εφαρμογή των προληπτικών παρεμβάσεων. Για παράδειγμα οι μαθητές και οι

μαθήτριες θα αποδεχτούν ευκολότερα μια συνέπεια για την ανάρμοστη συμπεριφορά τους εάν έχουν θετική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό και αν τους είναι από πριν ξεκάθαρες οι συνέπειες.

Η σύγχρονη έρευνα στο πεδίο της διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι αποτελεσματικοί/ές στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών τους παρεμβαίνουν πριν αυτή προκύψει, ενώ οι εκπαιδευτικοί που είναι αναποτελεσματικοί/ές τείνουν να παρεμβαίνουν αφού εμφανιστεί η προβληματική συμπεριφορά ή να μην παρεμβαίνουν καθόλου (Bissonnette & Gauthier, 2017· Knoster, 2008· Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2018).

Στην παρούσα εργασία ο όρος «διαχείριση συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού», χρησιμοποιείται ως ένα σύστημα δύο τύπων παρεμβάσεων: α. προληπτικές παρεμβάσεις, που στοχεύουν στη δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος, στο οποίο θα μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματική διδασκαλία, μάθηση, πρόληψη ακατάλληλης και ενθάρρυνση κατάλληλης συμπεριφοράς και β. διορθωτικές παρεμβάσεις, που στοχεύουν στην αντιμετώπιση ακατάλληλης συμπεριφοράς εάν και όταν αυτή εκδηλωθεί. Οι δύο αυτοί τύποι παρεμβάσεων λειτουργούν συμπληρωματικά με στόχο η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού να είναι αποτελεσματική (Bissonnette & Gauthier, 2017).

3.2. Μοντέλα Διαχείρισης Συμπεριφοράς

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται μια πλειάδα μοντέλων διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού, τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες με διάφορους τρόπους. Ένας πρώτος τρόπος είναι με βάση το πώς ορίζουν τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Όπως συνάγεται από το προηγούμενο κεφάλαιο, με βάση αυτό το κριτήριο τα μοντέλα διακρίνονται σε μοντέλα πρόληψης, μοντέλα αντιμετώπισης και μοντέλα πρόληψης-αντιμετώπισης.

Ένας δεύτερος τρόπος κατάταξης των μοντέλων διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού είναι η προσέγγιση της επιστήμης της Ψυχολογίας στην οποία βασίζονται θεωρητικά. Παρακάτω παρουσιάζονται για κάθε προσέγγιση οι βασικές ιδέες σχετικά με τη φύση της προβληματικής συμπεριφοράς, οι μέθοδοι και το σκεπτικό αξιολόγησης της, οι αιτιολογικοί παράγοντες που την προκαλούν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (Kauffman & Landrum, 2017):

α. Η Ψυχοβιολογική Προσέγγιση: Σύμφωνα με αυτή, η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της επίδρασης γονιδίων, εγκεφαλικών δυσλειτουργιών, διατροφής, αλλεργιών ή άλλων παραγόντων υγείας. Επομένως η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να επιτευχθεί αν διορθωθούν οι γενετικές και ιατρικές αιτίες που την προκάλεσαν. Οι μέθοδοι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς που προτείνονται από την Ψυχοβιολογική Προσέγγιση είναι η λήψη φαρμάκων, η δίαιτα, και η γυμναστική.

β. Η Ψυχοδυναμική Προσέγγιση: Σύμφωνα με αυτή, η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται σε απορρίψεις που έχει υποστεί ένας μαθητής ή μια μαθήτρια κατά τη διάρκεια της ζωής τους και τους είναι υποσυνείδητες. Επομένως η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς είναι δυνατό να επιτευχθεί μόνο αν τα υποσυνείδητα κίνητρα που την ενεργοποιούν αποσαφηνιστούν και οι αντίστοιχες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού ικανοποιηθούν. Η κύρια μεθόδους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς σύμφωνα με την Ψυχοδυναμική Προσέγγιση είναι η ψυχοθεραπεία. Τονίζεται ωστόσο ότι η ανοχή, αποδοχή και εμπιστοσύνη που δείχνει ο/η εκπαιδευτικός προς το/τη μαθητή/τρια καθώς και η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους, δρα υποστηρικτικά. Εξέλιξη και προσαρμογή της Ψυχοδυναμικής Προσέγγισης στη σχολική πραγματικότητα είναι η Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση, η οποία εστιάζει περισσότερο στην προετοιμασία του μαθητικού πληθυσμού να ανταποκριθεί στις καθημερινές απαιτήσεις λειτουργικότητάς του στο σχολείο, το σπίτι και την κοινωνία. Η μέθοδος αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς που προτείνει είναι οι συζητήσεις-συνεντεύξεις θεραπευτικού χαρακτήρα για θέματα καθημερινής ζωής, οι οποίες καθοδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να καταλάβουν την προβληματική συμπεριφορά τους και να αναλάβουν την ευθύνη να την αλλάξουν

γ. Η Ανθρωπιστική Προσέγγιση: Σύμφωνα με αυτή, η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται σε διακοπή της φυσιολογικής τάσης που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες προς την αυτοπραγμάτωσή τους, λόγω του εκπαιδευτικού πλαισίου που τους/τις αποξενώνει από τα συναισθήματά τους. Επομένως η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς πρέπει να στοχεύει στον εντοπισμό, διόρθωση ή αφαίρεση των αρνητικών επιδράσεων του περιβάλλοντος στους μαθητές ή τις μαθήτριες και στην υποστήριξή τους ώστε να κατανοήσουν τον εαυτό τους. Η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς σύμφωνα με την Ανθρωπιστική Προσέγγιση γίνεται στα πλαίσια προσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας ή ομάδας μαθητών/τριών η οποία καλλιεργεί τη θετική διαπροσωπική σχέση μεταξύ τους. Σε αυτή συζητούνται οι δυσκολίες κοινωνικής

συμπεριφοράς σε ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας που θα επιτρέψει στο μαθητικό πληθυσμό να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Στόχος της παρέμβασης είναι αφού ο μαθητής ή η μαθήτρια εκφραστεί, να κατανοήσει τη συμπεριφορά του/της και να επιλέξει νέους συμπεριφορικούς στόχους αναλαμβάνοντας την ευθύνη να τους επιτύχει. Οι προτεινόμενες τεχνικές στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού από το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι η συστηματική διδασκαλία επιθυμητών συμπεριφορών, η διατύπωση θετικών προσδοκιών και η ανατροφοδότηση για τις θετικές μορφές συμπεριφοράς.

δ. Η Οικοσυστημική Προσέγγιση: Σύμφωνα με αυτή, η προβληματική συμπεριφορά δεν είναι ατομικό χαρακτηριστικό ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας, αλλά αποτέλεσμα δυσαρμονίας κατά την αλληλεπίδραση τους με το φυσικό περιβάλλον τους, τους ανθρώπους και τους ευρύτερους κοινωνικούς θεσμούς στους οποίους συμμετέχουν. Η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς επομένως πρέπει να περιλαμβάνει παρεμβάσεις τόσο στο μαθητή ή τη μαθήτρια, όσο και στο περιβάλλον τους (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) προκειμένου να αλλάξουν οι όροι της αλληλεπίδρασης. Παράδειγμα ατομικής παρέμβασης είναι η τεχνική της κερκόπορτας, κατά την οποία η προσοχή επικεντρώνεται στη συμπεριφορά του μαθητή ή της μαθήτριας που δεν είναι προβληματική. Παράδειγμα παρέμβασης στο περιβάλλον είναι η τεχνική της αναπλαισίωσης κατά την οποία δίνεται στην προβληματική συμπεριφορά μια θετική εναλλακτική ερμηνεία.

ε. Η Γνωστική Προσέγγιση: Σύμφωνα με αυτή η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται στις λανθασμένες αντιλήψεις που έχει ο μαθητής ή η μαθήτρια και στις ερμηνείες που κάνουν για το περιβάλλον τους (Ellis, 2005). Ο ρόλος του συλλογισμού αποκτά μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς επομένως πρέπει να περιλαμβάνει ενθάρρυνση του μαθητή ή της μαθήριας για ενεργητική σκέψη σχετικά με την συμπεριφορά τους και αξιοποίηση τεχνικών αυτοελέγχου και αυτοκαθοδήγησης. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τους στόχους της συμπεριφοράς τους, να συνειδητοποιήσουν πώς φέρονται και να αλλάξουν ώστε να μη βλάπτουν τους άλλους.

στ. Η Συμπεριφορική Προσέγγιση: Σύμφωνα με αυτή, η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα συγκρουσιακών καταστάσεων στο περιβάλλον, τις οποίες ο μαθητής ή η μαθήτρια είτε δεν έμαθε να αντιμετωπίζει, είτε έμαθε να τις αντιμετωπίζει δυσλειτουργικά (Χρηστάκης, 2012). Επομένως η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα ελλείματος

ή υιοθέτησης μιας δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς και μαθαίνεται λόγω της δημιουργίας μίας σχέσης εξάρτησης μεταξύ του ερεθίσματος που προσλαμβάνεται και της αντίδρασης που εκδηλώνεται. Βασική αρχή της συμπεριφοριστικής προσέγγισης είναι ότι οι συμπεριφορές που παράγουν θετικά αποτελέσματα τείνουν να επαναλαμβάνονται ενώ οι συμπεριφορές που δεν παράγουν θετικά ή παράγουν αρνητικά αποτελέσματα σταματούν να επαναλαμβάνονται. Τα θετικά αποτελέσματα ονομάζονται «ενισχυτές» ενώ τα αρνητικά «τιμωρίες». Σύμφωνα με την συμπεριφορική θεωρία οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς επιμένει χρονικά, συντηρείται από κάποιο ενισχυτή. Επομένως η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει α. τη χρήση τεχνικών για την ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς (περιγραφή της, μελέτη όσων προηγήθηκαν και ακολούθησαν), β. τον εντοπισμό του πιθανού ενισχυτή, γ. τον καθορισμό του στόχου δράσης για εξασθένιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και ενίσχυση επιθυμητών, δ. την εφαρμογή και αξιολόγηση της δράσης. Το αποτέλεσμα είναι ο μαθητικός πληθυσμός να μάθει τους επιθυμητούς τρόπους συμπεριφοράς περιορίζοντας τους μη επιθυμητούς (Kauffman & Landrum, 2017). Εξέλιξη της συμπεριφορικής προσέγγισης αποτελεί η προσέγγιση της κοινωνικής μάθησης, που υποστηρίζει ότι κίνητρο της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού είναι η επίτευξη κοινωνικής επιδοκιμασίας και η αποφυγή της κοινωνικής αποδοκιμασίας. Επίσης συνέχεια της συμπεριφορικής προσέγγισης αποτελεί και η γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι ο συλλογισμός διαμορφώνει τη συμπεριφορά και προτείνει τεχνικές αυτοκαθοδήγησης, αυτοελέγχου και τροποποίησης της συμπεριφοράς

Ένας τρίτος τρόπος κατάταξης των μοντέλων διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών είναι με βάση τον έλεγχο που αναγνωρίζουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό έναντι του μαθητικού πληθυσμού. Οι Glickman και Tamashiro (1980) κατατάσσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό σε ένα συνεχές ανάλογα με τον έλεγχο που θεωρεί ότι έχει επάνω στο μαθητικό πληθυσμό. Στην μια άκρη του συνεχούς, που αντιπροσωπεύει τον μεγαλύτερο έλεγχο των εκπαιδευτικών επάνω στο μαθητικό πληθυσμό, εντάσσονται οι παρεμβατικοί/κές εκπαιδευτικοί (interventionists). Αυτοί θεωρούν ότι ο μαθητικός πληθυσμός πρέπει να κινητοποιείται από το εξωτερικό περιβάλλον με επιβράβευση και τιμωρία. Στην αντίθετη άκρη του συνεχούς, που αντιπροσωπεύει τον μικρότερο έλεγχο, εντάσσονται οι μη-παρεμβατικοί/ές εκπαιδευτικοί (non-interventionists). Αυτοί/ές θεωρούν ότι ο μαθητικός πληθυσμός κινητοποιείται εσωτερικά και το μόνο που χρειάζεται είναι ένα περιβάλλον αποδοχής και κατανόησης που θα τους επιτρέψει να ξεδιπλώσουν το δυναμικό τους. Για το λόγο αυτό φροντίζουν να δημιουργούν ένα σχολικό περιβάλλον που κατευθύνεται και

διαμορφώνεται από τους μαθητές και τις μαθήτριες τους. Στο ενδιάμεσο, που αντιπροσωπεύει τον μέτριο έλεγχο, εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στη δύναμη της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών (interactionalists). Αυτοί εστιάζουν σε ό,τι κάνει ο μαθητής ή η μαθήτρια για να τροποποιήσουν το περιβάλλον τους και στο πώς το περιβάλλον διαμορφώνει το μαθητή ή τη μαθήτρια, εστιάζοντας σε αντιπαραθέσεις και συμβόλαια.

Παρακάτω περιγράφονται μερικά από τα γνωστότερα και αντιπροσωπευτικότερα μοντέλα που εξηγούν την προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο και προτείνουν τρόπους διαχείρισής της. Κάθε ένα από αυτά ταξινομείται σύμφωνα με τον τρόπο που εξηγεί την έννοια της διαχείρισης συμπεριφοράς, τη μία ή περισσότερες θεωρητικές ψυχολογικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζεται και το βαθμό ελέγχου εκπαιδευτικών στο μαθητικό πληθυσμό που δικαιολογεί. Οι αναφορές είναι ενδεικτικές και σε καμιά περίπτωση εξαντλητικές.

3.2.1 Το Μοντέλο της Εφαρμοσμένης Συμπεριφορικής Ανάλυσης

Το μοντέλο της Εφαρμοσμένης Συμπεριφορικής Ανάλυσης αποτελεί εξέλιξη του μοντέλου «Τροποποίησης της Συμπεριφοράς». Πρόκειται για μια τεκμηριωμένη μέθοδο διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού που εστιάζει στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, είναι εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία του Συμπεριφορισμού και κατατάσσεται στην παρεμβατική σχολή σκέψης για την αλλαγή της συμπεριφοράς. Υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών μπορεί να διαμορφωθεί από τις συνέπειές της. Αν η συμπεριφορά ενισχυθεί με συστηματική επιβράβευση, θα εγκατασταθεί και θα ενδυναμωθεί. Αντίθετα αν η συμπεριφορά δεν ενισχυθεί η αν τιμωρηθεί, θα αποδυναμωθεί. Μετά την εγκατάστασή της μια επιθυμητή συμπεριφορά μπορεί να διατηρηθεί στο χρόνο αν επιβραβεύεται περιστασιακά. Η επιβράβευση μπορεί να είναι υλική (π.χ. καραμέλα, δραστηριότητα), κοινωνική (χαμόγελο) ή συμβολική (emoji). Επομένως προκειμένου να επιτευχθεί η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, απαιτείται παρατήρηση των γεγονότων που προηγήθηκαν της εμφάνισής της, λεπτομερής περιγραφή της ίδιας της συμπεριφοράς και παρατήρηση των γεγονότων που την ακολούθησαν (Landrum & Kauffman, 2006). Με βάση αυτές τις πληροφορίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δράσουν ώστε να μην επαναληφθούν όσα προηγήθηκαν της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με χειρισμό του περιβάλλοντος, να διδάξει στρατηγικές για να ξεπεραστούν οι υπάρχουσες ανεπιθύμητες συμπεριφορές του μαθητή ή της μαθήτριας και να επιλέξει συνέπειες που φαίνεται να είναι αποτελεσματικές για κάθε συγκεκριμένο/η μαθητή/τρια. Τα βασικά χαρακτηριστικά του

μοντέλου, τα οποία καθορίζουν και τη φιλοσοφία του, είναι τα εξής (Cooper, Heron & Heward, 2007): α. είναι εφαρμοσμένο (στοχεύει στη βελτίωση της καθημερινής ζωή των ανθρώπων), β. είναι συμπεριφορικό (αναφέρεται σε παρατηρήσιμη, μετρήσιμη, σκόπιμη συμπεριφορά) γ. είναι αναλυτικό (θεωρεί ότι αλλαγές στη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα αλλαγών στο περιβάλλον), δ. είναι τεχνολογικό (οι μέθοδοι αλλαγής της συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί μπορούν να αντιγραφούν), ε. είναι εννοιολογικά συστηματικό (οι διαδικασίες αλλαγής συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ερμηνεύονται από τις αρχές της Συμπεριφορικής Θεωρίας), στ. είναι αποτελεσματικό (η συμπεριφορική αλλαγή πρέπει να αποδεικνύεται ως κοινωνικά σημαντική), ζ. αποβλέπει σε γενίκευση (η συμπεριφορική αλλαγή που επιτυγχάνει προωθείται να συνεχίζει στο χρόνο ή σε νέες καταστάσεις ακόμη και όταν η παρέμβαση ολοκληρωθεί). Η αποτελεσματικότητα του μοντέλου βασίζεται σε δύο προϋποθέσεις α. τον σαφή ορισμό της συμπεριφοράς στην οποία στοχεύουν οι παρεμβάσεις (παρατηρήσιμα, μετρήσιμα, λειτουργικά) και β. την παροχή συνεπειών μόνο όταν η συμπεριφορά παρατηρείται, όχι όταν υπάρχει η πρόθεση για τη συμπεριφορά. Η κριτική του μοντέλου βασίζεται στο ότι η περιγραφή και η αντικειμενική παρατήρηση των συμπεριφορών-στόχων είναι συχνά δύσκολη υπόθεση. Επίσης στο ότι η συμπεριφορά που εκδηλώνεται στο σχολείο είναι συνήθως σύνθετη και δύσκολα αποδομείται για να παρατηρηθεί με λεπτομέρεια. Τέλος στο ότι η χρήση της τιμωρίας που χρησιμοποιεί απαιτεί ειδική κατάρτιση και συγκεκριμένες δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς, αλλιώς καθίσταται αναποτελεσματική. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν σχετική αποτελεσματικότητα του μοντέλου, με βραχυπρόθεσμες αλλαγές στη συμπεριφορά, μικρή γενίκευση και ελάχιστη μόνιμη αλλαγή, μετά από τη διακοπή της εφαρμογής της (Lyons, Ford & Arthur-Kelly, 2011).

3.2.2 Το Μοντέλο του Kounin

Το μοντέλο του Kounin (1970) ανήκει στην ομάδα των μοντέλων πρόληψης της προβληματικής συμπεριφοράς, βασίζεται στο Συμπεριφορισμό και εξηγεί την αλλαγή της συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών. Η συστηματική μελέτη του όρου «διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού» ξεκίνησε ουσιαστικά με το έργο του, μιας και πριν από αυτόν κυριαρχούσε η άποψη της άμεσης μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων στο μαθητικό πληθυσμό. Το μοντέλο του εστιάζει στην προληπτική πειθαρχία και υποστηρίζει ότι ο κρισιμότερος παράγοντας για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού δεν είναι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά οι τεχνικές που αυτοί/ές χρησιμοποιούν. Οι τεχνικές αυτές πρέπει να στοχεύουν στη διαχείριση του γνωστικού αντικειμένου και στη δημιουργία ενός

αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο θα λειτουργεί προληπτικά στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η κεντρική ιδέα είναι ότι η χρήση των τεχνικών μπορεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα ευνοϊκό για τη μάθηση κλίμα που θα κρατά απασχολημένο και ευχαριστημένο το μαθητικό πληθυσμό, με αποτέλεσμα να μην έχει χρόνο ή διάθεση να δημιουργεί προβλήματα. Οι τεχνικές που προτείνει το μοντέλο είναι: α. η «αλυσιδωτή αντίδραση» (διόρθωση της συμπεριφοράς ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας, που επιδρά στη συμπεριφορά των άλλων μαθητών και μαθητριών), β. η «εμπλοκή με όλα» (ενημερότητα εκπαιδευτικού για οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στην τάξη όλες τις ώρες της ημέρας), γ. η «αλληλοεπικάλυψη» (ικανότητα εκπαιδευτικού να κάνει δύο πράγματα ταυτόχρονα), δ. η «αντιμετώπιση απώλειας ενδιαφέροντος» (ικανότητα εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί τεχνικές ανάκτησης του ενδιαφέροντος του μαθητικού πληθυσμού, όπως προκλήσεις, ανατροφοδότηση για την εξέλιξη της εργασίας, εναλλαγή στυλ διδασκαλίας), ε. η «διαχείριση ομαδικής εργασίας» (ικανότητα εκπαιδευτικού να επαγρυπνεί, να εντοπίζει και να δομεί την υπευθυνότητα των μαθητών και μαθητριών κατά την ομαδική εργασία) και στ. η «μετάβαση» (ικανότητα εκπαιδευτικού να καθοδηγεί ομαλά το μαθητικό πληθυσμό από τη μια δραστηριότητα στην άλλη κατά τη μαθησιακή διαδικασία). Οι πρώτες τρεις τεχνικές προλαμβάνουν την προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, οι επόμενες δύο διατηρούν την εστίαση του μαθητικού πληθυσμού, ενώ η τελευταία στοχεύει στην διαχείριση του μαθησιακού αντικειμένου. Η κριτική που ασκείται στο μοντέλο αυτό είναι ότι παρόλο που καθοδηγεί σε αποτελεσματική πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών, δεν μπορεί να παράσχει βοήθεια στην αντιμετώπισή τους, αν τελικά αυτά προκύψουν.

3.2.3 Το Μοντέλο του Gordon

Το μοντέλο του Gordon (2011), ονομάζεται αλλιώς και μοντέλο της «Αποτελεσματικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών». Εστιάζει τόσο στην πρόληψη, όσο και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, είναι εμπνευσμένο από τις φιλοσοφίες του Ανθρωπισμού και της Ψυχοεκπαίδευσης και κατατάσσεται στη μη-παρεμβατική σχολή σκέψης για την αλλαγή της συμπεριφοράς. Υποστηρίζει ότι οι μαθητές και μαθήτριες έχουν την ικανότητα να επιλύουν τα προβλήματά τους και να ελέγχουν τον εαυτό τους μόνοι/ες τους, αρκεί να υποστηρίζονται κατάλληλα από το περιβάλλον τους. Οι τρόποι υποστήριξης που προτείνονται αφορούν: α. την καλή επικοινωνία που προλαμβάνει την προβληματική συμπεριφορά και προωθεί τις θετικές σχέσεις και τη μάθηση, και β. την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που δρουν διορθωτικά χωρίς να εξαναγκάζουν ή να τιμωρούν, όπως η συμβουλευτική ή η διαμεσολάβηση συνομηλίκων. Ο πυρήνας του μοντέλου είναι ότι οι

συμπεριφορές αποσκοπούν στην ικανοποίηση κάποιας ανάγκης, επομένως δεν μπορούν να κρίνονται ως καλές ή κακές. Η κριτική που ασκείται στο μοντέλο αυτό είναι ότι η συμβουλευτική των μαθητών και μαθητριών είναι αρκετά χρονοβόρα διαδικασία και απαιτεί αρκετή προϋπάρχουσα γνώση και δεξιότητες.

3.3. Αξιολόγηση Μοντέλων Διαχείρισης Συμπεριφοράς

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει μικρή ή ανεπαρκής ερευνητική στήριξη της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων διαχείρισης συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, τα οποία βασίζονται αμιγώς στην ψυχοβιολογική, την ψυχοδυναμική, την ανθρωπιστική ή την οικοσυστημική προσέγγιση (Burns & Ysseldyke, 2009· Heward, 2011). Αντίθετα υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που στηρίζουν την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων που βασίζονται αμιγώς σε συμπεριφορικές διαδικασίες, με την προϋπόθεση της εφαρμογής τους με βάση αυστηρές προδιαγραφές (Alberto & Troutman, 2013· Bear, 2020· Parsonson, 2012). Ωστόσο η έρευνα δείχνει ότι προγράμματα που αξιοποιούν ιδέες και μεθόδους από περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι πολύ αποτελεσματικότερα, αφού ο συνδυασμός ενδυναμώνει τα δυνατά στοιχεία κάθε προσέγγισης και περιορίζει αντίστοιχα τις αδυναμίες τους. (Heward, 2011).

Στα παρακάτω υποκεφάλαια θα συζητηθούν τα κύρια χαρακτηριστικά των παραδοσιακών πρακτικών διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, τα οποία βασίζονται σε κακή εφαρμογή των αρχών του Συμπεριφορισμού και τρεις από τις εναλλακτικές πρακτικές που αποδεικνύονται ερευνητικά ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Αυτές επιχειρούν να διαχειριστούν την προβληματική συμπεριφορά συνδυάζοντας πρόληψη και αντιμετώπιση, βασίζονται σε ένα συνδυασμό θεωρητικών προσεγγίσεων και υποστηρίζουν μια αλληλεπιδραστική αντίληψη για την αλλαγή της συμπεριφοράς.

3.4 Παραδοσιακές Προσεγγίσεις Διαχείρισης Συμπεριφοράς

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται παραδοσιακά σε όλο τον κόσμο για την διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού αφορούν κυρίως την αντιμετώπισή της με καταστολή ή αποπομπή και λιγότερο την πρόληψη με διεπιστημονικές συνεργασίες και οργάνωση επιμορφώσεων.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει την αποτελεσματικότητα των συμπεριφορικά βασισμένων πρακτικών διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Στις πρακτικές αυτές περιλαμβάνονται ο έπαινος, η επιβράβευση και οι τιμωρίες. Ως «τιμωρίες» ορίζονται τα ερεθίσματα που μειώνουν την πιθανότητα μια

συμπεριφορά να ξαναεμφανιστεί (Alberto & Troutman, 2013). Ακριβώς αυτό το χαρακτηριστικό, η επιρροή δηλαδή της πιθανότητας επανεμφάνισης μιας συμπεριφοράς, σε συνδυασμό με παρανόηση των αυστηρών προδιαγραφών που οφείλουν να τηρούνται κατά την εφαρμογή της τιμωρίας, είχε σαν αποτέλεσμα να αποτελούν οι τιμωρητικές πρακτικές (καταστολή, αποκλεισμός, αποβολή, επιβολή, μηδενική ανοχή, αποπομπή) τους πιο διαδεδομένους και συχνότερα χρησιμοποιούμενους τρόπους διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην Ελλάδα και διεθνώς. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στη συμπεριφοριστική αντίληψη ότι η προβληματική συμπεριφορά δεν αποτελεί ένα σύμπτωμα, αλλά το ίδιο το πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Έτσι προκειμένου το σχολείο να γίνει όσο το δυνατό ασφαλέστερο και αποτελεσματικότερο, θα πρέπει να προλαμβάνεται η κλιμάκωση της προβληματικής συμπεριφοράς ή να αποπέμπεται ο παραβάτης. Η παρανόηση αυτή οδήγησε τα σχολεία στην υιοθέτηση μιας σειράς αυξανόμενα αυστηρότερων τιμωριών των λιγότερο ικανών, κινητοποιημένων και συμπεριφορικά προσαρμοσμένων μαθητών και μαθητριών του (American Psychological Association, 2008· Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2018). Μετά την υιοθέτηση των παραπάνω πρακτικών, αναμενόταν μείωση της εκδήλωσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες συμπεριφορών που έχουν τιμωρηθεί, αποφυγή παρόμοιων συμπεριφορών από τους/τις συμμαθητές/τριες τους και εξοικονόμηση χρόνου διδασκαλίας. Η πεποίθηση πίσω από τον παραπάνω συλλογισμό ήταν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες όταν έρχονται στο σχολείο γνωρίζουν πώς οφείλουν να συμπεριφέρονται στους κόλπους του και έχουν τις ικανότητες να το πράξουν, αλλά για κάποιους λόγους δεν το επιθυμούν ή δεν το επιλέγουν (American Psychological Association, 2008· Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2018). Ωστόσο ερευνητικά ευρήματα απορρίπτουν την ορθότητα αυτής της πεποίθησης, καταδεικνύοντας ότι ο τιμωρητικός, απορριπτικός και άκαμπτος τρόπος πειθαρχίας έχει αμφισβητήσιμες και συχνά βλαβερές επιδράσεις στο μαθητικό πληθυσμό, καθώς συνδέεται με μια σειρά σοβαρά εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (American Psychological Association, 2008· U.S Department of Education, 2014· Fabelo et al., 2011· Hemphill, Heerde, Herrenkohl, Toumbourou & Catalano, 2012· Lacoe, & Steinberg, 2018· National Education Association Committee on Discipline, 2016· Noltemeyer, Ward & Mcloughlin, 2015· Skiba, 2014· Wolf & Kupchik, 2017).

Συγκεκριμένα έχει βρεθεί ότι παρόλο που η τιμωρία μπορεί άμεσα να διακόπτει τη προβληματική συμπεριφορά, η διακοπή αυτή είναι πρόσκαιρη και η συμπεριφορά επανεμφανίζεται, συνήθως επιδεινωμένη. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται από την εστίαση των

τιμωρητικών προσεγγίσεων σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, οι οποίες με αυτόν τον τρόπο επιβραβεύονται και ενισχύονται (Burt, Clark, Gershoff, Klump & Hyde 2021). Επίσης υπάρχουν πολύ ισχυρές ερευνητικές αποδείξεις ότι η τιμωρία και ο αποκλεισμός (είτε με την μορφή της αποβολής, είτε με την μορφή της παραπομπής σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας εκτός σχολείου) επιδρούν αρνητικά στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, στερώντας χρόνο και ευκαιρίες εκπαίδευσης και καθυστερώντας τη μάθηση (Anderson, Ritter & Zamarro, 2019· Dishion & Snyder, 2016· Hinze-Pifer & Sartain, 2018· Noltemeyer et al., 2015· Sorensen, Bushway & Gifford, 2022). Μια άλλη σοβαρή συνέπεια των τιμωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι κλονίζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και τη σύνδεση των μαθητών και των μαθητριών με το σχολείο, αυξάνοντας την τάση για κοπάνες και σχολική διαρροή (Balfanz, Byrnes, & Fox, 2015· Bear, 2020· DeMathews, 2016· Fabelo et al., 2011· Gage & MacSuga-Gage, 2017· Pyne, 2019). Όμως οι βλαβερές επιδράσεις δεν είναι μόνο βραχυπρόθεσμές. Οι διαδικασίες της τιμωρίας και του αποκλεισμού προσδίδουν χαρακτηρισμούς στους μαθητές και τις μαθήτριες (π.χ. παραβάτης, αποτυχημένος), από τους οποίους δεν μπορούν να ξεφύγουν σε όλη τη μετέπειτα ζωή τους (Hemphill, Broderick & Heerde, 2017· Fabelo et al., 2011). Επίσης η παραμονή των μαθητών και μαθητριών εκτός σχολείου σχετίζεται με την αύξηση συναναστροφής τους με περιθωριακά στοιχεία, τη χρήση ουσιών και την εμπλοκή τους με τη δικαιοσύνη (American Federation of Teachers, 2016· Anderson et al., 2019· Chu & Ready, 2018· Lacoe & Steinberg, 2018· Noltemeyer et al., 2015· Novak, 2021· Pyne, 2019· Sorensen et al., 2022· Wolf & Kupchik, 2017· Hemphill et al., 2017). Τέλος, η έρευνα δείχνει ότι η τιμωρία επιδεινώνει την προβληματική συμπεριφορά κυρίως των μαθητών και μαθητριών που επιδιώκει να υποστηρίξει, δηλαδή των μαθητών και μαθητριών που είναι επιρρεπείς ή εκδηλώνουν ήδη σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (Gershenson, Jacknowitz & Brannegan, 2017· Hemphill et al., 2017· Lacoe, & Steinberg, 2018· Marchbanks et al., 2014· Noltemeyer et al., 2015· U.S Department of Education, 2014· 2014a· Skiba, Arredondo & Williams, 2014· Skiba & Losen, 2016· Sullivan, Jones & Mathiesen, 2010). Έρευνες που εξέτασαν τα αποτελέσματα των στρατηγικών αποκλεισμού και τιμωρίας στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες των αποβαλλόμενων μαθητών/τριών, έδειξαν αυξημένη αναστάτωση, μείωση της αίσθησης ασφάλειας και της επίδοσής τους, λόγω ταραχής που οφειλόταν στην απουσία των συμμαθητών και συμμαθητριών από την τάξη. (Lacoe, 2015· Perry & Morris, 2014· Lacoe, & Steinberg, 2018).

Αναφορικά με τις παραδοσιακές προληπτικές πρακτικές, αυτές αφορούν δράσεις στις οποίες προβαίνουν τα σχολεία όταν οι κατασταλτικές και αποπεμπτικές πρακτικές που

παρουσιάστηκαν παραπάνω αποτυγχάνουν. Αυτές συνήθως περιλαμβάνουν την αναζήτηση διεπιστημονικών συνεργασιών για την υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών και την οργάνωση επιμορφώσεων. Η συνεργασία του σχολείου με ειδικούς εκτός σχολείου προκειμένου οι μαθητές και μαθήτριες που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά να αξιολογηθούν και να λάβουν εξατομικευμένη βοήθεια, είναι μια πολλά υποσχόμενη πρακτική. Ωστόσο είναι προφανές ότι απαιτεί μεγάλη δαπάνη πόρων (π.χ. εξειδικευμένο προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων που ασχολείται για πολύ χρόνο, μακρόχρονη παραμονή μαθητών/τριών εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας) με αποτέλεσμα οι υποστηρικτικές υπηρεσίες παροχής βοήθειας να υπερφορτώνονται και να μην μπορούν να ανταποκριθούν. Τα τελευταία χρόνια η ελληνική Πολιτεία προσπάθησε να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα με τον νόμο 4547/2018 και την Υπουργική Απόφαση 211076/ΓΔ4/13-12-2018, που παρόλο που περιορίζει την εργασία των εξωσχολικών υποστηρικτικών δομών, αυξάνει το φόρτο του ήδη επιβαρυμένου σχολικού προγράμματος. Αρχικά ο/η γονέας/κηδεμόνας ή το σχολείο διαπιστώνει ότι ο/η μαθητής/τρια εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά. Στη συνέχεια ο/η γονέας/κηδεμόνας καλείται να υποβάλει αίτημα στο σχολείο και να δηλώσει τη συναίνεσή του/της, για έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης και υποστήριξης του/της μαθητή/τριας. Ακολούθως πρέπει να συνταχθεί από τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος στο οποίο φοιτά ο/η μαθητής/τρια περιγραφική παιδαγωγική έκθεση για το/τη μαθητή/τρια, η οποία θα περιλαμβάνει και παρατηρήσεις από το σύνολο των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Με βάση αυτήν την έκθεση, συντάσσεται ένα βραχύχρονο πρόγραμμα παρέμβασης του/της μαθητή/τριας με ευθύνη της Ομάδας Εκπαιδευτικής Υποστήριξης του σχολείου (αποτελείται από το/τη διευθυντή/ντρια ή τον/την υποδιευθυντή/ντρια του σχολείου, τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό επικοινωνίας με το αρμόδιο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) της Πολιτείας και τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος όπου φοιτά ο/η μαθητής/τρια) ή της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)[4] αν υπάρχει το προσωπικό για να συσταθεί (αποτελείται από το/τη διευθυντή/ντρια, έναν/μια εκπαιδευτικό του σχολείου με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, έναν/μια ψυχολόγο που επισκέπτεται το σχολείο μια φορά την εβδομάδα, έναν/μια κοινωνικό λειτουργό που επίσης επισκέπτεται το σχολείο μια φορά την εβδομάδα και τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό του τμήματος του/της μαθητή/τριας) σε συνεργασία με την οικογένεια του/της μαθητή/τριας. Η περιγραφική παιδαγωγική έκθεση και το Βραχύχρονο

[4] Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ): Ομάδες που συστήνονται πιλοτικά στα σχολεία με ευθύνη της Πολιτείας και αποτελούνται από ειδικευμένο προσωπικό που διορίζεται κεντρικά και εκπροσώπους του σχολείου.

Πρόγραμμα Παρέμβασης πριν την εφαρμογή του υποβάλλονται στο ΚΕΔΑΣΥ και στη συνέχεια το σχολείο σε συνεργασία με την οικογένεια το εφαρμόζει. Το πρόγραμμα, αναπροσαρμόζεται, αξιολογείται εκ νέου και διατυπώνεται πρόταση παραπομπής ή όχι του/της μαθητή/τριας στο ΚΕΔΑΣΥ. Αν μετά την εφαρμογή του Βραχύχρονου Προγράμματος Παρέμβασης, κριθεί ότι η ανάγκη αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας από το ΚΕΔΑΣΥ συνεχίζει να υπάρχει, το σχολείο αποστέλλει Πρακτικό Συλλόγου Διδασκόντων με αιτιολογημένη εισήγηση προς το ΚΕΔΑΣΥ, από την οποία προκύπτει ότι έγιναν όλες οι αναγκαίες υποστηρικτικές παρεμβάσεις από τη σχολική μονάδα του/της μαθητή/τριας και τα αποτελέσματά τους. Ο/Η γονέας πρέπει να υποβάλλει επίσης αίτημα προς το ΚΕΔΑΣΥ για αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας. Τέλος το ΚΕΔΑΣΥ ορίζει το χρόνο της αξιολόγησης, αξιολογεί το/τη μαθητή/τρια και εκδίδει αξιολογική έκθεση, συνοδευόμενη από προτάσεις. Η αξιολογική έκθεση επιδίδεται στο/η γονέα, ο/η οποίος/α με δική του/της ευθύνη την υποβάλει στο σχολείο ή σε άλλους φορείς. Γίνεται φανερό ότι αυτή η χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία καθυστερεί την ουσιαστική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και μπορεί να τη μεγιστοποιήσει επιβαρύνοντας τόσο τους/τις ίδιους/ες, όσο και το σχολείο τους. Αρκετές φορές μάλιστα παρουσιάζονται επιπρόσθετες χρονικές καθυστερήσεις, όπως για παράδειγμα δυσκολίες στη συνεργασία με τους γονείς ή καθυστέρηση κατάρτισης της περιγραφικής παιδαγωγική έκθεσης του/της μαθητή/τριας, λόγω ανειλημμένων διδακτικών υποχρεώσεων του/της υπευθύνου/ης εκπαιδευτικού της τάξης, λόγω έκτακτων γεγονότων στο σχολείο ή λόγω έλλειψης κοινού χρόνου των εκπαιδευτικών του τμήματος για τη συνεργατική συμπλήρωση της περιγραφικής παιδαγωγικής έκθεσης.

Μια άλλη προληπτική πρακτική που παραδοσιακά υιοθετούν τα σχολεία προκειμένου να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος επιμόρφωσης που επιλέγεται περιλαμβάνει συνήθως εισηγήσεις, παρουσιάσεις και σπάνιες φορές πρακτική εφαρμογή στο προστατευμένο περιβάλλον της επιμόρφωσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Όμως όπως θα αναλυθεί διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αυτοί οι τρόποι επιμόρφωσης επιδρούν ελάχιστα στην συμπεριφορά των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού (Joyce & Showers, 2002). Απαραίτητο στοιχείο αποτελεί, εκτός από τον συνδυασμό των τριών παραπάνω τρόπων και η επιπρόσθετη τεχνική και καθοδηγητική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην καθημερινή τους πράξη (Reinke et al., 2014)

Φαίνεται λοιπόν ότι οι παραδοσιακές πρακτικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς έχουν κυρίως κατασταλτικό και διεκπαιραιωτικό χαρακτήρα, ενώ η αποτελεσματικότητά τους αποδεικνύεται ερευνητικά μικρή (επιμόρφωση) ή μηδαμινή (τιμωρία, καταστολή και αποπομπή). Στην παρούσα εργασία θα προταθεί ένα δομημένο μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο θα στοχεύει στην πολυεπίπεδη (κοινωνική, συναισθηματική και μαθησιακή) στήριξη του μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία επιμόρφωσης προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν όσα διδάχτηκαν στην εργασία τους.

3.5. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις Διαχείρισης Συμπεριφοράς

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκαν αλλαγές στη βούληση των κυβερνήσεων διεθνώς σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης που παρέχεται στα σχολεία. Τόσο στο εξωτερικό (Individuals with Disabilities Improvement Education Act, 2004[α]), όσο και στην Ελλάδα (Ν.1566/85,αρ.1,1΄ ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003) τα σχολεία εκτός από χώροι στους οποίους μεταλαμπαδεύεται η γνώση, άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως το ιδανικότερο περιβάλλον για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού. Αφότου η τιμωρητική προσέγγιση πειθαρχίας αποδείχτηκε αναποτελεσματική, η έρευνα στράφηκε σε εναλλακτικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να αλλάξουν τον τρόπο ανταπόκρισης του σχολείου στην προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Στόχος τους είναι να κρατήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην τάξη και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, εξοπλίζοντάς τους με γνώσεις και συστήματα υποστήριξης για την αντιμετώπιση των βαθύτερων αιτιών της κακής τους συμπεριφοράς. Αυτός ήταν ο λόγος για τον οποίο σιγά-σιγά άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος «δημιουργία θετικών περιβαλλόντων μάθησης» ως συνώνυμος του "διαχείριση συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού" στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και μεταξύ αυτών που ασχολούνται με τα προαπαιτούμενα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Egeberg et al., 2016). Σύμφωνα με την μετα-αναλυτική έρευνα της Simonsen και των συνεργατών της (2008) υπάρχουν είκοσι πρακτικές που ερευνητικά αποδεικνύονται αποτελεσματικές κατά τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Οι πρακτικές αυτές ομαδοποιήθηκαν για λόγους ευκολίας σε πέντε παράγοντες, οι οποίοι αποτέλεσαν τα βασικά χαρακτηριστικά των προσεγγίσεων αποτελεσματικής διαχείρισης της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: (α) η μεγιστοποίηση της δόμησης του

περιβάλλοντος του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης προβλέψιμων κανόνων και του σχεδιασμού του σχολικού χώρου (β) η καθιέρωση προσδοκιών (κανόνων) και η διδασκαλία τους στο πλαίσιο ρουτινών και διαδικασιών σχολείου, η υπενθύμιση και προτροπή εφαρμογής τους, καθώς και η παρακολούθηση της εφαρμογής τους από το μαθητικό πληθυσμό με ανάλογη ενίσχυση ή διόρθωση. Έπειτα η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και η εφαρμογή τροποποιήσεων σε περίπτωση που χρειάζεται (γ) η ενεργητική εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού στη μάθηση με παρατηρήσιμους τρόπους (δ) η καθιέρωση ενός συνεχούς στρατηγικών για την ενθάρρυνση της κατάλληλης συμπεριφοράς και (ε) η καθιέρωση ενός συνεχούς στρατηγικών για την αποθάρρυνση της ανάρμοστης συμπεριφοράς. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προσεγγίσεων δεν περιορίζονται μόνο στην αποκατάσταση της τάξης, αλλά προσανατολίζονται στη διδασκαλία, προσαρμόζονται στο αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού και εφαρμόζονται με δίκαιο τρόπο. Την ίδια περίοδο ο Bear (2010) συνόψισε και συμπλήρωσε τους παράγοντες αποτελεσματικής διαχείρισης της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Υποστήριξε ότι μια προσέγγιση πειθαρχίας για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στην πρόληψη και πρώιμη θετική παρέμβαση, αλλά και στην αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς αν τελικά αυτή εμφανιστεί. Πρότεινε μια σειρά κατασταλτικές πρακτικές και σύστησε να εφαρμόζονται σε ένα πλαίσιο σχέσεων σεβασμού και εμπιστοσύνης μαθητικού πληθυσμού-εκπαιδευτικών και να στοχεύουν στην αυτοπειθαρχία, την ευημερία και την ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητικού πληθυσμού. Οι κυριότερες εναλλακτικές προσεγγίσεις πειθαρχίας που έχουν αποδειχτεί ερευνητικά αποτελεσματικές για το σχολείο και του μαθητικού πληθυσμού είναι η Επανορθωτική Δικαιοσύνη (Restorative Justice), η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Social and Emotional Learning) και η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς (Positive Behavioral Interventions and Supports) (Mergler, Vargas & Caldwell, 2014). Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά αυτές οι τρεις προσεγγίσεις πειθαρχίας.

3.5.1 Επανορθωτική Δικαιοσύνη

Η έννοια της Επανορθωτικής ή Αποκαταστατικής δικαιοσύνης χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Albert Eglash (1977) όταν εισηγήθηκε τη διάκριση μεταξύ ανταποδοτικής δικαιοσύνης που βασίζεται στην τιμωρία του/της δράστη, και επανορθωτικής δικαιοσύνης που βασίζεται στην αποκατάσταση της ζημιάς από το/τη δράστη. Σύμφωνα με τον Eglash η επανόρθωση είναι μια διαδικασία που ενθαρρύνει τη συμφιλίωση, παρέχοντας στο/στη δράστη και το θύμα την ευκαιρία να αποκαταστήσουν τη διαρρηγμένη σχέση τους, εφόσον

το επιθυμούν. Με άλλα λόγια η επανορθωτική δικαιοσύνη δίνει την ευκαιρία στο κυρίαρχο σύστημα ποινικής δικαιοσύνης να συμπληρωθεί αντιμετωπίζοντας την παράβαση του νόμου και ως βλάβη των διαπροσωπικών σχέσεων θύματος-θύτη. Η κύρια λειτουργία της είναι η αναζήτηση των αιτιών της παραβατικής πράξης και των συνεπειών που αυτή έχει στα πρόσωπα που εμπλέκονται, έτσι ώστε ό στόχος της απόδοσης δικαιοσύνης να είναι η αποκατάσταση και όχι η τιμωρία. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στα θύματα να κατανοήσουν τα κίνητρα της πράξης και να εστιάσουν όχι στην εκδίκηση και την τιμωρία, αλλά στην αποκατάσταση της βλάβης και της διαπροσωπικής σχέσης. Δηλαδή στόχος των παρεμβάσεων είναι κυρίως η αποκατάσταση των συναισθημάτων, της αξιοπρέπειας και των απωλειών του θύματος, αλλά επιπλέον και η πρόληψη μελλοντικών αδικημάτων από το/τη δράστη. Η μείωση της υποτροπής γίνεται πολύ πιθανή αφού δίνεται η ευκαιρία στο/στη δράστη να συνειδητοποιήσει τις συνέπειες των πράξεών του/της χωρίς όμως να στιγματιστεί. Αντίθετα ακούγεται η άποψή του/της, αφού γίνεται σεβαστή η ελευθερία έκφρασης της γνώμης όλων των συμμετεχόντων, αλλά υποστηρίζεται και η ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους (Αρτινοπούλου, 2010).

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι αρχές της επανορθωτικής δικαιοσύνης εκφράζονται μέσα από προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, επιχειρείται η ειρηνική επίλυση των διαφορών μεταξύ των διαφωνούντων μερών και ενός ουδέτερου προσώπου, το οποίο παρεμβαίνει με δομημένο τρόπο, προκειμένου να βοηθήσει τα μέρη να καταλήξουν σε συμφωνία, χωρίς ωστόσο να παίρνει θέση υπέρ καμιάς από τις προτεινόμενες πιθανές λύσεις. Ο ρόλος του/της διαμεσολαβητή/τριας, τον οποίο μπορεί να εκπληρώσει εκτός από έναν/μια εκπαιδευμένο/η εκπαιδευτικό και ένας/μια εκπαιδευμένος/η συμμαθητής/τρια, είναι η διευκόλυνση της κατανόησης των πλευρών και όχι η παρέμβαση. Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια συνεργατική μορφή διαπραγμάτευσης με ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών, χρησιμοποιώντας τον διάλογο με όρους ισότητας και σεβασμού όλων των διαφορετικών απόψεων. Κατά τη διάρκειά της χρησιμοποιούνται με δομημένο τρόπο συγκεκριμένα εργαλεία όπως επανορθωτικές ερωτήσεις, συναισθηματικές δηλώσεις, επανορθωτικοί κύκλοι, διαμεσολάβηση συνομηλίκων, ασκήσεις αναστοχασμού, συνεδρίες θύματος-δράστη, οικογενειακές διασκέψεις, με σκοπό την εποικοδομητική λύση της διαφωνίας και το μέγιστο δυνατό όφελος των δύο πλευρών (Αρτινοπούλου, 2010· Θάνος, 2019). Δίνεται δηλαδή ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις, φέρνοντας όλους όσους επηρεάζονται από μια δράση κοντά ώστε να αντιμετωπίσουν από κοινού τις ανάγκες και τις ευθύνες τους, να αποκαταστήσουν τη ζημιά και να

ανασυγκροτήσουν την κοινότητά τους. Η εισαγωγή της επανορθωτικής δικαιοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του θεσμού της σχολικής διαμεσολάβησης, έχει πλεονεκτήματα τόσο για το μαθητικό πληθυσμό όσο και για την γενικότερη ποιότητα της σχολικής καθημερινότητας (Ibarrola-García & Redín, 2013· Thanos & Dalakas, 2014). Η βία απαξιώνεται χωρίς ωστόσο να απομακρύνεται ο/η δράστης από το σχολείο. Έτσι του/της παρέχεται η δυνατότητα να επανορθώσει και να ανακτήσει την εμπιστοσύνη και τη θέση του/της στη σχολική κοινότητα. Εκτός από το ότι επιλύεται η διαφορά, προωθείται η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για την επίλυση συγκρούσεων, η ενεργητική μάθηση και η εσωτερίκευση των κανόνων συνύπαρξης, ενώ παράλληλα τονώνεται το αίσθημα ασφάλειας και αποτελεσματικότητας στο σχολείο. Ουσιαστικά διαμορφώνεται στην πράξη, ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεγγύης και τόνωσης του κοινωνικού ιστού που εκπληρώνει και την ηθικοπλαστική στόχευση της εκπαίδευσης, σε αντίθεση με την τιμωρία που διδάσκει η ιδέα της «μηδενικής ανοχής»[5] (Αρτινοπούλου, 2010· Ν.1566/85,αρ.1,1· Θάνος, 2019).

3.5.2. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

Σύμφωνα με το Σύλλογο Ακαδημαϊκής, Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2017· 2020), ως «Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση» ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που είναι απαραίτητες ώστε να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να θέτουν και να επιτυγχάνουν θετικούς στόχους, να αισθάνονται και να δείχνουν ενσυναίσθηση σε άλλους, να δημιουργούν και διατηρούν θετικές σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις. (βλ. και Jagers, Rivas-Drake & Borowski, 2018· Wilkinson & Kao, 2019). Συγκεκριμένα ορίζονται πέντε δέσμες κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας στις οποίες στοχεύει η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση και οι οποίες συνιστούν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Wood, 2020): η αυτογνωσία (αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού), η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική ενημερότητα (η αναγνώριση και ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων), οι δεξιότητες δημιουργίας σχέσεων και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Dusenbury & Weissberg, 2017· Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

[5] Περισσότερες πληροφορίες για τις προϋποθέσεις, την εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης μπορούν να αντληθούν από το εγχειρίδιο της Ένωσης για την Επίλυση Συγκρούσεων των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (Association for Conflict Resolution, 2007)

Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση είναι μια ερευνητικά αποδεδειγμένα αποτελεσματική προσέγγιση προώθησης θετικών δεξιοτήτων και πρόληψης προβλημάτων που εμποδίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητικού πληθυσμού (Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Βασίζεται στη γνωστική-συμπεριφορική ψυχολογική προσέγγιση και επικεντρώνεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κατάλληλες συναισθηματικά υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές και τη διαχείριση της τάξης με σκοπό να αλληλεπιδρούν με το μαθητικό πληθυσμό με τέτοιο τρόπο ώστε αυτός να αναπτύσσει δεξιότητες που χρειάζεται για να αντιμετωπίζει τις καθημερινές προκλήσεις με κοινωνική ικανότητα και ανθεκτικότητα. Τέτοιες δεξιότητες είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, η διεκδίκηση, η υπευθυνότητα, η διαχείριση του άγχους και η λύση προβλημάτων ακολουθώντας τη διαδικασία στοχοθεσία-ανάλυση κατάστασης-καταιγισμός ιδεών επίλυσης-ανάληψη ευθύνης με σεβασμό στους άλλους-λήψη υπεύθυνης απόφασης (Nicoll, 2015· Shanker, 2014· Talvio, Berg, Litmanen. & Lonka, 2016). Επιτυγχάνεται δηλαδή μια κουλτούρα σχολείου που προάγει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όλων όσων συμμετέχουν σε αυτό (Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak, 2017· Shanker, 2014).

Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται με άμεση και έμμεση διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας μαθητο-κεντρικές διδακτικές πρακτικές που περιλαμβάνουν αναστοχασμό, παροχή ευκαιριών αυτόνομης δράσης, συνεργατική αλληλεπίδραση και συζητήσεις, με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς (CASEL, 2015). Οι πρακτικές αυτές συνήθως αφορούν αλλαγές στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, προκειμένου να ενισχυθεί η αίσθηση κοινότητας, να καθιερωθούν πολιτικές προώθησης κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων και να δημιουργηθούν ευκαιρίες μάθησης και εξάσκησης αντίστοιχων δεξιοτήτων στο μαθητικό πληθυσμό (Dusenbury et al., 2015). Συγκεκριμένα, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, συνήθειες και νοοτροπίες προτείνεται να διδάσκονται όπως τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, εισάγοντας λέξεις που εκφράζουν κοινωνική και συναισθηματική κατανόηση και αξιοποιώντας θέματα, τρόπους προσέγγισης, μέσα και υλικά κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών και μαθητριών. Τα προγράμματα που υπάρχουν και εφαρμόζονται περιλαμβάνουν συνήθως μια σειρά μαθημάτων που προσφέρονται σε ολόκληρη την τάξη και επικεντρώνονται στην ανάπτυξη μιας ή περισσότερων δεξιοτήτων. Τα σχέδια μαθημάτων αποτελούνται συνήθως από επεξήγηση της δεξιότητας-στόχου, επίδειξη της εκτέλεσής της από τον/την εκπαιδευτικό, παροχή ευκαιριών στο μαθητικό πληθυσμό να την εξασκήσουν μέσω παιχνιδιού ρόλων ή

άλλων ασκήσεων και ανατροφοδότηση, καθώς και υποστήριξη και ενθάρρυνση για την κατάκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Τα μαθήματα αυτά μπορεί να είναι είτε αυτόνομα, είτε ενσωματωμένα στα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου (CASEL, 2015). Η διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων υποστηρίζεται επίσης από την ώριμη κοινωνικά και συναισθηματικά συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις συναισθηματικές συνδέσεις που δημιουργούν στο σχολείο, λειτουργώντας ως πρότυπα μίμησης για το μαθητικό πληθυσμό και δημιουργώντας θετικό μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας (CASEL, 2015).

Όταν οι μαθητές και μαθήτριες μάθουν να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να κατανοούν τη συμπεριφορά των άλλων, να συνεργάζονται, να επιλύουν προβλήματα και να αναζητούν βοήθεια όποτε τη χρειάζονται σταματούν να φοβούνται τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (π.χ. απογοήτευση, θυμό, άγχος, λύπη, αγωνία), διακόπτουν τα επιβλαβή ή μη παραγωγικά πρότυπα σκέψης τους και μπορούν να ενεργούν ψύχραιμα, αποφεύγοντας τις αρνητικές συμπεριφορές (Smith & Low, 2013). Επομένως καταφέρνουν καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεών τους, πληρέστερη κατανόηση της προοπτικής των άλλων και αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο πρόληψη προβλημάτων όπως βία, εκφοβισμός, συγκρούσεις, τα οποία εμποδίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος στο σχολείο. Η ΚΣΜ απευθύνεται συνήθως σε όλο το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου, εμπλέκοντας και τις οικογένειες καταγωγής για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, μιας και έτσι παρέχονται ίδια μηνύματα τόσο από το σχολείο, όσο και από την οικογένεια (Dusenbury et al., 2015). Αν κάποιοι/ες μαθητές/τριες χρειάζονται εντατικότερη, τροποποιημένη ή πιο εξειδικευμένη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για να επωφεληθούν, τα προγράμματα ΚΣΜ προβλέπουν κλιμακωτά αυξανόμενη υποστήριξη (Zins & Elias, 2007).

Στη βιβλιογραφία περιγράφονται ερευνητικά αποδεδειγμένα αποτελεσματικά προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης για όλες τις ηλικίες των μαθητών και μαθηριών, τα οποία στοχεύουν στην αντιμετώπιση τόσο εξωτερικευμένων όσο και εσωτερικευμένων προβληματικών συμπεριφορών (Dusenbury et al., 2015· Durlak et al., 2011). Τονίζεται ωστόσο ότι όσο πιο νωρίς εφαρμοστούν στη ζωή των μαθητών και μαθηριών, τόσο καλύτερα αποτελέσματα προβλέπεται να έχουν (Yeager, 2017). Τα αποτελεσματικά προγράμματα ΚΣΜ χαρακτηρίζονται από τέσσερα στοιχεία: α. έχουν αλληλουχία. Χρησιμοποιούν δηλαδή συνδεδεμένες και συντονισμένες δραστηριότητες για την επίτευξη της διδασκαλίας των δεξιοτήτων, β. είναι ενεργητικά. Αξιοποιούν δηλαδή ενεργούς τρόπους μάθησης, όπως είναι

η πρακτική εξάσκηση, προκειμένου να βοηθήσουν το μαθητικό πληθυσμός να αποκτήσει τις νέες δεξιότητες και συμπεριφορές, γ. είναι εστιασμένα. Αφιερώνουν δηλαδή πολύ χρόνο και προσοχή στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στις οποίες στοχεύουν, δ. είναι σαφή. Θέτουν δηλαδή ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους, αναφορικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που θα επιδιώξουν να διδάξουν στο μαθητικό πληθυσμό (π.χ. ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων, επίλυση προβλημάτων)

Η απόκτηση κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητικού πληθυσμού μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τέτοιων δεξιοτήτων επιβεβαιώνεται στη βιβλιογραφία (Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012· Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017· Trentacosta & Fine, 2010). Ερευνητικά δεδομένα συνδέουν την ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, μεταξύ άλλων, με την καλύτερη προσαρμογή του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο και τη σχολική επίδοση (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, & Osher, 2020· DePaoli, Atwell, & Bridgeland, 2017· Durlak et al., 2011· Kwon, Hanrahan, & Kupzyk, 2017· Torres, Domitrovich, & Bierman, 2015), τη μείωση της συχνότητας εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς (Domitrovich et al., 2017· Durlak et al., 2011· McKown, 2017· OECD, 2021· Shanker, 2014· Sklad et al., 2012· Taylor et al., 2017· Trentacosta & Fine, 2010), τη κοινωνική προσαρμοστικότητα και θετική κοινωνική συμπεριφορά (Gershon & Pelliteri, 2018· OECD, 2021· Skald, Diekstra, De Ritter, Ben & Gravesteijn, 2012), την ψυχική ανθεκτικότητα και την αντίσταση στη συναισθηματική δυσφορία (Cook, Frye, Slemrod, Lyon, Renshaw & Zhang, 2015· OECD, 2021· Shanker, 2014· Vestad, Bru, Virtanen & Stallard, 2021). Μεγαλύτερο όφελος από την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης παρατηρήθηκε σε μαθητές και μαθήτριες με ήδη εγκατεστημένα ψυχολογικά και συμπεριφορικά προβλήματα καθώς και μαθητές και μαθήτριες χαμηλότερης κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας λόγω φτώχιας και συναφών παραγόντων κινδύνου (Domitrovich et al., 2022· Durlak et al., 2011). Επίσης διαπιστώθηκε ότι άρτια σχεδιασμένα και επαρκώς εφαρμοσμένα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης είχαν ευεργετικά αποτελέσματα και στη μετέπειτα ζωή του μαθητικού πληθυσμού, όπως επιτυχίες στο Πανεπιστήμιο, στην εργασία, την κοινωνική ζωή και στη δημιουργία οικογένειας (DePaoli et al., 2017· Mahoney, Durlak &Weissberg, 2018· Elias, 2014· Jones & Kahn, 2017· OECD, 2021· Taylor et al., 2017).

Αν λάβουμε υπόψη ότι η αντίληψη του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο είναι αποτέλεσμα της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εμπειριών που λαμβάνουν χώρα μέσα

στο φυσικό χώρο, την οργάνωση, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο (Domitrovich et al., 2017), γίνεται προφανής η σημασία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης για τη διαμόρφωση της αντίληψης του σχολικού κλίματος σε μαθητικό πληθυσμό και εκπαιδευτικούς (CASEL, 2015). Ο συλλογισμός αυτός επιβεβαιώνεται στη βιβλιογραφία (Brown & Elias 2012· DePaoli et al., 2017· Thapa et al., 2013), τονίζοντας ωστόσο ότι οι παράμετροι στις οποίες εστιάζουν μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαμορφώσουν την άποψή τους για το σχολικό κλίμα είναι τελείως διαφορετικές (Thapa et al., 2013). Προχωρώντας ένα βήμα παραπάνω οι Larsen και Samdal (2012), εξέτασαν την επίδραση που είχαν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που εφάρμοζαν στους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους, η εφαρμογή των εν λόγω προγραμμάτων συντέλεσε στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και της επαγγελματικής τους αυτοαποτελεσματικότητας. Παρόμοια ήταν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και οι Zinz, Bloodworth, Weissberg, & Walberg (2007), οι οποίοι πρόσθεσαν ότι πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες και την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός τους, βελτιώθηκε και η γενική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Η αίσθηση δηλαδή αποτελεσματικότητάς τους εκτός από την εργασία και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους.

3.5.3. Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς

Η προσέγγιση Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς (ΘΥΣ) μαθητικού πληθυσμού ορίζεται από τους εισηγητές της ως «ένα σύνολο συστημικές και ατομικές στρατηγικές για την επίτευξη σημαντικών κοινωνικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ παράλληλα προλαμβάνεται η εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς στο μαθητικό πληθυσμό» (Sugai & Horner, 2002:130). Λίγο αργότερα οι Sugai και Simonsen (2012:1) συμπληρώνουν τον ορισμό, υποστηρίζοντας ότι «είναι ένα πλαίσιο για την ενίσχυση της υιοθέτησης και εφαρμογής ενός συνεχούς αποτελεσματικών παρεμβάσεων, προκειμένου να επιτευχθούν σημαντικά ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό». Παραθέτουν μάλιστα και διευκρινιστικά σχόλια επί του ορισμού. Δικαιολογούν τη χρήση της λέξης «πλαίσιο» (framework) υπογραμμίζοντας ότι η ΘΥΣ είναι περισσότερο διαδικασία ή προσέγγιση και όχι αναλυτικό πρόγραμμα, παρέμβαση ή πρακτική. Επίσης δικαιολογούν τη χρήση της λέξης «συνεχές» (continuum) αναφέροντας ότι οι αποτελεσματικές πρακτικές που προτείνει η ΘΥΣ οργανώνονται σε ένα πολυεπίπεδο κλιμακωτό σύστημα υποστήριξης. Τέλος δηλώνουν ότι με τον παραπάνω ορισμό τονίζεται η θετική συσχέτιση συμπεριφορικής και

ακαδημαϊκής επιτυχίας και η υποστηρικτική δράση της θετικής κουλτούρας σχολείου στην ατομική επιτυχία των μαθητών και μαθητριών.

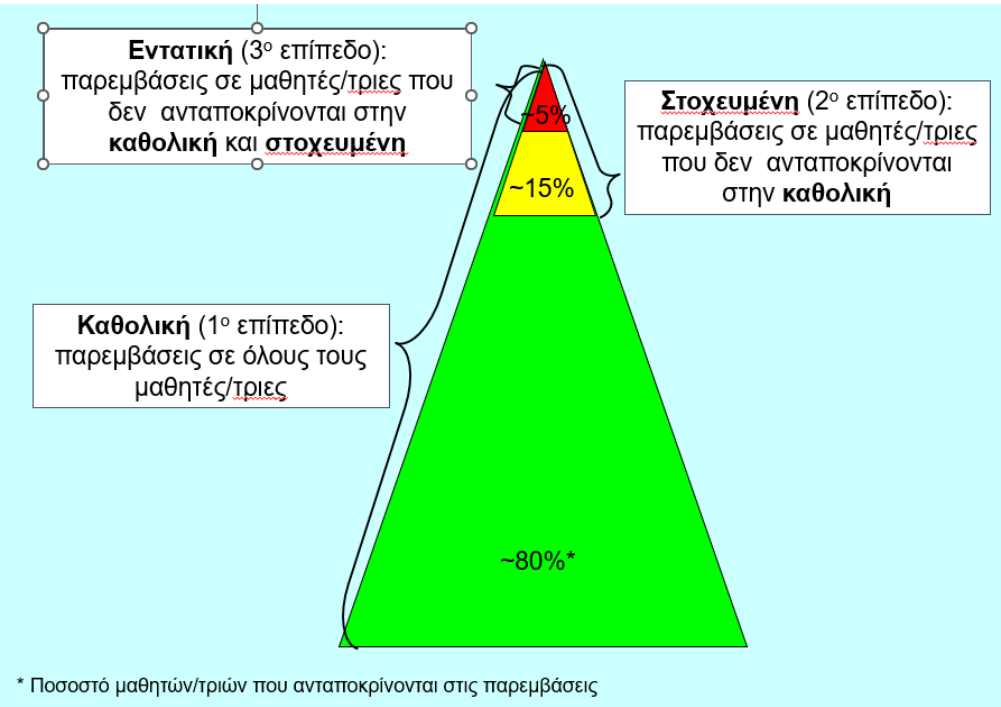
Πρόκειται δηλαδή για ένα επιστημονικά θεμελιωμένο πλαίσιο προληπτικών και παρεμβατικών στρατηγικών, το οποίο αλλάζοντας το κλίμα του σχολείου υποστηρίζει συμπεριφορικά, κοινωνικά, ακαδημαϊκά και συναισθηματικά όλο το μαθητικό πληθυσμό (OSEP, 2019). Ασπάζεται και είναι διαρθρωμένο σύμφωνα με τη λογική της κλιμακωτά αυξανόμενης έντασης στην παροχή υπηρεσιών υγείας (πρωτοβάθμια δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια υγειονομική περίθαλψη) και μαθησιακής στήριξης της Αμερικής (Fletcher & Vaughn, 2009). Σύμφωνα με αυτήν τη λογική όσοι/όσες μαθητές/τριες δεν μπορούν να επωφεληθούν από τη διδασκαλία στην τάξη, λαμβάνουν περισσότερη στήριξη σε μικρές ομάδες. Ωστόσο αν εξακολουθούν να δυσκολεύονται, στηρίζονται επιπλέον εξατομικευμένα. Ανάλογα η ΘΥΣ προβλέπει παρεμβάσεις που αναπτύσσονται αλληλοσυνδεόμενες σε τρία επίπεδα έντασης (Horner & Monzalve, 2018).

Στο πρώτο περιλαμβάνονται προληπτικές παρεμβάσεις που απευθύνονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και όλους τους χώρους του σχολείου (Horner et al., 2009). Σκοπός τους είναι η δημιουργία προβλέψιμου, σταθερού, θετικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος και η βελτίωση της θετικής αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων. Αποβλέπουν δηλαδή όχι μόνο στην καθεαυτή μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και στην αναδιάταξη του σχολικού κλίματος καθιερώνοντας μια θετική κοινωνική κουλτούρα σχολείου που θα βελτιώσει την ευεξία των εμπλεκομένων (Horner et al., 2009). Η κουλτούρα αυτή περιλαμβάνει τα παρακάτω βασικά στοιχεία (Horner & Sugai, 2015· Horner, Sugai, & Lewis, 2015): α) το καθορισμό και τη διδασκαλία βασικών προσδοκιών συμπεριφοράς από όλο το μαθητικό πληθυσμό σε όλους τους χώρους του σχολείου, β) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες, γ) τη συστηματική επιβράβευση και ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών, δ) τη συλλογικά εφαρμοσμένη διακοπή, διδακτική διόρθωση και ανακατεύθυνση προβληματικών συμπεριφορών, ε) το σαφή καθορισμό συνεπειών για την προβληματική συμπεριφορά, στ) τη συνεχή συλλογή και χρήση δεδομένων προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις, ζ) την ενεργητική παρακολούθηση προκειμένου να παρασχεθεί άμεσα συμπεριφορική υποστήριξη και η) την ανακοίνωση στους γονείς του τρόπου λειτουργίας του σχολείου. Αναμένεται ότι μετά την εφαρμογή της καθολικής υποστήριξης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, περίπου το 80% με 85% να μπορέσει να ενταχθεί ομαλά στο σχολείο και να ακολουθεί τις προσδοκίες συμπεριφοράς που αυτό θέτει (Horner, & Monzalve, 2018).

Στο δεύτερο επίπεδο αναπτύσσονται πρόσθετες, στοχευμένες παρεμβάσεις για την υποστήριξη μικρών ομάδων μαθητών και μαθητριών που δεν μπορούν να επωφεληθούν από τις καθολικές. Οι παρεμβάσεις αυτές εποπτεύονται και υποστηρίζονται από ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου με ανάλογη εκπαίδευση ή εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες. Τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η μεγαλύτερη δόμηση, η σύνδεσή τους με τη λειτουργία, το σκοπό δηλαδή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, καθώς και η μεγαλύτερη εμπλοκή της οικογένειας (Horner & Sugai, 2015). Τα βασικά στοιχεία του δευτέρου επιπέδου υποστήριξης είναι (Horner et al., 2015): α) η ενεργητική παρακολούθηση μαθητών και μαθητριών που είναι επιρρεπείς σε εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, προκειμένου να τους παρασχεθεί έγκαιρα υποστήριξη, β) οι στρατηγικές αύξησης της δομής και της προβλεψιμότητας, γ) οι στρατηγικές για την αύξηση της συχνότητας και έντασης της ανατροφοδότησης από τους ενηλίκους, δ) οι στρατηγικές σύνδεσης ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών επιδόσεων, ε) οι στρατηγικές για την αύξηση της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς, στ) η συνεχής συλλογή και χρήση δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων και ζ) η υποστήριξη ανάλογη με τη λειτουργία-σκοπό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Στο τρίτο επίπεδο σχεδιάζονται εντατικές εξατομικευμένες παρεμβάσεις για μαθητές και μαθήτριες που δεν μπορούν να επωφεληθούν από τις παρεμβάσεις πρώτου και δεύτερου επιπέδου (Bradshaw, et al., 2008). Οι παρεμβάσεις αυτές εποπτεύονται και υποστηρίζονται από μια μεικτή ομάδα ενδοσχολικών και εξωσχολικών ειδικών, οι οποίοι/ες συνεργάζονται για να μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών και μαθητριών. Τα κύρια χαρακτηριστικά των εντατικών παρεμβάσεων είναι η εξατομικευμένη αξιολόγηση της συμπεριφοράς, το ανάλογο σχέδιο υποστήριξης, η συστηματική συλλογή πληροφοριών μετά την εφαρμογή του σχεδίου προκειμένου να ληφθούν κατάλληλες αποφάσεις και η ακόμη μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων (Horner et al., 2009). Τα βασικά στοιχεία του τρίτου επιπέδου υποστήριξης είναι (Horner et al., 2015): α) η εφαρμογή Λειτουργικής Αξιολόγησης Συμπεριφοράς (πλήρης, σύνθετη), β) η ολοκληρωμένη αξιολόγηση του μαθητή ή της μαθήτριας με βάση διαφορετικές πηγές πληροφόρησης γ) η σύνδεση ακαδημαϊκής και συμπεριφορικής υποστήριξης, δ) ο σχεδιασμός εξατομικευμένης παρέμβασης μετά από επεξεργασία πληροφοριών για: i. την πρόληψη προβληματικών πλαισίων, ii. τη διδασκαλία δεξιοτήτων που έχουν λειτουργικά ισοδύναμα αποτελέσματα με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και δεξιοτήτων επιθυμητής συμπεριφοράς, iii στρατηγικές αποδυνάμωσης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, iv στρατηγικές ενίσχυσης της εξαρτημένης επιβράβευσης για την επιθυμητή συμπεριφορά και v) τη χρήση αρνητικών

συνέπειών ή απαραίτητων για την ασφάλεια συνέπειών, εάν χρειάζεται, ε) τη συλλογή και χρήση δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων. (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Σύστημα κλιμακωτής Υποστήριξης ΘΥΣ (Missouri Department of Elementary & Secondary Education, 2018:20)

Η προσέγγιση Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς (ΘΥΣ) βασίζεται θεωρητικά κυρίως στην Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση, το Κίνημα Συμπερίληψης και τις Προσωποκεντρικές Αξίες (Carr et al., 2002), ενώ αντλεί στοιχεία και από την κοινωνική μάθηση και τις οργανωσιακές αρχές.

Από την Εφαρμοσμένη Συμπεριφορική Ανάλυση, αντλεί τις θεμελιώδεις αρχές της ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει με χειρισμό του περιβάλλοντος και ότι υπάρχει ένας τελολογικός τρόπος αντιμετώπισης των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού που εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά. Επίσης χρησιμοποιεί τεχνικές παρέμβασης και αξιολόγησης όπως: α) ενεργητική διδασκαλία επιθυμητών συμπεριφορών, ιδιαίτερα εκείνων που εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό με τις προβληματικές συμπεριφορές β) καθορισμό συνεπειών που προωθούν την επιθυμητή συμπεριφορά, με χρήση συμπεριφορικών εκπαιδευτικών μεθόδων όπως «διαμόρφωση», «ξεθώριασμα», «προτροπή», «ενίσχυση», γ) αξιοποίηση της Λειτουργικής Αξιολόγησης Συμπεριφοράς, μιας πειραματικής μεθόδου καθορισμού του σκοπού της κοινωνικής συμπεριφοράς, μελετώντας το περιβάλλον στο οποίο αυτή εκδηλώνεται, καθώς και τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται (τεχνική ABC-Antecedent-Behavior-Consequence) Οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιούνται για την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών μέσα από επανασχεδιασμό του περιβάλλοντος, το

σχεδιασμό παρεμβάσεων για την αλλαγή της συμπεριφοράς με επιθυμητό τρόπο ή για το καλύτερο ταίριασμα ατομικών αναγκών και της στήριξης που θα σχεδιαστεί (Crone, Hawken, & Horner 2015).

Η διαδικασία της Λειτουργικής Αξιολόγησης Συμπεριφοράς περιλαμβάνει (Neitzel & Bogin, 2008· O'Neill, Albin, Storey, Horner, & Sprague, 2015): α. τον ορισμό με θετικό, παρατηρήσιμο και μετρήσιμο τρόπο της προβληματικής συμπεριφοράς, β. τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τόπο, τον χρόνο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβαίνει ή δεν συμβαίνει η συμπεριφορά, καθώς επίσης και όσων προηγούνται και έπονται αυτής, γ. τη διατύπωση (θετικά, παρατηρήσιμα, μετρήσιμα) υποθέσεων σχετικά με το σκοπό της προβληματικής συμπεριφοράς, την πιθανή σχέση της δηλαδή με το περιβάλλον του ατόμου. Δύο ειδών σκοποί μπορεί να εξυπηρετούνται από την προβληματική συμπεριφορά σύμφωνα με τη Λειτουργική Αξιολόγηση Συμπεριφοράς (Cooper et al, 2007· Kerr & Nelson, 2010· O'Neill et al., 2015), είτε να βοηθήσει το μαθητή ή τη μαθήτρια να αποκτήσει κάτι (προσοχή, αντικείμενο, δραστηριότητα, αισθητηριακή διέγερση) από ενηλίκους ή συμμαθητές/τριες, είτε να βοηθήσει το μαθητή ή τη μαθήτρια να αποφύγει κάτι (αλληλεπίδραση, προσοχή, αντικείμενο, δραστηριότητα, απαιτητικό έργο, εσωτερικό πόνο, δυσφορία) σχετικά με ενηλίκους ή συμμαθητές/τριες, δ. τον έλεγχο των υποθέσεων σε πειραματικές συνθήκες και το σχεδιασμό μιας παρέμβασης, η οποία εφαρμόζεται και αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητά της και αν χρειαστεί τροποποιείται.

Το Κίνημα Συμπερίληψης, από την ιδεολογία του οποίου επηρεάστηκε πολύ η ΘΥΣ, βασίζεται στην ιδέα της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους ανθρώπους. Υποστηρίζει ότι απώτερος στόχος όλων των παρεμβάσεων πρέπει να είναι η διασφάλιση βοήθειας σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που κινδυνεύουν με κάποιον τρόπο να αδικηθούν (π.χ. λόγω προκατάληψης που πηγάζει από την προηγούμενη ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους) ώστε να αναλάβουν σημαντικούς κοινωνικούς ρόλους, προκειμένου να αυξηθεί η πιθανότητα να λάβουν σεβασμό και δίκαιο μερίδιο των πόρων του σχολείου.

Τέλος, προσωποκεντρικές αξίες, όπως είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή ή της μαθήτριας, οι ανάγκες και ο αυτοπροσδιορισμός τους συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση των παρεμβάσεων της ΘΥΣ. Με άλλα λόγια η επιτυχία των παρεμβάσεων αξιολογείται όχι μόνο στη βάση των αποτελεσμάτων (όπως υποστηρίζεται από το συμπεριφορισμό), αλλά και της προάσπισης προσωποκεντρικών αξιών. Επομένως ο σχεδιασμός της υποστήριξης του μαθητικού πληθυσμού περιλαμβάνει στοχοθεσία, διαδικασία λύσης προβλημάτων και λήψη

αποφάσεων λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες παρά τα μειονεκτήματα των μαθητών και μαθητριών και παρακινώντας για αυτοδιαχείριση, αυτοδιδασκαλία και αυτοϋποστήριξη.

Τέσσερεις είναι οι βασικοί πυλώνες που καθοδηγούν την εφαρμογή της ΘΥΣ (Sugai & Simonsen, 2012): α. Τα *Αποτελέσματα* στα οποία στοχεύει. Αυτά αφορούν σημαντικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές ικανότητες και καθορίζουν άμεσα την επιλογή των πρακτικών και στρατηγικών που θα χρησιμοποιηθούν, το είδος δεδομένων που θα συλλεγούν και την αξιολόγηση παρεμβάσεων που θα γίνει, β. Οι *Πρακτικές* και στρατηγικές που υιοθετεί. Πρόκειται για πρακτικές εκπαιδευτικών ερευνητικά αποδεδειγμένα αποτελεσματικές για την συμπεριφορική στήριξη του μαθητικού πληθυσμού. γ. Τα *Συστήματα* ή διαδικασίες, που υποστηρίζουν την αποτελεσματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών στο μαθητικό πληθυσμό και την αξιολόγηση των παρεμβάσεών τους με βάση δεδομένα που έχουν συλλεγεί (βλ. παρακάτω). Ως Συστήματα λειτουργούν ο συντονισμός και σχεδιασμός δράσεων συμπεριφορικής υποστήριξης από την ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου, η λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων, η στήριξη και ενεργός συμμετοχή του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας στις διαδικασίες της ΘΥΣ και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (OSEP, 2019). Πρόκειται για το υποστηρικτικό υπόβαθρο που θα επιτρέψει στις πρακτικές να εφαρμοστούν αποτελεσματικά. δ. Τα *Δεδομένα* που συλλέγει. Η αποτελεσματική και κατάλληλη χρήση δεδομένων καθοδηγεί τη λήψη αποφάσεων και συνδέει τα παραπάνω τρία χαρακτηριστικά της ΘΥΣ. Η συλλογή, ανάλυση και χρήση δεδομένων αποσαφηνίζει τις ανάγκες και προτεραιότητες, συνδέει τις ανάγκες με τις παρεμβάσεις ή πρακτικές, αξιολογεί την ερευνητική βάση για την πρακτική που επιλέχθηκε, την ανταπόκριση του μαθητικού πληθυσμού και τον αντίκτυπο της πρακτικής στο αποτέλεσμα, την αξιοπιστία της παρέμβασης ή πρακτικής, την κοινωνική και οικολογική εγκυρότητα και την κατάλληλη προσαρμογή της εφαρμογής (βλ.Εικόνα 3).

Εικόνα 3. Βασικοί πυλώνες ΘΥΣ (Missouri Department of Elementary & Secondary Education, 2018:20)

Στόχος της ΘΥΣ είναι η αναδόμηση του σχολικού πλαισίου-περιβάλλοντος μέσα από τη δημιουργία βελτιωμένων συστημάτων (πειθαρχίας, ενίσχυσης, διαχείρισης δεδομένων σχολείου) και διαδικασιών (συλλογής δεδομένων, παραπομπής στο/η διευθυντή/ντρια, συλλογικής λήψης απόφασης) προκειμένου να προωθηθούν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού και στο κλίμα του σχολείου (Alberto & Troutman, 2013). Συγκεκριμένα καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και το σχολικό περιβάλλον, υιοθετώντας συμπεριφορικές και διδακτικές παρεμβάσεις που θα επιφέρουν συμπεριφορική και ακαδημαϊκή επιτυχία σε όλο το μαθητικό πληθυσμό (Childs, Kincaid, George & Gage, 2016). Πρόκειται για μια προσέγγιση λύσης προβλημάτων με έμφαση στην συνεργασία και θετική αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας. Περιλαμβάνει την επιλογή και εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών (evidence-based practices) που βαθμιαία εντατικοποιούνται καταλήγοντας σε κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και σε βελτίωση της συνολικής ποιότητας ζωής όλου του μαθητικού πληθυσμού (Horner, Sugai, & Fixsen, 2017). Στη βιβλιογραφία περιγράφεται ως μια προσέγγιση πρόληψης και παρέμβασης που βασίζεται στην λειτουργικότητα και επιδιώκει να αντικαταστήσει τις προκλητικές, διασπαστικές και επιθετικές συμπεριφορές με θετικές κοινωνικές δεξιότητες (Ogulmus & Vuran, 2016). Αυτό προσπαθεί να το επιτύχει καθιστώντας τις προβληματικές συμπεριφορές αναποτελεσματικές στην πράξη ενώ παράλληλα διδάσκει εναλλακτικές επιθυμητές συμπεριφορές που αποδεικνύονται λειτουργικές (Bradshaw et al., 2010). Πρόκειται δηλαδή για μια ευρεία προσέγγιση

οργάνωσης της κοινωνικής, εκπαιδευτικής, υλικοτεχνικής υποστήριξης που απαιτείται για την επίτευξη βασικών στόχων του μαθητικού πληθυσμού καθώς μειώνει την προβληματική συμπεριφορά που εμποδίζει αυτούς τους στόχους.

Η υποστήριξη αυτή επιτυγχάνεται έπειτα από αποτελεσματική επαγγελματική εκπαίδευση, καθοδήγηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Τα βασικά δομικά στοιχεία της επιμόρφωσης στη ΘΥΣ, περιλαμβάνουν (Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2018): α. τη διατύπωση από τους εκπαιδευτικούς μιας κοινής φιλοσοφίας και σκοπού για το σχολείο, β. την εξασφάλιση υποστήριξης από το/τη διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας, που προτείνεται να ηγείται μιας ομάδας που θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της ΘΥΣ, γ. την αποσαφήνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς ορίζοντας κανόνες, διαδικασίες, ρουτίνες δ. τη διδασκαλία της αναμενόμενης συμπεριφοράς, αξιοποιώντας την ίδια διαδικασία που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών γνώσεων ε. την ενθάρρυνση επιθυμητής συμπεριφοράς, στ. την αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ζ. τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου υιοθέτησης της επιθυμητής συμπεριφοράς, η. την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών τάξης με παροχή κλιμακωτά εντατικότερης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες τους. Αμέσως παρακάτω περιγράφονται τα βασικά αυτά δομικά στοιχεία αναλυτικότερα.

Η κοινή φιλοσοφία των εκπαιδευτικών για το σκοπό του σχολείου και το ρόλο που οι ίδιοι έχουν σε αυτό, δημιουργεί έναν κοινό τόπο ξεκάθαρης επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Προϋπόθεση για να μπορέσει να λειτουργήσει η ΘΥΣ είναι η κοινή φιλοσοφία σχολείου να εστιάζει στην πρόληψη, διδασκαλία και θετική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού και να αναγνωρίζει την ευθύνη του σχολείου τόσο για τη μαθησιακή, όσο και για την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών και μαθητριών του (οικοσυστημική προσέγγιση). Όταν η φιλοσοφία και ο κύριος σκοπός του σχολείου αποφασιστούν, συσχετίζονται με την προληπτική, διδακτική και προσανατολισμένη στην επιβράβευση φιλοσοφία της ΘΥΣ και τις στρατηγικές που προτείνει. Σύμφωνα με τους εισηγητές της προσέγγισης ΘΥΣ, είναι σημαντικό πριν ξεκινήσει η εφαρμογή της στο σχολείο, τουλάχιστον το 80% των εκπαιδευτικών να δεσμευτούν ότι θα εργαστούν για να την εφαρμόσουν (Sugai & Horner, 2008).

Η υποστήριξη του/της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή ΘΥΣ στο σχολείο (McIntosh, Predy, Upreti, Hume & Mathews, 2014). Επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων για την εγκατάσταση, εφαρμογή,

αξιολόγηση και αναπροσαρμογή της, επιδρά στην παραχώρηση χρόνου και άλλων πόρων που κρίνονται απαραίτητοι και αποτελεί ισχυρή πηγή ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να εφαρμόζουν την προσέγγιση στο σχολείο (Bechtel & O'Sullivan, 2007). Ο/Η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας συστήνεται να δείχνει έμπρακτα την υποστήριξή του/της αναλαμβάνοντας επικεφαλής μιας «ομάδας συντονισμού, εφαρμογής και υποστήριξης της ΘΥΣ στο σχολείο». Πρόκειται για μια ομάδα, τα μέλη της οποίας δεσμεύονται να συναντώνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, με προκαθορισμένο περιεχόμενο συναντήσεων, το οποίο θα στοχεύει στην ανάπτυξη ενός πλάνου εφαρμογής της παρέμβασης και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να αφορά διάχυση γνώσεων που έλαβε η ομάδα υποστήριξης στη δική της επιμόρφωση από τον εξωτερικό επιμορφωτή ΘΥΣ, ή την οργάνωση άλλου είδους επιμόρφωσης που κρίνουν ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί. Η ομάδα συντονισμού είναι σημαντικό να αποτελείται από μέλη που εκπροσωπούν όλους όσοι εμπλέκονται στη σχολική ζωή. Εκτός από το/τη Διευθυντή/ντρια δηλαδή, στην ομάδα συντονισμού μπορεί να συμμετέχουν ο/η ψυχολόγος του σχολείου, αν υπάρχει, ένας/μια σύμβουλος ως εκπρόσωπος της πολιτείας, εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, των γονέων, αλλά και του μαθητικού πληθυσμού, αν πρόκειται για Λύκειο. Η απόσυρση της υποστήριξης του/της Διευθυντή/τριας σε οποιοδήποτε στάδιο εφαρμογής της ΘΥΣ, αποτελεί ανυπέρβλητο εμπόδιο και συνιστά παράγοντα άμεσης διακοπής της εφαρμογής της προσέγγισης στο σχολείο (Nese et al., 2016)

Με βάση τη φιλοσοφία και τις αξίες του σχολείου, θα πρέπει να αποφασιστεί από τους/τις εκπαιδευτικούς ένας μικρός αριθμός θετικά και λιτά διατυπωμένων πυρηνικών προσδοκιών που θα ισχύουν για όλους, σε όλους τους σχολικούς χώρους. Είναι σημαντικό οι προσδοκίες να αποδίδουν με σαφήνεια το γενικό σκοπό του σχολείου, διατηρώντας ωστόσο την απλότητα στη διατύπωση και το μικρότερο δυνατό πλήθος, ώστε να μην είναι δυνατό να λησμονηθούν από το μαθητικό πληθυσμό και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το ιδανικό πλήθος γενικών προσδοκιών σχολείου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι τρεις με πέντε (Lynass, Tsai, Richman & Cheney, 2012). Από κάθε γενική προσδοκία αντλούνται δύο με τρεις γενικοί κανόνες, προσαρμοσμένοι στις ανάγκες κάθε διαφορετικού χώρου του σχολείου. Αυτοί αφορούν την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά που αναμένεται ανάλογα με τη γενική προσδοκία, αλλά και το χώρο του σχολείου. Οι κανόνες διατυπωμένοι θετικά μετρήσιμά, παρατηρήσιμα και κατανοητά, αποτυπώνονται σε έναν πίνακα κοινωνικής συμπεριφοράς που αναρτάται σε όλους τους χώρους του σχολείου. Εκτός από τους κανόνες, ανάλογα με τις

ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και το στόχο που έχει τεθεί, επιλέγονται και κάποιες διαδικασίες-ρουτίνες. Αυτές διαπνέονται επίσης από τις γενικές προσδοκίες σχολείου και ορίζουν μια αλληλουχία συμπεριφορών για την επίτευξη στόχων που διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση σε κάθε χώρο του σχολείου στον οποίο αφορούν (π.χ. κυκλοφορία στους διαδρόμους του σχολείου, προσέλευση-αποχώρηση από την τάξη, απάντηση στην πρόσκληση εκπαιδευτικών για ησυχία, έλεγχος τετραδίων).

Σύμφωνα με την ΘΥΣ, ο καλύτερος τρόπος για να μάθει ο μαθητικός πληθυσμός μια επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά είναι να τη διδαχθεί άμεσα, όπως ακριβώς διδάσκονται οι ακαδημαϊκές γνώσεις (Sugai & Horner, 2008). Η υποκείμενη αντίληψη αυτής της δήλωσης είναι ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα ανεπιτυχούς μάθησης. Για αυτό το λόγο παρέχεται μια προτυποποιημένη διαδικασία δημιουργίας γραπτών σχεδίων διδασκαλίας, προτείνεται η ανάπτυξη σχεδίων αρχικής και επαναληπτικής διδασκαλίας των επιλεγμένων επιθυμητών συμπεριφορών, κοινωνικών δεξιοτήτων, διαδικασιών ή κανόνων και προτείνεται η ανάπτυξη προγράμματος διδασκαλίας τους στους χώρους του σχολείου στους οποίους αναμένεται να εκδηλωθούν. Ένα σχέδιο μαθήματος προτείνεται να περιλαμβάνει: α. αναφορά της κοινωνικής δεξιότητας-συμπεριφοράς, β. εξήγηση της λογικής της. Συζήτηση δηλαδή με το μαθητικό πληθυσμό για την αναγκαιότητα και χρησιμότητά της, γ. παρουσίαση και επίδειξη της κοινωνικής συμπεριφοράς στο χώρο που αναμένεται να εκδηλωθεί. Η περιγραφή της συμπεριφοράς και η επίδειξη των βημάτων εφαρμογής της προτείνεται να γίνεται με υπόδηση ρόλων ή προβάλλοντάς τα σε PowerPoint, δ. παρουσίαση παραδειγμάτων και αντιπαραδειγμάτων, που μπορεί επίσης να γίνεται με υπόδηση ρόλων ή προβολή PowerPoint. Ιδιαίτερη προσοχή εφίσταται ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να υποδύονται μόνο την επιθυμητή συμπεριφορά (παραδείγματα) και οι εκπαιδευτικοί μόνο την ανεπιθύμητη (αντιπαραδείγματα), ζητώντας από τους μαθητές και τις μαθήτριες να τα διορθώσουν κατά τη διαδικασία. ε. εξάσκηση στη συμπεριφορά, που προτείνεται επίσης να γίνεται με υπόδηση ρόλων. στ. δημιουργία ευκαιριών στην καθημερινότητα του σχολείου για επίδειξη της κοινωνικής δεξιότητας και παρακίνηση, υπενθύμιση, προδιόρθωση,[6] επιβράβευση. ζ. αξιολόγηση που προτείνεται να γίνεται με τη χρήση διορθωτικής ανατροφοδότησης ή

[6] Προδιόρθωση: πρόκειται για μια προληπτική στρατηγική διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών, που χρησιμοποιείται από τη ΘΥΣ. Κατά την εφαρμογή της υπενθυμίζονται στους/στις μαθητές/τριες οι προσδοκίες συμπεριφοράς πριν εμφανιστούν τα πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς. Ο/Η εκπαιδευτικός δηλαδή διδάσκει τη σωστή συμπεριφορά στους/στις μαθητές/τριες αφού πρώτα έχει προσδιορίσει στο μυαλό του/της τι μπορεί να εμποδίσει τους μαθητές/τριες να την εκδηλώσουν (Ennis, Royer, Lane & Griffith, 2017).

συγκεκριμένης[7] επιβράβευσης. Τέλος παρέχεται επαγγελματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε κοινές αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας και εποπτείας. Καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο τις ίδιες συμπεριφορές σε όλους τους χώρους του σχολείου, αναπτύσσεται μια κοινή γλώσσα πειθαρχίας μεταξύ τους που δίνει ένα ενιαίο και σαφές μήνυμα στο μαθητικό πληθυσμό.

Παρόλο που η διδασκαλία προτάσσεται από την προσέγγιση ΘΥΣ ως ο καλύτερος και ασφαλέστερος τρόπος για την μάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αναγνωρίζεται ότι από μόνη της δεν επαρκεί για την ενσωμάτωση των δεξιοτήτων στο ρεπερτόριο συμπεριφορών του μαθητικού πληθυσμού. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιβράβευση της επίδειξης των δεξιοτήτων (Nisar et al., 2022). Σύμφωνα με τη ΘΥΣ οι θετικές συνέπειες αυξάνουν την πιθανότητα μια συμπεριφορά να επανεμφανιστεί στο μέλλον και οι συχνές επαναλήψεις της αυξάνουν την πιθανότητα να ενσωματωθεί στο συμπεριφορικό ρεπερτόριο του μαθητικού πληθυσμού. Αντίθετα η πιθανότητα επανεμφάνισης μιας συμπεριφοράς μειώνεται όταν δεν επιβραβεύεται ή οι συνέπειές της είναι αρνητικές. Επομένως σύμφωνα με τη ΘΥΣ, είναι απαραίτητη στο επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης η παροχή επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη θετική, συγκεκριμένη επιβράβευση και ανατροφοδότηση μαθητών/τριών. Επίσης συνίσταται η δημιουργία ενός ευέλικτου συστήματος επιβράβευσης που θα περιλαμβάνει κοινωνική προσοχή, συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, επιλεγμένες δραστηριότητες, υλικά αγαθά ή ό,τι άλλο κινητοποιεί το μαθητικό πληθυσμό. Η κοινωνική προσοχή του εκπαιδευτικού αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή επιβράβευσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες, είτε δρουν ατομικά, είτε στα πλαίσια μιας ομάδας συνομηλίκων. Διακρίνεται σε προσοχή που παρέχεται ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. χαμόγελο, χαιρετισμός, συζήτηση) και σε προσοχή που εξαρτάται από τη συμπεριφορά σε σχέση με μια προσδοκία. Η προσοχή των εκπαιδευτικών (ανεξάρτητη και εξαρτημένη από τη συμπεριφορά) βελτιώνει τις σχέσεις μαθητικού πληθυσμού-εκπαιδευτικών, δημιουργώντας θετικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει μαθητές και μαθήτριες κατά την επίτευξη κοινωνικών και συμπεριφορικών στόχων (Algozzine et al., 2011). Ωστόσο η ανεξάρτητη προσοχή των εκπαιδευτικών ή η γενική

[7] Συγκεκριμένη ή επικεντρωμένη επιβράβευση συμπεριφοράς (Behavior specific praise): «κάθε λεκτική δήλωση ή χειρονομία που υποδηλώνει επιδοκιμασία κατονομάζοντας τη συγκεκριμένη συμπεριφορά που την επέφερε» (Reinke, Herman & Stormont, 2013: 43). Είναι σημαντικό να περιλαμβάνει την σαφή περιγραφή της συμπεριφοράς που επιβραβεύεται σε σχέση με το/τη μαθητή/τρια που την εκδηλώνει, μια θετική δήλωση και έναν ειλικρινή, επιδοκιμαστικό τόνο φωνής (Myers, Simonsen & Sugai, 2011).

επιβράβευση δεν μπορούν να αλλάξουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές του μαθητικού πληθυσμού. Για να γίνει αυτό απαιτείται η παροχή εξαρτημένης προσοχής με τη χρήση συγκεκριμένης θετικής ανατροφοδότησης για το πώς ακριβώς εφαρμόστηκαν οι προσδοκίες συμπεριφοράς του σχολείου. Η αποτελεσματική συγκεκριμένη θετική ανατροφοδότηση περιλαμβάνει την περιγραφή της συμπεριφοράς και την εξήγηση του λόγου για τον οποίο αυτή έχει πλεονεκτήματα. Συχνά η συγκεκριμένη θετική ανατροφοδότηση συνοδεύεται από μια θετική συνέπεια.

Ωστόσο ακόμη κι αν οι προληπτικές παρεμβάσεις εφαρμόζονται κατά γράμμα, ακόμη δηλαδή κι αν γίνονται σαφείς οι προσδοκίες του σχολείου, διδάσκονται διεξοδικά και επιβραβεύονται κατάλληλα, κάποιοι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να συνεχίσουν να μην τις υιοθετούν. Σύμφωνα με τη ΘΥΣ αυτό οφείλεται είτε σε έλλειψη δεξιοτήτων εφαρμογής τους, είτε σε ακατάλληλο τρόπο εκδήλωσης από μέρους τους της επιθυμητής συμπεριφοράς. Η προβληματική συμπεριφορά που επιμένει προτείνεται να αποκαθίσταται με περισσότερη διδασκαλία, εξάσκηση και θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς καθώς και πιο σχολαστική αποτροπή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Horner, & Sugai, 2015). Η αποτελεσματικότητα αποτροπής της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εξασφαλίζεται με την ανάπτυξη ενός κοινού τρόπου ορισμού και αντιμετώπισής της, ο οποίος συμφωνείται και ακολουθείται από όλους στο σχολείο. Προτείνεται δηλαδή να προσδιορίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό ποιες συμπεριφορές θα θεωρούνται σοβαρά προβληματικές (και θα αντιμετωπίζονται στο γραφείο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας), ποιες ήπιες (και θα αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό), καθώς και ένας κοινός κλιμακωτά αυξανόμενης έντασης τρόπος απάντησης σε αυτές. Για την υποστήριξη αυτής της διαδικασίας προτείνονται εργαλεία όπως: α. η ανάπτυξη μιας φόρμας αναφοράς πειθαρχικού παραπτώματος στην οποία περιλαμβάνονται τα κύρια χαρακτηριστικά, βάση των οποίων η προβληματική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται και αντιμετωπίζεται, β. σαφής περιγραφή της διαδικασίας παραπομπής των μαθητών και μαθητριών στο γραφείο, γ. δημιουργία μιας λίστας ήπιων προβληματικών συμπεριφορών και των αντίστοιχων στρατηγικών αντιμετώπισής τους, δ. προσδιορισμός στρατηγικών αποθάρρυνσης ήπιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ε. ανάπτυξη μιας διαδικασίας παρακολούθησης της ήπιας προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού και στ. γραπτή αποτύπωση της κλιμακωτά εντατικότερης έντασης πορείας αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η οποία ξεκινά από λιγότερο παρεμβατικές στρατηγικές (εγγύτητα, νεύμα, αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς) σε

περισσότερο παρεμβατικές (υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, αναδιδασκαλία, παροχή επιλογών στο μαθητή ή τη μαθήτρια ή ιδιαίτερη συζήτηση μαζί τους).

Η επιλογή των διαδικασιών πρόληψης και αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς που περιγράφηκαν παραπάνω είναι απαραίτητο να εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο εφαρμόζονται. Επίσης η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων είναι σημαντικό να αξιολογείται με βάση το στόχο για τον οποίο επιλέχθηκαν και να αποφασίζεται ανάλογα η διατήρηση, τροποποίηση ή αλλαγή τους. Έτσι μπορούν να εφαρμοστούν και να αναπτυχθούν διάφορες στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού και συστήματα που τις υποστηρίζουν. Τόσο η ανίχνευση των χαρακτηριστικών σχολείου, όσο και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων και η προσαρμογή τους στις ανάγκες του σχολείου επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση μιας διαδικασίας συνεχούς συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών σχολείου, η οποία χαρακτηρίζεται ως «συνεχής παρακολούθηση». Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας αυτής η προσέγγιση ΘΥΣ προτείνει παραμέτρους που αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο. Σε αυτές περιλαμβάνονται τα ακαδημαϊκά (βαθμοί) και συμπεριφορικά (πειθαρχικές αναφορές) δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού, οι πέντε βασικές πληροφορίες του παραπεμπτικού πειθαρχίας (τι, ποιος, που, πώς, πότε) και η εξέταση του κλίματος σχολείου. Οι παράμετροι που αφορούν την εφαρμογή και ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και διαχείρισης συμπεριφοράς και τα συστήματα που τις υποστηρίζουν περιλαμβάνουν μια λίστα ελέγχου του σχεδίου δράσης, ανάπτυξης και εφαρμογής της προσέγγισης ΘΥΣ, μια σαφή διαδικασία παραπομπής μαθητών/τριών στο γραφείο του/της Διευθυντή/ντριας, μια διαδικασία περιοδικής ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων εφαρμογής ΘΥΣ στο εκπαιδευτικό προσωπικό που την εφαρμόζει και εξωτερικό έλεγχο εφαρμογής από έναν/μια παρατηρητή/τρια εξειδικευμένο/η στην προσέγγιση ΘΥΣ.

Τέλος σημαντικότατο στοιχείο πρωτογενούς πρόληψης αποτελεί η μεταφορά των παραπάνω γενικών, θετικών, προληπτικών και διδακτικών προσεγγίσεων που αφορούν όλο το σχολείο, στις ιδιαίτερες ανάγκες των τάξεων και των επιμέρους χώρων του σχολείου. Έτσι προλαμβάνεται η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού και προωθείται η ακαδημαϊκή επιτυχία. Δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι σε πολλές τάξεις ο μισός περίπου χρόνος διδασκαλίας κάθε σχολικής ημέρας χάνεται σε δράσεις πειθαρχίας ή άλλες μη διδακτικές δράσεις (Reinke et al., 2013). Άλλα δεδομένα συμπληρώνουν ότι ο χρόνος εμπλοκής (ενεργητικής συμμετοχής) του μαθητικού πληθυσμού στη μάθηση προβλέπει την

ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Hosan, & Hoglund, 2017). Επομένως μια αποτελεσματική προσέγγιση διαχείρισης συμπεριφοράς μπορεί να έχει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα. Η ΘΥΣ προτείνει οκτώ πρακτικές τάξης που ερευνητικά αποδεδειγμένα αυξάνουν την κατάλληλη και μειώνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, αυξάνοντας το χρόνο διδασκαλίας και εμπλοκής τους. Οι τέσσερις πρώτες αυξάνουν το χρόνο διδασκαλίας και αφορούν α. σαφείς προσδοκίες κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς στην τάξη, β. διαδικασίες και ρουτίνες στην τάξη, γ. στρατηγικές ενθάρρυνσης της επιθυμητής συμπεριφοράς, και δ. στρατηγικές αποθάρρυνσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι τέσσερις επόμενες αυξάνουν το χρόνο εμπλοκής του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία και αφορούν: α. την ενεργητική εποπτεία του μαθητικού πληθυσμού στην τάξη, β. την παροχή πολλών ευκαιριών ανταπόκρισης προκειμένου ο μαθητικός πληθυσμός να επιδείξει την επιθυμητή συμπεριφορά. γ. την επιλογή κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων και κατάλληλης αλληλουχίας τους, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. δ. την επιλογή του κατάλληλου επιπέδου δυσκολίας των μαθησιακών δραστηριοτήτων για κάθε μαθητή και μαθήτρια. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τις παραπάνω πρακτικές, προτείνεται από τη ΘΥΣ ένα πολυεπίπεδο, κλιμακωτά εντατικότερο πλαίσιο υποστήριξής τους στο σχολείο (βλ. Εικόνα 2). Στο πρώτο επίπεδο προτείνεται η εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών στις οκτώ παραπάνω πρακτικές τάξης. Στη συνέχεια συστήνεται ο καθολικός έλεγχος της αποτελεσματικότητας τους στη διαχείριση της τάξης και ο εντοπισμός όσων εξακολουθούν να δυσκολεύονται. Σε αυτούς/ες παρέχεται επιπλέον υποστήριξη δευτέρου επιπέδου και συνεχίζεται η παρακολούθηση προκειμένου η υποστήριξη να εντατικοποιηθεί (τρίτου επιπέδου υποστήριξη), να παραμένει σταθερή ή να εξασθενίσει ανάλογα με τις ανάγκες (Simonsen, Briere & MacSuga-Gage, 2014).

Η εφαρμογή προγραμμάτων ΘΥΣ στο σχολείο συνδέεται στη βιβλιογραφία με αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού (Bradshaw, Pas, Goldweber, Rosenberg, & Leaf, 2012· Kelm & McIntosh, 2012· Park, Lee & Kim, 2019· Ross, Romer, & Horner, 2012· Sørlie & Ogden, 2015), βελτίωση της επαγγελματικής τους ευημερίας (Kelm & McIntosh, 2012· Ross et al., 2012) και μείωση της συναισθηματικής τους εξουθένωσης (Ross et al., 2012). Παρατηρήθηκε επίσης ότι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν στα σχολεία τους ΘΥΣ εντόπιζαν λιγότερες συμπεριφορές απόρριψης και εκφοβισμού μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού (Bradshaw et

al., 2010· Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2015· Horner & Sugai, 2015), και περισσότερη οργανωσιακή ευελιξία στο σχολείο (Bradshaw, Koth, Thornton, & Leaf, 2009).

Παρατηρήθηκε επίσης βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Bradshaw et al., 2012· Cook, Frye, Renshaw, Slemrod, & Lyon, 2015), της θετικής συμπεριφοράς (Bohanon & Wu, 2014· Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2012· Gage, Lee, Grasley-Boy & George, 2018· Lee & Gage, 2020· Mitchell, Hatton & Lewis, 2018· Park et al., 2019· Sprague, Biglan, Rusby, Gau & Vincent, 2017) και της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού (Bohanon et al., 2012· Lee & Gage, 2020· Noltemeyer, Palmer, James, & Wiechman, 2019), μείωση του αριθμού απουσιών από το σχολείο (Freeman et al., 2015), των προβλημάτων συμπεριφοράς (Bradshaw et al., 2012· Flannery, Fenning, Kato, & McIntosh, 2014· Lee & Gage, 2020· Noltemeyer et al., 2019· Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012), των πειθαρχικών αναφορών (Calderella, Shatzer, Gray, Young & Young, 2011· Freeman, Kern, Gambino, Lombardi & Kowitt, 2019· Gage et al., 2018· Horner et al., 2009) και των αποβολών από το σχολείο (Bradshaw et al., 2010· Gage et al., 2018· James, Noltenmeyer, Ritchie & Palmer, 2019). Μάλιστα μετά την εφαρμογή ΘΥΣ στο σχολείο, βρέθηκε ότι ο μαθητικός πληθυσμός το θεώρησε ασφαλέστερο (Horner et al., 2009· Horner et al., 2008· Ross et al., 2012) και με καλύτερο κλίμα (Calderella et al., 2011· McIntosh et al., 2021· Mitchell et al., 2018· Reglin, Akpo-Sanni, & Losike-Sedimo, 2012). Μεγαλύτερο όφελος ωστόσο παρατηρήθηκε σε μαθητές και μαθήτριες υψηλού κινδύνου για εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς (Bradshaw et al., 2015) και σε σχολεία χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (Bradshaw et al., 2015· Sørlie, Idsoe, Ogden, Olseth, & Torsheim, 2018· Borgen, Frønes & Raaum, 2021· Gage, Whitford & Katsiyannis, 2018· Vincent & Tobin, 2012).

Το κλιμακωτό αυτό σύστημα υποστήριξης εφαρμόζεται με επιτυχία σε πολλά σχολεία της Αμερικής από την οποία και ξεκίνησε (Kern, George, Fintel, Baton, 2022). Έχει όμως δοκιμαστεί με επιτυχία και σε άλλες χώρες όπως η Νορβηγία (Sørlie, Ogden & Olseth, 2016· Ogden, Sørlie, Arnesen & Meek-Hansen, 2012), ο Καναδάς (McIntosh, 2014), η Γερμανία (Broecher, 2015), η Φιλανδία (Narhi, Kiiski, Peitso & Savolainen, 2015), η Αυστραλία (Poed & Whitefield, 2020) η Ολλανδία (Nelen et al., 2021) η Νότια Κορέα (Park et al., 2019). Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια εφαρμογής και στη χώρα μας μέσα από ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα (Γούτας, Τρικκαλιώτης, & Γρηγοριάδης, 2020). Στην παρούσα μελέτη η προσέγγιση ΘΥΣ και στοιχεία από την προσέγγιση ΚΣΜ θα αποτελέσουν το θεωρητικό υπόβαθρο ενός μοντέλου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση Συμπεριφοράς Μαθητικού Πληθυσμού: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

4.1. Χαρακτηριστικά Προβληματικής Συμπεριφοράς

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού είναι ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο στα σχολεία. Κάποιοι ερευνητές και ερευνήτριες υπολογίζουν ότι στις ευρωπαϊκές χώρες και την Αμερική το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς κυμαίνεται από 3% ως 20% (Kauffman & Landrum, 2017· Lane, Menzies, Bruhn & Crnobori, 2011), ενώ άλλοι/ες συζητούν για ένα μεγαλύτερο ποσοστό, της τάξης του 12% ως 30%, το οποίο συνεχώς αυξάνεται (Κουρκούτας, Μακρή-Μπότσαρη, Hart, Kassis & Σταύρου, 2019· Kanavou, Stavrou, Fotiou & Kokkevi, 2020· Koutrouba, 2013· Maag, 2018· Walker & Gresham, 2013). Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού θεωρείται μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους/τις σύγχρονους/ες εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό (Abry et al., 2017· Αναστασιάδης, 2011· Chang 2013· Coalition for Psychology in Schools and Education, 2006· Kauffman & Landrum, 2017· Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015· Kourkoutas et al., 2018· Koutrouba, 2013· OECD, 2013· Okunola & Ocheho, 2017· Πανούση, 2018· Ratcliff et al., 2010· Robers, et al., 2015· Simpson & Mundschnek, 2012· Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, Barber, 2010· U.S. Department of Education, 2014) και μια από τις συχνότερες αιτίες που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για την παραίτησή τους από το επάγγελμα (Graham et al., 2011· Owens & GDE, 2015· Stanley, 2021).

Ευρήματα σχετικών ερευνών από διαφορετικές χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα και προγράμματα σπουδών, δείχνουν σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Οι πιο συχνές και επίπονες μορφές συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο και θεωρούν προβληματικές, είναι η ασέβεια, η ανυπακοή και σκληρότητα των μαθητών και μαθητριών, η διακοπή ή αδιαφορία για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η αποφυγή εργασιών και το σκασιαρχείο, η συνεχής συζήτηση, η διακοπή ή λεκτική εχθρότητα προς τους/τις συμμαθητές/τριες και το εκπαιδευτικό προσωπικό, η καταστροφή σχολικού υλικού, η καθυστερημένη προσέλευση και η χρήση κινητού τηλεφώνου στην τάξη (Beaudoin, Mihic & Loncaric, 2016· Crawshaw, 2015· Dalgıç & Bayhan, 2014· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Koutrouba, 2013· Kyriacou, 2010· Menikdiwela, 2020· National Center for Education Statistics, 2019· Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015· Sezer, 2018· Sun & Shek, 2011· Temitayo,

Nayaya & Lukman, 2013). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιγράφονται ηπιότερες προβληματικές συμπεριφορές με τη λεκτική βία, την περιθωριοποίηση και τις μικρο-απειλές να υπερτερούν, ενώ στη δευτεροβάθμια περιγράφεται επιδείνωση της προβληματικής συμπεριφοράς με εκδηλώσεις σοβαρότερης σωματικής, ηλεκτρονικής και σεξουαλικής επιθετικότητας (Κ.Ε.Σ.Δ., 2015). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι εμπειρικές έρευνες που διερευνούν τις παραμέτρους εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο να εστιάζονται στην πλειονότητά τους σε μαθητικό πληθυσμό γυμνασίου, παρόλο που τονίζουν και εξάρουν την σημασία της έγκαιρης παρέμβασης (Simpson & Mundschenk, 2012).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά των ερευνών αυτών τον κυριότερο ρόλο για την υιοθέτηση προβληματικής συμπεριφοράς από το μαθητικό πληθυσμό παίζουν οι παράμετροι που σχετίζονται με την οικογένεια καταγωγής και αφορούν τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που υιοθετείται από αυτήν, τα ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να εμφανίζονται στους κόλπους της και την οικονομική της κατάσταση (Alegre, 2011· Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012· Gustafsson, Barnett, Towe-Goodman, Mills-Koonce, & Cox, 2014· Johansen, Little & Akin – Little, 2011· Θάνος, 2017· Θάνος & Τσατσάκης, 2015· Howe, 2011· Koutrouba, 2013· Nes et al., 2015· Καούρη, 2017· Ντολιοπούλου, 2015· Temitayo et al., 2013· Χριστοφή, 2015). Σημαντικότατοι παράγοντες, αλλά με λιγότερη επιρροή από την οικογένεια θεωρούνται η παρέα των συνομηλίκων κατά την εφηβεία, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και το σχολείο (Johansen et al., 2011· Koutrouba, 2013· Τσατσάκης, 2019).

Το σχολείο και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό ερευνάται στη βιβλιογραφία ως δευτερεύων παράγοντας που δρα υποστηρικτικά ή επιβαρυντικά σε μαθητές και μαθήτριες που διατρέχουν κίνδυνο για εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς ή την υιοθετούν ήδη (Γόγολα & Κατσής, 2017· Σαλίχος & Αλεβίζος, 2015). Σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικών ερευνών, η αυταρχικότητα και η έλλειψη ευελιξίας των εκπαιδευτικών καθιστά την εμπειρία του σχολείου αρνητική για αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό, επειδή αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον εχθρικό και το εκπαιδευτικό προσωπικό απορριπτικό. Το αποτέλεσμα είναι αντί να πειθαρχεί να αυξάνεται η προβληματική του συμπεριφορά, να μειώνεται η επίδοσή του και να εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο (Askar & Kenny, 2009· Barboza et al., 2009). Αντίθετα οι καλές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/τριες βρέθηκε ότι αντισταθμίζουν τους παράγοντες επικινδυνότητας για προβληματική συμπεριφορά (Doll, Zucker & Brehm, 2009· Simoes, Matos & Batista-Foguet, 2008). Αναφορικά με την αποδοχή μαθητών και μαθηριών που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά από τους/τις συμμαθητές/τριές τους, βρέθηκε ότι όταν αυτοί/ές φοιτούσαν σε σχολεία που ασπαζόταν τη

φιλοσοφία συμπερίληψης, βίωναν λιγότερη απόρριψη από συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς συγκριτικά με μαθητές και μαθήτριες που εκδήλωναν προβληματική συμπεριφορά και φοιτούσαν σε σχολεία που δεν ασπαζόταν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης.

Σε γενικές γραμμές από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι οι συμπεριφορές που προβληματίζουν και ανησυχούν ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς στη σημερινή εποχή δεν είναι οι σοβαρές και σταθερές διαταρακτικές συμπεριφορές που θέτουν σε συναγερμό τα σχολεία, αλλά η μέτρια ή ελαφριά διασπαστικές ή διαταρακτικές συμπεριφορές. Μια εξήγηση αυτού του φαινομένου θα μπορούσε να είναι ότι οι σοβαρές προβληματικές συμπεριφορές απαντώνται σπανιότερα από τις ηπιότερες. Μια άλλη εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι οι σοβαρές προβληματικές συμπεριφορές συνήθως παραπέμπονται για αντιμετώπιση σε ειδικούς επιστήμονες ψυχικής υγείας και η ευθύνη, καθώς και η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι επικουρική (Adelman & Taylor, 2009). Από την άλλη μεριά οι χαμηλού επιπέδου αλλά μεγάλης συχνότητας διασπαστικές συμπεριφορές διαβρώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση, προκαλούν άγχος και είναι δύσκολα αντιμετωπίσιμες (Βουλγαράκη, Παπαστεφανάκη & Ανάγνου, 2020· Sullivan, Johnson, Owens & Conway, 2014). Παραδείγματα τέτοιας συμπεριφοράς αφορούν ήπιες διασπαστικές πράξεις και έλλειψη εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, όπως το ότι οι μαθητές και μαθήτριες «πετάγονται και μιλούν διακόπτοντας τους άλλους» ή «δεν προσέχουν την ώρα του μαθήματος» (Sullivan et al. 2014).

Παρόλο που η έκταση του φαινομένου της προβληματικής συμπεριφοράς θεωρείται στη χώρα μας μικρότερη συγκριτικά με άλλες χώρες της Ευρώπης και την Αμερική (Νικολάου, 2013), στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι το πρόβλημα είναι υπαρκτό και χρήζει άμεσης αντιμετώπισης επειδή παρουσιάζει συνεχή επιδείνωση (Κουρκούτας και συν., 2019· Koutrouba, 2013· Πουρσανίδου, 2016). Σε αυτό συναινούν και αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα το κατατάσσουν στα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους (Αναστασιάδης, 2011· Βεργίδης, 2008· Kourkoutas et al., 2018· Koutrouba, 2013· Πανούση, 2018).

4.2 Σημασία Διαχείρισης Συμπεριφοράς

Όπως έγινε σαφές παραπάνω η εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο, αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα και αποτελεσματικά, μπορεί να επιφέρει πολύ σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις σε όσους/ες με κάποιο τρόπο συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συζητήθηκαν επίσης οι δευτερογενείς επιπτώσεις της μακρόχρονα αναποτελεσματικής

αντιμετώπισής της και υπογραμμίστηκε η αρνητική επίδρασή της ενίοτε στη μετέπειτα ζωή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (π.χ. σχολική διαρροή μαθητικού πληθυσμού, παραίτηση εκπαιδευτικών).

Επομένως η έγκαιρη και έγκυρη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή η πρόληψη και αντιμετώπισή της, αποτελούν προτεραιότητα για την προστασία της μάθησης και της ευημερίας της σχολικής κοινότητας. Οι παραδοσιακές, τιμωρητικές και αποπεμπτικές πρακτικές έχουν απορριφθεί από τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα ως αναποτελεσματικές και στη θέση τους προτείνονται εναλλακτικές, που έχουν αποδειχτεί ερευνητικά αποτελεσματικές. Οι εναλλακτικές πρακτικές διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς, που έχουν περιγραφεί αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, στοχεύουν στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του μαθητικού πληθυσμού και στην ανάληψη της ευθύνης από κάθε μαθητή και μαθήτρια για τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους. Εστιάζουν σε γενικές γραμμές εστιάζουν στα παρακάτω σημεία (Hulac, & Briesch, 2021· Jones & Jones, 2012· Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, & Doolaaard, 2016· Van de Grift, Van Der Wal, & Torenbeek, 2011):

α) δόμηση ασφαλούς, υποστηρικτικού, θετικού, ενδιαφέροντος περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες ή χαρακτηριστικά όλου του μαθητικού πληθυσμού

β) αποτελεσματική οργάνωση του μαθήματος και διδακτικές στρατηγικές που κινητοποιούν και εμπλέκουν το μαθητικό πληθυσμό στη μαθησιακή διαδικασία

γ) προώθηση δόκιμων κοινωνικά συμπεριφορών που προάγουν τη μάθηση και συμβάλλουν στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού και στην προστασία των εκπαιδευτικών από το άγχος και τη συναισθηματική εξουθένωση από την εργασία τους

δ) περιορισμό των διακοπών στη ροή της διδασκαλίας, ώστε να αυξηθεί ο χρόνος εμπλοκής μαθητικού πληθυσμού και εκπαιδευτικών σε αυτή και να επιτευχθεί ήρεμο περιβάλλον για την απρόσκοπτη πραγματοποίηση της διδακτικής διαδικασίας.

ε) παροχή συμπεριφορικής υποστήριξης για την αποτροπή κλιμάκωσης ενδεχόμενων συμπεριφορικών προβλημάτων που μπορεί να μειώσουν την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο η επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία αν αναλογιστεί κανείς τις διαφοροποιήσεις που συναντώνται στο μαθητικό πληθυσμό, το

εκπαιδευτικό προσωπικό και τη σχετική νομοθεσία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς και έχουν διαφορετικά κίνητρα, ενδιαφέροντα και ταλέντα (Παρασκευά, & Παπαγιάννη, 2008). Επίσης οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την προσωπικότητά τους, τις αντιλήψεις τους για την ανάπτυξη και τον τρόπο μάθησης του μαθητικού πληθυσμού (Erden & Wolfgang, 2004), τις προηγούμενες εμπειρίες τους από τη μαθησιακή διαδικασία και τις αντίστοιχες στάσεις που έχουν διαμορφώσει (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013), την ικανότητα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και την ποιότητα του μαθήματος που οργανώνουν (Φραγκιαδάκη, 2014). Τέλος η σχετική νομοθεσία και οι πολιτικές που εφαρμόζονται διαφοροποιούνται στο χρόνο ανάλογα με τα εκάστοτε ερευνητικά πορίσματα, αλλά και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013· Goodman & Burton, 2010). Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά στην επίτευξη των στόχων των εναλλακτικών προσεγγίσεων διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς αν επιμορφωθούν κατάλληλα.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται ερευνητικά στοιχεία σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους, τόσο στο στάδιο της εκπαίδευσης τους στις πανεπιστημιακές σχολές, όσο και στο στάδιο της ενδοϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης

4.3. Επιμόρφωση στη Διαχείριση Συμπεριφοράς

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015) ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί το σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα επιρροής της φοίτησης των μαθητών και μαθητριών του. Διαμορφώνει με το έργο του τις αντιλήψεις τους για τη ζωή, τον κόσμο και τον εαυτό τους, καθοδηγεί τις επιλογές τους και βοηθά στην επίτευξη των στόχων τους (Darling-Hammond, 2017· Hattie, 2009· Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013· OECD, 2018α). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών αναγνωρίζοντας τον καίριο ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού, το τοποθετούν στο επίκεντρο κάθε προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (OECD, 2019). Οι δράσεις στις οποίες προβαίνουν αφορούν την προσέλκυση ατόμων με πολλά προσόντα στο επάγγελμα, την παροχή υψηλής ποιότητας κατάρτιση τόσο στα Πανεπιστήμια για τους/τις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, όσο και μέσω ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για αυτούς/τές που ήδη υπηρετούν, την υποστήριξη και διάδοση καλών πρακτικών και τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών του επαγγέλματος ώστε να παραμένουν στο επάγγελμα αξιόλογοι/ες εκπαιδευτικοί. Ωστόσο το σημαντικό τούτο έργο

δεν μπορεί να επιτελεστεί αν δεν εξασφαλιστεί επαρκής επιμόρφωση για την διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού (Mariene, 2012· Sullivan et al. 2014· Van de Grift et al., 2011).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Έρευνα για τη Διδασκαλία και την Μάθηση του έτους 2018 (Teaching and Learning International Survey, 2018, αναφ. από OECD, 2019) σε πολλές από τις χώρες που εξετάστηκαν, πάνω από το μισό εκπαιδευτικό προσωπικό νιώθει ότι δεν είναι καλά προετοιμασμένο να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις διαχείρισης της ομάδας των μαθητών της τάξης του, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική αυτό-εικόνα και ευημερία του (Australian Centre for Education Statistics and Evaluation, 2020· OECD, 2019). Βρέθηκε επίσης ότι την τελευταία δεκαετία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία και μάθηση περίπου στις μισές χώρες που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα μειώθηκε, επειδή σπαταλιέται για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Η μείωση αυτή ήταν εντονότερη σε σχολεία με πολλούς μαθητές από μειονεκτούντα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή με τάξεις όπου διδάσκουν νέοι στην ηλικία και νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί (OECD, 2019). Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το 30% του όλου δείγματος, αναφέρει επίσης ότι δυσκολεύεται να κινητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες, ειδικά όταν η αδιαφορία τους έχει ήδη εγκατασταθεί και προσπαθούν να την ανατρέψουν.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εκπαίδευση που λαμβάνουν για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους ως ομάδα, ελλιπή. Υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών που τους/τις προετοιμάζουν για το επάγγελμα, περιλαμβάνουν λίγα ή καθόλου σχετικά μαθησιακά αντικείμενα (Flower, McKenna, & Haring, 2017· Johansen et al., 2011). Σε έρευνα των Oliver & Reschly (2010) βρέθηκε μάλιστα ότι μόνο το 27% των προγραμμάτων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν ένα μάθημα που εξολοκλήρου αφορά τη διαχείριση της ομάδας των μαθητών και μαθητριών. Στα υπόλοιπα γίνεται μόνο περιστασιακή αναφορά στη διαχείριση ομάδας μαθητών και μαθητριών σε κάποια μαθήματα ή υπάρχουν ολόκληρα μαθήματα που αφορούν όμως εξατομικευμένες παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητή η μαθήτριας. Ωστόσο ακόμη και αυτά τα λίγα μαθήματα που αφορούν στη διαχείριση των μαθητών και μαθητριών ως ομάδα, συνήθως δεν συνδέονται με την πραγματικές καταστάσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015· Kafman & Moss, 2010· Lane et al., 2011· Landrum & Kauffman, 2006· Maag, 2018· Peters, 2012) και παρέχουν γενικές στρατηγικές διαχείρισης, αντί συγκεκριμένων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπιστούν οι σοβαρές

αντικοινωνικές συμπεριφορές που θα συναντήσουν (Baker, 2005· Flower et al., 2017· Siebert, 2005). Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται από την έρευνα των Freeman, Simonsen και των συνεργατών τους (2014) η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παρόλο που υπάρχουν ερευνητικά αποδεδειγμένα αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού εντός και εκτός ομάδας, τα προπαρασκευαστικά προγράμματα εκπαιδευτικών των Πανεπιστημίων δεν τις διδάσκουν επαρκώς ή επιλέγουν να διδάσκουν διαφορετικές (Stough & Montague, 2015). Το αποτέλεσμα είναι ότι μεγάλο ποσοστό μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν έρχονται σε επαφή με στοιχεία που τους είναι απαραίτητα για την επιτυχία των ίδιων και των μαθητών/τριών τους (Flower et al., 2017· Freeman et al., 2014)

Επομένως τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού θεωρούνται ελάχιστα και ανεπαρκή (Johansen et al., 2011· Owens & GDE, 2015· Wei, Darling-Hammond, & Adamson, 2010). Υποστηρίζεται ότι απευθύνονται μόνο στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών και δεν ανταποκρίνονται στις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες, με αποτέλεσμα να παρέχουν μόνο γενικές κατευθύνσεις, παραβλέποντας την κουλτούρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου (Alfaidi & Elhassan, 2020). Με αυτόν τον τρόπο η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καθίσταται άχρηστη αφήνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό απροετοίμαστο για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού (Baker, 2005· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Επομένως η ανάγκη για ενίσχυση της στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών τους ως ομάδας, παραμένει αμείωτη ακόμη και μετά από εντατική προπτυχιακή εκπαίδευση σε αυτόν τον τομέα (El Warfali, & Yusoff, 2014· Reinke, et al., 2011· Stough, Montague, Landmark & Williams-Diehm, 2015)

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και έρευνες που έγιναν στη χώρα μας. Σύμφωνα με αυτές πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς των δειγμάτων τους, θεωρούν ότι δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν επιτυχώς στο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό τους έργο στο σχολείο (Μουτιάγκα, 2020). Επομένως θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε σχετικές θεματικές, εφόσον οι ίδιοι θα τις επιλέγουν (Αντωνίου, 2009· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών τους, είτε πριν εισέλθουν στο επάγγελμα (Andreou & Rapti, 2010· Koutrouba, 2013), είτε κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους σε αυτό (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011· Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών

Ερευνών, 2008· Kourkoutas et al., 2018· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013· ΟΕΠΕΚ, 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Αναφορικά με τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που έχουν ήδη παρακολουθήσει, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που εξετάστηκαν δηλώνουν μη ικανοποιημένοι, τόσο από τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011), όσο και από προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο επάγγελμα (ΕΚΚΕ, 2008· Καζαντζής, 2007· Kiriatzakou, 2018· ΟΕΠΕΚ, 2008·, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Θεωρούν ότι είναι κυρίως θεωρητικά, χρησιμοποιούν παρωχημένες επιμορφωτικές τεχνικές όπως η εισήγηση, δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο τους (Μάνεσης, 2014). Μάλιστα από πολλές έρευνες προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στο παρελθόν ως ανεπαρκή, δηλώνοντας ότι χρειάζονται περεταίρω επιμόρφωση (Αναστασιάδης, 2011· Βαλμάς & Βεργίδης, 2011· ΕΚΚΕ, 2008· Koutrouba, 2013· Kiriatzakou, 2018· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2012· Μουτιάγκα, 2020· ΟΕΠΕΚ, 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Αναφορικά με τους τρόπους επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν ταχύρρυθμα και ευέλικτα προγράμματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) που υλοποιούνται ενδοσχολικά (ΕΚΚΕ, 2008) και περιλαμβάνουν εκτός από ημερίδες και συνέδρια, επίδειξη των προτεινόμενων στρατηγικών στην καθημερινή ζωή του σχολείου (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Επίσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων που παρουσιάζονται με τις πρακτικές δεξιότητες διαχείρισης συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού (Καζαντζής, 2007; Κατσαντά, 2005; ΟΕΠΕΚ, 2008: 60-62; Πατούνα, Στελλάκου, Κουτούζης, Βερέβη & Θωμαδάκη, 2005 Δάρρα & Σαΐτης, 2010), υποστηρίζοντας ότι συχνά αδυνατούν να εφαρμόσουν στην πράξη μεθόδους και στρατηγικές που παρουσιάζονται θεωρητικά στις εκπαιδεύσεις τους ως αποτελεσματικές (Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017· Simpson & Mundschenk, 2012· Stavrou & Kourkoutas, 2017· Koutrouba (2013)· Zee et al., 2016).

Προκειμένου να επικαιροποιηθούν τα παραπάνω αποτελέσματα, εν όψη των μεγάλων κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών των τελευταίων χρόνων, αλλά και για να διερευνηθούν τα αίτια της αναποτελεσματικότητας των προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, διενεργήθηκε από την ερευνήτρια μια σχετική πανελλήνια έρευνα το σχολικό έτος 2016-2017 (Μουτιάγκα, 2020). Το δείγμα της αποτέλεσαν 706 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η συχνότερη προβληματική

συμπεριφορά που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους είναι η αρνητική προσέλκυση της προσοχής (συμφωνία με Crawshaw, 2015· Κουρκούτας, 2015· Menikdiwela, 2020· National Center for Education Statistics, 2019· ΟΕΠΕΚ, 2008γ). Η επιμόρφωση για τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού θεωρήθηκε πολύ αναγκαία, παρόλο που συναφή επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν στο παρελθόν, αξιολογήθηκαν ως αναποτελεσματικά (συμφωνία με Donaldson, 2010· Ηλιοπούλου & Αναστασιάδου, 2015· ΟΕΠΕΚ, 2008α, β). Επίσης προέκυψε ότι προτιμάται η ενδοσχολική, μικρής διάρκειας (ως 60 ώρες) επιμόρφωση, η οποία εμψυχώνεται από εν ενεργεία εκπαιδευτικό ειδικευμένο στην Ψυχολογία και αφορά προβλήματα καθημερινής ζωής αξιοποιώντας μελέτες περίπτωσης και βιωματικές ασκήσεις (συμφωνία με MacBeath, 2005· ΟΕΠΕΚ, 2008α, β· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Τέλος σημαντικότατο εύρημα αποτέλεσε και το ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού που συναντούν, το ρόλο που θεωρούν ότι διαδραματίζουν στο σχολείο και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας γίνεται σαφές ότι οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους, των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και του τρόπου που αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο. Επομένως μια πολιτική κεντρικού σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως αυτή που εφαρμόζεται στη χώρα μας (βλ. κεφ 3.10), δεν μπορεί με κανέναν τρόπο να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών, όσο κι αν εξελιχθεί (OECD, 2018· Eurydice, 2018). Επίσης οι διαδικασίες που προϋποθέτει ο κεντρικός σχεδιασμός, καθιστούν τα αντίστοιχα προγράμματα δύσκαμπτα αναφορικά με την παρακολούθηση, πόσο μάλλον την ανταπόκριση σε μεταβαλλόμενες ανάγκες, που απορρέουν από μεταβαλλόμενες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες (Κούλης & Μπαγάκης, 2018).

Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει μια πρόταση για την εξισορρόπηση των αδυναμιών της επιμόρφωσης που παρέχεται κεντρικά. Πρόκειται για ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η οποία προτείνεται να σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες του σχολείου και τη συμβολή του συλλόγου εκπαιδευτικών, να εφαρμόζεται στοχευμένα και να αναπροσαρμόζεται ταχύτατα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες που προκύπτουν στο σχολείο. Πρόκειται για μια πρόταση αποσυγκεντρωτικής επιμόρφωσης που θα αποτελέσει το μεταβατικό στάδιο για την αποκέντρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία

συνδέεται σύμφωνα με κεντρική διαπίστωση του αξιολογικού προγράμματος PISA, με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού (OECD, 2018).

4.4. Σχεδιασμός Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών

Σε αυτήν την εργασία με τον όρο «πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών» αναφερόμαστε σε ένα σύνολο οργανωμένων και στοχοθετημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Οι παρεμβάσεις αυτές περιλαμβάνουν διαδικασίες, δραστηριότητες, παράγοντες και συντελεστές με σαφές εκπαιδευτικό περιεχόμενο που συναρθρώνεται με βάση έναν κεντρικό σκοπό και επιμέρους στόχους (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Ως «σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος» ή ευρύτερα «εκπαιδευτικός σχεδιασμός» νοείται η θεωρία και πρακτική συστηματικής σχεδίασης, ανάπτυξης, χρήσης, διαχείρισης και αξιολόγησης διαδικασιών και πόρων μάθησης με στόχο την μεταβίβαση μαθησιακών εμπειριών και την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων (Reiser & Dempsey, 2018). Οι Smith και Ragan (2005:2) ορίζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ως μια «συστηματική και στοχαστική διαδικασία μετάφρασης των αρχών της μάθησης και της διδασκαλίας σε σχέδια εκπαιδευτικού υλικού, δραστηριότητες, πόρους πληροφοριών και αξιολόγηση», ενώ οι Ritchey, Klein, και Tracey (2011:3) θεωρούν ότι είναι «η επιστήμη και η τέχνη της δημιουργίας λεπτομερών προδιαγραφών για την ανάπτυξη, αξιολόγηση και διατήρηση καταστάσεων που διευκολύνουν τη μάθηση και την επίδοση». Φαίνεται δηλαδή ότι πρόκειται για μια διαδικασία που διευκολύνει τη μάθηση και μπορεί αξιόπιστα να αξιολογηθεί. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει λήψη απόφασης για τον προσδιορισμό του επιδιωκόμενου σκοπού και στόχων, του περιεχομένου, της διδακτικής μεθοδολογίας, του τρόπου διεξαγωγής και της μεθόδου αξιολόγησης του προγράμματος, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων (στην περίπτωσή μας των εκπαιδευτικών) στους οποίους απευθύνεται (Τριλιανός, 2013).

Αναφορικά με την ευθύνη οργάνωσης, ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να γίνεται: α. από έναν κεντρικό επιμορφωτικό φορέα (Υπουργείο Παιδείας ή εξουσιοδοτημένο φορέα), χωρίς τη συμμετοχή επιμορφούμενων και επιμορφωτών/τριών, στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού συστήματος επιμόρφωσης, β. από περιφερειακά κέντρα μετά από εντολή και βασικές κατευθύνσεις του κεντρικού επιμορφωτικού φορέα, παρέχοντας μερική αυτονομία που επιτρέπει τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τη σχεδίαση προγράμματος επιμόρφωσης σε συνεργασία μαζί τους (αποσυγκεντρωτικό σύστημα επιμόρφωσης), και γ. από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, δίκτυα σχολείων ή εκπαιδευτικών, χωρίς την συμμετοχή του κεντρικού επιμορφωτικού φορέα. Σε

αυτήν την περίπτωση οι επιμορφωτικές δραστηριότητες επιλέγονται, οργανώνονται, εφαρμόζονται και αξιολογούνται συλλογικά από τους επιμορφούμενους (αυτοδιοικούμενο σύστημα επιμόρφωσης).

Επίσης, η φιλοσοφία, οι θεωρητικές βάσεις, οι παιδαγωγικές επιλογές και οι προτεραιότητες του μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης στο οποίο στηρίζεται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα επηρεάζουν καθοριστικά τη διαδικασία του σχεδιασμού του. Ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο του το επιμορφωτικό πρόγραμμα ερμηνεύει διαφορετικά την εκπαιδευτική πράξη και τους στόχους της, τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πρακτικών και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επομένως το μοντέλο στο οποίο βασίζεται η επιμόρφωση προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που ένα πρόγραμμα θα σχεδιαστεί, τις φάσεις της οργάνωσής του, την εφαρμογή και τελικά την αξιολόγησή του. Για παράδειγμα στο μοντέλο «περιεχομένου» δίνεται προτεραιότητα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και την αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, με την παροχή εμπειρογνωμοσύνης από ειδικούς. Στο «στοχοθετικό» μοντέλο η προτεραιότητα δίνεται σε στόχους που καθορίζουν το σχεδιασμό κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένες παρατηρήσιμες και μετρήσιμες συμπεριφορές. Τέλος στο μοντέλο «διαδικασίας» δίνεται προτεραιότητα στην αναπτυξιακή διαδικασία που συντελείται μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής και της κατανόησης με στρατηγικές που βοηθούν τον μαθητικό πληθυσμό να μάθει με νέους τρόπους (Garet, Poter, Desimone, Birman & Yoon, 2001).

Άλλοι παράγοντας επιρροής της διαδικασίας σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι ο βαθμός συμμετοχής των επιμορφούμενων σε αυτή (σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτή γραμμικά, μετά από κοινωνική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους ή με την ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων), η υποχρεωτικότητα συμμετοχής τους, το επίκεντρο της παρέμβασης (εκπαιδευτικός, σχολική μονάδα, ομάδες εκπαιδευτικών), ο χώρος, χρόνος και η διάρκεια διεξαγωγής του, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται, η επαναληψιμότητά του και η μορφή επικοινωνίας του επιμορφωτή ή της επιμορφώτριας.

Με άλλα λόγια κατά το σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος γίνεται αρχικά ο προσδιορισμός του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων του ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων στους οποίους απευθύνεται. Στη συνέχεια ανάλογα με τη φιλοσοφία που ο σχεδιαστής ή η σχεδιάστρια του προγράμματος ασπάζεται,

λαμβάνοντας υπόψη και τον τρόπο οργάνωσης που υπαγορεύεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, το χρόνο, το χώρο και τη διάρκεια που δύναται το πρόγραμμα να πάρει, δομείται το κατάλληλο περιεχόμενο και επιλέγεται η διδακτική μεθοδολογία που ταιριάζει στο περιεχόμενο. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει μεθόδους παρουσίασης, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτής ή η εκπαιδεύτρια λέει ή δείχνει κάτι, συμμετοχικές, που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση εκπαιδευτή/τριας-εκπαιδευόμενων ή εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, ευρετικές, με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες μόνοι/ες τους ή σε ομάδες εκπονούν εργασίες, εξερευνούν και ανακαλύπτουν οι ίδιοι/ες τη γνώση ή μέθοδοι αξιολόγησης της μάθησης που έχει ήδη πραγματοποιηθεί και αποτελούν μέσα περαιτέρω μάθησης. Αφού αποφασιστούν ο τρόπος υλοποίησης και τα μαθησιακά υλικά που εξυπηρετούν την επιλεγείσα μεθοδολογία, προσδιορίζεται ανάλογος τρόπος αξιολόγησης. Παρακάτω παρατίθενται συνοπτικά οι διάφοροι παράμετροι που μπορεί να επηρεάσουν το σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος και οι αντίστοιχοι τύποι προγραμμάτων που μπορούν να προκύψουν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Σακκούλης και συν., 2017· Χατζηπαναγιώτου, 2001), (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Παράμετροι Σχεδιασμού Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών

Παράμετροι-Παράγοντες	**Τύπος επιμορφωτικού προγράμματος**
Μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης (στόχος επιμόρφωσης)	-περιεχομένου (θεραπεία ελλείψεων) -στοχοθετικό (νόημα δράσης) -διαδικαστικό (μετασχηματισμός)
Οργανωτική δομή	-συγκεντρωτικό (λήψη αποφάσεων κεντρικά) -αποσυγκεντρωτικό (λήψη αποφάσεων με συμμετοχή των εκπαιδευτικών) -αυτοδιοικούμενο (αυτοδιαχείριση)
Ερευνητικός Σχεδιασμός	-γραμμικός, από τον/την εκπαιδευτή/τρια -μετά από κοινωνική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους -ισότιμη συμμετοχή εκπαιδευόμενων
Χαρακτήρας συμμετοχής	-υποχρεωτική επιμόρφωση -προαιρετική επιμόρφωση
Επίκεντρο της παρέμβασης	-ατομοκεντρικό (εστιάζει στον/στην εκπαιδευτικό) -σχολείο-κεντρικό (εστιάζει στη σχολική μονάδα) -ομαδο-κεντρικό (εστιάζει σε ομάδες εκπαιδευτικών ή και σε συνεργαζόμενα δίκτυα σχολείων)
Πλαίσιο διεξαγωγής	-ενδοσχολικό (εντός σχολικής μονάδας) -εξωσχολικό (εκτός σχολικής μονάδας) -διασχολικό (μεταξύ σχολικών μονάδων)

Στάδιο σταδιοδρομίας συμμετεχόντων	-εισαγωγική επιμόρφωση (νέο-προσληφθέντες/είσες) -ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί)
Χρονική διάρκεια	-βραχείας διάρκειας (ταχύρρυθμο) -μέσης διάρκειας -μακράς διαρκείας
Επαναληψιμότητα	-εφάπαξ -περιοδικό (δια βίου)
Χρόνος διεξαγωγής	-εντός εργασιακού ωραρίου -εκτός εργασιακού ωραρίου -κατά τη διάρκεια των διακοπών
Χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων	-στελεχών -εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων -εκπαιδευτικών συγκεκριμένης ειδικότητας
Μορφή Επικοινωνίας επιμορφωτή-επιμορφούμενων	-δια ζώσης -εξ αποστάσεως -μεικτή
Επιμορφωτικές μέθοδοι	-παρουσίασης (διάλεξη, επίδειξη, παρακολούθηση διδασκαλίας άλλων) -συμμετοχικές (μικροδιδασκαλία, προσομοίωση, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατική, σχέδια εργασίας, διερευνητική, παιχνίδι ρόλων, βιωματικές ασκήσεις, καταιγισμός ιδεών, επιμορφωτικές επισκέψεις, φάκελος υλικού εκπαιδευτικού) -έρευνα-δράση -εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη-ασύγχρονη, ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης) -αναπτυξιακή εποπτεία
Τρόπος αξιολόγησης	-βαθμός ικανοποίησης -έλεγχος γνώσεων/δεξιοτήτων -υποστήριξη ιθυνόντων -εφαρμογή γνώσεων στην καθημερινή ζωή -επίδραση επιμόρφωσης στο μαθητικό πληθυσμό

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Το παρόν Μοντέλο Επιμόρφωσης

5.1. Θεωρητικές Βάσεις

Στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να σχεδιαστεί, οργανωθεί και εφαρμοστεί ένα μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που θα τους/τις εκπαιδεύει σε μια εναλλακτική λογική και πρακτική διαχείρισης της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού τους. Αντί να «διορθώνει τις προβληματικές συμπεριφορές των ατόμων», όπως επιχειρούν τα παραδοσιακά μοντέλα, στοχεύει στον επανασχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος και τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με στόχο την πρόληψη, την επίτευξη αυτοδιαχείρισης και τη μείωση ή εξάλειψη των προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο (Carr, et al. 2002). Το μοντέλο αυτό βασίζεται κυρίως στην προσέγγιση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς αξιοποιώντας και κάποια στοιχεία της προσέγγισης Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Πρόκειται για εναλλακτικές προσεγγίσεις διαχείρισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες αναλύθηκαν λεπτομερώς παραπάνω (βλ. κεφάλαια 2.5.2 και 2.5.3). Η απόφαση συνδυασμού των δύο αυτών προσεγγίσεων προέκυψε από την ανάγκη να ισχυροποιηθεί η αποτελεσματικότητα του μοντέλου διαχείρισης συμπεριφοράς που θα εφαρμοστεί. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ΘΥΣ είναι αποτελεσματική στην αντιμετώπιση εξωτερικευμένων προβληματικών συμπεριφορών του μαθητικού πληθυσμού, αλλά λόγω των στρατηγικών που χρησιμοποιεί, υπάρχει δυσκολία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς της στη διαχείριση της εσωτερικευμένης προβληματικής συμπεριφοράς (McIntosh & Miller, 2014). Επίσης στηρίζεται στην εξωτερική κινητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού η οποία μπορεί σύμφωνα με κάποιους ερευνητές να υπονομεύσει την ανάπτυξη της εσωτερικής κινητοποίησης (Deci, Koestner & Ryan, 2001). Προκειμένου να εξισορροπηθούν αυτές οι αδυναμίες της προσέγγισης ΘΥΣ, περιλήφθηκε στο επιμορφωτικό μοντέλο που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία, εκτός της εφαρμογής του καθολικού συστήματος υποστήριξης μαθητών ΘΥΣ, η διδασκαλία επιλεγμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων, η έλλειψη των οποίων δυσκολεύει την προσαρμογή του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο.

Όπως περιγράφηκε λεπτομερώς παραπάνω (βλ. κεφάλαια 2.5.2 και 2.5.3) τόσο η ΘΥΣ όσο και η ΚΣΜ εστιάζουν στην πρωτογενή πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς όλου του μαθητικού πληθυσμού ενός σχολείου, υιοθετώντας μια λογική κλιμακωτά εντατικότερης υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες. Στηρίζονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου εκείνοι να διδάξουν στους μαθητές και τις μαθήτριες τις απαραίτητες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που θα βελτιώσουν τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή

τους επίδοση. Εκτός από τα κοινά σημεία στις δύο προσεγγίσεις, εντοπίζονται και μερικές διαφορές. Ενώ η ΚΣΜ προτείνει την άμεση διδασκαλία θετικών συμπεριφορών στο μαθητικό πληθυσμό, η ΘΥΣ παρεμβαίνει έμμεσα, τροποποιώντας το περιβάλλον στο οποίο αυτός κινείται αποσκοπώντας στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Επίσης ενώ η ΚΣΜ προσπαθεί να βελτιώσει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση του μαθητικού πληθυσμού ακολουθώντας συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, η ΘΥΣ χρησιμοποιεί τεχνικές όπως επίδειξη και ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και ακολούθως επιβράβευση των μαθητών και μαθητριών όταν την εκδηλώνουν. Τέλος ενώ η ΚΣΜ εστιάζει σε μακροπρόθεσμες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες, η ΘΥΣ εστιάζει στην επιβράβευση και ενίσχυση θετικών συμπεριφορών στο παρόν.

Το μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία επιχειρεί να εκπαιδεύσει εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή μιας εμπλουτισμένης εκδοχής της προσέγγισης ΘΥΣ στο σχολείο τους. Ο εμπλουτισμός συνίσταται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να διδάσκουν, παροτρύνουν, επιβραβεύουν, εκτός από θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (στοιχεία προσέγγισης ΘΥΣ) και επιλεγμένες συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και η διαπροσωπική λύση προβλημάτων (στοιχεία προσέγγισης ΚΣΜ). Επομένως η ΘΥΣ αξιοποιείται ως πλαίσιο για τη διδασκαλία συναισθηματικών δεξιοτήτων στο μαθητικό πληθυσμό, ενώ οι συναισθηματικές δεξιότητες προωθούν την απρόσκοπτη εφαρμογή της ΘΥΣ, διευκολύνοντας την υιοθέτηση κοινωνικά κατάλληλης συμπεριφοράς. Η δημιουργία του παρόντος μοντέλου στηρίζεται στην προσπάθεια εξισορρόπησης της αδυναμίας της ΘΥΣ να διδάσκει συναισθηματικές δεξιότητες στο μαθητικό πληθυσμό (Biglan, Flay, Embry, & Sandler, 2012) και προωθείται από αποτελέσματα ερευνών που καταδεικνύουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα επιμορφώσεων που συνδυάζουν τις δύο παραπάνω εναλλακτικές προσεγγίσεις πειθαρχίας έναντι επιμορφώσεων που βασίζονται μεμονωμένα στη μια ή σε καμία από τις δύο (Cook, Frye, Slemrod, et al., 2015).

Επομένως τα χαρακτηριστικά του μοντέλου επιμόρφωσης που παρουσιάζεται σε ετούτη την εργασία (εμπλουτισμένη εκδοχή της προσέγγισης ΘΥΣ) διαμορφώνονται ως εξής:

α. Διατύπωση από το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας κοινής φιλοσοφίας για το σκοπό του σχολείου και το ρόλο του σε αυτό. Προϋπόθεση για να μπορέσει να λειτουργήσει το μοντέλο είναι η κοινή φιλοσοφία σχολείου να εστιάζει στην πρόληψη, διδασκαλία και θετική αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού αναγνωρίζοντας

την ευθύνη του σχολείου τόσο για τη μαθησιακή και σωματική, όσο και για την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού. Όταν η φιλοσοφία και ο κύριος σκοπός του σχολείου αποφασιστούν, συσχετίζονται με την προληπτική, διδακτική και προσανατολισμένη στην επιβράβευση φιλοσοφία του μοντέλου, και τις στρατηγικές ΘΥΣ που προτείνει. Προκειμένου η πιθανότητα εφαρμογής του μοντέλου σε ένα σχολείο να είναι ικανοποιητική, συστήνεται η εφαρμογή του μοντέλου να επιχειρείται, μόνο εφόσον τουλάχιστον τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών συναινούν να την εφαρμόσουν.

β. Εξασφάλιση υποστήριξης της εφαρμογής του μοντέλου από το/τη διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας. Ο/Η θετικά διακείμενος/η διευθυντής/ντρια μπορεί να υποστηρίξει άμεσα και έμμεσα την εγκατάσταση, εφαρμογή, αξιολόγηση και αναπροσαρμογή του νέου τρόπου λειτουργίας σχολείου που προωθεί το μοντέλο. Μπορεί για παράδειγμα να παραχωρήσει χρόνο και άλλους πόρους που κρίνονται απαραίτητοι, να ενθαρρύνει την εφαρμογή από τους/τις εκπαιδευτικούς και να επηρεάσει τη λήψη σχετικών υποστηρικτικών αποφάσεων στο σχολείο. Ο/Η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να δείχνει έμπρακτα την υποστήριξή του/της, αναλαμβάνοντας επικεφαλής μιας «ομάδας εφαρμογής και υποστήριξης» που θα συσταθεί στο σχολείο για την υποστήριξη του νέου τρόπου λειτουργίας. Πρόκειται για μια ομάδα, τα μέλη της οποίας προτείνεται να συναντώνται ανά μήνα, με προκαθορισμένη ατζέντα εργασίας, που θα στοχεύει στην ανάπτυξη ενός πλάνου εφαρμογής της παρέμβασης στο μαθητικό πληθυσμό, αλλά και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να αφορά διάχυση γνώσεων, έμπρακτη υποστήριξη υλοποίησης ή επιβράβευση καλών πρακτικών. Η ομάδα αυτή είναι σημαντικό να περιλαμβάνει στο δυναμικό της εκπροσώπους όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία. Εκτός από το/τη Διευθυντή/ντρια δηλαδή, είναι σημαντικό να συμμετέχουν ένας/μια εκπαιδευτικός γενικής και ένας/μια ειδικής αγωγής, αν στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης, ένας εκπρόσωπος του μαθητικού πληθυσμού και ένας των γονέων, ο/η ψυχολόγος του σχολείου, αν υφίσταται και ο/η Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης της Περιφέρειας Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο, αν το επιτρέπουν οι επαγγελματικές του/της υποχρεώσεις.

γ. Καθορισμός της αναμενόμενης συμπεριφοράς στο σχολείο ορίζοντας κανόνες, διαδικασίες, ρουτίνες. Με βάση τη φιλοσοφία και τις αξίες του σχολείου, είναι σημαντικό να αποφασιστεί από το εκπαιδευτικό προσωπικό ένας μικρός αριθμός θετικά και λιτά διατυπωμένων πυρηνικών προσδοκιών που θα ισχύουν για όλους/όλες, σε όλους τους χώρους του σχολείου. Είναι σημαντικό οι προσδοκίες να αντικατοπτρίζουν το γενικό σκοπό του σχολείου, να

διατυπώνονται απλά και να είναι το μέγιστο τρεις, ώστε να μπορούν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες να τις θυμούνται εύκολα (Lynass et al., 2012). Από κάθε γενική προσδοκία μπορούν στη συνέχεια να δημιουργηθούν δύο ή τρεις κανόνες για κάθε χώρο του σχολείου. Αυτοί θα καθορίζουν τη συμπεριφορά που αναμένεται σε αυτόν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χώρου σε συνδυασμό με τη γενική προσδοκία. Οι κανόνες είναι σημαντικό να διατυπώνονται κατανοητά (οι λέξεις που χρησιμοποιούνται να είναι εύκολα κατανοητές από το μαθητικό πληθυσμό), θετικά (να ορίζουν τι πρέπει να γίνεται και όχι τι δεν πρέπει να γίνεται), παρατηρήσιμα και μετρήσιμα (οι συμπεριφορές στις οποίες στοχεύουν να μπορούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν αντικειμενικά). Προτείνεται οι κανόνες για όλους τους χώρους του σχολείου να συγκεντρώνονται σε ένα γενικό «Πίνακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς Σχολείου», ο οποίος θα αναρτάται σε διάφορα σημεία του σχολείου με στόχο την υπενθύμιση των κανόνων σε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στη σχολική ζωή. Εκτός από τους κανόνες, ορίζονται στο σχολείο και κάποιες διαδικασίες-ρουτίνες ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει το σχολείο, αλλά και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Αυτές διαπνέονται επίσης από τις γενικές προσδοκίες σχολείου και ορίζουν μια αλληλουχία συγκεκριμένων συμπεριφορών που διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση στους χώρους του σχολείου που αφορούν. Για παράδειγμα στο χώρο της τάξης, ο προσδιορισμός της διαδικασίας προσέλευσης και αποχώρησης μαθητών και μαθητριών, της διαδικασίας αναζήτησης υποστήριξης από το εκπαιδευτικό προσωπικό και της διαδικασίας προετοιμασίας των τετραδίων για έλεγχο των ασκήσεων, προσανατολίζει επακριβώς τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, προλαμβάνοντας άσκοπες καθυστερήσεις ή ακόμη και τριβές.

δ. Διδασκαλία της αναμενόμενης συμπεριφοράς στο σχολείο και συναισθηματικών δεξιοτήτων όπως διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων και συνεργατική λύση προβλημάτων. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται το μοντέλο, ο καλύτερος τρόπος για να αποκτήσει ο μαθητικός πληθυσμός μια επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά ή συναισθηματική δεξιότητα είναι να τη διδαχθεί άμεσα, όπως ακριβώς διδάσκονται οι ακαδημαϊκές γνώσεις (Sugai & Horner, 2008). Για αυτόν τον λόγο ζητείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό να διαμορφώσει σχέδια διδασκαλίας κοινωνικών συμπεριφορών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με βάση προτυποποιημένη διαδικασία που τους προτείνεται. Τα σχέδια διδασκαλίας μπορούν στη συνέχεια να καταγραφούν και να διατεθούν ως καλές πρακτικές προς χρήση από όλο το εκπαιδευτικό προσωικό του σχολείου. Εκτός από την ανάπτυξη σχεδίων διδασκαλίας, προτείνεται και κατάλληλη διαδικασία για την εφαρμογή τους, ανάλογη με τους χώρους του σχολείου στους οποίους οι συμπεριφορές

και δεξιότητες αναμένεται να εκδηλωθούν. Η προτυποποιημένη διαδικασία βάση της οποίας δημιουργείται το σχέδιο διδασκαλίας μιας κοινωνικής συμπεριφοράς ή συναισθηματικής δεξιότητας περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα: α. αναφορά και περιγραφή της κοινωνικής συμπεριφοράς ή συναισθηματικής δεξιότητας, β. εξήγηση της λογικής της, συζητώντας με το μαθητικό πληθυσμό για την αναγκαιότητα και χρησιμότητά της, γ. παρουσίαση και επίδειξη της συμπεριφοράς ή συναισθηματικής δεξιότητας στο χώρο που αναμένεται να εκδηλωθεί, περιγράφοντας τα βήματα από τα οποία αποτελείται με παίξιμο ρόλων ή βιντεοπροβολή, δ. παρουσίαση παραδειγμάτων και αντιπαραδειγμάτων της συμπεριφοράς ή συναισθηματικής δεξιότητας με παίξιμο ρόλων, μεριμνώντας οι μαθητές και μαθήτριες να αναπαριστούν μόνο τα παραδείγματα και οι εκπαιδευτικοί μόνο τα αντιπαραδείγματα. Εξασφαλίζεται επίσης η διόρθωση των αντιπαραδειγμάτων κυρίως από το μαθητικό πληθυσμό κατά τη διαδικασία. ε. εξάσκηση της συμπεριφοράς ή συναισθηματικής δεξιότητας από το μαθητικό πληθυσμό, στο χώρο που αυτή αναμένεται να εκδηλωθεί, συνήθως με παίξιμο ρόλων στ. δημιουργία ευκαιριών για εκδήλωση της συμπεριφοράς ή συναισθηματικής δεξιότητας στην πραγματική ζωή του σχολείου, προδιόρθωσή της και αφού εκδηλωθεί, επιβράβευσή της ζ. αξιολόγηση της εκδήλωσης της συμπεριφοράς ή συναισθηματικής δεξιότητας, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένη επιβράβευση και διορθωτική ανατροφοδότηση. Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στη διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αξιοποιώντας αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας και εποπτείας, προκειμένου να διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο τις ίδιες συμπεριφορές σε όλους τους χώρους του σχολείου. Έτσι αναπτύσσεται ένα ολοκληρωμένο σύστημα διδασκαλίας των προσδοκιών σχολείου, που εγκαθιστά μια κοινή γλώσσα πειθαρχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία δίνει ένα ενιαίο και σαφές μήνυμα στο μαθητικό πληθυσμό.

ε. Ενθάρρυνση επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η τεχνική που προτείνει το παρόν μοντέλο για την εγκατάσταση και ενσωμάτωση των συστηματικά διδαγμένων συμπεριφορών και δεξιοτήτων στο ρεπερτόριο απαντήσεων του μαθητικού πληθυσμού, είναι η ενθάρρυνσή τους όταν εκδηλωθούν από τους μαθητές. Η ενθάρρυνση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως ενίσχυση, ανταμοιβή, συγκεκριμένη θετική ανατροφοδότηση, έπαινος, αποδοχή εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τις θεωρητικές βάσεις στις οποίες στηρίζεται το παρόν μοντέλο, η ενθάρρυνση μιας συμπεριφοράς ή δεξιότητας χρησιμοποιώντας συγκεκριμένη θετική ανατροφοδότηση αυξάνει την πιθανότητα αυτή να επανεμφανιστεί στο μέλλον. Η επανεμφάνιση με τη σειρά της, αυξάνει την πιθανότητα η συγκεκριμένη συμπεριφορά ή δεξιότητα να ενσωματωθεί στο ρεπερτόριο

συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Εκτός από την διαμόρφωση και εγκατάσταση μιας συμπεριφοράς ή δεξιότητας, η ενθάρρυνση, λαμβάνοντας τη μορφή της αποδοχής των μαθητών και μαθητριών ανεξάρτητα από την συμπεριφορά τους, μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό, ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον στο σχολείο, που θα βοηθήσει το μαθητικό πληθυσμό να επιτύχει κοινωνικούς και συμπεριφορικούς στόχους, Επειδή η ενθάρρυνση αποτελεί καθοριστικό στοιχείο πρόληψης, εκδήλωσης, αλλά και επανεμφάνισης μιας συμπεριφοράς, το παρόν μοντέλο προσφέρει εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αξιόπιστη εφαρμογή της. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα ενθάρρυνσης και παρακίνησης του μαθητικού πληθυσμού, τόσο κατά τη μάθηση των αναμενόμενων συμπεριφορών ή δεξιοτήτων, όσο και κατά την ευχερή επίδειξή τους από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το ολοκληρωμένο σύστημα ενθάρρυνσης προτείνεται να περιλαμβάνει: i. την παροχή προσοχής από το εκπαιδευτικό προσωπικό (ανεξάρτητα ή ανάλογα με τη συμπεριφορά των μαθητών), ii την παροχή συγκεκριμένης, θετικής ανατροφοδότησης συμπεριφορών ή δεξιοτήτων (περιλαμβάνει σαφή περιγραφή κάθε συμπεριφοράς ή δεξιότητας, των πλεονεκτημάτων της σχετικά με τις συμπεριφορικές προσδοκίες του σχολείου και της θετικής συνέπειας που επιφέρει) iii. τη χρήση ενός συστήματος ενίσχυσης (δύο-τρία θετικά σχόλια για κάθε αρνητικό, καταγραφή θετικών/αρνητικών σχολίων σε μπλοκ και απτή, άμεση, συχνή ενίσχυση αν πρόκειται για την εγκατάσταση μιας συμπεριφοράς ή δεξιότητας ή απτή, άμεση, απρόβλεπτη και κατά διαστήματα ενίσχυση, αν πρόκειται για διατήρηση ήδη εγκαταστημένης συμπεριφοράς ή δεξιότητας iv. τη δημιουργία λίστας πιθανών επιβραβεύσεων ή δραστηριοτήτων από τις οποίες οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να επιλέξουν ανάλογα με την προτίμησή τους (δημιουργείται ξεχωριστή λίστα για τη συχνή επιβράβευση-π.χ. προφορικός έπαινος, σημειώματα προς γονείς, αυτοκόλλητα-, ξεχωριστή για τη διακοπτόμενη επιβράβευση-π.χ. ειδικά προνόμια, χρόνος στον υπολογιστή, τηλεφώνημα επιβράβευσης στους γονείς- και ξεχωριστή για την περιστασιακή επιβράβευση-π.χ. συγχαρητήρια από το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου, βραβείο μαθητή/τριας με τη μεγαλύτερη βελτίωση του μήνα, δραστηριότητα επιβράβευσης της επιλογής του μαθητή ή της μαθήτριας)

στ. Αποθάρρυνση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Σύμφωνα με το παρόν μοντέλο οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν, ώστε να δημιουργήσουν ένα σύστημα αποθάρρυνσης και αντιμετώπισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο σχολείο. Για αυτόν τον λόγο προτείνεται ένας κοινός τρόπος ορισμού και αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ο οποίος αφού συμφωνηθεί, θα ακολουθείται από όλους/όλες στο σχολείο,

εκπέμποντας ένα κοινό και σαφές μήνυμα πειθαρχίας. Για την υλοποίηση αυτής της διαδικασίας υποστηρίζεται ο σύλλογος των εκπαιδευτικών να αποφασίζει ποιες συμπεριφορές θα χαρακτηρίζονται σοβαρές στο σχολείο και θα αντιμετωπίζονται από το/τη Διευθυντή/ντρια και ποιες ήπιες και θα αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αφού γίνει αυτός ο διαχωρισμός, παρέχεται υποστήριξη στο σύλλογο εκπαιδευτικών να δημιουργήσει ένα κοινό για όλο το σχολείο, κλιμακωτά αυξανόμενης έντασης συνεχές αντιμετώπισης των παραπάνω συμπεριφορών. Συγκεκριμένα i. παρέχεται μια φόρμα αναφοράς πειθαρχικού παραπτώματος στην οποία περιλαμβάνονται σημαντικές πληροφορίες βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αξιολογήσουν τη σοβαρότητα και τον τρόπο αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ii. υποστηρίζεται η διαμόρφωση μιας λίστας ήπιων και σοβαρών προβληματικών συμπεριφορών και ο προσδιορισμός στρατηγικών αντιμετώπισής τους, iii. ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται η εφαρμογή των κλιμακούμενα εντατικότερων στρατηγικών αντιμετώπισης που αποφασίστηκαν, iv. συνδιαμορφώνεται μιας διαδικασία παρακολούθησης της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, v. αποφασίζεται και περιγράφεται με σαφήνεια η διαδικασίας παραπομπής των μαθητών και μαθητριών στο γραφείο, vi. ενθαρρύνεται η γραπτή αποτύπωση της κλιμακωτά αυξανόμενης έντασης πορείας αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η οποία ξεκινά από λιγότερο παρεμβατικές στρατηγικές (εγγύτητα, νεύμα, αγνόηση της προβληματικής συμπεριφοράς) σε περισσότερο παρεμβατικές στρατηγικές (υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς, αναδιδασκαλία, παροχή επιλογών δράσης ή συνάντηση με μαθητή/τρια).

ζ. Συνεχής παρακολούθηση της προόδου υιοθέτησης επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών ή συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το παρόν μοντέλο προτείνει στο εκπαιδευτικό προσωπικό μια διαδικασία συνεχούς εποπτείας, συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών από το σχολείο, με στόχο την παρακολούθηση της προόδου υιοθέτησης των κοινωνικών συμπεριφορών ή συναισθηματικών δεξιοτήτων στο ρεπερτόριο συμπεριφορών του μαθητικού πληθυσμού. Οι πληροφορίες αυτές στη συνέχεια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη λήψη αποφάσεων διατήρησης, εντατικοποίησης, τροποποίησης ή αλλαγής των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στο σχολείο προκειμένου να προωθηθούν περαιτέρω οι επιθυμητές συμπεριφορές ή δεξιότητες, να προληφθούν προβληματικές συμπεριφορές ή να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Οι πληροφορίες που είναι απαραίτητες για αυτή τη διαδικασία εξαρτώνται από τους στόχους των παρεμβάσεων που έγιναν στο μαθητικό πληθυσμό και σχετίζονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο. Συνήθως αφορούν τα βασικά χαρακτηριστικά παρατήρησης συμπεριφοράς που περιγράφηκαν στο

κεφάλαιο 2.5.3 (τι συνέβη, ποιος το έκανε, σε ποιο χώρο του σχολείου, πώς έγινε, ποιοι/ποιες άλλοι/ες συμμετείχαν, ποια ώρα της ημέρας έγινε), συμπεριφορικά (πειθαρχικές αναφορές) και ακαδημαϊκά (βαθμοί) δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και παραμέτρους αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Πέρα όμως από την παρακολούθηση της προόδου υιοθέτησης επιθυμητών κοινωνικών συμπεριφορών ή συναισθηματικών δεξιοτήτων από το μαθητικό πληθυσμό, που μπορεί να γίνει με μια διαδικασία περιοδικής ανακοίνωσης των παραπάνω πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς που την εφαρμόζουν, είναι σημαντικό να γίνεται και παρακολούθηση του γενικότερου σχεδίου δράσης, ανάπτυξης και εφαρμογής του μοντέλου από έναν εξωτερικό παρατηρητή (π.χ. μηνιαίες συναντήσεις της «ομάδας εφαρμογής και υποστήριξης εμπλουτισμένης ΘΥΣ» του σχολείου με εξειδικευμένο/η στην εμπλουτισμένη ΘΥΣ εξωτερικό/ή επιμορφωτή/τρια, για την προώθηση, εφαρμογή και ανατροφοδότηση εφαρμογής του μοντέλου στο σχολείο, οι οποίες βαθμιαία θα αραιώνουν καθώς το σχολείο δε θα τις χρειάζεται).

η. Παροχή κλιμακωτά εντατικότερης υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό ανάλογα με τις ανάγκες του. Έτσι εξασφαλίζεται η επαρκής εφαρμογή των αποτελεσματικών κοινωνικών πρακτικών (διδασκαλίας, ενθάρρυνσης, αποθάρρυνσης συμπεριφοράς) και συναισθηματικών δεξιοτήτων που προτείνει το μοντέλο. Το παρόν μοντέλο προσπαθώντας να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό προσωπικό να μεταφέρει τη γενική, θετική, προληπτική και διδακτική φιλοσοφία σχολείου, στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης και των επιμέρους χώρων σχολείου, προτείνει συγκεκριμένες πρακτικές και παρέχει καθοδήγηση για την εφαρμογή της. Οι προτεινόμενες πρακτικές τάξης, ερευνητικά αποδεδειγμένα, αυξάνουν τον χρόνο διδασκαλίας και εμπλοκής του μαθητικού πληθυσμού με αποτέλεσμα την αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς τους. Οι πρακτικές που αυξάνουν το χρόνο διδασκαλίας είναι α. ο καθορισμός σαφών προσδοκιών κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς, καθώς και διαδικασιών-ρουτινών λειτουργίας τάξης και β. η χρήση στρατηγικών ενθάρρυνσης της επιθυμητής και αποθάρρυνσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι στρατηγικές που αυξάνουν το χρόνο εμπλοκής του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία είναι: α. η ενεργητική εποπτεία σε όλους τους χώρους του σχολείου και η δημιουργία πολλών ευκαιριών επίδειξης της επιθυμητής συμπεριφοράς και β. η επιλογή κατάλληλου επιπέδου δυσκολίας μαθησιακών δραστηριοτήτων στην κατάλληλη αλληλουχία, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τις παραπάνω πρακτικές, προτείνεται ένα πολυεπίπεδο, κλιμακωτά εντατικότερο πλαίσιο υποστήριξής τους στο σχολείο. Στο πρώτο επίπεδο προτείνεται η εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών στις

παραπάνω πρακτικές τάξης και η καθολική παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας τους στη διαχείριση της τάξης. Αφού εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν να δυσκολεύονται, προτείνεται η παροχή επιπλέον υποστήριξης δευτέρου επιπέδου και η συνέχιση παρακολούθησης της αποτελεσματικότητάς τους, προκειμένου να αποφασιστεί η περεταίρω προσαρμογή της παρεχόμενης υποστήριξης. Αν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ακόμη περισσότερη υποστήριξη, προτείνεται εντατικοποίηση της υποστήριξης στο τρίτο επίπεδο, αν καλύπτονται επαρκώς, διατήρηση του ίδιου επιπέδου υποστήριξης, ενώ αν χρειάζονται λιγότερη, εξασθένηση της παροχής υποστήριξης (Simonsen et al., 2014).

5.2. Περιβάλλον Εφαρμογής

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποιοι παράγοντες πλαισίωσης του παρόντος μοντέλου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν την αποτελεσματική του εφαρμογή. Οι παράγοντες αυτοί βασίζονται στην οικολογική-συστημική οπτική κατανόησης της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων ΘΥΣ και ΚΣΜ, που αποτελούν τις βάσεις του παρόντος μοντέλου (Durlak et al., 2011) και περιγράφονται για συντομία ως «περιβάλλον εφαρμογής του μοντέλου» (βλ. σχέδιο 1).

Κεντρικό παράγοντα αποτελεσματικότητας αποτελούν οι γνώσεις, δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της επιμορφωτή/τριας, ο/η οποίος/α καλείται να διδάξει, να συντονίσει, να υποστηρίξει, να εμψυχώσει, να παροτρύνει και να καθοδηγήσει τους/τις εκπαιδευτικούς κατά την επιμορφωτική διαδικασία (Γεωργιάδου και συν., 2010). Προκειμένου να καταφέρει να ανταποκριθεί επαρκώς στον πολυδιάστατο τούτο ρόλο, ο/η επιμορφωτής/τρια πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το οργανωσιακό περιβάλλον των σχολείων και να διαθέτει εκτός από τα τυπικά προσόντα που προβλέπονται από τη νομοθεσία και πλήθος κοινωνικών και προσωπικών προσόντων και δεξιοτήτων (βλ. κεφ. 3.7) (Jarvis, 2004· Κόκκος 2005· Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006), που οφείλει να καλλιεργεί εντοπίζοντας και καλύπτοντας τις προσωπικές του/της ανάγκες για εκπαίδευση και προσωπική ανάπτυξη (Rogers, 2002). Ειδικά για τις ανάγκες του παρόντος μοντέλου, ο/η επιμορφωτής/τρια θα πρέπει να αναλάβει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Αρχικά θα πρέπει να λειτουργήσει ως συντονιστής/τρια του περιβάλλοντος εφαρμογής της επιμόρφωσης και ως μελετητής/τρια των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις συνθήκες που επικρατούν και επηρεάζουν το σχολείο. Στη συνέχεια θα πρέπει να λειτουργήσει ως εφαρμοστής/στρια του μοντέλου προσαρμόζοντάς το στις παραπάνω ιδιαίτερες ανάγκες, αλλά και ως εμψυχωτής/τρια και καθοδηγητής/τρια της εφαρμογής του από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος

θα πρέπει να λειτουργήσει ως αξιολογητής/τρια που αναστοχάζεται και διατυπώνει προτάσεις βελτίωσης του μοντέλου.

Όπως τονίστηκε στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο, σημαντικότατος παράγοντας αποτελεσματικότητας, που αποτελεί και βασικό προαπαιτούμενο εφαρμογής του παρόντος μοντέλου επιμόρφωσης σε ένα σχολείο, είναι η υλική (π.χ. παροχή χρόνου για εφαρμογή), επιστημονική (π.χ. παροχή πληροφόρησης για το μοντέλο), συναισθηματική (π.χ. παροχή ενθάρρυνσης για εφαρμογή), και ηθική (π.χ. δημόσια επιβράβευση εκπαιδευτικού για εφαρμογή) υποστήριξη του από το/τη Διευθυντή/ντρια.

Άλλος παράγοντας αποτελεσματικής εφαρμογής του μοντέλου είναι η δέσμευση υψηλού ποσοστού των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται, να το εφαρμόσουν μακροχρόνια και με «πιστότητα». Πιστότητα (Fidelity) «ονομάζεται ο βαθμός στον οποίο ένα πρόγραμμα, παρέμβαση, πλαίσιο ή πρακτική υλοποιείται όπως προβλέπεται να υλοποιηθεί» (Flannery et al., 2014· Noltemeyer, Palmer, James & Petrasek, 2019· Schulte, Easton, & Parker, 2009: 460). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η εφαρμογή της προσέγγισης ΘΥΣ που αποτελεί τη βάση του παρόντος μοντέλου, συστήνεται να ξεκινάει μόνο αφού τουλάχιστον το 80% των εκπαιδευτικών δεσμευτεί να την εφαρμόσει (Sugai & Horner, 2008) με αξιοπιστία για τουλάχιστον τρία χρόνια (Calderella et al. 2011· Gage et al. 2015· Reinke et al., 2013· Sørlie et al., 2018· Valdebenito et al. 2019). Η συμφωνία και δέσμευση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την προσέγγιση ΘΥΣ και επομένως το παρόν μοντέλο στο σχολείο, εξαρτάται από παραμέτρους, όπως το πόσο επείγουσα και ταιριαστή θεωρούν την αλλαγή που προτείνει (Tyre, Feuerborn, Beaudoin, & Bruce, 2017), την πίστη τους στην αποτελεσματικότητά της (Bambara, Goh, Kern, & Caskie, 2012 Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2012), την υποστήριξη που θεωρούν ότι θα λάβουν από την κεντρική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και τη Διεύθυση του σχολείου (Han & Weiss, 2005), καθώς και το χρόνος που θεωρούν ότι θα χρειαστεί να διαθέσουν για την εφαρμογή (Han & Weiss, 2005). Στο μοντέλο που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία τηρήθηκαν τα βασικά σημεία εφαρμογής της προσέγγισης ΘΥΣ (Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2018). Ωστόσο έγιναν παράλληλα και κάποιες προσαρμογές, με στόχο είτε να ελαχιστοποιηθούν κάποιες αδυναμίες της (π.χ. η αδυναμία αντιμετώπισης εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, που ξεπεράστηκε με διδασκαλία συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως προτείνεται από την προσέγγιση ΚΣΜ), είτε να ξεπεραστούν εμπόδια που σχετίζονται με τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (π.χ. εξασφάλιση άδειας εφαρμογής, αντί

έμπρακτης υποστήριξης από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής λόγω μη θεσμοθέτησης του παρόντος μοντέλου).

Η λειτουργία μιας αντιπροσωπευτικής «ομάδας συντονισμού εφαρμογής και υποστήριξης» του μοντέλου στο σχολείο, αποτελεί επίσης έναν βασικό προγνωστικό παράγοντα αποτελεσματικότητάς του. Η ομάδα αυτή επιφορτίζεται με την συστηματική συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών σχολείου, τις οποίες και ανακοινώνει στο εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις. Είναι επίσης υπεύθυνη για την υποστήριξη της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων καθώς και για τη δημιουργία, προγραμματισμό και διανομή σχεδίων μαθημάτων συμπεριφοράς στο εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό πληθυσμό. Τέλος η ομάδα αυτή δημιουργεί και διδάσκει τη χρήση τρόπων επιβράβευσης για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς.

Άλλος προγνωστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου επιμόρφωσης αποτελεί η τήρηση των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι η προώθηση της ενεργητικής μάθησης χρησιμοποιώντας κατάλληλες συμμετοχικές μεθόδους και τεχνικές (Ingvarson, & Rowe, 2007), η αυτοδιαχείριση και ανάληψη ευθύνης των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους (Mathews, McIntosh, Frank & May, 2014) και η παροχή υποστήριξης για τη μεταφορά των γνώσεων που αποκτήθηκαν, στην καθημερινή ζωή στο σχολείου (Joyce & Showers, 2002· McIntosh et al., 2014). Η υποστήριξη αυτή συνίσταται σε επιδείξεις πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων, υποστηριζόμενη εφαρμογή, παροχή πληροφοριών και ανατροφοδότησης είτε από τον/την επιμορφωτή/τρια, είτε από κάποιο/α συνάδελφο του/της εκπαιδευτικού (Han & Weiss, 2005· Kourkoutas & Xavier, 2010). Έτσι εμπλουτίζονται οι γνώσεις και δεξιότητες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, βελτιώνεται η πιστότητα εφαρμογής του μοντέλου και επιλύονται εν τη γενέσει τους προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή (Durlak et al., 2011), με ευεργετικές συνέπειες για την πεποίθηση αποτελεσματικότητας εφαρμογής των εκπαιδευτικών, αλλά και για την αντικειμενική αποτελεσματικότητα του μοντέλου (Han & Weiss, 2005· Kourkoutas & Xavier, 2010).

Τέλος προγνωστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας του μοντέλου αποτελεί και η επεξεργασία πληροφοριών που συλλέγονται από το σχολείο. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν στην αναγνώριση και διερεύνηση των προβλημάτων του σχολείου, στον προσδιορισμό ερωτήσεων που καθοδηγούν σε αποτελεσματικές λύσεις και στον έλεγχο και διόρθωση τόσο της πιστότητας εφαρμογής του μοντέλου, όσο και της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί (Coffey & Horner, 2012· McIntosh et al., 2013).

5.3. Διερεύνηση Αναγκών ανάλογα με τις συνθήκες Σχολείου

Οι στόχοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να τίθενται ανάλογα με τις ανάγκες που εκφράζουν λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία του σχολείου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τις ανάγκες που προκύπτουν από τις επιταγές της Πολιτείας.

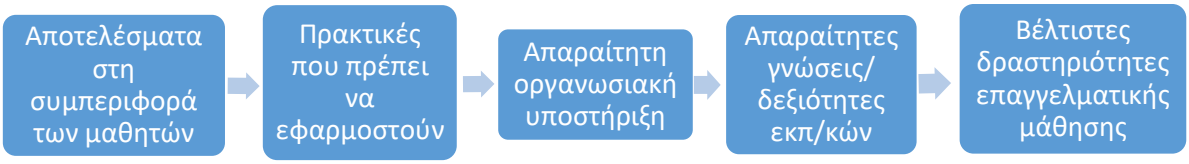
Για τη διερεύνηση της φιλοσοφίας του σχολείου, καθώς και των ρητών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προτείνεται η διενέργεια ομάδας εστίασης εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η ομάδα εστίασης αποτελεί μια ποιοτική ερευνητική μέθοδο που συνιστά μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση ανάμεσα στον/στην ερευνητή/τρια (στην περίπτωση του παρόντος μοντέλου, του/της επιμορφωτή/τριας) και τα μέλη μιας ομάδας (στην περίπτωση του παρόντος μοντέλου, των εκπαιδευτικών του σχολείου που θα επιμορφωθούν), καθώς και μεταξύ των μελών της ομάδας. Η συζήτηση αυτή είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να αντλεί πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα, σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό κλίμα (Krueger, 2002). Η αποτελεσματική διεξαγωγή της διαδικασίας εξαρτάται άμεσα από αυτόν/η που συντονίζει, μιας και αναμένεται να θέτει και να οριοθετεί το θέμα και τους κανόνες συζήτησης, να προετοιμάζει μια λίστα βασικών ερωτήσεων για τον προσανατολισμό της συζήτησης, να ξεπερνά εμπόδια που προκύπτουν (συγκρούσεις, ζητήματα εξουσίας, αμφισβήτηση στο πρόσωπό του/της), να ελαττώνει την επιρροή του/της και να βεβαιώνεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι ακούστηκαν προσεκτικά και εκτιμήθηκαν θετικά (Krueger, 2002). Προκειμένου ο/η ερευνητής/τρια να θεωρηθεί κατάλληλος/η για το συντονισμό της συζήτησης από τα μέλη της ομάδας, θα πρέπει να γνωρίζει καλά το θέμα που συζητείται (π.χ. στην παρούσα συνθήκη, να είναι έμπειρος/η εκπαιδευτικός της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας), να αποφεύγει την υιοθέτηση στάσης ειδικού (π.χ. στην παρούσα συνθήκη, να δρα σαν ισότιμο μέλος και όχι ως ειδήμων) και να μην εμπλέκεται στην αξιολόγησή τους (π.χ. στην παρούσα συνθήκη, να μην εμπλέκεται στις εκθέσεις προαγωγής των εκπαιδευτικών). Επομένως ο/η ερευνητής/τρια απαιτείται να έχει κοινωνικές δεξιότητες, εμπειρία, ευρύτητα σκέψης, ανεκτικότητα, παρατηρητικότητα, χιούμορ, ανθεκτικότητα, επιμονή, υπομονή, ευελιξία, ενθουσιασμό, ευαισθησία σε ζητήματα δεοντολογίας και να μην κατέχει θέση ισχύος έναντι των μελών της ομάδας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, μπορεί να γίνει με συστηματική παρατήρηση (αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών) και συνέντευξη με το/τη διευθυντή/ντρια (γεωγραφικά χαρακτηριστικά, διαθέσιμοι πόροι), ενώ η διερεύνηση των αναγκών που προκύπτουν από τις επιταγές της Πολιτείας, μέσα από τη μελέτη της ισχύουσας νομοθεσίας για τη σχολική ζωή.

5.4. Ανάπτυξη Προσαρμοσμένου Επιμορφωτικού Προγράμματος

Αφού αποσαφηνιστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, προτείνεται η διενέργεια ανάλογων τροποποιήσεων στο παρόν μοντέλο, προκειμένου να προκύψει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που ταιριάζει απόλυτα στις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου. Η επιλογή των στόχων εργασίας συστήνεται να γίνεται συνεργατικά από τον/την επιμορφωτή/τρια και τους επιμορφούμενους προκειμένου οι πιθανότητες εφαρμογής και αποτελεσματικότητας του προγράμματος να είναι αυξημένες (Τσάφος, 2014). Το περιεχόμενο του προγράμματος προτείνεται να επιλέγεται με βάση το σχεδιασμό επαγγελματικής μάθησης «προς τα πίσω» του Guskey (2014), η μεθοδολογία εφαρμογής, με βάση το πρότυπο επαγγελματικής ανάπτυξης του Cooper (2009) και οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα μέσα με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον «προς τα πίσω» σχεδιασμό του περιεχόμενου του επιμορφωτικού προγράμματος (Guskey, 2014), θα πρέπει πρωταρχικά να καθορίζεται το αποτέλεσμα στο οποίο αποσκοπεί, η επιθυμητή δηλαδή συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στην οποία αποβλέπει. Με βάση αυτή θα πρέπει να αποφασίζονται οι πρακτικές που είναι απαραίτητο να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου ο μαθητικός πληθυσμός να υιοθετήσει τη συμπεριφορά στην οποία στοχεύει το πρόγραμμα. Στη συνέχεια θα πρέπει να διευκρινιστεί και να επιλεγεί η οργανωτική υποστήριξη που είναι απαραίτητη για την εφαρμογή των παραπάνω πρακτικών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και να αποσαφηνιστεί ποιες συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις επιλεγμένες πρακτικές για να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Τέλος θα πρέπει να επιλεγούν οι βέλτιστες δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης εκπαιδευτικών και μέθοδοι, τεχνικές, μέσα που ταιριάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων, προκειμένου να αποκτηθούν οι παραπάνω γνώσεις και δεξιότητες (βλ. Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Σχεδιασμός περιεχομένου επιμόρφωσης (προσαρμογή από Guskey, 2014)

Σύμφωνα με το πρότυπο επαγγελματικής ανάπτυξης του Cooper (2009) η μάθηση νέων επαγγελματικών γνώσεων, στρατηγικών και δεξιοτήτων για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να ικανοποιούνται τέσσερις βασικές προϋποθέσεις: α. παρουσίαση της θεωρίας πάνω

στην οποία βασίζονται, β. επίδειξη όσων διδάσκονται από τον/την εκπαιδευτή/τρια, γ. ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης των εκπαιδευόμενων λαμβάνοντας άμεση ανατροφοδότηση και δ. καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων να εφαρμόσουν όσα διδάχτηκαν σε συνθήκες καθημερινής ζωής. Καθεμιά από τις παραπάνω προϋποθέσεις είναι σημαντική για τη διαδικασία της επαγγελματικής μάθησης ξεχωριστά, ο συνδυασμός τους όμως πολλαπλασιάζει την πιθανότητα εφαρμογής της στην καθημερινή επαγγελματική ζωή (Joyce & Showers, 2002). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά του, το παρόν μοντέλο συμπεριέλαβε στη μεθοδολογία εφαρμογής του όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις. Προτείνει δηλαδή η επιμόρφωση να εφαρμόζεται σε τρεις παράλληλους και αλληλεπιδρώντες άξονες.

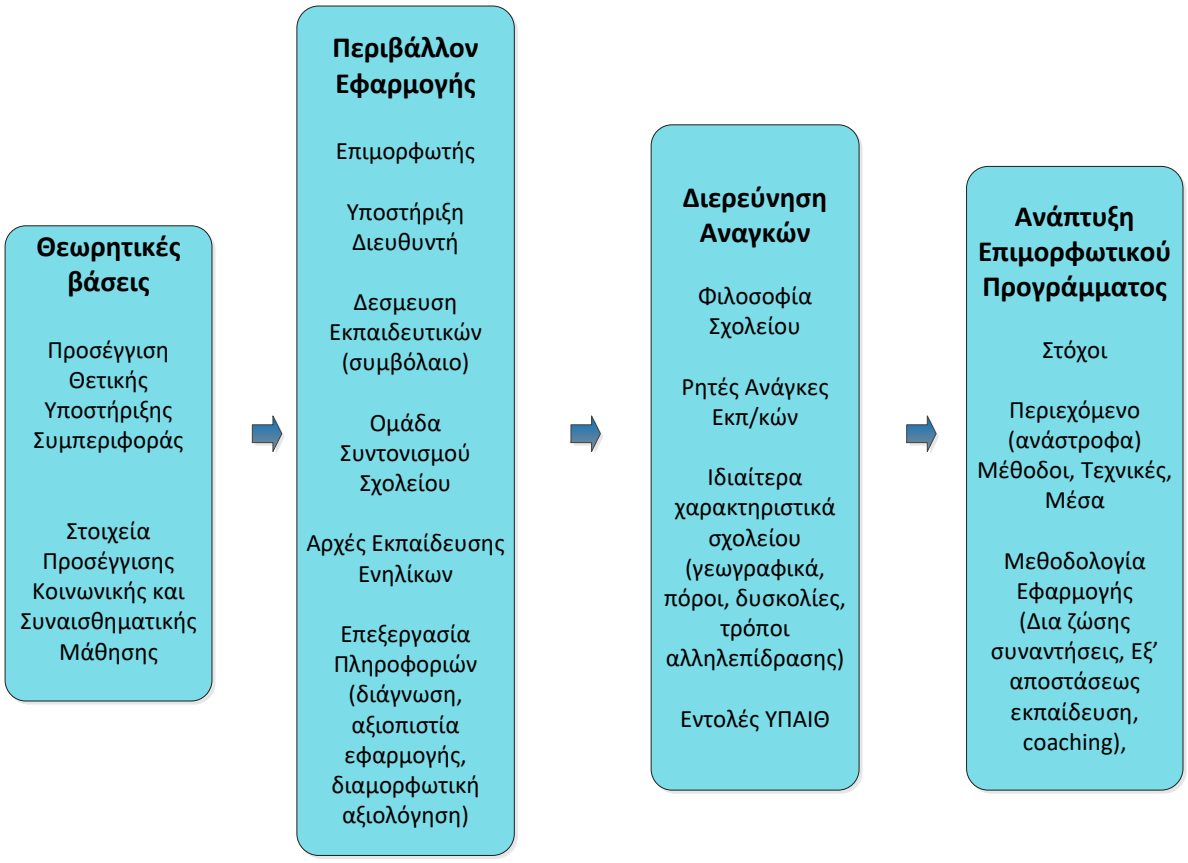
Στον πρώτο, εντάσσει δια ζώσης ομαδικές επιμορφωτικές συναντήσεις κατά τις οποίες: α. θα παρουσιάζονται οι νέες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές καθώς και η υποκείμενη θεωρία στην οποία στηρίζονται, β. θα γίνεται επίδειξή των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών από τον/την επιμορφωτή/τρια, με παράθεση θετικών και αρνητικών παραδειγμάτων γ. θα προβλέπεται εξάσκηση των εκπαιδευόμενων στις νέες γνώσεις, δεξιότητες, πρακτικές στο προστατευμένο περιβάλλον της επιμορφωτικής συνάντησης. Μετά το πέρας κάθε ομαδικής συνάντησης, θα ανατίθεται μια εργασία στους/στις εκπαιδευτικούς, η οποία θα αποτελεί πρακτική εφαρμογή όσων διδάχτηκαν ή συμφωνήθηκαν κατά τη συνάντηση, στην καθημερινή ζωή του σχολείου.

Στο δεύτερο άξονα της επιμόρφωσης, εντάσσει εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μέσω ψηφιακού φακέλου διαμοιρασμού αρχείων (digital shared file folder). Σε αυτόν θα περιλαμβάνονται ηλεκτρονικά αρχεία: α. με το υλικό που θα παρουσιάζεται ή θα δημιουργείται κατά τις δια ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις, προκειμένου να διευκολυνθεί η ολοκλήρωση των ανατιθέμενων εργασιών και β. με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με όσα θα παρουσιάζονται κατά τις δια ζώσης συναντήσεις, το οποίο θα καλύπτει τις περαιτέρω εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο ψηφιακός φάκελος διαμοιρασμού αρχείων δίνει τη δυνατότητα εμπέδωσης και εμβάθυνσης των θεμάτων που θίγονται κατά τις δια ζώσης συναντήσεις, ενώ αποτελεί συγχρόνως και μια συλλογή πληροφοριών για το αρχείο των εκπαιδευτικών, στο οποίο θα μπορούν να στραφούν όταν ολοκληρωθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Τέλος στον τρίτο άξονα εντάσσει «ατομική διαλογική εκπαιδευτική καθοδήγηση» (dialogical instructional coaching) για κάθε εκπαιδευόμενο/η μετά από κάθε δια ζώσης ομαδική

συνάντηση (Knight, 2017). Στόχος αυτών των συναντήσεων θα είναι η εξατομικευμένη υποστήριξη κάθε εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή των δεξιοτήτων που παρουσιάστηκαν στην ομαδική συνάντηση, σε πραγματικές σχολικές συνθήκες και η κάλυψη των σχετικών ιδιαίτερων αναγκών του/της. Οι βασικές αρχές συνεργασίας των συναντήσεων αυτών θα είναι: α. η αναγνώριση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και συνεπώς της ευθύνης τους για την επιλογή στόχων και την επίτευξή τους, β. η υιοθέτηση από τον/την εμψυχωτή/τρια ρόλου ισότιμου/μης συνεργάτη/ιδος, που αξιοποιώντας την ενεργητική ακρόαση, διερευνητικές ερωτήσεις, δεδομένα και την εμπειρία του/της σε αποτελεσματικές πρακτικές, προσπαθεί να διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να επιτύχει τους στόχους του/της. Μια πλήρης συνεδρία «διαλογικής εκπαιδευτικής καθοδήγησης» θα περιλαμβάνει (Knight, 2017): i. Συνεργατικό σχεδιασμό μιας παρέμβασης εμπνευσμένης από το υλικό που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη δια ζώσης ομαδική συνάντηση, σε συνδυασμό με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και την προτίμηση του/της εκπαιδευτικού (προετοιμασία/στοχοθεσία). Ο/Η εμψυχωτής/τρια οφείλει να υποστηρίζει τον/την εκπαιδευτικό κατά τη στοχοθεσία και την επιλογή των στρατηγικών παρέμβασης στις οποίες θα εξασκηθεί σε κάθε ατομική καθοδηγητική συνάντηση. Προκειμένου η παρέμβαση να είναι αποτελεσματική, οι στόχοι που τίθενται πρέπει να είναι δραστικοί, εύκολοι, συναισθηματικά κινητοποιητικοί, ρεαλιστικοί και επικεντρωμένοι στους μαθητές (Powerful, Easy, Emotionally Compelling, Reachable, Student-Focused, (PEERS Goals)-Knight, 2017). Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη στοχοθεσία της παρέμβασης μπορεί να γίνει μέσα από την υποβολή «κατευθυντικών προς λύση» ερωτήσεων όπως (Knight, 2017· Schlippe & Schweitzer, 2008): «Σε μια κλίμακα 1-10, πόσο κοντά είναι η συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών σας στην ιδανική μαθητική συμπεριφορά; Τι θα πρέπει να αλλάξει για να πλησιάσει το 10; Τι θα έκαναν οι μαθητές/τριες διαφορετικά αν συμπεριφερόταν ιδανικά; Πώς θα μπορούσατε να μετρήσετε αυτό που θα έκαναν διαφορετικά; Θα θέλατε να είναι αυτός ο στόχος της συνάντησής μας; Θα είχε σημασία για εσάς αυτός ο στόχος; Γιατί; Ποια στρατηγική από αυτές που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη δια ζώσης ομαδική συνάντηση θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε για την επίτευξη του στόχου σας; Θέλετε να δουλέψουμε σε αυτήν την στρατηγική; ii. Επίδειξη της παρέμβασης στην καθημερινή πρακτική. Η επίδειξη της παρέμβασης στην καθημερινή σχολική ζωή μπορεί, ανάλογα με την επιθυμία του/της εκπαιδευτικού, να γίνει από τον/την εμψυχωτή, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί, ή να γίνει συνεργατικά τόσο από τον/την εμψυχωτή όσο και από τον/την εκπαιδευτικό ή να γίνει από τον/την εκπαιδευτικό, ενώ ο/η εμψυχωτής παρατηρεί και iii. Ανατροφοδότηση εφαρμογής και αναστοχασμός. Τέλος προτείνεται ο/η εμψυχωτής χρησιμοποιώντας διερευνητικές

ερωτήσεις να παρέχει ανατροφοδότηση και υποστήριξη στον/στην εκπαιδευτικό, αναλύοντας τις πρακτικές που παρατηρήθηκαν, αναγνωρίζοντας τα δυνατά σημεία, καθώς και τα σημεία που μπορούν να βελτιωθούν. Στη διαλογική συζήτηση που ακολουθεί μπορεί να συζητηθεί η προσαρμογή των πρακτικών, ο τρόπος που μεταφέρονται στο μαθητικό πληθυσμό, ο στόχος που τέθηκε, προκειμένου να ταιριάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών του. Το μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού παρατίθεται σχηματικά παρακάτω (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Μοντέλο Εμπλουτισμένης ΘΥΣ

Συνοψίζοντας, στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους να διαχειρίζονται την προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο τους. Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε διδακτικές προσεγγίσεις πειθαρχίας και τονίζει τη σημασία της διαμόρφωσης κοινής αντιμετώπισης στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας. Προτείνει αντί κάθε εκπαιδευτικός να θέτει κατά βούληση ή κατά διάθεση δικούς του/της και διαφορετικούς από των συναδέλφων του/της κανόνες, ρουτίνες, διαδικασίες, επιθυμητές κι ανεπιθύμητες συμπεριφορες, να ακολουθείται μια κοινή παιδαγωγική γραμμή από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλους τους χώρους του σχολείου. Συγκεκριμένα προτείνεται, λαμβάνοντας

υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, να γίνεται σαφής ορισμός, συλλογικά και συνεργατικά, κοινών προσδοκιών συμπεριφοράς για όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σχολική ζωή, συστηματική διδασκαλία και εξάσκησή τους και διαμόρφωση κοινού τρόπου διαχείρισης, επιβράβευσης και αποθάρρυνσής τους αξιοποιώντας αποτελεσματικές στρατηγικές. Έτσι μπορεί να αναπτυχθεί μια κοινή γλώσσα στο σχολείο, η οποία διευκολύνει την επικοινωνία, μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού και δημιουργεί αίσθηση ασφάλειας και θετικότερου σχολικού κλίματος (Sugai, & Horner, 2008). Εκτός από την παράθεση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών, στο μοντέλο περιγράφονται και τα «συστήματα» που τις υποστηρίζουν. Τέτοια «συστήματα» είναι ένας/μια άρτια εκπαιδευμένος/η επιμορφωτής/τρια, η υποστήριξη της προσπάθειας από το/τη Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας, η προσωπική δέσμευση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για συνεργασία, μια ομάδα συντονισμού της προσπάθειας στο σχολείο, η τήρηση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων και η επεξεργασία πληροφοριών για την αξιολόγηση και τροποποίηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος της προσπάθειας. Το μοντέλο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να καθοδηγεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες, φιλοσοφία και χαρακτηριστικά κάθε σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη και τις κρατικές επιταγές για την Παιδεία. Η επιμόρφωση που θα προκύψει θα περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη βιβλιογραφία στα αποτελεσματικά ενδοσχολικά προγράμματα (Durlak et al., 2011): θα αποτελεί μια βήμα προς βήμα προσέγγιση (sequenced), β) θα αξιοποιεί ενεργητικούς τρόπους μάθησης (active), γ) θα στοχεύει σε μάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (focused), δ) θα αφιερώνει αρκετό χρόνο σε ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων κοινωνικών ή συναισθηματικών (explicit) (SAFE).

ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Μεθοδολογία Έρευνας

6.1. Προβληματισμός, Σκοπός και Στόχοι

Όπως έγινε ξεκάθαρο στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας, η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού και η συνεχής επιδείνωσή της αποτελούν σοβαρότατες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό προσωπικό στα ελληνικά σχολεία (Αναστασιάδης, 2011· Βεργίδης, 2008· Kourkoutas et al., 2018· Koutrouba, 2013· Πανούση, 2018). Βρέθηκε μάλιστα ότι πάνω από τους/τις μισούς/ες εκπαιδευτικούς θεωρούν τον εαυτό τους ανεπαρκή να ανταποκριθεί επιτυχώς στο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό κομμάτι του ρόλου του στο σχολείο (Παπαναούμ, 2014) ενώ δηλώνουν μη ικανοποιημένοι/ες από τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που έχουν ήδη παρακολουθήσει (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011· Γραικός, 2014· ΕΚΚΕ, 2008· Καζαντζής, 2007· Kiriatzakou, 2018· Μουτιάγκα, 2020· ΟΕΠΕΚ, 2008·, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Επομένως υποστηρίζουν ότι χρειάζονται επιπλέον σχετική επιμόρφωση, σε θεματικές που οι ίδιοι/ες θα επιλέγουν (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011· Γραικός, 2014· Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008· Kourkoutas et al., 2018· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013· ΟΕΠΕΚ, 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Προκειμένου να διερευνηθούν τα αίτια της αναποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν προσφερθεί ως τώρα στους/στις Έλληνες/νίδες εκπαιδευτικούς, διενεργήθηκε από την ερευνήτρια μια σχετική πανελλήνια έρευνα (Μουτιάγκα, 2020), η οποία μεταξύ άλλων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών και μαθητριών που συναντούν στο σχολείο τους, το ρόλο που θεωρούν ότι έχουν στο σχολείο (μετάδοση γνώσεων, αξιολόγηση, προώθηση προσωπικότητας, προάσπιση δικαιωμάτων κτλ), και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Επομένως γίνεται ξεκάθαρο ότι κεντρικά σχεδιασμένα και προκατασκευασμένα μοντέλα επιμόρφωσης, όπως αυτά που επικρατούσαν ως τώρα στην ελληνική πραγματικότητα δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικά. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν κι άλλοι ερευνητές στη βιβλιογραφία (Alfaidi & Elhassan, 2020· Γραικός, 2014· Livingston, 2017· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013), οι οποίοι προτείνουν σαν ελπιδοφόρα λύση στο πρόβλημα της αναποτελεσματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους, το σχεδιασμό επιμορφωτικών μοντέλων που θα μπορούν να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Σε αυτό το πνεύμα, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας προτάθηκε ένα μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης

εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών τους, το οποίο στηρίζεται σε εναλλακτικές θεωρίες πειθαρχίας, δομεί ένα σταθερό περιβάλλον εφαρμογής, καθοδηγεί το σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων πλήρως προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολείου και επομένως αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Admiraal et al., 2021· Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017˙ OECD, 2019).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να σχεδιάσει, εφαρμόσει, αποτιμήσει και αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου υποστήριξης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα του μοντέλου στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού ενός συγκεκριμένου σχολείου. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν τη λεπτομερέστερη μελέτη του αντίκτυπου που έχει η εφαρμογή του μοντέλου στους/στις εκπαιδευτικούς και το μαθητικό πληθυσμό αυτού του σχολείου και διατυπώνονται στη συνέχεια:

1ος Στόχος: Η μελέτη της μεταβολής στην αντίληψη εκπαιδευτικών και μαθητικού πληθυσμού για το κλίμα του σχολείου τους αμέσως μετά το τέλος της επιμόρφωσης και η ενδεχόμενη διατήρηση της μεταβολής αυτής στο χρόνο.

2ος Στόχος: Η μελέτη της μεταβολής της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αμέσως μετά την επιμόρφωση και η ενδεχόμενη διατήρηση της μεταβολής αυτής στο χρόνο.

3ος Στόχος: Η μελέτη της μεταβολής της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού (αντικειμενικά, αλλά και κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών), ως αποτέλεσμα των αλλαγών που έγιναν στο σχολείο λόγω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και η ενδεχόμενη διατήρηση αυτής της μεταβολής στο χρόνο.

4ος Στόχος: Η μελέτη της μεταβολής της σχολική επίδοση του μαθητικού πληθυσμού ως αποτέλεσμα των αλλαγών που έγιναν στο σχολείο λόγω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και η ενδεχόμενη διατήρηση αυτής της μεταβολής στο χρόνο.

6.2. Ερευνητικές Υποθέσεις

Με βάση τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1η Υπόθεση: Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι ενδοσχολικά προγράμματα ΘΥΣ που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί έπειτα από σχετική επιμόρφωση, μπορούν να κάνουν θετικότερη την αντίληψη του σχολικού κλίματος τόσο του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο τους όσο και των ίδιων (Bradshaw et al., 2012· Charlton, Moulton, Sabey, & West, 2021· Elrod, Rice, Meyers, 2021· Mitchell, & Bradshaw, 2013· Mitchell et al., 2018· Thapa et al., 2013). Υποστηρίζουν επίσης ότι όσο περισσότερα χρόνια εφαρμόζεται το πρόγραμμα στο σχολείο τόσο θετικότερη γίνεται και η αντίληψη του σχολικού κλίματος (Elrod et al., 2021· Charlton et al., 2021). Αντίστοιχα είναι τα συμπεράσματα ερευνών για την επίδραση ενδοσχολικών προγραμμάτων ΚΣΜ στη θετικότερη αντίληψη του σχολικού κλίματος τόσο του μαθητικού πληθυσμού (Darling-Hammond, & Cook-Harvey, 2018· Osher, Kidron, DeCandia, Kendziora, & Weissberg, 2015), όσο και των εκπαιδευτικών (Gage & Thomas, 2019· Osher et al., 2015). Επομένως διαμορφώνεται η υπόθεση ότι τόσο ο μαθητικός πληθυσμός, όσο και οι εκπαιδευτικοί θα αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου τους ως θετικότερο αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και η αντίληψη αυτή θα παραμένει σταθερά θετική στις επαναληπτικές μετρήσεις, εφόσον το πρόγραμμα συνεχίσει να εφαρμόζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο σχολείο και μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος.

2η Υπόθεση: Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα η εφαρμογή προγραμμάτων ΘΥΣ στο σχολείο, συνδέεται με βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο τους (Bradshaw et al., 2012· Kelm & McIntosh, 2012· Park et al., 2019· Ross et al., 2012· Sørlie & Ogden, 2015), και η εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣΜ, με βελτίωση της γενικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Larsen & Samdal, 2012· Zinz et al., 2007). Η διατήρηση της επίδρασης των παραπάνω προγραμμάτων στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται στη βιβλιογραφία με την πιστότητα εφαρμογής τους (Ross et al., 2012), τις προσαρμογές τους στα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου (Kelm & McIntosh, 2012) και την ποιότητα εφαρμογής (Zinz et al., 2007). Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα διαμορφώνεται η υπόθεση ότι η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης θα βελτιωθεί αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και θα παραμείνει σταθερή στις επαναληπτικές μετρήσεις εφόσον το πρόγραμμα συνεχίσει να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος.

3η Υπόθεση: Ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με βάση την προσέγγιση ΘΥΣ, δείχνουν ότι η εφαρμογή τους στους εκπαιδευτικούς συνδέεται με μείωση της συχνότητας πειθαρχικών αναφορών (Calderella et al., 2011· Freeman et al., 2019· Flannery et al. 2014· Gage et al., 2018· Horner et al., 2009) και αποβολών των μαθητών και μαθητριών (Bradshaw et al., 2010· Gage, Sugai, Lewis & Brzozowy, 2015· James et al., 2019) και με αύξηση της θετικής τους συμπεριφοράς (Bohanon & Wu, 2014· Gage et al., 2018· Horner et al., 2009· Lee & Gage, 2020· Mitchell et al., 2018· Park et al., 2019· Sprague et al., 2017). Προϋπόθεση αποτελεί η προσαρμογή των προγραμμάτων αυτών στις ιδιαίτερες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Reinke et al., 2013· Stormont, Reinke, & Herman, 2011) και στο σχέδιο της εκάστοτε Πολιτείας για την Παιδεία (Betters-Bubon, Brunner & Kansteiner, 2016). Η διατήρηση αυτών των αποτελεσμάτων στο χρόνο, αλλά και η βελτίωσή τους σύμφωνα με άλλα ερευνητικά ευρήματα εξαρτάται από το αν η προσέγγιση ΘΥΣ εφαρμόζεται με πιστότητα μετά το τέλος της επιμόρφωσης (Mathews et al., 2014· Noltemeyer, Palmer, James & Petrasek, 2019).

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα ερευνών για την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων που εκπαιδεύουν το εκπαιδευτικό προσωπικό να διδάσκουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών συνδέεται με σημαντική μείωση στην εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού (Domitrovich et al., 2017· Kwon et al., 2017· Larsen & Samdal, 2012· McKown, 2017· OECD, 2021· Shanker, 2014· Sklad et al., 2012· Taylor et al., 2017), αύξηση της θετικής τους συμπεριφοράς και βελτίωση της κοινωνικής τους προσαρμοστικότητας (Gershon & Pelliteri, 2018· OECD, 2021· Skald et al., 2012). Η διατήρηση αυτών των αποτελεσμάτων στο χρόνο και η θετική τους επίδραση στην μετέπειτα ζωή του μαθητικού πληθυσμού εξαρτάται από το αν τα προγράμματα ΚΣΜ έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Συνδέσμου Ακαδημαϊκής και Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης (CASEL, 2015) (DePaoli et al., 2017· Mahoney et al., 2018· Elias, 2014· Jones & Kahn, 2017· OECD, 2021· Taylor et al., 2017). Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα διαμορφώνεται η υπόθεση ότι ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου παρέμβασης θα παρουσιάσει αμέσως μετά την επιμόρφωση στατιστικά σημαντική μείωση της συχνότητας πειθαρχικών αναφορών και αποβολών, η οποία θα συνεχίσει να υφίσταται και στις επαναληπτικές μετρήσεις εφόσον το πρόγραμμα εξακολουθήσει να εφαρμόζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο σχολείο και μετά το τέλος της επιμόρφωσης

4η Υπόθεση: Αναφορικά με την μεταβολή της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός προγράμματος ΘΥΣ στο σχολείο, τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι η πιστότητα και το χρονικό διάστημα εφαρμογής του προγράμματος επιδρούν διαφοροποιητικά. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι όσο πιστότερη ήταν η εφαρμογή του προγράμματος και όσο μεγαλύτερος ο χρόνος εφαρμογής του, τόσο μεγαλύτερη και σταθερότερη ήταν η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Angus & Nelson, 2019· Gage, Leite, Childs, & Kincaid, 2017· Scherer, & Ingle, 2020). Αντίστοιχα η μεταβολή της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός προγράμματος ΚΣΜ στο σχολείο, συνδέθηκε επίσης με την πιστότητα εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς (Shoesmith et al., 2021) προκειμένου να ωφελούνται ισότιμα όλοι οι μαθητές και μαθήτριες ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Cipriano et al., 2022· Ramirez, Brush, Raisch, Bailey, & Jones, 2021), αλλά και με οικολογικούς παράγοντες υποστήριξής τους, όπως η οικογένεια ή η Πολιτεία (Mahoney et al., 2021)

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα διαμορφώνεται η υπόθεση ότι ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου παρέμβασης δεν θα παρουσιάσει διαφοροποίηση στην ακαδημαϊκή του επίδοση αμέσως μετά το τέλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο αναμένεται ότι θα παρατηρηθεί βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση στις επαναληπτικές μετρήσεις εάν οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα στο οποίο εκπαιδεύτηκαν και μετά το τέλος της επιμόρφωσης, με πιστότητα.

6.3. Σχεδιασμός Έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια

1ο Στάδιο: Επιλογή Σχολείων-Προσαρμογή Επιμόρφωσης στις ανάγκες του Σχολείου Παρέμβασης

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας έγινε η επιλογή των σχολείων που συμμετείχαν. Η αναζήτηση έγινε μεταξύ των Γυμνασίων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, για δύο λόγους. Ο πρώτος ήταν ότι η ερευνήτρια απασχολούνταν επαγγελματικά στην εν λόγω Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και επομένως είχε πρόσβαση στα Γυμνάσια και Λύκεια που ανήκουν διοικητικά σε αυτή. Ο δεύτερος λόγος ήταν το ερευνητικό εύρημα σύμφωνα με το οποίο όσο νωρίτερα στη ζωή των μαθητών και μαθητριών εφαρμοστεί προληπτική και αντισταθμιστική παρέμβαση, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα παρατηρηθούν αναφορικά με την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών

(Waasdorp et al., 2012· Οικονομίδης, 2006). Η επιλογή των σχολείων πραγματοποιήθηκε με βάση προκαθορισμένη διαδικασία που αναλύεται παρακάτω. Το πρώτο στάδιο της έρευνας ολοκληρώθηκε με την προσαρμογή του μοντέλου επιμόρφωσης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου παρέμβασης, αφού διασφαλίστηκε υποστηρικτικό περιβάλλον εφαρμογής. Το περιβάλλον εφαρμογής περιλάμβανε την καθοδήγηση από έμπειρη επιμορφώτρια με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, την άμεση και έμμεση υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου καθώς και τη δέσμευση εφαρμογής από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη δημιουργία μιας ομάδας συντονισμού του προγράμματος (κοινότητας πρακτικής) και την ανάπτυξη συστήματος συλλογής/επεξεργασίας πληροφοριών για την διενέργεια αξιολογήσεων (υπάρχουσας κατάστασης, αξιόπιστης εφαρμογής του προγράμματος, αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων). Η προσαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος στα χαρακτηριστικά του σχολείου (βλ. κεφ. 6.4) βασίστηκε στη φιλοσοφία του, τις ρητές ανάγκες των εκπαιδευτικών του (αντλήθηκαν από ομάδα εστίασης εκπαιδευτικών), τα γεωγραφικά του χαρακτηριστικά, τους διαθέσιμους πόρους και δυσκολίες του (αντλήθηκαν από συνέντευξη του διευθυντή) τους τρόπους αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών (αντλήθηκαν από συστηματική παρατήρηση) και την ισχύουσα νομοθεσία (μελετήθηκε το ΦΕΚ 120/23-1-2018, κεφ. ΣΤ-Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- Παιδαγωγικές δράσεις και μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου), η οποία όφειλε να τεθεί σε εφαρμογή από την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα, οι προσαρμογές που χρειάστηκε να γίνουν στο μοντέλο επιμόρφωσης αφορούσαν, τόσο το περιβάλλον εφαρμογής (δόμηση Κοινότητας Πρακτικής αντί ομάδας υποστήριξης ΘΥΣ για το συντονισμό των παρεμβάσεων στο σχολείο και Σύστημα Συλλογής Δεδομένων σχολείου για την αξιολόγησή τους), όσο και τους στόχους εργασίας και επομένως το περιεχόμενο. Η λεπτομερής περιγραφή του προγράμματος επιμόρφωσης παρατίθεται στο κεφάλαιο 6.5.

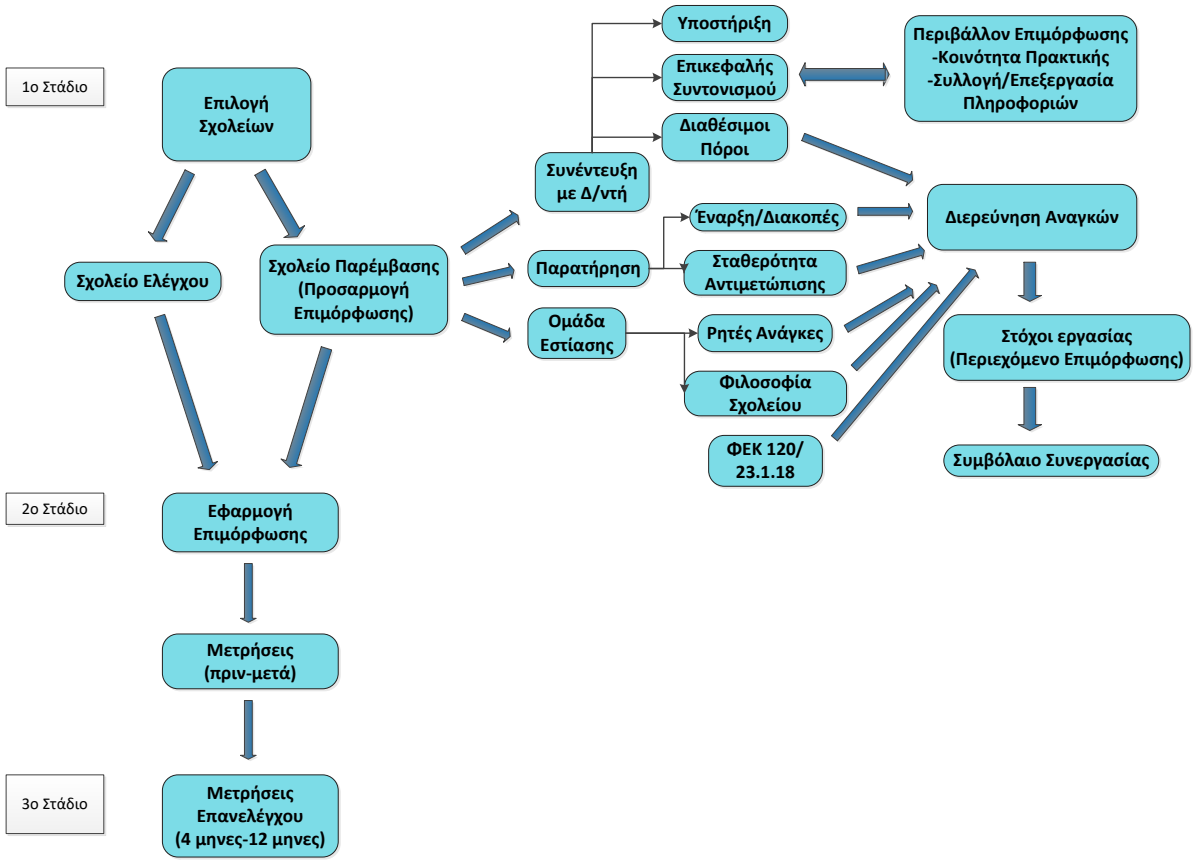
2ο Στάδιο: Εφαρμογή Επιμορφωτικού Προγράμματος-Μετρήσεις πριν και μετά

Στο δεύτερο στάδιο έγιναν οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και του μαθητικού πληθυσμού τόσο του σχολείου παρέμβασης, όσο και του σχολείου ελέγχου. Η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων περιγράφεται αμέσως παρακάτω (κεφ. 6.7). Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα των αρχικών μετρήσεων (μέτρηση βάσης), εφαρμόστηκε το επιμορφωτικό πρόγραμμα που διήρκησε ένα εξάμηνο. Αμέσως μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκαν επαναληπτικές μετρήσεις στους/στις

συμμετέχοντες/χουσες, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του σε εκπαιδευτικούς και μαθητικό πληθυσμό.

3ο Στάδιο: Μετρήσεις Επανελέγχου

Το τρίτο στάδιο περιλάμβανε επαναληπτικές μετρήσεις επανελέγχου εκπαιδευτικών και μαθητικού πληθυσμού στα δύο σχολεία. Ο μετρήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, στο τέλος δηλαδή της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, και ένα χρόνο αργότερα, στο τέλος δηλαδή του πρώτου σχολικού εξαμήνου της επόμενης σχολικής χρονιάς. Με τις μετρήσεις επανελέγχου διερευνήθηκε η διατήρηση των αποτελεσμάτων του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών στους/στις ίδιους/ίδιες και τους/τις μαθητές/τριές τους. Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας παρατίθεται σχηματικά παρακάτω (Εικόνα 6)



Εικόνα 6. Σχεδιασμός της Έρευνας

6.4. Προσαρμογή Επιμορφωτικού Προγράμματος

Αμέσως μετά την επιλογή του σχολείου παρέμβασης και του σχολείου ελέγχου έγινε συνάντηση της ερευνήτριας με τους διευθυντές, για να συζητηθούν οι λεπτομέρειες της συνεργασίας τους. Στη συνάντηση αυτή συζητήθηκε ο τρόπος επικοινωνίας, το

χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων και οι υποχρεώσεις των συμμετεχόντων (επιμορφώτριας, διευθυντή, εκπαιδευτικών). Επιπλέον αντλήθηκαν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (συμμετοχή σε παρόμοιες επιμορφώσεις), μαθητικού πληθυσμού (ποσοστό αλλοεθνών μαθητών/τριών) και σχολείων (λειτουργία ομάδων διαχείρισης συμπεριφοράς εκτός της υποχρεωτικής από το νόμο «Ομάδας Δράσης Πρόληψης») που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Βρέθηκε ότι τα χαρακτηριστικά αυτά για τα δύο σχολεία ήταν παρόμοια, οπότε θεωρήθηκε ότι επηρεάζουν με παρόμοιο τρόπο, χωρίς να αλλοιώνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Τέλος συμφωνήθηκε ότι τα δύο σχολεία, για όσο διαρκέσει η έρευνα δε θα εμπλακούν σε κάποιο άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα, εκτός αν αυτό επιβληθεί κεντρικά, οπότε και δεν θα επηρεαστούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Προκειμένου να γίνει η προσαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος που περιγράφηκε παραπάνω (βλ. κεφ. 5), στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της συνέντευξης, της παρατήρησης και της ομάδας εστίασης. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν από αυτά χρησιμοποιήθηκαν για να τεθούν οι στόχοι και το περιεχόμενο εργασίας της συγκεκριμένης επιμορφωτικής παρέμβασης, αλλά και για να συμφωνηθεί ο συγκεκριμένος τρόπος συνεργασίας επιμορφώτριας-εκπαιδευτικών.

6.4.1.Συνέντευξη με το Διευθυντή του Σχολείου Παρέμβασης

Με το διευθυντή του σχολείου παρέμβασης συζητήθηκαν επιπλέον λεπτομέρειες για τη συμβολή του ίδιου στην εγκατάσταση, εφαρμογή, αξιολόγηση και προσαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος στις ανάγκες του σχολείου. Συγκεκριμένα ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε η δέσμευση του διευθυντή να υποστηρίξει άμεσα και έμμεσα την διεξαγωγή του προγράμματος τουλάχιστον για έναν χρόνο, με την παροχή των απαραίτητων πόρων (χώρος και χρόνος για ανά μήνα συναντήσεις, τεχνικά μέσα, ανάθεση εργασιών υποστήριξης της προσπάθειας που θα γίνει), την ενεργό του συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία, αποτελώντας παράδειγμα προς μίμηση και με την παροχή επιβράβευσης σε όσους/ες εκπαιδευτικούς εφαρμόζουν επαρκώς. Επίσης ζητήθηκε από το διευθυντή να αναλάβει επικεφαλής μιας ομάδας συντονισμού και εφαρμογής της εναλλακτικής προσέγγισης πειθαρχίας που εισηγείται η επιμόρφωση, στο σχολείο. Προτάθηκε μάλιστα αντί να συσταθεί εκ νέου μια τέτοια ομάδα, να αξιοποιηθεί η «Ομάδα Δράσης Πρόληψης» κατά της βίας του σχολείου. Πρόκειται για μια ομάδα εκπαιδευτικών που έχει συσταθεί σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με επικεφαλής το διευθυντή τους, η οποία

λειτουργεί από το σχολικό έτος 2015-2016 υποχρεωτικά, κατ' εφαρμογή της Εγκυκλίου 9103/03-10-2014 του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο ο διευθυντής δήλωσε ότι η ομάδα αυτή υπολειτουργεί στο σχολείο του και ότι θα ήταν καλύτερο ο συντονισμός και η λήψη αποφάσεων για την επιμόρφωση να γίνεται από όλο το σύλλογο, προκειμένου να διασφαλίζεται και η εφαρμογή των αποφάσεων. Συνεπώς συμφωνήθηκε κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να λειτουργήσουν ως Κοινότητα Πρακτικής που θα αναλάβει το ρόλο της «ομάδας συντονισμού και υποστήριξης» της εφαρμογής του προγράμματος διαχείρισης συμπεριφοράς στο σχολείο.

Στη συνέχεια τονίστηκε η αναγκαιότητα λειτουργίας στο σχολείο συστήματος συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών προκειμένου να διασφαλίζεται αξιόπιστη εφαρμογή, έλεγχος των αποτελεσμάτων και προσανατολισμός των αποφάσεων. Η ερευνήτρια πρότεινε οι πληροφορίες να συλλέγονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, με βάση συγκεκριμένα πρωτόκολλα και η επεξεργασία των πληροφοριών να γίνεται από την ίδια. Ο διευθυντής ωστόσο θεώρησε ότι για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων μαθητών και εκπαιδευτικών, θα ήταν καλύτερα η επεξεργασία να ανατεθεί σε εκπαιδευτικό του σχολείου.

Στο κλείσιμο της συνάντησης καταγράφηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σαν πόροι υποστήριξης (π.χ. σπουδές κάποιων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και την ψυχολογία, συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, καλή λειτουργία της υποχρεωτικής από το νόμο Ομάδας Δράσης Πρόληψης) ή εμπόδια (δυσκολία προσανατολισμού των αποφάσεων για την πειθαρχία στο σχολείο, λόγω έλλειψης ομάδας συντονισμού και τρόπου συλλογής και αξιολόγησης δεδομένων από το σχολείο) της επιμόρφωσης και συμφωνήθηκε να γίνει παρατήρηση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών στις τάξεις για δύο μέρες.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που δόθηκαν από το διευθυντή:

α. Μεταξύ των εκπαιδευτικών που δήλωσαν συμμετοχή στην παρούσα επιμόρφωση, υπήρχαν δύο που είχαν μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή (ένας μαθηματικός και μία φιλόλογος) και άλλοι δύο που αποφοίτησαν από τη σχολή Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (δύο φιλόλογοι). Ωστόσο ο διευθυντής τόνισε ότι τόσο αυτοί, όσο και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, έχουν λίγο ελεύθερο χρόνο εντός και εκτός σχολικού ωραρίου, τον οποίο προτιμούν να διαθέτουν σε ανάπαυλα και όχι σε σχολικές δραστηριότητες.

β. Η συμμετοχή των γονέων των μαθητών στη σχολική ζωή δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς, επειδή οι γονείς μεμονωμένων μαθητών και μαθητριών επιδιώκουν να συμμετέχουν στη

σχολική ζωή, προκειμένου να παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών με παρατηρήσεις και διορθώσεις για τον τρόπο που αυτοί λειτουργούν στο σχολείο.

γ. Η Ομάδα Δράσης Πρόληψης του σχολείου αποτελείται από δύο μέλη, τον ίδιο και μια εκπαιδευτικό, τα οποία μετά βίας προλαβαίνουν να ανταποκριθούν στις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που απορρέουν από το ρόλο τους. Επομένως θεωρεί δίκαιο και δεσμεύεται να ηγηθεί μιας Κοινότητας Πρακτικής που θα αναλάβει το έργο του συντονισμού των παρεμβάσεων πειθαρχίας στο σχολείο, οι οποίες θα εμπνέονται από την παρούσα επιμόρφωση

δ. Στο σχολείο δεν λειτουργεί οργανωμένο σύστημα συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών. Ωστόσο κάτι τέτοιο θα είναι επιβεβλημένο από την ερχόμενη σχολική χρονιά λόγω του ΦΕΚ (120/23-1-2018, κεφ. ΣΤ). Επομένως δήλωσε ότι είναι διατεθειμένος να συνεργαστεί με την ερευνήτρια και τους συναδέλφους του, ώστε να δημιουργηθούν πρωτόκολλα για τη συλλογή πληροφοριών από το σχολείο και να αναθέσει σε εκπαιδευτικούς με ειδικότητα Πληροφορικής να επεξεργάζονται και να εκθέτουν αυτά τα δεδομένα στην ολομέλεια του συλλόγου.

6.4.2. Παρατήρηση Εργασιών Σχολείου Παρέμβασης

Ο κύριος στόχος της συστηματικής παρατήρησης ήταν η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριων και συγκεκριμένα του τρόπου και της σταθερότητα αντιμετώπισης της επιθυμητής και ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς. Το πρωτόκολλο παρατήρησης ήταν αυτοσχέδιο και βασίστηκε στα εργαλεία Αξιολόγησης της Ποιότητας της Διδασκαλίας (Grift, 2007), Παρατήρησης Εκπαιδευτικού-Μαθητών/τριών (T-POT, Martin et al., 2010), Ανάλυσης της Αλληλεπίδρασης στην Τάξη, (FIAC, Niki, 2011) και Αυτοαξιολόγησης Διαχείρισης Τάξης (Simonsen, Fairbank, Briesch, & Sugai, 2006). Πριν χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή δεδομένων εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα τμήμα του σχολείου παρέμβασης για μια σχολική ώρα και αφού συμπληρώθηκε, αξιοποιήθηκε για την παρατήρηση έξι τμημάτων (δύο από κάθε τάξη) για μία ώρα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μάθημα ξεκινούσε από 5 ως 17 (Μ.Ο= 10) λεπτά μετά την είσοδο των μαθητών/τριών στην αίθουσα, διακόπτονταν λόγω ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από 3 ως 8 φορές (Μ.Ο= 5) για κάθε σχολική ώρα, εκτός από μια σχολική ώρα που δεν πραγματοποιήθηκε καθόλου λόγω της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το μάθημα τραβούσαν πάντα την προσοχή των εκπαιδευτικών (ποσοστό 100% των απαντήσεων που παρατηρήθηκαν), χωρίς ωστόσο να παρέχεται συχνή επιβράβευση στις σωστές απαντήσεις (ποσοστό 50% των

σωστών απαντήσεων που παρατηρήθηκαν). Η κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά περνούσε σχεδόν απαρατήρητη, αφού σημειώθηκε μόνο 2 φορές επιβράβευση για επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά, η οποία μάλιστα ήταν γενική (2% των επιθυμητών συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν) δεν αναφερόταν δηλαδή από τον εκπαιδευτικό συγκεκριμένα για ποιο λόγο επιβράβευε το/τη μαθητή/τρια. Αντίθετα η ανεπιθύμητη συμπεριφορά γινόταν σχεδόν πάντα αντιληπτή (ποσοστό 86% των συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν). Σχεδόν μετά από κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά διακοπτόταν το μάθημα για να γίνει επίπληξη και να δοθούν εντολές στους μαθητές/τριες (ποσοστό 86% των ανεπιθύμητων συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν). Το 65% αυτών αφορούσαν κοινωνική συμπεριφορά, ενώ το υπόλοιπο 35% μαθησιακή συμπεριφορά. Οι εντολές αυτές κατά ένα μεγάλο ποσοστό (70% αυτών που παρατηρήθηκαν) συνοδευόταν κι από μια επιπλέον εντολή, παράπονο, προσβολή ή αποβολή από την τάξη. Η αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν σταθερή, αλλά διαφοροποιούνταν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας.

6.4.3.Ομάδα Εστίασης Εκπαιδευτικών

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς οργανώθηκε ομάδα εστίασης των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης, με σκοπό να διερευνηθούν οι προβληματικές συμπεριφορές μαθητών και μαθητριών που τους δυσκολεύουν, οι επιμορφωτικές τους ανάγκες για τη διαχείριση των συμπεριφορών αυτών, ο ρόλος που θεωρούν ότι έχουν στο σχολείο, καθώς και η φιλοσοφία του σχολείου. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης προκειμένου να αναγνωριστούν στα δεδομένα μοτίβα νοήματος που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2012· Τσιώλης, 2018).

Αναφορικά με το είδος προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών που τους δυσκολεύουν, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η πιο ενοχλητική συμπεριφορά είναι η μικρής έντασης και μεγάλης συχνότητας διασπασικότητα Υ4: «ο ένας κάνει μια άσχετη με το μάθημα ερώτηση, ο άλλος τραβάει την καρέκλα του επανειλημμένα… άλλος χτυπάει το στυλό του στο θρανίο συνεχόμενα…ή κάνει ήχους με το στόμα…… κάποιοι από τους υπόλοιπους μαθητές… αντιδρούν στον διασπαστικό ήχο του συμμαθητή… γελάνε…τρομάζουν τάχα, ψάχνουν τι συμβαίνει… σταματούν με τον τρόπο τους το μάθημα». Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν επίσης ότι δυσκολεύονται με την αντιδραστικότητα των μαθητών/τριών, η οποία αν και αρκετά έντονη, εκδηλώνεται με μικρή συχνότητα Υ5: «κάποιοι μαθητές είναι πολύ ‘ευερέθιστοι’…δε δέχονται καμία παρατήρηση…αντιδρούν, φωνάζουν, τσιρίζουν… ακούγονται σε όλο το σχολείο όταν

διαφωνούν…». Τέλος πάνω από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς παραδέχτηκαν ότι δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις προκλητικές συμπεριφορές που επιδεικνύει μια μικρή ομάδα μαθητών/τριών Υ7: «μπαίνει στο μάθημα με την ησυχία του καθυστερημένα, χαιρετά τον καθηγητή μάγκικα διακόπτοντας το μάθημα και αμέσως ξεκινά να συζητά με τον διπλανό…ευτυχώς αυτά είναι μεμονωμένες περιπτώσεις…πολύ ενοχλητικές βέβαια…αλλά μόνο 4-5 σε όλο το σχολείο!» (βλ. σχετικό Θεματικό Χάρτη στο Παράρτημα Β1).

Αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι η υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 120/23-1-2018, κεφ ΣΤ «παιδαγωγικά μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία σχολείου»), την οποία όφειλαν να εφαρμόσουν κατά το τρέχον έτος, στόχευε στον περιορισμό των τιμωρητικών στρατηγικών στο σχολείο, χωρίς όμως να προτείνει άλλες προς αντικατάστασή τους Υ1: «…δεν αφαιρείς ένα εργαλείο που κάπως λειτουργεί (εννοεί την αποβολή)… για να προτείνεις συμβούλια τμήματος! Σιγά να μην ιδρώσει το αφτί του Χ επειδή θα συνέλθει το συμβούλιο τμήματος για να συζητήσει! Είναι αυτή μια δυνατή στρατηγική για να αντιμετωπίσουμε την υπόγεια επιθετικότητα των μαθητών; Καταρχήν η αποτελεσματικότητά των συμβουλίων τάξης βασιζόταν ως τώρα στο φόβο των συνεπειών!…Τώρα όμως σου λέει ο μαθητής 'ας πάνε να συζητάνε όσο θέλουν…τι θα μου κάνουν;'…ούτε αποβολή μπορούμε να δώσουμε, ούτε μείωση της διαγωγής, ούτε μείωση στο βαθμό…». Αντίθετα προσδοκά από κάθε σχολείο να καταρτίσει ένα «Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής» στο οποίο θα «εφαρμόζονται οι σκοποί της εκπαίδευσης όπως καθορίζονται από το Σύνταγμα και τους σχετικούς Νόμους, Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις» (ΦΕΚ, ΦΕΚ 120/23-1-2018:1949), για τη διαμόρφωση του οποίου ζήτησαν υποστήριξη. Υ7 «γράφει… στην ίδια υπουργική απόφαση… που ζητούν το «Πλαίσιο» (εννοεί το «Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής»)… ότι μπορούμε να συμβουλευτούμε και τους υπεύθυνους των υποστηρικτικών δομών πριν το διαμορφώσουμε με βάση τους σκοπούς της εκπαίδευσης που καθορίζονται με νόμους…έτσι δε θα υπάρχει περίπτωση να θεωρηθούμε παράνομοι…αυτό είναι το πρώτο που θα θέλαμε να γίνει πριν την επιμόρφωση…για να το υποβάλλουμε κιόλας στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης ότι αναμένουν από την επιμόρφωση να προτείνει πρακτικές αποτελεσματικές εναλλακτικές στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, οι οποίες όχι μόνο θα αντιμετωπίζουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά επιτυχώς, αλλά συγχρόνως θα υποστηρίζουν την πραγματοποίηση των μαθημάτων στο σχολείο Υ10: «αφού ο νόμος λέει να χρησιμοποιούμε άλλες (ενν. στρατηγικές διαχείρισης τάξης, εκτός ποινών) να τις ακούσουμε και να τις δούμε…να έχουν όμως αποτέλεσμα

πρακτικά…και να πραγματοποιείται η ύλη που πρέπει να καλυφθεί…αν δεν κάνουμε μάθημα, κάνουν ησυχία!». Τέλος οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να τους προταθεί μια αξιόπιστη μέθοδος εργασίας την οποία θα μπορούν να ακολουθούν, προκειμένου να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών τους και μετά το τέλος της επιμόρφωσης. Υ13: «Θα ήταν καλό να είχαμε έναν τρόπο επίλυσης…πρέπει να γίνουμε αυτάρκεις…ανεξάρτητοι… Εγώ πιστεύω στο «μη φιλεύεις το φτωχό, μάθε του να καλλιεργεί τη γη» (βλ. σχετικό Θεματικό Χάρτη στο Παράρτημα Β1).

Αναφορικά με τη φιλοσοφία και το ρόλο που θεωρούν ότι έχουν στο σχολείο, όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα υποστήριξαν ότι ο βασικός και κύριος ρόλος τους στο σχολείο είναι η διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου Υ3: «παράπλευρα γίνονται και πολλά άλλα πράγματα…όμως η διδασκαλία (εννοεί του γνωστικού αντικειμένου) είναι ο κύριος ρόλος μας εδώ!». Παρόλο που στην αρχή παρατηρήθηκαν διαφωνίες μεταξύ των συμμετεχόντων όσον αφορά τους ρόλους που υποχρεούνται να αναλάβουν στο σχολείο, όταν παρενέβη ο διευθυντής υπενθυμίζοντας το καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών, αποδέχτηκαν ότι η συμπεριφορική και συναισθηματική υποστήριξη είναι από τις βασικές τους αρμοδιότητες Υ4: «η διαχείριση συναισθημάτων και συμπεριφοράς είναι αναπόφευκτά μέσα στα καθήκοντά μας…άλλωστε πώς να κάνεις το μάθημα αν δεν υπάρχει ησυχία στην τάξη!», επομένως η φιλοσοφία του σχολείου όπως συνοψίστηκε από τον διευθυντή και έγινε αποδεκτή από τους/τις εκπαιδευτικούς διατυπώθηκε ως εξής «η ακαδημαϊκή αριστεία όλων των μαθητών και η προώθηση της συμπεριφορικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης, όπως άλλωστε ορίζει και ο νόμος» (βλ. σχετικό Θεματικό Χάρτη στο Παράρτημα Β1).

6.4.4. Στόχοι Επιμορφωτικού Προγράμματος και Τρόπος Συνεργασίας Εκπαιδευτικών

Με βάση τις ρητές ανάγκες που προέκυψαν από την ομάδα εστίασης εκπαιδευτικών, και λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τη συνέντευξη με το διευθυντή, τη συστηματική παρατήρηση και τη μελέτη των πρόσφατων Πολιτειακών εντολών για τις 'Παιδαγωγικές Δράσεις Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου' (ΦΕΚ 120/23-1-2018, κεφ. ΣΤ), η ερευνήτρια διατύπωσε τους στόχους εργασίας της επιμορφωτικής ομάδας και τους πρότεινε για επικύρωση στους/στις εκπαιδευτικούς. Οι στόχοι που συμφωνήθηκαν ήταν: α. η κατάρτιση Πλαισίου Οργάνωσης Σχολικής Ζωής, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου, β. η επιλογή και χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών και γ. η διαμόρφωση και εφαρμογή μιας μεθοδολογίας αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

Μετά την επικύρωση των στόχων τέθηκε και συμφωνήθηκε επίσης το συμβόλαιο συνεργασίας των εκπαιδευτικών κατά το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Σε αυτό διατυπώθηκαν με σαφήνεια οι υποχρεώσεις της επιμορφώτριας (που ήταν η ερευνήτρια) και των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Οι υποχρεώσεις της επιμορφώτριας σχετιζόταν με την επιλογή του περιεχόμενου του επιμορφωτικού προγράμματος και του τρόπου υλοποίησης των στόχων/προσδοκιών που τέθηκαν. Αφορούσαν δηλαδή την παρουσίαση των απαραίτητων πληροφοριών για να επιτευχθούν οι στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος, αξιοποιώντας συμμετοχικές βιωματικές μεθόδους αλλά και μια διαδικασία διαδικαστικής αξιολόγησης από τους επιμορφούμενους, με την οποία θα έχουν τη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου και των τρόπων υλοποίησης των επόμενων επιμορφωτικών συναντήσεων. Οι υποχρεώσεις των συμμετεχόντων αφορούσαν τη συμμετοχή στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Περιλάμβαναν δηλαδή τη συνεχή παρακολούθηση και ενεργητική εμπλοκή των συμμετεχόντων σε όλες τις διαδικασίες του επιμορφωτικού προγράμματος (υπευθυνότητα), την ελεύθερη διατύπωση της γνώμης τους, αλλά και την αποδοχή της γνώμης των άλλων συμμετεχόντων χωρίς την άσκηση κριτικής (σεβασμός), και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που μοιράζονται, καθώς και τη δυνατότητα επιλογής χωρίς πίεση των πληροφοριών που πρόκειται να κοινοποιήσουν (ασφάλεια).

6.5. Δομή και Περιεχόμενο Προσαρμοσμένου Επιμορφωτικού Προγράμματος

Το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα ως προσαρμογή του μοντέλου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (βλ. κεφάλαιο 5) στα χαρακτηριστικά του σχολείου παρέμβασης, αφορούσε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να προλαμβάνουν, διαχειρίζονται και αντιμετωπίζουν προβληματικές συμπεριφορές μαθητών/τριών, επανασχεδιάζοντας το σχολικό περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψη διερεύνηση αναγκών που είχε προηγηθεί, προτάθηκαν από την επιμορφώτρια και τέθηκαν προς έγκριση στους/στις εκπαιδευτικούς οι στόχοι εργασίας του προγράμματος. Αφού συμφωνήθηκαν οι στόχοι εργασίας και συνάφθηκε σχετικό συμβόλαιο συνεργασίας (βλ. κεφάλαιο 6.4.4), διαμορφώθηκε από την επιμορφώτρια η δομή και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος με βάση τις θεωρητικές βάσεις του μοντέλου.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τον πρώτο στόχο εργασίας, την κατάρτιση «Πλαισίου Οργάνωσης Σχολικής Ζωής», οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν στη συνεργατική διατύπωση σαφών προσδοκιών, κανόνων και ρουτινών συμπεριφοράς για την κοινότητα του σχολείου, συνυπολογίζοντας τις απόψεις των μαθητών/τριών και των γονέων τους. Στη συνέχεια βοηθήθηκαν στην κατάρτιση ενός Κανονισμού Λειτουργίας Σχολείου ή όπως αναφέρεται στη

σχετική νομοθεσία, ενός «Πλαισίου Οργάνωσης Σχολικής Ζωής», ο οποίος τύγχανε αποδοχής και επομένως εφαρμοζόταν από όλους/όλες στο σχολείο.

Αναφορικά με το δεύτερο στόχο εργασίας, τις στρατηγικές διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν: α. στη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις προσδοκίες, κανόνες και ρουτίνες συμπεριφοράς του «Πλαισίου Οργάνωσης Σχολικής Ζωής», παρέχοντας σαφή ανατροφοδότηση, β. στην παροχή θετικής κοινωνικής προσοχής στους/στις μαθητές/τριες, προκειμένου να δομηθεί θετική σχέση μαζί τους, γ. στη θετική, συγκεκριμένη, επιβράβευση για τις επιθυμητές συμπεριφορές και την αγνόηση ή αποθάρρυνση για τις ανεπιθύμητες, και δ. στην επιλογή δράσης με βάση τη λειτουργία της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίχθηκαν να καταρτίσουν ταιριαστά σε αυτούς/ες πρωτόκολλα διδασκαλίας προσδοκιών και ρουτινών, τρόπους επιβράβευσης επιθυμητής συμπεριφοράς και αποθάρρυνσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, διαδικασίες λειτουργικής αξιολόγησης συμπεριφοράς και κριτήρια διαμοιρασμού ευθυνών διαχείρισης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (π.χ. ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη βαρύτητά της).

Αναφορικά με τον τρίτο στόχο εργασίας, τη διαμόρφωση και εφαρμογή μεθοδολογίας αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο, συμφωνήθηκε οι παραπάνω στρατηγικές να τηρούνται από όλους/όλες τους/τις εκπαιδευτικούς, σε όλους τους χώρους του σχολείου, προκειμένου να ακολουθείται κοινή παιδαγωγική γραμμή. Παράλληλα, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς καθιερώθηκε μια κουλτούρα συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών σχολείου, οι οποίες αξιοποιούνταν για την καθοδήγηση της λήψης αποφάσεων. Συγκεκριμένα προτάθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς ένας συστηματικός τρόπος περιγραφής των συμβάντων του σχολείου (ποιος/ποιοι ενεπλάκησαν, τι, πότε, που και πώς έγινε) και ακόλουθης επεξεργασίας των πληροφοριών που προέκυπταν (συχνότητες), προκειμένου να αποφασιστεί σε ποιον/ποια και τι είδους παρεμβάσεις θα εφαρμοστούν ή, σε επόμενη μέτρηση των ίδιων πληροφοριών, η αποτελεσματικότητά τους. Αν για παράδειγμα από την επεξεργασία πληροφοριών προέκυπτε ότι μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών, επιδεικνύει συνεχώς την ίδια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ήταν πιθανότερο να αποφασιστεί πρόσθετη (2ου επιπέδου) συμπεριφορική υποστήριξή τους, ενώ αν προέκυπτε ότι ένας μεμονωμένος μαθητής εμπλέκεται σε πολλές ανεπιθύμητες συμπεριφορές, ήταν πιθανότερο να αποφασιστεί εντατική (3ου επιπέδου) υποστήριξή του από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στα πρώτα στάδια της επιμόρφωσης, μέχρι να καταρτιστεί το «Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής», να κατακτηθούν οι στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς και να εγκαθιδρυθεί η κουλτούρα συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών σχολείου, οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών παιρνόταν υπό την συστηματική καθοδήγηση της επιμορφώτριας[8]. Στη συνέχεια όμως, καθώς η ομάδα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών άρχισε να αναγνωρίζει ότι λειτουργεί ως Κοινότητα Πρακτικής (ομάδα ανθρώπων που δεσμεύονται αμοιβαία σε ένα κοινό εγχείρημα και χρησιμοποιούν ή αναπτύσσουν ένα κοινό ρεπερτόριο πρακτικών) (Wenger et al., 2002) που υιοθετεί μια μεθοδολογία λήψης αποφάσεων βάσει δεδομένων για να διαχειριστεί τη συμπεριφορά των μαθητών, η υποστήριξη της επιμορφώτριας βαθμιαία περίττευε. Στο τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος η Κοινότητα Πρακτικής, στηριζόμενη σε συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών από το σχολείο μπορούσε αυτόνομα να λαμβάνει αποφάσεις, να τις υλοποιεί και, ανάλογα με το αποτέλεσμά τους, να αποφασίζει για τη διατήρηση, τροποποίηση ή αλλαγή τους, σε μια διαρκή διαδικασία, η οποία συμφωνήθηκε να συνεχιστεί με μηνιαίες συναντήσεις και μετά το τέλος της επιμόρφωσης. Η επιμορφώτρια ωστόσο δήλωσε την διαθεσιμότητά της για παροχή υποστήριξης και μετά το τέλος της επιμόρφωσης, εάν και για όσο διάστημα οι εκπαιδευτικοί το επιθυμούσαν.

Οι τρόποι υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν τρεις και εφαρμόστηκαν ταυτόχρονα: α. δια ζώσης ομαδικές συναντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν το κύριο σώμα της επιμόρφωσης, β. εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με τη μορφή φακέλου διαμοιρασμού αρχείων (shared digital folder) με συμπληρωματικό μαθησιακό υλικό για την κάλυψη περεταίρω εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και γ. ατομικές συναντήσεις καθοδήγησης που αφορούσαν εξάσκηση δεξιοτήτων που παρουσιαζόταν στις ομαδικές συναντήσεις, στην καθημερινότητα του σχολείου και κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών κατά την εξάσκηση αυτή. Μετά από κάθε δια ζώσης ομαδική συνάντηση οι συμμετέχοντες όφειλαν να ολοκληρώσουν μια εργασία, για την οποία συζητούσαν στην αρχή της επόμενης δια ζώσης ομαδικής συνάντησης. Το περιεχόμενο και οι μέθοδοι εφαρμογής του προγράμματος τροποποιήθηκαν ελαφρώς κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του, με βάση την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μετά από κάθε δια ζώσης συνάντηση της ομάδας (διαμορφωτική αξιολόγηση). Η τελική δομή του προγράμματος που εφαρμόστηκε φαίνεται παρακάτω (Πίνακας 2).

[8] Επιμορφώτρια του προγράμματος ήταν η ερευνήτρια

Πίνακας 2. Δομή Προγράμματος Επιμόρφωσης

	Δια ζώσης ομαδικές συναντήσεις	Ανατιθέμενες Εργασίες	**Εξ αποστάσεως εκπαίδευση**	**Ατομική καθοδήγηση**	
1η	-Θεωρητική βάση επιμόρφωσης -Ορισμός Προσδοκιών Σχολείου -Εισαγωγή στη διαδικασία συλλογής/επεξεργασίας δεδομένων για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων βάσει δεδομένων	-Κατάρτιση Κανονισμού Λειτουργίας Σχολείου και απορρεόντων κανόνων χώρων σχολείου/ κοινοποίησή τους στους γονείς - Συλλογή δεδομένων αυλής	Διαμοιρασμός ψηφιακού φακέλου αρχείων με μαθησιακό υλικό για την ολοκλήρωση των ανατιθέμενων εργασιών και κάλυψη περεταίρω εκπαιδευτικών αναγκών	α. Εξάσκηση δεξιοτήτων που παρουσιάστηκαν στις ομαδικές συναντήσεις β. Κάλυψη ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών κατά την εξάσκηση δεξιοτήτων	Ανάπτυξη Κοινότητας Πρακτικής Εκπαιδευτικών
2η	-Ανάπτυξη/εφαρμογή πρωτοκόλλων διδασκαλίας Προσδοκιών και Ρουτινών και καθοδήγηση των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν σε αυτές -Εφαρμογή τρόπων δόμησης και διατήρησης θετικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας	-Εφαρμογή Πρωτοκόλλων διδασκαλίας Προσδοκιών/Ρουτινών και καθοδήγηση μαθητών/τριών να ανταποκριθούν σε αυτές - Συλλογή δεδομένων χώρων σχολείου			
3η	-Λειτουργική Αξιολόγηση Συμπεριφοράς (FBA) -Διαμοιρασμός ευθυνών διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών	-Εφαρμογή Λειτουργικής Αξιολόγησης Συμπεριφοράς (FBA) -Σύνταξη λίστας αρμοδιοτήτων Διευθυντή και Εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών/τριών			
4η	-Ανάπτυξη/Εφαρμογή τρόπων ενθάρρυνσης/αποθάρρυνσης συμπεριφοράς μαθητών/τριών, αναπτύσσοντας παράλληλα θετική σχέση -Εφαρμογή τρόπων αυτο/αλληλο-υποστήριξης εκπαιδευτικών και θετικής προσέγγισης των γονέων	-Εφαρμογή πρακτικών καθολικής υποστήριξης μαθητών (Προηγούμενα/ Συμπεριφορά/Συνέπειες) -Συλλογή/Επεξεργασία δεδομένων καθολικής υποστήριξης μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών υποστήριξης εκπαιδευτικών και προσέγγισης γονέων			

5η	Ανάδειξη και υποστήριξη τρόπου συνεργασίας εκπαιδευτικών (Κοινότητα Πρακτικής) για ανάπτυξη μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς, εμπλοκή γονέων και συλλογή/επεξεργασία δεδομένων	Εφαρμογή κοινών δράσεων καθολικής υποστήριξης μαθητών/τριών, εμπλοκής γονέων και συλλογής/επεξεργασίας δεδομένων			
6η	Παροχή πρόσθετης υποστήριξης στους μαθητές/τριες	Εφαρμογή i. τρόπου επιλογής μαθητών για πρόσθετη υποστήριξη ii. πρόσθετης υποστήριξης μαθητών/τριών iii. τρόπου εμπλοκής γονέων στην πρόσθετη υποστήριξη			
7η	Παροχή εντατικής υποστήριξης στους μαθητές/τριες	Εφαρμογή i. τρόπου επιλογής μαθητών για εντατική υποστήριξη ii. εντατικής υποστήριξης μαθητών/τριών iii. τρόπου εμπλοκής γονέων στην εντατική υποστήριξη			
8η	Σύνοψη, συμπεράσματα, κλείσιμο				

Περιληπτικά το περιεχόμενο καθενός από τους τρείς τρόπους υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης περιγράφεται παρακάτω.

Α. Δια ζώσης ομαδικές συναντήσεις:

Οκτώ τετράωρες ομαδικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα έξι μηνών στο σχολείο παρέμβασης. Η πρώτη έγινε στις αρχές Σεπτεμβρίου, πριν την επίσημη έναρξη της σχολικής χρονιάς για τους/τις μαθητές/τριες. Ήταν αφιερωμένη στην εξοικείωση με το θεωρητικό υπόβαθρο της επιμόρφωσης, την μετατροπή της φιλοσοφίας του σχολείου σε προσδοκίες σχολείου και τον προσδιορισμό των προϋποθέσεων κοινής παιδαγωγικής αντιμετώπισης μαθητών/τριών. Οι υπόλοιπες συναντήσεις ήταν κυρίως πρακτικές. Πραγματοποιήθηκαν με μεσοδιάστημα ενός μήνα περίπου και ολοκληρώθηκαν στο τέλος του πρώτου σχολικού εξαμήνου. Κατά τη διάρκειά τους προτάθηκαν θετικές κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές διαχείρισης μαθητών/τριών, παρουσιάστηκαν ερευνητικά δεδομένα της αποτελεσματικότητάς τους και παρασχέθηκαν ευκαιρίες πρακτικής εφαρμογής τους με παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί καθοδηγήθηκαν από την επιμορφώτρια στην ανάπτυξη μιας Κοινότητας Πρακτικής στο σχολείο, η οποία ήταν σε θέση να συνδυάζει θετικές στρατηγικές και να αναπτύσσει-εφαρμόζει μια μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών που

βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων μετά από λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων. Οι τρόποι επιμόρφωσης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τόσο συμμετοχικοί (παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις), διερευνητικοί (projects) και παρουσίασης (διάλεξη, power-point, βίντεο), όσο και εφαρμογής (case studies).

Στην πρώτη ομαδική συνάντηση περιγράφηκαν οι θεωρητικές αρχές των προσεγγίσεων Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς και Κοινωνικο-Συναισθηματικής Μάθησης, δίνοντας έμφαση στις πρακτικές και την κλιμακωτή υποστήριξη που προτείνουν, το οργανωσιακό περιβάλλον που τις υποστηρίζει και τη διαδικασία λύσης προβλημάτων βάσει δεδομένων που τις καθοδηγεί. Επίσης επιλέχθηκαν απλές, σαφείς προσδοκίες σχολικής συμπεριφοράς, οι οποίες ακολούθως δόθηκαν για διαβούλευση στους/στις μαθητές/τριες και μετά από σχετικές τροποποιήσεις επανακαθόρισαν τον Κανονισμό Λειτουργίας Σχολείου. Στη συνέχεια συζητήθηκε η διαδικασία συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών/τριών για την κοινοποίηση του Κανονισμού Λειτουργίας που θα αποτελεί την κοινή γλώσσα επικοινωνίας στο σχολείο. Τέλος, παρουσιάστηκε η λογική της συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων.

Στη δεύτερη συνάντηση καταρτίστηκαν πρωτόκολλα διδασκαλίας των συμπεριφορών που προσδοκά το σχολείο από τους/τις μαθητές/τριες και των ρουτινών που απορρέουν από αυτές. Αρχικά οι προσδοκώμενες συμπεριφορές και ρουτίνες ονομάστηκαν και παρουσιάστηκε το σκεπτικό και η χρησιμότητά τους. Στη συνέχεια παρατέθηκε μια σειρά θετικών και αρνητικών παραδειγμάτων, μαζί με δραστηριότητες για εξάσκηση και παρακίνηση κάθε νέας συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου που αναμένεται να εκδηλωθεί. Τέλος, περιγράφηκαν τρόποι αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών και τροποποίηση του διδακτικού πρωτοκόλλου, αν αυτό κριθεί απαραίτητο. Η θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας κατά τη διδακτική διαδικασία αναγνωρίστηκε ως ιδιαίτερα σημαντική και προτάθηκαν-εξασκήθηκαν τρόποι οικοδόμησης και διατήρησής της. Οι εκπαιδευτικοί εξασκήθηκαν στην εφαρμογή των πρωτοκόλλων και στη διαδικασία της καθοδήγησης των μαθητών/τριών φροντίζοντας για την οικοδόμηση θετικής σχέσης μαζί τους. Η εξάσκηση έγινε με παιχνίδια ρόλων, χρησιμοποιώντας εποπτεία, προτροπές, ενθάρρυνση, διαμόρφωση του χώρου, παρακολούθηση προόδου, στρατηγικές ενθάρρυνσης/τροποποίησης/περιορισμού/ αποθάρρυνσης συμπεριφορών και δημιουργία ευκαιριών ανταπόκρισης.

Κατά την τρίτη ομαδική συνάντηση, συζητήθηκε διεξοδικότερα η λογική της κλιμακωτής στήριξης συμπεριφοράς, η οποία εφαρμόστηκε στο παρόν πρόγραμμα. Τονίστηκε ότι η

επιτυχής εφαρμογή της προϋποθέτει α. την αποτελεσματική αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, ώστε να επιλέγονται αυτοί που χρειάζονται επιπρόσθετη στήριξη, και β. τον διαμοιρασμό της ευθύνης διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, με βάση τη σοβαρότητά της συμπεριφοράς, προς εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας. Αναφορικά με την αποτελεσματική αξιολόγηση συμπεριφοράς των μαθητών/τριών παρουσιάστηκε και εξασκήθηκε μια μέθοδος καθορισμού του σκοπού της, μελετώντας το περιβάλλον στο οποίο αυτή εκδηλώνεται, καθώς και τα γεγονότα που προηγούνται και έπονται (Λειτουργική Αξιολόγηση Συμπεριφοράς). Αναφορικά με τον διαμοιρασμό ευθυνών, αποφασίστηκε η διαχείριση των ήπιων προβληματικών συμπεριφορών από τους/τις εκπαιδευτικούς και των σοβαρών από το διευθυντή του σχολείου.

Στην τέταρτη ομαδική συνάντηση τονίστηκε εκ νέου η σημασία της διδασκαλίας επιθυμητών συμπεριφορών και της ενίσχυσής τους για την επιτυχή διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Ακολούθως παρουσιάστηκαν συγκεκριμένες πρακτικές ΘΥΣ και ΚΣΜ ερευνητικά αποδεδειγμένα αποτελεσματικές και με βάση αυτές δημιουργήθηκαν: α. ένας κατάλογος πρακτικών υποστήριξης της αναμενόμενης συμπεριφοράς και β. μια κοινή για όλο το σχολείο ιεραρχημένη πορεία πρακτικών αποθάρρυνσης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, δομώντας παράλληλα θετική σχέση με τους/τις μαθητές/τριες. Οι πρακτικές αυτές ομαδοποιήθηκαν σε προληπτικές, ανταγωνιστικές και αποτρεπτικές της κλιμάκωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Τέλος προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν τρόποι αυτό-υποστήριξης και αλληλο-υποστήριξης εκπαιδευτικών, καθώς και τρόποι θετικής εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή.

Κατά την πέμπτη ομαδική συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί βοηθήθηκαν να αναγνωρίσουν ότι η συνεργασία τους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης προσομοίαζε με τις εργασίες μιας Κοινότητας Πρακτικής, μιας και είχαν δεσμευτεί αμοιβαία στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών τους, αναπτύσσοντας ένα κοινό ρεπερτόριο πρακτικών. Ακολούθως παρουσιάστηκαν οι δράσεις που είχαν ολοκληρωθεί μέχρι στιγμής από την σχολική Κοινότητα Πρακτικής (προσδιορισμός/εφαρμογή Κανονισμού Λειτουργίας σχολείου αφού ορίστηκαν οι προσδοκίες συμπεριφοράς, δημιουργία πρωτοκόλλων διδασκαλίας ανάλογων συμπεριφορών/ρουτινών, εποπτεία εφαρμογής συμπεριφορών/ρουτινών μέσα από την επεξεργασία πληροφοριών σχολείου, αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών λειτουργικά, δημιουργία πρωτοκόλλων θετικής ανατροφοδότησης/αντιμετώπισης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς) και οι εκπαιδευτικοί καθοδηγήθηκαν δρώντας ως Κοινότητα Πρακτικής να αναπτύξουν, μια μεθοδολογία (σχέδιο δράσης) λύσης προβλημάτων στο

σχολείο με όσα υλικά διέθεταν από την τρέχουσα επιμόρφωση. Η μεθοδολογία αυτή περιλάμβανε: α. την επισήμανση του θέματος της προβληματικής συμπεριφοράς, β. τη συζήτηση και αναστοχασμό των μελών της Κοινότητας Πρακτικής με βάση τα στάδια λειτουργικής αξιολόγησης (ακριβής περιγραφή συμπεριφοράς, υπόθεση για την λειτουργική αιτία της, ανάπτυξη εναλλακτικών δράσης), γ. τη λήψη απόφασης και το σχεδιασμό της παρέμβασης, δ. την υλοποίηση της παρέμβασης στην καθημερινή σχολική πρακτική, ε. την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης με βάση συλλογή-επεξεργασία δεδομένων και στ. τη συζήτηση-αναστοχασμό της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, και ανάλογα, την υποστήριξη, τροποποίηση ή και αλλαγή της. Η μεθοδολογία αυτή εκτός από τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, χρησιμοποιήθηκε επίσης στην επιλογή μαθητών/τριών για πρόσθετη και εντατική υποστήριξη (κλιμακωτή υποστήριξη μαθητών στο σχολείο) και στην επιλογή του τρόπου εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή

Στην έκτη συνάντηση της ομάδας, προτάθηκαν τρόποι αξιολόγησης και επιλογής μαθητών/τριών που δεν ανταποκρίνονται στις καθολικές παρεμβάσεις και χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη. Η Κοινότητα Πρακτικής προέβη στην επιλογή μαθητών, έλαβε αποφάσεις σχετικά με την πρόσθετη υποστήριξή τους (π.χ. πιο συγκεκριμένες, εντατικές παρεμβάσεις και παρεμβάσεις οικοδόμησης σχέσεων με στόχο την υποστήριξη της αυτοδιαχείρισης των μαθητών/τριών) και ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να εξασκηθούν με παιχνίδι ρόλων μέσα στο προστατευμένο περιβάλλον της επιμόρφωσης, πριν εφαρμόσουν στους/στις μαθητές/τριες.

Στην έβδομη συνάντηση της ομάδας προτάθηκαν τρόποι αξιολόγησης και επιλογής μαθητών/τριών που δεν ανταποκρίνονται σε καθολικές και στοχευμένες παρεμβάσεις. Οι τρόποι αυτοί ήταν παρόμοιοι με αυτούς της έκτης επιμορφωτικής συνάντησης. Η Κοινότητα Πρακτικής αποφάσισε σε ποιους/ποιες μαθητές/τριες θα προσφερθεί εντατική υποστήριξη και ανέπτυξε για τον/την καθέναν/μία από αυτούς/ές ένα εξατομικευμένο σχέδιο υποστήριξης που ονομάστηκε «υποστήριξη από τον αγαπημένο μου καθηγητή». Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν το βασικό ρόλο υποστήριξης των μαθητών/τριών κατά την εφαρμογή του εξατομικευμένου σχεδίου, αφού διαβεβαιώθηκαν από την Κοινότητα Πρακτικής ότι οι συνάδελφοί τους θα δράσουν υποστηρικτικά. Τέλος δόθηκαν ευκαιρίες εξάσκησης στο πλαίσιο της δια ζώσης συνάντησης, με παιχνίδι ρόλων, πριν την εφαρμογή στην καθημερινότητα του σχολείου.

Τέλος στην τελευταία ομαδική συνάντηση έγινε σύνοψη του εκπαιδευτικού προγράμματος και παρουσιάστηκαν τα κύρια στοιχεία του: α. καθορισμός και διδασκαλία προσδοκώμενων συμπεριφορών στο σχολείο, β. καθολική εποπτεία της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς και παρακολούθηση των αλλαγών σε τακτική βάση, γ. προληπτικές παρεμβάσεις χρησιμοποιώντας στρατηγικές ερευνητικά αποδεδειγμένα αποτελεσματικές, δ. οικοδόμηση θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας κατά τη διάρκεια ανταπόκρισης σε κατάλληλες/ακατάλληλες συμπεριφορές, ε. λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων για επίλυση προβλημάτων στ. διαμοιρασμός των ευθυνών διαχείρισης συμπεριφοράς, ζ. καθοδήγηση από την διαμορφωμένη Κοινότητα Πρακτικής με την αμέριστη υποστήριξη της διευθυντικής ομάδας, η. κλιμακούμενη υποστήριξη μαθητών/τριών με την συνεργασία συναδέλφων και γονέων/κηδεμόνων. Πριν ολοκληρωθεί ο κύκλος των δια ζώσης συναντήσεων προσφέρθηκε η δυνατότητα περαιτέρω εκπαίδευσης και καθοδήγησης κατ' ιδίαν σε όποιον/α εκπαιδευτικό θεωρούσε ότι τη χρειάζεται, υποβάλλοντας σχετικό αίτημα.

Το περιεχόμενο, οι μέθοδοι εκπαίδευσης, οι τεχνικές, το υλικό και η αξιολόγηση των δια ζώσης ομαδικών συναντήσεων παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 3)

Πίνακας 3. Συνοπτική Παρουσίαση των δια ζώσης Επιμορφωτικών Συναντήσεων

ΑΣ	**Περιεχόμενο**	**Ώρες**	**Μέθοδοι/Τεχνικές**	**Υλικά**	**Αξιολόγηση**
1η	α. Παροχή πληροφοριών για τη θεωρητική βάση της επιμόρφωσης β. Υπογράμμιση της σημασίας του καθορισμού σαφών προσδοκιών συμπεριφοράς για όλο το σχολείο γ. Καθορισμός προσδοκιών σχολείου και κοινοποίησή τους στους γονείς δ. Εισαγωγή στη διαδικασία συλλογής/επεξεργασίας δεδομένων για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων βάσει δεδομένων	4	α. Εμπλουτισμένη εισήγηση, επίδειξη β. Παιχνίδι ρόλων, συζήτηση σε ομάδες και την ολομέλεια, αναστοχασμός γ. Συζήτηση σε ομάδες και την ολομέλεια, ερωτήσεις/απαντήσεις δ. Άσκηση συλλογής και πρώτης επεξεργασίας δεδομένων σχολείου	α. Power point β. Κάρτες με ρόλους, χαρτί και στυλό γ. Χαρτί και στυλό δ. Χάρτης του σχολείου, χρωματιστά αυτοκόλλητα χαρτιά, στυλό	α. Φύλλο Αξιολ.: Συμπλήρωσε τα κενά (ΘΥΣ,ΚΣΜ) β,γ. Φύλλο Αξιολ: Προσδοκίες συμπεριφοράς σχολείου και κανόνες χώρων που προκύπτουν δ. Φύλλο Αξιολ.: Τρόποι συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων σχολείου

2η	α. Ανάπτυξη και εφαρμογή πρωτοκόλλων διδασκαλίας προσδοκιών και ρουτινών β. Καθοδήγηση μαθητών/τριών να ανταποκρίνονται σε προσδοκίες και να τηρούν ρουτίνες γ. Εφαρμογή τρόπων δόμησης και διατήρησης θετικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών	4	α. Εμπλουτισμένη εισήγηση, επίδειξη, συζήτηση σε ομάδες και την ολομέλεια, αναστοχασμός (1. τι σημαίνουν οι προσδοκίες σχολείου στο εδώ και τώρα 2. σύνταξη πλάνου διδασκαλίας περιεχομένου προσδοκιών ανά τάξη/τμήμα). β. Ερωτήσεις και απαντήσεις, προσομοίωση, αναστοχασμός γ. Συζήτηση σε ομάδες και την ολομέλεια, ερωτήσεις και απαντήσεις, προσομοίωση, αναστοχασμός	α. Power point, video, χαρτί και στυλό β. Video, χαρτί και στυλό γ. Κάρτες με προτάσεις για τρόπους δόμησης θετικής σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών	α.β.Φύλλο Αξιολ: Πρωτόκολλο διδασκαλίας και καθοδήγησης συμπεριφοράς μαθητών/τριών γ. Φύλλο Αξιολ.: Ο τρόπος μου να δομώ/διατηρώ θετική σχέση με τους/τις μαθητές/τριες
3η	Λεπτομερής περιγραφή της λογικής κλιμακωτής υποστήριξης μαθητών/τριών και εξάσκηση στα προαπαιτούμενά της: i. αξιολόγηση συμπεριφοράς μαθητών/τριών (Λειτουργική Αξιολόγηση Συμπεριφοράς-FBA), και ii. διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων διαχείρισης συμπεριφοράς στο προσωπικό του σχολείου	4	Εμπλουτισμένη εισήγηση, επίδειξη, μελέτη περίπτωσης, συζήτηση σε ομάδες και στην ολομέλεια, αναστοχασμός. (παραπομπές σε Δ/ντή: α. δεν αλλάζουν τη συμπεριφορά, απαιτείται διδασκαλία β. προλαμβάνουν επιβράβευση, κλιμάκωση πρβλ συμπ, διακοπή διδασκαλίας),	Power point, ερωτηματολόγιο «Problem Behavior Questionnaire»	Φύλλα Αξιολόγ: -τρίγωνο υποστήριξης -αξιολόγησε τη συμπεριφορά -συμπλήρωσε τη λίστα ευθύνης διαχείρισης συμπ για Δ/ντη και εκπαιδευτικούς
4η	α. Εφαρμογή θετικών στρατηγικών διαχείρισης που καλλιεργούν σχέσεις β. Ανάπτυξη/εφαρμογή τρόπων ενθάρρυνσης/αποθάρρυνσης συμπεριφορών με ταυτόχρονη ενίσχυση των συναισθηματικών δεσμών	4	α Εμπλουτισμένη εισήγηση, επίδειξη, παιχνίδι ρόλων, συζήτηση σε ομάδες και την ολομέλεια, αναστοχασμός β. Συζήτηση σε ομάδες και την ολομέλεια, αναστοχασμός	α. Power point, video, χαρτί και στυλό β. Video, χαρτί και στυλό	α. Φύλλο Αξιολ: πώς θα δρούσα εγώ εδώ; (αποτελεσματικές στρατηγικές) β. Φύλλο Αξιολ: Στρατηγικές ενθάρρυνσης/ αποθάρρυνσης συμπεριφοράς μαθητών/τριών

	γ. Εφαρμογή τρόπων αυτο/αλληλο-στήριξης εκπαιδευτικών και θετικής προσέγγισης γονέων		γ. Συζήτηση σε ομάδες και την ολομέλεια, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, αναστοχασμός	γ. κάρτες με ρόλους, χαρτί και στυλό	γ. Φύλλο Αξιολ.: τρόποι αυτο/ αλληλο-στήριξης εκπαιδευτικών και προσέγγισης γονέων σχολείου
5η	Ανάδειξη και υποστήριξη τρόπου συνεργασίας εκπαιδευτικών (Κοινότητα Πρακτικής) για ανάπτυξη μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς, εμπλοκή γονέων και συλλογή/επεξεργασία δεδομένων	4	Εμπλουτισμένη εισήγηση, επίδειξη, μελέτη περίπτωσης παιχνίδι ρόλων, συζήτηση σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών συζήτηση ολομέλειας, αναστοχασμός	Power point, χαρτί και στυλό, εργαλείο εφαρμογής μεθοδολογίας λύσης προβλημάτων, κάρτες με ρόλους	Κατάρτιση σχεδίου καθολικής στήριξης μαθητών/τριών, εμπλοκής γονέων και συλλογής-επεξεργασίας δεδομένων από την Κοινότητα Πρακτικής
6η	α. Επιλογή μαθητών/τριών που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη β. Εφαρμογή/εξάσκηση πρόσθετης υποστήριξης (πιο συγκεκριμένη, εντατική, στενή συναισθηματικά) γ. Εφαρμογή/εξάσκηση διαδικασιών εμπλοκής/πρόσθετης στήριξης γονέων	4	α. Εμπλουτισμένη εισήγηση, επίδειξη, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, αναστοχασμός β. Προσομοίωση, συζήτηση σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών, αναστοχασμός γ. Προσομοίωση, συζήτηση σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών, αναστοχασμός	α. Power point, χαρτί και στυλό β. χαρτί και στυλό γ. χαρτί και στυλό	α,β,γ Απόφαση Κοινότητας Πρακτικής: «μαθητές/τριες που θα λάβουν πρόσθετη στήριξη από το σχολείο και πώς; Τρόποι εμπλοκής γονέων»
7η	α. Επιλογή μαθητών/τριών που χρειάζονται εντατική υποστήριξη β. Εφαρμογή/εξάσκηση εντατικής υποστήριξης (‘αγαπημένος καθηγητής’) γ. Εφαρμογή/εξάσκηση διαδικασιών εμπλοκής/εντατικής στήριξης γονέων	4	α. Εμπλουτισμένη εισήγηση, επίδειξη, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, αναστοχασμός β. Προσομοίωση, συζήτηση σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών, αναστοχασμός γ. Προσομοίωση, συζήτηση σε ομάδες, καταιγισμός ιδεών, αναστοχασμός	α. Power point, χαρτί και στυλό β. χαρτί και στυλό γ. χαρτί και στυλό	α,β,γ Απόφαση Κοινότητας Πρακτικής: «μαθητές/τριες που θα λάβουν εντατική στήριξη από το σχολείο και πώς; Τρόποι εμπλοκής γονέων»
8η	Σύνοψη, συμπεράσματα, κλείσιμο	4	Εμπλουτισμένη εισήγηση, επίδειξη, συζήτηση σε ομάδες και την ολομέλεια, αναστοχασμός	Power point, χαρτί και στυλό	Φύλλο Αξιολογ: Βασικές αρχές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών

Β. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση σε έναν κοινόχρηστο ψηφιακό φάκελο με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό σχετικά με όσα παρουσιάστηκαν κατά τις δια ζώσης συναντήσεις προκειμένου να διευρύνουν τις θεωρητικές τους γνώσεις ή να καλύψουν τις περαιτέρω σχετικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, καθώς και υλικό που είχε παρουσιαστεί ή διαμορφωθεί στις δια ζώσης συναντήσεις και μπορούσε να διευκολύνει την ολοκλήρωση των ανατιθέμενων εργασιών. Για παράδειγμα, μετά την πρώτη συνάντηση της ομάδας, προστέθηκαν στον ψηφιακό φάκελο άρθρα i. με πληροφορίες σχετικά με τις ΘΥΣ και ΚΣΜ, ii. για τη σημασία της θέσπισης σαφών σχολικών κανόνων με τη συμμετοχή εκτός των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και γονέων τους, iii. για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας επίλυσης προβλημάτων όταν λαμβάνονται αποφάσεις με βάση δεδομένα. Επιπλέον προστέθηκε ένα σχεδιάγραμμα του τρόπου που αποφασίστηκε στην ομαδική συνάντηση να καθοριστούν οι προσδοκίες σχολείου και να κοινοποιηθούν στους γονείς των μαθητών/τριών.

Γ. Ατομικές συναντήσεις καθοδήγησης (coaching)

Μετά από κάθε ομαδική συνάντηση, προγραμματίστηκε μια ατομική συνάντηση διαλογικής εκπαιδευτικής καθοδήγησης για κάθε εκπαιδευτικό. Στόχος της ήταν η υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή των δεξιοτήτων, που παρουσιάστηκαν στην ομαδική συνάντηση, σε πραγματικές σχολικές συνθήκες και η κάλυψη των σχετικών ιδιαίτερων αναγκών του/της. Μια πλήρης συνεδρία καθοδήγησης περιλάμβανε: i. το σχεδιασμό μιας παρέμβασης εμπνευσμένης από το υλικό που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη δια ζώσης συνάντηση της ομάδας, ii. την επίδειξή της παρέμβασης στην καθημερινή πρακτική, και iii. την ανατροφοδότηση εφαρμογής της, χρησιμοποιώντας διερευνητικές ερωτήσεις υποστήριξης του/της εκπαιδευτικού στην ανάλυση των πρακτικών του/της, την αναγνώριση των δυνατών του/της σημείων, αλλά και των σημείων που μπορούν να βελτιωθούν θέτοντας καινούριους στόχους. Μερικοί/ές εκπαιδευόμενοι/ες αρνήθηκαν την παρουσία της εμψυχώτριας[9] κατά την εφαρμογή των δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες σχολικής ζωής, επειδή όπως δήλωσαν δεν αισθάνονταν άνετα με αυτό. Αφού σχεδίαζαν την παρέμβαση με την υποστήριξη της εμψυχώτριας, την υλοποιούσαν μόνοι τους και ακολούθως τη συζητούσαν με την εμψυχώτρια για να λάβουν ανατροφοδότηση.

[9] Το ρόλο της εμψυχώτριας τον είχε η ερευνήτρια

6.6. Διαμορφωτική Αξιολόγηση Προσαρμοσμένου Επιμορφωτικού Προγράμματος

Προκειμένου να υλοποιηθεί το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα, ακολουθήθηκε μια σειρά διαμορφωτικών αξιολογήσεων, οι οποίες οδήγησαν σε διορθώσεις και συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητά του. Οι αξιολογήσεις αυτές βασίστηκαν στο «Ιεραρχικό Μοντέλο Αξιολόγησης Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών» του Guskey (2002α) και εφαρμόστηκαν μετά από κάθε στάδιο υλοποίησης του προγράμματος. Αξιολογήθηκε αρχικά το επίπεδο ικανοποίησης των συμμετεχόντων/χουσών από τη διαδικασία και το περιεχόμενο επιμόρφωσης, μετά από κάθε δια ζώσης ομαδική επιμορφωτική συνάντηση (πρώτο επίπεδο αξιολόγησης). Προκειμένου να ελεγχθεί η επίτευξη του επιθυμητού μαθησιακού αποτελέσματος διανεμήθηκαν φύλλα αξιολόγησης για κάθε θεματική ενότητα των ομαδικών συναντήσεων (δεύτερο επίπεδο αξιολόγησης). Η ενεργός, θερμή και διαρκής υποστήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η οποία άλλωστε είχε τεθεί ως προϋπόθεση για την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος στο σχολείο, αξιολογήθηκε με βάση την παρουσία, τη συμμετοχή του αλλά και τις δράσεις υποστήριξής του σε κάθε επιμορφωτική συνάντηση (τρίτο επίπεδο αξιολόγησης). Τέλος η εφαρμογή των γνώσεων που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από το επιμορφωτικό πρόγραμμα στην καθημερινότητα του σχολείου, αξιολογήθηκε μέσω των ατομικών καθοδηγητικών συναντήσεων εφαρμογής, οι οποίες ακολουθούσαν κάθε δια ζώσης επιμορφωτική συνάντηση (τέταρτο επίπεδο αξιολόγησης). Μετά τις διορθώσεις που έγιναν με βάση τη διαμορφωτική αξιολόγηση και αφού το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε, εξετάστηκε η επίδραση του στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς και στη συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών/τριών (πέμπτο επίπεδο αξιολόγησης- τελική ή απολογιστική αξιολόγηση).

6.7. Μέθοδος Συλλογής-Ανάλυσης Δεδομένων

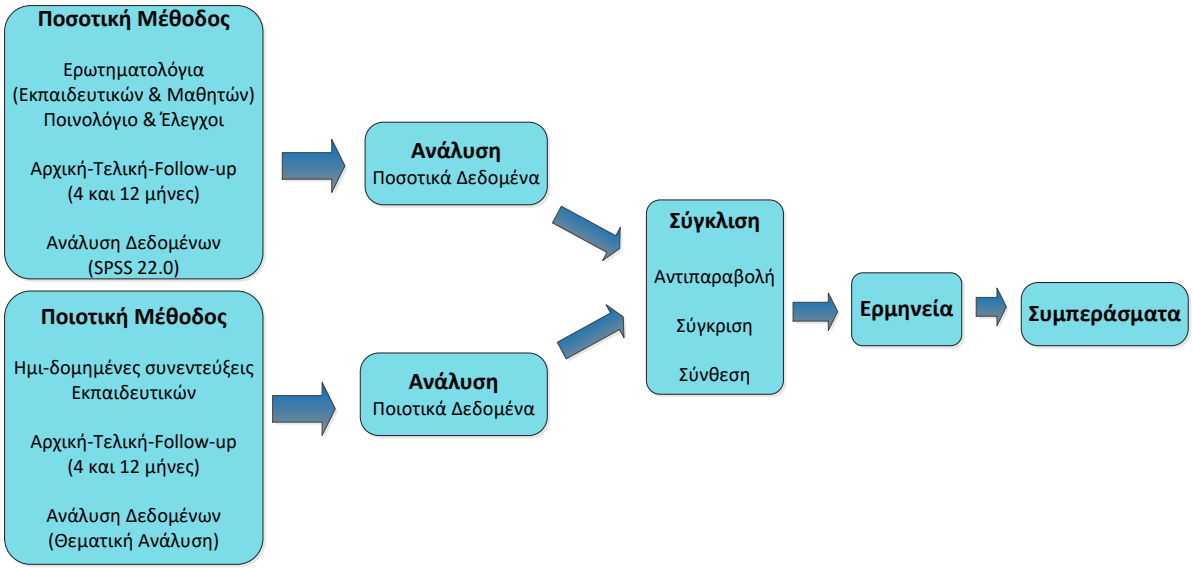
Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων έγινε με τη χρήση μεικτής μεθόδου. Έγινε δηλαδή συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου με στόχο ο ένας τύπος δεδομένων και εξαγόμενων αποτελεσμάτων να αντισταθμίζει τους περιορισμούς ή τις ελλείψεις του άλλου, προκειμένου να επιτευχθεί η δυνατόν πληρέστερη κατανόηση των εξεταζόμενων φαινομένων. Το είδος μικτής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι γνωστό στη βιβλιογραφία ως «Ταυτόχρονος Τριγωνισμός» (Simultaneous Triangulation) (Morse, 1991) ή «Συγκλίνουσα Παράλληλη Σχεδίαση» (Convergent Parallel Design) (Creswell, 2014· Creswell & Plano Clark, 2011) και αφορά τη συλλογή και ανάλυση τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών δεδομένων στην ίδια φάση της

έρευνας (πριν, μετά την παρέμβαση, follow up). Τα δύο είδη αποτελεσμάτων αντιμετωπίζονται ως ίσης βαρύτητας για την εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς συγκρίνονται και συνθέτουν μια συνολική ερμηνεία, προκειμένου να αποκτηθούν «διαφορετικά, αλλά συμπληρωματικά δεδομένα για το ίδιο θέμα» (Creswell, 2014· Creswell & Plano Clark, 2011:77). Με αυτόν τον τρόπο αντλούνται πληροφορίες όχι μόνο για το «τι» άλλαξε (προκύπτει από τα ποσοτικά δεδομένα), αλλά και για το «πώς» και «γιατί» άλλαξε (προκύπτει από τα ποιοτικά δεδομένα).

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών καθώς και από σχολικά αρχεία με πληροφορίες για τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (αρχείο Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου, αρχείο Σχολικής Επίδοσης Μαθητών). Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων έγινε σε τέσσερις χρονικές στιγμές: πριν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, 4 μήνες αργότερα και 1 χρόνο αργότερα.

Τα ποιοτικά δεδομένα αντλήθηκαν από ημι-δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες διενεργήθηκαν στις ίδιες τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας: πριν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της, 4 μήνες αργότερα και 1 χρόνο αργότερα. Κατά το σχεδιασμό της έρευνας είχε προβλεφθεί συλλογή ποιοτικών δεδομένων και από τους μαθητές/τριες. Ωστόσο κατέστη αδύνατο να εξασφαλιστούν οι σχετικές άδειες από τους γονείς των μαθητών/τριών και επομένως αυτό το κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας δεν ήταν δυνατό να υλοποιηθεί.

Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν ξεχωριστά. Στη συνέχεια έγινε αντιπαραβολή, σύγκριση και σύνθεσή τους, προκειμένου να ερμηνευτούν συλλογικά καταλήγοντας στα συμπεράσματα της έρευνας (βλ.Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Μέθοδος Συλλογής και Ανάλυσης Δεδομένων

6.8. Συμμετέχοντες

Το Μάρτιο του 2018, στο περιθώριο μιας συνάντησης εργασίας διευθυντών/ντριών Γυμνασίων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης σχετικά με το ΦΕΚ 120/23-1-2018, κεφ. ΣΤ (Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- Παιδαγωγικές δράσεις και μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου), η ερευνήτρια ανακοίνωσε την πρόθεσή της να εφαρμόσει πιλοτικά σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Εκεί οι διευθυντές/ντριες είχαν την ευκαιρία να θέσουν κάποιες πρώτες διευκρινιστικές ερωτήσεις για την ενδεχόμενη εφαρμογή του προγράμματος στο σχολείο τους. Μετά από λίγες ημέρες εστάλη στα σχολεία ηλεκτρονική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος, ζητώντας από τους συλλόγους διδασκόντων που ενδιαφερόταν να συμμετάσχουν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, να το δηλώσουν εγγράφως. Από τα 75 ημερήσια Γυμνάσια που ανήκουν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, δήλωσαν το ενδιαφέρον τους τα 34. Μεταξύ αυτών έγινε κλήρωση για να επιλεγεί το σχολείο παρέμβασης, στο οποίο εφαρμόστηκε η επιμόρφωση. Το σχολείο αυτό έχει την έδρα του σε αστική περιοχή. Για αυτό, προκειμένου να επιλεγεί ένα δεύτερο σχολείο ως σχολείο ελέγχου, αποφασίστηκε από τα 33 σχολεία να αποκλειστούν τα 7 που εδρεύουν σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές. Το σχολείο ελέγχου της έρευνάς προέκυψε με κλήρωση μεταξύ των 26 σχολείων που απέμειναν. Έτσι διασφαλίστηκε ότι τα δύο σχολεία θα έχουν παρόμοια κάποια χαρακτηριστικά, που θα μπορούσαν να αλλοιώσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας προήλθε από τους/τις εκπαιδευτικούς και το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου παρέμβασης και του σχολείου ελέγχου. Συγκεκριμένα από το σχολείο παρέμβασης συμμετείχαν ο διευθυντής, 23 εκπαιδευτικοί και 146 μαθητές/τριες πρώτης και δεύτερης τάξης, ενώ από το σχολείο ελέγχου ο διευθυντής, 19 εκπαιδευτικοί και 104 μαθητές/τριες πρώτης και δεύτερης τάξης. Στην έρευνα περιλήφθηκαν αποκλειστικά μαθητές/τριες των δύο πρώτων τάξεων, επειδή προγραμματίστηκε αξιολόγηση των επιδράσεων της επιμόρφωσης στο μαθητικό πληθυσμό και για την επόμενη σχολική χρονιά. Επίσης περιλήφθηκαν μόνο οι μαθητές που συμμετείχαν και στις τέσσερις φάσεις της έρευνας. Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών φαίνονται στους πίνακες 4 και 5 που ακολουθούν (Πίνακας 4 & Πίνακας 5).

Πίνακας 4. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων Μαθητών

Χαρακτηριστικά	Σχολείο Παρέμβασης (N=146)	Σχολείο Ελέγχου (N=104)
Φύλο		
Κορίτσια	64	47
Αγόρια	82	57
Ηλικία(Μ.Ο.)	13	12
Α΄ Τάξη	68	56
Β΄ Τάξη	78	48

Πίνακας 5. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών

Χαρακτηριστικά	Σχολείο Παρέμβασης (N=24)	Σχολείο Ελέγχου (N=20)
Φύλο		
Άνδρες	7	10
Γυναίκες	17	10
Ηλικία(Μ.Ο.)	48	50
Οικογενειακή Κατάσταση		
Παντρεμένοι	16	13
Ανύπαντροι/Χήροι/Διαζευγμένοι	8	7

Ειδικότητα		
Θετικών Μαθημάτων	9	6
Φιλόλογοι/Θεολόγοι	10	10
Μαθημάτων Ειδικότητας	2	1
Καλλιτεχνικών/Γυμναστικής	3	3
Χρόνια Υπηρεσίας(Μ.Ο.)	19	22
Επιπλέον Σπουδές		
Όχι	12	12
Μεταπτυχιακό	10	7
Διδακτορικό	2	1
Προηγούμενη Επιμόρφωση σε διαχείριση μαθητών		
Ναι	10	8
Όχι	14	12

6.9. Ερευνητικά Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων περιλάμβανε ποσοτικές μετρήσεις σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και ποιοτικές μετρήσεις σε εκπαιδευτικούς. Οι ποσοτικές μετρήσεις στους εκπαιδευτικούς έγιναν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, ενώ στους μαθητές/τριες, τόσο με ερωτηματολόγιο, όσο και με στοιχεία που αντλήθηκαν από σχολικά αρχεία (αρχείο «Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου», αρχείο «Σχολικής Επίδοσης Μαθητών»). Οι ποιοτικές μετρήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς έγιναν με τη βοήθεια ημι-δομημένης συνέντευξης.

6.9.1. Ποσοτικά Ερευνητικά Εργαλεία

6.9.1.1. Ερευνητικό Εργαλείο Εκπαιδευτικών

Το ερευνητικό εργαλείο εκπαιδευτικών περιλάμβανε το «Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο Σχολικού Κλίματος» (Revised School Level Environment Questionnaire-RSLEQ, Johnson Stevens & Zvoch, 2007) και την «Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών» (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES, Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Μέτρηση Σχολικού Κλίματος Εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος χρησιμοποιήθηκε το *Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο Σχολικού Κλίματος* (Revised School Level Environment Questionnaire-RSLEQ, Johnson Stevens & Zvoch, 2007). Περιλαμβάνει 21 δηλώσεις που αξιολογούν πέντε διαστάσεις της αντίληψης του σχολικού κλίματος από τους εκπαιδευτικούς. Οι διαστάσεις αυτές είναι: α. η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (6 δηλώσεις, π.χ «υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών»), β. η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (3 ερωτήσεις, π.χ «οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων») γ. η διδακτική καινοτομία (4 ερωτήσεις, π.χ «ευνοείται η καινοτομία»), δ. οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/ρτιών (4 ερωτήσεις, π.χ «οι μαθητές/τριες σέβονται τους εκπαιδευτικούς») και ε. η επάρκεια των σχολικών πόρων (4 ερωτήσεις, π.χ «έχουμε στη διάθεσή μας όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρειαζόμαστε»). Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=σπάνια ως 7=πάντα). Η μετάφραση και προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά καθώς και η παραγοντική του ανάλυση έγινε από τους Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2014). Ακολουθώντας την παραγοντική ανάλυση αυτή, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας α του Cronbach για τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Για την υποκλίμακα «συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών», ήταν α= .81, για τη «συμμετοχική λήψη αποφάσεων», α= .71, για την «εκπαιδευτική καινοτομία», α= .78, για τις «σχέσεις μαθητών», α= .76, για την «επάρκεια των σχολικών πόρων», α= .74, ενώ για το σύνολο του ερωτηματολογίου ήταν α= .92.

Μέτρηση Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών* (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES, Tschannen-Moran & Hoy, 2001) περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις που αξιολογούν τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: α. την αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών (8 ερωτήσεις, π.χ. «σε ποιο βαθμό μπορείτε να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη;»), β. την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (8 ερωτήσεις, π.χ. «σε ποιο βαθμό μπορείτε να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν την τάξη;») και γ. την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών/τριών (8 ερωτήσεις, π.χ. «σε ποιο βαθμό μπορείτε να εμπλέκετε τους/τις πιο αδιάφορους/ες μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία;»). Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε εννιάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου ως 9=σε πολύ μεγάλο

βαθμό). Η μετάφραση και προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά καθώς και η παραγοντική του ανάλυση έγινε από τους Τσιγγιλή, Γραμματικόπουλο και Κουστέλιο (2010). Ακολουθώντας την παραγοντική ανάλυση αυτή, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας α του Cronbach για τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Για την υποκλίμακα «αποτελεσματικότητα χρήσης διδακτικών στρατηγικών», ήταν α= .79, για την υποκλίμακα «αποτελεσματικότητα διαχείρισης τάξης», α= .94 για την υποκλίμακα «αποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητών» α= .91, ενώ για το συνολικό ερωτηματολόγιο ήταν α= .93.

6.9.1.2. Ερευνητικό Εργαλείο Μαθητικού Πληθυσμού

Το ερωτηματολόγιο μαθητικού πληθυσμού περιλάμβανε την «Κλίμακα Ψυχοκοινωνικού Κλίματος Μαθητών» από το Ερωτηματολόγιο «Αποτελεσματικής Λειτουργίας Σχολείου» (Effective School Battery Questionnaire, Gottfredson, 1999).

Μέτρηση Σχολικού Κλίματος Μαθητών/τριών

Για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος κατά την άποψη του μαθητικού πληθυσμού χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Ψυχοκοινωνικού Κλίματος Μαθητών* (Effective School Battery Questionnaire, Gottfredson 1999, μετάφραση, προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα από την ερευνήτρια) (βλ. Παράρτημα), περιλαμβάνει 21 δηλώσεις που αξιολογούν έξι διαστάσεις της αντίληψης του σχολικού κλίματος από τους μαθητές. Οι διαστάσεις αυτές είναι: α. η σαφήνεια κανόνων, (4 δηλώσεις, π.χ. «όλοι ξέρουν τους κανόνες του σχολείου»), β. η επιρροή των μαθητών/τριών, (5 δηλώσεις, π.χ. «οι μαθητές/τριες βοηθούν στη δημιουργία των σχολικών κανόνων»), γ. η καινοτομία, (3 δηλώσεις, π.χ. «είναι δύσκολο να αλλάξει ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα», δ. ο σεβασμός των μαθητών/τριών, (3 δηλώσεις, π.χ. «οι εκπαιδευτικοί ταπεινώνουν τους/τις μαθητές/τριες»), ε. η δικαιοσύνη των κανόνων, (3 δηλώσεις, π.χ. «οι σχολικοί κανόνες είναι δίκαιοι» και στ. η αίσθηση ασφάλειας του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο, (3 ερωτήσεις, π.χ. «αισθάνομαι ασφαλής όταν βρίσκομαι στο σχολείο»). Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε κλίμακα Likert (1: σχεδόν ποτέ, ως 5: σχεδόν πάντα), ενώ 6 από τις δηλώσεις βαθμολογούνται αντίστροφα. Η τιμή του συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας α του Cronbach για τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, ήταν για τη «σαφήνεια κανόνων», α= .95, για την «επιρροή μαθητών», α= .87, για την «καινοτομία», α= .97, για το «σεβασμό μαθητών», α= .92, για τη «δικαιοσύνη των κανόνων», α= .92, για την «αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο», α= .80, ενώ για το συνολικό ερωτηματολόγιο, α= .91.

Δεδομένα Σχολικών Αρχείων

Μέτρηση της Ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς του Μαθητικού Πληθυσμού

Η αξιολόγηση της συχνότητας επίδειξης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού έγινε με βάση δύο μεταβλητές, τον αριθμό των ήπιων και τον αριθμό των σοβαρών παραπτωμάτων που είχαν καταγραφεί στο «Βιβλίο Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου». Το Βιβλίο αυτό είναι ένα έντυπο αρχείο στο οποίο καταγράφονται οι αξιοσημείωτες, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών. Ως «ήπια» παραπτώματα θεωρήθηκαν οι συμπεριφορές που αν και είχαν καταχωρηθεί στο Βιβλίο ως ανεπιθύμητες και τύγχαναν παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών, δε συνοδευόταν από αποβολή των μαθητών/τριών από τα μαθήματα. Αντίθετα ως «σοβαρά» παραπτώματα, θεωρήθηκαν οι καταχωρημένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές που είχαν σαν αποτέλεσμα την αποβολή των μαθητών/τριών από τα μαθήματα του σχολείου είτε για μια ώρα είτε για περισσότερο χρονικό διάστημα.

Ως «Πλήθος Παραπτωμάτων πριν την έναρξη του Επιμορφωτικού Προγράμματος» θεωρήθηκε η μέση συχνότητα εμφάνισης παραπτωμάτων ανά σχολικό εξάμηνο, τα οποία ήταν καταγεγραμμένα στα «Βιβλία Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου» των δύο σχολείων της έρευνας (παρέμβασης και ελέγχου) για τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018. Ως «Πλήθος Παραπτωμάτων μετά το τέλος του Επιμορφωτικού Προγράμματος», θεωρήθηκε η συχνότητα των παραπτωμάτων που καταγράφηκαν στα «Βιβλία Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου» των δύο σχολείων της έρευνας το πρώτο σχολικό εξάμηνο του σχολικού έτους 2018-2019. Ως «Πλήθος Παραπτωμάτων 4 μήνες μετά το τέλος του Επιμορφωτικού Προγράμματος», θεωρήθηκε η συχνότητα των παραπτωμάτων που καταγράφηκαν στα «Βιβλία Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου» των δύο σχολείων της έρευνας το δεύτερο σχολικό εξάμηνο του σχολικού έτους 2018-2019. Τέλος ως «Πλήθος Παραπτωμάτων 12 μήνες μετά το τέλος του Επιμορφωτικού Προγράμματος», θεωρήθηκε η συχνότητα των παραπτωμάτων που καταγράφηκαν στα «Βιβλία Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου» των δύο σχολείων της έρευνας το πρώτο σχολικό εξάμηνο του σχολικού έτους 2019-2020.

Μέτρηση της Ακαδημαϊκής Επίδοσης του Μαθητικού Πληθυσμού

Η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού έγινε με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας με την οποία κάθε μαθητής/τρια είχε αξιολογηθεί από τους εκπαιδευτικούς στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Η βαθμολογία αυτή αντλήθηκε από το

αρχείο «Σχολικής Επίδοσης Μαθητών/τριών», στο οποίο καταχωρούνται οι βαθμολογίες των ελέγχων και των προαγωγικών εγγράφων του μαθητικού πληθυσμού.

Ως «Επίδοση πριν την έναρξη του Επιμορφωτικού Προγράμματος» θεωρήθηκε ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών/τριών ανά σχολικό εξάμηνο, όπως αυτή ήταν καταγεγραμμένη στο αρχείο «Σχολικής Επίδοσης Μαθητών/τριών» των δύο σχολείων της έρευνας (παρέμβασης και ελέγχου) για τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018. Ως «Επίδοση μετά το τέλος του Επιμορφωτικού Προγράμματος» θεωρήθηκε ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών/τριών στο πρώτο σχολικό εξάμηνο του σχολικού έτους 2018-2019, όπως αυτή ήταν καταγεγραμμένη στο αρχείο «Σχολικής Επίδοσης Μαθητών/τριών» των δύο σχολείων της έρευνας. Ως «Επίδοση 4 μήνες μετά το τέλος του Επιμορφωτικού Προγράμματος» αντίστοιχα θεωρήθηκε ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών/τριών στο δεύτερο σχολικό εξάμηνο του σχολικού έτους 2018-2019, όπως αυτή ήταν καταγεγραμμένη στο αρχείο «Σχολικής Επίδοσης Μαθητών/τριών» των δύο σχολείων της έρευνας. Τέλος ως «Επίδοση 12 μήνες μετά το τέλος του Επιμορφωτικού Προγράμματος» θεωρήθηκε ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών/τριών στο πρώτο σχολικό εξάμηνο του σχολικού έτους 2019-2020, όπως αυτή ήταν καταγεγραμμένη στο αρχείο «Σχολικής Επίδοσης Μαθητών/τριών» των δύο σχολείων της έρευνας.

6.9.2. Ποιοτικό Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο διερευνήθηκαν οι λόγοι (το γιατί) για τους οποίους προέκυψαν τα ποσοτικά αποτελέσματα (το τι) της έρευνας. Στη συνέχεια έγινε σύγκλιση (convergence), σύγκριση και αντιπαραβολή των δύο ομάδων δεδομένων προκειμένου να επιτευχθεί εμβάθυνση, επεξήγηση, σύνθεση, επικύρωση ή συμπλήρωση των ποσοτικών πληροφοριών (βλ. Creswell, 2014). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης συντάχτηκαν από την ερευνήτρια με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις και την σε βάθος διερεύνηση των φαινομένων που εξέταζε το ποσοτικό ερευνητικό εργαλείο εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια ο οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τέσσερις εκπαιδευτικούς (δύο γυναίκες και δύο άντρες) άλλων σχολικών μονάδων και ύστερα από μικρές τροποποιήσεις με βάση τα σχόλιά τους, οριστικοποιήθηκε.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο και το τελευταίο περιλαμβάνονται ευχαριστίες για τη συμμετοχή και ερωτήσεις προθέρμανσης/ προκαταρκτικές και αποφόρτισης/σύνοψης, αντίστοιχα, ενώ στο ενδιάμεσο, που αποτελεί και

το κύριο μέρος της συνέντευξης, περιλαμβάνονται ερωτήσεις και υποερωτήσεις που διερευνούν σε βάθος τις μεταβλητές που εξετάστηκαν ποσοτικά: i) τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, ii) την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, iii) τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος (Συνεργασία Εκπαιδευτικών με τους Συναδέλφους και τη Διοίκηση, Συμμετοχή τους στη Λήψη Αποφάσεων, Αξιολόγηση της Διδακτικής Καινοτομίας στο σχολείο, Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών/τριών, Επάρκεια Πόρων στο Σχολείο) και v) τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών, Διαχείριση Τάξης, Εμπλοκή Μαθητών).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή θα παρατεθούν τα αποτελέσματα της τελικής ή απολογιστικής αξιολόγησης του παρόντος επιμορφωτικού προγράμματος σε ένα τυχαίο Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα θα περιγραφεί αναλυτικά η επίδραση του προγράμματος στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς και για τη συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών/τριών. Επίσης θα παρατηρηθεί εάν η μεταβολή στην αντίληψη του σχολικού κλίματος των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αντίληψη του σχολικού κλίματος των μαθητών/τριών. Τέλος θα γίνει επεξεργασία αντικειμενικών δεδομένων για τη συμπεριφορά και την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, προκειμένου να γίνουν αντίστοιχες συγκρίσεις στα δύο είδη αποτελεσμάτων (πέμπτο επίπεδο αξιολόγησης κατά Guskey, 2002α).

7.1 Ποσοτικά δεδομένα

7.1.1 Ποσοτικά δεδομένα Εκπαιδευτικών

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με στατιστικές μεθόδους, χρησιμοποιώντας το πακέτο SPSS 22.0. Μάλιστα εφαρμόστηκαν παραμετρικές δοκιμασίες που βιβλιογραφικά θεωρούνται ισχυρότερες (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011), αφού το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές και οι απαραίτητες προϋποθέσεις εφαρμογής ικανοποιούνταν (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011· Simmons, Nelson, & Simonsohn, 2011). Συγκεκριμένα εφαρμόστηκε μικτή Ανάλυση Διακύμανσης (mixed ANOVA), με παράγοντα εντός υποκειμένων (within-subjects) το χρόνο (με τέσσερα επίπεδα: πριν από την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, δώδεκα μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος) και παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων (between-subjects) το είδος σχολείου (με δύο επίπεδα: σχολείο παρέμβασης, σχολείο ελέγχου). Η προυπόθεση της κανονικότητας εξετάστηκε οπτικά με QQ-plots και με τον έλεγχο Shapiro-Wilk. Για τον έλεγχο ομοιογένειας των διακυμάνσεων εφαρμόσθηκε ο έλεγχος Levene, με διόρθωση Bonferroni για πολλαπλούς ελέγχους. Η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ελέγχθηκε με το τεστ του Mauchly. Για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στις διαδοχικές χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων, εφαρμόσθηκαν εκ των υστέρων επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις με διόρθωση Bonferroni. Όπου παραβιάστηκε η προϋπόθεση της κανονικότητας, πραγματοποιήθηκε ανάλογα λογαριθμικός μετασχηματισμός της εξαρτημένης μεταβλητής. Σε περίπτωση παραβίασης της προϋπόθεσης της σφαιρικότητας χρησιμοποιήθηκε διόρθωση Greenhouse-Geisser, η οποία είναι η αυστηρότερη από αυτές που προτείνονται για τη μείωση

της πιθανότητας λάθους (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Παρακάτω παρουσιάζονται για κάθε ποσοτική μεταβλητή τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις τέσσερις χρονικές στιγμές για τα δύο σχολεία και ακολούθως τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης για την επίδραση του χρόνου σε αυτές. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε αν η παρέλευση του χρόνου αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα. Το μεγαλύτερο ωστόσο ενδιαφέρον για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση του εφαρμοζόμενου επιμορφωτικού προγράμματος στις διαφορετικές μεταβλητές, είχε το αποτέλεσμα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης, για την επίδραση του χρόνου ανάλογα με το σχολείο. Όταν αυτή προέκυπτε στατιστικά σημαντική, εφαρμοζόταν ανά δύο συγκρίσεις μεταξύ των τεσσάρων χρονικών στιγμών, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποια ακριβώς ζεύγη εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά.

Σχολικό Κλίμα

Αρχικά εξετάστηκε αν η εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος διαφοροποίησε την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα αμέσως μετά, 4 μήνες και 1 έτος μετά την επιμόρφωση. Όπως αναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο διερεύνησης της αντίληψης του σχολικού κλίματος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα εξετάζει πέντε διαστάσεις του σχολικού κλίματος (Συνεργασία Εκπαιδευτικών, Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων, Διδακτική Καινοτομία, Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών, Επάρκεια Σχολικών Πόρων). Αρχικά παρατίθενται οι αναλύσεις για κάθε διάσταση ξεχωριστά και στη συνέχεια για το Συνολικό Σχολικό Κλίμα.

Αναφορικά με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη *Συνεργασία με τους/τις Συναδέλφους* τους, τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 6)

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Συνεργασία Εκπαιδευτικών'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	3.005	.086	2.831, 3.179
	Μετά	4.000	.060	3.878, 4.122
	4 μήνες	4.042	.083	3.874, 4.209
	12 μήνες	2.833	.066	2.699, 2.967)
Ελέγχου	Πριν	3.098	.094	2.908, 3.288
	Μετά	2.854	.066	2.720, 2.987)
	4 μήνες	2.667	.091	2.483, 2.850
	12 μήνες	2.683	.073	2.537, 2830

ΜΟ: Μέσος Όρος, Τ.Σ: Τυπικό Σφάλμα, Δ.Ε: Διάστημα Εμπιστοσύνης

Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F(3, 126)= 34.576\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.452$. Αυτό σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους τους. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(3, 126) = 48.360,\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.535$. Το αποτέλεσμα αυτό είναι χρησιμότερο για την έρευνά μας επειδή σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά στη γνώμη των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους/τις συναδέλφους τους. Δεδομένου ότι οι μεταβλητές που επέδρασαν στα δύο σχολεία, εκτός της επιμόρφωσης στο σχολείο παρέμβασης, ήταν παρόμοιες, λόγω του τρόπου σχεδιασμού της έρευνας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρείται όταν εξετάζεται η αλληλεπίδραση τύπου σχολείου και χρόνου, οφείλεται στην εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος στο σχολείο παρέμβασης. Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιων ακριβώς ζευγών παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις με διόρθωση Bonferroni μεταξύ των χρονικών στιγμών σε κάθε ένα από τα σχολεία. Οι συγκρίσεις των χρονικών στιγμών παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Συνεργασία Εκπαιδευτικών'

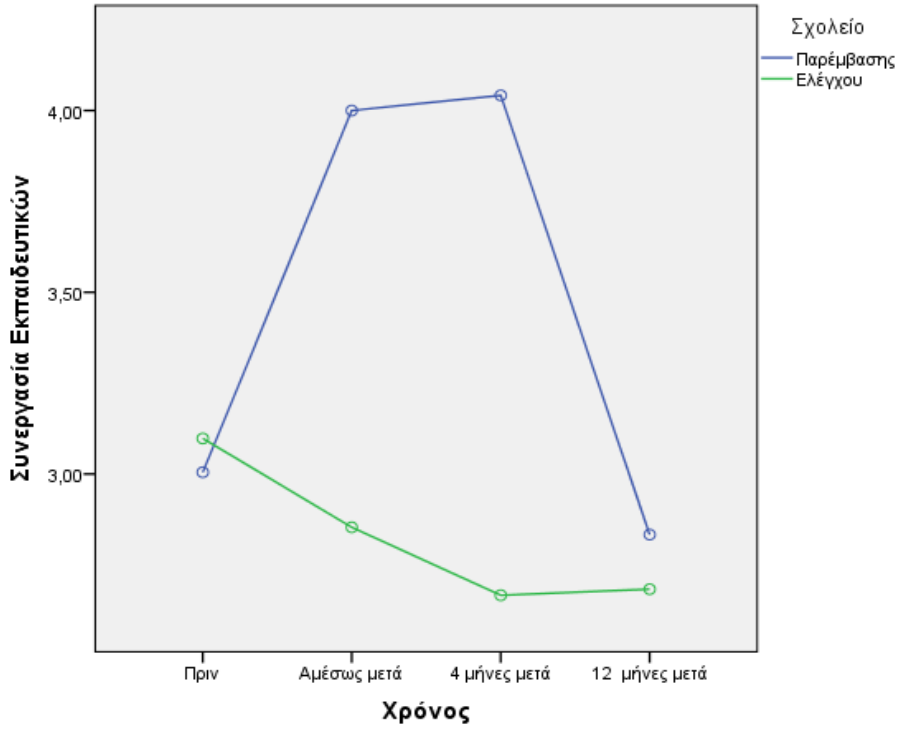
	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*[b]	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.995*	< .001	-1.283,-.707	.244	.224	-.070, .559
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.042	> .99	-.300, .217	.187	.450	-.097, .470
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	1.208*	< .001	.920, 1.497	-.017	> .99	-.333, .300
Μετά από 12 μήνες vs.Πριν	-172	.577	-.451, .108	.415*	.003	-.721, -.109

Μ.Δ: Μέση Διαφορά

*: στατιστικά σημαντική Μέση Διαφορά στο επίπεδο .05
b: Προσαρμογή για πολλαπλές συγκρίσεις Bonferroni

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, στο σχολείο παρέμβασης η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε στατιστικά σημαντικά καλύτερη αμέσως μετά την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος, το ίδιο καλή 4 μήνες αργότερα και στατιστικά σημαντικά χειρότερη 12 μήνες μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, προσεγγίζοντας την αίσθηση συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, για το σχολείο ελέγχου, η συνεργασία εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε ως σταθερή σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Ωστόσο η συνεργασία εκπαιδευτικών ένα χρόνο μετά

την ολοκλήρωση της εφαρμογής του επιμορφωτικού προγράμματος συγκρινόμενη με την συνεργασία των εκπαιδευτικών πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος βρέθηκε στατιστικά σημαντικά χειρότερη. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία αναφορικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Συνεργασία Εκπαιδευτικών στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη *Συμμετοχή τους στη Λήψη Αποφάσεων*, οι οποίες αφορούν τη σχολική ζωή, παρουσιάζονται παρακάτω τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων (Πίνακας 8)

Πίνακας 8. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων'

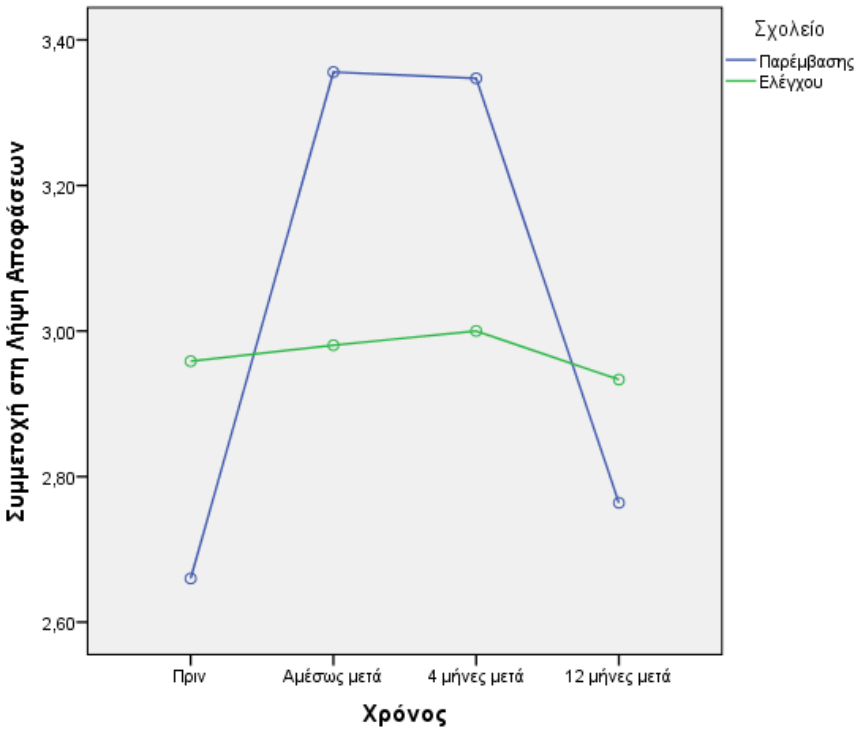
Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.660	.048	2.564, 2.756
	Μετά	3.356	.044	3.266,3.446
	4 μήνες	3.347	.043	3.260, 3.434
	12 μήνες	2.764	.065	2.633, 2.895
Ελέγχου	Πριν	2.958	.052	2.853, 3.064
	Μετά	2.980	.049	2.882, 3.079
	4 μήνες	3.000	.047	2.904,3.096
	12 μήνες	2.933	.071	2.790, 3.077

Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F(1.490, 62.588)= 39.634$ $p < .001$, $\eta p^2 = 0.486$. Αυτό σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την αίσθηση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.490, 62.588) = 30.556$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.421$. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά στη γνώμη των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική ζωή. Εύρημα που μπορούμε να αποδώσουμε στην εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος στο σχολείο παρέμβασης. Στη συνέχεια έγιναν συγκρίσεις post hoc των χρονικών στιγμών ανά δύο σε κάθε σχολείο για να διαπιστωθεί πού ακριβώς εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στα δύο σχολεία. Οι συγκρίσεις των χρονικών στιγμών παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.696*	< .001	-.805,-.587	-.022	. > .99	-.142, .098
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	.009	> .99	-.045, .062	-.019	> .99	-.078, .039
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	.583*	< .001	.372, .794	.067	> .99	-.165, .298
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.104	> .99	-.126, .333	-.025	> .99	-.277, .226

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης οι εκπαιδευτικού θεώρησαν ότι συμμετείχαν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική ζωή αμέσως μετά την επιμόρφωση, συμμετείχαν ίδια με πριν 4 μήνες αργότερα και συμμετείχαν λιγότερο μετά από ένα χρόνο προσεγγίζοντας την αίσθηση για το επίπεδο συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που είχαν δηλώσει πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, για το σχολείο ελέγχου, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή δεν διαφοροποιήθηκε κατά τις τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Συμμετοχή Εκπαιδευτικών στη Λήψη Αποφάσεων στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με τη δεκτικότητα του σχολείου στη *Διδακτική Καινοτομία*, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών στα δύο σχολεία, στις 4 χρονικές στιγμές παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 10)

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Διδακτική Καινοτομία στο Σχολείο'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	1.999	.042	1.914, 2.084
	Μετά	2.945	.054	2.837, 3.053
	4 μήνες	2.979	.047	2.883,3.075
	12 μήνες	2.063	.056	1.950,2.175
Ελέγχου	Πριν	2.448	.046	2.355, 2.541
	Μετά	2.118	.059	2.000, 2.236
	4 μήνες	2.054	.052	1.949, 2.159
	12 μήνες	2.025	.061	1.902, 2.148

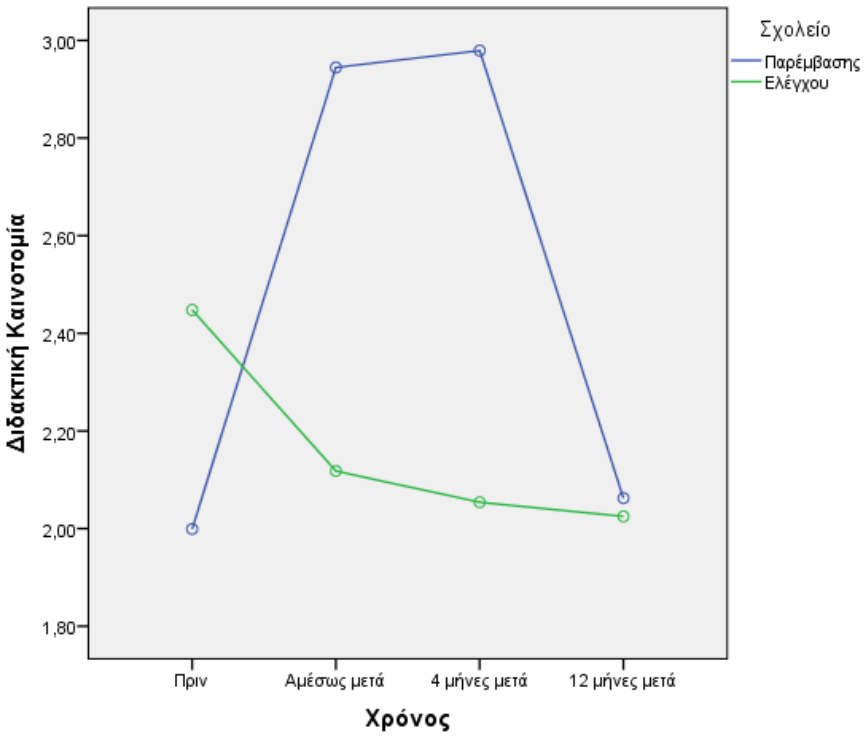
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F(2.084, 87.539)= 52.363$ $p < .001$, $\eta p^2 = 0.555$, γεγονός που σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την εντύπωση των εκπαιδευτικών για το άνοιγμα του σχολείου στην καινοτομία. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου

παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(2.084, 87.539) = 100.387$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.705$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι στα δύο σχολεία ο χρόνος επέδρασσε με διαφορετικό τρόπο στη γνώμη των εκπαιδευτικών για τη δεκτικότητα του σχολείου τους στην καινοτομία και αυτή η διαφορά μπορεί να αποδοθεί στην εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος στο σχολείο παρέμβασης. Προκειμένου να βρεθεί μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών σημειώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, έγιναν συγκρίσεις post hoc των χρονικών στιγμών ανά δύο για κάθε σχολείο. Οι συγκρίσεις των χρονικών στιγμών παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Διδακτική Καινοτομία στο Σχολείο'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.945*	< .001	-1.107,-.784	.330*	< .001	-.153, .507
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.035	> .99	-.119, .049	.064	.367	-.028, .156
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	.917*	< .001	.716, 1.117	.029	> .99	-.191, .249
Μετά από 12 μήνες vs .Πριν	.063	. > .99	-.122, .249	-.423*	< .001	-.626, -.220

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν το σχολείο τους περισσότερο δεκτικό στη διδακτική καινοτομία αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, το ίδιο δεκτικό 4 μήνες αργότερα και λιγότερο δεκτικό στην καινοτομία μετά από ένα χρόνο, προσεγγίζοντας τον τρόπο που αξιολογούσαν τη δεκτικότητα στην καινοτομία του σχολείου πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, στο σχολείο ελέγχου, η άποψη των εκπαιδευτικών για τη δεκτικότητα του σχολείου στην καινοτομία δεν διαφοροποιήθηκε κατά τις τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας, εκτός από το ότι το σχολείο θεωρήθηκε λιγότερο δεκτικό στην καινοτομία ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος σε σύγκριση με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη δεκτικότητα του σχολείου τους στη διδακτική καινοτομία, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Δεκτικότητα στη Διδακτική Καινοτομία στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις *Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών/τριών*, τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 12)

Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	1.885	.080	1.724, 2.047
	Μετά	2.698	.031	2.635, 2.761
	4 μήνες	2.740	.027	2.686, 2.793
	12 μήνες	2.052	.059	1.933, 2.171
Ελέγχου	Πριν	2.437	.088	2.260, 2.615
	Μετά	2.025	.034	1.956, 2.094
	4 μήνες	1.912	.029	1.853, 1.972
	12 μήνες	1.938	.064	1.808,2.067

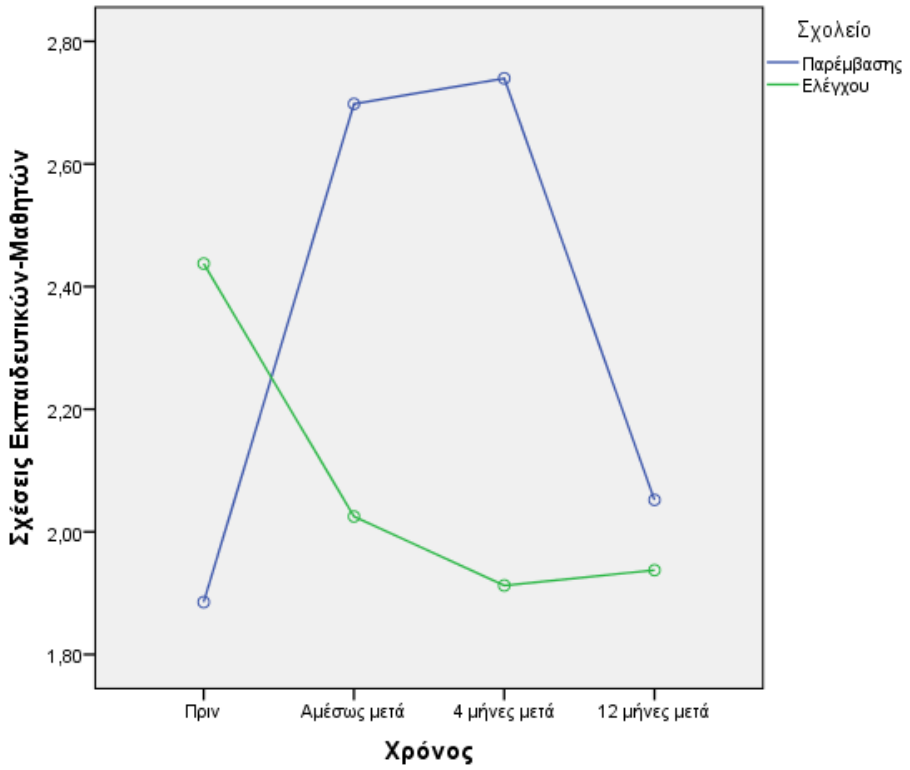
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F(1.535, 64.475)= 33.153\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.441$, στοιχείο που σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου

παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.535, 64.475) = 114.240$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.731$, στοιχείο που σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασε με διαφορετικό τρόπο στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στην εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος στο σχολείο παρέμβασης, επειδή η επίδραση άλλων μεταβλητών ελέγχεται λόγω του σχεδιασμού της έρευνας. Για τον ακριβή εντοπισμό των χρονικών στιγμών μεταξύ των οποίων σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, έγιναν συγκρίσεις post hoc των χρονικών στιγμών ανά δύο για κάθε σχολείο. Οι συγκρίσεις των χρονικών στιγμών παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.813*	< .001	-1.004,-.621	.412*	< .001	.203, .622
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.042	.831	-.118, .035	.113*	.003	-.029, .196
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	.688*	< .001	.542, .833	.025	> .99	-.184, .134
Μετά από 12 μήνες vs.Πριν	.167*	.004	.041, .293	-.500*	< .001	-.638, -.362

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών αξιολογήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς ως θετικότερες αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, σταθερές 4 μήνες αργότερα και χειρότερες μετά από ένα χρόνο καταλήγοντας ωστόσο να αξιολογούνται ως βελτιωμένες σε σχέση με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, για το σχολείο ελέγχου, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών αξιολογήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς ως χειρότερες αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, ακόμη χειρότερες 4 μήνες αργότερα και σταθερές ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, καταλήγοντας επομένως να αξιολογούνται ως χειρότερες συγκριτικά με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους μαθητές τους, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την *Επάρκεια των Πόρων* και των διδακτικών μέσων του σχολείου, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών με τα περιγραφικά στατιστικά τους μέτρα στα δύο σχολεία κατά τις 4 χρονικές στιγμές παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 14)

Πίνακας 14. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Επάρκεια Πόρων στο Σχολείο'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.488	.040	2.406, 2.569
	Μετά	2.507	.036	2.434, 2.580
	4 μήνες	2.500	.015	2.469, 2.531
	12 μήνες	2.417	.051	2.313, 2.520
Ελέγχου	Πριν	2.748	.044	2.658, 2.837
	Μετά	2.546	.040	2.466, 2.626
	4 μήνες	2.438	.017	2.404, 2.471
	12 μήνες	2.450	.056	2.336, 2.564

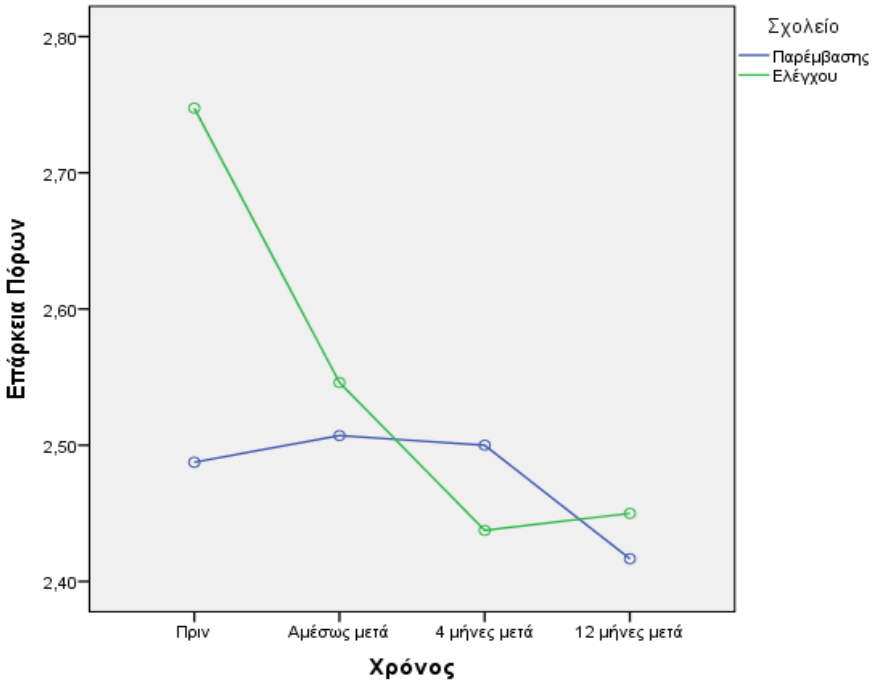
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.987,\ 83.450) = 9.563\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.185$, στοιχείο που σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για την επάρκεια των

πόρων στο σχολείο. Ωστόσο η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και του χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.987, 83.450) = 6.894$, $p = .002$, $\eta p^2 = 0.141$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασσε με διαφορετικό τρόπο στη γνώμη των εκπαιδευτικών για την επάρκεια των πόρων στο σχολείο, ως αποτέλεσμα της επιμόρφωσης που έλαβε χώρα στο σχολείο παρέμβασης. Προκειμένου να εντοπιστούν με ακρίβεια οι χρονικές στιγμές μεταξύ των οποίων σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, έγιναν συγκρίσεις post hoc των χρονικών στιγμών ανά δύο για κάθε σχολείο ξεχωριστά. Οι συγκρίσεις των χρονικών στιγμών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Επάρκεια Πόρων στο Σχολείο'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.020	>.99	-.111, .072	.202*	< .001	.101, .302
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	.007	>.99	-.098, .112	.108	.074	-.006, .223
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	.083	.567	-.052, .218	-.013	>.99	-.160, .135
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	-.071	>.99	-.250, .109	-.297*	.001	-494, -.101

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την επάρκεια των πόρων του σχολείου δεν διαφοροποιήθηκε στις τέσσερις χρονικές στιγμές. Αντίθετα στο σχολείο ελέγχου οι πόροι του σχολείου κρίθηκαν λιγότερο επαρκείς αμέσως μετά την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος, στο ίδιο επίπεδο επάρκειας μετά από 4 και 12 μήνες, και τελικά λιγότερο επαρκείς συγκριτικά με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επάρκεια των διδακτικών πόρων στο σχολείο, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Επάρκεια Πόρων του Σχολείου στο χρόνο ανά σχολείο

Τέλος η εκτίμηση του Γενικού Σχολικού Κλίματος από τους/τις εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται στον παρακάτω Πίνακα, όπου καταγράφονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Γενικό Σχολικό Κλίμα' (Εκπαιδευτικοί)

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.407	.032	2.343, 2.472
	Μετά	3.101	.019	3.063, 3.139
	4 μήνες	3.122	.021	3.080, 3.163
	12 μήνες	2.426	.043	2.338, 2.513
Ελέγχου	Πριν	2.738	.035	2.667, 2.808
	Μετά	2.505	.021	2.463, 2.547
	4 μήνες	2.414	.023	2.368, 2.460
	12 μήνες	2.406	.048	2.310, 2.502

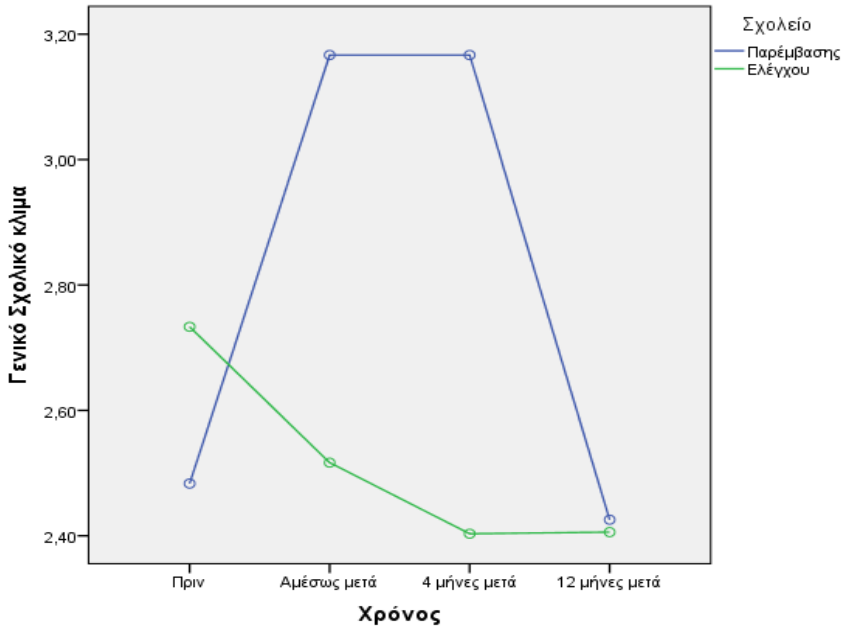
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (2.248, 94.406) = 83.135\ p < .001, \eta p^2 = 0.664$. Αυτό σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το γενικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(2.248, 94.406) = 153.030, p < .001, \eta p^2 = 0.785$ Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά στην αντίληψη

των εκπαιδευτικών για το γενικό κλίμα στο σχολείο τους ως αποτέλεσμα της επιμόρφωσης στο σχολείο παρέμβασης. Ο ακριβής εντοπισμός των χρονικών στιγμών μεταξύ των οποίων σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, πραγματοποιήθηκε με εκ των υστέρων συγκρίσεις των χρονικών στιγμών ανά δύο για κάθε σχολείο ξεχωριστά. Οι συγκρίσεις των χρονικών στιγμών παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Γενικό Σχολικό Κλίμα' (Εκπαιδευτικοί)

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.694*	< .001	-.787, -.600	.233*	< .001	.131, .336
Μετά vs. Μετά 4 μήνες	-.020	>.99	-.086, .045	.090*	.007	.018, .162
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	. 696*	< .001	.569, .822	.008	>.99	-.130, .147
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.018	>.99	-.091, .128	-.332*	< .001	-452, -.212

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης το γενικό σχολικό κλίμα αξιολογείται από τους/τις εκπαιδευτικούς στατιστικά σημαντικά καλύτερο αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, το ίδιο καλό 4 μήνες αργότερα και στατιστικά σημαντικά χειρότερο 12 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, προσεγγίζοντας την αξιολόγηση σχολικού κλίματος στην οποία κατέληξαν πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, για το σχολείο ελέγχου, το γενικό σχολικό κλίμα αξιολογήθηκε στατιστικά σημαντικά χειρότερο αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, ακόμη χειρότερο 4 μήνες αργότερα και σταθερό μετά από 12 μήνες, καταλήγοντας επομένως να αξιολογείται στατιστικά σημαντικά χειρότερο 12 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος σε σχέση με πριν την έναρξή του. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το γενικό σχολικό κλίμα, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Γενικό Σχολικό Κλίμα στο χρόνο ανά σχολείο (Εκπαιδευτικοί)

Αυτοαποτελεσματικότητα

Ακολούθως εξετάστηκε αν το επιμορφωτικό πρόγραμμα στο σχολείο παρέμβασης διαφοροποίησε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε βάθος ενός έτους. Όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του ποσοτικού ερευνητικού εργαλείου εκπαιδευτικών, το ερωτηματολόγιο διερεύνησης της αυτοαποτελεσματικότητας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα εξετάζει τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Αποτελεσματικότητα Χρήσης Διδακτικών Στρατηγικών, Αποτελεσματικότητα Διαχείρισης της Τάξης και Αποτελεσματικότητα Εμπλοκής Μαθητών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία). Αρχικά παρατίθενται οι αναλύσεις για καθεμία διάσταση ξεχωριστά και στη συνέχεια για τη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη *Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών*, παρακάτω παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	7.380	.125	7.127, 7.633
	Μετά	7.583	.134	7.312, 7.855
	4 μήνες	7.646	.129	7.385, 7.907
	12 μήνες	7.396	.124	7.145, 7.646

Ελέγχου	Πριν	7.825	.137	7.548, 8.102
	Μετά	7.825	.147	7.528, 8.122
	4 μήνες	7.825	.142	7.539, 8.111
	12 μήνες	7.800	.136	7.526, 8.074

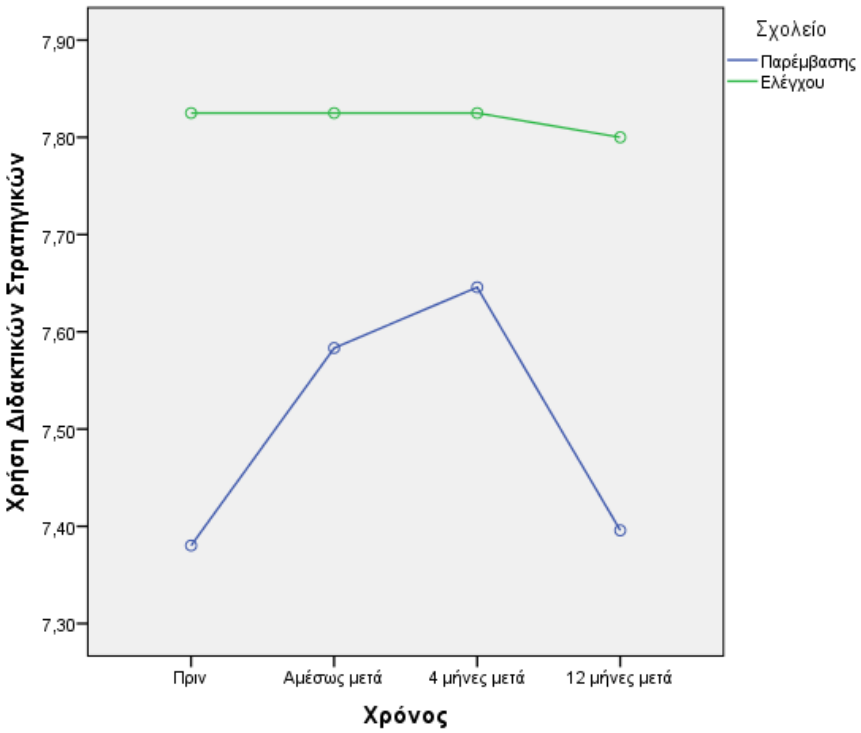
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.385, 58.155)= 11.477\ p < .001, \eta p^2 = 0.215$. Αυτό σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση διδακτικών στρατηγικών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.385, 58.155) = 9.431, p = .001, \eta p2 = 0.183,$ εύρημα που σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασσε με διαφορετικό τρόπο στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση διδακτικών στρατηγικών, λόγω της εφαρμογής του επιμορφωτικού προγράμματος στο σχολείο παρέμβασης. Προκειμένου να εντοπιστούν οι συγκεκριμένες χρονικές στιγμές μεταξύ των οποίων σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις των χρονικών στιγμών ανά δύο για κάθε σχολείο ξεχωριστά. Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.203*	< .001	-.326, -.080	.000	>.99	-.135, .135
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.063	.111	-.133, .008	.000	>.99	-.077, .077
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	.250*	< .001	.116, .384	.025	>.99	-.122, .172
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.016	.980	-.015, .046	-.025	.267	-.058, .008

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση διδακτικών στρατηγικών αυξήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, παρέμεινε σταθερή 4 μήνες αργότερα και μειώθηκε μετά από 12 μήνες προσεγγίζοντας το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση διδακτικών στρατηγικών πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, για το σχολείο ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση διδακτικών στρατηγικών παρέμεινε σταθερή σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση

διδακτικών στρατηγικών, ως αποτέλεσμα του επιμορφωτικού προγράμματος, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 7).



Γράφημα 7. Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη *Διαχείριση της Σχολικής Τάξης*, στον παρακάτω Πίνακα παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων (Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Διαχείριση Τάξης'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	5.677	.112	5.452, 5.902
	Μετά	6.875	.112	6.650, 7.100
	4 μήνες	7.031	.116	6.797, 7.265
	12 μήνες	5.917	.074	5.768, 6.065
Ελέγχου	Πριν	6.525	.122	6.278, 6.772
	Μετά	6.237	.122	5.991, 6.484
	4 μήνες	6.175	.127	5.919, 6.431
	12 μήνες	5.994	.081	5.831, 6.157

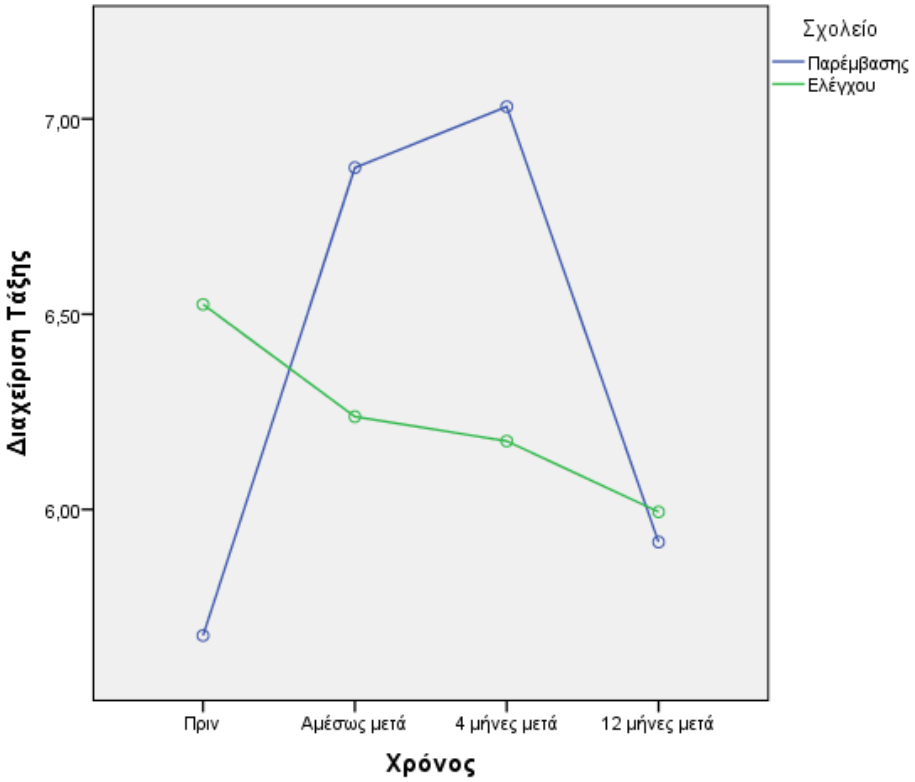
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (2.329,\ 97.797) = 74.992\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.641,$ εύρημα που σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας,

ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της τάξης. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική *F(2.329, 97.797) = 105.836 p < .001, ηp2 = 0.716.* Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της τάξης, ως αποτέλεσμα του επιμορφωτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε στο σχολείο παρέμβασης. Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών σημειώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις αυτών των χρονικών στιγμών ανά δύο, για κάθε σχολείο ξεχωριστά. Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Διαχείριση Τάξης'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-1.198*	< .001	-1.418, -.978	.288	.012	.047, .528
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.156	.019	-.018, .295	.062	>.99	-.089, .214
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	1.115*	< .001	.912, 1.317	.181	.173	-.041, .403
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.240*	.004	-.059, .421	-.531*	< .001	-.730, -.333

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης αυξήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, έμεινε σταθερή 4 μήνες αργότερα και μειώθηκε ύστερα από 12 μήνες παραμένοντας ωστόσο αυξημένη συγκριτικά με το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητάς στη διαχείριση της τάξης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, για το σχολείο ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης παρέμεινε σταθερή σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας, καταλήγοντας ωστόσο μειωμένη σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης, ως αποτέλεσμα του επιμορφωτικού προγράμματος, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 8).



Γράφημα 8. Αυτοαποτελεσματικότητα Διαχείρισης Τάξης στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών στην *Εμπλοκή Μαθητών/τριών*, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 22).

Πίνακας 22. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Εμπλοκή Μαθητών'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	5.984	.215	5.550, 6.419
	Μετά	6.781	.194	6.390, 7.172
	4 μήνες	6.865	.191	6.480, 7.249
	12 μήνες	6.021	.200	5.617, 6.425
Ελέγχου	Πριν	6.769	.236	6.293, 7.245
	Μετά	6.731	.212	6.303, 7.160
	4 μήνες	6.725	.209	6.304, 7.146
	12 μήνες	6.681	.219	6.239, 7.124

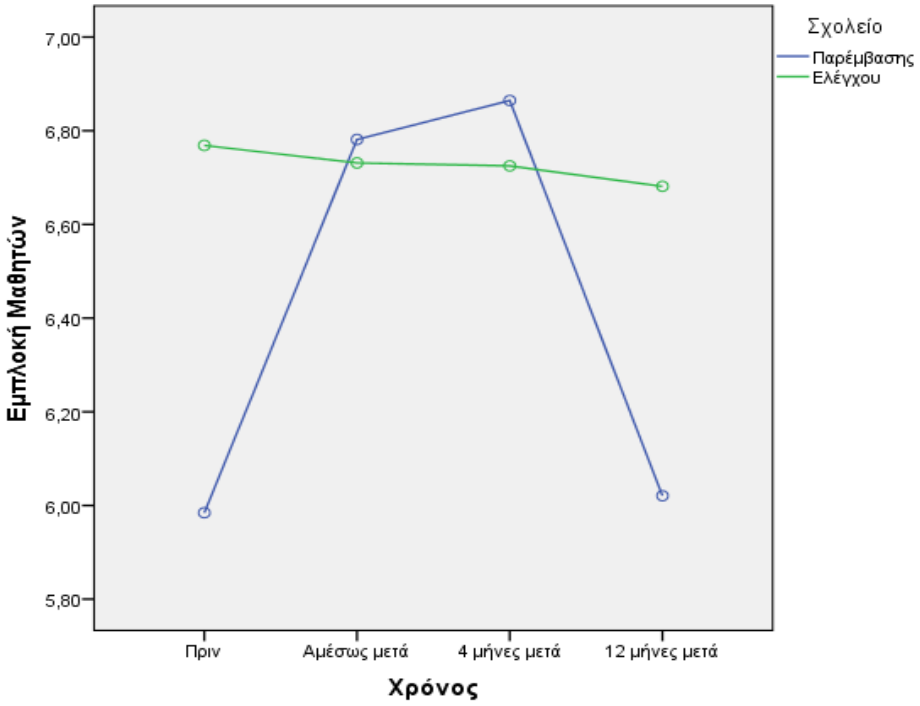
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.033,\ 43.379) = 14.367\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.255$. Εύρημα που σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

κατά την εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική *F(1.033, 43.379) = 14.308 p < .001, ηp2 = 0.254.* Το εύρημα αυτό δείχνει ότι σε καθένα από τα σχολεία ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού. Η διαφορά αυτή αποδίδεται στην επιμόρφωση που εφαρμόστηκε στο σχολείο παρέμβασης, μιας και η επίδραση άλλων μεταβλητών που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν. Στη συνέχεια προκειμένου να προσδιοριστεί μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών σημειώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για κάθε σχολείο. Οι συγκρίσεις των χρονικών στιγμών παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 23).

Πίνακας 23. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Εμπλοκή Μαθητών'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.797*	< .001	-1.231, -.363	.037	>.99	-.438, .513
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.083*	< .001	-.135, -.032	.006	>.99	-.050, .063
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	.844*	< .001	.472, 1.216	.044	>.99	-.364, .451
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.036	>.99	-.040, .113	-.087	.036	-.171, -.004

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία αυξήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, συνέχισε να αυξάνει 4 μήνες αργότερα και μειώθηκε μετά από 12 μήνες, προσεγγίζοντας το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στην εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού πριν έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, στο σχολείο ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα εμπλοκής του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία παρέμεινε σταθερή σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού, ως αποτέλεσμα του επιμορφωτικού προγράμματος, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 9).



Γράφημα 9. Αυτοαποτελεσματικότητα Εμπλοκής Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο

Τέλος η *Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών*, μπορεί να κατανοηθεί επισκοπώντας τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα στις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων, τα οποία καταγράφονται στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 24).

Πίνακας 24. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	6.347	.126	6.093, 6.601
	Μετά	7.080	.118	6.842, 7.318
	4 μήνες	7.181	.116	6.947, 7.414
	12 μήνες	6.444	.110	6.223, 6.666
Ελέγχου	Πριν	7.040	.138	6.761, 7.318
	Μετά	6.931	.129	6.671, 7.192
	4 μήνες	6.908	.127	6.652, 7.164
	12 μήνες	6.825	.120	6.582, 7.068

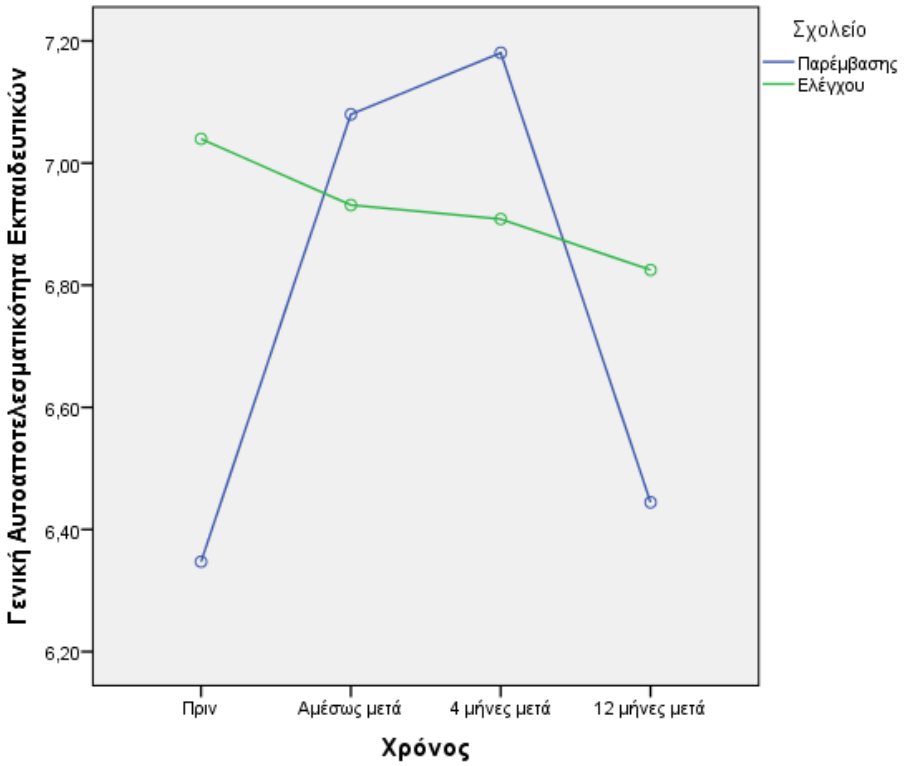
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.235,\ 51.866) = 44.544\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.515$, εύρημα που σημαίνει ότι ανεξάρτητα από το σχολείο από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο

χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική *F(1.235, 51.866) = 51.511, p < .001, ηp2 = 0.551.* Το εύρημα αυτό αποκαλύπτει ότι σε καθένα από τα δύο σχολεία, ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά στη γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αφού όμως όλες οι άλλες μεταβλητές που επιδρούν διατηρήθηκαν αδρανείς, η διαφορά αυτή αποδίδεται στην εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος στο σχολείο παρέμβασης. Μετά την ανίχνευση αυτής της διαφοροποίησης, προσδιορίστηκε μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών σημειώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αυτό έγινε με την πραγματοποίηση εκ των υστέρων συγκρίσεων όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για κάθε σχολείο. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων αυτών παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 25).

Πίνακας 25. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*P*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-.733*	< .001	-.951, -.512	.108	>.99	-.133, .350
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.101*	.001	-.168, -.033	.023	>.99	-.051, .097
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	.736*	< .001	.567, .905	.083	>.99	.101, .268
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.097	.010	-.017, .177	-.215*	< .001	-.302, -.127

Παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης η γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, και 4 μήνες αργότερα, ενώ μειώθηκε μετά από 12 μήνες, προσεγγίζοντας το επίπεδο γενικής αυτοαποτελεσματικότητας πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, για το σχολείο ελέγχου, η γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρέμεινε σταθερή σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας, καταλήγοντας ωστόσο μειωμένη 12 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος συγκριτικά με πριν την έναρξή του. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα του επιμορφωτικού προγράμματος, φαίνεται παρακάτω σχηματικά (Γράφημα 10).



Γράφημα 10. Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών στο χρόνο ανά σχολείο

7.1.2 Ποσοτικά δεδομένα Μαθητικού Πληθυσμού

Σχολικό Κλίμα

Η αντίληψη του σχολικού κλίματος σε βάθος ενός έτους εξετάστηκε όχι μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και από την πλευρά του μαθητικού πληθυσμού. Όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του ποσοτικού ερευνητικού εργαλείου του μαθητικού πληθυσμού, το ερωτηματολόγιο διερεύνησης της αντίληψης του σχολικού κλίματος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα εξετάζει έξι διαστάσεις του σχολικού κλίματος (Σαφήνεια Κανόνων, Επιρροή Μαθητών/τριών, Καινοτομία, Σεβασμός Μαθητών/τριών, Δικαιοσύνη Κανόνων, και Ασφάλεια Μαθητών/τριών στο Σχολείο). Αρχικά παρατίθενται οι αναλύσεις για καθεμία διάσταση ξεχωριστά και στη συνέχεια για το Συνολικό Σχολικό Κλίμα.

Αναφορικά με την άποψη του μαθητικού πληθυσμού για τη *Σαφήνεια των Κανόνων* στο σχολείο, τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις 4 χρονικές στιγμές στα δυο σχολεία, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. (Πίνακας 26).

Πίνακας 26. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Σαφήνεια Κανόνων Σχολείου'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.841	.044	2.754, 2.928
	Μετά	4.442	.026	4.390, 4.493
	4 μήνες	4.615	.027	4.562, 4.667
	12 μήνες	2.988	.036	2.917, 3.059
Ελέγχου	Πριν	3.002	.052	2.899, 3.105
	Μετά	2.952	.031	2.891, 3.013
	4 μήνες	2.930	.032	2.868, 2.993
	12 μήνες	2.981	.043	2.897, 3.065

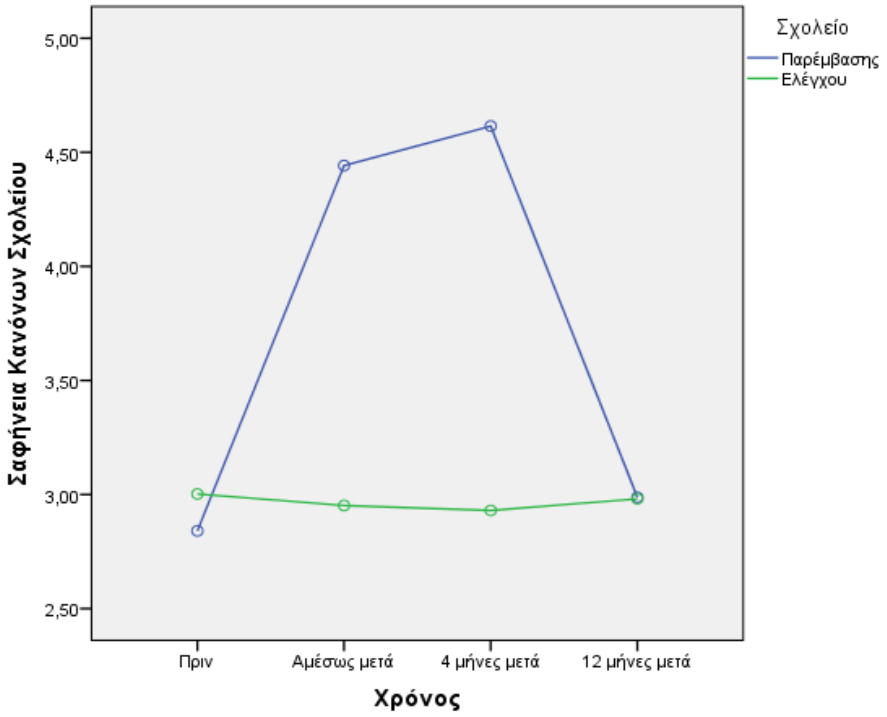
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.422,352.664)= 449.380\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.644$, εύρημα που σημαίνει ότι ανεξάρτητα από το σχολείο, ο χρόνος διαφοροποίησε τη γνώμη του μαθητικού πληθυσμού για τη σαφήνεια των κανόνων στο σχολείο. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.422,352.664) = 511.351,\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.673$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι ο χρόνος επέδρασσε με διαφορετικό τρόπο σε καθένα από τα δύο σχολεία σε σχέση με την άποψη του μαθητικού πληθυσμού για τη σαφήνεια των κανόνων στο σχολείο τους. Η διαφορά αυτή, λόγω του ελέγχου των υπόλοιπων μεταβλητών που επιδρούν, μπορεί να αποδοθεί στην επιμόρφωση που έγινε στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης Ωστόσο για να βρεθεί μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών σημειώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για κάθε σχολείο. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων αυτών παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 27).

Πίνακας 27. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Σαφήνεια Κανόνων Σχολείου'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-1.601*	< .001	-1.720, -1.482	.050	>.99	-.090, .191
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.173*	< .001	-.237, -.109	.022	>.99	-.054, .098
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	1.627*	< .001	1.509, 1.745	-.050	>.99	-.190, .089
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.147*	< .001	-.100, .195	-.022	>.99	-.078, .034

Παρατηρείται ότι ο μαθητικό πληθυσμός του σχολείου παρέμβασης θεώρησε τους κανόνες του σχολείου σαφέστερους αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και 4 μήνες αργότερα και λιγότερο σαφείς 12 μήνες αργότερα, εξακολουθώντας ωστόσο να

τους θεωρεί σαφέστερους σε σχέση με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, σύμφωνα με το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου ελέγχου η σαφήνεια των κανόνων του σχολείου δεν διαφοροποιήθηκε σε καμιά από τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με τη σαφήνεια των κανόνων του σχολείου, φαίνεται σχηματικά στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 11).



Γράφημα 11. Σαφήνεια Κανόνων Σχολείου στο χρόνο ανά σχολείο

Σχετικά με την άποψη του μαθητικού πληθυσμού για την *Επιρροή* του στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις 4 χρονικές στιγμές στα δυο σχολεία περιγράφονται παρακάτω (Πίνακας 28)

Πίνακας 28. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Επιρροή Μαθητών'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.515	.036	2.445, 2.585
	Μετά	4.088	.026	4.036, 4.140
	4 μήνες	4.015	.028	3.960, 4.070
	12 μήνες	2.721	.027	2.668, 2.774
Ελέγχου	Πριν	2.821	.042	2.738, 2.905
	Μετά	2.815	.031	2.754, 2.877
	4 μήνες	2.850	.033	2.785, 2.915
	12 μήνες	2.817	.032	2.755,2.880

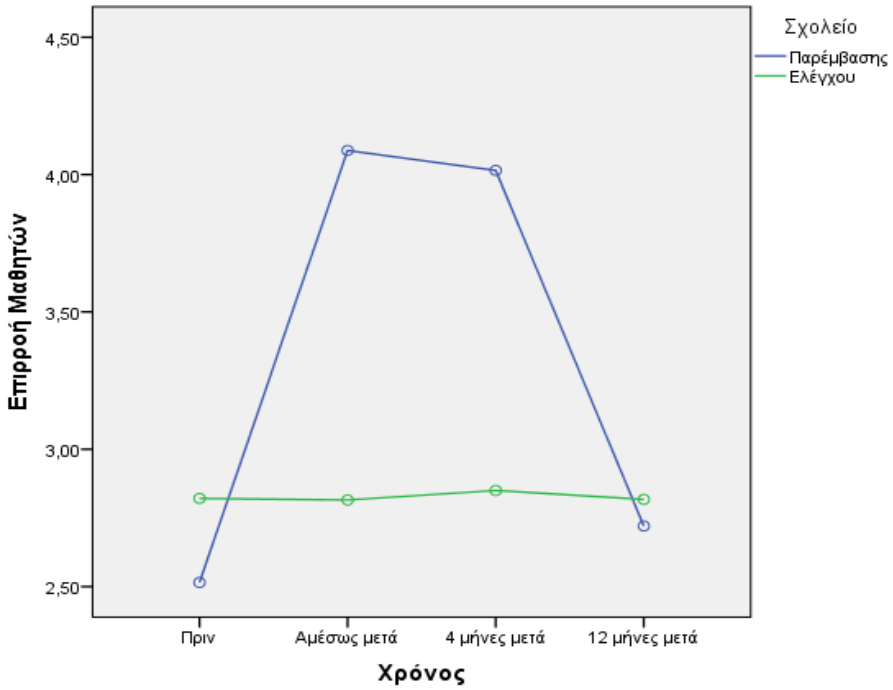
Από τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης φάνηκε ότι η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.963,486.769)= 806.961\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.765,$ εύρημα που σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την εντύπωση του μαθητικού πληθυσμού για το κατά πόσο μπορεί να επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.963,486.769) = 780.029,\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.759.$ Το εύρημα αυτό φανερώνει ότι σε καθένα από τα δύο σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά στη γνώμη του μαθητικού πληθυσμού για το κατά πόσο μπορεί να επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στην επιμόρφωση που έγινε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης, μιας και άλλες μεταβλητές που θα μπορούσαν να επιδράσουν διατηρήθηκαν σταθερές λόγω του σχεδιασμού της έρευνας. Προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών σημειώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις και επομένως, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για κάθε σχολείο. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων αυτών παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 29).

Πίνακας 29. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Επιρροή Μαθητών'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-1.573*	< .001	-1.662, -1.483	.006	>.99	-.100, .112
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	.073*	.008	.013, .132	-.035	>.99	-.105, .036
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	1.295*	< .001	1.225, 1.364	.033	>.99	-.049, .115
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.205*	< .001	.158, .253	-.004	>.99	-.061, .053

Όπως φαίνεται από τις εκ των υστέρων συγκρίσεις, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τέσσερις μήνες αργότερα, η αίσθηση του μαθητικού πληθυσμού ότι ασκεί επιρροή στη λειτουργία του σχολείου αυξήθηκε. Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όμως η αίσθηση επιρροής του μαθητικού πληθυσμού στη λειτουργία του σχολείου μειώθηκε, παραμένοντας ωστόσο αυξημένη σε σχέση με την αίσθηση επιρροής πριν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, σύμφωνα με το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου ελέγχου, η επιρροή στη λειτουργία του δικού τους σχολείου δεν διαφοροποιήθηκε σε καμιά από τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αντίληψη του μαθητικού

πληθυσμού για την επιρροή του στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, φαίνεται σχηματικά στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 12).



Γράφημα 12. Επιρροή Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την άποψη του μαθητικού πληθυσμού για την *Καινοτομία* και τον σχεδιασμό δράσεων στο σχολείο, παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις 4 χρονικές στιγμές στα δυο σχολεία (Πίνακας 30).

Πίνακας 30. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Καινοτομία Σχολείου'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.792	.043	2.708, 2.877
	Μετά	3.870	.027	3.817, 3.923
	4 μήνες	3.840	.027	3.788, 3.893
	12 μήνες	2.829	.037	2.756,2.902
Ελέγχου	Πριν	2.904	.051	2.804, 3.004
	Μετά	2.917	.032	2.854, 2.980
	4 μήνες	2.885	.031	2.823, 2.947
	12 μήνες	2.904	.044	2.818, 2.990

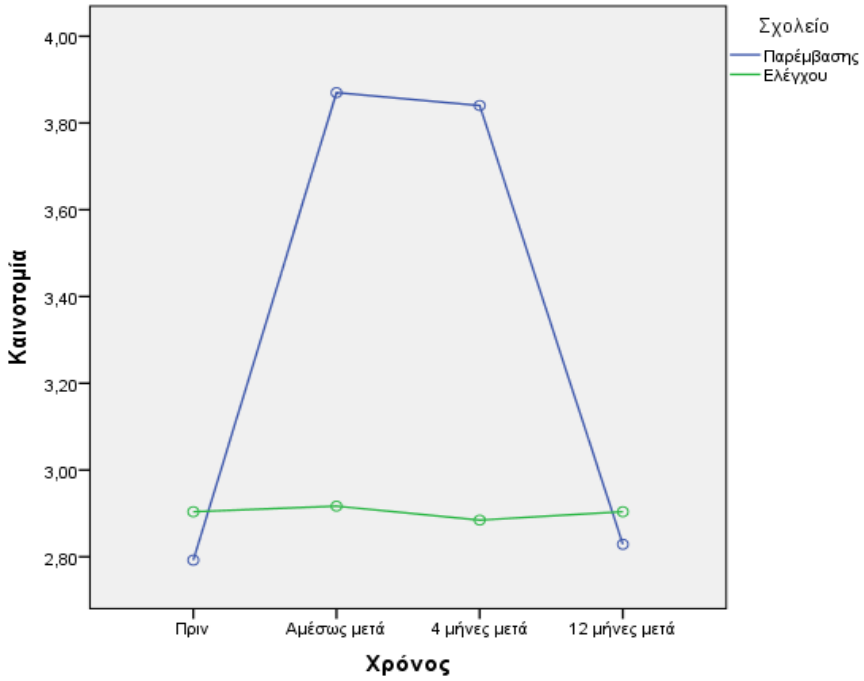
Στη συνέχεια διενεργήθηκε μικτή ανάλυση διακύμανσης, της οποίας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.443,\ 357.849) = 291.945$ $p < .001$, $\eta p^2 = 0.541$. Αυτό σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος από μόνος του διαφοροποίησε την άποψη του

μαθητικού πληθυσμού για την ύπαρξη καινοτομίας στο σχολείο. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.443, 357.849) = 295.031$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.543$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά σε κάθε σχολείο στην άποψη του μαθητικού πληθυσμού σχετικά με την καινοτομία στο σχολείο. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στην επιμόρφωση που έγινε στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο παρέμβασης. Για την περεταίρω διερεύνηση του ευρήματος ότι στα δύο σχολεία ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά και προκειμένου να εντοπιστεί μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών σημειώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για κάθε σχολείο. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων αυτών παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 31).

Πίνακας 31. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Καινοτομία Σχολείου'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-1.078*	< .001	-1.178, -.978	-.013	>.99	-.131, .106
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	.030	. >.99	-.029, .088	-.032	>.99	-.38, .102
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	1.011*	< .001	.914, 1.109	-.019	>.99	-.134, .096
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.037	.018	.004, .069	.000	>.99	-.038, .038

Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου παρέμβασης θεώρησε ότι εφαρμόζονται περισσότερες καινοτόμες δράσεις στο σχολείο αμέσως μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το ίδιο πλήθος καινοτόμων δράσεων 4 μήνες αργότερα και λιγότερες ένα χρόνο μετά, προσεγγίζοντας την εντύπωση για εφαρμογή καινοτόμων δράσεων πριν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, σύμφωνα με το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου ελέγχου η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν διαφοροποιήθηκε σε καμιά από τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία σχετικά με την αντίληψη του μαθητικού πληθυσμού για την καινοτομία και την εφαρμογή δράσεων στο σχολείο, φαίνεται σχηματικά στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 13).



Γράφημα 13. Καινοτομία Σχολείου στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την άποψη του μαθητικού πληθυσμού για το *Σεβασμό* που δείχνει το σχολείο απέναντί του, παρουσιάζονται παρακάτω τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις 4 χρονικές στιγμές στα δυο διαφορετικά σχολεία (Πίνακας 32).

Πίνακας 32. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Σεβασμός Μαθητών'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.760	.029	2.704, 2.817
	Μετά	4.132	.023	4.087, 4.178
	4 μήνες	4.210	.025	4.162, 4.259
	12 μήνες	2.824	.025	2.776, 2.873
Ελέγχου	Πριν	2.955	.034	2.888, 3.022
	Μετά	2.872	.028	2.818, 2.926
	4 μήνες	2.958	.029	2.901, 3.016
	12 μήνες	2.910	.029	2.853, 2.968

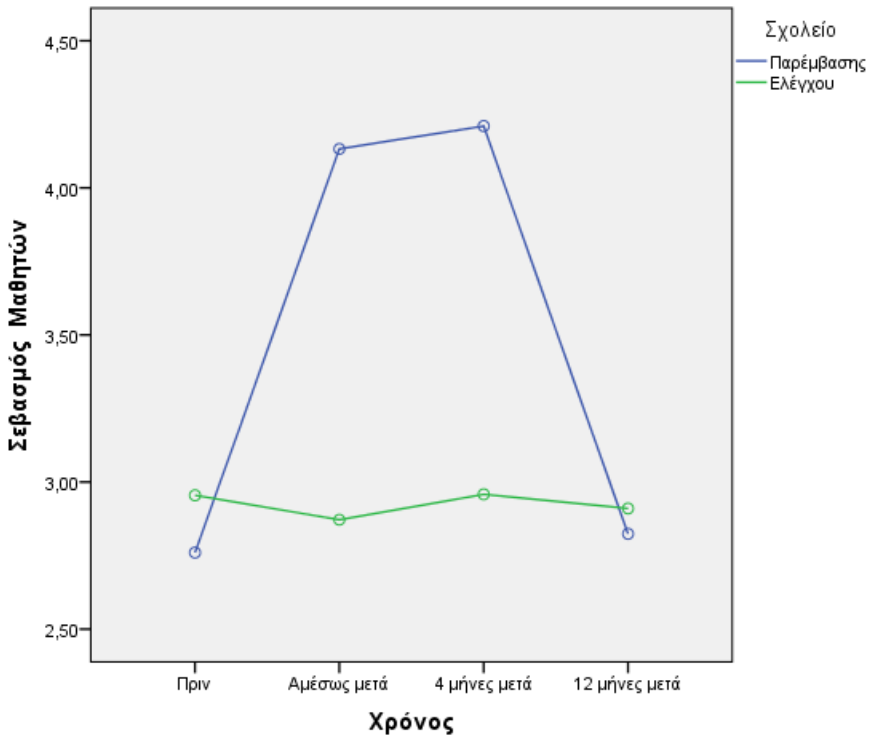
Από τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης φάνηκε ότι η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.646, 408.261) = 547.075\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.688$. Ανεξάρτητα δηλαδή από το σχολείο από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας (παρέμβασης ή ελέγχου), ο χρόνος διαφοροποίησε την άποψη του μαθητικού πληθυσμού για το σεβασμό που απολαμβάνει στο σχολείο. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.646, 408.261) = 573.313,\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.698$. Το εύρημα δείχνει ότι σε καθένα από τα δύο σχολεία ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά

στην εντύπωση του μαθητικού πληθυσμού για το σεβασμό που απολαμβάνει στο σχολείο του. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στην επιμόρφωση που έγινε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης. Προκειμένου να προσδιορίσουμε μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά, διενεργήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για κάθε σχολείο Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 33).

Πίνακας 33. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Σεβασμός Μαθητών'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-1.372*	< .001	-1.461, -1.283	.083	.219	-.022, .189
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.078	.011	-.143, -.012	-.087	.020	-.164, -.009
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	1.386*	< .001	1.291, 1.481	.048	>.99	-.065, .161
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.064*	< .001	.030, .098	.045	.019	-.085, -.005

Όπως γίνεται φανερό από τις επιμέρους συγκρίσεις των δεδομένων, στο σχολείο παρέμβασης, ο μαθητικός πληθυσμός θεώρησε ότι έγινε περισσότερο σεβαστός στο σχολείο αμέσως μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το ίδιο σεβαστός 4 μήνες αργότερα και λιγότερο σεβαστός ένα χρόνο μετά. Ωστόσο ένα χρόνο μετά το τέλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο μαθητικός πληθυσμός θεώρησε ότι γινόταν περισσότερο σεβαστός στο σχολείο σε σύγκριση με πριν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, από τις επιμέρους συγκρίσεις των δεδομένων στο σχολείο ελέγχου, δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφοροποίηση στις απόψεις του μαθητικού πληθυσμού για το σεβασμό που απολάμβανε στο σχολείο κατά τις τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στην αντίληψη του μαθητικού πληθυσμού των δύο σχολείων σχετικά με τον σεβασμό που απολαμβάνει, φαίνεται σχηματικά παρακάτω (Γράφημα 14).



Γράφημα 14. Σεβασμός Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την αντίληψη του μαθητικού πληθυσμού για τη *Δικαιοσύνη των Κανόνων* που ισχύουν στο σχολείο, παρατίθενται αρχικά τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των τεσσάρων χρονικών στιγμών στα δυο σχολεία (Πίνακας 34).

Πίνακας 34. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Δικαιοσύνη των Κανόνων'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.836	.034	2.768, 2.903
	Μετά	4.189	.023	4.145, 4.234
	4 μήνες	4.297	.025	4.248, 4.346
	12 μήνες	2.870	.030	2.811, 2.928
Ελέγχου	Πριν	2.907	.040	2.827, 2.987
	Μετά	2.936	.027	2.883, 2.989
	4 μήνες	2.917	.030	2.858, 2.975
	12 μήνες	2.891	.035	2.822, 2.960

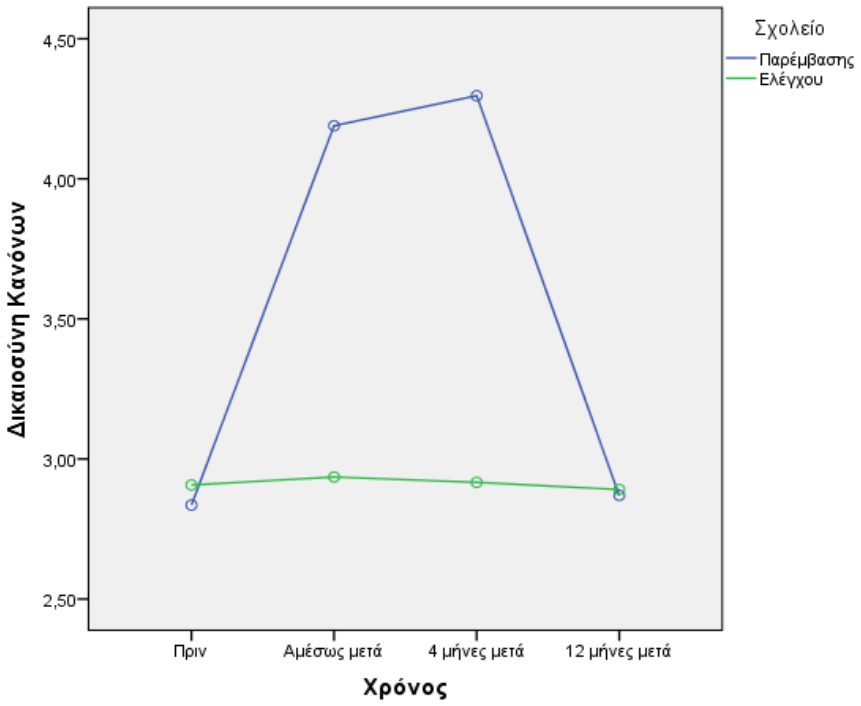
Από τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης φάνηκε ότι η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.547,\ 383.681) = 679.691\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.733$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου (παρέμβασης, ελέγχου) από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος διαφοροποίησε την άποψη του μαθητικού πληθυσμού για τη δικαιοσύνη των κανόνων στο σχολείο. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.547,\ 383.681) =$

630.314, p < .001, $\eta p^2 = 0.718$. Σύμφωνα με αυτό το εύρημα ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά στα δύο σχολεία στην αίσθηση του μαθητικού πληθυσμού για τη δικαιοσύνη των κανόνων του σχολείου. Η διαφορά αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στην επιμόρφωση που έγινε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης. Προκειμένου να προσδιορίσουμε μεταξύ ποιων ακριβώς χρονικών στιγμών εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε, διενεργήθηκαν εκ των υστέρων συγκρίσεις όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για καθένα από τα δύο σχολεία Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω (Πίνακας 35)

Πίνακας 35. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Δικαιοσύνη Κανόνων'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-1.354*	< .001	-1.442, -1.266	-.029	>.99	-.133, .075
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.107	.011	-.164, -.051	.019	>.99	-.047, .086
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	1.427*	< .001	1.339, 1.514	.026	>.99	-.078, .129
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.034	.011	.005, .063	-.016	. >.99	-.050, .018

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου παρέμβασης, παρατηρήθηκε αύξηση της αίσθησής για δικαιοσύνη των κανόνων του σχολείου αμέσως μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σταθερότητα 4 μήνες αργότερα και μείωση ένα χρόνο μετά, προσεγγίζοντας το επίπεδο αίσθησης δικαιοσύνης των κανόνων σχολείου που υπήρχε πριν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, από τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου ελέγχου φάνηκε ότι δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην αίσθηση τους για τη δικαιοσύνη των κανόνων του σχολείου, στις τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στην αντίληψη του μαθητικού πληθυσμού για τη δικαιοσύνη των κανόνων του σχολείου ανάλογα με το σχολείο στο οποίο φοιτούν, δηλαδή ανάλογα με το αν επιμορφώθηκαν ή όχι οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται σχηματικά παρακάτω (Γράφημα 15).



Γράφημα 15. Δικαιοσύνη των Κανόνων στο χρόνο ανά σχολείο

Αναφορικά με την *Αίσθηση Ασφάλειας* του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο, παρουσιάζονται αρχικά τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις 4 χρονικές στιγμές στα δυο σχολεία (Πίνακας 36).

Πίνακας 36. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Αίσθηση Ασφάλειας'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	3.219	.043	3.134, 3.305
	Μετά	4.228	.025	4.178, 4.278
	4 μήνες	4.237	.025	4.189, 4.286
	12 μήνες	3.320	.037	3.246, 3.393
Ελέγχου	Πριν	3.208	.051	3.107, 3.310
	Μετά	3.135	.030	3.075, 3.194
	4 μήνες	3.061	.029	3.003, 3.118
	12 μήνες	3.202	.044	3.115, 3.289

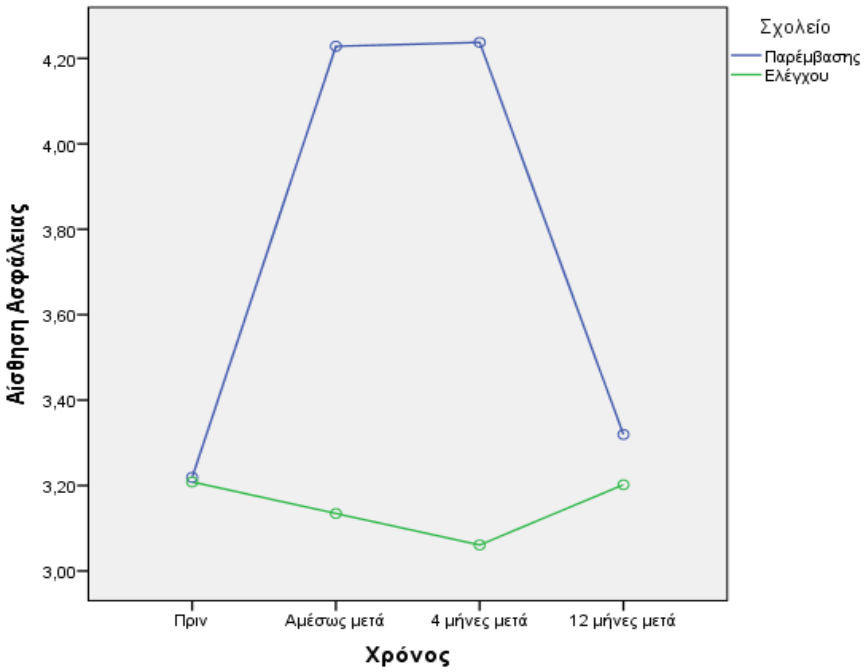
Από τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε ότι η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.513,\ 375.300) = 172.537\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.410$. Ο χρόνος δηλαδή, ανεξάρτητα από το είδος του σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, διαφοροποίησε την αίσθηση ασφάλειας του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο. Αυτό όμως που ενδιαφέρει περισσότερο για να εξακριβωθεί η επίδραση της επιμόρφωσης στα αποτελέσματα των δύο σχολείων είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου

σχολείου και χρόνου. Η αλληλεπίδραση αυτή παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.513, 375.300) = 269.709$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.521$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι σε κάθε ένα από τα δύο σχολεία ο χρόνος επέδρασσε με διαφορετικό τρόπο στην ασφάλεια που αισθάνεται ο μαθητικός πληθυσμός στο σχολείο. Λόγω του ότι η επίδραση των άλλων, πλην της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μεταβλητών, διατηρήθηκαν σταθερή στα δύο σχολεία, η παραπάνω στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μπορεί να αποδοθεί στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης. Ο ακριβής προσδιορισμός των χρονικών στιγμών μεταξύ των οποίων εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε, έγινε με τη διενέργεια εκ των υστέρων συγκρίσεων όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για καθένα από τα δύο σχολεία Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω (Πίνακας 37).

Πίνακας 37. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Αίσθηση Ασφάλειας'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-1.009*	< .001	-1.116, -.903	.074	.728	-.052, .200
Μετά vs. Μετά από 4 μήνες	-.009	>.99	-.076, .058	.074	.087	-.006, .153
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	.918*	< .001	.813, 1.023	-.141	.017	-.266, -.017
Μετά από 12 μήνες vs. Πριν	.100*	< .001	.065, .136	-.006	>.99	-.049, .036

Από τις ανά δύο συγκρίσεις στα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου παρέμβασης, παρατηρείται αύξηση της αίσθησης ασφάλειας αμέσως μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σταθερότητα 4 μήνες μετά και μείωση ένα χρόνο αργότερα, παραμένοντας ωστόσο αυξημένη ένα χρόνο μετά το τέλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με πριν την επιμόρφωσή τους. Αντίθετα, από τις συγκρίσεις στα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου ελέγχου δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφορά στην αίσθηση ασφάλειας στο σχολείο στις τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στην αντίληψη του μαθητικού πληθυσμού για τη δικαιοσύνη των κανόνων σχολείου, ανάλογα με το σχολείο, ανάλογα δηλαδή με το αν επιμορφώθηκαν ή όχι οι εκπαιδευτικοί τους, φαίνεται σχηματικά παρακάτω (Γράφημα 16).



Γράφημα 16. Αίσθηση Ασφάλειας στο χρόνο ανά σχολείο

Τέλος αναφορικά με την αξιολόγηση του *Γενικού Σχολικού Κλίματος* από το μαθητικό πληθυσμό, τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα κατά τις 4 χρονικές στιγμές για τους δυο τύπους σχολείων, παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 38).

Πίνακας 38. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Γενικό Σχολικό Κλίμα'(Μαθητές)

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο.	Τ.Σ.	95% Δ.Ε.
Παρέμβασης	Πριν	2.798	.026	2.747, 2.849
	Μετά	4.165	.017	4.131, 4.199
	4 μήνες	4.204	.018	4.169, 4.240
	12 μήνες	2.909	.022	2.866, 2.951
Ελέγχου	Πριν	2.954	.031	2.894, 3.015
	Μετά	2.927	.021	2.886, 2.968
	4 μήνες	2.925	.021	2.883, 2.967
	12 μήνες	2.940	.026	2.889, 2.990

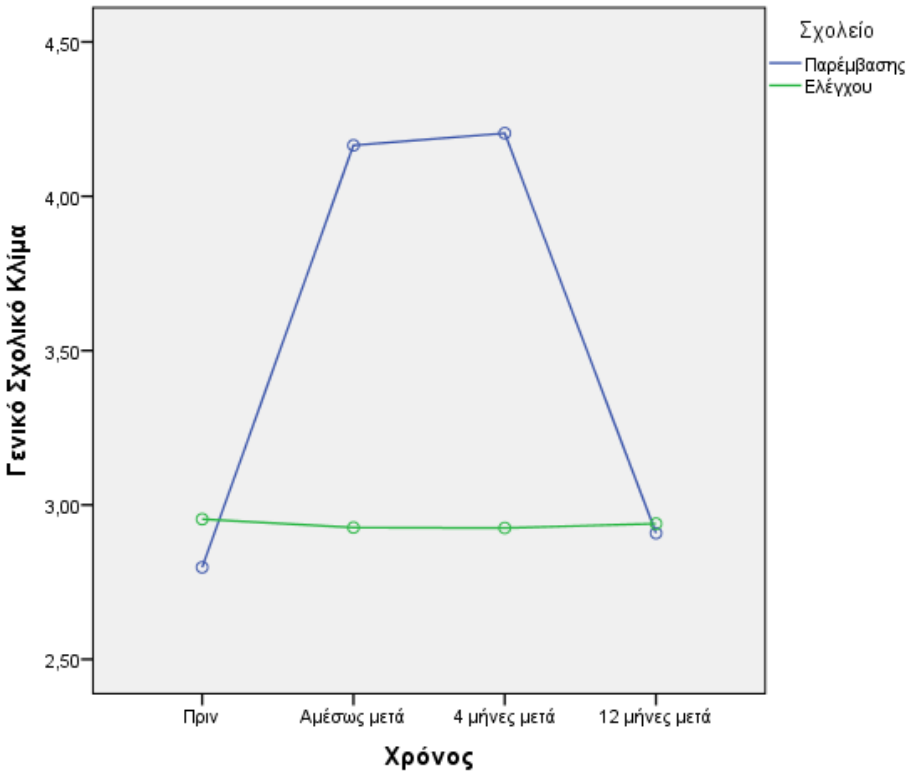
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.494,\ 370.595) = 1235.293\ p < .001,\ \eta p^2 = 0.833$. Επομένως αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, η γνώμη του μαθητικού πληθυσμού για το γενικό σχολικό κλίμα διαφοροποιήθηκε στο χρόνο. Αυτό όμως που ενδιέφερε περισσότερο για να διαπιστωθεί η επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος

εκπαιδευτικών στην αίσθηση του γενικού σχολικού κλίματος του μαθητικού πληθυσμού, ήταν η εξέταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου. Αυτή η αλληλεπίδραση προέκυψε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.494, 370.595) = 1317.254$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.842$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά σε κάθε ένα από τα σχολεία στη αξιολόγηση του γενικού σχολικού κλίματος από το μαθητικό πληθυσμό. Εφόσον οι περισσότερες από τις μεταβλητές που επιδρούν στα δύο σχολεία διατηρήθηκαν σταθερές, η διαφορετική επίδραση του χρόνου σε κάθε σχολείο μπορεί να αποδοθεί στην επιμόρφωση που εφαρμόστηκε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης. Ο ακριβής προσδιορισμός των χρονικών στιγμών μεταξύ των οποίων εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε, έγινε με τη διενέργεια εκ των υστέρων συγκρίσεων όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για καθένα από τα δύο σχολεία Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω (Πίνακας 39).

Πίνακας 39. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Γενικό Σχολικό Κλίμα'(Μαθητές)

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*P*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs. Αμέσως μετά	-1.367*	< .001	-1.427, -1.307	.027	>.99	-.043, .98
Μετά vs. Μετά 4 μήνες	-.039	.036	-.077, -.002	.001	>.99	-.043, .046
Μετά 4 μήνες vs. Μετά 12 μήνες	1.295*	< .001	1.236, 1.355	-.014	>.99	-.085, .056
Μετά 12 μήνες vs. Πριν	.111*	< .001	.088, .133	-.015	.834	-.041, .012

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των παραπάνω συγκρίσεων, ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου παρέμβασης αξιολόγησε το γενικό σχολικό κλίμα ως καλύτερο αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος στους εκπαιδευτικούς, σταθερό 4 μήνες αργότερα και χειρότερο μετά από 12 μήνες, εξακολουθώντας ωστόσο να το θεωρεί βελτιωμένο συγκριτικά με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα, ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου ελέγχου αξιολόγησε το γενικό σχολικό κλίμα σταθερό στις τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου ανάλογα με το σχολείο στην αντίληψη του μαθητικού πληθυσμού για το γενικό σχολικό κλίμα, φαίνεται σχηματικά παρακάτω (Γράφημα 17).



Γράφημα 17. Γενικό Σχολικό Κλίμα στο χρόνο ανά σχολείο (Μαθητές)

Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο περιγραφής των ερευνητικών εργαλείων της παρούσας έρευνας, η αξιολόγηση της συχνότητας επίδειξης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού έγινε με βάση τον αριθμό ήπιων και σοβαρών παραπτωμάτων που είχαν καταγραφεί στο «Βιβλίο Εύρυθμης Λειτουργίας Σχολείου» σε κάθε χρονική στιγμή της έρευνας στα δύο σχολεία. Αρχικά εξετάστηκε η επίδραση της επιμόρφωσης ξεχωριστά στην εκδήλωση ήπιας και σοβαρής ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από το μαθητικό πληθυσμό και στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση της στην επίδειξη ανεπιθύμητης συμπεριφοράς γενικά.

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της επιμόρφωσης στην *Ήπια Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά* του μαθητικού πληθυσμού καταγράφηκαν αρχικά τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των ήπιων παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού ανά μήνα και ανά τμήμα για τις 4 χρονικές στιγμές στα δυο σχολεία (Πίνακας 40)

Πίνακας 40. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Ήπια Παραπτώματα'

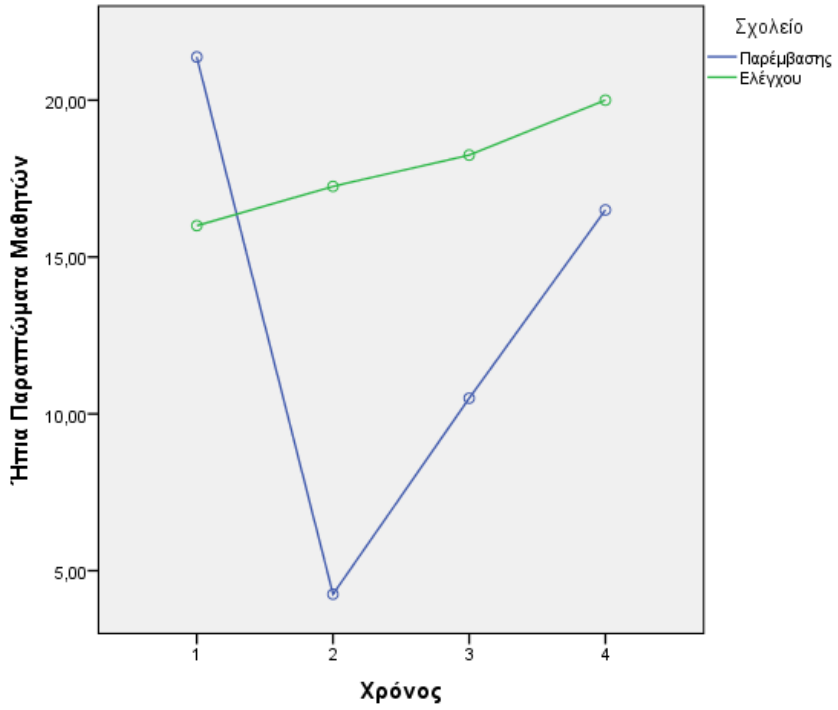
Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο	Τ.Σ	95% Δ.Ε
Παρέμβασης	Πριν	21.375	1.140	18.586, 24.164
	Μετά	4.250	.629	2.711, 5.789
	4 μήνες	10.500	1.113	7.776, 13.224
	12 μήνες	16.500	2.111	11.333, 21.667
Ελέγχου	Πριν	16.000	1.140	13.211, 18.789
	Μετά	17.250	.629	15.711, 18.789
	4 μήνες	18.250	1.113	15.526, 20.974
	12 μήνες	20.000	2.111	14.833, 25.167

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης που διενεργήθηκε η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (3, 18)= 21.413\ p < .001$, $\eta p^2 = 0.781$, εύρημα που σημαίνει ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος επηρεάζει την εμφάνιση ήπιων παραπτωμάτων στο μαθητικό πληθυσμό. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(3, 18) = 23.337$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.795$. Αυτό το εύρημα είναι πολύ πιο χρήσιμο μιας και σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασε με διαφορετικό τρόπο στην εκδήλωση ήπιων παραπτωμάτων από το μαθητικό πληθυσμό. Από αυτό το εύρημα μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι εφόσον οι υπόλοιπες μεταβλητές που επιδρούν στα δύο σχολεία διατηρούνται σταθερές, η διαφοροποίηση που παρατηρείται στο χρόνο για τα δύο σχολεία είναι μάλλον αποτέλεσμα του επιμορφωτικού προγράμματος που έχει εφαρμοστεί στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης. Ο ακριβής προσδιορισμός των χρονικών στιγμών μεταξύ των οποίων εντοπίζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε, έγινε με τη διενέργεια εκ των υστέρων συγκρίσεων όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για καθένα από τα δύο σχολεία Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω (Πίνακας 41).

Πίνακας 41. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Ήπια Παραπτώματα'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο Ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs Αμέσως μετά	17.125*	< .001	13.739, 20.511	-1.250	>.99	-4.636, 2.136
Μετά vs Μετά από 4 μήνες	-6.250	.034	-11.977, -.523	-1000	>.99	-6.727, 4.727
Μετά 4 μήνες vs Μετά 12 μήνες	-6000	.295	-15.421, 3.421	-1.750	>.99	-11.171, 7.671
Μετά από 12 μήνες vs Πριν	-4.875	.054	-9.843, .093	4.000	.125	.968, 8.968

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των παραπάνω συγκρίσεων, στο σχολείο παρέμβασης τα ήπια παραπτώματα του μαθητικού πληθυσμού μειώθηκαν στατιστικά σημαντικά αμέσως μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς και παρέμειναν σταθερά μετά από 4 και 12 μήνες, προσεγγίζοντας το επίπεδο ήπιων παραπτωμάτων συμπεριφοράς που παρουσίαζε ο μαθητικός πληθυσμός πριν την επιμόρφωση. Αντίθετα, για το σχολείο ελέγχου, η συχνότητα των ήπιων παραπτωμάτων συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε αμετάβλητη σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου ανάλογα με το σχολείο στη συχνότητα των ήπιων παραπτωμάτων συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, αποτυπώνεται σχηματικά παρακάτω (Γράφημα 18).



Γράφημα 18. Ήπια Παραπτώματα μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο

Ομοίως για την εξέταση της επίδρασης της επιμόρφωσης στη *Σοβαρή Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά* του μαθητικού πληθυσμού, καταγράφηκαν αρχικά τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των σοβαρών παραπτωμάτων συμπεριφοράς ανά μήνα και ανά τμήμα για τις 4 χρονικές στιγμές στα δυο σχολεία (Πίνακας 42)

Πίνακας 42. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Σοβαρά Παραπτώματα'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο	Τ.Σ	95% Δ.Ε
Παρέμβασης	Πριν	13.625	1.560	9.809, 17.441
	Μετά	4.500	1.893	-.132, 9.132
	4 μήνες	6.250	.810	4.268, 8.232
	12 μήνες	10.000	2.041	5.005, 14.995

Ελέγχου	Πριν	11.375	1.560	7.559, 15.191
	Μετά	10.500	1.893	5.868, 15.132
	4 μήνες	15.500	.810	13.518, 17.482
	12 μήνες	16.000	2.041	11.005, 20.995

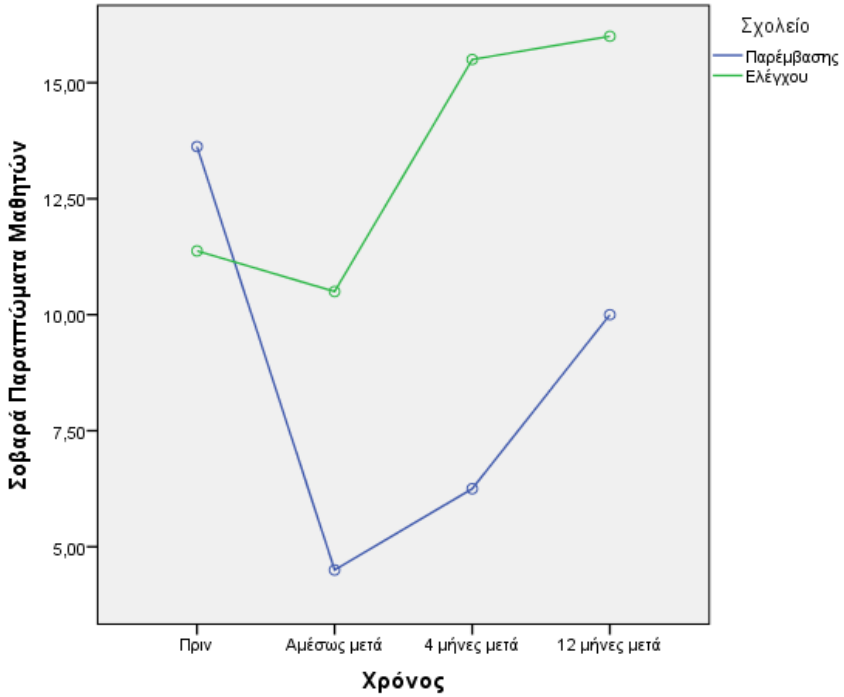
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική F (3, 18)= 8.73 p = .001, ηp^2 = 0.593, επομένως ότι αν αγνοήσουμε το είδος σχολείου από το οποίο προέρχονται τα αποτελέσματά μας, η παρέλευση του χρόνου διαφοροποιεί την εμφάνιση σοβαρών παραπτωμάτων στο μαθητικό πληθυσμό. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική F(3, 18) = 8.533, p = .001, ηp^2 = 0.587. Αυτό το εύρημα σημαίνει ότι σε κάθε σχολείο ο χρόνος επέδρασε διαφορετικά αναφορικά με την εκδήλωση σοβαρών παραπτωμάτων συμπεριφοράς από το μαθητικό πληθυσμό. Επειδή όμως η επίδραση όλων των άλλων μεταβλητών εκτός του επιμορφωτικού προγράμματος, παρέμεινε σταθερή λόγω του τρόπου σχεδιασμού της έρευνας, το παραπάνω εύρημα φανερώνει ότι η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς διαφοροποίησε την εμφάνιση σοβαρών παραπτωμάτων στο μαθητικό πληθυσμό. Ο ακριβής προσδιορισμός των χρονικών στιγμών μεταξύ των οποίων εντοπίστηκε η στατιστικά σημαντική διαφορά, έγινε με τη διενέργεια εκ των υστέρων συγκρίσεων όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για καθένα από τα δύο σχολεία Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω (Πίνακας 43).

Πίνακας 43. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Σοβαρά Παραπτώματα'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο Ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*P*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs Αμέσως μετά	9.125*	.001	5.313, 12.937	.875	>.99	-2.937, 4.687
Μετά vs Μετά από 4 μήνες	-1.750	>.99	-9.743, 6.243	-5.000	.313	-12.993, 2.993
Μετά 4 μήνες vs Μετά 12 μήνες	-3.750	.494	-10.703, 3.203	-.500	>.99	-7.453, 6.453
Μετά από 12 μήνες vs Πριν	-3.625	.180	-8.573, 1.323	4.625	.067	-.323, 9.573

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συγκρίσεων ανά ζεύγη, παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης η συχνότητα των σοβαρών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού μειώθηκε αμέσως μετά την επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς και έμεινε αμετάβλητη στις υπόλοιπες χρονικές στιγμές προσεγγίζοντας τη συχνότητα σοβαρών παραπτωμάτων πριν την επιμόρφωση. Αντίθετα, στο σχολείο ελέγχου, η συχνότητα σοβαρών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε αμετάβλητη σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στα δύο σχολεία αναφορικά με τη συχνότητα των σοβαρών

παραπτωμάτων συμπεριφοράς των μαθητών, αποτυπώνεται σχηματικά παρακάτω (Γράφημα 19).



Γράφημα 19. Σοβαρά Παραπτώματα μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο

Τέλος εξετάζοντας την επίδραση της επιμόρφωσης στην *Συνολική Ανεπιθύμητη Συμπεριφορά* του μαθητικού πληθυσμού, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των συνολικών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού ανά μήνα και τμήμα, στις 4 χρονικές στιγμές για τα δυο σχολεία (Πίνακας 44).

Πίνακας 44. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Συνολικά Παραπτώματα'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο	Τ.Σ	95% Δ.Ε
Παρέμβασης	Πριν	35.000	2.266	29.456, 40.544
	Μετά	8.750	2.323	3.066, 14.434
	4 μήνες	16.750	1.181	13.859, 19.641
	12 μήνες	26.500	3.530	17.863, 35.137
Ελέγχου	Πριν	27.375	2.266	21.831, 32.919
	Μετά	27.750	2.323	22.066, 33.434
	4 μήνες	33.750	1.181	30.859, 36.641
	12 μήνες	36.000	3.530	27.363, 44.637

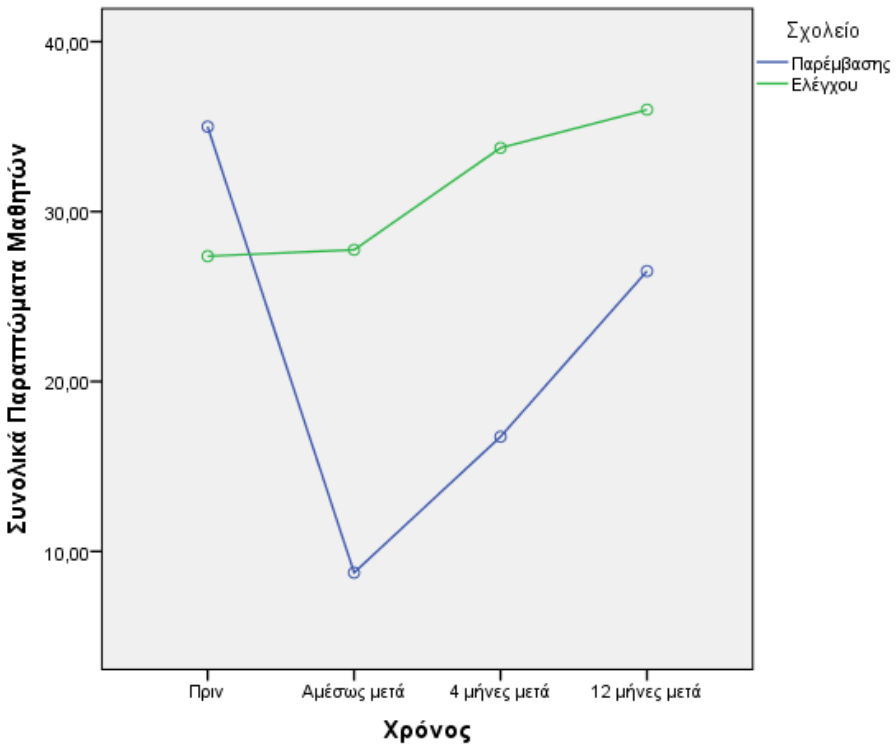
Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι η επίδραση του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική $F\ (1.504, 9.025) = 24.488$ $p < .001$, $\eta p^2 = 0.803$, εύρημα που σημαίνει ότι ανεξάρτητα από το είδος σχολείου από το οποίο προήλθαν τα αποτελέσματά μας, ο χρόνος

από μόνος του διαφοροποίησε το πλήθος συνολικών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου παρουσιάστηκε επίσης στατιστικά σημαντική $F(1.504, 9.025) = 23.583$, $p < .001$, $\eta p^2 = 0.797$. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι ο χρόνος επέδρασσε διαφορετικά αναφορικά με την εκδήλωση των συνολικών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού σε κάθε σχολείο. Με άλλα λόγια το εύρημα αυτό φανερώνει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης διαφοροποιεί την εμφάνιση των συνολικών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού. Το συμπέρασμα αυτό βασίζεται στο ότι η επίδραση όλων των άλλων μεταβλητών που μπορεί να επηρεάζουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα διατηρήθηκε σταθερή, λόγω του τρόπου σχεδιασμού της έρευνας. Ο ακριβής προσδιορισμός των χρονικών στιγμών μεταξύ των οποίων εντοπίστηκε η στατιστικά σημαντική διαφορά, έγινε με τη διενέργεια εκ των υστέρων συγκρίσεων όλων των χρονικών στιγμών ανά δύο, για καθένα από τα δύο σχολεία Οι συγκρίσεις αυτές παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω (Πίνακας 45).

Πίνακας 45. Επαναλαμβανόμενες συγκρίσεις 'Συνολικά Παραπτώματα'

	Σχολείο Παρέμβασης			Σχολείο Ελέγχου		
Χρονικές στιγμές	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*	*ΜΔ*	*p*	*95% ΔΕ*
Πριν vs Αμέσως μετά	26.250*	<.001	23.427, 29.073	-.375	.756	-3.198, 2.448
Μετά vs Μετά από 4 μήνες	-8.000	.029	-14.885, -1.115	-6.000	.077	-12.885, .885
Μετά 4 μήνες vs Μετά 12 μήνες	-9.750	.041	-18.953, -.547	-2.250	.572	-11.453, 6.953
Μετά 12 μήνες vs Πριν	-8.500*	.001	-12.143, -4.857	8.625*	.001	4.982, 12.268

Σύμφωνα με τις παραπάνω συγκρίσεις παρατηρείται ότι στο σχολείο παρέμβασης η συχνότητα των συνολικών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού μειώθηκε αμέσως μετά την επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς και έμεινε σταθερή 4 και 12 μήνες αργότερα, ενώ διατηρήθηκε μειωμένη σε σύγκριση με τη συχνότητα συνολικών παραπτωμάτων πριν την επιμόρφωση. Αντίθετα, στο σχολείο ελέγχου, η συχνότητα των συνολικών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε σταθερή σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας, καταλήγοντας ωστόσο αυξημένη 12 μήνες μετά την επιμόρφωση συγκριτικά με πριν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης. Η διαφορετική επίδραση του χρόνου στη συχνότητα των συνολικών παραπτωμάτων του μαθητικού πληθυσμού στα δύο σχολεία, αποτυπώνεται σχηματικά παρακάτω (Γράφημα 20).



Γράφημα 20. Συνολικά Παραπτώματα μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο

Ακαδημαϊκή Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού

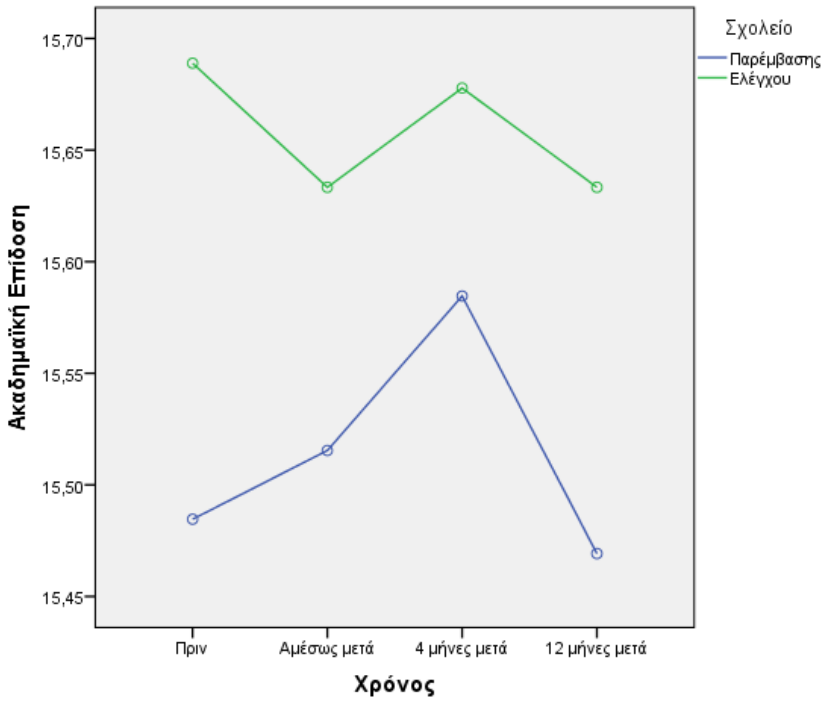
Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο περιγραφής των ερευνητικών εργαλείων της παρούσας έρευνας, η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού έγινε με βάση τη βαθμολογία με την οποία ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια είχε αξιολογηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Η βαθμολογία αυτή αντλήθηκε από το αρχείο «Σχολικής Επίδοσης Μαθητών/τριών», σε κάθε χρονική στιγμή της έρευνας στα δύο σχολεία.

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της επιμόρφωσης στην Ακαδημαϊκή Επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, παρουσιάζονται παρακάτω τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα για την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού στις 4 χρονικές στιγμές στα δυο σχολεία (Πίνακας 46).

Πίνακας 46. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα 'Ακαδημαϊκή Επίδοση'

Σχολείο	Χρόνος	Μ.Ο	Τ.Σ	95% Δ.Ε
Παρέμβασης	Πριν	15.485	.036	15.409, 15.561
	Μετά	15.515	.100	15.307, 15.724
	4 μήνες	15.585	.044	15.492, 15.677
	12 μήνες	15.469	.038	15.391, 15.548
Ελέγχου	Πριν	15.689	.044	15.597, 15.780
	Μετά	15.633	.120	15.383, 15. 884
	4 μήνες	15.678	.053	15.566, 15.789
	12 μήνες	15.633	.045	15.539, 15.728

Τα αποτελέσματα της μικτής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν πως η επίδραση του χρόνου δεν ήταν στατιστικά σημαντική F (1.709, 34.184)= .503 p = .581, ηp2 = 0.025, εύρημα που σημαίνει ότι ο χρόνος δε διαφοροποίησε την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα από το σχολείο. Επίσης ούτε η αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική F (1.709, 34.184)= .271 p = .730, ηp2 = 0.013. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι ο χρόνος δε διαφοροποίησε την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού ανάλογα με το σχολείο. Επέδρασε δηλαδή με τον ίδιο τρόπο στα δύο σχολεία αναφορικά με την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού. Με άλλα λόγια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην είχε καμιά επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών τους. Η επίδραση του χρόνου στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού στα δύο σχολεία, αποτυπώνεται σχηματικά παρακάτω (Γράφημα 21).



Γράφημα 21. Ακαδημαϊκή Επίδοση Μαθητών στο χρόνο ανά σχολείο

7.2 Ποιοτικά δεδομένα

7.2.1 Ποιοτικά δεδομένα Εκπαιδευτικών

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης. Πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία αναγνώρισης, οργάνωσης και κατανόησης επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων, τα οποία σχετίζονται με τις ερευνητικές υποθέσεις, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντάς τες (Braun & Clarke, 2012). Η διαδικασία της Θεματικής Ανάλυσης περιλάμβανε: α. συστηματική ανάγνωση-εξοικείωση με τα δεδομένα και εντοπισμό βασικών ιδεών σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις. Η διαδικασία έγινε ξεχωριστά για τα δεδομένα κάθε χρονικής στιγμής. β. δημιουργία αρχικών κωδίκων που μπορούν να συνεισφέρουν στην πραγμάτευση των ερευνητικών υποθέσεων και ομαδοποίησή τους σε θέματα (πιο γενικές-αφηρημένες εννοιολογικές κατασκευές). Τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων κάθε χρονικής στιγμής στα δύο σχολεία εξετάστηκαν σε αντιπαραβολή μεταξύ τους και σε σχέση με τις κατηγορίες ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο εξετάστηκε αν τα δεδομένα μπορούν να ενταχθούν σε παραπλήσιες θεματικές κατηγορίες προκειμένου ακολούθως να μπορούν να συγκριθούν και να αξιολογηθούν μεταξύ τους. Ωστόσο οι κατηγορίες αυτές λειτούργησαν ευρετικά και όχι περιοριστικά, βοηθώντας την ερευνήτρια να στοχαστεί θεωρητικά, να αποκωδικοποιήσει το νόημα των εμπειρικών δεδομένων και να αναγνωρίσει σε αυτά ενδιαφέρουσες πτυχές των στοιχείων που εξέταζε, οι οποίες μερικές φορές δεν είχαν αναδειχθεί στα αντίστοιχα δεδομένα του σχολείου σύγκρισης ή μιας και περισσότερων από τις άλλες χρονικές στιγμές της έρευνας γ. επανεξέταση και τροποποίηση των αρχικών θεμάτων με βάση αλληλεπικαλύψεις, συμπληρωματικότητα, επάρκεια των δεδομένων που τα στηρίζουν, συμβατότητα κωδίκων-δεδομένων στα κωδικοποιημένα αποσπάσματα, δ. οριστικοποίηση των θεμάτων και δημιουργία θεματικού χάρτη δεδομένων, όπου σημειώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των θεμάτων, αλλά και μεταξύ θεμάτων και ιδιοτήτων τους. Η απαγωγική (abductive) αυτή λογική αποτελεί έναν αποδεκτό τρόπο επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων προκειμένου να αναλυθούν δεδομένα με τα χαρακτηριστικά που έχουν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας (Τσιώλης, 2014).

Προέκυψαν 23 Κωδικοί οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 10 Θέματα και 4 Θεματικούς Άξονες (βλ. Πίνακας 47).

Πίνακας 47. Θεματικοί Άξονες, Θέματα και Κωδικοί Ποιοτικής Ανάλυσης Δεδομένων Έρευνας

Θεματικοί Άξονες	Θέματα	Κωδικοί
Αίσθηση Σχολικού Κλίματος Εκπαιδευτικών	Συνεργασία Εκπαιδευτικών	Δυνατότητα συζήτησης δύσκολων θεμάτων με συναδέλφους Είδος συνεργασίας (τυπική/ουσιαστική)
	Συμμετοχή σε Λήψη Αποφάσεων	Ποσοστό αποφάσεων σχολείου, όπου συμμετέχει ο εκπαιδευτικός Ικανοποίηση από συχνότητα συμμετοχής Πλεονεκτήματα/Μειονεκτήματα από συχνότητα συμμετοχής
	Καινοτομία	Στάση στην καινοτομία Εφαρμογή καινοτόμων δράσεων
	Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών	Σύνδεση εκπαιδευτικών-μαθητών Επιδίωξη εκπαιδευτικών να συνδεθούν με τους μαθητές τους Αιτιολογία ποιότητας και ποσότητας σύνδεσης εκπαιδευτικών-μαθητών
	Επάρκεια Εποπτικών Μέσων	Ποσότητα διδακτικών μέσων/υλικών Επίδραση ποσότητας μέσων/υλικών στην ευημερία σχολείου Άλλοι εκτός μέσων/υλικών παράγοντες που επιδρούν στην ευημερία σχολείου
Αυτοαποτελε-σματικότητα Εκπαιδευτικών	Εφαρμογή Διδακτικών Στρατηγικών	Ικανότητα καθοδήγησης στην κατάκτηση του διδακτικού αντικειμένου Ικανότητα χρήσης διδακτικών μέσων/υλικών
	Διαχείριση Τάξης	Ικανότητα/Δυσκολία πειθαρχίας μαθητών στην τάξη Αίτια ικανότητας/δυσκολίας πειθαρχίας μαθητών στην τάξη
	Εμπλοκή Μαθητών στη Διδακτική Διαδικασία	Ικανότητα/Δυσκολία εμπλοκής μαθητών στην τάξη Αίτια ικανότητας/δυσκολίας εμπλοκής μαθητών στην τάξη
Συμπεριφορά Μαθητών		Περιγραφή συμπεριφοράς μαθητή στο σχολείο Αιτιολογία περιγραφόμενης συμπεριφοράς μαθητή στο σχολείο
Επίδοση Μαθητών		Περιγραφή επίδοσης μαθητή Αιτιολογία περιγραφόμενης επίδοσης μαθητή

Με βάση την παραπάνω ανάλυση προέκυψαν θεματικοί χάρτες για κάθε θεματικό άξονα, για καθένα από τα δύο σχολεία, στις τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας (βλ. Παράρτημα Β2).

Σχολικό Κλίμα

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο περιγραφής των ερευνητικών εργαλείων της παρούσας έρευνας, η αντίληψη του σχολικού κλίματος από τους/τις εκπαιδευτικούς εξετάστηκε σε σχέση με πέντε άξονες: i) τη Συνεργασία τους με τους/τις Συναδέλφους και τη Διοίκηση, ii) τη Συμμετοχή τους στη Λήψη Αποφάσεων, iii) την αξιολόγηση τους για την ύπαρξη Διδακτικής Καινοτομίας, iv) τις Σχέσεις τους με τους Μαθητές/τριες και v) την εκτίμησή τους για την Επάρκεια των Πόρων.

Συνεργασία Εκπαιδευτικών με τους/τις Συναδέλφους τους και τη Διοίκηση του Σχολείου

Αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι συνεργάζονται ικανοποιητικά με τους/τις συναδέλφους τους, παρόλο που παραδέχτηκαν ότι προκειμένου να διατηρηθούν οι καλές σχέσεις που προϋποθέτει η συνεργασία, αποφεύγουν τη συζήτηση θεμάτων που μπορεί να προκαλέσουν δυσαρέσκεια. Υ9: «συνεργαζόμαστε καλά μεταξύ μας (…). Βέβαια αν μας ζητηθεί να συμφωνήσουμε σε κάτι για το οποίο έχουμε συγκρουόμενα συμφέροντα, τα πράγματα δυσκολεύουν (…). Πολλές φορές προκειμένου να αποφύγουμε αντιπαραθέσεις που θα χαλούσαν τις σχέσεις στο σύλλογο δεχόμαστε καταστάσεις με τις οποίες διαφωνούμε κάθετα». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου υποστήριξαν επίσης ότι συνεργάζονται ικανοποιητικά με τους/τις συναδέλφους τους, αποφεύγοντας ωστόσο τη διαπραγμάτευση θεμάτων που θα διατάρασσαν τις σχέσεις στο σύλλογο. Υ5: «έχουμε πολλές διαφορές, μπορούμε όμως και συνεργαζόμαστε σε γενικές γραμμές πολύ καλά. Οι διαφορές αφορούν καυτά ζητήματα (...) Αυτά τα θέματα δε συζητούνται. Αποφεύγονται δια ροπάλου».

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι συνεργάζονται ουσιαστικότερα με τους/τις συναδέλφους τους και δεν ανησυχούν μήπως οι αντιπαραθέσεις προκαλέσουν ρήξη στις σχέσεις, επειδή φροντίζουν να τηρούν δικλείδες ασφαλείας κατά τη συνεργασία. Υ10: «Παλαιότερα δε συζητούσαμε θέματα που ξέραμε ότι θα φέρουν διχασμό στο σύλλογο…τώρα πια βάζουμε το μαχαίρι στο κόκκαλο! Δε φοβόμαστε ότι θα φτάσουμε σε σημεία που δεν υπάρχει γυρισμός! Το συμβόλαιο (συνεργασίας της επιμόρφωσης) και η απαρέγκλιτη τήρησή του βοήθησε σε αυτό»). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να υποστηρίζουν όπως και πριν την επιμόρφωση ότι η συνεργασία μεταξύ τους είναι ικανοποιητική, αρκεί να αποφεύγονται

θέματα που απειλούν τις σχέσεις στο σύλλογο. Υ10: «Υπάρχει όπως έχουμε ξαναπεί ένα σχετικά καλό επίπεδο συνεργασίας. Κάνουμε αγώνα για να υπάρχει ηρεμία στην καθημερινότητά μας. Για μας είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει φιλική ατμόσφαιρα και τη διαφυλάττουμε όπως μπορούμε. Σίγουρα υπάρχουν διαφορές…δε σκαλίζουμε όμως τα πράγματα για να μην ξεφύγουν…αν δεν ξέρουμε που θα καταλήξει, δεν το ανοίγουμε το θέμα!»

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι συνεχίζουν να συνεργάζονται ουσιαστικά με τις/τους συναδέλφους τους, σημειώνοντας ότι σε αυτό συνέβαλε όχι μόνο η επιμόρφωση, αλλά και η επερχόμενη λήξη του σχολικού έτους. Υ1: «Συνεχίζουμε να συνεργαζόμαστε όσο ακριβώς χρειάζεται για να λειτουργήσει το σχολείο ικανοποιητικά. Με την ευκαιρία της επιμόρφωσης ήρθαν στο προσκήνιο θέματα-ταμπού που ήταν ανάγκη να συζητηθούν από το σύλλογο (…) Εξακολουθούμε να μην εξαντλούμε τέτοια θέματα, τα φέρνουμε όμως πλέον στο τραπέζι. Επίσης να επισημάνω ότι όσο πλησιάζει το τέλος της χρονιάς, τόσο λιγότερη διάθεση έχουμε για αντιπαράθεση». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να υποστηρίζουν ότι συνεργάζονται ικανοποιητικά με τις/τους συναδέλφους τους, αποφεύγοντας ωστόσο συζητήσεις που θα διατάρασσαν τις σχέσεις των συναδέλφων Υ8: «Σε γενικές γραμμές η συνεργασία είναι καλή (…) Έχω κουραστεί από την ασυνέπεια. Σε όλη τη χρονιά (…) συμφωνούμε όλοι, ότι θα αφήσουμε μαθητές ανεξεταστέους (…) και στο τέλος το μόνο μάθημα στο οποίο υπάρχουν ανεξεταστέοι είναι τα μαθηματικά! (…) έτσι ή αλλιώς λύση δεν πρόκειται να βρεθεί…δεν πρόκειται να το ξανά-θίξω το θέμα στο σύλλογο. Άδικα θα μαλώσουμε πάλι! Οπότε δε μιλάμε για αυτό και όλα μέλι-γάλα».

Ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους επιφανειακά (Υ11: «Έχουμε καλή συνεργασία όταν ασχολούμαστε με αδιάφορα θέματα. Στα δύσκολα είτε αναλωνόμαστε σε ατελείωτες συζητήσεις που δεν καταλήγουν πουθενά, είτε σιωπούμε για να μη μαλώσουμε». Το ίδιο δήλωσαν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου. Υ3: «Σε γενικές γραμμές υπάρχει θετικό κλίμα στο σχολείο που προάγει την συνεργασία συναδέλφων. Δε μας αναθέτουν να λύσουμε και το Κυπριακό! Τις δύσκολες αποφάσεις τις αποφεύγουμε ωστόσο, δε συζητούνται καθόλου γιατί μπορεί να εμφανιστούν ρήγματα (γέλιο)».

Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων

Αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχολείου, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν άμεσα, προσθέτοντας ότι η συμμετοχή στη λήψη όλων των αποφάσεων θα μείωνε τον ελεύθερο χρόνο τους. Υ2: «Στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο συμμετέχουμε μόνο αν εμπλεκόμαστε (…) Δε συμμετέχουμε σε όλες τις αποφάσεις…και καλώς! Γιατί θα έπρεπε κάθε μέρα να διαθέτουμε τουλάχιστον μια ώρα, κοινή για όλους μας, προκειμένου να συνεδριάζουμε και να παίρνουμε αποφάσεις (…) ή δε θα γινόταν μάθημα ή θα έπρεπε να διαθέτουμε από τον προσωπικό μας χρόνο, μετά το σχόλασμα»). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου δήλωσαν επίσης ότι συμμετέχουν λίγο στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο, συμπληρώνοντας ότι αυτό δεν τους ενοχλεί Υ5: «Θέμα δημοκρατικότητας δεν έχουμε στο σχολείο (...) Ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων δίνονται πολλές, αλλά δεν το επιδιώκουμε κι εμείς… Λίγο η στενότητα χρόνου, λίγο η καθημερινότητα, λίγο το ότι κάποιες αποφάσεις πρέπει να παίρνονται γρήγορα και να υλοποιούνται… χτες…».

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι συμμετέχουν περισσότερο από άλλες χρονιές στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο τους, συμπληρώνοντας ότι αυτό συνεπάγεται και μεγαλύτερη ευθύνη εφαρμογής των αποφάσεων. Υ19: «Ναι, φέτος συμμετέχουμε περισσότερο στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο (…) Ο χρόνος που χρησιμοποιείται δυστυχώς είναι το διάλειμμα! Η λέξη ‘συμμετοχή’ είναι μια λέξη-δόλωμα! Να σε ρωτήσουμε τι θέλεις να γίνει σχετικά με ένα θέμα, να πεις… και μετά να σου αναθέσουμε…φορτώσουμε δηλαδή, όλη τη δουλειά για να εφαρμοστεί! Αφού το πρότεινες, οφείλεις να βάλεις πλάτη να υλοποιηθεί!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι συμμετέχουν λίγο στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο και ότι αυτό δεν τους ενοχλεί καθόλου. Υ9: «εμπιστευόμαστε το Διευθυντή μας…ότι θα πάρει αποφάσεις συμφέρουσες για το σχολείο και για εμάς. Δεν επιθυμούμε να συνεδριάζουμε για το παραμικρό… ειδικά μετά το σχόλασμα. Στα σοβαρά συμμετέχουμε,… αλλιώς αποφασίζει ο Διευθυντής!».

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι εξακολουθούν να συμμετέχουν περισσότερο από άλλες χρονιές στη λήψη αποφάσεων εκφράζοντας την ανησυχία τους για την απαίτηση του σχολείου να συμμετέχουν στην υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται. Υ22: «Ουδέν καλό αμιγές κακού, για να το αντιστρέψουμε! Από μόνο του το να συμμετέχουμε στη λήψη

αποφάσεων για το σχολείο δείχνει ότι η γνώμη μας είναι σεβαστή, μας τιμά. Αν βάλουμε όμως στην εξίσωση και το διεκπεραιωτικό έργο που μας προστίθεται…δεν ξέρω! Η έλλειψη χρόνου μας οδηγεί να προτιμούμε λιγότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αλλά και στην υλοποίησή τους!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι συμμετέχουν λίγο στη λήψη αποφάσεων σχολείου και ότι αυτό δεν τους ενοχλεί. Υ13: «Δε μας χρειάζονται ατέλειωτες συνεδριάσεις, αντικρουόμενες απόψεις, να πετιόμαστε από το ένα θέμα στο άλλο, να κινδυνεύουμε με παρεξηγήσεις. Ο Διευθυντής (…) μπορεί και δίνει την καλύτερη δυνατή λύση για μας και το σχολείο…γρήγορα, εύκολα, αποτελεσματικά!»)

Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι επιλέγουν να περιορίσουν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων αποκλειστικά σε θέματα που τους αφορούν άμεσα, στοχεύοντας στην εξοικονόμηση χρόνου και κόπου. Υ13: «δε θέλουμε να διαθέσουμε το χρόνο μας και προσπάθεια για να συμβάλουμε στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Ας πούμε δεν μας πειράζει να μην ερωτόμαστε, ιδίως αν δε μας καίνε τα θέματα, προκειμένου να μην μας αναθέτουν και την υλοποίηση!». Ομοίως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν ότι όταν οι περιστάσεις το επιτρέπουν επιλέγουν να συμμετέχουν το δυνατό λιγότερο στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο, στοχεύοντας σε εξοικονόμηση χρόνου και δυνάμεων. Υ9: «Ενδιαφερόμαστε να συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων για παιδαγωγικά ζητήματα, όχι όμως και για διοικητικά! (…) Τα διοικητικά είναι περισσότερα και μας κατακλύζουν… Έτσι όμως δε μένει χρόνος ούτε και κουράγιο να ασχοληθούμε με την πραγματική δουλειά του εκπαιδευτικού, που είναι η διαπαιδαγώγηση! Για αυτό παραιτούμαστε αν και όταν μπορούμε από τη συμμετοχή στις αποφάσεις για το σχολείο…διοικητικές και παιδαγωγικές!».

Διδακτική Καινοτομία

Αναφορικά με την υιοθέτηση καινοτομίας στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι παρόλο που ελκύονται από την ιδέα της καινοτομίας, στην πράξη είναι επιφυλακτικοί στις αλλαγές. Υ11: «Η διοίκηση του σχολείου μας υποστηρίζει (…) θέλει όμως αγώνα η καινοτομία. Δεν είναι όπως τη φανταζόμαστε θεωρητικά…προοδευτισμός, φρεσκάδα, αναγέννηση μόνο! Έχει και τη δύσκολη πλευρά της. Πρέπει να βγεις από το comfort zone σου και να δοκιμάσεις… Όχι δεν καινοτομούμε ιδιαίτερα, αν και ως ιδέα μας ελκύει…». Ομοίως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου δήλωσαν διστακτικοί στην υιοθέτηση καινοτομίας στο σχολείο τους. Υ13: «Στα σεμινάρια που παρακολουθούμε, παρουσιάζονται διάφορες καινοτόμες τεχνικές. Όμως

δεν παρουσιάζεται η εφαρμογή τους στη δική μας καθημερινή πρακτική. Μόλις εφαρμόζουμε στην πράξη, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μεγαλύτερα προβλήματα από αυτά που προσπαθήσαμε να λύσουμε… και μετά χάνεται ο έλεγχος! Καλύτερα ο παλιός παραδοσιακός τρόπος που μας έφερε ως εδώ στην επαγγελματική μας ζωή! Δύσκολος, αλλά σίγουρος!»

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς μόνο όταν νιώθουν ασφαλείς για να το κάνουν. Υ5: «Η γραμμή από τη διεύθυνση του σχολείου είναι <u>ναι</u> στην καινοτομία! Οι καθηγητές όμως είναι επιφυλακτικοί όταν φτάνουν στην υιοθέτηση καινούριων ιδεών... Ας πούμε η μεθοδολογία διαχείρισης μαθητών εφαρμόστηκε φέτος επειδή είχαμε όλα τα υλικά και τη βοήθεια για να εφαρμόσουμε! Καμιά σχέση με τις καινοτόμες δράσεις με τις οποίες ερχόμαστε σε επαφή κατά καιρούς…που είναι: 'πάρτε την ιδέα και είστε μόνοι σας, κάντε ό,τι καταλαβαίνετε' (…) Φυσικά δείκτης για το άνοιγμα στην καινοτομία είναι πάντα το μέγεθος της αποτυχίας των ήδη χρησιμοποιούμενων μεθόδων, σε συνδυασμό με τις αποδείξεις αποτελεσματικότητας των καινοτόμων». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν διστακτικοί στην υιοθέτηση καινοτόμων τρόπων διαχείρισης της συμπεριφοράς στο σχολείο τους, αν έχουν αμφιβολία για την αποτελεσματικότητα τους Υ7: «είναι δύσκολο να υιοθετούμε καινούρια πράγματα άκριτα, χωρίς δίχτυ ασφαλείας. Προτιμούμε τον σίγουρο δρόμο. Βάζουμε κάτι καινούριο στην καθημερινότητά μας μόνο αν είμαστε σίγουροι ότι θα επιτύχει ή τουλάχιστον δε θα επιδεινώσει την υπάρχουσα κατάσταση»

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι συνεχίζουν να είναι θετικοί στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, εφόσον νιώθουν ασφαλείς (Υ21: «Δεν είναι ότι αρνούμαστε κάθε καινοτομία.… ίσα-ίσα ενημερωνόμαστε για… ιδέες, πρακτικές, προγράμματα. Αλλά δεν μας πείθουν εύκολα οι υποσχέσεις, θέλουμε να δούμε αποτελέσματα στην πράξη,…Επίσης, χρειάζεται στήριξη ο εκπαιδευτικός! Δεν τον αφήνεις έτσι μόνο του να παλεύει και εκ του ασφαλούς κρίνεις την αποτελεσματικότητά εφαρμογής της καινοτόμου δράσης του!». Ομοίως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν διστακτικοί στην υιοθέτηση καινοτομίας στο σχολείο τους. Υ6: «Στο τέλος κάθε χρονιάς λέμε να δοκιμάσουμε την επόμενη κάτι καινούριο…μετά με τη ρουτίνα ξεχνιόμαστε. Φέτος κάναμε προγραμματισμό για του χρόνου. Έχουμε ιδέες, αλλά το τι θα κάνουμε τελικά εξαρτάται από τις αλλαγές στο σύλλογο, τις εντολές της Διεύθυνσης και φυσικά το χρόνο που θα μας απομείνει μετά την κάλυψη των πάγιων υποχρεώσεων μας»

Ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί και στα δύο σχολεία δήλωσαν επιφυλακτικοί απέναντι στην υιοθέτηση καινοτομίας στο σχολείο. Σχολείο παρέμβασης: Υ5: «Θεωρητικά είμαστε υπέρ της καινοτομίας! Στην πράξη… χωρίς καινοτομίες γλυτώνουμε από πολλή δουλειά. Δεν είναι ότι δε θέλουμε να δουλέψουμε, θέλουμε όμως η δουλειά μας να πιάνει τόπο! Να είναι κάπως εξασφαλισμένη η αποτελεσματικότητά της!». Σχολείο ελέγχου: Υ16: «Πού καιρός για καινοτομίες τώρα,…δεν προλαβαίνουμε! Αυτά πρέπει να γίνονται στην αρχή της χρονιάς, που είναι πιο ήρεμα τα πράγματα! Τώρα θα πάει έτσι! Του χρόνου βλέπουμε την αναγκαιότητα για κάτι νέο, τις προοπτικές, το είδος υποστήριξης…και αναλόγως».

Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών/τριών

Αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι προσπαθούν να έχουν τυπικές και απόμακρες σχέσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, επειδή αυτοί/ές εκμεταλλεύονται την καλή προαίρεση των εκπαιδευτικών. Υ19: «κρατώ σχέση τυπική καθηγητή-μαθητή (…) εξετάζω, παραδίδω, τελειώσαμε. Δε θέλουν σχέση οι μαθητές!... Σάκο του μποξ για να εκτονωθούν θέλουν! Βρίσκουν εμάς με τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές μας ιδέες…και κάνουν παιχνίδι!. Όχι, δε θα πάρουμε,…δεν πειράζει! Βέβαια δεν είναι όλοι οι μαθητές έτσι, αλλά η δική μου στάση δεν μπορεί παρά να είναι ενιαία για όλους…τυπική και απόμακρη». Ομοίως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου υποστήριξαν ότι οι μαθητές/τριες δεν επιθυμούν συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αλλά αντιπαράθεση και αναμέτρηση δυνάμεων. Δήλωσαν επομένως ότι προσπαθούν να διατηρούν τυπικές και απόμακρες σχέσεις μαζί τους. Υ7: «Στην αρχή οι μαθητές 'αγοράζουν' (…) προκειμένου να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους και να διασκεδάσουν απαξιώνοντας, εκνευρίζοντας και παραπλανώντας μας. Θέλουν να επιβάλουν το δικό τους, το οποίο δεν μπορούν ξεκάθαρα να προσδιορίσουν ποιο είναι. Πάντως είναι το αντίθετο από το δικό μας, δηλαδή αυτό που προσπαθούν οι καθηγητές! Επομένως, σε απάντηση όλων αυτών και για να έχω το κεφάλι μου ήσυχο, εγώ επιλέγω αποστασιοποίηση!».

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι οι σχέσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες βελτιώθηκαν επειδή βασίζονται στην οριοθέτηση και την αλληλοεκτίμηση. Υ17: «Σίγουρα είμαστε καλύτερα με τους μαθητές μας τώρα. Φέρονται πολύ καλύτερα, σχεδόν συνεργάζονται…γιατί μας εκτιμούν ως άξιους θηριοδαμαστές που καταφέρνουν να μη χάνουν πια το μπούσουλα! Τελικά εκεί βρίσκεται το κλειδί της επιτυχούς πειθαρχίας, στο ότι

ό,τι και να κάνουν οι μαθητές, οι καθηγητές δε τα χάνουν, απαντούν με ψυχραιμία αποδυναμιτίζοντας το εκρηκτικό κλίμα και…τους αντέχουν!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν επιθυμούν συνεργασία μαζί τους και επομένως οι σχέσεις τους χειροτερεύουν, αφού και οι ίδιοι παραιτούνται της προσπάθειας αναθέρμανσης των σχέσεων. Υ17: «Δυστυχώς θεωρούν ότι είμαστε σε πόλεμο μαζί τους. Κι εμείς κουραζόμαστε να αποδεικνύουμε συνεχώς το αντίθετο. Επιτίθενται σε μάς που τους περιορίζουμε τάχα…Δεν καταλαβαίνουν πόσο περιορισμό θα υποστούν από την αμάθεια αργότερα…Αφού δε θέλουν όμως τι να κάνουμε; Με το στανιό δε γίνεται!».

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι συνεχίζουν να έχουν ικανοποιητικές σχέσεις με το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους, συμπληρώνοντας ωστόσο ότι το τίμημα χρόνου και κόπου που απαιτήθηκε για να επιτευχθεί αυτό ήταν μεγάλο. Υ7: «Τα πάμε βέβαια καλύτερα με τους μαθητές μας, έχουμε καλύτερη σχέση και συνεννόηση…πειθαρχούν περισσότερο, αλλά δεν ξέρω αν αξίζει τον κόπο και το χρόνο που διαθέτουμε! Μετά την παρέμβαση, μόλις χαλαρώσαμε λίγο…ξεκίνησαν πάλι οι εντάσεις!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν επιθυμούν συνεργασία και επομένως οι σχέσεις τους χειροτερεύουν. Υ7: «Η αλήθεια είναι ότι όσο προχωρούμε προς το τέλος όλο και πιο αδιάφοροι γίνονται οι μαθητές μας. Δε θέλουν σχέση με τους καθηγητές…μόνο το βαθμό τους θέλουν (…) μόνο να παίρνουν…βαθμούς, διευκολύνσεις, εκδρομές, χάρες…χωρίς να δίνουν…να κάνουν ησυχία, να προσέχουν στο μάθημα. Ίσως το κάνουν και επίτηδες για να δουν πόσο αντέχουμε, τι θα κάνουμε, πότε θα αντιδράσουμε, πόση δύναμη έχουν πάνω μας!». Πρόσθεσαν επίσης ότι οι σχέσεις τους με τους μαθητές είναι η μόνη παράμετρος της δουλειάς που τους κουράζει. Υ13: «Όλα τα άλλα παλεύονται…η συμπεριφορά των μαθητών όμως κάνει ώρες ώρες τη δουλειά μας ανυπόφορη!»

Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι οι σχέσεις τους με το μαθητικό πληθυσμό χειροτέρευσαν επειδή παραμελήθηκε η εφαρμογή της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς που προτάθηκε στην επιμόρφωση, ως συνέπεια των αλλαγών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Υ5: «Φέτος εκτός από αλλαγές στο σύλλογο και στους μαθητές…που δρουν έτσι κι αλλιώς αποδιοργανωτικά…αντιμετωπίσαμε και λειτουργικά θέματα. Έτσι αμελήσαμε από την αρχή της χρονιάς να δράσουμε προληπτικά (…) με άλλα λόγια δεν εφαρμόστηκε η μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών! Το αποτέλεσμα; Έχουμε τελευταία τεταμένες σχέσεις με τους μαθητές μας και γενικά αύξηση των

συγκρούσεων στο σχολείο!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου επανέλαβαν ότι οι σχέσεις τους με το μαθητικό πληθυσμό είναι άσχημες και αυτό κάνει την εργασία τους απωθητική. Υ14: «Οι μαθητές ζορίζουν τους εκπαιδευτικούς πάρα πολύ! Πρέπει να βρεθεί μια λύση γιατί έχουμε εξαντληθεί και είμαστε ακόμη στο μέσο της χρονιάς. Πιάνω τον εαυτό μου αρκετές φορές να μη θέλει να έρθει στη δουλειά»)

Επάρκεια Πόρων

Αναφορικά με τα διδακτικά υλικά και μέσα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι δεν επαρκούν. Βιάστηκαν να προσθέσουν ωστόσο ότι η έλλειψη αυτή επηρεάζει πολύ λιγότερο την ευημερία της σχολικής κοινότητας από ότι άλλες παράμετροι, όπως η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Υ8: «εντάξει αν είχαμε έτοιμα στη διάθεσή μας υλικά, καλοσυντηρημένο εξοπλισμό και κάποιον να τα χειρίζεται για μας, θα ήταν πιο εύκολα…πιο άνετα. Έχουμε όμως σοβαρότερα προβλήματα στο σχολείο…αντιδραστικότητα, ως και παραβατικότητα! Αν λυνόταν αυτά, η έλλειψη υλικών, αντιμετωπίζεται!». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου ελέγχου ήταν παρόμοιες. Τόνισαν ότι παρόλο που τα διδακτικά υλικά και μέσα είναι περιορισμένα, καταλήγουν να περισσεύουν, μιας και αποφεύγεται η χρήση τους από το φόβο ατυχημάτων (Υ1: «δεν τολμούμε να τους βάλουμε στο εργαστήριο γιατί φοβόμαστε για ατυχήματα (…) και τα λιγοστά μας υλικά λήγουν αντί να μην επαρκούν. Μετά αναρωτιέμαι, γιατί εγώ να περάσω το άγχος της ζωής μου και οι μαθητές να μην καταλάβουν τίποτα; Τους περιγράφω λοιπόν το πείραμα και είμαστε όλοι ΟΚ.»).

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης συνέχισαν να δηλώνουν ότι τα λιγοστά μέσα και υλικά του σχολείου τους δεν επηρεάζουν τόσο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο η κακή συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, η έλλειψη χρόνου και η ανεπάρκεια του προσωπικού. Υ5: «Δεν άλλαξε τίποτα! Αν θέλουμε να γκρινιάξουμε, μπορούμε… αλλά η έλλειψη υλικών επιδρά στην παιδαγωγική διαδικασία λίγο! Πολύ λιγότερο από άλλους παράγοντες όπως η αταξία των μαθητών…Βέβαια αν περιλάβουμε στα μέσα διδασκαλίας το προσωπικό και τον χρόνο, τότε αλλάζει η συζήτηση. Θα ήταν χρήσιμο να είχαμε διοικητικό προσωπικό που θα μας απαλλάσσει από το διοικητικό έργο, ώστε να μπορούμε να διαθέτουμε περισσότερο χρόνο στο σχεδιασμό του μαθήματός μας ή στον τρόπο διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν ότι παρά το ότι τα διδακτικά μέσα είναι ελάχιστα, περισσεύουν μιας και η διασπαστική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού εμποδίζει τη χρήση τους. Υ14: «Είναι

λιγοστά τα υλικά και τα μέσα διδασκαλίας μας, αλλά μας φτάνουν και μας περισσεύουν! Περισσεύουν γιατί λόγω ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών δεν προλαβαίνουμε να τα χρησιμοποιήσουμε. Αν δεν κάνεις μάθημα, πώς να χρησιμοποιήσεις υλικά;…Περισσεύουν!».

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών των δυο σχολείων παρέμειναν ίδιες τόσο τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος (εκπαιδευτικοί σχολείου παρέμβασης: Υ13: «Συνήθως δεν προλαβαίνουμε να χρησιμοποιήσουμε το περιορισμένο υλικό μας. Το περιορισμένο υλικό δεν μπορεί να χαλάσει το κλίμα του σχολείου…και φέτος που είχαμε την ευχέρεια να το χρησιμοποιήσουμε λίγο παραπάνω λόγω καλύτερης συνεννόησης με τους μαθητές, μια χαρά μας έφτασε!», εκπαιδευτικοί σχολείου ελέγχου: Υ1: «Φοβόμαστε για ατυχήματα και δε χρησιμοποιούμε ούτε τα λιγοστά μέσα που διαθέτουμε. Να τους βάλω αυτούς στο εργαστήριο Χημείας; Θα καούν ή θα βγάλουν τα μάτια τους! Δεν αναλαμβάνω την ευθύνη!», όσο και ένα χρόνο αργότερα (εκπαιδευτικοί σχολείου παρέμβασης: Υ5: «χρησιμοποιούμε (εν. μέσα και υλικά) με προσοχή και φειδώ και τα 'φέρνουμε βόλτα'. Αν μας λείψει κάτι, ζητάμε να μας το αγοράσει ο σύλλογος γονέων… Υλικά και μέσα βρίσκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, πειθαρχία μαθητών για να μπορέσουμε να τα χρησιμοποιήσουμε όμως;», εκπαιδευτικοί σχολείου ελέγχου: Υ16: «Δεν άλλαξε τίποτα από πέρσι! Πάλι υλικά με το σταγονόμετρο…αλλά αυτό είναι από τα προβλήματα που λύνονται. Η συμπεριφορά των μαθητών είναι ο γόρδιος δεσμός και παραμένει άλυτος!»)

Αυτοαποτελεσματικότητα

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο περιγραφής των ερευνητικών εργαλείων της παρούσας έρευνας, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξετάστηκε σε σχέση με τρεις άξονες: i) την αποτελεσματικότητά τους στη Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών, ii) την αποτελεσματικότητά τους στη Διαχείριση της Τάξης, iii) την αποτελεσματικότητά τους στην Εμπλοκή του Μαθητών/τριών τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα χρήσης διδακτικών στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι αισθάνονται σίγουροι για την ικανότητά τους να διδάσκουν το διδακτικό τους αντικείμενο, χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές και ποικίλα διδακτικά μέσα. Υ12: «τουλάχιστο στο να διδάσκουμε το αντικείμενό μας θεωρώ ότι είμαστε όλοι απόλυτα επαρκείς εδώ στο σχολείο! Εκτός από το ότι έχουμε διδαχτεί διάφορες στρατηγικές στο Πανεπιστήμιο, εκτός από τα επιμορφωτικά σεμινάρια που παρακολουθήσαμε υπάρχει και η

εμπειρία της τάξης!». Παρόμοιες ήταν και οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου ελέγχου. Υ10: «μετά από τόσα χρόνια σε αυτή τη δουλειά…όλα κι όλα, πώς να διδάξουμε ξέρουμε! Αλήθεια, όλοι στο σχολείο νιώθουμε ικανότατοι σε αυτό το κομμάτι!».

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι παρόλο που η διδακτική τους ικανότητα δε διαφοροποιήθηκε συγκριτικά με πριν την επιμόρφωση, η ικανότητά τους στη χρήση διδακτικών στρατηγικών αυξήθηκε, αφού η πειθαρχημένη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού τους επέτρεψε να πειραματιστούν σε αυτές. Υ20: «η σχετικά καλή συμπεριφορά των μαθητών φέτος επέτρεψε την εφαρμογή διάφορων διδακτικών πρακτικών, προκειμένου να αποφασιστεί ποιος συνδυασμός ταιριάζει σε κάθε τμήμα. Όταν οι μαθητές είναι ασύδοτοι, καταφεύγουμε στα παλιά και δοκιμασμένα…δεν προσπαθούμε να εξελίξουμε τις διδακτικές μας στρατηγικές ή να πειραματιστούμε σε νέες…είμαστε σε κατάσταση επιβίωσης!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου επανέλαβαν ότι γνωρίζουν και μπορούν να χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές, υπογραμμίζοντας ότι η ικανότητα εφαρμογής διδακτικών στρατηγικών μπορεί να βελτιώσει τη διδακτική αποτελεσματικότητα μόνο αν ο μαθητικός πληθυσμός συνεργάζεται. Υ10: «Για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία δε φτάνει μόνο η γνώση και ικανότητα χρήσης ποικίλων διδακτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς…στις οποίες προφανώς και ανταποκρινόμαστε μετά από τόσα χρόνια στο επάγγελμα…απαιτείται και η συνεργασία των μαθητών».

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης συνέχισαν να δηλώνουν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί από πριν στη χρήση διδακτικών στρατηγικών, επειδή η πειθαρχία των μαθητών και μαθητριών τους επιτρέπει να πειραματίζονται με αυτές. Υ20: «Τελευταίως, που ήταν πιο ήρεμοι οι μαθητές, έγινα expert στη χρήση διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών. Υπήρχε χρόνος και ηρεμία να πειραματιστώ και να δοκιμάσω καινούριες, να εξασκήσω και να εμπλουτίσω τις ήδη χρησιμοποιούμενες, να κάνω συνδυασμούς, να καταλάβω τι λειτουργεί σε κάθε τμήμα και τι όχι. Σιγά-σιγά αρχίσαμε να περνάμε όλοι πολύ καλύτερα στο μάθημα, σχεδόν να διασκεδάζαμε!». Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου δήλωσαν ότι χωρίς τη συνεργασία του μαθητικού πληθυσμού δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματική χρήση των διδακτικών στρατηγικών. Υ4: «παρά την αδιαμφισβήτητη ικανότητα των καθηγητών να εφαρμόζουν διδακτικές στρατηγικές…να διδάσκουν… αν οι μαθητές δεν συνεργάζονται, μόνο αναστάτωση μπορεί θα γίνει και ροκάνισμα της ώρας. Δεν μπορεί να διδάξει κανείς

παρά τη θέληση των μαθητών, όσο καλά κι αν προετοιμάστηκε, όσο πολλά μέσα κι αν έχει στη διάθεσή του, όση ικανότητα κι αν διαθέτει.»

Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι η δυσκολία διαχείρισης της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού ελαττώνει την πρόθεσή τους να εφαρμόσουν εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές που γνωρίζουν, επιδρώντας αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους Υ8: «Μόνο το ότι πρόκειται για μάθημα τους προκαταβάλει και προσπαθούν με διασπαστικότητα να το σταματήσουν! Δεν είναι δεκτικοί σε καμιά στρατηγική διδασκαλίας και εμείς παραιτούμαστε και υιοθετούμε τις παραδοσιακές…που μας είναι και πιο πρόχειρες…», ενώ οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι παρά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές, η διδασκαλία τους δεν ήταν αποτελεσματική αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες δε συνεργαζόταν. Υ3: «Το σίγουρο είναι ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται! Δεν έχει να κάνει με τις τεχνικές και τις μεθόδους μας…όσο καλά κι αν τις εφαρμόζουμε, όση εμπειρία και να έχουμε! Είναι από πριν πεπεισμένοι ότι μέσα στο μάθημα δεν μπορεί παρά να γίνονται βαρετά πράγματα! Αν δεν εμπλακούν όμως, όσο καλά κι αν διδάξουμε, δε πρόκειται να μάθουν!».

Διαχείριση Τάξης

Αναφορικά με την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι δυσκολεύονται να πειθαρχήσουν συγκεκριμένους/ες ασεβής μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα η απειθαρχία να εξαπλώνεται και να γίνεται ελκυστική για το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης. Υ12: «Στην πειθαρχία των μαθητών δυσκολεύονται όλοι οι καθηγητές! Σε κάθε τάξη υπάρχουν συνήθως 4-5 (εν. μαθητές/τριες), που δεν καταλαβαίνουν τίποτα και δεν σέβονται τίποτα…και γίνονται οι πρωτοπόροι της φασαρίας. Μετά έχουμε τους 'κρυφο-διασπαστικούς', οι οποίοι εκδηλώνονται μόνο όταν ήδη υπάρχει φασαρία στην τάξη. Τέλος υπάρχουν και οι πειθαρχημένοι μαθητές που σιγοντάρουν στην φασαρία, επειδή θεωρούν ότι έχει πλάκα. Έτσι δημιουργείται μια κατάσταση εκρηκτική…». Παρόμοιες ήταν και οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου ελέγχου, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η απειθαρχία των μαθητών και μαθητριών δεν είναι δικό τους φταίξιμο και γιαυτό δεν μπορούν να την επηρεάσουν. Υ13: «Είναι κοινό μυστικό ότι δυσκολευόμαστε να πειθαρχήσουμε τους μαθητές μας, αλλά δεν το συζητάμε και πολύ, μήπως και μας αποδοθούν ευθύνες… Έχουμε

προσπαθήσει τα πάντα… Κατέληξα στο ότι η απειθαρχία των μαθητών είναι θέμα αγωγής…ή μάλλον έλλειψης αγωγής κάποιων! (εν. μαθητών) Το κακό είναι ότι παρασύρονται και οι υπόλοιποι και διακόπτεται το μάθημα».

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι η ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού βελτιώθηκε. Η βελτίωση αποδόθηκε στην εφαρμογή μιας μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητικού πληθυσμού που διαμορφώθηκε στο σχολείο στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα βοηθητική για την ανάπτυξη και εφαρμογή της μεθοδολογίας κρίθηκε η εξατομικευμένη καθοδηγητική υποστήριξη που προσφέρθηκε στους εκπαιδευτικούς ως μέρος της επιμορφωτικής διαδικασίας, η οποία ωστόσο χαρακτηρίστηκε αγχωτική. Υ17: «Η διαδικασία διαχείρισης της συμπεριφοράς μαθητών στην οποία καταλήξαμε κατά την επιμόρφωση μας έκανε αποτελεσματικότερους εντός και εκτός τάξης. Η διαδικασία αυτή μπόρεσε να εγκατασταθεί και να λειτουργήσει στο σχολείο χάρη στην επιμόρφωση…ιδιαίτερα το κομμάτι των προσωπικών συναντήσεων καθοδήγησης που ήταν όμως και πάρα πολύ στρεσογόνες». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να πειθαρχήσουν το μαθητικό πληθυσμό και ότι αυτό δεν έχει να κάνει με τις δικές τους ικανότητές, αλλά με το ποιόν του μαθητικού πληθυσμού, Υ12: «Αυτά τα παιδιά δε σέβονται τίποτα! Δεν ξέρουμε από που να τους πιάσουμε για να συνεννοηθούμε. Ακόμη και οι πιο πεπειραμένοι συνάδελφοι έχουν σηκώσει τα χέρια ψηλά. Δε γίνεται τίποτα, φταίει η πάστα των μαθητών…ό,τι και να κάνεις δεν διορθώνονται»

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης συνέχισαν να δηλώνουν ότι διαχειρίζονται επαρκώς τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, τονίζοντας ωστόσο ότι η μεθοδολογία που εφάρμοζαν ως τώρα έχει αποδυναμωθεί αφού οι συναντήσεις της Κοινότητας Πρακτικής που τη συντόνιζε ατόνησαν και οι ατομικές καθοδηγητικές συνεδρίες δεν αντικαταστάθηκαν από ομάδες αλληλοϋποστήριξης εκπαιδευτικών, όπως είχε συμφωνηθεί. Υ8: «Τους τελευταίους μήνες λόγω έλλειψης χρόνου και κούρασης, παραμελήθηκαν οι συναντήσεις της Κοινότητας Πρακτικής… Το αποτέλεσμα ήταν να σταματήσει ο συντονισμός του τρόπου διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών που με τόσο κόπο είχε στηθεί κατά την επιμόρφωση… Επίσης δε λειτούργησαν ποτέ τα ζεύγη αλληλοϋποστήριξης εκπαιδευτικών, που συμφωνήθηκε ότι θα αντικαταστήσουν τις ατομικές συναντήσεις καθοδήγησης μετά το πέρας της επιμόρφωσης. Παρόλα αυτά καταφέρνουμε ακόμη να πειθαρχούμε επαρκώς τους μαθητές μας.

Εντάξει…παιδιά είναι, μη ζητάμε και στρατιωτική πειθαρχία!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να εκφράζουν τη δυσκολία τους να πειθαρχήσουν τους/τις ασεβείς μαθητές/τριές τους. Υ9: «αυτή η μικρή μερίδα μαθητών δε συνεργάζεται με τίποτα, γιατί ο στόχος τους είναι να μη γίνει το μάθημα. Φωνάζουμε, τσιρίζουμε, τιμωρούμε, αλλά στο τέλος δε βάζουμε ασκήσεις και γίνεται αυτό που θέλουν!».

Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι στο σχολείο δε λειτουργεί Κοινότητα Πρακτικής η οποία θα μπορούσε να συντονίσει μια προσαρμοσμένη στο σχολείο μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών. Συμπλήρωσαν ωστόσο ότι προσπαθούν ατομικά και αποσπασματικά να εφαρμόσουν κάποιες στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς, χωρίς ικανοποιητικά αποτελέσματα (Υ9: «η διασπαστικότητα στην τάξη εξαπλώνεται ραγδαία. Χρησιμοποιούμε ακόμη κάποιες θετικές στρατηγικές…όχι όμως συντονισμένα και προπαντός όχι στοχευμένα και σταθερά. Αυτό έχει συνέπειες στην αποτελεσματικότητα. Συναντήσεις Κοινότητας Πρακτικής δεν έγιναν καθόλου φέτος και συνεπώς δεν ήταν δυνατό να συντονιστεί και εφαρμοστεί στοχευμένος, καθολικός και σταθερός μπούσουλας για την πειθαρχία σχολείου». Τέλος απέρριψαν το ενδεχόμενο πρόσθετης υποστήριξής από την επιμορφώτρια με την αιτιολόγηση ότι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού ήταν ακόμη ανεκτή. Υ10: «Τώρα ακόμη αντέχουμε. Είναι βέβαια δύσκολα τα πράγματα, αλλά δε φτάσαμε ακόμη στο απροχώρητο...Είναι καθησυχαστικό να ξέρουμε ότι όποτε θελήσουμε μπορούμε να πάρουμε βοήθεια!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου δήλωσαν ότι δυσκολεύονται περισσότερο από την προηγούμενες σχολικές χρονιές να πειθαρχήσουν το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους, επειδή αυτός δεν ανταποκρίνεται στις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς που χρησιμοποιούνται. Υ20: «Κάθε χρόνο και χειρότερη γίνεται η κατάσταση με την πειθαρχία των μαθητών. Μάταια προσπαθεί ο καθηγητής να τους συνετίσει. Καμιά βελτίωση…μόνο επιδείνωση! Οι καθηγητές αγωνίζονται με νύχια και με δόντια και οι μαθητές χαλαρώνουν και απλώς διασκεδάζουν!»

Εμπλοκή Μαθητών και Μαθητριών

Αναφορικά με την ικανότητα εμπλοκής μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν δυσκολία να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο τους. Υποστήριξαν ότι καθοριστικό ρόλο σε αυτό παίζει η πρόθεση συνεργασίας του μαθητικού πληθυσμού. Υ7: «Οι μαθητές μας είναι η γενιά του υπολογιστή. Η διδασκαλία στο σχολείο τους πέφτει λίγο παλιακή. Από την πλευρά μου προσπαθώ να κάνω το μάθημα

ελκυστικό. Κανείς μαθητής δεν πετάει την σκούφια του…αλλά υπάρχουν αρκετοί που πειθαρχούν τον εαυτό τους και δίνουν μια ευκαιρία. Υπάρχουν βέβαια και άλλοι που ακόμη κι αν ενδιαφέρονται δεν το δείχνουν για να μη διευκολύνουν τον καθηγητή. Τέλος, το πιο σύνηθες, υπάρχουν κάποιοι που και δεν ενδιαφέρονται και το δείχνουν.» και η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης. Υ13: «δε θέλουν οι μαθητές να εμπλακούν στη διδακτική διαδικασία επειδή η γνώση τους προσφέρεται άφθονη, απλόχερα και υποχρεωτικά από το νόμο! Ας τους απέκλειαν και θα τους βλέπαμε τους κακομαθημένους αν θα την εκτιμούσαν ή θα συνέχιζαν τα ναζάκια». Παρόμοιες δηλώσεις έκαναν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου. Υ1: «υπάρχουν μερικοί μαθητές, οι οποίοι δεν μπαίνουν στον κόπο να προσέξουν αν οτιδήποτε από αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο τους ενδιαφέρει. Είναι προκατειλημμένοι…έρχονται εδώ για να περάσουν ευχάριστα την ώρα τους προκαλώντας αναστάτωση και παρασύροντας τους συμμαθητές τους…έτσι διασκεδάζουν! Τώρα θεωρούν την πρόσβαση στη γνώση αυτονόητη και αποφασίζουν να την αρνούνται. Μετά, όταν θα φύγουν από το σχολείο, θα πληρώνουν για να μάθουν πράγματα που τώρα τους παρακαλάμε να τα προσέξουν. Αλλά πού μυαλό;… παιδιά!».

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι η ικανότητά τους να εμπλέκουν τους αδιάφορους μαθητές και μαθήτριες βελτιώθηκε αρκετά, ως αποτέλεσμα της πειθαρχίας και της καλύτερης σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών, Υ20: «Να εμπλέξουμε στο μάθημα μαθητές που δεν ενδιαφέρονται όπως καταλαβαίνετε είναι πάρα πολύ δύσκολο! Η ηρεμία που υπάρχει φέτος στην τάξη σε συνδυασμό με τη καλούτσικη σχέση μας μαζί τους μας έδωσαν χρόνο να αφουγκραστούμε τι τους ενδιαφέρει και πώς θα το συνδέσουμε με αυτό που οφείλουμε να διδάξουμε. Έτσι καταφέραμε να τους εμπλέξουμε κάπως στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία…κάτι γίνεται!», καθώς και της εξατομικευμένης συμβουλευτικής καθοδήγησης που παρασχέθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς κατά την επιμόρφωση. Υ6: «Στις ατομικές συναντήσεις μάθαμε να εφαρμόζουμε άκοπα και αποτελεσματικά τεχνικές που μπορούν να συνετίσουν τα παιδιά εμπνέοντάς τους συγχρόνως εμπιστοσύνη στο πρόσωπό και στις προθέσεις μας…κατά συνέπεια ενδιαφέρθηκαν λίγο περισσότερο για μας και το μάθημά μας». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να κεντρίσουν το ενδιαφέρον όλου του μαθητικού πληθυσμού και να τον εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία. Υ3: «Τέλος οι ηρωισμοί των πρώτων χρόνων της καριέρας μου. Έσπαγα το κεφάλι μου να βρω πώς θα ασχοληθούν με αυτό που πρέπει... Το ενδεχόμενο απλώς να μην επιθυμούν να περιορίσουν τον εαυτό τους και να προτιμούν να διασκεδάζουν με την άρνηση των πάντων,

δεν το είχα σκεφτεί! Κατέληξα στο ότι δεν είναι βαρετό το μάθημά μου, απλώς είναι πιο εύκολο να χαζεύουν και να διασκεδάζουν, από το να κοπιάζουν για να μάθουν κάτι»

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης συνέχισαν να δηλώνουν ότι μπορούν να εμπλέκουν στη διδακτική διαδικασία αρκετούς από τους δύσκολους/ες μαθητές/τριές τους, βασιζόμενοι στην καλή σχέση που έχουν αναπτύξει μαζί τους και στην ευχέρεια πειραματισμού σε τακτικές εμπλοκής μαθητών/τριών, που προσφέρει η πειθαρχία στην τάξη. Υ7: «Το γεγονός είναι ότι η σχετικά καλή σχέση με τους μαθητές και ο χρόνος που εξοικονομείται από την πειθαρχία, έδωσαν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με τρόπους εμπλουτισμού των διδακτικών ωρών, με κίνητρα εμπλοκής και με εύρεση δίκαιων συνέπειων. Το αποτέλεσμα ήταν οι μαθητές να παραμένουν απασχολημένοι σε επιθυμητές δραστηριότητες, μειώνοντας το χρόνο βαρεμάρας, σκανδαλιάς και αταξίας». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών και να τους εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία επειδή η αδιαφορία έχει για αυτούς/ές δευτερογενή οφέλη. Υ18: «Οι μαθητές αδιαφορούν για το μάθημα, φύσει και θέσει! Θέλω να πω, δεν πρόκειται να ησυχάσουν για να παρακολουθήσουν μάθημα, ακόμη και αν ενδιαφερόταν…που δεν ενδιαφέρονται! Δεν τους συμφέρει. Σύμφωνα με τη λογική τους, ο στόχος είναι να μην προχωρήσει το μάθημα και να μην ανατεθούν καθήκοντα για το σπίτι. Πρόκειται για τον πιο σίγουρο τρόπο ηρωοποίησης μαθητή μεταξύ των συμμαθητών του! Άλλωστε η φασαρία είναι πολύ πιο διασκεδαστική…οπότε το όφελος είναι διπλό! Έτσι σκέφτονται!»

Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι αδυνατούν να εμπλέξουν τους δύσκολους μαθητές και μαθήτριές τους στη μαθησιακή διαδικασία επειδή δεν έχουν θετική σχέση μαζί τους. (Υ20: «όσο και να αλλάξουμε εμείς, ό,τι τεχνικές και να υιοθετήσουμε, όσο και να προσπαθήσουμε…δεν εμπλέκονται, δεν προσέχουν, αδιαφορούν αν δε σε συμπαθούν!...Δε συνεργάζονται! Θεωρούν ότι δε νοιαζόμαστε για αυτούς και προσπαθούν να μας δείξουν με όλους τους τρόπους που διαθέτουν ότι δε νοιάζονται κι αυτοί για μας και το μάθημά μας. Όχι μόνο ότι δε νοιάζονται, αλλά και ότι θέλουν πάση θυσία να το χαλάσουν... για να μας δουν να θυμώνουμε και να αισθανθούν ότι μας εκδικούνται και μας χειρίζονται!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των δύσκολων μαθητών και μαθητριών τους και να τους/τις εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να σταματήσει ο περισπασμός και για τον υπόλοιπο μαθητικό

πληθυσμό. Υ3: «Η μεγαλύτερη πρόκληση για μας είναι να εμπλέξουμε στη μαθησιακή διαδικασία συγκεκριμένους απείθαρχους μαθητές σε κάθε τμήμα. Μόλις το καταφέρουμε αυτό, θα συνέλθουν και οι υπόλοιποι, ακολουθώντας το παράδειγμα των αρχηγών τους, που σέβονται! Δυστυχώς όμως, οι αρχηγοί αποδεικνύονται σκληροπυρηνικοί, προκλητικοί και αρνητικά διακείμενοι!».

Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού

Αναφορικά με τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι κάποιοι μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα ασεβείς και άτακτοι λόγω παραλήψεων που έχουν κάνει οι γονείς τους κατά τη διαπαιδαγώγηση και λόγω της κρίσης αξιών που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια. Υ14: «Η συμπεριφορά των μαθητών μας είναι κάθε χρόνο και χειρότερη… κυρίως θεωρώ ότι φταίνε οι γονείς! Μεγαλώνουν τα παιδιά τους χωρίς αξίες…τους επιτρέπουν να γίνονται ασεβή και αυθάδη, προσφέροντας τους κάλυψη στο όνομα του δικαιώματος να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους…σαν να μην έφτανε αυτό, απαξιώνουν τη γνώση και υποτιμούν τους καθηγητές... είναι αναμενόμενο να φέρονται έτσι τα παιδιά τους! Εμείς από το σχολείο δεν μπορούμε να κάνουμε και πολλά πράγματα…καταντάμε γραφικοί με αυτά που λέμε,…αν δε συνδυάζονται με παρόμοιες κατευθυντήριες από το σπίτι. Μεγαλώνουν βέβαια και σε δύσκολους καιρούς! Υπάρχει μεγάλο 'ξήλωμα αξιών' που μπορεί να τους αποπροσανατολίζει…η επίδραση όμως των γονέων είναι πιο ισχυρή!». Συμπλήρωσαν μάλιστα ότι ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου είναι δυνητικά πειθαρχημένο, αλλά παρασύρεται εύκολα από τους/τις ασεβής. Υ6: «ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών μας είναι φυσιολογικά ζωηροί. Δυστυχώς όμως υπάρχουν και κάποιοι, λίγοι, πιο σκληροί, πείσμωνες και αδιάλλακτοι μαθητές. Αυτοί δεν επανέρχονται ό,τι και να επιχειρούμε. Όταν βρίσκονται αυτοί στην τάξη μετατρέπουν και τους σχετικά ήσυχους σε αντάρτες…γιατί τους δείχνουν με το παράδειγμά τους ότι δεν υπάρχουν σοβαρές επιπτώσεις για την απειθαρχία. Τώρα που απαγορεύτηκαν και οι τιμωρίες…ποιος τους πιάνει!». Παρόμοιες ήταν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου ελέγχου. Υ1: «Κάθε χρόνο και χειρότερα! Το πρόβλημα είναι στους γονείς και στην έλλειψη ενός τρόπου συντονισμένης αντιμετώπισης της αταξίας στο σπίτι και το σχολείο…δε θέλουν να παραδεχτούν ότι παραμελούν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Συνήθως τα έχουν παρατημένα ή όταν αλληλεπιδρούν μαζί τους τους εμφυσούν ευτελείς αξίες …και μετά περιμένουν από μας να τα πειθαρχήσουμε…γιατί είμαστε λέει παιδαγωγοί! Η διαχείριση τέτοιων καταστάσεων δεν είναι στις δυνάμεις του παιδαγωγού!»

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού βελτιώθηκε ως αποτέλεσμα της εφαρμογής μιας καθολικής μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς στο σχολείο, η οποία διαμόρφωσε ένα περιβάλλον υποστήριξης για τους μαθητές. Υ10: «Από τη στιγμή που πήραμε τα πράγματα στα χέρια μας ως σύλλογος, η συμπεριφορά των μαθητών βελτιώθηκε. Έχουμε πια περισσότερο χρόνο για αλληλεπίδραση με τους μαθητές, για διδασκαλία…για ανέκδοτο καθημερινά! Προσαρμόζουμε τους κανόνες του σχολείου στα χαρακτηριστικά κάθε τάξης και τους διδάσκουμε λειτουργώντας ως πρότυπα, αλλά και με power point. Μετά βρίσκουμε τι είναι σημαντικό να επιβραβεύσουμε ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης…και πώς. Βρίσκουμε δηλαδή τι κινητοποιεί τους συγκεκριμένους μαθητές.». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι η συμπεριφορά των μαθητών χειροτερεύει κάθε χρόνο λόγω αδιαφορίας των γονέων και κρίσης αξιών, προσθέτοντας ότι η επιδείνωση της συμπεριφοράς συνδέεται με πτώση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Υ11: «Ο κάθε γονιός πρέπει να δώσει τον αγώνα του. Επειδή τα ιδανικά ξεφτίζουν στις μέρες μας, επειδή οι αξίες πλήττονται και κυριαρχούν ευτελείς στόχοι, θα μεγαλώσουμε τα παιδιά μας χωρίς αρχές; Πρέπει οι γονείς να προστατέψουν και να εμπνεύσουν τα παιδιά τους! Αλλιώς ποιος περιμένουμε να ωθήσει τους μαθητές να προσπαθούν να φέρονται επιθυμητά και να επιδιώκουν τη μάθηση;»

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης συνέχισαν να δηλώνουν ότι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού βελτιώθηκε λόγω δικών τους παρεμβάσεων Υ5: «Χάρη στις δικές μας δράσεις, τη συντονισμένη μας προσπάθεια και την καλή μας πρόθεση, παρατηρήθηκε θετική αλλαγή στους μαθητές και τους γονείς τους…αυτά πάνε μαζί! Κάναμε αλλαγές στο περιβάλλον που κινούνται, δρώντας στο σχολείο και τους γονείς…και οι μαθητές αποφάσισαν ότι συμφέρει περισσότερο να αλλάξουν το τροπάριο…ότι θα περνούν καλύτερα αν συμπεριφέρονται επιθυμητά», ενώ οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου ότι χειροτέρεψε λόγω παραλήψεων των γονέων και κρίσης κοινωνικών αξιών. Υ1: «Μα δε βοηθούν και οι γονείς καθόλου! Τα παρκάρουν στο σχολείο και μένουν ξέγνοιαστοι…Κάποιος πρέπει να τα διαπαιδαγωγήσει κιόλας! Τα φέρνουν εδώ στο σχολείο…σε μας! Τι να σου κάνει και το σχολείο; Δεν προλαβαίνει και δεν επαρκεί! Χρειάζεται και η συμβολή των γονέων για να μάθουν να φέρονται και να ακολουθούν κανόνες! Τώρα θα μου πείτε ‘ποιους κανόνες;’… έχουν καταπατηθεί όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα! Παρόλα αυτά οι γονείς οφείλουν να φροντίζουν

το παράδειγμα που δίνουν στα παιδιά τους να βοηθά την κοινωνική τους ένταξη, όχι να την παρακωλύει!»

Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης παρατήρησαν επιδείνωση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, την οποία απέδωσαν εκ νέου σε λάθη των γονέων. Υ8: «Φέτος οι μαθητές μας συμπεριφέρονται χειρότερα από πέρσι. Το φταίξιμο είναι κυρίως των γονιών που δεν τους οριοθετούν…τους διδάσκουν το δικαιωματισμό! Ότι όλα δηλαδή είναι δικά τους…ότι έχουν δικαίωμα να κάνουν τα πάντα και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους υπηρετούν, γιατί είναι λέει υπάλληλοί που τους πληρώνει το κράτος από τους φόρους που μαζεύει από τους γονείς. Από την άλλη εμείς οι καθηγητές δεν ασχοληθήκαμε καθόλου να ξαναθέσουμε τις βάσεις της πειθαρχίας στο σχολείο φέτος…». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου υποστήριξαν επίσης ότι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού χειροτέρεψε, τονίζοντας ότι σε αυτό συνέβαλε η αδιαφορία των γονέων και η κρίση κοινωνικών αξιών που παρατηρείται στις ημέρες μας. Υ14: «η συμπεριφορά των μαθητών γίνεται κάθε χρόνο και χειρότερη! Η αγωγή που παίρνουν στην οικογένεια παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό! Έχω ακούσει γονέα να αναφέρεται με κρυφό θαυμασμό στη διαφθορά που υπάρχει γύρω μας…επειδή αυτή τον εξυπηρετούσε. Δεν είναι μετά αναμενόμενη η αυθάδης συμπεριφορά των μαθητών;…των παιδιών τους;»)

Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού

Αναφορικά με την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι είναι σε γενικές γραμμές χαμηλή λόγω απαξίωσης της γνώσης από μαθητές/τριες και γονείς. Υ19: «οι μαθητές έχουν απαξιώσει το σχολείο και τη γνώση που αυτό προσφέρει! Δεν ευθύνεται για αυτό μόνο η φυσιολογική τεμπελιά τους…της εφηβείας…παίζουν μεγάλο ρόλο και οι γονείς, που αντί να επιμένουν σε αξίες και ιδανικά διατυμπανίζουν τη σημασία των γνωστών και της δωροδοκίας για να πάει κάποιος μπροστά. Άλλο δε θέλουν και οι μαθητές, παραιτούνται από τη γνώση και δεν προσπαθούν καθόλου! Εννοείται ότι η σχολική τους επίδοση είναι πολύ χαμηλότερη των δυνατοτήτων τους!». Παραδέχτηκαν βέβαια ότι υπάρχουν και μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση, οι οποίοι επιδιώκουν να εξασφαλίσουν καλούς βαθμούς ως επένδυση για μελλοντική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρόλο που θεωρούν τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο παρωχημένες Υ19: «Υπάρχουν φυσικά και οι μαθητές που προσβλέπουν αποκλειστικά στους βαθμούς… Ο στόχος τους είναι να οδηγηθούν αργότερα στο Πανεπιστήμιο και για αυτό φροντίζουν να είναι συνεπείς στα σχολικά τους καθήκοντα.

Δε διδάσκονται όμως σχεδόν τίποτα από το σχολείο. Θεωρούν αυτά που διδάσκει ξεπερασμένα. Για δάσκαλό τους λογαριάζουν το ίντερνετ!». Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου Υ8: «παρατηρείται συνεχής οπισθοδρόμηση στην επίδοση των μαθητών! Πολλοί γονείς, απορροφώνται από τη μάχη τους για τα προς το ζην και υποτιμούν τις γνώσεις που δίνονται στο σχολείο. Κυρίως όμως υποτιμούν εμάς, τους καθηγητές…ως θεσμό, ως θέση, ως δημόσιους υπαλλήλους. Αυτή η στάση επιδρά άμεσα στον τρόπο που οι μαθητές αντιμετωπίζουν το σχολείο, στην τάση δηλαδή που ούτως ή άλλως έχουν να το απαξιώνουν. Δε χρειάζεται και παραπάνω για να παραιτηθούν από την προσπάθεια παρακολούθησης και συμμετοχής. Η σχολική τους επίδοση φυσικά δεν μπορεί παρά να είναι κακή…».

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι η επιτυχής διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών αύξησε το χρόνο διδασκαλίας και βελτίωσε τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητικού πληθυσμού, όχι όμως και τη σχολική επίδοση, είτε επειδή η πειθαρχία δεν πρόλαβε να επιδράσει στην επίδοση, είτε επειδή οι γνώσεις που προσφέρει το σχολείο δεν ενδιαφέρουν τους μαθητές/τριες. Υ18: «Η επιτυχής πειθαρχία των μαθητών προσφέρει περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο διδασκαλίας ή τουλάχιστο ήρεμης αλληλεπίδρασης με τους μαθητές…η οποία αναμένεται να επιδράσει θετικά στην επίδοση. Βέβαια βελτίωση στην επίδοση δεν είδαμε. Μπορεί να είναι θέμα χρόνου…μπορεί επίσης να ευθύνεται και η ίδια η φύση της γνώσης που προσφέρεται στο σχολείο, που δεν ιντριγκάρει τους μαθητές». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε χαμηλή λόγω αδυναμίας του να εκτιμήσει την αξία της γνώσης και του σχολείου (Υ14: «Η επίδοση των περισσότερων μαθητών είναι χαμηλή! Πολύ λίγοι βελτιώθηκαν…οι περισσότεροι χειροτέρεψαν. Όσο και να το λέμε, όσα παραδείγματα κι αν τους δίνουμε, δεν μπορούν να καταλάβουν την αξία της γνώσης…ότι μπορεί να βελτιώσει την καθημερινότητά τους, να επιδράσει ευεργετικά στην μετέπειτα ζωή τους! Δεν συγκινούνται και δεν κινητοποιούνται από μακροπρόθεσμους στόχους…δεν είναι στο βελησεκές τους!...Αλλιώς θα προσπαθούσαν σοβαρότερα και θα ευγνωμονούσαν το σχολείο»)

Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε σταθερή, παρόλο που είχαν την αίσθηση μιας μικρής βελτίωσης σε αδύναμους μαθητές/τριες σε σχέση με άλλες σχολικές χρονιές. Η βελτίωση αποδόθηκε στην αύξηση του χρόνου διδασκαλίας και

στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών που προέκυψαν από την πειθαρχημένη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού την τρέχουσα σχολική χρονιά (Υ19: «Η επίδοση έμεινε σταθερή ως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Άλλες χρονιές μετά το Πάσχα οι μαθητές τα παρατούσαν…σημειωνόταν ελεύθερη πτώση στις επιδόσεις και ραγδαία αύξηση στην αταξία. Φέτος τελειώσαμε ομαλά…διάβαζαν υποτυπωδώς, υπήρχε ευχέρεια στο χρόνο διδασκαλίας…επομένως δουλεύαμε περισσότερο στο σχολείο, πρόσεχαν περισσότερο, συμμετείχαν αποσκοπώντας σε αυτά που τους τάζαμε… Τελειώνουμε τη σχολική χρονιά με ζεστές καρδιές και με την ελπίδα κάποτε να ξεδιπλωθούν όλες οι δυνατότητες των μαθητών και να εξελιχθούν σαν άνθρωποι!». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν ότι η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού σε γενικές γραμμές παρέμεινε σταθερά χαμηλή λόγω μαθησιακών κενών, αδιαφορίας των γονέων και επιρροής των συνομηλίκων (Υ10: «Η επίδοση των μαθητών αυτό το τετράμηνο ήταν λίγο χειρότερη από το προηγούμενο. Όπως κάθε χρόνο στο τέλος της σχολικής χρονιάς, τους 'έπιασε' η άνοιξη και παραιτήθηκαν! Έχουμε πολλούς μαθητές που δεν μπορούν και επίσης δεν προσπαθούν. Για αυτούς η κατάσταση είναι πολύ λυπηρή γιατί αν όλο το περιβάλλον τους…γονείς, συνομήλικοι…στήριζαν τη δουλειά του σχολείου, θα μπορούσαν κάτι να καταφέρουν! Τώρα όμως; Είναι έρμαια των μεταβαλλόμενων απόψεων της παρέας και της δήθεν μαγκιάς που νομίζουν ότι επιδεικνύουν κάνοντας φασαρία και αφήνοντας τις ευκαιρίες που τους δίνονται στο σχολείο ανεκμετάλλευτες».

Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι η επίδοση μαθητών και μαθητριών έμεινε σταθερά χαμηλή λόγω παραίτησης και αδιαφορίας τους για τη γνώση, μιας και η επίδοση δεν είναι προτεραιότητά τους. Υ15: «Έχουμε αντιπαραθέσεις με τους μαθητές, αναμέτρηση δυνάμεων, λιγότερο χρόνο μαθήματος και επίδοση σε γενικές γραμμές χαμηλή. Οι μαθητές που πραγματικά επωφελήθηκαν πέρσι από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και κατάφεραν να καλύψουν πολλά από τα κενά τους, θα μπορούσαν φέτος να δείξουν τις δυνατότητές τους. Δυστυχώς όμως! Σπαταλούν το χρόνο τους πάλι με ζαβολιές, αδιαφορώντας για την βελτίωση της μαθησιακής τους απόδοσης». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να δηλώνουν και σε αυτή την φάση της έρευνας ότι η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε χαμηλή αποδίδοντας αυτό το γεγονός στην αδιαφορία των μαθητών/τριών και στην απαξίωση της γνώσης από γονείς και μαθητές/τριες. Υ20: «ακούω πολλές φορές από τους γονείς να λένε πράγματα όπως 'Το ότι σπούδασε κάποιος δε σημαίνει ότι έκανε και κάτι φοβερό! Πολλή κούραση για το τίποτα! Μόνο αν έχεις το κατάλληλο πρόσωπο, στην

κατάλληλη θέση, μπορείς να τα καταφέρεις!'. Όταν αυτά τα λέει ο γονιός, το παιδί θα εκτιμά την αξία της γνώσης και θα εργάζεται για να την κατακτήσει;… Το βλέπουμε με τα μάτια μας καθημερινά στο σχολείο! Βολεύονται στην απραξία με τις ευλογίες των γονιών! Έχουν το καλύτερο άλλοθι για την τεμπελιά τους! Χωρίς προσπάθεια και κόπο πώς να μάθουν; πώς να βελτιωθεί η επίδοσή τους και να προκόψουν;»)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Σύνθεση Ποσοτικών και Ποιοτικών Αποτελεσμάτων

Όπως ήδη έχει αναφερθεί (βλ. κεφάλαιο 6.6), στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια μικτή μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (convergent parallel design) προκειμένου να διερευνηθούν λεπτομερέστερα οι ερευνητικές της υποθέσεις. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή τόσο ποσοτική (ερωτηματολόγια, ανάλυση στοιχείων από αρχεία του σχολείου), όσο και ποιοτική (ημιδομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικών) μέθοδος για την εξέταση των ίδιων φαινομένων και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αντιμετωπίστηκαν ως ίσης βαρύτητας για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Στο προηγούμενο κεφάλαιο περιγράφηκε η συλλογή και ανάλυση των δύο ειδών δεδομένων ξεχωριστά. Σε αυτό το κεφάλαιο πρόκειται να γίνει η συνδυαστική σύνοψη των παραπάνω αποτελεσμάτων (αντιπαραβολή, σύγκριση, σύνθεσή τους) προκειμένου να ερμηνευτούν και να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας (Creswell & Pablo-Clark, 2011).

8.1. Επίδραση Επιμορφωτικού Προγράμματος στο Σχολικό Κλίμα

8.1.1. Σχολικό Κλίμα σύμφωνα με τους Εκπαιδευτικούς

Συνεργασία Εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας έδειξαν ότι η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων αξιολογήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης ως «μέτρια» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (M.O= 3), βελτιωμένη, «καλή», αμέσως μετά (M.O= 4), σταθερά βελτιωμένη 4 μήνες αργότερα (M.O= 4) και χειρότερη, «μέτρια», 12 μήνες μετά (M.O= 2.83), προσεγγίζοντας την αξιολόγηση για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που είχαν κάνει πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου αξιολόγησαν τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους τους επίσης ως «μέτρια» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (M.O= 3), η αξιολόγηση αυτή όμως διατηρήθηκε σταθερή σε όλες τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της έρευνας ($M.O_{μετά}$= 2.85, $M.O_{4\ μήνες}$= 2.67, και $M.O_{12\ μήνες}$= 2.68), και κατέληξε 12 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος να αξιολογείται ως χειρότερη συγκρινόμενη με την συνεργασία μεταξύ συναδέλφων πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Επομένως από την προσπέλαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται φανερό ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της έρευνας μιας και όπως φαίνεται από την εξέταση της ίδιας μεταβλητής στο σχολείο ελέγχου, χωρίς την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος αναμενόταν σταθερότητα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε όλες τις

χρονικές στιγμές της έρευνας, η οποία μετά από 12 μήνες θα χειροτέρευε συγκριτικά με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα επιβεβαίωσαν και συμπλήρωσαν τα ποσοτικά, παρέχοντας επιπλέον πληροφορίες που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία τους. Σύμφωνα με αυτά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος προσπαθώντας να διατηρούν ήρεμη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, απέφευγαν τη διαπραγμάτευση θεμάτων που θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να προκαλέσουν ένταση ή και ρήξη στις σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούσαν μια ψευδαίσθηση συνεργασίας τόσο στον εαυτό τους όσο και σε εξωτερικούς παρατηρητές. Το αποτέλεσμα ήταν κάθε εκπαιδευτικός του σχολείου παρέμβασης να χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο ζητήματα του σχολείου που έχρηζαν συντονισμένης και κοινής αντιμετώπισης από το σύλλογο διδασκόντων, συντελώντας έτσι στην παροχή συγκεχυμένων και αντικρουόμενων μηνυμάτων από το σχολείο προς το μαθητικό πληθυσμό, τους γονείς και την κοινότητα. Η ασάφεια των μηνυμάτων προκαλούσε με τη σειρά της ακόμη περισσότερα προβλήματα στη λειτουργία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι το περιβάλλον του επιμορφωτικού προγράμματος και η δέσμευση των μελών του συλλόγου διδασκόντων στο συμβόλαιο συνεργασίας του, αποτέλεσαν δικλείδες ασφαλείας για την διατήρηση ομαλών σχέσεων, που επέτρεψαν τη διαπραγμάτευση όλων των ζητημάτων του σχολείου, χωρίς το φόβο ότι οι σχέσεις στο σύλλογο διδασκόντων θα διαρραγούν. Με αυτόν τον τρόπο τέθηκαν οι βάσεις της ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, της λήψης κοινά αποδεκτών αποφάσεων και της κοινής αντιμετώπισης των ζητημάτων του σχολείου. Ο ουσιαστικότερος τρόπος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συνέχισε να υφίσταται και 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος. Σε αυτό συνέβαλε κατά δήλωση των εκπαιδευτικών εκτός των παραπάνω δικλείδων ασφαλείας στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και το γεγονός ότι η σχολική χρονιά έφτανε στο τέλος της, πιέζοντας για σύντομη διεκπεραίωση των εκκρεμοτήτων. Επομένως οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να γίνουν πιο συγκαταβατικοί και δεκτικοί στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, κατά την εξεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων και την κοινή δράση στο σχολείο. Ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, στο μέσον την επόμενης σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης υποστήριξαν ότι η συνεργασία μεταξύ τους πήρε ξανά την μορφή που είχε πριν το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Δήλωσαν δηλαδή ότι προκειμένου να διασφαλιστεί η ηρεμία μεταξύ τους, απέφευγαν τη διαπραγμάτευση ζητημάτων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν

διάρρηξη των σχέσεων, ακόμη και αν αυτά ήταν καίρια για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας δήλωσαν επίσης ότι συνεργάζονται ικανοποιητικά με τους/τις συναδέλφους τους, εφόσον αποφεύγεται η διαπραγμάτευση ζητημάτων που θα μπορούσαν να διαταράξουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα προκύπτει ότι πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων στα δύο σχολεία χαρακτηρίστηκε μέτρια και υπογραμμίστηκε ότι παρόλο που η καλή συνεργασία μεταξύ συναδέλφων είναι πρωταρχικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων, η διατήρηση ήπιων τόνων στην καθημερινή συναναστροφή καθώς και η αποφυγή ανοιχτής ρήξης μεταξύ τους θεωρείται ακόμη σημαντικότερη. Επομένως όταν, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί πείστηκαν ότι η αποφυγή εντάσεων μεταξύ τους μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε βάρος της ουσιαστικής συνεργασίας, επέλεξαν την επίπλαστη ηρεμία που προσφέρει η αποφυγή ουσιαστικής διαπραγμάτευσης δύσκολων ζητημάτων του σχολείου, παρόλο που επιβάλλεται να αντιμετωπίζονται συνεργατικά (μέτρια σχέση). Με αυτόν τον τρόπο συνέχισαν να χειρίζονται το θέμα της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις υπόλοιπες φάσεις της έρευνας, καταλήγοντας να αξιολογούν τη συνεργασία μεταξύ τους χειρότερη, κάτω του «μετρίου», ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος συγκριτικά με πριν την έναρξή του. Για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, παρατηρήθηκε βελτίωση της συνεργασίας με τους συναδέλφους (χαρακτηρίστηκε μάλιστα «καλή»), λόγω διασφάλισης της ομαλότητας των σχέσεων στο σύλλογο διδασκόντων από το συμβόλαιο συνεργασίας του επιμορφωτικού προγράμματος και την παρουσία της επιμορφώτριας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί επεδίωκαν ουσιαστικότερη συνεργασία, συζητούσαν συχνότερα εύκολα, αλλά και δύσκολα ζητήματα που αφορούσαν το σχολείο, έπαιρναν σχετικές αποφάσεις και χάραζαν μια κοινή γραμμή αντιμετώπισης επιμένοντας να τηρείται από όλους. Η ουσιαστικότερη συνεργασία συνεχίστηκε για 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος όχι μόνο επειδή συνεχίστηκε η διασφάλιση της ακεραιότητας των σχέσεων, αλλά και επειδή η επερχόμενη λήξη της σχολικής χρονιάς πίεζε για γρήγορη διευθέτηση των εκκρεμοτήτων. Ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος παρατηρήθηκε επαναφορά της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο επίπεδο που βρισκόταν πριν από την επιμόρφωση επειδή επανήλθε το δίλημμα ‘ουσιαστικής συνεργασίας με διάρρηξη των σχέσεων ή επίπλαστης συνεργασίας με

επιφανειακά καλές σχέσεις' και οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τις επιφανειακά καλές σχέσεις στο σύλλογο διδασκόντων.

Η επαναφορά του διλήμματος και επομένως η οπισθοδρόμηση των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης σε μη ουσιαστικούς τρόπους συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους τους είναι πιθανό να οφείλεται στις αλλαγές μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών που συνηθίζονται στα σχολεία στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς. Η εισαγωγή νέων μαθητών/τριών στην α' τάξη, φαίνεται ότι δημιούργησε ζητήματα που ο σύλλογος εκπαιδευτικών έπρεπε να διευθετήσει χωρίς να μπορεί να καθοδηγείται από λύσεις της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Επίσης οι μετακινήσεις εκπαιδευτικών, που αποτελούν σύνηθες φαινόμενο στα ελληνικά σχολεία, άλλαξε το διδακτικό σύλλογο και επομένως ακύρωσε της ισχύ του συμφωνημένου από αυτόν συμβολαίου συνεργασίας. Τέλος σημαντικότατος λόγος ακύρωσης της επίδρασης του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν ότι αυτό δεν αποτελούσε άμεση εντολή του Υπουργείου Παιδείας.

<u>Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων Σχολείου</u>

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο αξιολογήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς στο σχολείο παρέμβασης ως «κάτω του μετρίου» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο= 2.66), βελτιωμένη, «πάνω του μετρίου», αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του (Μ.Ο= 3.36), σταθερά βελτιωμένη 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο= 3.36), και χειρότερη, «πάνω του μέτριου», 12 μήνες μετά (Μ.Ο= 2.76), προσεγγίζοντας την αξιολόγησή τους πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου αξιολόγησαν τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους τους ως «μέτρια» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο= 2.96), και σταθερή σε όλες τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της έρευνας ($Μ.Ο_{μετά}$= 2.98, $Μ.Ο_{4\ μήνες}$= 3, και $Μ.Ο_{12\ μήνες}$= 2.93). Με βάση τα ποσοτικά αποτελέσματα δηλαδή η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο αμέσως μετά και 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Η αλλαγή όμως αυτή ακυρώθηκε ύστερα από 12 μήνες και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο έγινε ίδια με αυτή πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την εξέταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σχολείου στο σχολείο ελέγχου, σύμφωνα με την οποία χωρίς την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος αναμενόταν σταθερότητα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχολείου σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Ο τρόπος

επίδρασης του επιμορφωτικού προγράμματος ξεκαθαρίστηκε από την προσπέλαση των αντίστοιχων ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι επιθυμούν να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο τους, μόνο εάν αυτές τους αφορούν άμεσα, εξηγώντας ότι δεν έχουν χρόνο να συμμετάσχουν σε όλες. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, η οποία προωθούσε τη συνεργασία και την κοινή παιδαγωγική γραμμή στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι βρίσκουν χρόνο και καταφέρνουν να συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο τους, υπογραμμίζοντας ωστόσο την ανησυχία τους για το γεγονός ότι η μεγαλύτερη συμμετοχή συνεπάγεται και μεγαλύτερη δέσμευσή τους στην υλοποίηση των αποφάσεων. Η μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αλλά και η ανησυχία των εκπαιδευτικών ότι θα επιβαρυνθούν με την υλοποίησης των αποφάσεων στις οποίες συμμετείχαν, παρατηρήθηκε και 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα 12 μήνες αργότερα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιδίωξαν και τελικά κατάφεραν να περιορίσουν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχολείου αποκλειστικά σε θέματα που τους/τις αφορούν άμεσα, αποσκοπώντας στην εξοικονόμηση χρόνου και κόπου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας δήλωσαν ότι επιδιώκουν και καταφέρνουν να συμμετέχουν λίγο στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο τους προκειμένου να εξοικονομούν χρόνο και κόπο.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα γίνεται φανερό ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και για τα δύο σχολεία αξιολογήθηκε ως ‘κάτω του μετρίου’ πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων είχαν πρόσβαση σε όλες τις αποφάσεις για το σχολείο τους, δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτές, επειδή προσπαθούν να αποφύγουν την επιβάρυνση υλοποίησής τους. Επισήμαναν επομένως ότι επιδιώκουν να συμμετέχουν μόνο στη λήψη αποφάσεων οι οποίες τους αφορούν άμεσα, αναλαμβάνοντας και ένα μέρος της ευθύνης υλοποίησής τους. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να αξιολογούν και να αντιμετωπίζουν έτσι τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, σε όλες τις υπόλοιπες φάσεις της έρευνας, ενώ οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης διαφοροποιήθηκαν. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, του οποίου βασικός άξονας ήταν η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της συνεργασίας, της κοινής παιδαγωγικής γραμμής και επομένως της συλλογικής λήψης αποφάσεων για τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού,

συμμετείχαν ενεργότερα τόσο στη λήψη όσο και στην υλοποίηση αποφάσεων που σχετίζονται με τη διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού. Η αυξημένη συμμετοχή συνεχίστηκε ως το τέλος της σχολικής χρονιάς, 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, ωστόσο εκδήλωσαν ανησυχία για την κόπωση που αυτό θα επιφέρει με το χρόνο. Ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί πρόταξαν την εξοικονόμηση χρόνου και κόπου έναντι της συντονισμένης λήψης και υλοποίησης αποφάσεων διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού και παρατηρήθηκε επαναφορά της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα επίπεδα που βρισκόταν πριν από την έναρξή του.

Η οπισθοδρόμηση αυτή θα μπορούσε να εξηγηθεί όπως παραπάνω, από τις αλλαγές του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, οι οποίες συνεπάγονται όχι μόνο την ανάδειξη νέων ζητημάτων που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση, αλλά και την ακύρωση δεσμεύσεων που είχαν γίνει την προηγούμενη σχολική χρονιά, αφού είχαν γίνει από τον παλιό σύλλογο διδασκόντων και δεν προβλεπόταν κεντρικά. Μια άλλη εξήγηση της οπισθοδρόμησης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι και η αίσθησή τους ότι δεν υποστηρίζονται κατά την υλοποίηση των αποτελεσματικότερων, αλλά συνάμα και δυσκολότερων επιλογών τους, όπως π.χ με την ελάφρυνσή τους από εξωδιδακτικά καθήκοντα προκειμένου να αφιερώσουν χρόνο και κόπο στη λήψη αποφάσεων διαχείρισης της συμπεριφοράς μαθητών.

Δεκτικότητα Εκπαιδευτικών στη Καινοτομία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης στην καινοτομία αξιολογήθηκε ως «μικρή» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο= 2), βελτιωμένη, «μέτρια», αμέσως μετά το τέλος του (Μ.Ο= 2.95), σταθερά βελτιωμένη 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο= 2.98), και χειρότερη, «μικρή», 12 μήνες μετά (Μ.Ο= 2.06), προσεγγίζοντας την αξιολόγηση δεκτικότητάς τους στην καινοτομία πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου αξιολόγησαν τη δεκτικότητά τους στην καινοτομία επίσης ως «μικρή» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο= 2.45) και εξακολούθησαν να την αξιολογούν έτσι σε όλες τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της έρευνας ($Μ.Ο_{μετά}$= 2.19, $Μ.Ο_{4\ μήνες}$= 2.05, και $Μ.Ο_{12\ μήνες}$= 2.03). Σύμφωνα δηλαδή με τα ποσοτικά αποτελέσματα η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της δεκτικότητάς τους στην καινοτομία αμέσως μετά και 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Η αλλαγή αυτή ωστόσο ακυρώθηκε 12 μήνες αργότερα,

προσεγγίζοντας τη δεκτικότητα στην καινοτομία που είχαν πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τη σύγκριση με τη δεκτικότητα στην καινοτομία των εκπαιδευτικών του σχολείου ελέγχου, σύμφωνα με την οποία, χωρίς την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος θα αναμενόταν σταθερή στάση απέναντι στην καινοτομία σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Το πώς ακριβώς επηρέασε το επιμορφωτικό πρόγραμμα τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην καινοτομία εξηγείται από την προσπέλαση των αντίστοιχων ποιοτικών αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν επιφυλακτικοί στην υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών, παρόλο που θεωρητικά τις επιδοκίμαζαν. Ο φαινομενικά διφορούμενος τρόπος αντιμετώπισης της καινοτομίας εξηγήθηκε από τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν αμέσως μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος. Σύμφωνα με αυτές, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι αποφεύγουν τις καινοτόμες πρακτικές όταν αισθάνονται ότι δεν υπάρχουν δικλείδες ασφαλείας για την επιτυχή εφαρμογή τους στην καθημερινότητα του σχολείου. Αντίθετα όταν αισθάνονται ότι υποστηρίζονται επαρκώς και με τρόπο που τους ταιριάζει, όπως κατά δήλωσή τους συνέβη στο παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα, είναι ανοιχτοί στην υιοθέτηση και εφαρμογή καινούριων πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης εξακολούθησαν να δηλώνουν ανοιχτοί στην καινοτομία και 4 μήνες μετά το τέλος της επιμόρφωσης, όχι όμως ένα χρόνο αργότερα, που δήλωσαν ξανά επιφυλακτικοί όταν η αποτελεσματικότητα δε μπορούσε να διασφαλιστεί. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας δήλωναν επιφυλακτικοί απέναντι στην προοπτική υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών στο σχολείο τους.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα, συμπεραίνουμε ότι πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στην καινοτομία και για τα δύο σχολεία ήταν μικρή. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους η αποφυγή υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών στην καθημερινότητά τους οφειλόταν στην αμφίβολη αποτελεσματικότητα, αλλά και στο φόβο μπροστά στο άγνωστο. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις υπόλοιπες φάσεις της έρευνας συνέχισαν να αντιμετωπίζουν την καινοτομία επιφυλακτικά, καταλήγοντας να είναι επιφυλακτικότεροι/ες ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος σε σύγκριση με πριν από αυτό. Η εξήγηση που έδωσαν στο ποιοτικό κομμάτι ήταν ότι διστάζουν και νιώθουν ανασφάλεια όταν υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές, αν δεν διασφαλίζεται ένα ελάχιστο επιτυχίας τους. Οι

εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος έδειξαν μεγαλύτερη δεκτικότητα στην καινοτομία, μιας και όπως υποστήριξαν, κατά τη διάρκειά του προτάθηκαν καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών, οι οποίες αφού περιγράφηκαν λεπτομερώς, συνδέθηκαν με τις ήδη χρησιμοποιούμενες στρατηγικές στο σχολείο και υποστηρίχθηκε η πρακτική εφαρμογή τους. Το αποτέλεσμα ήταν η πρόθυμη συνεργασία των εκπαιδευτικών και η προσπάθεια εφαρμογής των προτεινόμενων καινοτόμων στρατηγικών τόσο αμέσως, όσο και 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Ένα χρόνο αργότερα ωστόσο παρατηρήθηκε, οπισθοδρόμηση της δεκτικότητας στην καινοτομία και επαναφορά στο πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος σημείο, η οποία εξηγήθηκε από την άρνηση υιοθέτησης καινοτομιών των οποίων η αποτελεσματικότητα δε διασφαλίζεται.

Η οπισθοδρόμηση δεκτικότητας στην καινοτομία είναι πιθανό να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως τίποτε από όσα τους έκαναν να νιώθουν ασφαλείς κατά το επιμορφωτικό πρόγραμμα για την υιοθέτηση καινοτομιών, δεν ίσχυε ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος. Όπως και παραπάνω αυτό μπορεί να αποδοθεί στις αλλαγές στο μαθητικό πληθυσμό και στους εκπαιδευτικούς που προκύπτουν στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, αλλά και στην αίσθηση ότι δεν υπάρχει τρόπος να λάβουν υποστήριξη με την μορφή που τη χρειάζονται, αφού το επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν υποστηριζόταν κεντρικά. Τέλος η επιφυλακτικότητα απέναντι στην καινοτομία μπορεί να πηγάζει και από απροθυμία των εκπαιδευτικών να ζητήσουν επιπλέον υποστήριξη, για διάφορους λόγους, όπως π.χ. η κούραση και απογοήτευση από την ασυνέχεια υποστήριξής τους κατά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο παρελθόν ή η καχυποψία για ενδεχόμενη αξιολόγησή τους που θα συνδέεται με εργασιακή στασιμότητα και απόλυση από την εργασία τους (Ipaideia, 2023)

Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητικού Πληθυσμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητικού πληθυσμού αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης ως «κακές» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο= 1.89) βελτιωμένες, «μέτριες», αμέσως μετά (Μ.Ο= 2.7), σταθερά βελτιωμένες 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο= 2.7) και χειρότερες, «κακές», ένα χρόνο αργότερα (Μ.Ο= 2.05), καταλήγοντας ωστόσο να θεωρούνται βελτιωμένες συγκριτικά με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου αξιολόγησαν τις σχέσεις τους με το μαθητικού πληθυσμού ως «κακές» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο= 2.44),

χειρότερες αμέσως μετά (Μ.Ο= 2.03), ακόμη χειρότερες 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο= 1.91), και σταθερά χειρότερες μετά από ένα χρόνο (Μ.Ο= 1.94), καταλήγοντας επομένως να τις θεωρούν χειρότερες συγκριτικά με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Η προσπέλαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας επομένως έδειξε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών σε όλες τις φάσεις της έρευνας, αφού όπως φάνηκε από τις αντίστοιχες μετρήσεις στο σχολείο ελέγχου, χωρίς την επίδρασή του οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών αναμενόταν να χειροτερεύουν με το χρόνο, καταλήγοντας χειρότερες ύστερα από ένα χρόνο. Τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας εξήγησαν καλύτερα τα ποσοτικά.

Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος επιδίωκαν τυπικές και απόμακρες σχέσεις με το μαθητικό πληθυσμό, με στόχο την προστασία τους από την αδιαφορία των μαθητών και μαθητριών για σύναψη σχέσεων αμοιβαιότητας και αλληλοεκτίμησης μαζί τους. Αμέσως μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος ωστόσο οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι σχέσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες έγιναν ουσιαστικότερες και θετικότερες, επειδή βασιζόταν στην οριοθέτηση και την αλληλοεκτίμηση. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 4 μήνες αργότερα, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών συνέχισαν να περιγράφονται θετικές, με την επισήμανση ωστόσο ότι η διατήρηση καλών σχέσεων με το μαθητικό πληθυσμό απαιτεί πολύ χρόνο και μεγάλο κόπο από μέρους τους. Ένα χρόνο αργότερα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι σχέσεις τους με το μαθητικό πληθυσμό χειροτέρευσαν επειδή, καθώς διακόπηκε η εφαρμογή της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς που εφαρμοζόταν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, σταμάτησε και η συντονισμένη θετική οριοθέτηση του μαθητικού πληθυσμού που έθετε τις βάσεις για την ανάπτυξη ουσιαστικών και θετικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν τη διακοπή της εφαρμογής της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς, αλλά και την παραμέληση της φροντίδας των σχέσεών τους με το μαθητικό πληθυσμό στις αλλαγές εκπαιδευτικών και μαθητών στην αρχή της νέας σχολικής χρονιάς. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου υποστήριξαν σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές τους δεν επιθυμούσαν σχέσεις συνεργασίας, αλλά αντιπαράθεσης μαζί τους. Επομένως, εφόσον οι ίδιοι αρνούνταν να ανταποκριθούν σε αυτήν την επιθυμία, παραιτήθηκαν από την προσπάθεια εγκατάστασης ουσιαστικών θετικών σχέσεων με το μαθητικό πληθυσμό. Το αποτέλεσμα ήταν οι σχέσεις να χειροτερεύουν όλο και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου καταλήγοντας 12 μήνες μετά

τη λήξη του επιμορφωτικού προγράμματος να είναι τόσο κακές που καθιστούσαν την εργασία των εκπαιδευτικών απωθητική.

Από τη σύζευξη των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων προκύπτει ότι πριν την έναρξη της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων, παρόλο που δήλωναν ότι επιθυμούν θετική και ουσιαστική σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, παραιτήθηκαν των προσπαθειών επίτευξής της, επειδή ήταν πεπεισμένοι ότι οι μαθητές και μαθήτριες τους εκμεταλλεύονται. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου αντιμετώπισαν τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών με αυτόν τον τρόπο σε όλες τις επόμενες φάσεις της έρευνας, με αποτέλεσμα να την αξιολογούν χειρότερη αμέσως μετά και 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και το ίδιο άσχημη ένα χρόνο αργότερα, θεωρώντας την επομένως χειρότερη σε σχέση με πριν το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης αντίστοιχα, δήλωσαν ότι άλλαξαν τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητικών προσπαθειών για γελοιοποίησή τους αμέσως μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος. Επέλεξαν δηλαδή αντί της παραίτησης, αποστασιοποίησης και τυπικότητας, τη συντονισμένη εφαρμογή προληπτικών παρεμβάσεων, την οριοθέτηση χωρίς τσακωμούς και τη διδασκαλία κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Η απόφαση για την αλλαγή αντιμετώπισης του μαθητικού πληθυσμού αποδόθηκε στις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξασκήθηκαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, καθώς και στη μεθοδολογία αντιμετώπισης μαθητικής συμπεριφοράς που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε συνεργατικά στο σχολείο. Το αποτέλεσμα ήταν αμέσως μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος να σημειωθεί βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και οι εκπαιδευτικοί να δηλώνουν ότι οι σχέσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι ουσιαστικότερες. Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, παρόλο που εξέφρασαν δυσαρέσκεια για τον κόπο και το χρόνο που απαιτεί η εγκατάσταση και διατήρηση ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί εξακολούθησαν να δηλώνουν ότι οι σχέσεις τους με το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους ήταν καλύτερες. Ωστόσο ένα χρόνο αργότερα οι σχέσεις αυτές αξιολογήθηκαν ξανά κακές, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι προκειμένου να εξοικονομήσουν χρόνο και κόπο, παραμέλησαν την εφαρμογή των στρατηγικών και της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς που την προηγούμενη σχολική χρονιά αποδείχτηκαν αποτελεσματικές. Ωστόσο παρά την οπισθοδρόμηση, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών εξακολούθησαν να είναι καλύτερες σε σύγκριση με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, στοιχείο που θεωρήθηκε θετικό κατάλοιπο της επιμόρφωσης.

Όπως και παραπάνω, η απομείωση της βελτίωσης έπειτα από ένα χρόνο, μπορεί να αποδοθεί στις αλλαγές στο μαθητικό πληθυσμό και τους/τις εκπαιδευτικούς κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αλλά και στην απροθυμία των εκπαιδευτικών να διαθέσουν κόπο και χρόνο για την εφαρμογή στρατηγικών και μεθόδων, που παρά την δυνητική αποτελεσματικότητά τους θα μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να ακυρωθούν μιας και δεν αποτελούσαν κεντρική εντολή.

Επάρκεια Πόρων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας η διαθεσιμότητα των διδακτικών πόρων αξιολογήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης ως «μικρή» (Μ.Ο= 2.49) πριν την έναρξη της επιμόρφωσης και σταθερή στις επόμενες χρονικές στιγμές τις έρευνας ($Μ.Ο_{μετά}$= 2.51, $Μ.Ο_{4\ μήνες}$= 2.5, και $Μ.Ο_{12\ μήνες}$= 2.42). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου αξιολόγησαν τη διαθεσιμότητα διδακτικών πόρων του δικού τους σχολείου «μέτρια» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο= 2.75), χειρότερη, δηλαδή «μικρή», αμέσως μετά (Μ.Ο= 2.56) και σταθερή 4 μήνες (Μ.Ο= 2.44) και 12 μήνες (Μ.Ο= 2.45) αργότερα, με αποτέλεσμα 12 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος να θεωρούν τους πόρους του σχολείου τους λιγότερο επαρκείς συγκριτικά με πριν την επιμόρφωση. Από την προσπέλαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας φάνηκε δηλαδή ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα συντέλεσε στη διατήρηση της αίσθηση των εκπαιδευτικών για επάρκεια των διδακτικών πόρων σταθερής σε όλες τις φάσεις της έρευνας μιας και όπως φαίνεται από το σχολείο ελέγχου χωρίς την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος αναμενόταν οι διδακτικοί πόροι να θεωρούνται ανεπαρκέστεροι αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος με συνέπεια η αίσθηση ανεπάρκειας να ανιχνεύεται 12 μήνες αργότερα, σε σχέση με πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας υποστήριξαν τα ποσοτικά, επιτρέποντας την πληρέστερη ερμηνεία τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας δήλωσαν ότι τα μέσα και τα υλικά στο σχολείο τους δεν είναι αρκετά. Πρόσθεσαν ωστόσο ότι η έλλειψη αυτή επηρεάζει λιγότερο την παρεχόμενη εκπαίδευση και την καλή λειτουργία του σχολείου, από ότι η κακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών, η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών ή η έλλειψη προσωπικού στο σχολείο. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας δήλωσαν ότι παρόλο που τα μέσα και υλικά στο σχολείο τους είναι περιορισμένα και συνεχώς λιγοστεύουν, επαρκούν και πολλές φορές περισσεύουν μιας και δε χρησιμοποιούνται από

φόβο καταστροφής τους ή πρόκλησης ατυχημάτων από την ανεξέλεγκτη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων θεωρούσαν ότι τα μέσα και υλικά του σχολείου τους είναι λιγοστά και ότι αυτό επιδρά αρνητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο υπογράμμισαν ότι η επίδραση είναι μικρή και εύκολα μπορεί να ανατραπεί με σωστή διαχείριση πόρων ή με εκμετάλλευση σχετικών συνδρομών. Αντιπαρέβαλαν στο πρόβλημα της έλλειψη πόρων την απειθαρχία του μαθητικού πληθυσμού που κατά την άποψή τους καθιστά αδύνατη την αξιοποίηση ακόμη και των λιγοστών πόρων που διατίθενται. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης σε όλες τις φάσεις της επιμόρφωσης υποστήριξαν ότι όχι τόσο οι υλικοί πόροι, όσο η επάρκεια χρόνου και προσωπικού, θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο τους, επειδή θα επιδρούσαν στην πειθαρχία του μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου επικυρώνοντας αυτήν την επισήμανση τόνισαν ότι στο δικό τους σχολείο παρόλο που τα μέσα και υλικά είναι ελάχιστα και διαρκώς λιγοστεύουν, παραμένουν αχρησιμοποίητα από το φόβο καταστροφής τους ή επικίνδυνης για την υγεία και σωματική ακεραιότητα χρήσης τους από το μαθητικό πληθυσμό.

Γενικό Σχολικό Κλίμα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας το γενικό σχολικό κλίμα αξιολογήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης ως «μέτριο προς κακό» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο.=2.41), βελτιωμένο, δηλαδή «μέτριο», αμέσως μετά (Μ.Ο.=3.1), σταθερά βελτιωμένο 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο.=3.12) και χειρότερο 12 μήνες αργότερα (Μ.Ο.=2.43), λαμβάνοντας περίπου την αξιολόγηση που λάμβανε πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου, αξιολόγησαν το γενικό σχολικό κλίμα ως «μέτριο» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο.=2.74), χειρότερο, δηλαδή «μέτριο προς κακό» αμέσως μετά (Μ.Ο.=2.51), και 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο.=2.41), και σταθερό 12 μήνες μετά (Μ.Ο.=2.41), καταλήγοντας να το αξιολογούν ως χειρότερο 12 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος σε σχέση με πριν από αυτό. Δηλαδή σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας το επιμορφωτικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κλίμα του σχολείου τους σε όλες τις φάσεις της έρευνας μιας και όπως φαίνεται από τις αντίστοιχες μετρήσεις στο σχολείο ελέγχου, χωρίς την επίδρασή του αναμενόταν το γενικό σχολικό κλίμα να αξιολογείται ως χειρότερο αμέσως

μετά και 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και σταθερό ένα χρόνο αργότερα, καταλήγοντας να αξιολογείται χειρότερο ένα χρόνο μετά συγκριτικά με πριν το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας συμφώνησαν, αλλά και διεύρυναν τα αποτελέσματα της ποσοτικής, επιτρέποντας την πληρέστερη ερμηνεία τους. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος υποστήριζαν ότι ο καθοριστικότερος παράγοντας που επηρεάζει την αντίληψή τους για το κλίμα του σχολείου είναι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, η οποία όμως δεν μπορεί να επηρεαστεί από τους ίδιους. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος ωστόσο δήλωσαν ότι κατάφεραν αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές και τις μαθήτριες να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και επομένως και το κλίμα του σχολείου. Η βελτίωση αυτή αποδόθηκε στην εξασφάλιση ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή μιας μεθοδολογίας διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς με τη χρήση στρατηγικών που προτάθηκαν κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Η αίσθηση βελτίωσης του σχολικού κλίματος ανιχνεύτηκε και 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, μιας και οι προϋποθέσεις συνεργασίας και χρήσης της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς συνέχισαν να υφίστανται. Αντίθετα, όταν οι προϋποθέσεις σταμάτησαν να τηρούνται 12 μήνες αργότερα η αίσθηση του σχολικού κλίματος χειροτέρευσε, οπισθοδρομώντας στα επίπεδα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας θεώρησαν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας επιρροής του σχολικού κλίματος ήταν επίσης η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, η οποία όμως αποδόθηκε σε ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και δε συσχετίστηκε με τους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίχθηκε μάλιστα ότι η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού επέδρασε πρωταρχικά στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και στη συνέχεια σε όλους τους άλλους παράγοντες του σχολικού κλίματος (άνοιγμα στην καινοτομία, επιθυμία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, χρήση διδακτικών πόρων και συνεργασία εκπαιδευτικών).

Συνδυάζοντας τα σχετικά ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων θεώρησαν το κλίμα στο σχολείο τους μάλλον άσχημο, αναγνωρίζοντας ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα βελτίωσης. Ενώ όμως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις φάσεις της έρευνας, όπως και οι

εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν το επιμορφωτικό πρόγραμμα υποστήριζαν ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν στην προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος άλλαξε. Η μετρήσιμη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού που διαπιστώθηκε μετά την εφαρμογή της μεθοδολογίας και των στρατηγικών που προτάθηκαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, έπεισε τους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Η σύνδεση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στην αντίληψη του σχολικού κλίματος συνεχίστηκε 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, ενώ 12 μήνες αργότερα διακόπηκε οπισθοδρομώντας στον προηγούμενο τρόπο αντίληψης τόσο της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, όσο και της αντίστοιχης επίδρασής της στο σχολικό κλίμα. Βρέθηκε δηλαδή ότι η αλλαγές που επέφερε το επιμορφωτικό πρόγραμμα στην αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, συντέλεσαν στη συστηματική τους προσπάθεια να το επιτύχουν, γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα την αίσθηση βελτίωσης του σχολικού κλίματος, η οποία διατηρήθηκε 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, όχι όμως και 12 μήνες αργότερα. Μια εξήγηση για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων του επιμορφωτικού προγράμματος μετά από 4 μήνες είναι ότι παρά τη διακοπή της μεθοδολογίας και των στρατηγικών της επιμόρφωσης, όπως άλλωστε δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η ευεργετική τους επίδραση στο κλίμα του σχολείου διατηρήθηκε επειδή μιας και η τρέχουσα σχολική χρονιά τελείωνε, δεν χρειάστηκαν προσαρμογές σε όσα ήδη οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν. Αντίθετα η μη εφαρμογή της μεθοδολογίας και των στρατηγικών της επιμόρφωσης 12 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, στο μέσον της επόμενης σχολικής χρονιάς, είχαν σαν αποτέλεσμα την οπισθοδρόμηση στη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς και επομένως της αντίληψης του σχολικού κλίματος όπως πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Οι αλλαγές μαθητικού πληθυσμού και εκπαιδευτικών, καθώς και οι αλλαγές στις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς μαθητών/τριών στην αρχή, αλλά και κατά τη διάρκεια της νέας σχολικής χρονιάς, ακύρωσαν όλα όσα επιτεύχθηκαν κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα την οπισθοδρόμηση στον παλιό τρόπο αντίληψης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και επομένως το αντίστοιχο κλίμα σχολείου.

8.1.2. Σχολικό Κλίμα σύμφωνα με το Μαθητικό Πληθυσμό

Η εξέταση της αντίληψης του μαθητικού πληθυσμού για το σχολικό κλίμα βασίστηκε μόνο σε ποσοτικά δεδομένα, επειδή οι γονείς των μαθητών και μαθητριών που επιλέχθηκαν για την άντληση αντίστοιχων ποιοτικών δεδομένων απέσυραν στην πορεία της έρευνας τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή των παιδιών τους στις ατομικές συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα η απόσυρση των αδειών ξεκίνησε από κάποιους γονείς του σχολείου παρέμβασης επειδή αδυνατούσαν να παραβρεθούν σε κάποια συνέντευξη των παιδιών τους και συνεχίστηκε με αλυσιδωτή απόσυρση και άλλων αδειών. Στο σχολείο ελέγχου επίσης κάποιοι γονείς, αφού έδωσαν τη συγκατάθεσή τους, επικοινωνούσαν καθημερινά με το διευθυντή του σχολείου και εξέφραζαν τις αμφιβολίες τους. Αποφασίστηκε επομένως να εξαιρεθεί η συλλογή ποιοτικών δεδομένων μιας και η πρώτη φάση της έρευνας είχε σχεδόν παρέλθει. Επομένως προκειμένου να συγκριθεί η αντίληψη για το σχολικό κλίμα των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών τους στις τέσσερις χρονικές στιγμές τις έρευνας αξιοποιήθηκαν μόνο ποσοτικά δεδομένα.

Πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών τους οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι όλες οι παράμετροι που συνιστούν ένα καλό σχολικό κλίμα παρατηρούνται «μέτρια προς λίγο» στο σχολείο τους ($M.O_{Σαφήνεια\ Κανόνων}$=2.84, $M.O_{Επιρροή\ Μαθητών}$ =2.52, $M.O_{Καινοτομία}$ 2.72, $M.O_{Σεβασμός\ Μαθητών}$= 2.76, $M.O_{Δικαιοσύνη\ Κανόνων}$= 2.84, $M.O_{Ασφάλεια}$= 3.22). Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος ωστόσο δήλωσαν ότι όλες οι παράμετροι του σχολικού κλίματος βελτιώθηκαν καθώς παρατηρήθηκαν συχνότερα, δηλαδή «πολύ προς πάρα πολύ» στο σχολείο τους ($M.O_{Σαφήνεια\ Κανόνων}$ =4.44, $M.O_{Επιρροή\ Μαθητών}$ =4.09, $M.O_{Καινοτομία}$ 3.87, $M.O_{Σεβασμός\ Μαθητών}$= 4.13, $M.O_{Δικαιοσύνη\ Κανόνων}$= 4.19, $M.O_{Ασφάλεια}$= 4.23). Η βελτιωμένη αίσθηση του σχολικού κλίματος διατηρήθηκε σταθερή 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος ($M.O_{Σαφήνεια\ Κανόνων}$=4.62, $M.O_{Επιρροή\ Μαθητών}$ =4.02, $M.O_{Καινοτομία}$ 3.84, $M.O_{Σεβασμός\ Μαθητών}$= 4.21, $M.O_{Δικαιοσύνη\ Κανόνων}$= 4.3, $M.O_{Ασφάλεια}$= 4.24) αλλά χειροτέρεψε 12 μήνες αργότερα ($M.O_{Σαφήνεια\ Κανόνων}$ =2.99, $M.O_{Επιρροή\ Μαθητών}$ =2.72, $M.O_{Καινοτομία}$ 2.83, $M.O_{Σεβασμός\ Μαθητών}$= 2.82, $M.O_{Δικαιοσύνη\ Κανόνων}$= 2.87, $M.O_{Ασφάλεια}$= 3.32), παραμένοντας ωστόσο βελτιωμένη σε σχέση με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Από τη συνένωση των αξιολογήσεων του μαθητικού πληθυσμού για τις επιμέρους παραμέτρους του σχολικού κλίματος προέκυψε η εκτίμηση για το γενικό κλίμα του σχολείου, το οποίο αξιολογήθηκε ως «μέτριο προς κακό» πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος (M.O= 2.79), βελτιωμένο, δηλαδή «καλό», αμέσως μετά (M.O= 4.17) και 4 μήνες αργότερα

(Μ.Ο= 4.2), και χειρότερο, δηλαδή «μέτριο», 12 μήνες μετά (Μ.Ο= 2.91), παραμένοντας ωστόσο βελτιωμένο σε σχέση με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος.

Αντίστοιχα πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης, οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου ελέγχου δήλωσαν ότι όλες οι παράμετροι που συνιστούν ένα καλό σχολικό κλίμα συναντώνται «μέτρια» στο σχολείο τους ($Μ.Ο_{Σαφήνεια\ Κανόνων}$=3, $Μ.Ο_{Επιρροή\ Μαθητών}$ =2.82, $Μ.Ο_{Καινοτομία}$ 2.9, Μ.Ο $_{Σεβασμός\ Μαθητών}$= 2.96, $Μ.Ο_{Δικαιοσύνη\ Κανόνων}$= 2.91, $Μ.Ο_{Ασφάλεια}$= 3.21). Η δήλωση αυτή παρέμεινε ίδια σε όλες τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της έρευνας, τόσο αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος ($Μ.Ο_{Σαφήνεια\ Κανόνων}$ =2.95, $Μ.Ο_{Επιρροή\ Μαθητών}$ =2.82, $Μ.Ο_{Καινοτομία}$ 2.92, Μ.Ο $_{Σεβασμός\ Μαθητών}$= 2.87, $Μ.Ο_{Δικαιοσύνη\ Κανόνων}$= 2.94, $Μ.Ο_{Ασφάλεια}$= 3.14) και 4 μήνες αργότερα ($Μ.Ο_{Σαφήνεια\ Κανόνων}$=2.93, $Μ.Ο_{Επιρροή\ Μαθητών}$ =2.85, $Μ.Ο_{Καινοτομία}$ 2.86, Μ.Ο $_{Σεβασμός\ Μαθητών}$= 2.96, $Μ.Ο_{Δικαιοσύνη\ Κανόνων}$= 2.92, $Μ.Ο_{Ασφάλεια}$= 3.06), όσο και 12 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος ($Μ.Ο_{Σαφήνεια\ Κανόνων}$ =2.98, $Μ.Ο_{Επιρροή\ Μαθητών}$ =2.82, $Μ.Ο_{Καινοτομία}$ 2.90, $Μ.Ο_{Σεβασμός\ Μαθητών}$= 2.91, $Μ.Ο_{Δικαιοσύνη\ Κανόνων}$= 2.89, $Μ.Ο_{Ασφάλεια}$= 3.2). Από τη συνένωση των αξιολογήσεων του μαθητικού πληθυσμού για τις επιμέρους παραμέτρους του σχολικού κλίματος προέκυψε η εκτίμηση για το γενικό κλίμα του σχολείου, το οποίο αξιολογήθηκε ως «μέτριο» τόσο πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος ($Μ.Ο_{πριν}$= 2.95), όσο και σε όλες τις επόμενες χρονικές στιγμές της έρευνας ($Μ.Ο_{μετά}$=2.93, $Μ.Ο_{4\ μήνες}$= 2.93, $Μ.Ο_{12\ μήνες}$= 2.94). Επομένως σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών επέδρασε θετικά στην αίσθηση του μαθητικού πληθυσμού για όλες τις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (Σαφήνεια Κανόνων, Επιρροή Μαθητών, Καινοτομίες, Σεβασμός Μαθητών, Δικαιοσύνη Κανόνων, Ασφάλεια) και σε όλες τις φάσεις της έρευνας μιας και όπως φαίνεται από τις αντίστοιχες μετρήσεις στο σχολείο ελέγχου, χωρίς την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος αναμενόταν σταθερότητα στην αντίληψη του μαθητικού πληθυσμού για όλες τις παραμέτρους του σχολικού κλίματος, σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας.

Παρατηρείται δηλαδή στις μετρήσεις του σχολικού κλίματος του μαθητικού πληθυσμού όπως και στις αντίστοιχες μετρήσεις του σχολικού κλίματος των εκπαιδευτικών, μια βελτίωση στην αξιολόγηση αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και 4 μήνες αργότερα, η οποία όμως ανατρέπεται μετά από ένα χρόνο. Η εξήγηση του ευρήματος αυτού μπορεί να βρίσκεται στο γεγονός ότι με τη νέα σχολική χρονιά το ένα τρίτο του μαθητικού πληθυσμού άλλαξε. Επομένως η εικόνα του για το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να μείνει αμετάβλητη μόνο εάν ο σύλλογος εκπαιδευτικών συνέχιζε να εργάζεται όπως εργαζόταν κατά

τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Ωστόσο σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος ο τρόπος εργασίας εκπαιδευτικών που υιοθετήθηκε κατά το επιμορφωτικό πρόγραμμα είχε σχεδόν εξασθενήσει είτε επειδή η επιμόρφωση δεν αποτελούσε κρατική επιταγή, είτε επειδή ο σύλλογος εκπαιδευτικών, καθώς μεταβλήθηκε όπως σε κάθε αρχή σχολικής χρονιάς, δεν αναγνώριζε ως έγκυρες τις αλλαγές που έγιναν στο σχολείο λόγω του επιμορφωτικού προγράμματος.

8.1.3. Αντιπαραβολή Σχολικού Κλίματος Εκπαιδευτικών-Μαθητικού Πληθυσμού

Προκειμένου να διερευνηθεί αν το επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών επηρεάζει το μαθητικό πληθυσμό, αντιπαραβλήθηκε η αντίληψη εκπαιδευτικών και μαθητικού πληθυσμού για το κλίμα του σχολείου τους. Παρόλο που οι επιμέρους παράμετροι σχολικού κλίματος για τις οποίες αποφάνθηκαν οι δύο ομάδες εξεταζόμενων ήταν τελείως διαφορετικές, παρατηρήθηκε κοινή μεταβολή των αξιολογήσεων που αυτοί έκαναν κατά τη διάρκεια των χρονικών στιγμών της έρευνας. Συγκεκριμένα, για το σχολείο παρέμβασης, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και ο μαθητικός πληθυσμός αξιολόγησαν το σχολικό κλίμα ως «μέτριο προς κακό», ενώ αμέσως μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης δήλωσαν ότι παρατήρησαν βελτίωση. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μικρότερη βελτίωση (το χαρακτήρισαν «μέτριο»), από ότι ο μαθητικός πληθυσμός (το χαρακτήρισε «καλό»). Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μαθητικού πληθυσμού για το σχολικό κλίμα παρέμεινε αμετάβλητη, ενώ 12 μήνες αργότερα, χειροτέρεψε. Οι εκπαιδευτικοί όμως αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερη χειροτέρευση (υποστήριξαν ότι το σχολικό κλίμα επανήλθε στα προ του επιμορφωτικού προγράμματος επίπεδα), από ότι ο μαθητικός πληθυσμός (υποστήριξε ότι παρά τη χειροτέρευση, παρέμεινε βελτιωμένο συγκριτικά με πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος). Αντίστοιχα για το σχολείο ελέγχου, βρέθηκε ότι πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και ο μαθητικός πληθυσμός αξιολόγησαν το σχολικό κλίμα παρόμοια, ως «μέτριο». Στις επόμενες χρονικές στιγμές της έρευνας όμως ενώ ο μαθητικός πληθυσμός συνέχισε να το αντιλαμβάνονται ως «μέτριο», οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι χειροτέρευσε αμέσως μετά την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος και παρέμεινε έτσι 4 και 12 μήνες αργότερα, αξιολογώντας το επομένως ένα χρόνο αργότερα «χειρότερο» σε σχέση με πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος.

Παρατηρείται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης αντιλήφθηκαν μετριοπαθέστερα τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και εντονότερα την επιδείνωσή του σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό, παρόλο που θα αναμενόταν να συμβεί το αντίθετο, μιας και το επιμορφωτικό πρόγραμμα επέδρασε άμεσα σε αυτούς και μόνο έμμεσα στο μαθητικό πληθυσμό. Η ίδια διαφορά στην αντιμετώπιση του σχολικού κλίματος εκπαιδευτικών και μαθητικού πληθυσμού παρατηρήθηκε και στο σχολείο ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή θεώρησαν ότι με το χρόνο το σχολικό κλίμα χειροτέρεψε, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός ότι έμεινε αμετάβλητο. Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών λόγω ματαιώσεών τους από επιμορφωτικά προγράμματα στο παρελθόν (Koutrouba, 2013· Kiriatzakou, 2018· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2012), σε αντίθεση με τον αυθορμητισμό του μαθητικού πληθυσμού που δεν έχει τέτοιου είδους προκαταλήψεις. Μια άλλη εξήγηση μπορεί να αφορά επίσης και τις διαφορετικές παραμέτρους στις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητικός πληθυσμός εστιάζουν κατά την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος (Thapa et al., 2013).

8.2. Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Χρήση Διδακτικών Στρατηγικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης στη χρήση και αξιοποίηση διάφορων διδακτικών στρατηγικών, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, ήταν «μεγάλη» (Μ.Ο= 7.38) αυξήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, προσεγγίζοντας τον χαρακτηρισμό «πολύ μεγάλη» (Μ.Ο= 7.58), παρέμεινε σταθερή 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο= 7.65) και μειώθηκε ύστερα από 12 μήνες (Μ.Ο= 7.40), φτάνοντας το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση διδακτικών στρατηγικών που παρατηρήθηκε πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίστοιχα, για το σχολείο ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση διδακτικών στρατηγικών πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν «μεγάλη προς πολύ μεγάλη» (Μ.Ο= 7.83) και παρέμεινε σταθερή σε όλες τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της έρευνας ($Μ.Ο_{μετά}$ = 7.83, $Μ.Ο_{4μήνες}$ = 7.83, $Μ.Ο_{12μήνες}$ = 7.80). Από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας γίνεται δηλαδή φανερό ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη χρήση και αξιοποίηση διάφορων διδακτικών στρατηγικών αμέσως μετά και 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Η αύξηση ωστόσο αυτή δε διατηρήθηκε 12 μήνες αργότερα αφού η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση και

αξιοποίηση διάφορων διδακτικών στρατηγικών επανήλθε στο επίπεδο που βρισκόταν πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Το συμπέρασμα της ευεργετικής επίδρασης του επιμορφωτικού προγράμματος προέκυψε από τα ποσοτικά αποτελέσματα της αντίστοιχης μεταβλητής στο σχολείο ελέγχου. Σύμφωνα με αυτά χωρίς την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος θα αναμένονταν σταθερότητα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη χρήση διδακτικών στρατηγικών σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας. Ο ακριβής τρόπος επίδρασης του επιμορφωτικού προγράμματος στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση και αξιοποίηση διάφορων διδακτικών στρατηγικών εξηγείται από την προσπέλαση των αντίστοιχων ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σύμφωνα με αυτά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι γνωρίζουν άριστα το διδακτικό τους αντικείμενο και μπορούν να το διδάξουν στου μαθητικό πληθυσμό χρησιμοποιώντας κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και μέσα. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος ωστόσο ισχυρίστηκαν ότι παρόλο που οι γνώσεις τους στο διδακτικό τους αντικείμενο δεν διαφοροποιήθηκαν, η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και μέσα βελτιώθηκε, αφού η μεγαλύτερη πειθαρχία και δεκτικότητα του μαθητικού πληθυσμού μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος επέτρεψαν περισσότερο πειραματισμό και εξάσκηση σε αυτές. Η αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα στην εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και μέσων παρέμεινε σταθερή 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος και μειώθηκε 12 μήνες αργότερα, ακολουθώντας τις δυσκολίες πειθαρχίας των μαθητών, που παρατηρήθηκαν ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος στο σχολείο παρέμβασης. Κατά δήλωση των εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες πειθαρχίας του μαθητικού πληθυσμού μείωσαν τις προσπάθειες εφαρμογής νέων διδακτικών στρατηγικών, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ευχέρεια χρήσης τους. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις φάσεις της έρευνας υποστήριξαν ότι γνωρίζουν καλά το αντικείμενο που καλούνται να διδάξουν και μπορούν να εφαρμόσουν με επιτυχία πολλές διδακτικές στρατηγικές προκειμένου να το πετύχουν. Τόνισαν ωστόσο ότι οι γνώσεις και ικανότητές τους δεν εγγυόνται ότι η διδασκαλία τους θα αποβεί αποτελεσματική, επειδή καίριο ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η βούληση και συνεργασία του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες δυστυχώς είναι αμφισβητήσιμη.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπεραίνουμε ότι πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων ήταν σίγουροι για την επάρκεια των γνώσεων τους στο διδακτικό τους αντικείμενο και για τις ικανότητές τους να χρησιμοποιούν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και μέσα κατά την διδασκαλία τους. Διαπίστωσαν όμως ότι αυτά δεν επαρκούν για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία και να μαθαίνει ο μαθητικός πληθυσμός. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις φάσεις της έρευνας απέδωσαν την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους στην έλλειψη βούλησης του μαθητικού πληθυσμού για συνεργασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στη δική τους ικανότητα για χρήση και αξιοποίηση διδακτικών στρατηγικών. Περίπου στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του ωστόσο ανέφεραν περισσότερο πειθαρχημένη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, η οποία τους έδωσε περισσότερο χρόνο διδακτικής αλληλεπίδρασης που αξιοποίησαν πειραματιζόμενοι σε διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα ήταν να δηλώνουν αποτελεσματικότεροι στη χρήση ποικίλων στρατηγικών, αλλά και στην επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά, επηρεάζοντας έτσι και τη βούληση του μαθητικού πληθυσμού για συνεργασία. Η ευχέρεια στη χρήση διδακτικών στρατηγικών ή μέσων και η ικανότητα επιλογής των κατάλληλων, ανάλογα με την περίσταση, συμπαρασύροντας τη βούληση συνεργασίας του μαθητικού πληθυσμού, συνέχισε να υποστηρίζεται 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Ωστόσο 12 μήνες αργότερα η επανεμφάνιση της απειθαρχίας του μαθητικού πληθυσμού μείωσε το χρόνο πειραματισμού των εκπαιδευτικών σε νέες στρατηγικές και επομένως την ευχέρειά τους για επιλογή κατάλληλης στρατηγικής ανάλογα με την περίσταση, εξαρτώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όχι από τις επιλογές των εκπαιδευτικών, αλλά από άλλους παράγοντες που επιδρούν στη βούληση των μαθητών.

Διαχείριση Τάξης

Με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης στη διαχείριση σχολικής τάξης ήταν «μέτρια προς αρκετή» (Μ.Ο= 5.68) πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, αυξήθηκε σε «μεγάλη» (Μ.Ο= 6.88) αμέσως μετά την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος, παρέμεινε σταθερή 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο= 7.03) και μειώθηκε σε «αρκετή» (Μ.Ο= 5.92) ύστερα από 12 μήνες, παραμένοντας ωστόσο βελτιωμένη σε σύγκριση με την

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση σχολικής τάξης πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίστοιχα, η αυτοαποτελεσματικότητα διαχείρισης σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών του σχολείου ελέγχου πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος αξιολογήθηκε ως «αρκετή προς μεγάλη» (Μ.Ο= 6.53) και παρέμεινε σταθερή σε όλες τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της έρευνας ($Μ.Ο_{μετά}$ = 6.24, $Μ.Ο_{4μήνες}$ = 6.18, $Μ.Ο_{12μήνες}$ = 5.99), καταλήγοντας τελικά μειωμένη σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση τάξης που ανιχνεύτηκε πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα δηλαδή η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση σχολικής τάξης σε όλες τις φάσεις της έρευνας μιας και όπως φαίνεται από την αντίστοιχη εξέταση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ελέγχου, χωρίς την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος αυτή αναμενόταν να μείνει σταθερή σε όλες τις φάσεις της έρευνας και να μειωθεί 12 μήνες μετά από την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Το πώς ακριβώς επέδρασε η επιμόρφωση στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση σχολικής τάξης διαλευκαίνεται από την προσπέλαση των αντίστοιχων ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας

Σύμφωνα με αυτά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι το σημαντικότερο πρόβλημά τους ήταν πως δυσκολεύονται να πειθαρχήσουν συγκεκριμένους κακά αναθρεμμένους μαθητές και μαθήτριες, με αποτέλεσμα η απειθαρχία να γίνεται ελκυστική και να εξαπλώνεται στην τάξη κάνοντας αδύνατη την επιβολή πειθαρχίας. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος ωστόσο δήλωσαν ότι κατάφεραν να γίνουν αποτελεσματικότεροι στη διαχείριση της τάξης τους καθώς χρησιμοποιούν μια προληπτική, διαβαθμισμένη και ανάλογη με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς, στην οποία εξασκήθηκαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η εγκατάσταση όμως καθώς και η εξατομικευμένη, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού, εξάσκηση στη μεθοδολογία αυτή, θεωρήθηκαν στρεσογόνες διαδικασίες. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εξακολουθούν να είναι αποτελεσματικοί κατά τη διαχείριση της τάξης τους, παρόλο που παραμέλησαν την εφαρμογή της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς. Ένα χρόνο αργότερα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ξανά ότι δυσκολεύονται στη διαχείριση της τάξης τους μιας και τόσο η μεθοδολογία, όσο και το σύστημα υποστήριξής της αδράνησαν τελείως. Παράλληλα απορρίψαν τελείως την πρόταση αναμνηστικής, ενισχυτικής

και επανορθωτικής της μεθοδολογίας συνάντησης, με την αιτιολογία ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού δεν είναι ανυπόφορη και ότι η μεθοδολογία δεν προτείνεται κεντρικά. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις φάσεις της έρευνας υποστήριξαν ότι η απειθαρχία του μαθητικού πληθυσμού δεν έχει σχέση με τις δικές τους ικανότητες, αλλά με την ανατροφή των παιδιών. Επομένως εφόσον δεν είναι δικό τους φταίξιμο, δεν μπορούν να κάνουν τίποτα για να την επηρεάσουν και απλώς παρακολουθούν την επιδείνωσή της με το πέρασμα του χρόνου.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της διαχείρισης της τάξης για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παραδέχονται τη δυσκολία τους να την επιτύχουν. Παρόλο που τα ποσοτικά δεδομένα μας δείχνουν αρκετή προς μεγάλη ικανότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ελέγχου και μέτρια προς αρκετή ικανότητα για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης, στο ποιοτικό κομμάτι αναφέρονται σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες όμως διαχωρίζονται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών και αποδίδονται στην ανατροφή των μαθητών. Η απόδοση των δυσκολιών τους να διαχειριστούν την τάξη, στην ανατροφή του μαθητικού πληθυσμού συνεχίστηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ελέγχου σε όλες τις επόμενες φάσεις της έρευνας, υποστηρίζοντας ότι οι δράσεις τους δεν μπορούν να αλλάξουν την κατάσταση και επομένως παραμένουν θεατές της απειθαρχίας στην τάξη, η οποία επιδεινώνεται συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης αντίθετα, μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος παραδέχτηκαν έμμεσα ότι μπορούν, εφαρμόζοντας μια προληπτική, διαβαθμισμένη, ανάλογη με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς, η οποία εξασκήθηκε κατάλληλα στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, να βελτιώσουν τον τρόπο που διαχειρίζονται τις τάξεις τους. Ωστόσο το σύστημα υποστήριξης και εξάσκησης για την εγκατάσταση και εφαρμογή της μεθοδολογίας θεωρήθηκε αγχωτικό 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα 12 μήνες αργότερα η μεθοδολογία να έχει αποδυναμωθεί και να έχουν επανέλθει οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης τους. Για άλλη μια φορά οι δυσκολίες αυτές διαχωρίστηκαν από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη τους.

<u>Εμπλοκή Μαθητικού Πληθυσμού στη Μαθησιακή Διαδικασία</u>

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης για την εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία ήταν «αρκετή» (Μ.Ο= 5.98) πριν την έναρξη του επιμορφωτικού

προγράμματος, αυξήθηκε σε «αρκετή προς μεγάλη» (Μ.Ο= 6.78) αμέσως μετά την εφαρμογή του, συνέχισε να αυξάνει 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο= 6.87), και μειώθηκε σε «αρκετή» (Μ.Ο= 6.02) μετά από 12 μήνες, φτάνοντας το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας εμπλοκής μαθητικού πληθυσμού που καταγράφηκε πριν την επιμόρφωση. Αντίστοιχα στο σχολείο ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα εμπλοκής μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία αξιολογήθηκε ως «αρκετή προς μεγάλη» (Μ.Ο= 6.77) πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος και παρέμεινε αμετάβλητη σε όλες τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της έρευνας ($Μ.Ο_{μετά}$ = 6.73, $Μ.Ο_{4μήνες}$ = 6.73, $Μ.Ο_{12μήνες}$ = 6.68). Από τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας δηλαδή φάνηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα βελτίωσε την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία, αφού με βάση τα αντίστοιχα ποσοτικά αποτελέσματα στο σχολείο ελέγχου, χωρίς την επίδραση της επιμόρφωσης η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού αναμενόταν να μείνει σταθερή σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Η πληρέστερη κατανόηση του τρόπου επίδρασης του επιμορφωτικού προγράμματος στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού, επιτυγχάνεται από την προσπέλαση των αντίστοιχων ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι δυσκολεύονται να εμπλέξουν το μαθητικό πληθυσμό στη μαθησιακή διαδικασία λόγω αδιαφορίας του για την παρεχόμενη εκπαίδευση, η οποία όντας δωρεάν και υποχρεωτική απαξιώνεται. Αμέσως μετά την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το πρόγραμμα που παρακολούθησαν τους βοήθησε να εμπλέκουν ευκολότερα το μαθητικό πληθυσμό στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή τους παρείχε εξατομικευμένη και ανάλογα με τις ανάγκες τους εξάσκηση, που συνέβαλε στη θετική σχέση και αποτελεσματική πειθαρχία του μαθητικού πληθυσμού. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν να υποστηρίζουν ότι μπορούν να εμπλέκουν το μαθητικό πληθυσμό στη μαθησιακή διαδικασία, διευκρινίζοντας μάλιστα ότι τα καταφέρνουν ακόμη καλύτερα λόγω της διατήρησης θετικών σχέσεων με το μαθητικό πληθυσμό, αλλά και της ευχέρειας πειραματισμού σε διάφορες τακτικές εμπλοκής, που επιτρέπει η υπάρχουσα πειθαρχία. Μετά από 12 μήνες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ξανά ότι δυσκολεύονται να πειθαρχήσουν και να εμπλέξουν το μαθητικό πληθυσμό, γεγονός που απέδωσαν στην επιδείνωση των σχέσεων που είχε εν τω μεταξύ επέλθει. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις φάσεις της έρευνας υποστήριξαν ότι δυσκολεύονται να

εμπλέξουν το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους στη μαθησιακή διαδικασία επειδή η μη εμπλοκή περιλαμβάνει δευτερογενή οφέλη όπως αποφυγή υποχρεώσεων για το σπίτι, διασκεδαστική φασαρία ή άκοπη ηρωοποίηση μεταξύ των συμμαθητών.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και στα δύο σχολεία αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο για την επιτυχή διεξαγωγή του μαθήματος, όσο και για τη διατήρηση της πειθαρχίας. Παρόλο όμως που πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν στο ποσοτικό μέρος της έρευνας ότι είναι «αρκετά ικανοί» (σχολείο παρέμβασης) ή «πολύ ικανοί» (σχολείο ελέγχου) στην εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού, στο ποιοτικό παραδέχτηκαν ότι δυσκολεύονται πολύ να εμπλέξουν το μαθητικό πληθυσμό, επειδή η μη εμπλοκή συνδέεται με δευτερογενή οφέλη. Σε ετούτη την παράμετρο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως και στις άλλες δύο, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την ικανότητά τους από την συνέπεια που η ικανότητα αυτή μπορεί να έχει στη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Στην προκειμένη περίπτωση διαφοροποιούν την ικανότητά τους να εμπλέκουν το μαθητικό πληθυσμό, από το γεγονός της εμπλοκής και συμμετοχής του μαθητικού πληθυσμού στην μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες εμπλοκής του μαθητικού πληθυσμού με τον παραπάνω τρόπο σε όλες τις υπόλοιπες φάσεις της έρευνας. Το αποτέλεσμα ήταν η παραίτηση από κάθε προσπάθεια εμπλοκής του μαθητικού πληθυσμού, αφού πείσθηκαν ότι δεν επιθυμεί να συνεργαστεί. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, αξιοποιώντας την ατομική εξάσκηση που τους παρείχε το πρόγραμμα, ανέτρεψαν τα δευτερογενή οφέλη της απαξίωσης της μαθησιακής διαδικασίας από το μαθητικό πληθυσμό και βελτίωσαν την πειθαρχία και τις σχέσεις τους με το μαθητικό πληθυσμό. Έτσι κατάφεραν να εμπλέκουν περισσότερο, πιο πολλούς και πιο δύσκολους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Η βελτίωση αυτή συνεχίστηκε 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, αλλά διακόπηκε 12 μήνες αργότερα προσεγγίζοντας την εμπλοκή μαθητών πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Η οπισθοδρόμηση αυτή αποδόθηκε στη διατάραξη των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητικού πληθυσμού, στις οποίες κατά δήλωση των εκπαιδευτικών στηριζόταν η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης η γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης ήταν «αρκετή» (Μ.Ο= 6.35) πριν την έναρξη

του επιμορφωτικού προγράμματος, αυξήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του (Μ.Ο= 7.08), και 4 μήνες αργότερα (Μ.Ο= 7.18), λαμβάνοντας το χαρακτηρισμό «μεγάλη», και μειώθηκε έπειτα από 12 μήνες (Μ.Ο= 6.44), προσεγγίζοντας το επίπεδο γενικής αυτοαποτελεσματικότητας που ανιχνεύτηκε πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίστοιχα, η γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου ελέγχου πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος αξιολογήθηκε ως «μεγάλη» (Μ.Ο= 7.04) και παρέμεινε σταθερή σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας ($Μ.Ο_{μετά}$ = 6.93, $Μ.Ο_{4μήνες}$ = 6.91, $Μ.Ο_{12μήνες}$ = 6.82), καταλήγοντας ωστόσο μειωμένη 12 μήνες μετά συγκριτικά με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Επομένως από την προσπέλαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται φανερό ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της γενικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε όλες τις φάσεις της έρευνας μιας και όπως φαίνεται από την εξέταση της ίδιας μεταβλητής στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ελέγχου, χωρίς την επίδραση της επιμόρφωσης αναμενόταν η γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να παραμείνει σταθερή σε όλες τις φάσεις της έρευνας και να μειωθεί 12 μήνες αργότερα. Το πώς ακριβώς επέδρασσε η επιμόρφωση στη γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διευκρινίζεται από την προσπέλαση των αντίστοιχων ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σύμφωνα με αυτά οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος θεωρούσαν ότι μπορούν με επάρκεια να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις του επαγγέλματός τους, κυρίως λόγω της εργασιακής τους εμπειρίας, αλλά και της εκπαίδευσης που έλαβαν στο Πανεπιστήμιο ή στις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν στο παρελθόν. Ωστόσο παραδέχτηκαν ότι η ικανότητά τους να κάνουν σωστά τη δουλειά τους δεν επαρκεί για να καταστεί αυτή αποτελεσματική, δηλαδή να επιτευχθεί πειθαρχία, εμπλοκή και μάθηση του μαθητικού πληθυσμού. Η ασυνέπεια μεταξύ διδακτικής ικανότητας εκπαιδευτικών και σχετικών αποτελεσμάτων στο μαθητικό πληθυσμό, αποδόθηκε στην αδιαφορία, αχαριστία, αλλά και απροθυμία για συνεργασία του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και σε πιθανά δευτερογενή οφέλη που μπορεί να απορρέουν από την αναποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν σε όλες τις υπόλοιπες φάσεις της έρευνας να περιγράφουν με αυτόν τον τρόπο τη γενική επαγγελματική τους αποτελεσματικότητά, υπονοώντας ότι η αναποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους στο μαθητικό πληθυσμό δεν μπορεί να ανατραπεί από αλλαγές στη δική τους συμπεριφορά, αλλά μόνο στη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Αμέσως μετά το τέλος του επιμορφωτικού

προγράμματος η αντίληψη αυτή αμφισβητήθηκε από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου παρέμβασης, τα μέλη του οποίου έπειτα από την εκπαίδευση και εξατομικευμένη εξάσκηση που έλαβαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα: α. πειραματίστηκαν με διάφορες διδακτικές στρατηγικές βελτιώνοντας την ικανότητά τους να επιλέγουν τις καταλληλότερες ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό και την περίσταση, καταφέρνοντας να προσελκύουν και να διατηρούν το ενδιαφέρον, β. ανέπτυξαν και χρησιμοποίησαν μια αποτελεσματική μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς, καταφέρνοντας έτσι μεγαλύτερη πειθαρχία του μαθητικού πληθυσμού και γ. αποσύνδεσαν τα δευτερογενή οφέλη από την ακατάλληλη συμπεριφορά και τα σύνδεσαν με την κατάλληλη, ενώ παράλληλα βελτίωσαν τις σχέσεις τους με το μαθητικό πληθυσμό. Με αυτόν τον τρόπο κατάφεραν μεγαλύτερη εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, που με τη σειρά της σήμαινε καλύτερη επίδοση και πειθαρχία του μαθητικού πληθυσμού. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης διαπίστωσαν εκ του αποτελέσματος ότι η αλλαγή στη δική τους συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει την επιθυμία συνεργασίας του μαθητικού πληθυσμού και επομένως την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι είναι ικανοί να διδάξουν, να διαχειριστούν την τάξη αλλά και να εμπλέξουν στη μάθηση το μαθητικό πληθυσμό, έμεινε σταθερή. Σε αυτό συνέβαλε η διατήρηση της καλής σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητικού πληθυσμού και η πειθαρχία που επιτεύχθηκε κατά το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι δύο αυτοί παράγοντες φαίνεται να συνέβαλαν στην διατήρηση της εμπλοκής του μαθητικού πληθυσμού στη μαθησιακή διαδικασία, μιας και η μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς που εφαρμοζόταν προηγουμένως στο σχολείο κατά δήλωση των εκπαιδευτικών παραμελήθηκε. Ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούσαν να πιστεύουν στην ικανότητά τους να διδάσκουν. Ωστόσο η κακή σχέση τους με το μαθητικό πληθυσμό και η ακύρωση της μεθοδολογίας διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς που εφαρμοζόταν την προηγούμενη σχολική χρονιά, τους οδήγησαν σε παραίτηση από την προσπάθεια να επηρεάσουν την επιθυμία συνεργασίας του μαθητικού πληθυσμού για πειθαρχία και μάθηση.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την επαγγελματική αποτελεσματικότητά τους με βάση δύο παραμέτρους, α. την ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται στο επάγγελμά τους ανεξάρτητα από τον εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό και β. το πραγματικό αντίκτυπο που έχει η εξάσκηση του επαγγέλματός τους στον τρέχοντα μαθητικό πληθυσμό. Επομένως πριν την έναρξη του επιμορφωτικού

προγράμματος παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων αξιολόγησαν στο ποσοτικό μέρος της έρευνας την αποτελεσματικότητά τους στην εξάσκηση του επαγγέλματός τους ως «αρκετά καλή» (σχολείο παρέμβασης) και «πολύ καλή» (σχολείο ελέγχου), ενώ στο ποιοτικό εξήγησαν πώς ακριβώς προκύπτει η ποσοτική αξιολόγηση με βάση τις δύο παραπάνω παραμέτρους. Δήλωσαν δηλαδή ότι ενώ η ικανότητά τους θεωρούν ότι υφίσταται, δεν μπορεί να επιδράσει στη συμπεριφορά και ακαδημαϊκή επίδοση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού αν αυτός δεν επιθυμεί να συνεργαστεί. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου συνέχισαν να αντιλαμβάνονται την διδακτική τους αποτελεσματικότητα με αυτόν τον τρόπο σε όλες τις υπόλοιπες φάσεις της έρευνας, όπως φάνηκε από τα ποιοτικά και επιβεβαιώθηκε από τα αντίστοιχα ποσοτικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης αντίθετα, αμέσως μετά την επιμόρφωση διαπιστώνοντας ότι η συνεργασία του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί καίριο κομμάτι για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής τους πράξης, διερεύνησαν και προσπάθησαν να επηρεάσουν τα αίτια άρνησης συνεργασίας και συνεπώς τη συμπεριφορά και μάθηση του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι χρησιμοποίησαν θετικές και κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές πειθαρχίας, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, τις οποίες εφάρμοσαν καθολικά και συστηματικά, προώθησαν τη θετική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών/μαθητριών και αποσύνδεσαν τα δευτερογενή οφέλη από την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, συνδέοντάς τα με την επιθυμητή. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύχθηκε μια μεθοδολογία διαχείριση συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, η οποία μπορούσε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες που κάθε φορά προέκυπταν στο σχολείο, αυξάνοντας την αίσθηση διδακτικής ικανότητας αλλά και πρακτικής επίδρασης στου μαθητικό πληθυσμό. Η βελτίωση της γενικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνέχισε να ανιχνεύεται στα ποσοτικά αποτελέσματα ως το τέλος της σχολικής χρονιάς, 4 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος. Την ίδια χρονική στιγμή τα αντίστοιχα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η καλή σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και η πειθαρχία συνέχισαν να υφίστανται, όχι όμως και η μεθοδολογία. Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος ανιχνεύτηκε μείωση της γενικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ποσοτικά, η οποία εξηγήθηκε ποιοτικά από την άρνηση του μαθητικού πληθυσμού για συνεργασία παρά την άριστη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό κατά δήλωσή των εκπαιδευτικών τους απογοήτευσε οδηγώντας τους σε παραίτηση από κάθε προσπάθεια επιρροής του μαθητικού πληθυσμού.

Η μείωση των ευεργετικών επιδράσεων του επιμορφωτικού προγράμματος στη γενική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωσή του, μπορεί να αποδοθεί στη διακοπή της υποστήριξης εκπαιδευτικών, ή και στη διακοπή τήρησης από μέρους τους των δεσμεύσεων της επιμόρφωσης. Οι δυσκολίες αυτές υπήρχαν και 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, χωρίς ωστόσο να επηρεάζουν την ευεργετική του επίδραση, επειδή καθώς η σχολική χρονιά εξέπνεε, ακόμη κι όταν η εφαρμογή της μεθοδολογίας παραμελούνταν, τα κατάλοιπα του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν αρκετά για να διατηρηθεί η αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, τη διαχείριση συμπεριφοράς και την εμπλοκή του μαθητικού πληθυσμού. Αντίθετα 12 μήνες αργότερα, στο μέσον της επόμενης σχολικής χρονιάς, οι αλλαγές στο μαθητικό πληθυσμό και το εκπαιδευτικό προσωπικό έφεραν στο προσκήνιο νέα θέματα προς διαχείριση, αλλά και δυσπιστία για τον τρόπο εργασίας που υποδείκνυε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που δεν προτάθηκε καν από το αρμόδιο υπουργείο. Η μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς επομένως δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί, εκτός αν κατά την έναρξη της καινούριας σχολικής χρονιάς γινόταν αναμνηστικές υποστηρικτικές συναντήσεις της επιμορφώτριας με το νέο σύλλογο εκπαιδευτικών ή/και αν το επιμορφωτικό πρόγραμμα υποστηριζόταν κεντρικά.

8.3. Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης, τόσο η ήπια, όσο και η σοβαρή προβληματική συμπεριφορά ήταν αρκετά συχνές στο σχολείο παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Η ήπια εμφανιζόταν περίπου καθημερινά, ενώ η σοβαρή περίπου κάθε δύο ημέρες. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος η συχνότητα μειώθηκε σε μια φορά την εβδομάδα τόσο για την ήπια, όσο και για τη σοβαρή προβληματική συμπεριφορά και παρέμεινε στατιστικά σημαντικά αμετάβλητη 4 και 12 μήνες αργότερα, προσεγγίζοντας ωστόσο τη συχνότητα ήπιας και σοβαρής προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που ανιχνεύτηκε πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Αντίστοιχα, για το σχολείο ελέγχου, πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος η ήπια προβληματική συμπεριφορά εμφανιζόταν με συχνότητα περίπου τέσσερις φορές εβδομαδιαία, ενώ η σοβαρή, τρεις. Η συχνότητα αυτή, τόσο για τις ήπιες, όσο και για τις σοβαρές προβληματικές συμπεριφορές παρέμεινε αμετάβλητη σε όλες τις επόμενες χρονικές στιγμές της έρευνας. Από τη σύγκριση ήπιων και σοβαρών προβληματικών συμπεριφορών στα δύο σχολεία συμπεραίνουμε ότι το εξεταζόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα επέδρασε θετικά στη διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών. Η σύγκριση των

συνολικών αλλαγών στην προβληματική συμπεριφορά μαθητών στις 4 χρονικές στιγμές στα δύο σχολεία υποστήριξε ακόμη περισσότερο την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα πριν την έναρξη του η συχνότητα εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς στου μαθητικό πληθυσμό του σχολείου παρέμβασης ήταν περίπου δύο φορές ημερησίως, ενώ αμέσως μετά μειώθηκε σε δύο φορές την εβδομάδα και έμεινε σταθερή 4 και 12 μήνες μετά, καταλήγοντας μειωμένη συγκριτικά με πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, περίπου με ημερήσια συχνότητα. Στο σχολείο ελέγχου αντίστοιχα, η συνολική προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, είχε σχεδόν ημερήσια συχνότητα και παρέμεινε έτσι σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας, καταλήγοντας ωστόσο αυξημένη 12 μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος συγκριτικά με πριν την έναρξή του, περίπου με συχνότητα δύο φορές ημερησίως. Η εμπλοκή δηλαδή των εκπαιδευτικών στο επιμορφωτικό πρόγραμμα συντέλεσε στη μείωση της συνολικής προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Το συμπέρασμα αυτό βασίζεται στην αντίστοιχη εξέταση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο ελέγχου, σύμφωνα με την οποία χωρίς την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος θα αναμενόταν η συνολική προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού να μείνει σταθερή σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας και να αυξηθεί ύστερα από ένα χρόνο. Το πώς ακριβώς επέδρασσε το επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών στην μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού γίνεται σαφές από την προσπέλαση των αντίστοιχων ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος υποστήριξαν ότι στο σχολείο τους υπάρχουν μερικοί/ές ασεβείς μαθητές/τριες που επιδιώκουν και καταφέρνουν να παρασέρνουν τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους στην αταξία. Η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών/τριών αυτών αποδόθηκε σε παραλείψεις των γονέων τους κατά τη διαπαιδαγώγηση και στην κρίση αξιών που πλήττει τα τελευταία χρόνια την κοινωνία μας, αφήνοντας να εννοηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επέμβουν για να ανατρέψουν αυτήν την κατάσταση. Αμέσως μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συμπεριφορά των παραπάνω μαθητών/τριών βελτιώθηκε ως αποτέλεσμα της συντονισμένης εφαρμογής από το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας προληπτικής, διαβαθμισμένης και ανάλογης με τις ανάγκες των μαθητών μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς, προϊόν του επιμορφωτικού προγράμματος. Στο τέλος της

σχολικής χρονιάς, 4 μήνες αργότερα οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν να δηλώνουν ότι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού βελτιώθηκε λόγω των δικών τους παρεμβάσεων, παρόλο που παραδέχτηκαν ότι δεν εφάρμοζαν σχολαστικά τη μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς. Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού χειροτέρεψε ξανά λόγω παραλήψεων στη διαπαιδαγώγηση που παρέχουν οι γονείς. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου σε όλες τις φάσεις της έρευνας υποστήριξαν ότι η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού συνεχώς επιδεινώνεται ως αποτέλεσμα γονεϊκών παραλείψεων στη διαπαιδαγώγηση και της κρίσης αξιών που χαρακτηρίζει την σημερινή ελληνική κοινωνία. Πρόσθεσαν επίσης ότι οι δικές τους παρεμβάσεις είναι αδύνατο να ανατρέψουν την συμπεριφορά που έχει εγκατασταθεί από τη χρόνια επίδραση των παραπάνω αιτιών.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα παρατηρούμε ότι η προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού είναι ένα αρκετά συχνό φαινόμενο που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς και των δύο σχολείων, οι οποίοι προσπαθούν να το εξηγήσουν και να το αντιμετωπίσουν. Πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος τόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης, όσο και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου απέδιδαν την προβληματική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού σε παραλείψεις των γονέων κατά την ανατροφή και στη γενικότερη κρίση αξιών. Επομένως υποστήριζαν ότι οι ίδιοι δεν έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την εκδήλωση της μαθητικής προβληματικής συμπεριφοράς Η αποποίηση ευθυνών και η απόδοση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών σε λάθη των γονέων ή την κρίση αξιών συνεχίστηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ελέγχου σε όλες τις επόμενες φάσης της έρευνας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης, αμέσως μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος διαπίστωσαν πρακτικά ότι μπορούν να επιδράσουν ευεργετικά και να βελτιώσουν τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, εφαρμόζοντας μια προληπτική, καθολική, διαβαθμισμένη, ανάλογη με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού μεθοδολογία διαχείρισης συμπεριφοράς, η οποία αναπτύχθηκε και εξασκήθηκε κατάλληλα μέσα από το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Βασιζόμενοι σε αυτήν την διαπίστωση υποστήριξαν ότι έχουν δυνατότητες επιρροής στη συμπεριφορά των μαθητών τους υπό προϋποθέσεις και απέδωσαν την παρατηρούμενη μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα βελτίωση σε δικές τους παρεμβάσεις. Οι δηλώσεις αυτές συνεχίστηκαν ως το τέλος της σχολικής χρονιάς, 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Ωστόσο ένα χρόνο αργότερα, όταν παρατήρησαν εκ νέου αύξηση της μαθητικής προβληματικής συμπεριφοράς, την απέδωσαν πάλι σε παραλείψεις

των γονέων και την κρίση αξιών. Τέλος σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, παρά τη μείωση των ευεργετικών επιδράσεών του, η συχνότητα προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού που καταγράφηκε ήταν μειωμένη σε σύγκριση με αυτή που ανιχνεύτηκε πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος.

Παρατηρείται ότι ενώ το επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών έδρασε ευεργετικά στη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού αμέσως μετά και 4 μήνες μετά την ολοκλήρωσή του, ύστερα από ένα χρόνο η ευεργετική επίδραση μειώθηκε κατακόρυφα. Η οπισθοδρόμηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στη διακοπή της υποστήριξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ή/και στη διακοπή εφαρμογής από αυτούς των δεσμεύσεων του προγράμματος. Αν και οι περιορισμοί αυτοί εμφανίστηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, τα αποτελέσματά τους καθυστέρησαν να εμφανιστούν επειδή, καθώς πλησίαζε η ολοκλήρωση του σχολικού έτους, δεν απαιτήθηκε καμιά αλλαγή σε όσα ήδη οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν. Επομένως δικαιολογείται το εύρημα ότι η ευεργετική επίδραση της επιμόρφωσης διατηρήθηκε σταθερή 4 μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, ως το τέλος δηλαδή της σχολικής χρονιάς. Ένα χρόνο αργότερα ωστόσο, στο μέσον της επόμενης σχολικής χρονιάς, οι καθιερωμένες αλλαγές σε μαθητικό πληθυσμό και εκπαιδευτικούς, έφεραν στο προσκήνιο καινούρια θέματα προς διαχείριση και έναν καινούριο σύλλογο που έπρεπε να πειστεί εκ νέου προκειμένου να εφαρμόσει έναν τρόπο διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών που δεν προβλεπόταν με κεντρική εντολή και δημιουργούσε αμφιβολίες

8.4. Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής διερεύνησης η ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού τόσο στο σχολείο παρέμβασης, όσο και στο σχολείο ελέγχου πριν την έναρξη της επιμόρφωσης ήταν «μέτρια» ($Μ.Ο_{παρέμβασης}$= 15.49, $Μ.Ο_{ελέγχου}$= 15.69) και παρέμεινε έτσι σε όλες τις επόμενες φάσεις της έρευνας ($Μ.Ο_{παρ.μετά}$ = 15.52, $Μ.Ο_{ελ.μετά}$ = 15.63, $Μ.Ο_{παρ.4μήνες}$ = 15.59, $Μ.Ο_{ελ.4μήνες}$ = 15.68, $Μ.Ο_{παρ.12μήνες}$ = 15.47, $Μ.Ο_{ελ.12μήνες}$ = 15.63). Με άλλα λόγια τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν επηρέασε την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο προκειμένου να διερευνηθεί το πώς και γιατί του συγκεκριμένου ποσοτικού αποτελέσματος, έγινε ανάλυση και των αντίστοιχων ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος δήλωσαν ότι η επίδοση των μαθητών και μαθητριών ήταν μέτρια λόγω απαξίωσης της γνώσης που παρέχεται στο σχολείο τόσο από το μαθητικό πληθυσμό, όσο και από τους γονείς. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι η επιτυχής διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού αύξησε το χρόνο διδασκαλίας που είχαν στη διάθεσή τους και βελτίωσε τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών. Ωστόσο τόνισαν ότι η σχολική επίδοση του μαθητικού πληθυσμού δεν επηρεάστηκε καθόλου, είτε επειδή η αύξηση του χρόνου διδασκαλίας δεν πρόλαβε να μεταφραστεί σε βελτιωμένη επίδοση, είτε επειδή άλλοι παράγοντες, όπως έλλειψη ενδιαφέροντος, επέδρασαν. Τέσσερις μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ελαφρώς βελτιωμένη. Η βελτίωση αποδόθηκε στην πειθαρχία του μαθητικού πληθυσμού, που αύξησε το χρόνο διδασκαλίας, εξομάλυνε τις σχέσεις και προώθησε την αίσθηση ευεξίας στο σχολείο. Ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης δήλωσαν ότι η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού παρέμενε μέτρια λόγω κυρίως αδιαφορίας τους για τη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ελέγχου πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, αλλά και σε όλες τις υπόλοιπες φάσεις της έρευνας υποστήριξαν ότι η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε μέτρια λόγω απαξίωσης της γνώσης από γονείς και μαθητικό πληθυσμό.

Συνδυάζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος υποστήριξαν ότι η επιτυχής διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς δεν επηρέασε την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, παρόλο που παρείχε περισσότερο χρόνο διδασκαλίας και βελτίωσε τις σχέσεις στο σχολείο. Στη βιβλιογραφία αντίθετα ανιχνεύεται σαφής θετική συσχέτιση μεταξύ μαθητικής συμπεριφοράς και μαθητικής επίδοσης, η οποία όμως καθορίζεται από επιμέρους παράγοντες, όπως ο χρόνος και η ποιότητα διδασκαλίας (Noltenmeyer, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. Συζήτηση Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να σχεδιάσει, εφαρμόσει και αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του μοντέλου υποστήριξης εκπαιδευτικών στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών που προτείνει, σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν στη λεπτομερή μελέτη του αντίκτυπου της εφαρμογής του μοντέλου στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Αναλυτικότερα μελετήθηκε η μεταβολή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για το κλίμα του σχολείου τους, τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, τη συμπεριφορά και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και μαθητριών τους, καθώς και οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν αυτές τις μεταβολές. Παράλληλα μελετήθηκαν η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών για το κλίμα του σχολείου τους καθώς και αντικειμενικές μετρήσεις της συμπεριφοράς και επίδοσής τους, προκειμένου να διαπιστωθεί αν αυτά επηρεάστηκαν από την παρέμβαση στους εκπαιδευτικούς. Τέλος μελετήθηκε η ενδεχόμενη διατήρηση των παραπάνω μεταβολών στο χρόνο. Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η σύνθεση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτών, προκειμένου να προκύψουν σχετικά συμπεράσματα.

Σχολικό Κλίμα σύμφωνα με τους Εκπαιδευτικούς

Από τη σύνθεση ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι η 1η ερευνητική υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώνεται στο κομμάτι που αφορά τους εκπαιδευτικούς. Η επίδραση δηλαδή του επιμορφωτικού προγράμματος στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κλίμα του σχολείου τους ήταν θετική. Μάλιστα βρέθηκε ότι σύνδεσαν τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, με τη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, την οποία εξάρτησαν από την εφαρμογή της μεθοδολογίας διαχείρισης μαθητικής συμπεριφοράς που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος (ανίχνευση στόχου ανεπιθύμητης συμπεριφοράς μέσα από συλλογή/επεξεργασία δεδομένων, συνεργασία/υποστήριξη εκπαιδευτικών, συμμετοχή γονέων στο σχολείο, κλιμακούμενα εντατικότερη υποστήριξη μαθητών με θετικές στρατηγικές ανάλογα με το στόχο της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και τις ανάγκες τους). Ωστόσο, παρόλο που η μεθοδολογία στην οποία εξασκήθηκαν οι εκπαιδευτικοί παραμελήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, η θετική επίδραση στην αίσθηση του σχολικού κλίματος διήρκησε στο χρόνο. Το συμπέρασμα αυτό βασίστηκε στο εύρημα ότι ενώ η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρέμβασης επανήλθε στα επίπεδα

προ του επιμορφωτικού προγράμματος, μετά από μια περίοδο τεσσάρων μηνών διατήρησης της βελτίωσης, η αντίστοιχη αξιολόγηση στο σχολείο ελέγχου χειροτέρευε συνεχώς, καταλήγοντας ένα χρόνο μετά στατιστικά σημαντικά χειρότερη. Φαίνεται δηλαδή ότι η διακοπή εφαρμογής της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών και μαθητριών μείωσε, αλλά δεν εκμηδένισε τα θετικά αποτελέσματα του επιμορφωτικού προγράμματος. Το παρόν ερευνητικό εύρημα συμφωνεί με αντίστοιχά του στη βιβλιογραφία, τα οποία καταδεικνύουν ότι η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος των εκπαιδευτικών βελτιώνεται όταν αυτοί επιμορφώνονται στον καθορισμό, διδασκαλία και επιβράβευση σχολικών προσδοκιών για κοινωνικές δεξιότητες, στην ανίχνευση και προληπτικές παρεμβάσεις σε μαθητικό πληθυσμό επιρρεπή στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά και στη διαβαθμισμένη αντιμετώπιση με βάση τις ανάγκες (Calderella et al., 2011). Αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν επίσης ότι η εγκατάσταση και εφαρμογή ΘΥΣ στο σχολείο συνδέεται με θετικότερη αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από το εκπαιδευτικό προσωπικό, υπογραμμίζοντας ωστόσο ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι να εφαρμόζονται τα κύρια δομικά στοιχεία ΘΥΣ πιστά (Charlton et al., 2021· Elrod et al., 2021· Lawrence, Holubz, Paynter, & Hixon, 2022· Sørlie, & Ogden, 2015). Τέλος άλλα ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι η διακοπή εφαρμογής έχει σαν αποτέλεσμα αναίρεση γενικότερα των θετικών επιδράσεων της επιμόρφωσης (Nese et al., 2016· Santangelo, 2009), ενώ η συνεχής πιστή εφαρμογή συντελεί στην όλο και θετικότερη αίσθηση του σχολικού κλίματος με την πάροδο του χρόνου (Elrod et al., 2021).

Σχολικό Κλίμα σύμφωνα με το Μαθητικό Πληθυσμό

Η 1η ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται επίσης στο κομμάτι που αφορά το μαθητικό πληθυσμό. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, επέδρασε θετικά στην αντίληψη του μαθητικού πληθυσμού για το σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου παρέμβασης αμέσως μετά και 4 μήνες μετά το εν λόγω επιμορφωτικό πρόγραμμα θεώρησαν ότι το κλίμα του σχολείου τους βελτιώθηκε συγκριτικά με πριν την εφαρμογή του, ενώ ένα χρόνο αργότερα ότι χειροτέρεψε μεν, αλλά παρέμεινε βελτιωμένο συγκριτικά με πριν την εφαρμογή του. Αντίστοιχα ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου ελέγχου, υποστήριξε ότι το κλίμα του σχολείου δε μεταβλήθηκε μεταξύ των χρονικών στιγμών της έρευνας. Η αίσθηση των μαθητών και μαθητριών ότι το σχολικό κλίμα βελτιώθηκε μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους στη ΘΥΣ, παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες στη βιβλιογραφία (Charlton et al., 2021· McIntosh et al., 2021· Nocera, Whitbread, & Nocera, 2014), ενώ

αντίστοιχα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μείωσε τον αντικειμενικό αριθμό μαθητών και μαθητριών που χρειάστηκαν ειδική εκπαίδευση, σε σχέση με ένα σχολείο ελέγχου (Sørlie, & Ogden, 2015).

Κατά την αντιπαραβολή των μεταβολών στην αντίληψη εκπαιδευτικών και μαθητικού πληθυσμού για το σχολικό κλίμα στις τέσσερις χρονικές στιγμές της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι ακολουθούν το ίδιο μοτίβο. Οι μεταβολές δηλαδή στην αντίληψη του σχολικού κλίματος των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της έρευνας στα δύο σχολεία, έχουν την ίδια κατεύθυνση με τις μεταβολές στην αντίληψη του σχολικού κλίματος του αντίστοιχου μαθητικού πληθυσμού. Το εύρημα αυτό είναι εντυπωσιακό αν αναλογιστεί κανείς ότι εκπαιδευτικοί και μαθητικός πληθυσμός αξιολογούν διαφορετικά τις παραμέτρους του σχολικού κλίματος (Dernowska, 2017· Mitchell et al., 2010). Ωστόσο μπορεί να δικαιολογηθεί από την επιρροή που ασκούν οι αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στην αντίληψη του σχολικού κλίματος των μαθητών (Backes, et al., 2022). Δώδεκα μήνες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών, τα ευεργετικά αποτελέσματα στο μαθητικό πληθυσμό δεν αναιρέθηκαν τελείως, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί διέκοψαν την εφαρμογή των κύριων δομικών στοιχείων και της μεθοδολογίας ΘΥΣ. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι ενώ η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τους εκπαιδευτικούς επανήλθε στα προ του επιμορφωτικού προγράμματος επίπεδα, η αντίστοιχη αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών παρέμεινε θετικότερη σε σύγκριση με πριν. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε και κατά τη σύγκριση των αξιολογήσεων του σχολικού κλίματος εκπαιδευτικών και μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο ελέγχου. Βρέθηκε δηλαδή ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το σχολικό κλίμα χειροτέρευσε ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος συγκριτικά με πριν την εφαρμογή του, ο μαθητικός πληθυσμός θεώρησε ότι παρέμεινε ίδιο. Η μετριοπαθέστερη στάση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποδοθεί στην απογοήτευσή τους από επιμορφωτικά προγράμματα διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών που τους αφορούν (Koutrouba, 2013· Kiriatzakou, 2018· Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2012).

Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Η 2η ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκε επίσης. Βρέθηκε δηλαδή ότι η επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ήταν θετική. Συγκεκριμένα αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος και 4 μήνες αργότερα όλες οι παράμετροι επαγγελματικής

αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου παρέμβασης βελτιώθηκαν, ενώ κάτι τέτοιο δεν αναμενόταν με βάση τις αντίστοιχες μετρήσεις στο σχολείο ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την αύξηση της επαγγελματικής τους αυτοαποτελεσματικότητας στην πειθαρχία που προέκυψε από την εφαρμογή της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών που διαμορφώθηκε στο επιμορφωτικό πρόγραμμα αλλά και στην βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητικού πληθυσμού που επιτεύχθηκε. Ένα χρόνο μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς η εφαρμογή της μεθοδολογίας παραμελήθηκε, παρατηρήθηκε μείωση των θετικών επιδράσεων και επαναφορά της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στα επίπεδά της προ της παρέμβασης. Η αντίστοιχη μέτρηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ελέγχου ωστόσο, κατέδειξε μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με πριν την παρέμβαση, γεγονός από το οποίο συμπεραίνεται ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα επέδρασε ευεργετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ακόμη και ένα χρόνο μετά τη διακοπή εφαρμογής του. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα στη βιβλιογραφία σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοζαν ΘΥΣ στο σχολείο τους εξέφραζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν εφάρμοζαν (Kelm & McIntosh, 2012· Oakes et al., 2021· Park et al., 2019· Reinke et al., 2013· Ross et al., 2012). Αποτελέσματα άλλων ερευνών έδειξαν επίσης ότι η εκπαίδευση στην ΘΥΣ και η ακόλουθη εφαρμογή της συνέβαλε στην αύξηση της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην αίσθησή τους δηλαδή ότι μπορούν ομαδικά να παρέχουν ποιοτικές διδακτικές ευκαιρίες στο μαθητικό πληθυσμό και να διαχειρίζονται τις απροσδόκητες συμπεριφορές (Michael et al., 2023).

Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού

Σημαντική ήταν επίσης η επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών στη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι τόσο αμέσως μετά την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος, όσο και 4 μήνες αργότερα η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου παρέμβασης μειώθηκε, ενώ με βάση τις αντίστοιχες μετρήσεις στο σχολείο ελέγχου, αναμενόταν να παραμείνει σταθερή. Η μείωση αυτή αποδόθηκε στην εφαρμογή της μεθοδολογίας διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών, η οποία διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Ένα χρόνο αργότερα η εφαρμογή της μεθοδολογίας παραμελήθηκε και η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού αυξήθηκε, παραμένοντας ωστόσο μειωμένη συγκριτικά με πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού

προγράμματος. Αντίθετα στο σχολείο ελέγχου, την ίδια χρονική στιγμή, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού, ξεπέρασε τα επίπεδα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που παρατηρήθηκαν πριν την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι η επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε θετική, ακόμη και όταν η προσέγγιση εμπλουτισμένης ΘΥΣ και η βασισμένη σε αυτή μεθοδολογία σταμάτησαν να εφαρμόζονται. Διαπιστώνεται επομένως ότι και η 3η ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα στη βιβλιογραφία, με βάση τα οποία η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού μειώθηκε ύστερα από εκπαίδευση και εφαρμογή της προσέγγισης ΘΥΣ από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο (Bradshaw et al., 2012· Fenning, Kato, & McIntosh, 2014· Nocera et al., 2014· Waasdorp et al., 2012). Συγκεκριμένα σε σχολεία που εφάρμοζαν τα βασικά δομικά στοιχεία ΘΥΣ (οι προσδοκίες καθορίζονταν, διδάσκονταν και επιβραβευόταν, ενώ οι μαθητές και μαθήτριες που κινδύνευαν να ατακτήσουν εντοπίζονταν και λάμβαναν προληπτικές παρεμβάσεις ή διαβαθμισμένη αντιμετώπιση ανάλογα με τις ανάγκες τους) παρατηρήθηκε μείωση των καθυστερήσεων, των αδικαιολόγητων απουσιών και των παραπομπών πειθαρχίας στο μαθητικό πληθυσμό (Calderella et al., 2011· Freeman et al., 2019· Sørlie, & Ogden, 2015), ενώ υποδιπλασιάστηκαν και οι ωριαίες απομακρύνσεις (Gage, Grasley-Boy, Lombardo, & Anderson, 2020), οι πειθαρχικοί αποκλεισμοί (Gage, Grasley-Boy, George, Childs, & Kincaid, 2019· Gage et al., 2018· Gage et al., 2018· Pas, Ryoo, Musci & Bradshaw, 2019) και οι αποβολές εκτός σχολείου (James et al., 2019· Kim, McIntosh, Mercer, & Nese, 2018). Άλλες έρευνες υποστήριξαν επίσης ότι η εφαρμογή της ΘΥΣ σχετίζεται με την αντικειμενική μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Childs et al., 2016· Lee & Gage 2020· Noltemeyer et al., 2019), ειδικά όταν τηρούνται τα βασικά δομικά στοιχεία ΘΥΣ σταθερά και σχολαστικά (Flannery et al., 2014· Freeman et al., 2016· Gage et al., 2019· Gage et al., 2020· Gage et al., 2018). Τέλος σύμφωνα με μεταανάλυση ερευνών βρέθηκε ότι οι ενδοσχολικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με ατομική καθοδήγησή τους, μειώνουν τις αποβολές και την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού (Valdebenito, Eisner, Farrington, Ttofi & Sutherland, 2019). Το εύρημα της παρούσας εργασίας ότι η θετική επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να εξασθενήσει όταν σταματά η εφαρμογή της προσέγγισης ΘΥΣ ή όταν αυτή εφαρμόζεται αποσπασματικά, επιβεβαιώνεται επίσης στη βιβλιογραφία (Bradshaw et al., 2008· Pas, Johnson, Debnam, Hulleman, & Bradshaw, 2019· Tyre et al., 2019). Αξιοσημείωτο ωστόσο και πολύ

ενθαρρυντικό στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ότι ακόμη και μετά την παραμέληση εφαρμογής των βασικών συστατικών της ΘΥΣ, παρατηρήθηκε εξασθένιση, όχι όμως εκμηδένιση των θετικών επιδράσεων στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού.

Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού

Τέλος η 4η ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας δεν επιβεβαιώθηκε. Βρέθηκε δηλαδή ότι η εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών δεν επηρέασε σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα, η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού παρέμεινε σταθερά μέτρια και στα δύο σχολεία, σε όλες τις χρονικές στιγμές της έρευνας, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος. Ωστόσο σύμφωνα με τα αντίστοιχα ποιοτικά αποτελέσματα, παρατηρήθηκε μικρή βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης τέσσερις μήνες μετά την παρέμβαση. Πιθανολογούμε ότι η βελτίωση αυτή θα γινόταν στατιστικά εμφανής, εάν τα βασικά στοιχεία εμπλουτισμένης ΘΥΣ εξακολουθούσαν να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς με πιστότητα στο χρόνο. Η απόρριψη της 4^{ης} ερευνητικής υπόθεσης συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών στη βιβλιογραφία, σύμφωνα με τα οποία δεν παρατηρήθηκε καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ εφαρμογής ΘΥΣ και ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού (Bradshaw et al., 2010· Freeman et al., 2016· James, Noltemeyer, Ritchie, & Palmer, 2019· Kim et al., 2018· Noltemeyer, Palmer, James & Petrasek, 2019). Ωστόσο καταγράφονται επίσης έρευνες στις οποίες παρατηρήθηκε ελάχιστη θετική συσχέτιση (Gage et al., 2017· Gage et al., 2015· Simonsen et al., 2012), ή ακόμη και ισχυρή θετική συσχέτιση (Angus & Nelson 2021· Kelm, McIntosh, & Cooley, 2014· Madigan, Cross, Smolkowski, & Strycker, 2016· Pas & Bradshaw, 2012). Τα μικτά και σε μερικές περιπτώσεις αλληλοσυγκρουόμενα αυτά αποτελέσματα έχουν διαπιστωθεί και σε άλλες εργασίες στη βιβλιογραφία (Scott, Gage, Hirn, Lingo, & Burt, 2019), οι οποίες τα αποδίδουν στη δράση μεσολαβητικών παραγόντων όπως η πιστότητα εφαρμογής των θεωρητικών βάσεων της ΘΥΣ, το χρονικό διάστημα εφαρμογής της, καθώς και η ηλικία του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο εφαρμόζεται (βλ. και Kim et al., 2018· Madigan et al., 2016). Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν επίσης ότι η εφαρμογή ΘΥΣ στο σχολείο έχει έμμεση και όχι άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η μείωση των πειθαρχικών αναφορών και των διακοπών του μαθήματος που συνεπάγεται η μακροχρόνια (άνω των δύο χρόνων), συνεπής και καθολική εφαρμογή της ΘΥΣ, αυξάνει το χρόνο διδασκαλίας, ο οποίος συσχετίζεται με την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης του

μαθητικού πληθυσμού (Angus & Nelson 2019· Gage et al., 2015). Τονίζουν ωστόσο ότι χωρίς υψηλής ποιότητας διδασκαλία, μόνο μέσω της διαχείρισης της μαθητικής συμπεριφοράς, δεν είναι δυνατό να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (Scott et al., 2019).

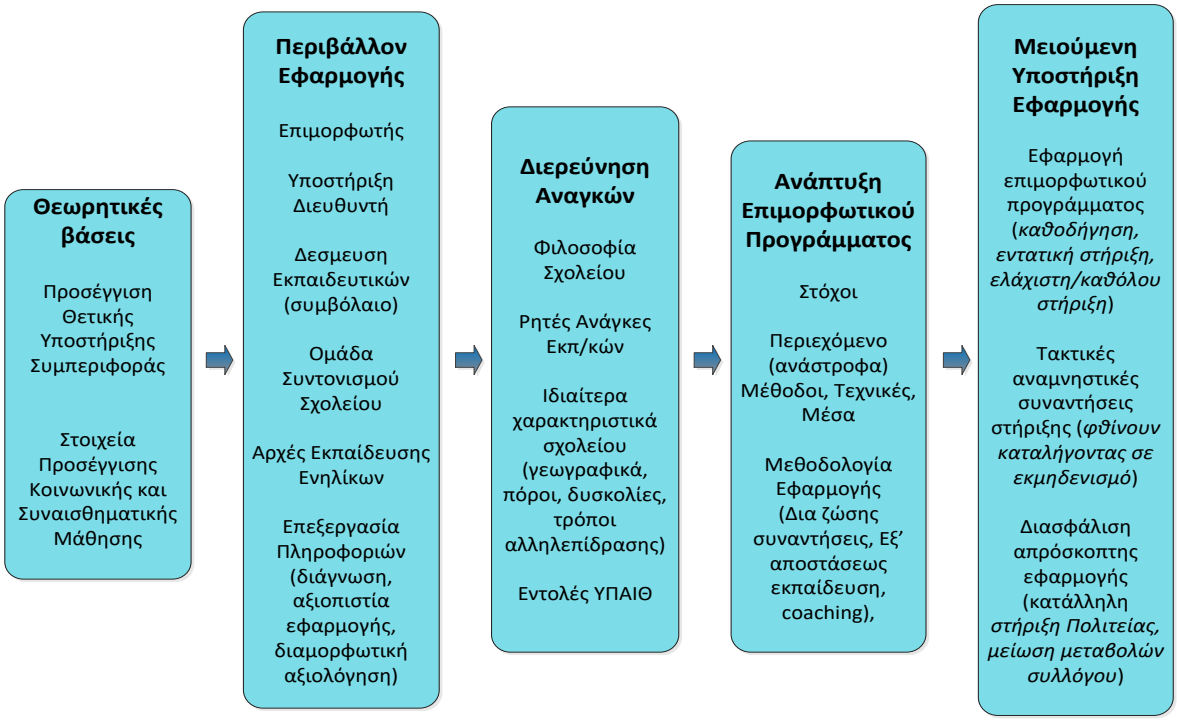
Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βελτιώνοντας τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητές τους, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο έγινε επίσης φανερό ότι χρειάζεται συμπλήρωση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάστηκαν παραπάνω, η κύρια προϋπόθεση αποτελεσματικότητας των περιγραφόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η πιστή εφαρμογή των βασικών δομικών στοιχείων ΘΥΣ. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι η επιλογή δράσεων πρόληψης, διακοπής ή αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς πρέπει να καθοδηγείται από τα αποτελέσματα διερεύνησης του σκοπού της μαθητικής συμπεριφοράς. Οι δράσεις, επιπλέον, πρέπει να στοχεύουν στο χειρισμό του σχολικού περιβάλλοντος (καθορισμός προσδοκιών και διδασκαλία τους, επιβράβευση επιθυμητής συμπεριφοράς, αποθάρρυνση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς) εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Η εξάρτηση της αποτελεσματικότητας από την πιστή εφαρμογή των δομικών στοιχείων ΘΥΣ και ΚΣΜ επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα, αφού όσο τα θεωρητικά αυτά στοιχεία εφαρμοζόταν με την υποστήριξη της επιμορφώτριας, η αποτελεσματικότητα αύξανε. Όταν όμως, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, η πιστή εφαρμογή παραμελήθηκε, η αποτελεσματικότητα βαθμιαία μειώθηκε και ένα χρόνο αργότερα, σχεδόν εκμηδενίστηκε. Εξαίρεση παρατηρήθηκε μόνο τους τέσσερις πρώτους μήνες μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, διάστημα στο οποίο η αποτελεσματικότητα παρέμεινε σταθερή. Η εξαίρεση αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι το διάστημα αυτό σηματοδοτεί το τέλος του σχολικού έτους, στο οποίο όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί αποφεύγονται οι μεταβολές. Φαίνεται ότι ο απόηχος του επιμορφωτικού προγράμματος στους χειρισμούς των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τη λήξη του σχολικού έτους, διατήρησαν την αποτελεσματικότητα σταθερή, παρόλο που ένα δομικό στοιχείο της προσέγγισης εμπλουτισμένης ΘΥΣ, η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών σχολείου, παραμελήθηκε. Ένα χρόνο μετά τη λήξη του επιμορφωτικού προγράμματος, στη μέση της νέας σχολικής χρονιάς, σημειώθηκε απότομη μείωση και ενίοτε

ελαχιστοποίηση των θετικών επιδράσεων της επιμόρφωσης. Το εύρημα αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από τις αλλαγές που σύμφωνα με το ποιοτικό κομμάτι της έρευνας συνέβησαν κατά την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς σε μαθητικό πληθυσμό και εκπαιδευτικούς. Οι αλλαγές αυτές ανέδειξαν νέα θέματα προς διαχείριση και απαίτησαν την πλήρη ενεργοποίηση όλων των δομικών στοιχείων εμπλουτισμένης ΘΥΣ και της εγκατεστημένης μεθοδολογίας, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική διαχείριση της επικείμενης μαθητικής συμπεριφοράς. Ωστόσο με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα προαπαιτούμενα και η εφαρμογή της εμπλουτισμένης ΘΥΣ διακόπηκαν τελείως ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Επίσης οι αλλαγές στο σύλλογο εκπαιδευτικών κατά την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς έκαναν επιτακτικό ο νέος σύλλογος διδασκόντων να πειστεί εκ νέου, προκειμένου να εφαρμόσει την προσέγγιση εμπλουτισμένης ΘΥΣ.

Το ερώτημα επομένως που προκύπτει είναι πώς θα εξασφαλιστεί η μακρόχρονη εφαρμογή των αρχών εμπλουτισμένης ΘΥΣ από τους/τις εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στο χρόνο να παραμένει υψηλή. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία βοηθητική είναι η παροχή πρόσθετης υποστήριξης σε τακτά χρονικά διαστήματα στους/στις εκπαιδευτικούς για διάστημα περίπου τριών χρόνων μετά τη λήξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Στα πλαίσια της παρούσας επιμορφωτικής προσπάθειας, η ερευνήτρια προσφέρθηκε να παράσχει αυτού του είδους την υποστήριξη στο σχολείο παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο την αρνήθηκαν υπογραμμίζοντας, σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα, ότι δεν επιθυμούν να συνεχίσουν την εφαρμογή μιας προσέγγισης πειθαρχίας σχολείου που δεν προβλέπεται κεντρικά, γιατί ο κόπος τους μπορεί ανά πάσα στιγμή να ακυρωθεί. Επομένως λαμβάνοντας υπόψη α. τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξή τους στην εφαρμογή παρεμβάσεων που δεν προβλέπονται κεντρικά και για το σεβασμό του χρόνου και κόπο τους β. τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο η διοίκηση του σχολείου και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εποπτεύονται κεντρικά, και γ. την πρόσφατη πρόταση της ελληνικής Πολιτείας προς τα σχολεία να υιοθετούν εναλλακτικές μορφές πειθαρχίας (βλ. ΦΕΚ 120/23-1-2018, κεφ. ΣΤ), η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι η προσέγγιση πειθαρχίας που παρουσιάστηκε θα μπορούσε να διατηρήσει την αποτελεσματικότητά της αν τελούσε υπό την υποστήριξη της ελληνικής Πολιτείας και εντασσόταν στο επίσημο πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής της.

Προφανώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εναλλακτική προσέγγιση πειθαρχίας που προτείνεται σε αυτή την εργασία (εμπλουτισμένη ΘΥΣ) δεν μπορεί να πάρει τη μορφή κρατικά προσχεδιασμένων καθολικών εξωσχολικών εκπαιδεύσεων-επιμορφώσεων. Τέτοιες οργανωνόταν ως τώρα στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και αποδείχτηκαν αναποτελεσματικές (π.χ. «Ομάδες Δράσης/Πρόληψης κατά της Βίας που περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο). Προτείνεται επομένως εξατομικευμένη υποστήριξη στα σχολεία από εξειδικευμένους/ες εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων, προκειμένου να προσαρμοστεί το περιγραφόμενο σε αυτήν την εργασία μοντέλο, στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (βλ. κεφ. 6.4). Με αυτόν τον τρόπο θα προκύψουν ανάλογα με τις ανάγκες των σχολείων, διαφορετικά επιμορφωτικά προγράμματα που θα περιλαμβάνουν ταιριαστές δια ζώσης ομαδικές συναντήσεις (περιεχόμενο και δομή), επιμορφωτικό υλικό, ατομικές συναντήσεις καθοδήγησης (εφαρμογή πρακτικών πειθαρχικής υποστήριξης του μαθητικού πληθυσμού, ανατροφοδότηση αποτελεσματικότητάς τους και κάλυψη ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών κατά την εξάσκηση τους) αλλά και αντίστοιχες οργανωτικές αλλαγές στα σχολεία (Guskey 2016). Με τη λήξη του επιμορφωτικού προγράμματος προτείνεται να προσφέρεται η δυνατότητα στα σχολεία για τακτικές, αλλά και κατόπιν αιτήματος αναμνηστικές συναντήσεις υποστήριξης και ενίσχυσης με τον/την επιμορφωτή/τρια που βαθμιαία θα αραιώνουν, δίνοντας την ευκαιρία στα σχολεία για αυτό-οργάνωση. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία μετά από περίπου τρία χρόνια (Madigan et al. 2016· Akinyemi et al. 2019· Angus & Nelson 2019) η ομάδα καθοδήγησης του σχολείου, ή η Κοινότητα Πρακτικής στην περίπτωση του παρόντος επιμορφωτικού προγράμματος (βλ. κεφάλαια 5.2 και 6.4), θα είναι σε θέση να λειτουργεί χωρίς εξωτερική υποστήριξη, συμβάλλοντας στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, που άλλωστε αποτελεί σημαντική εγγύηση προόδου των σχολείων (Eurydice, 2018· OECD, 2018). Τέλος προκειμένου να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη εφαρμογή των διαμορφωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων προτείνεται αυτά να εφαρμόζονται αφού εξασφαλιστεί από την Πολιτεία η μικρότερη δυνατή αλλαγή στους συλλόγους εκπαιδευτικών διαχρονικά. Επομένως το προτεινόμενο σε ετούτη την εργασία μοντέλο θα μπορούσε να συμπληρωθεί ως εξής (βλ. Εικόνα 8):



Εικόνα 8. Βελτίωση Μοντέλου Εμπλουτισμένης ΘΥΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. Περιορισμοί-Προτάσεις

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση αποτελεσματικής λύσης στο πρόβλημα της διαχείρισης της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, η οποία μπορεί άμεσα να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί από την ελληνική Πολιτεία. Πρόκειται για ένα μοντέλο-πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο μπορεί να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολείου υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς του να εφαρμόζουν την εναλλακτική προσέγγιση πειθαρχίας «εμπλουτισμένη ΘΥΣ». Είναι η πρώτη προσπάθεια εμπλουτισμού, προσαρμογής και εφαρμογής σε ένα ελληνικό Γυμνάσιο, της προσέγγισης ΘΥΣ που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε σχολεία πολλών άλλων χωρών. Η παρούσα προσπάθεια οδήγησε στην εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων για τους ευνοϊκούς παράγοντες και τα εμπόδια εφαρμογής της προσέγγισης στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Προτείνει μάλιστα μια βελτίωση του αρχικά σχεδιασμένου μοντέλου για τη διασφάλιση, διατήρηση ή αύξηση των θετικών επιδράσεων του επιμορφωτικού προγράμματος στο χρόνο και για την αναπαραγωγή της όλης διαδικασίας σε άλλα σχολεία.

Ωστόσο έχουν εντοπιστεί κάποιοι περιορισμοί που μπορεί να επηρεάζουν την ακρίβεια των εξαγόμενων αποτελεσμάτων. Ο πρώτος από αυτούς είναι ότι ο έλεγχος αποτελεσματικότητας του μοντέλου επιμόρφωσης που προτάθηκε, έγινε σε ένα μοναδικό Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, αξιοποιώντας ένα Γυμνάσιο με παρόμοια χαρακτηριστικά ως σχολείο ελέγχου. Όπως είναι προφανές τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των Γυμνασίων της Θεσσαλονίκης, πόσο μάλλον για το σύνολο των Γυμνασίων της χώρας. Ωστόσο τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε αποτελούν σημαντικές ενδείξεις ότι η εναλλακτική προσέγγιση πειθαρχίας που περιγράφηκε και ελέγχθηκε σε αυτό το πόνημα είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης κατά την επιλογή του ερευνητικού πεδίου δόθηκε προτεραιότητα στην εις βάθος διερεύνηση και περιγραφή της πρότασης, προκειμένου σε επόμενο στάδιο να εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο βελτιωμένη, σε περισσότερα σχολεία και να εξαχθούν σχετικά συμπεράσματα από τις συγκρίσεις. Θα ήταν ενδιαφέρον λοιπόν σε μελλοντικές έρευνες να γίνει διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του βελτιωμένου μοντέλου σε πολλά σχολεία της ίδιας (Γυμνάσια) ή διαφορετικών βαθμίδων (Νηπιαγωγεία, Λύκεια) ή ακόμη και σε άλλου είδους σχολεία (π.χ. Σχολεία Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικά σχολεία). Μετά το πέρας της παρούσας έρευνας και αφού ξεκίνησε η πανδημία του κορονοϊού, η προσέγγιση ΘΥΣ εφαρμόστηκε επίσης σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας (Goutas et al., 2021). Θα ήταν ενδιαφέρον, όταν γίνει η τελική

επεξεργασία και εξαγωγή των συμπερασμάτων τους, να συγκριθούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκειμένου να προωθηθεί η γνώση για την προσαρμογή του μοντέλου στην Ελλάδα, ανάλογα με τη βαθμίδα εφαρμογής.

Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι η ανάπτυξη και διατήρηση συνεργατικής σχέσης σχολείου-γονέων, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα επιρροής της μαθητικής συμπεριφοράς, βασίστηκε αποκλειστικά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (π.χ. τρόποι κοινοποίησης Κανονισμού Λειτουργίας Σχολείου στους γονείς, υιοθέτηση και εξάσκηση τρόπων θετικής προσέγγισης, συμπερίληψης και εμπλοκής γονέων στην εφαρμογή της προσέγγισης εμπλουτισμένης ΘΥΣ στο σχολείο κτλ). Σε επόμενη ερευνητική προσπάθεια προτείνεται συνδυασμένη εφαρμογή του παρόντος επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών με ένα αντίστοιχο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των γονέων των μαθητών και μαθητριών. Με αυτόν τον τρόπο οι προσπάθειες συνεργασίας σχολείου-οικογένειας θα γίνονται τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών συντονισμένα. Επομένως θα είναι μεγαλύτερη η πιθανότητα να ευοδωθούν. Ένας τέτοιος σχεδιασμός θα είχε σαν αποτέλεσμα κοινή παιδαγωγική γραμμή στο σχολείο και το σπίτι, με ιδιαίτερα ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Άλλο περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί και το ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα που περιγράφηκε, σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε από το ίδιο πρόσωπο, δηλαδή την ερευνήτρια. Αυτή η συγκέντρωση αρμοδιοτήτων μπορεί να οδηγήσει εύκολα σε σφάλμα μεροληψίας. Παρόλο που τόσο κατά το σχεδιασμό και εφαρμογή, όσο και κατά την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος, ακολουθήθηκαν αυστηρά πρωτόκολλα, σε επόμενη παρόμοια ερευνητική προσπάθεια προτείνεται, τουλάχιστον η αξιολόγηση να γίνεται από εξωτερικό/ή αξιολογητή/τρια, ειδικευμένο/ης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην προσέγγιση ΘΥΣ. Μια άλλη πρόταση εντοπισμού και εξουδετέρωσης του σφάλματος μεροληψίας θα μπορούσε να είναι η αντιπαραβολή των αξιολογήσεων ερευνήτριας και εξωτερικών αξιολογητών για την εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων. Περιορισμό μεροληψίας συνιστά επίσης και η χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας στο ποιοτικό κομμάτι της παρούσας έρευνας. Είναι γνωστό ότι η ποιοτική μεθοδολογία είναι επιρρεπής στις προσωπικές απόψεις, γνώσεις και προσδοκίες της/του ερευνήτριας/τή. Προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η αλλοίωση αυτή σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, στην παρούσα εργασία καταγράφηκε με λεπτομέρεια κάθε στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ακολουθώντας τη μεθοδολογία εφαρμογής που συνιστά η βιβλιογραφία τόσο για τη συλλογή και ανάλυση, όσο και για την ερμηνεία των δεδομένων. Η μεγάλη εμπειρία και επαφή της

ερευνήτριας με το προς έρευνα πεδίο αποτέλεσε επίσης άλλη μια δικλείδα ασφαλείας. Τέλος, η αξιοπιστία των ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε σε επιβεβαίωση των συλλεχθέντων δεδομένων όσο και της ερμηνείας και συζήτησης των ευρημάτων τους από τα υποκείμενα του εκάστοτε δείγματος.

Τέλος, μια δυσκολία που μετατράπηκε σε περιορισμό, ήταν η αλλαγή της σχέσης ερευνήτριας και σχολείων που συμμετείχαν. Όταν η έρευνα σχεδιάστηκε και ξεκίνησε να εφαρμόζεται, η ερευνήτρια υπηρετούσε ως σύμβουλος των Γυμνασίων της Δυτικής Θεσσαλονίκης και επομένως των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Το Δεκέμβρη του 2018 ωστόσο, η λειτουργία της δομής ψυχοκοινωνικής στήριξης του Υπουργείου Παιδείας στην οποία εργαζόταν διακόπηκε απροειδοποίητα, με αποτέλεσμα αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν όλο και πιο απρόθυμοι να συνεργαστούν. Η απροθυμία αυτή, σε συνδυασμό με την παραλίγο διακοπή του επιμορφωτικού προγράμματος επειδή η επιμορφώτρια σταμάτησε να εκπροσωπεί ένα φορέα προώθησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι οι λόγοι για τους οποίους η παρούσα εργασία συστήνει ισχυρά την υποστήριξη της Πολιτείας σε όλες τις φάσεις του εγχειρήματος (βλ. πρόταση βελτίωσης μοντέλου «εμπλουτισμένης ΘΥΣ»). Το εάν, πώς και πόσο η προτεινόμενη πολιτειακή υποστήριξη (διατήρηση σταθερότητας στους συλλόγους εκπαιδευτικών, διάθεση ειδικευμένων επιμορφωτών/τριών ΘΥΣ, εξασφάλιση χρόνου, υποδομής και στήριξης προκειμένου να εφαρμοστούν στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα, παροχή δυνατότητας αναμνηστικών συναντήσεων στήριξης μετά την ολοκλήρωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, παροχή ευχέρειας επιλογής αριθμού, περιεχομένου και συχνότητας αναμνηστικών συναντήσεων στήριξης από τα σχολεία) θα προωθήσει την αποτελεσματική ανάπτυξη και εφαρμογή στοχευμένων στις ανάγκες των σχολείων επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και η διατήρηση ή αύξηση των ευεργετικών της αποτελεσμάτων στο χρόνο, μένει να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας, ετούτη η εργασία καταλήγει στη διαπίστωση ότι η αποτελεσματικότητα του προτεινόμενου μοντέλου επιμόρφωσης και κατ' επέκταση των προσπαθειών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών εν γένει, εξαρτάται κυρίως από τη στήριξή τους σε ερευνητικά αποτελεσματικές θεωρίες. Υπογραμμίζει ωστόσο ότι είναι απαραίτητο οι θεωρίες αυτές να μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινότητα του σχολείου. Με άλλα λόγια η παρούσα εργασία προτείνει τρόπους κάλυψης του χάσματος μεταξύ αποτελεσματικών θεωριών διαχείρισης συμπεριφοράς των μαθητών και εφαρμογής τους στη σχολική πράξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένας τρόπος μείωσης του χάσματος είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των θεωριών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου τους και των ίδιων. Ένας άλλος τρόπος είναι η εκ των προτέρων διασφάλιση ευνοϊκού περιβάλλοντος εφαρμογής στο σχολείο, ώστε αυτή να γίνεται απρόσκοπτα. Τέλος για τη διατήρηση και ενδεχόμενη αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών προσπαθειών στο χρόνο, η παρούσα εργασία προτείνει να δίνεται η δυνατότητα επιπρόσθετης και κατάλληλης υποστήριξης στο σχολείο από την Πολιτεία, τον επίσημο φορέα εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας. Συστήνει μάλιστα οι υποστηρικτικές προσπάθειες να διαπνέονται από την ιδέα της προώθησης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων αποφεύγοντας να κρατούν τα σχολεία και τους/τις εκπαιδευτικούς εξαρτημένους. Συγκεκριμένα, προτείνει η υποστήριξη της Πολιτείας να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολείου και να μειώνεται σταδιακά ώσπου να εκμηδενιστεί προωθώντας έτσι την αυτοοργάνωση και αυτενέργειά του.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Abry, T., Bryce, C. I., Swanson, J., Bradley, R. H., Fabes, R. A., & Corwyn, R. F. (2017). Classroom-level adversity: Associations with children's internalizing and externalizing behaviors across elementary school. *Developmental Psychology,* 53, 497–510. https://doi:10.1037/dev0000268

Admiraal, W., Schenke, L.D.J., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as Professional Learning Communities: What can Schools do to Support Professional Development of their Teachers? *Professional Development in Education*. 47(4), 684-698. https://doi: 10.1080/19415257.2019.1665573

Adams, C.M., & Forsyth, P.B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642.

Alberto, P.A., & Troutman, A.C. (2013). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (9th Edition). Boston, MA: Pearson.

Aldridge, J., & Fraser, B. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. https://doi: 10.1007/s10984-015-9198-x

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(1), 126-136. https://www.learntechlib.org/p/199455/

Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56–62. https://doi.org/10.1177/1066480710387486

Alfaidi, S.D.A., & Elhassan, F.A.M. (2020). The Role of In-Service Training Programs in Teachers Development. *International Journal of Learning and Teaching*, 6(3), 191-195. https://doi: 10.18178/ijlt.6.3.191-195

Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2011). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3-16. https://doi.org/10.1177/1098300709359084

Aloe, A.M., Amo, L.C., & Shanahan, M.E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

Aloe, A.M., Shisler, S.M., Norris, B.D., Nickerson, A.B., & Rinker, T.W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003

Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., & Norman, M.K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

American Federation of Teachers (2016). *Reclaiming the Promise: A New Path Forward on School Discipline Practices [Resolution]*. www.aft.org/position/school-discipline

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools?: An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852–862. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852

Anderson, K.P., Ritter, G.W., & Zamarro, G. (2019). Understanding a Vicious Cycle: The Relationship Between Student Discipline and Student Academic Outcomes. *Educational Researcher*, 48(5), 251–262. https://doi.org/10.3102/0013189X19848720

Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change,* 27 (1), 53-67. doi: 10.1375/bech.27.1.53

Angus, G., & Nelson, R.B. (2021). School-wide positive behavior interventions and supports and student academic achievement. *Contemporary School Psychology*, 25(4), 443–465. https://doi.org/10.1007/s40688-019-00245-0

Antoniou, A.,S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8(11), 1642-1656. https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108

Armstrong, D. (2014), Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy

in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245

Askar, P.J., & Kenny, D.T. (2009). Young Offender's Perceptions of School: An Ecological Analysis. *Psychiatry, Psychology and Low*, 16:3, 355-368

Australian Centre for Education Statistics and Evaluation. (2020). *Classroom management - creating and maintaining positive learning environments.* NSW Department of Education. www.cese.nsw.gov.au

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20

Backes, B., Cowan, J., Goldhaber, D., & Theobald, R. (2022). *Teachers and School Climate: Effects on Student Outcomes and Academic Disparities*. CALDER Working Paper No. 274-1022

Bakalım, O., & Taşdelen-Karçkay, A. (2016). Friendship quality and psychological well-being: the mediating role of perceived social support. International Online Journal of Educational Sciences, 8, 1-9. https://doi: 10.15345/iojes.2016.04.001

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

Balfanz, R., Byrnes, V., & Fox, J.H. (2015). Sent home and put off track: The antecedents, disproportionalities, and consequences of being suspended in the 9th grade. In D. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion* (pp. 17-30). New York City: Teachers College Press

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

Barboza, G.E., Schiamberg, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski, S.J., Post, L.A., & Heraux, C.G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1

Bear, G.G. (2010). *Discipline: Effective school practices. Helping children at home and school, III.* National Association of School psychologists. http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/hchs3_samples/s4h18_discipline.pdf

Bear, G.G. (2020). *Improving School Climate: Practical Strategies to Reduce Behavior Problems and Promote Social and Emotional Learning* (1st ed). New York: Routledge https://doi.org/10.4324/9781351170482

Beaudoin, K., Mihic, S.S., & Loncaric, D. (2016). Behaviors of Concern to Croatian Primary School Teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 19(2), 69- 80

Bechtel, P.A., & O'Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 221-235.

Behavior Analyst Certification Board. (2014). *Professional and ethical compliance code for behavior analysts*. Littleton, CO: Author. http://www.bacb.com

Bikos, K., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2011). The effect of an introductory training program on teachers' efficacy beliefs. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 37-40

Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2017). Effective behaviour management for students with LDs and behavioural disorders. *TA@l'école, Ressources pédagogiques.* https://r-libre.teluq.ca/1148/1/

Bohanon, H., & Wu, M. (2014). Developing buy-in for positive behavior support in secondary settings. *Preventing School Failure*, 58(4), 1–7. 223-229. https://doi: 10.1080/1045988X.2013.798774

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research Report RR637*. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.

Booker, K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.

Borgen, N.T. Frønes, I., & Raaum, O. (2021). Impact of the school environment on medical treatment of attention deficit hyperactivity disorder: A population-wide register data study of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Child Development*, 92(5), 2089-2105. https://doi.org/10.1111/cdev.13574

Böse, R. (1989) *Systemische Theorie und Therapie*. Heidelberg: Asanger.

Brackett, M.A., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. https://doi: 10.1177/0734282911424879

Bradshaw C.P., Pas E.T., Goldweber A., Rosenberg M.S., & Leaf P.J. (2012). Integrating school-wide positive behavioral interventions and supports with tier 2 coaching to student support teams: The PBIS plus model. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(3), 177-193. https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.707429

Bradshaw, C.P., Koth, C.W., Thornton, L.A., & Leaf, P.J. (2009). Altering school climate through school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115. https://doi.org/10.1007/s11121-008-0114-9

Bradshaw C.P., Mitchell M.M., & Leaf P.J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavior interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 133–148.

Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E., & Leaf, P.J. (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 546–557. https://doi.org/10.1037/a0037630

Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E., & Leaf, P.J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), 1136-1145. https://doi:10.1542/peds.2012-0243

Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, & K.J. Sher (eds.), *APA handbook of research methods in psychology,* 2, 57-71. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-004

Bromley, E., Johnson, J.G., & Cohen, P. (2006). Personality strengths in adolescence and decreased risk of developing mental health problems in early adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 47(4), 315-324. doi: 10.1016/j.comppsych.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner (ed.), *Handbook of child development: Theoretical models of human development* (6th ed., 1, 793-828). Hoboken, NJ: Wiley doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0114

Brosnan, J., & Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 437-446. doi:10.1016/j.ridd.2010.12.023

Brown, P. M., & Elias, M. J. (2012). Prosocial education: Weaving a tapestry to support policy and practice (Chapter 24). In P. M. Brown, M.W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *The handbook of prosocial education* (pp. 767–800). Blue Ridge Summit, PA: Rowman and Littlefield Publishing Group

Bruning, R., Schraw, G.J., & Norby, M.M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5th ed.). Boston: Pearson.

Bubb, S., & Earley, P. (2010). *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781446251751.

Buckman, D.G., & Pittman, J.T. (2021) Student Discipline and Teacher Job Satisfaction: A Dual District Analysis. *Georgia Educational Researcher,* 18(2), 24-51. doi: 10.20429/ger.2021.180202

Bullough R.V. (2009). The Continuing Education of Teachers: In-Service Training and Workshops. In: L.J. Saha, & A.G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 159-169) New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-73317-3

Burns, M.K., & Ysseldyke, J.E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *Journal of Special Education*, 43, 3-11.

Bursal, M. (2017). Academic achievement and perceived peer support among Turkish students: gender and preschool education impact. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 599–612. www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/178

Burt, S.A., Clark, D.A., Gershoff, E.T., Klump, K.L., & Hyde, L.W. (2021). Twin Differences in Harsh Parenting Predict Youth's Antisocial Behavior. *Psychological Science*, 32(3), 395-409. https://doi.org/10.1177/0956797620968532

Calderella, P., Shatzer, R.H., Gray, K.M., Young, K.R., & Young, E.L. (2011). The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle-school Climate and Student Outcomes. *Research in Middle-Level Education,* 35(4), 1-14. doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087

Campbell, S.B. (2006). *Behavior problems in preschool children. Clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York & London: The Guilford Press.

Cappella, E., & Neal, J.W. (2012). A classmate at your side: teacher practices, peer victimization, and network connections in urban schools. *School Mental Health,* 4, 81–94. doi: 10.1007/s12310-012-9072-2

Carr E.G., Dunlap G., Horner R.H., Koegel R.L,, Turnbull A.P., Sailor W., et al. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 4, 4-16.

Chan, C.K., & Pang, M.F. (2006). Teacher collaboration in learning communities. *Teaching Education*, 17(1), 1-5.

Chang, M.L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion,* 37(4), 799-817. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0

Chao, C.N.G., Chow, W.S.E., Forlin, C., & Ho, F.C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education,* 66, 360-369. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004

Charlton, C.T., Moulton, S., Sabey, C.V., & West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185–200. https://doi.org/10.1177/1098300720940168

Chen, J., Jiang, H., Justice, L.M., Lin, T.J., Purtell, K.M., & Ansari, A. (2020). Influences of Teacher–Child Relationships and Classroom Social Management on Child-Perceived Peer

Social Experiences During Early School Years. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2020. 586991

Cheney, D., & Jewell, K. (2012). Positive behavior supports and students with emotional and behavioral disorders. *Advances in Special Education*, 23, 83-106. http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013(2012)0000023008

Childs, K.E., Kincaid, D., George, H.P., & Gage, N.A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 89–99. doi:10.1177/1098300715580992

Chirkina, T.A., & Khavenson, T.E. (2018). School climate: A history of the concept and approaches to defining and measuring it on PISA questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133-160. https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451189

Chu, E.M., & Ready, D.D. (2018). Exclusion and urban public high schools: Short-and long-term consequences of school suspensions. *American Journal of Education*, 124(4), 479-509. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/698454?journalCode=aje

Churchill, R., Godinho, S., Johnson, N.F., Keddie, A., Letts, W., Lowe, K., Mackay, J., McGill, M., Moss, J., Nagel, M. C., Shaw, K., & Rogers, J. (2019). *Teaching: making a difference* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Ciccone, P.A., & Freiberg J.A. (2013). School climate and the National School Climate Standards. In T. Dary, & T. Pickeral (eds.), *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*. (pp 9-12). New York: National School Climate Center.

Cipriano, C., Strambler, M.J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M.A., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A.K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 00, 1-24. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Coffey, J., & Horner, R. (2012). The sustainability of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Exceptional Children*, 78(4), 407-422. https://doi.org/10.1177/001440291207800402

Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: a foundation for resilience. In S. Goldstein, & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 411-423). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_24

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-193. doi: 10.1177/016146810911100108

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *Effective social and emotional learning programs: Secondary school edition*. Chicago, IL: Author

Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204. http://dx.doi.org/10.1037/a0029356

Cook, C.R., Frye, M., Slemrod, T., Lyon, A.R., Renshaw, T.L., & Zhang, Y. (2015). An integrated approach to universal prevention: Independent and combined effects of PBIS and SEL on youths' mental health. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 166-183. https://doi.org/10.1037/spq0000102

Cooper J.O, Heron T.E, & Heward W.L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Corcoran, R.P., Cheung, A.C.K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001

Crawshaw, M. (2015). Secondary school teachers' perceptions of student misbehaviour: A review of international research, 1983-2013. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293-311. DOI: http://dx.doi.org/10.1177/0004944115607539

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2013). Using the Dynamic Model of Educational Effectiveness to Identify Stages of Effective Teaching: An Introduction to the Special Issue. *The Journal of Classroom Interaction*, 48 (2), 4–10. https://www.jstor.org/stable/43858890

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crone, D., Hawken, L., & Horner, R. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399.

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C.M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791.

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Delgado-Casas, C., Navarro, J. I., Garcia-Gonzalez-Gordon, R., & Marchena, E. (2014). Functional Analysis of Challenging Behavior in People with Severe Intellectual Disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 655–669. https://doi.org/10.2466/15.PR0.115c26z4

DeMathews, D.E. (2016). The racial discipline gap: Critically examining policy, culture, and leadership in a struggling urban district. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 19(2), 82-96. https://doi.org/10.1177/1555458915626758

DePaoli, J.L., Atwell, M.N., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. CASEL. https://casel.org/ready-to-lead/

Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 32(1), 63-82.

Dibapile, W.T.S. (2012), A Review of Literature on Teacher Efficacy and Classroom Management. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(2) 79-91.

DiBenedetto, M.K., & Schunk, D.H. (2018). Self-Efficacy in Education Revisited Through A Sociocultural Lens. In G.A.D. Liem & D.M. McInerny (Eds.), *Big Theories Revisited 2* (pp. 117-140). Information Age Publishing.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013

Dicke, T., Parker, P.D., Marsh, H.W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. https://doi.org/10.1037/a0035504

Dishion, T.J. (2014). A developmental model of aggression and violence: Microsocial and macrosocial dynamics within an ecological framework. In M. Lewis & K.D. Rudolph (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 449–465). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9608-3_23

Dishion, T.J., & Snyder, J.J. (Eds.). (2016). *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics*. New York: Oxford Press.

Doll, B. (2013). Enhancing Resilience in classrooms. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 399-410). New York: Springer.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς δημιουργούμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση (Επιμ.: Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Domitrovich, C.E., Durlak, J., Staley, K., & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739.

Domitrovich, C.E., Harris, A.R., Syvertsen, A.K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M., Moore, J.E., & Greenberg, M.T. (2022) Promoting Social and Emotional Learning in Middle School: Intervention Effects of Facing History and Ourselves. *Journal of Youth and Adolescence,* 51, 1426-1441 (2022). https://doi.org/10.1007/s10964-022-01596-3

Downer, J.T., López, M.L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R.C., and Howes, C. (2012). Observations of teacher-child interactions in classrooms serving latinos and dual language

learners: applicability of the classroom assessment scoring system in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21-32. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.07.005

Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue* (pp. 97-125). US: Lawrence Erlbaum Associa.

Ducharme, J.M., & Shecter, C. (2011). Bridging the Gap Between Clinical and Classroom Intervention: Keystone Approaches for Students with Challenging Behavior. *School Psychology Review*, 40(2), 257-274.

Duchesne, S., McMaugh, A., Bochner, S., & Krause, K. (2015). *Educational psychology for Learning and Teaching* (5th ed.). Melbourne: Cengage Learning.

Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R.H., Sugai, G. (2009). Overview and History of Positive Behavior Support. In: W. Sailor, G. Dunlap, G, Sugai, & R. Horner, (eds) *Handbook of Positive Behavior Support. Issues in Clinical Child Psychology*. Boston, MA: Springer, https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_1

Durlak, J. Weissbert, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger,K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.

Dusenbury, L.A., Newman, J.Z., Weissberg, R.P., Goren, P., Domitrovich, C.E., & Mart, A.K. (2015). The case for preschool through high school state learning standards for SEL. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 532–548). York, NY: Guilford Press.

Dusenbury, L., & Weissberg, R.P. (2017). Social Emotional Learning in Elementary School: Preparation for Success. *Education Digest*, 83 (1), p. 36

Dwairy, M. (2011). Perceived family and school rejection and adolescents' psychological states. *Psychology*, 2, 535-541. doi: 10.4236/psych.2011.26083

Egeberg, H.M., McConney, A. & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education,* 41(7), 1-18. doi:10.14221/ajte.2016v41n7.1.

Eglash, A. (1977). Beyond Restitution: Creative Restitution. In J. Hudson & B. Galaway (eds.), *Restitution in Criminal Justice* (pp. 91-92). Mass: Lexington Books

El Warfali, F.I & Yusoff, N.M. (2014). Classroom Management: A Study on the Training Needs of Primary School Teachers. *International Education Studies*, 7(13), 1-5. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n13p1

Elias, M.J. (2014). Social-emotional skills can boost Common Core implementation. *Phi Delta Kappan*, 96 (3), 58-62. https://doi.org/10.1177/0031721714557455

Elliott, J., & Place, M. (2012). *Children in difficulty: A guide to understanding and helping* (3rd. ed.). New York, NY: Routledge

Ellis, A., (2005). *The myth of self-esteem: How rational-emotive behavior therapy can change your life forever*. Amherst, NY: Prometheus Books

Elrod, B., Rice, K., Meyers, J. (2021). PBIS fidelity, school climate, and student discipline: A longitudinal study of secondary schools. *Psychology in the Schools,* 59(2), 376-397. https://doi.org/10.1002/pits.22614

Emmer, E.T. & Sabornie, E.J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge.

Ennis R.P., Royer D.J., Lane K.L., & Griffith C.E. (2017). A systematic review of precorrection in Pre-K–12 settings. *Education & Treatment of Children*, 40, 465–495. http://www.jstor.org/stable/44684180

ETUCE. (2008). *Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf

European Commission (E.C). (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning: Fifteen quality indicators.* Brussels: E.C. http://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf

European Commission (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's TALIS.* Belgium: European Union. http://dx.doi.org/10.2766/63494

European Commission (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. SWD374, Strasbourg. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF

European Commission. (2017). *Lifelong Learning Programme*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningprogramme_e

Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report Press: Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510

Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.

Fabelo, T., Thompson, M.D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M.P., & Booth, E.A. (2011). *Breaking Schools' Rules: A Statewide Study of How School Discipline Relates to Students' Success and Juvenile Justice Involvement*. Council of State Governments Justice Center. http://knowledgecenter.csg.org/kc/system/files/Breaking_School_Rules.pdf

Fackler, S., & Malmberg, L.E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002.

Fan, W., Williams, C.M., & Corkin, D.M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48, 632–647. doi:10.1002/pits.20579

Farmer, T.W., Hamm, J.V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J.R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: teacher attunement and social dynamics management. Educational Psychologist, 54, 286-305. doi: 10.1080/00461520.2019.1635020

Flannery, K.B., Fenning, P., Kato, M.M., & McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly*, 29, 111–124. doi: 10.1037/spq0000039

Fleming, J.L., Mackrain, M., & LeBuffe, P.A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein, & R.B. Brooks (eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 387-397). New York: Springer

Fletcher, J., & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives*, 3, 30-37. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x

Flower, A., McKenna, J.W., & Haring, C.D. (2017). Behavior and Classroom Management: Are Teacher Preparation Programs Really Preparing Our Teachers? *Preventing School Failure,* 61, 163-169. https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153-169. https://doi.org/10.1080/13674580701292913

Freeman, J., Kern, L., Gambino, A.J., Lombardi, A., & Kowitt, J. (2019) Assessing the relationship between the positive behavior interventions and supports framework and student outcomes in high schools. *Journal of At-Risk Issues*, 22(2), 1-11

Freeman J, Simonsen B, Briere D.E., & MacSuga-Gage A.S. (2014) Pre-service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120. doi: 10.1177/0888406413507002.

Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D.B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2015). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), 41–51. https://doi.org/10.1177/1098300715580992

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder

Gage N.A., Grasley-Boy N., George H.P., Childs K., Kincaid D. (2019). A quasi-experimental design analysis of the effects of school-wide positive behavior interventions and supports on discipline in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21, 50–61. https://doi.org/10.1177/1098300718768208

Gage N.A., Lee A., Grasley-Boy N., George H.P. (2018). The impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: A statewide quasi-experimental analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20, 217–226. https://doi.org/10.1177/1098300718768204

Gage, N.A., Grasley-Boy, N., Lombardo, M., & Anderson, L. (2020). The Effect of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on Disciplinary Exclusions: A Conceptual Replication. *Behavioral Disorders*, 46(1), 42–53. https://doi.org/10.1177/0198742919896305

Gage, N.A., Leite, W., Childs, K., & Kincaid, D. (2017). Average Treatment Effect of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on School-Level Academic Achievement in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(3), 158-167. https://doi.org/10.1177/1098300717693556

Gage, N.A., & MacSuga-Gage, A.S. (2017). Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 17(1), 13-18.

Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J., & Brzozowy, S. (2015). Academic achievement and school-wide positive behavior supports. Journal of Disability Policy Studies, 25(4), 199–209. https://doi.org/10.1177/1044207313505647

Gage, C., & Thomas, S. (2019). Elementary Teachers' Perceptions of Social and Emotional Learning and Its Effects on School Climate, Student Behavior, and Academic Achievement. *Alabama Journal of Educational Leadership,* 6, 41-51

Gage, N.A., Whitford, D.K. & Katsiyannis, A. (2018). A Review of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *Journal of Special Education,* 52(3), 142-151. https://doi.org/10.1177/0022466918767847

Galbraith, D., & Fouch, S. (2007). Principles of adult learning: Application to safety training. *Professional Safety,* 52(9), 35–40.

Gardner, F., & Shaw, D.S. (2008). Behavioral Problems of Infancy and Preschool Children. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed., pp. 882-894). London: Blackwell Press

Garet, M.S., Poter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.

Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.F., & Picher, M.J. (2018). The schooling of pupils with behavioral difficulties: Ecological analysis of the conditions relating to their integration in secondary school. *Canadian Journal of Education*, 41(2), 555–583.

Gershenson S., Jacknowitz A., & Brannegan, A. (2017). Are student absences worth the worry in U.S. primary schools? *Education Finance and Policy*, 12, 137–165. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00207

Gershon, P & Pelliteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41.

Glickman, C., Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37 (6) pp. 459-464

Goldberg, J.M., Sklad, M., Elfrink, T.R., Schreurs, K.M.G., Bohlmeijer, E.T., & Clake, A.M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755-782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9

Golia, A.K., Belias, D.A., Tsioli, S., & Koustelios, A. (2013). Organizational Culture and Leadership in Education. *Journal of Education Sciences*, 1(2), 15-31.

Goodman, R.L. & Burton, D.M., (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237. https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662

Goodnough, K. (2008). Moving science off the 'back burner': Meaning making within an action research community of practice. Journal of Science Teacher Education 19, no. 1:15-39.

Goutas, T., Trikkaliotis, I., Kliapis, P., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Theodosiou, A., & Grammatikopoulos, V. (2021). Implementation of the School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Approach in 30 Greek primary schools. *2nd World Conference on Research in Social Sciences,* 47–58. https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/03/23-5333.pdf

Graham, S., Parmer, R., Chambers, L., Tourkin, S., & Lyter, D. (2011). *Documentation for the 2008–09 Teacher Follow-up Survey* (NCES 2011-304). Washington, DC: U.S. Department of Education http://nces.ed.gov/pubsearch.

Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13-32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001

Groundwater-Smith, S., Ewing, R. & Le Cornu, R. (2015). *Teaching: Challenges and Dilemmas*. (5th ed.) Melbourne: Cengage Learning

Gudeta, D. (2022) Professional development through reflective practice: The case of Addis Ababa secondary school EFL in-service teachers. *Cogent Education*, 9(1), 1-26. doi:10.1080/2331186X.2022.2030076

Guskey, T.R. (2014). Planning Professional Learning. *Educational Leadership*, 71(8), 10–16. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/15

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391

Guskey, T., (2002α). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51. https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/7

Gustafsson, H.C., Barnett, M.A., Towe-Goodman, N.R., Mills-Koonce, W.R., & Cox, M.J. (2014). Family Violence and Children's Behavior Problems: Independent Contributions of Intimate Partner and Child-Directed Physical Aggression. *Journal of Family Violence*. 29(7). 773-781. doi: 10.1007/s10896-014-9628-z.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358 – 389). San Francisco, CA: Wiley & Sons.

Han, S., & Weiss, S. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404

Harrison, J.R., Vannest, K., Davis, J., & Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 55-64. doi: 10.1177/1063426611421157

Hassan, K.E. & Mouganie, Z. (2014). Implementation of the social decision-making skills curriculum on primary students in Lebanon. *School Psychology International*, 3(2), 1-9. doi:10.1177/0143034312469758

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Oxon: Routledge

Hayling, C.C., Cook, C., Gresham, F.M. State, T., & Kern, L. (2008). An analysis of the status and stability of the behaviors of students with emotional and behavioral difficulties. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 24-42.

Haynes, N.M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (2010). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and psychological consultation*, 8(3), 321-329.

Hemphill, S., Broderick, D., & Heerde, J. (2017). Positive associations between school suspension and student problem behaviour: Recent Australian findings. *Trends & issues in crime and criminal justice* no. 531. Canberra: Australian Institute of Criminology. https://www.aic.gov.au/publications/tandi/tandi531

Hemphill, S.A., Heerde, J.A., Herrenkohl, T.I., Toumbourou, J.W., & Catalano, R.F. (2012) The Impact of School Suspension on Student Tobacco Use: A Longitudinal Study in Victoria, Australia, and Washington State, United States. *Health Education. & Behavior*, 39(1), 45-56. doi: 10.1177/1090198111406724

Henry, K.L., Knight, K.E., & Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3

Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (επιμ.: Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος, μτφρ.: Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.

Hicks, S. (2012). *Self-Efficacy and Classroom Management: A Correlation Study Regarding the Factors that Influence Classroom Management* [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/562

Hinze-Pifer, R. & Sartain, L. (2018). Rethinking universal suspension for severe student behavior. *Peabody Journal of Education*, 93(2), 228–243. https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1435051

Holmes, B., Parker, D., & Gibson, J. (2019). Rethinking Teacher Retention in Hard-to-Staff Schools. *Contemporary Issues in Education Research, 12(1),* 29-34.

Holzberger D., Philipp A., & Kunter M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. doi: 10.1037/a0032198

Hong, J.Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044.

Horner, R.H., & Monzalve, M. (2018) A Framework for Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports. *Pedagogická Orientace,* 28(4), 663-685. doi: 10.5817/PedOr2018-4-663

Horner, R.H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80-85. https://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4

Horner, R.H., Sugai, G., & Anderson, C.M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14. doi: 10.17161/foec.v42i8.6906

Horner, R.H., Sugai, G., & Fixsen, D.L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20, 25–35. https://doi.org/10.1007/s10567-017-0224-7

Horner, R.H., Sugai, G., & Lewis, T. (2015). Is school-wide positive behavior support an evidence-based practice? Positive Behavioral Interventions and Supports. https://www.pbis.org/research

Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza J. (2009). A randomized, waitlist-controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144. https://doi.org/10.1177/1098300709332067

Hosan, N.E., & Hoglund, W. (2017). Do teacher–child relationship and friendship quality matter for children's school engagement and academic skills? *School Psychology Review*, 46(2), 201–218. doi: 10.17105/SPR-2017-0043.V46-2

Howe, M. (2011). *Attachment across the life course: A brief introduction*. Basingstoke. Palgrave: Macmillan

Hoyert, M.S., & O'Dell, C.D. (2009). Goal orientation and academic failure in traditional and nontraditional aged college students. *College Student Journal*, 43(4), 1052-1061.

Hughes, J.N., & Im, M.H. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4. *Child Development*, 87(2), 593–611. doi: 10.1111/cdev.12477

Hulac, D.M., & Briesch, A.M. (2021). *Αποτελεσματική Διαχείριση της Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη* (επιμ. Ελένη Διδασκάλου). Αθήνα: Πεδίο. ISBN: 978-960-635-266-9

Iacobucci, D. (2010) Structural equations modeling: fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98. http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003

Ibarrola-García, S., & Redín, C.I. (2013). Evaluation of a school mediation experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 182-189. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.532

Ignul, J.M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 46-62. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004). 20 U.S.C. § 1400 H. R. 1350, 108th Congress.

Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M., & Birgegård, A. (2020). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: Comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 23, 217–232. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7

Ingersoll, R., Merrill, L., Stuckey, D., & Collins, G. (2018). *Seven trends: The transformation of the teaching force* (Report No 4-2014). CPRE. https://doi.org/10.1037/e579212012-001.

Ingvarson, L., & Rowe, K. (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education,* 52(1), 5-35. https://doi.org/10.1177/000494410805200102

Ipaideia, (2023). *Νέα καταγγελία για την αξιολόγηση: Ανάκληση στη Μονιμοποιήση Νεοδιόριστων*. https://www.ipaidia.gr/paideia/nea-kataggelia-gia-tin-aksiologisi-egine-anaklisi-sti-monimopoiisi-ton-neodioriston

lrod, B.G., Rice, K.G., & Meyers, J. (2021). PBIS fidelity, school climate, and student discipline: A longitudinal study of secondary schools. *Psychology in the Schools*, 59(2), 376–397. https://doi.org/10.1002/pits.22614

James, A.G., Noltenmeyer, A., Ritchie, R., & Palmer, K. (2019). Longitudinal disciplinary and achievement outcomes associated with school-wide PBIS implementation level. *Psychology in the Schools*, 56, 1512–1521. https://doi-org.ezproxy.lib.usf.edu/10.1002/pits.22282

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο

Johansen, A., Little, S.G., & Akin-Little, A. (2011). An Examination of New Zealand Teachers' Attributions and Perceptions of Behaviour, Classroom Management, and the Level of Formal Teacher Training Received in Behaviour Management. Kairaranga, 12(2), 3-12.

Jones, S.M., & Doolittle, E.J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-12. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000

Jones, V.F., & Jones, L.S. (2012). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems* (10th ed.). Upper Saddle River, Nj: Pearson.

Jones, S.M. & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development* Council of Distinguished Scientists. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute.

Joyce, B.R., & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development.* Alexandria, VA: ASCD Books.

Kafman, D., & Moss, D.M. (2010). A new look at pre-service teachers' conceptions of classroom management and organisation: Uncovering complexity and dissonance. *The Teacher Educator*, 45(2), 118–136.

Kamanzi, P.C., Barroso da Costa, C., & Ndinga, P. (2017). Professional disengagement of Canadian teachers: from vocation to disillusion. An analysis based on structural equation modelling. *McGill Journal of Education*, 52 (1), 115–134. https://doi.org/10.7202/1040807

Kanavou, E., Stavrou, M., Fotiou, A., & Kokkevi, A. (2020). *Adolescents in Greece and in the 44 countries of the 2018 HBSC/WHO Study*. Series of Short Reports: Adolescents,

Behaviors and Health. Athens, GR: "Kostas Stefanis" University Research Institute for Mental Health, Neurosciences and Medical Precision.

Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. (2017). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11th ed.). NJ: Pearson. ISBN: 978-0134460611

Kelm J. L., McIntosh K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49, 137-147.

Kelm, J. L., McIntosh, K., & Cooley, S. (2014). Effects of Implementing School-Wide Positive Behavioural Interventions and Supports on Problem Behaviour and Academic Achievement in a Canadian Elementary School. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 195–212. https://doi.org/10.1177/0829573514540266

Kern, L., George, H.P., & Fintel, N. (2022). *PBIS Implementation in Rural Schools. Voices from the Field.* University of Oregon. www.pbis.org

Kimber, B., Skoogb, T., & Sandel, R. (2013). Teacher change and development during training in social and emotional learning programs in Sweden. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 17-35. https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0008/183878/vol5i1p2.pdf

King, K., Gonzales, C.R., & Reinke, W. (2019). Empirically Derived Subclasses of Academic Skill Among Children at Risk for Behavior Problems and Association with Distal Academic Outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(3), 131–142. doi:10.1177/1063426617754082

Kiriatzakou, K. (2018). Teachers' Educational Needs and Their Motives for Participation in Lifelong Learning in Greece. *Open Journal for Educational Research*, 2(2), 103-116. https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0202.04103k

Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Klassen, R.M., & Tze, V.M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., & Jansem, A. (2012). Preservice teacher's work stress,

self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1289-1309. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x

Knight, J. (2008). *Instructional Coaching A Partnership Approach to Improving Instruction*. Thousand Oaks, California: Corwin

Knight, J. (2017). *The Impact Cycle: What instructional coaches should do to foster powerful improvements in teaching*, Corwin Press.

Knight, J. (2022). *The Definitive Guide to Instructional Coaching*. Alexandria, VA. ASCD.

Knight, J. & van Nieuwerburgh, C. (2012) Instructional Coaching: A Focus on Practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 100-112, DOI: 10.1080/17521882.2012.707668

Knoster, T. (2008). *Effective classroom management*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Publishing.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy.* Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston Inc

Kourkoutas, E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within family and school context*. New York, NY: Nova Science.

Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158. doi:10.5964/ejcop.v3i2.58

Kourkoutas, E., Stavrou, P., & Plexousakis, S. (2018). Teachers' Emotional and Educational Reactions toward Children with Behavioral Problems: Implication for School-Based Counseling Work with Teachers. *Journal of Psychology and Behavioral Science,* 6(2), 17-33. doi:10.15640/jpbs.v6n2a3.

Kourkoutas, E., & Xavier, M.R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.263

Koutrouba, K. (2013). Student misbehavior in secondary education: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Review*, 65(1): 1-19

Kremer, K.P., Flower, A., Huang, J., & Vaughn, M.G. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review*, 67, 95-105. doi: 10.1016/j.childyouth.2016.06.003

Krueger, R. (2002). Designing and Conducting Focus Group Interviews. St. Paul, MN: University of Minnesota. http://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf.

Kutsyuruba B., Klinger D.A., Hussain A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. Review of Educational Research, 3(2), 103-135. 10.1002/rev3.3043

Kwon, K., Hanrahan, A.R., & Kupzyk, K.A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32 (1), 75-88.

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010

Lacoe J. (2015). Unequally safe the race gap in school safety. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 13, 143–168. https://doi.org/10.1177/1541204014532659

Lacoe, J., & M. Steinberg. (2018). Do Suspensions Affect Student Outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 41(1), 34-62. doi:10.3102/0162373718794897.

Landrum, T.J., & Kauffman, J.M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum

Lane, K.L., Menzies, H.M., Bruhn, A.L., & Crnobori, M. (2011). *Managing Challenging Behaviors in Schools: Research-Based Strategies That Work*. New York, NY: Guilford Press

Lane, K.L., Oakes, W.P., Royer, D.J., Menzies, H.M., Brunsting, N.C., Buckman, M.M., Common, E.A., Lane, N.A., Schatschneider, C., & Lane, K.S. (2021). Secondary Teachers' Self-Efficacy During Initial Implementation of Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(4), 232–244. https://doi.org/10.1177/1098300720946628

Larsen, T. & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self-efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33(6), 631–645. doi: 10.1177/0143034311412848

Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawrence, T.D., Holubz, B.J., Paynter, K.C., & Hixon, M.L. (2022). Implementing positive behavior intervention and support (PBIS) with fidelity: Secondary school staff members' descriptions of school climate. *Journal of Educational Research and Practice*, 12, 278–290. https://doi.org/10.5590/JERAP.2022.12.1.19

Lee, A., & Gage, N. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57, 783-804 doi: 10.1002/pits.22336

Levin, J., & Nolan, J. (2014). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision-making Model* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Little, S.G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227–234. https://doi.org/10.1002/pits.20293

Livingston, K. (2017). The complexity of learning and teaching: challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 141-143. doi: 10.1080/02619768.2017.1296535

Lucariello, J., Nastasi, B., Anderman, E., Dwyer, C., Ormiston, H., & Skiba, R. (2016). Science supports education: The behavioural research base for Psychology's top 20 principles for enhancing teaching and learning. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 55–67

Lynass, L., Tsai, S.F., Richman, T.D., & Cheney, D. (2012). Social Expectations and Behavioral Indicators in School-Wide Positive Behavior Supports: A National Study of

Behavior Matrices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 153–161. https://doi.org/10.1177/1098300711412076

Lyons, G., Ford, M. & Arthur-Kelly, M. (2011). *Classroom Management: Creating positive learning environments* (3rd ed). Cengage Learning, Australia.

Maag, J. (2018). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications* (3rd ed.). Boston, MA: Cengage.

Madigan, K., Cross, R.W., Smolkowski, K., & Strycker, L. (2016). Association between Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports and Academic Achievement: A 9-year Evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 22(7), 402–421. doi:10.1080/13803611.2016.1256783.

Mahoney, J.L., Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta, Kappan,* 100(4), 18-23.

Mahoney, J.L., Weissberg, R.P., Greenberg, M.T., Dusenbury, L., Jagers, R.J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T.P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Marchbanks III, M.P., Blake, J.J., Smith, D., Seibert, A.L., Carmichael, D., Booth, E.A., & Fabelo, T. (2014). More than a drop in the bucket: The social and economic costs of dropouts and grade retentions associated with exclusionary discipline. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5(2), Article 17. https://doi.org/10.58464/2155-5834.1226

Mariene, J.G. (2012). *Strategies for Addressing Student Unrest in Secondary Schools in Kenya*. Prescott Valley, Arizona

Marsh, C. (2010). *Becoming a Teacher* (5th ed.). Sydney: Prentice Hall

Martin, P.A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., & Whitaker, C.J. (2010). The Teacher-Pupil Observation Tool (T-POT): Development and Testing of a New Classroom Observation Measure. *School Psychology International*, 31(3), 229–249. https://doi.org/10.1177/0143034310362040

Mathews, S., McIntosh, K., Frank, J.L., & May, S.L. (2014). Critical features predicting sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports.

Journal of Positive Behavior Interventions, 16(3), 168-178. https://doi.org/10.1177/1098300713484065

McCormick, M.P., Turbeville, A.R., Barnes, S.P., & McClowry, S.G. (2014). Challenging Temperament, Teacher-Child Relationships, and Behavior Problems in Urban Low-Income Children: A Longitudinal Examination. *Early Education and Development*, 25, 1198–1218 doi: 10.1080/10409289.2014.915676.

McDaniel, S.C., Kim, S., & Guyotte, K.W. (2017). Perceptions of Implementing Positive Behavior Interventions and Supports in High-Need School Contexts through the Voice of Local Stakeholders. *Journal of At-Risk Issues*, 20(2), 35-44.

McIntosh, K. (2014). Positive Behavioral Interventions and Supports—Soutien au comportement positif (PBIS-SCP) in Canada: Deep History, Promising Future. *Canadian Journal of School Psychology,* 29(3), 155-160. https://doi.org/10.1177/0829573514545957

McIntosh, K., Girvan, E., McDaniel, S., Santiago-Rosario, M., Joseph, S., Fairbanks Falcon, S., Izzard, S. & Bastable, E. (2021) Effects of an equity-focused PBIS approach to school improvement on exclusionary discipline and school climate. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 354-361. doi: 10.1080/1045988X.2021.1937027

McIntosh, K., Horner, R.H., Chard, D.J., Dickey, C.R., & Braun, D.H. (2008). Reading skills and function of problem behavior in typical school settings. *The Journal of Special Education*, 42, 131–147.

McIntosh, K., MacKay, L.D., Hume, A., Doolittle, J.D., Vincent, C.G., Horner, R.H., & Ervin, R.A (2011). Development and validation of a measure to assess factors related to sustainability of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, 208-218. https://doi.org/10.1177/1098300710385348

McIntosh, K., Mercer, S.H., Hume, A.E., Frank, J.L., Turri, M.G., & Mathews, S. (2013). Factors related to sustained implementation of schoolwide positive behavior support. *Exceptional Children*, 79(3), 293-311

McIntosh, K., Predy, L., Upreti, G., Hume, A.E., & Mathews, S. (2014). Perceptions of contextual features related to implementation and sustainability of School-Wide Positive

Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 29-41. doi: 10.1177/1098300712470723

McKown, C. (2017). Social-Emotional Assessment, Performance, and Standards. *The Future of Children: Social and Emotional Learning*, 27(1), 157-173.

Menikdiwela, K.R (2020). Student Misbehavior: An Exploratory Study Based on Sri Lankan Secondary School Teachers' Perceptions. *Journal of Education and Practice*, 11(17), 103-113. https://www.researchgate.net/publication/343381689

Mergler, M.S., Vargas, K.M., & Caldwell, C. (2014). Alternative discipline can benefit learning. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 25-30. doi:10.1177/0031721714553406

Michael, D., Goutas, T., Tsigilis, N., Michaelidou, V., Gregoriadis, A., Charalambous, V., & Vrasidas, C. (2023) Effects of the universal positive behavioral interventions and supports on collective teacher efficacy. *Psychology in the schools*, 60(9), 3188-3205. https://doi.org/10.1002/pits.22919

Miller A.D., Ramirez E.M., Murdock T.B. (2017) The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education,* 64, 260–269. doi: 10.1016/j.tate.2017.02.008

Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2018). *Missouri Schoolwide Positive Behavior Support, Tier 1 Team Workbook 2018-2019.* https://pbismissouri.org/wp-content/uploads/2018/05/MO-SW-PBS-Tier-1-2018.pdf

Mitchell, M.M., & Bradshaw, C.P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610 https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005

Mitchell, M.M., Bradshaw, C.P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271–279. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x

Mitchell, B.S., Hatton, H., & Lewis, T.J. (2018). An Examination of the Evidence-Base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Through Two Quality Appraisal Processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 239–250. https://doi.org/10.1177/1098300718768217

Mojavezi, A., & Tamiz, M.P. (2012). The Impact of Teacher Self-Efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491. https://doi.org/10.1002/pfi.21461

Molnar, A. & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: οικοσυστημική προσέγγιση* (επιμ. Χ. Ξενάκη, Α.Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: Πεδίο

Morrissey, K.L., Bohanon, H., & Fenning, P. (2010). Positive behavior support: teaching and acknowledging expected behaviors in an urban high school. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 26–35

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120–123

Mucchielli, R. (2020). *Les méthodes actives Dans la pédagogie des adultes.* Paris: ESF

Muijs, D., Chapman, C., Ainscow, M., & West, M. (2011). *Networking and Collaboration in Education*. Dordrecht: Springer.

Müller, C.M., Begert, T., Hofmann, V., & Studer, F. (2013). Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der "Coolen", der "Extremen" und der persönlichen Freunde? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 722–742. doi:10.25656/01:11989

Murray, J., Swennen, A., & Kosnik, C. (2019). International Policy Perspectives on Change in Teacher Education. In J. Murray, A. Swennen, & C. Kosnik, (eds.), *International Research, Policy and Practice in Teacher Education* (pp 1-13). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8

Myers, D.M., Simonsen, B., & Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 35-39. http://www.jstor.org/stable/42900100

National Center for Education Statistics (NCES) (2019). *Digest of Education Statistics* (53rd ed). Washington, DC: Department of Education.

National Education Association Committee on Discipline (2016). *NEA Policy Statement on Discipline and the School-to-Prison Pipeline*. https://ra.nea.org/delegate-resources/policy-statement-ondiscipline/.

National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE) (2015). *Challenging behavior and learning disabilities: Prevention and interventions for people with learning disabilities whose behavior challenges*. https://www.nice.org.uk/guidance/ng11

Neitzel, J. & Bogin, J. (2008). *Steps for implementation: Functional behavior assessment*. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders

Nelen, M.J.M., Scholte, R.H.J., Blonk, A.,van der Veld, W., Nelen, W., & Denessen, E. (2021). School-Wide Positive Behavioral Interventions and Support (SWPBIS) in Dutch elementary schools: exploring fidelity and effects. *Psychology in the Schools*, 58(6), 992-1006, https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.22483

Nes, R.B., Hauge, L.J., Kornstad, T., Landolt, M.A., Irgens, L., Eskedal, L., & Vollrath, M.E. (2015). Maternal Work Absence: A Longitudinal Study of Language Impairment and Behavior Problems in Preschool Children. *Journal of Marriage and Family*, 77, 1282-1298. doi:10.1111/jomf.12210

Nese, R., McIntosh, K., Nese, J., Hoselton, R., Bloom, J., Johnson, N., Richter, M., Phillips, D., & Ghemraoui, A. (2016). Predicting Abandonment of School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Behavioral Disorders*, 42(1), 261–270. https://doi.org/10.17988/BD-15-95.1

Nicoll, W. G. (2015). A resilience-focused conceptual framework for working with school-related problems. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 6, 1-18.

Nisar, H., Elgin, D., Bradshaw, C., Dolan., V., Frey, A., Horner, R., Owens, J., Perales, K., & Sutherland, K. (2022). *Promoting Social and Behavioral Success for Learning in Elementary Schools: Practice Recommendations for Elementary School Educators, School and District Administrators, and Parents*. 2M Research Services. Contract No. 92990019F0319. Arlington, TX

Nocera, E.J., Whitbread, K.M., & Nocera, G.P. (2014). Impact of school-wide positive behavior supports on student behavior in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 37(8), 1-14, doi: 10.1080/19404476.2014.11462111

Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A & Petrasek, M. (2019) Disciplinary and Achievement Outcomes Associated with School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports

Implementation Level. *School Psychology Review*, 48(1), 81-87. doi: 10.17105/SPR-2017-0131.V48-1

Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A., & Wiechman, S. (2019). School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS): a synthesis of existing research. International Journal of School & Educational Psychology. 7(4), 253–262. doi: 10.1080/21683603.2018.1425169

Noltemeyer, A., Ward, R., & Mcloughlin, C. (2015). Relationship between School Suspension and Student Outcomes: A Meta-analysis. *School Psychology Review* 44 (2): 224–240. doi:10.17105/spr-14-0008.1.

Novak, A. (2021). Trajectories of exclusionary discipline: Risk factors and associated outcomes. *Journal of School Violence*, 20(2), 182-194. https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1872028

Oakes, W.P., Lane, K.L., Royer, D.J., Menzies, H.M., Buckman, M.M., Brunsting, N., Cantwell, E.D., Schatschneider, C., & Lane, N.A. (2021). Elementary Teachers' Self-Efficacy During Initial Implementation of Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models of Prevention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(2), 93–105. https://doi.org/10.1177/1098300720916718

O'Brennan, L., Pas, E. & Bradshaw, C. (2017) Multilevel Examination of Burnout Among High School Staff: Importance of Staff and School Factors, *School Psychology Review*, 46(2), 165-176, DOI: 10.17105/SPR-2015-0019.V46-2

O'Connor, E.E., Dearing, E., & Collins, B.A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. https://doi.org/10.3102/0002831210365008

OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, overview.* OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf.

OECD, (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en

OECD (2018α). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* OECD Publishing, Paris. https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

Office of Special Education Programs (OSEP) Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2019). *Positive Behavioral Interventions & Supports*. U.S. Department of Education, Office of Special Education www.pbis.org.

Ogden, T., Sørlie, M.A., Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2012). The PALS school-wide positive behaviour support model in Norwegian primary schools. Implementation and evaluation. In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Eds.), *Transforming troubled lives: Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties* (pp. 39-55). Oxford: Emerald Group Publishing Limited.

Ogulmus, K., & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 16, 1693–1710. doi:10.12738/estp.2016.5.0264

Okado, Y., & Bierman, K.L. (2014). Differential risk for late adolescent conduct problems and mood dysregulation among children with early externalizing behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 735–747. 10.1007/s10802-014-9931-4

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. http://iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/40144/41291

O'Neill, R.E., Allbin, R.W., Storey, K., Horner, R.H., & Sprague, J.R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior.* Stamford, CT:Cengage Learning

Oregon Department of Education (2014). *Increasing the Effectiveness of Professional Learning Sections.* https://www.oregon. gov/ode/schools-and districts/grants/ESEA/IIA/Documents/professional-learning.pdf.

Osher, D., Kidron, Y., DeCandia, C.J., Kendziora, K., & Weissberg, R. (2015). Interventions to promote safe and supportive school climate. In K. Wentzel, & G. Ramani (Eds.), *Social*

influences on social-emotional, motivation, and cognitive outcomes in school contexts. New York, NY: Taylor Francis

Owens, S.J. (2015). *Georgia's teacher dropout crisis: A look at why nearly half of Georgia teachers are leaving the profession*. Georgia Department of Education. https://www.gadoe.org/External-Affairs-and-Policy/communications/Documents/Teacher%20Survey%20Results.pdf

Park, J., Lee, H.J., & Kim, Y. (2019). School-wide positive behavior support in six special schools of South Korea: processes and outcomes across years. *International Journal of Developmental Disabilities,* 65(5), 337–346. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1647729

Parsonson, B.S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. *Kairanga,* 13(1), 16–23.

Pas, E.T., Johnson, S.R., Debnam, K.J., Hulleman, C.S., & Bradshaw, C.P. (2019). Examining the Relative Utility of PBIS Implementation Fidelity Scores in Relation to Student Outcomes. *Remedial and Special Education*, 40(1), 6–15. https://doi.org/10.1177/0741932518805192

Pas E.T., Ryoo J.H., Musci R.J., Bradshaw C.P. (2019). A state-wide quasi-experimental effectiveness study of the scale-up of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of School Psychology*, 73, 41–55. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.001

Patel, F. (2021). Discipline in the higher education classroom: A study of its intrinsic influence on professional attributes, learning and safety. *Cogent Education*, 8(1), 1-23. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1963391

Perry B.L., Morris E.W. (2014). Suspending progress collateral consequences of exclusionary punishment in public schools. *American Sociological Review*, 79(6), 1067-1087. https://doi.org/10.1177/0003122414556308

Petiot, O., Visioli, J., & Desbiens, J.F. (2015). Perceptions of secondary school teachers regarding their emotional drivers in the classroom. *French Review of Pedagogy*, 193(4), 41–56.

Plotts, C.A., (2012). Assessment of students with emotional and behaviorial disorders. Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD. *Advances in Special Education*, 22, 51–85.

Poed, S., & Whitefield, P. (2020). Developments in the implementation of positive behavioral interventions and supports in Australian schools. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 56-60. doi:10.1177/1053451220910742

Poulou M. (2017) An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher–students' interactions and students' behavioral difficulties. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5(2), 126-136. doi: 10.1080/21683603.2016.1203851

Pyne, J. (2019). Suspended attitudes: Exclusion and emotional disengagement from school. *Sociology of Education*, 92(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/0038040718816684

Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021). Equity in social emotional learning (SEL) programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679467

Ratcliff, N.J., Jones, C.R., Costner, R.H., Savage-Davis, E., & Hunt, G.H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehavior on classroom climate. *Education*, 131(2), 306-314

Reinke, W.M., Herman, K.C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/1098300712459079

Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. https://doi.org/10.1037/a0022714

Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22, 74–82. https://doi.org/10.1177/1063426613519820

Reiser, R.A & Dempsey, J.V. (2018). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed). Pearson.

Rhodes, I., & Long, M. (2019). *Improving behaviour in schools* [Guidance report]. Education Endowment Foundation. http://educationendowmentfoundation.org/public/files/Publications

Ritchey, R., Klein, J., & Tracey, M.W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, Research, and Practice*. New York: Routledge

Robers, S., Zhang, A., Morgan, R., & Musu-Gillette. L. (2015). *Indicators of school crime and safety: 2014*. Washington, DC: National Center of Educational Statistic, U.S.: Department of Education and Bureau of Justice Statistics. http://bjs.ojp.usdoj.gov.

Roeser, R. & Eccles, J. (2014). Schooling and the mental health of children and adolescents in USA. In M. Lewis, & K. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 163-184). New York: Springer.

Rogers, A., (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο,

Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi:10.1177/1069397110366849

Rose, C.A., Espelage, D.L., Monda-Amaya, L.E., Shogren, K.A., & Aragon, S.R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 48(3), 239-254. https://doi.org/10.1177/0022219413496279

Ross, S.W., Romer, N., & Horner, R.H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118–128. https://doi.org/10.1177/1098300711413820

Rudasill, K.M., Reio, T., Stipanovic, N., & Taylor, J.E. (2010). A longitudinal study of student- teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412. doi: 10.1016/j.jsp.2010.05.001

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*, Oxford, Routledge.

Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). Yes, I can, I feel good, and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255–285. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x

Santangelo, T. (2009). Collaborative Problem Solving Effectively Implemented, but not Sustained: A Case for Aligning the Sun, the Moon, and the Stars. *Exceptional Children*, 75(2), 185-209. https://doi.org/10.1177/001440290907500204

Saraiva, A.B., Pereira, B.O., & Zamith-Cruz, J. (2011). School dropout, problem behavior and poor academic achievement: A longitudinal review of Portuguese male offenders. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 16(4), 419-436. doi: 10.1080/13632752.2011.616351

Sato, T., Tsuda, E., Ellison, D., & Hodge, S.R. (2020). Japanese elementary teachers' professional development experiences in physical education lesson studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 137-153. doi: 10.1080/17408989.2019.1692808

Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395. doi: 10.1080/13632752.2013.769710

Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS).* Luxembourg: Office for Official. doi: 10.2766/63494

Scherer, C.A. & Ingle, W.K. (2020). PBIS implementation fidelity and student outcomes in an urban school district. *Voices of Reform*, 3(2), 97-117. https://doi.org/10.32623/3.10007

Schonfeld, D.J., Adams, R.E., Fredstrom, B.K., Weissberg, R.P., Galman, R., ... Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstration impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406–420. https://doi.org/10.1037/spq0000099.

Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E.A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research,* 99(6), 323–338. doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338

Schunck, D.H., Pintrich, P., & Meece, J.L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Επιμ/Μετ. Ν. Μακρής & Δ. Πνευματικός). Αθήνα: Gutenberg.

Schwab, S., Eckstein, B., & Reusser, K. (2019). Predictors of non-compliant classroom behaviour of secondary school students. Identifying the influence of sex, learning problems,

behaviour problems, peer relations and student-teacher relations. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 19(3), 220–331. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12444

Scott, T.M., Gage, N.A., Hirn, R.G, Lingo, S.A & Burt, J. (2019) An examination of the association between MTSS implementation fidelity measures and student outcomes, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(4), 308-316, doi: 10.1080/1045988X.2019.1605971

Sezer, F. (2018). Teachers' perceptions for problematic student behaviors: examination according to teachers' burnout situations. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 378-393. doi: 10.5281/zenodo.1249710

Shahzad, K. & Naureen, S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72. doi: 10.22555/joeed.v4i1.1050

Shanker, S. (2014). *Broader Measures for Success: Social/Emotional Learning. Measuring What Matters.* Toronto: People for Education.

Shoesmith, A., Hall, A., Wolfenden, L., Shelton, R.C., Powell, B.J., Brown, H., McCrabb, S., Sutherland, R., Yoong, S., Lane, C., Booth, D., & Nathan, N. (2021). Barriers and facilitators influencing the sustainment of health behaviour interventions in schools and childcare services: A systematic review. *Implementation Science*, 16(1), 62. https://doi.org/10.1186/s13012-021-01134-y

Siebert, C.J. (2005). Promoting preservice teacher's success in classroom management by leveraging a local union's resources: A professional development school initiative. *Education,* 125, 385– 392.

Simmons, J.P., Nelson, L.D., & Simonsohn, U. (2011). False-Positive Psychology: Undisclosed Flexibility in Data Collection and Analysis Allows Presenting Anything as Significant. *Psychological Science*, 22(11), 1359–1366. https://doi.org/10.1177/0956797611417632

Simonsen, B., Eber, L., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B., & Myers, D. (2012). Illinois statewide positive behavioral interventions and supports: Evolution and impact on student outcomes across years. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(1), 5–16. https://doi.org/10.1177/1098300711412601

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 351–380. https://doi.org/10.1353/etc.0.0007

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., & Sugai, G. (2006). Classroom Management: Self-Assessment Revised NEPBIS. https://bit.ly/3wBTd52

Simonsen. B., MacSuga-Gage, A.S., Briere III, D.E., Freeman, J., Myers, D., Scott, T.M., & Sugai, G. (2014). Multitiered support framework for teachers' classroom-management practices: Overview and case study of building the trainable for teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 179-190

Simpson, R., & Mundschenk, N. (2012). Inclusion and students with emotional and behavioral disorders. *Advances in Special Education*, 23, 1-22. doi:10.1108/S02704013(2012)00000 23004

Skaalvik, E.M, & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. https://doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14x.

Skiba, R. J. (2014). The failure of zero tolerance. *Reclaiming Children and Youth*, 22(4), 27-33. www.reclaimingjournal.com

Skiba, R.J., Arredondo, M.I., & Williams, N.T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47, 546–564. https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965

Skiba, R.J., & Losen, D.J. (2016). From reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *The American Educator*, 39(4), 4-12.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. https://doi.org/10.1002/pits.21641

Smith, B.H. & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287. doi: 10.1080/00405841.2013.829731

Smith, P.L. & Ragan, T.J. (2005). *Instructional Design* (3rd Ed.). New York: Wiley

Snyder, J. (2016). Coercive Family Processes in the Development of Externalizing Behavior: Incorporating Neurobiology into Intervention Research. In T. Beauchaine, & S. Hinshaw (Eds.), *The Oxford Handbook of Externalizing Spectrum Disorders* (pp. 267-285). New York, NY: Oxford University Press.

Sorensen, L.C., Bushway, S.D., & Gifford, E.J. (2022). Getting tough? the effects of discretionary principal discipline on student outcomes. *Education Finance and Policy*, 17(2), 255-284. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00341

Sørlie, M.A. Idsoe, T. Ogden, T. Olseth, A.R. & Torsheim, T. (2018). Behavioral trajectories during middle childhood: Differential effects of the school-wide positive behavior support model. *Prevention Science*, 19(8), 1011-1055, 10.1007/s11121-018-0938-x

Sørlie, M.A. & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 202-217. doi:10.1080/21683603.2015.1060912

Sørlie, M.A., Ogden, T., & Olseth, A.R. (2016). Examining Teacher Outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support Model in Norway: Perceived Efficacy and Behavior Management. *SAGE Open*, 6(2). https://doi.org/10.1177/2158244016651914

Sprague, J.R., Biglan, A., Rusby, J.C., Gau, J.M., & Vincent, C.G. (2017). Implementing school wide PBIS in middle schools: Results of a randomized trial. *Journal of Health Science & Education*, 1(2), 1-10. doi:10.0000/JHSE.1000109

Stanley, D.A. (2021). I want to leave ASAP: Black women teachers discuss the role of administrative support and teacher Turnover. *Journal of School Leadership*, 31(3), 209–226. https://doi.org/10.1177/1052684620904021

Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, 20, 138–147. https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0

Stough, L.M., & Montague, M.L. (2015). How teachers learn to be classroom managers. In E. Emmer (Ed), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Stough, L.M., Montague, M.L, Landmark, L.M., & Williams-Diehm, K.L. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36-48. doi:10.14434/josotl.v15i5.13784

Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). Introduction to the Special Series on Positive Behavior Support in Schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 130-135. http://dx.doi.org/10.1177/10634266020100030101

Sugai, G., & Horner, R.H. (2008). What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality*, 16(2), 67–77. https://doi.org/10.1080/09362830801981138

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, Defining Features, and Misconceptions.* Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Supports, University of Connecticut. www.PBIS.org

Sullivan, A., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom, *Australian Journal of Teacher Education,* 39(6), 43–56. ttp://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6

Sullivan M.J., Jones, L., & Mathiesen, S. (2010). School change, academic progress, and behavior problems in a sample of foster youth. *Children and Youth Services Review*, 32(2), 164–170. 10.1016/j.childyouth.2009.08.009

Suprayogi, M.N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.020

Sweeney, D. (2013). *Student-centered coaching at the secondary level*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

TALIS (2013) An international perspective on teaching and learning. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264196261-en

Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T. & Lonka, K. (2016). The benefits of teachers' workshops on their social and emotional intelligence in four countries. *Creative Education*, 7(18), 2803-2819. doi:10.4236/ce.2016.718260

Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-

analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Temitayo, O., Nayaya, M., & Lukman, A. (2013). Management of Disciplinary Problems in Secondary Schools: Jalingo Metropolis in Focus. *Global Journal of Human Social Science, Linguistics and Education*, 13(14), 7-19. ISSN: 0975-587X

Thanos, T.B., & Dalakas, C.T. (2014). Peer Mediation: Application to a Primary School. In E. Arvanitis & A. Kameas (Eds), *Intercultural Mediation in Europe. Narratives of Professional Transformation* (p.p. 215-233). Illinois: Common Ground.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A., (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Tivikeli, A., Gonida, E., & Kiosseoglou, G. (2015). Achievement goals for teaching and teacher efficacy: Their association with instructional practices. *Scientific Annals - School of Psychology AUTh,* 11, 148-174. doi:10.26262/SASP.V11I0.5934

Torres, M.M., Domitrovich, C.E., & Bierman, K.L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44-52. doi:10.1016/j.appdev.2015.04.008

Trentacosta, C.J., & Fine, S.E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29. doi: doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (2008). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248

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. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

Tsouloupas, C.N., Carson, R.L., & MacGregor, S.K. (2014). The development of high school teachers' efficacy in handling student misbehavior (TEHSM). *The Journal of Educational Research*, 107(3), 230-240. doi:10.1080/00220671.2013.788992

Tsouloupas, C.N., Carson, R.L., Matthews, R., Grawitch, M.J., Barber, L.K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional

exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology,* 30(2), 173-189. doi:10.1080/01443410903494460

Tyre A., Feuerborn L., Beaudoin K., Bruce J. (2019). Middle school teacher concerns for implementing the principles of SWPBIS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(2), 93–104. https://doi.org/10.1177/1098300719867858

U.S. Department of Education (2014). Guiding principles: A resource guide for improving school climate and discipline. http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/school-discipline/index.html

Valdebenito, S., Eisner, M., Farrington, D.P., Ttofi, M.M., & Sutherland, A. (2019). What can we do to reduce disciplinary school exclusion? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 15(3), 253–287. https://doi.org/10.1007/s11292-018-09351-0

Van de Grift, W., Van der Wal, M., Torenbeek, M. (2011) Development in the pedagogical and didactic skills of primary school teachers. *Pedagogische Studien* 88(6), 416-432. https://pedagogischestudien.nl/article/view/14348

Vermont Department of Education (2011). A guide for increasing the effectiveness of professional development in schools and districts. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536798.pdf

Vestad, L., Bru, E., Virtanen, T.E., & Stallard, P.N. (2021). Associations of social and emotional competencies, academic efficacy beliefs, and emotional distress among students in lower secondary school. *Social Psychology of Education*, 24(2), 413-439. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09624-z

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature.* Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Vincent, C., & Tobin, T. (2012). The relationship between implementation of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) and disciplinary exclusion of students from various ethnic backgrounds with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(4), 217-232. https://doi.org/10.1177/1063426610377329

Voight, A., Nixon, C. & Nation, M. (2011). *The relations between school climate and key educational outcomes for urban middle school students*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.

Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and Speech. In R.W. Rieber, & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky (Vol. 1), Problems of General Psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original Work Published 1934).

Waasdorp, T.E., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166, 149-156. doi:10.1001/archpediatrics.2011.755

Walker, H.M., & Gresham, F.M. (2014). *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in schools*. New York: The Guilford Press.

Walker, H.M., & Gresham, F.M. (2013). The school-related behavior disorders field: A source of innovation and best practices for school personnel who serve students with emotional and behavioral disorders. In W.M. Reynolds, G.E. Miller, & I.B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology, Vol.7: Educational psychology* (2nd ed., pp. 411–440). Hoboken, NJ: Wiley.

Wang, H., Hall, N.C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education,* 47, 120-130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Wang, M.T., & Holcombe, R. (2010) Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school, *American Education Research Journal*, 47(3), 633–662. doi:10.3102/0002831209361209

Wang, M.T., Selman, R.L., Dishion, T.J., & Stormshak, E.A. (2010). A to bit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274–286. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x

Ward, B., & Gersten, R. (2013). A randomized evaluation of the safe and civil schools model for positive behavioral interventions and supports at elementary schools in a large urban school district. *School Psychology Review*, 42(3), 317–333. doi: 10.1080/02796015.2013.12087476

Wei, R.C., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and Challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). Cultivating communities of practice. Boston, Maassachussetts: Harvard Business School Press.

West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 93–112. https://doi.org/10.1080/09243450903569767

Whitcomb, S. (2023). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents* (5th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315747521

Wills, H., Kamps, D., Abbott, M., Bannister, H., & Kaufman, J. (2010). Classroom Observations and Effects of Reading Interventions for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders.. *Behavioral Disorders*, 35(2), 103–119. https://www.jstor.org/stable/43153811

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μία Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Winter, C.F., Jansen, A.A.C., & Evenhuis, H.M. (2011). Physical conditions and challenging behaviour in people with intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(7), 675-698. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01390.x

Wolf, K.C., & Kupchik, A. (2017). School suspensions and adverse experiences in adulthood. *Justice Quarterly*, 34(3), 407–430. doi:10.1080/07418825.2016.1168475

Wood, P. (2020) Emotional Intelligence and Social and Emotional Learning: (Mis)Interpretation of Theory and Its Influence on Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 34 (1), 153-166. doi:10.1080/02568543.2019.1692104

Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C.S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom*

management: Research, Practice, and Contemporary Issues (pp. 181–219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). *Teacher Autonomy: How does it relate to Job Satisfaction and Retention?* Slough, UK: National Foundation for Educational Research.

Yeager, D.S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73–94. http://www.jstor.org/stable/44219022

Zee, M., de Jong, P.F., & Koomen, H.M.Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social–emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013–1027. https://doi.org/10.1037/edu0000106

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R., &, Walberg, H. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In: J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg (Eds). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press; 2004.

Ελληνική

Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., & Σουμάκη, Ε. (2012). Οι επιπτώσεις της κοινωνικοοικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. *Ψυχιατρική*, 23(1), 13-16.

Αναστασιάδης, Π. (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης. Proceedings of the 6th International Conference in Open & Distance Learning, Loutraki, Greece.

Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρτινοπούλου, Β. (2010) *Η Σχολική Διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Αυγητίδου, Σ. (2014). Διαδικασίες, Στρατηγικές και Τεχνικές για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Μια Προτεινόμενη Μεθοδολογία. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.

(επιμ), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 241-249). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».

Βαρελτζή, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η Θεωρία της «Ετικέτας». *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 137-151.

Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44

Βεκρής, Ε. (2018). Η αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης στην Υλοποίηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Το παράδειγμα της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος, (επιμ). *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα*, Πρακτικά 4ου Συνεδρίου (σσ. 71-79). Αθήνα και Ρέθυμνο.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. http://epublishing.ekt.gr

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (τομ. Γ΄, σσ. 15-66). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βουλγαράκη, Κ., Παπαστεφανάκη, Σ., & Ανάγνου, Ε. (2020). Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη–απόψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 8(2), 52-70.

Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο: Α. Καλατζή-Azizi, & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο

Γεωργιάδου, Α., Βαλμάς, Θ., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ., & Σκιά, Κ. (2010) *Οδηγός του Επιμορφωτή*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. ISBN 978-960-99912-4-7

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γόγολα Α., & Κατσής Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237–254. https://doi.org/10.12681/hjre.14322

Γραικός, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 61-77). Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης ΥΠΑΙΘ

Δάρρα, Μ., & Σαΐτης, Χ. (2010). Η Επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικές Διαπιστώσεις. *Διοικητική Ενημέρωση*, 52, 83 – 111.

Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 59, 83-98

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ). (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Κέδρος Α.Ε.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές*. Δίκτυο Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης. http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492a

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική Βία, Εκφοβισμός και Παραβατικότητα των Μαθητών. Στο: Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε Βασικές Έννοιες και Θεματικές* (σσ. 531-631). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2019). Σχολική Διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική. επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2(6), 28-36.ISSN:1792-2437

Θάνος, Θ., & Τσατσάκης, Α. (2015). Εκφάνσεις της Σχολικής Βίας. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Θ. Θάνος (Επιμ), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών Απάνθισμα* (σσ. 410-425). Αθήνα : Gutenberg.

ΙΕΠ (2019). *Πλαίσιο και Κριτήρια Αξιολόγησης των Επιμορφωτικών Δράσεων του ΙΕΠ*. Γραφείο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. http://www.iep.edu.gr/el/epimorfosi-yliko/plaisio-aksiologisis-rubrique

Κακουλάκης, Κ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κουστουράκης, Γ. (2019). *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για διαδικτυακή ασύγχρονη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»*. 10ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σσ. 164-177)

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/10277

Καραλής, Α., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Καούρη, Χ. (2017). *Σχολική βία: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του Θύτη και του Θύματος, ο ρόλος της Σχολικής Κοινότητας και της Οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη Γ. (2011). Η Συνεχιζόμενη Κατάρτιση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σελ. 671-705). Αθήνα: Πεδίο.

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση, επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 555-569). Αθήνα: Τόπος

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσίμπρας, Α., & Γκελαμέρης, Δ. (2018). Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-21. https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/270

Κόκκος, Α. (2008α). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο Α. Κόκκος (επιμ): *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* (τόμ 1, σσ. 87-114). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Κόκκος, Α. (2008β). Εκπαιδευτικές Τεχνικές. Στο Α. Κόκκος (επιμ): *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* (τόμ 1, σσ. 167-272). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Κόκκος Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κολιάδης, Ε.Α. (Επιμ.) (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κατάρτιση στελεχών και επιμορφωτών ενηλίκων: Μια συγκριτική μελέτη για την επαγγελματοποίηση του πεδίου*. Ι.Δ.ΕΚ.Ε. http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/780

Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2018, 23-25 Νοεμβρίου). *Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης*. Παρουσίαση στο 11ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος

Κουρκούτας, Η., & Γεωργιάδη, Μ. (2011). Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές. Στο Α. Κορνηλλάκη, Γ. Μανωλίτσης, & Μ. Κυπριωτάκη (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 235-259). Αθήνα: Πεδίο.

Κουρκούτας, Η., Μακρή-Μπότσαρη, Ε. Hart, Α., Kassis, W., & Σταύρου, Π. (2019). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο: Δεδομένα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. *Ψυχολογία*, 24(1), 9-31. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22428.

Κυριαζή, Ο. (2010). Η Οικοσυστημική Προσέγγιση. Στο: Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαλέτσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (2), 111-121. ISSN:2241-4576

Μάνεσης, (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμέλεια). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (εγχειρίδιο επιμόρφωσης ΥΠΑΙΘ, σσ.79-99). Δράση «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Μελών της Εκπαιδευτικής Κοινότητας»

Μουτιάγκα, Σ. (2020). Επιμορφωτικές Ανάγκες Εκπαιδευτικών κατά τη Διαχείριση Προβληματικής Συμπεριφοράς μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία* 6: 308-324.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθηνα: Διάδραση

Μπουμπάρα, Λ., Αργυροπούλου, Κ., & Χαροκοπάκη, Α. (2022). Αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική προσαρμοστικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εθελουσία συμμετοχή τους σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, 128-129, 84-103

Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση,* 3, 97–123. https://doi.org/10.12681/hjre.8849

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2018). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σελ. 593 – 601). Αθήνα: Πεδίο

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών». Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Μελέτη για το ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/axiologisi/part_1.pdf

Παληός, Ζ. (2008). Θεωρίες Μάθησης και Μάθηση Ενηλίκων. Στο Α. Κοκκος (επιμ): *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* (τομ. Γ΄, σσ. 57-84), Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Πανούσης, Γ. (2018). Τι και ποιος κρύβεται πίσω από την ενδοσχολική βία. Στο: Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σσ. 19-24). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Παπαναούμ, Ζ. (2008, 20-21 Μαρτίου). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Εισήγηση στη Διημερίδα: Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. http://repository.edulll.gr/105

Παπαναούμ, Ζ. (2011). Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: Παράμετροι αιχμής για την εκπαιδευτική πολιτική. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* 16&17, 16-28.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 13-20). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας»

Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). Διαχείριση της τάξης. Στο Φ. Παρασκευά, & Α. Παπαγιάννη (επιμ), Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα στελέχη της Εκπαίδευσης (σσ.124-208). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book4.pdf

Πουρσανίδου (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. DOI: http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380

Πρόταση Νέων Δομών Υποστήριξης Εκπαιδευτικού Έργου (2017). *Σχολική Μονάδα, Ομάδες Σχολείων, Προγραμματισμός & Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Έργου. Δομές Υποστήριξης.* https://www.minedu.gov.gr/allages-se-didakteayli-leitourgia-sxoleion/protovathmia-ekpaidefsi/31140-26-10-17-26-10-17-se-magnitoskopisii-imerida-gia-to-neo-diktyo-domon-ypostiriksis-tou-ekpaideftikoy-ergou-sto-ypourgeiopaideias-6 .

Ρούσσος, Π.Λ., Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος

Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71-83

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. Εκπαιδευτικός Κυκλος, 5(1), 104-126

Σαλίχος, Π., & Αλεβίζος, Σ. (Επιμ.). (2015). *Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη*. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού). Αθήνα: Το Χαμόγελο του Παιδιού.

Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), 61-82. ISSN: 2241-4576

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

Τσατσάκης, Α. (2019) *Σχολική Βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 23-35). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΓΓΔΒΜ & ΙΔΕΚΕ.

Τσιώλης, Γ. (2014) Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική

Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Φραγκιαδάκη, Ε. (2014). Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις της Σχολικής Τάξης: Σχέσεις και Διαμόρφωση Συμπεριφοράς. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/fragkiadaki.pdf.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γ. Δαρδανός

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χριστοφή, Μ. (2015). Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Ν. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Μετάφραση, Προσαρμογή, Παραγοντική Ανάλυση Κλίμακας Ψυχοκοινωνικού Κλίματος Μαθητών (υποκλίμακα Effective School Battery Questionnaire, Gottfredson 1999).

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Μεταφράστηκε δηλαδή πρώτα από τα αγγλικά στα ελληνικά από την ερευνήτρια (άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας, μητρική γλώσσα η ελληνική και γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο του ερωτηματολογίου) και στη συνέχεια αντίστροφά, από τα ελληνικά στα αγγλικά από ένα δεύτερο ανεξάρτητο ερευνητή με μητρική γλώσσα την αγγλική, ο οποίος γνωρίζει άριστα την ελληνική και έχει γνώσεις σχετικές με το αντικείμενο του ερωτηματολογίου. Το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο απαντήθηκε πιλοτικά από 7 μαθητές γυμνασίου και αφού έγιναν διορθώσεις διατύπωσης διανεμήθηκε στους μαθητές του δείγματος.

Στη συνέχεια για να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση των κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ορθογώνιας περιστροφής των αξόνων. Το παραγοντικό φορτίο που θεωρήθηκε σημαντικό ήταν το 0.40 και για αυτό μόνο οι φορτίσεις πάνω από αυτό το όριο συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, για να ελεγχθεί πώς οι ερευνώμενες μεταβλητές ερμήνευαν τους παράγοντες της κλίμακας. Ο βαθμός εφαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα αξιολογήθηκε με: α. το συγκριτικό δείκτη προσαρμογής (comperative fit index-CFI) ο οποίος έχει εύρος τιμών από 0 ως 1 και δηλώνει την απόκλιση των δεδομένων από ένα υποτιθέμενο μοντέλο. Προκειμένου να θεωρηθεί ότι το μοντέλο έχει καλή εφαρμογή στα δεδομένα πρέπει να είναι μεγαλύτερος από .9, β. τους δείκτες απόλυτης προσαρμογής (absolute fit indices), δηλαδή το δείκτη κανονικής προσαρμογής (norm fit index-NFI), τη ρίζα του τυποποιημένου μέσου τετραγωνικού υπολοίπου σφάλματος (standaraised root mean square residual-SRMR) και τη ρίζα του μέσου τετραγωνικού σφάλματος προσέγγισης (root mean square error of approximation-RMSEA). Ο δείκτης NFI με εύρος τιμών από 0 ως 1 δηλώνει την απόκλιση του παρατηρούμενου πίνακα συνδιακύμανσης από το υποτιθέμενο μοντέλο και, προκειμένου να θεωρηθεί ότι το μοντέλο έχει καλή προσαρμογή, πρέπει να είναι μεγαλύτερος από .9. Ο δείκτης SRMR, με εύρος τιμών από 0 ως 1, μετρά τη συνολική διαφορά μεταξύ των

παρατηρούμενων συσχετίσεων και των προβλεπόμενων από το υποτιθέμενο μοντέλο συσχετίσεων και, προκειμένου να θεωρηθεί ότι το μοντέλο έχει καλή προσαρμογή, πρέπει να είναι μικρότερος από .05. Τέλος, ο δείκτης RMSEA, με εύρος τιμών από 0 ως 1, δείχνει τη διαφορά διακύμανσης-συνδιακύμανσης, και, προκειμένου να θεωρηθεί ότι το μοντέλο έχει καλή προσαρμογή, πρέπει να είναι μικρότερος από .1. Επιπρόσθετα υπολογίστηκε η συχνότητα των χαμηλών φορτίσεων του πίνακα φορτίσεων της ανάλυσης (όλες οι φορτίσεις κάτω του .40), προκειμένου να ελεγχθεί αν είναι κανονικά κατανεμημένες γύρω από το 0, γεγονός που επίσης είναι δείκτης καλής προσαρμογής (Schreiber et al., 2006).

Από τη διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών προέκυψε ότι το Bartlett's Test of Sphericity ήταν στατιστικά σημαντικό και μάλιστα μικρότερο από .001 και το Kaiser-Meyer-Olkin test ήταν πάνω από .7 και συγκεκριμένα ήταν .84. Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι το δείγμα μας είναι ικανοποιητικό για την ανάλυση παραγόντων.

Αναδείχτηκαν έξι παράγοντες που εξηγούν το 83% του συνολικού ποσοστού διασποράς. Μια ερώτηση δεν φόρτισε στους παράγοντες και αφαιρέθηκε («Αποφεύγω κάποια σημεία του σχολείου, επειδή κάποιος μπορεί να με ενοχλήσει/χτυπήσει»). Από τις υπόλοιπες 21 δηλώσεις, προέκυψαν έξι παράγοντες, οι οποίοι ταιριάζουν με την δομή του πρωτότυπου ερωτηματολογίου και εκφράζουν τις έξι διαστάσεις της αντίληψης του σχολικού κλίματος από τους μαθητές. Ο πρώτος «Σαφήνεια Κανόνων», περιλαμβάνει 4 δηλώσεις και αφορά την αίσθηση των μαθητών για τη σαφήνεια των κανονισμών στο σχολείο. Ο δεύτερος «Επιρροή Μαθητών», περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις και αφορά την αίσθησή τους για το αν και πόσο επηρεάζουν όσα συμβαίνουν στο σχολείο. Ο τρίτος «Καινοτομία», με 3 ερωτήσεις, εξετάζει στην αίσθηση των μαθητών για το κατά πόσο το σχολείο είναι ανοιχτό στην καινοτομία. Ο τέταρτος, «Σεβασμός Μαθητών», με 3 ερωτήσεις, εξετάζει την αίσθηση των μαθητών ότι τους σέβονται στο σχολείο. Ο πέμπτος, «Δικαιοσύνη Κανόνων», με 3 ερωτήσεις, εξετάζει την αίσθηση των μαθητών για δίκαιη αντιμετώπιση και ο έκτος και τελευταίος, «Αίσθηση Ασφάλειας Μαθητών», με 3 ερωτήσεις, εξετάζει την αίσθηση ασφάλειας που αισθάνονται στο σχολείο. Έξι από τις 21 ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν ανάποδα. (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Ανάλυση κύριων συνιστωσών κλίμακας Ψυχοκοινωνικού Κλίματος Μαθητών

Δηλώσεις	Παράγοντες							
	Σαφήνεια Κανόνων	Επιρροή Μαθητών	Καινοτομία	Σεβασμός	Δικαιοσύνη	Ασφάλεια		
13. Οι καθηγητές κάνουν σαφείς τις προσδοκίες τους από τους μαθητές	.89							
14. Ο Διευθυντής κάνει σαφείς τις προσδοκίες του από τους μαθητές	.89							
11. Ο Διευθυντής είναι συνεπής σε ό,τι λέει και κάνει	.87							
2. Όλοι στο σχολείο γνωρίζουν τους κανόνες	.82							
4. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν άδικους κανόνες στο σχολείο		.88						
12. Οι μαθητές συμβάλλουν στη δημιουργία των σχολικών κανόνων		.79						
*6. Οι μαθητές δεν έχουν λόγο στο πώς λειτουργεί το σχολείο		.78						
5. Το 15μελές παίρνει σημαντικές αποφάσεις για το σχολείο		.71						
7. Οι καθηγητές αλλάζουν τον τρόπο του μαθήματος αν ζητηθεί από τους μαθητές		.62						

*15. Είναι δύσκολο να αλλάξει ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα στο σχολείο	.94			
8. Καθηγητές και Δ/ντής βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο	.93			
9. Στο σχολείο μας εφαρμόζονται καινοτομίες	.93			
*17. Οι καθηγητές ταπεινώνουν τους μαθητές στο σχολείο		.87		
*1.Όλοι στο σχολείο συμπεριφέρονται στους μαθητές σαν να είναι μικρά παιδιά		.87		
18.Οι καθηγητές συμπεριφέρονται στους μαθητές με σεβασμό		.84		
10.Ο Διευθυντής μας είναι δίκαιος			.91	
3.Οι σχολικοί κανόνες είναι δίκαιοι			.88	
16.Η τιμωρία για την παραβίαση των κανόνων είναι ίδια για όλους τους μαθητές			.87	
*20.Φοβάμαι ότι κάποιος θα με ενοχλήσει/μου επιτεθεί στο σχολείο				.82
21. Φοβάμαι ότι κάποιος θα με ενοχλήσει/μου επιτεθεί στο δρόμο προς/από το σχολείο				.80

19.Αισθάνομαι ασφαλής όταν βρίσκομαι στο σχολείο						.76
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης κάθε παράγοντα	18.13	15.37	13.59	12.96	12.7	10.25
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης συνολικά			83			

Στη συνέχεια η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου που προέκυψε από την διερευνητική ανάλυση, εξετάστηκε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων για να επιβεβαιωθεί η προσαρμογή του μοντέλου που θα δημιουργηθεί στα δεδομένα μας. Το μοντέλο που προέκυψε παρουσίασε ικανοποιητικούς στατιστικούς δείκτες (CFI= .95, NFI= .93, SRMR= .02 RMSEA= .09) και μια κατά προσέγγιση κανονική κατανομή των χαμηλών φορτίσεών του γύρω από το 0. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι όλες οι ερωτήσεις φορτώνουν στον λανθάνοντα παράγοντα όπου τοποθετήθηκαν και όλες οι φορτίσεις -εκτός από μία- στις τυποποιημένες τιμές είναι πάνω από .40 Επομένως μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η παραγοντική δομή των έξι λανθανουσών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Ψυχοκοινωνικού Κλίματος Σχολείου για μαθητές επιβεβαιώνεται για το δείγμα της παρούσας έρευνας. Οι λανθάνοντες παράγοντες, οι φορτίσεις κάθε ερώτησης στον λανθάνοντα παράγοντα που έχει τοποθετηθεί και οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων φαίνονται στον Πινακα 2.

Πίνακας 2. Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων κλίμακας Ψυχοκοινωνικού Κλίματος Μαθητών

Δηλώσεις	Παράγοντες						Φόρτιση Ερώτησης στον λανθάνοντα παράγοντα
	1ος Σαφήνεια Κανόνων	2ος Καινοτομία	3ος Σεβασμός	4ος Δικαιοσύνη	5ος Επιρροή Μαθητών	6ος Ασφάλεια	
13. Οι καθηγητές κάνουν σαφείς τις προσδοκίες τους από τους μαθητές	.97						.931
14. Ο Διευθυντής κάνει σαφείς τις προσδοκίες του από τους μαθητές	.95						.938
11. Ο Δ/ντής είναι συνεπής σε ό,τι λέει και κάνει	.83						.734
2. Όλοι στο σχολείο γνωρίζουν τους κανόνες	.76						.718
*15. Είναι δύσκολο να αλλάξει ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα στο σχολείο		-.96					.940
9. Στο σχολείο μας εφαρμόζονται καινοτομίες		-.95					.938
8. Καθηγητές και Δ/ντής βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο		-.93					.880
*1.Όλοι στο σχολείο συμπεριφέρονται στους μαθητές σαν να είναι μικρά παιδιά			.96				.879
*17. Οι καθηγητές ταπεινώνουν τους μαθητές στο σχολείο			.90				.835

18.Οι καθηγητές συμπεριφέρονται στους μαθητές με σεβασμό	.79			.731
10.Ο Διευθυντής μας είναι δίκαιος		.93		.876
3.Οι σχολικοί κανόνες είναι δίκαιοι		.86		.856
16.Η τιμωρία για την παραβίαση των κανόνων είναι ίδια για όλους τους μαθητές		.80		.744
4. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν άδικους κανόνες στο σχολείο			.90	.845
12. Οι μαθητές συμβάλλουν στη δημιουργία των σχολικών κανόνων			.74	.525
*6. Οι μαθητές δεν έχουν λόγο στο πώς λειτουργεί το σχολείο			.72	.776
5. Το 15μελές παίρνει σημαντικές αποφάσεις για το σχολείο			.61	.528
7. Οι καθηγητές αλλάζουν τον τρόπο του μαθήματος αν ζητηθεί από τους μαθητές			.52	.537
*20.Φοβάμαι ότι κάποιος θα με ενοχλήσει/μου επιτεθεί στο σχολείο				.88 .848
19.Αισθάνομαι ασφαλής όταν βρίσκομαι στο σχολείο				.77 .769

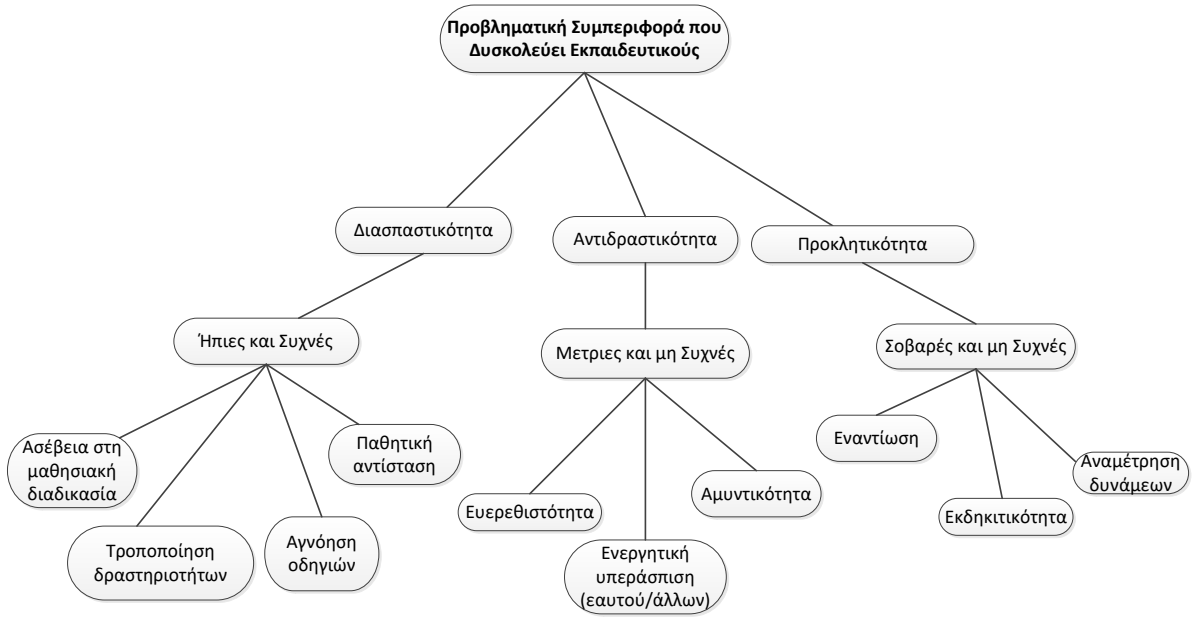
21. Φοβάμαι ότι κάποιος θα με ενοχλήσει/μου επιτεθεί στο δρόμο προς/από το σχολείο	.56	.305

Συσχετίσεις μεταξύ των Παραγόντων	
1ος-2ος	-.270
1ος-3ος	.473
1ος-4ος	.325
1ος-5ος	.324
1ος-6ος	.355
2ος-3ος	-.212
2ος-4ος	-.336
2ος-5ος	-.298
2ος-6ος	-.204
3ος-4ος	.152
3ος-5ος	.371
3ος-6ος	.453
4ος-5ος	.180
4ος-6ος	.188
5ος-6ος	.163

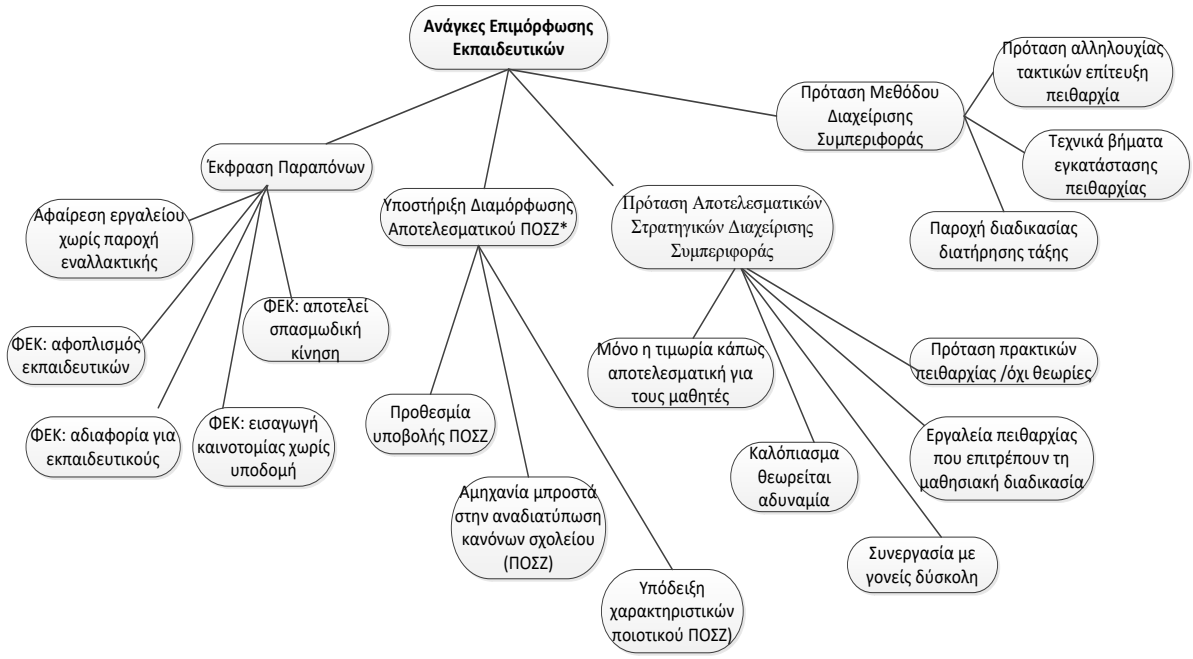
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Β1. Θεματικοί Χάρτες Ομάδας Εστίασης

Προβληματική Συμπεριφορά Μαθητών/τριών που δυσκολεύει τους Εκπαιδευτικούς

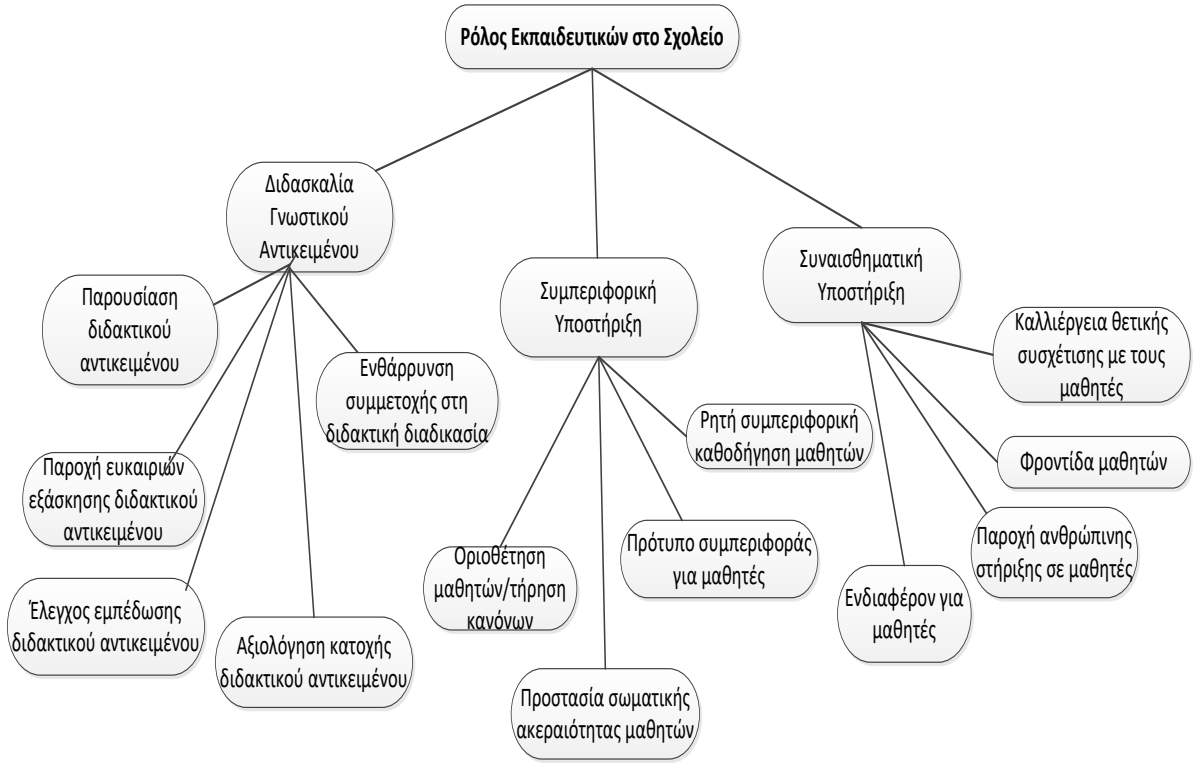


Επιμορφωτικές Ανάγκες Εκπαιδευτικών



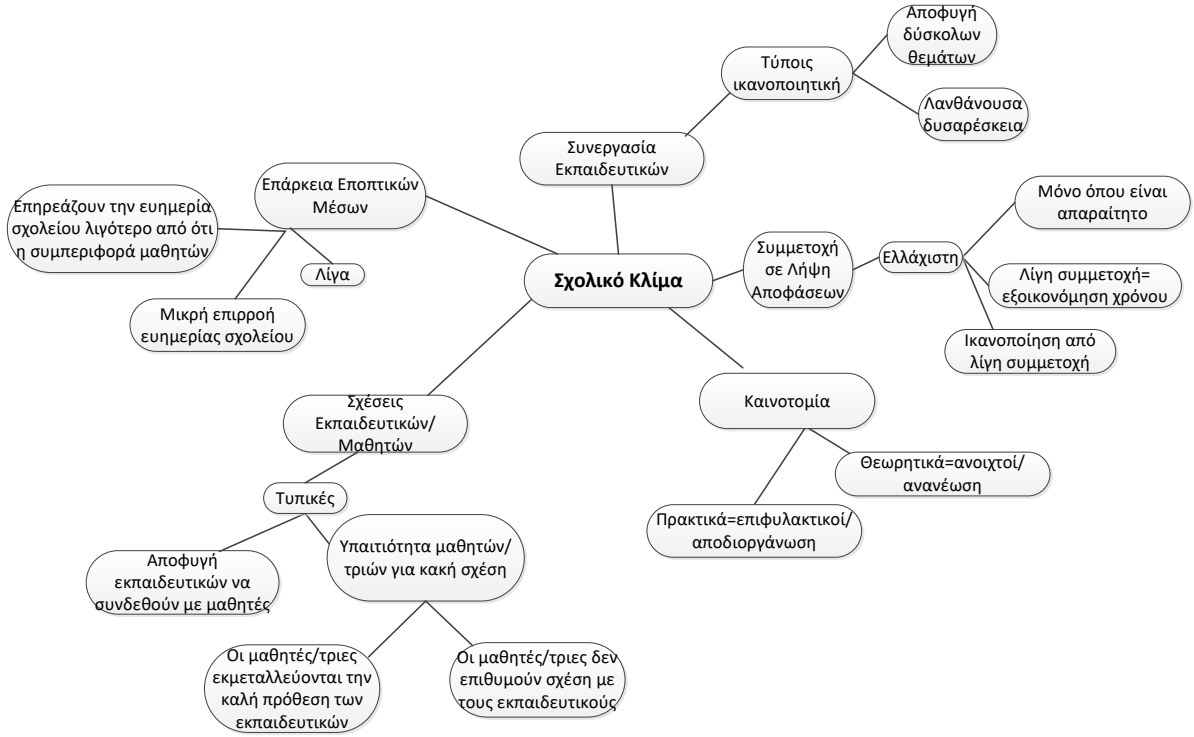
*ΠΟΣΖ: Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής

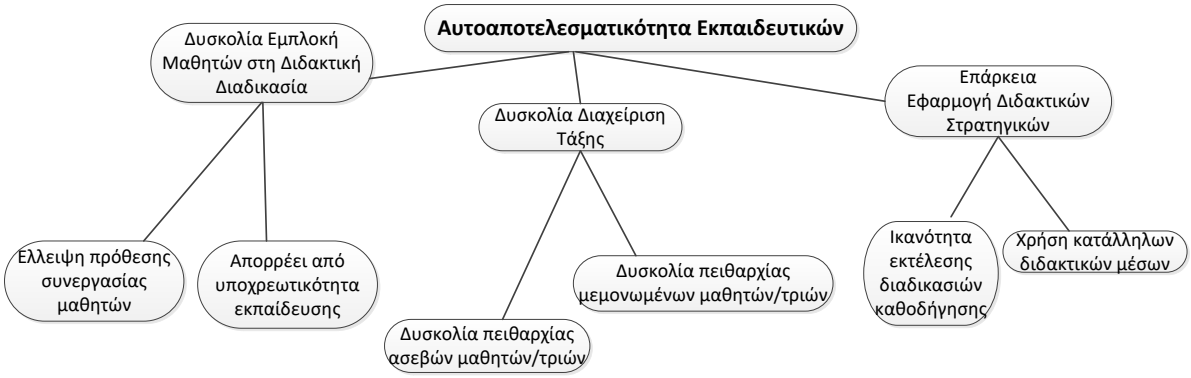
Ρόλος Εκπαιδευτικών στο Σχολείο

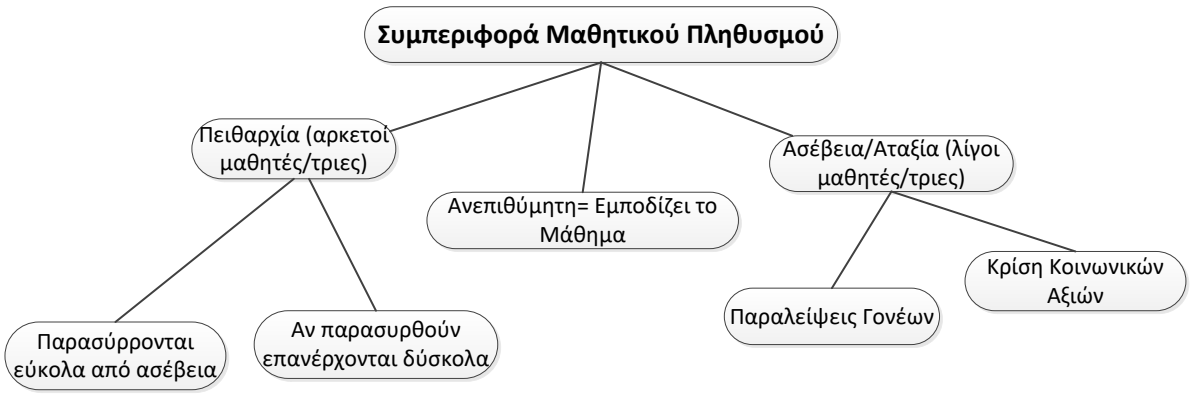


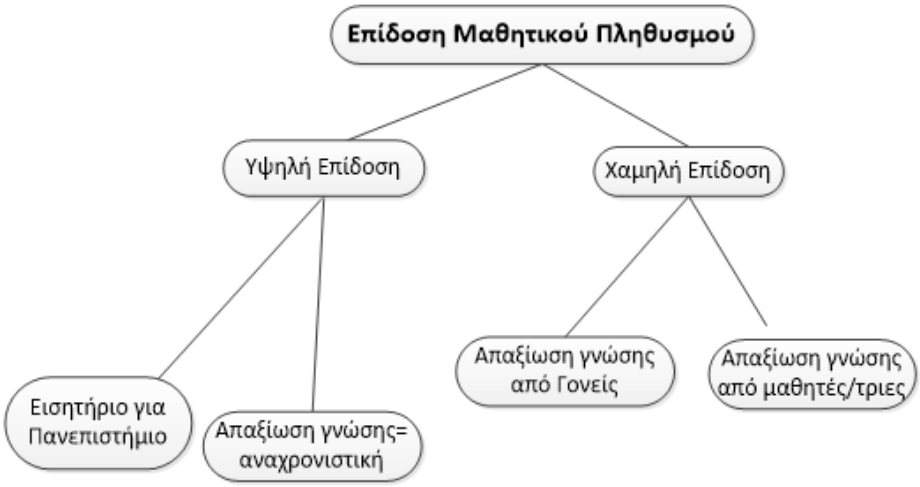
Β2. Θεματικοί Χάρτες Ποιοτικής Ανάλυσης Δεδομένων Έρευνας

Θεματικοί χάρτες Πριν την παρέμβαση στο Σχολείο Παρέμβασης

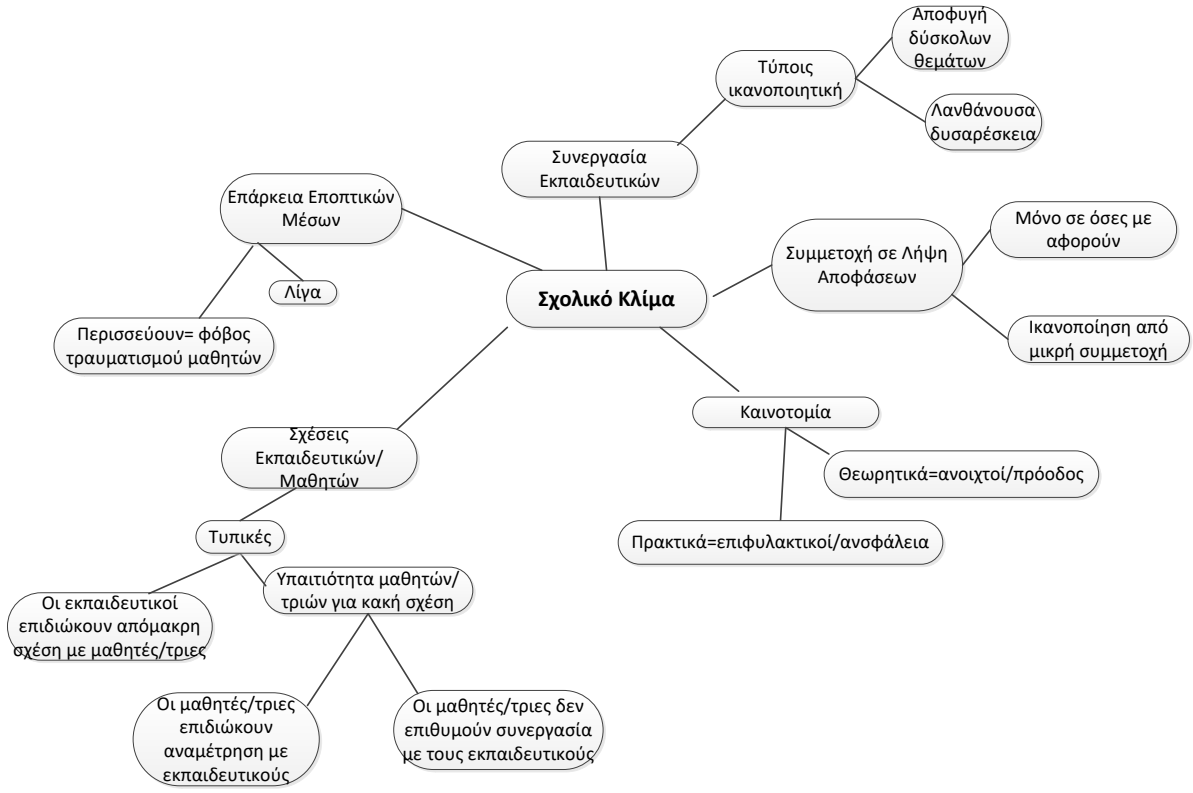


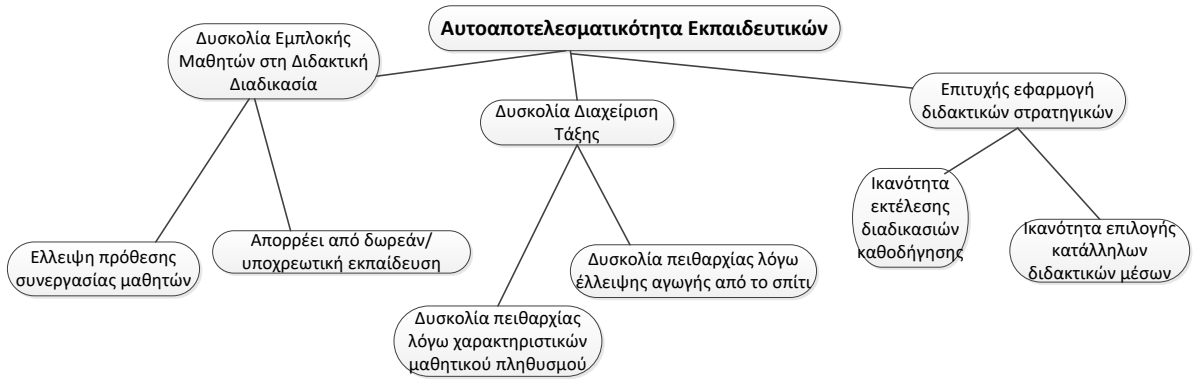

Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών
Δυσκολία Εμπλοκή Μαθητών στη Διδακτική Διαδικασία
Δυσκολία Διαχείριση Τάξης
Επάρκεια Εφαρμογή Διδακτικών Στρατηγικών
Έλλειψη πρόθεσης συνεργασίας μαθητών
Απορρέει από υποχρεωτικότητα εκπαίδευσης
Δυσκολία πειθαρχίας ασεβών μαθητών/τριών
Δυσκολία πειθαρχίας μεμονωμένων μαθητών/τριών
Ικανότητα εκτέλεσης διαδικασιών καθοδήγησης
Χρήση κατάλληλων διδακτικών μέσων

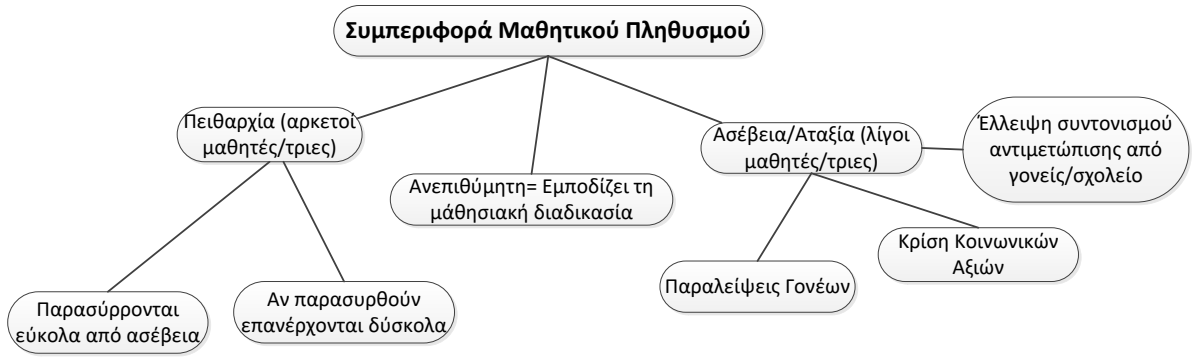

Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού
Πειθαρχία (αρκετοί μαθητές/τριες)
Ανεπιθύμητη= Εμποδίζει το Μάθημα
Ασέβεια/Αταξία (λίγοι μαθητές/τριες)
Παρασύρρονται εύκολα από ασέβεια
Αν παρασυρθούν επανέρχονται δύσκολα
Παραλείψεις Γονέων
Κρίση Κοινωνικών Αξιών

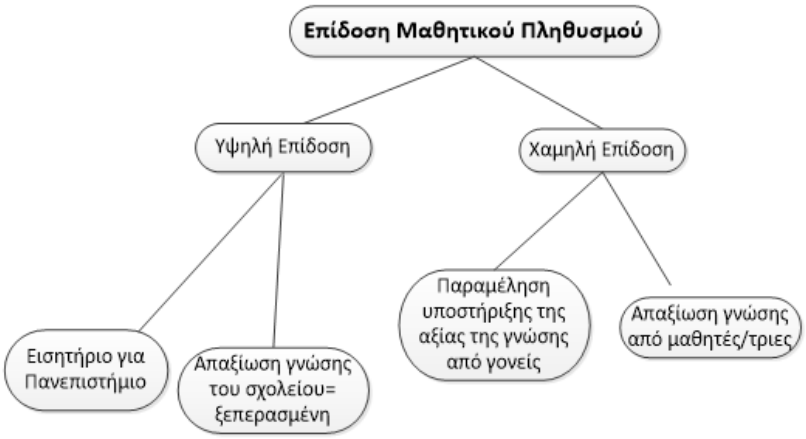

Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού
Υψηλή Επίδοση
Χαμηλή Επίδοση
Εισητήριο για Πανεπιστήμιο
Απαξίωση γνώσης= αναχρονιστική
Απαξίωση γνώσης από Γονείς
Απαξίωση γνώσης από μαθητές/τριες

Θεματικοί χάρτες Πριν την παρέμβαση στο Σχολείο Ελέγχου

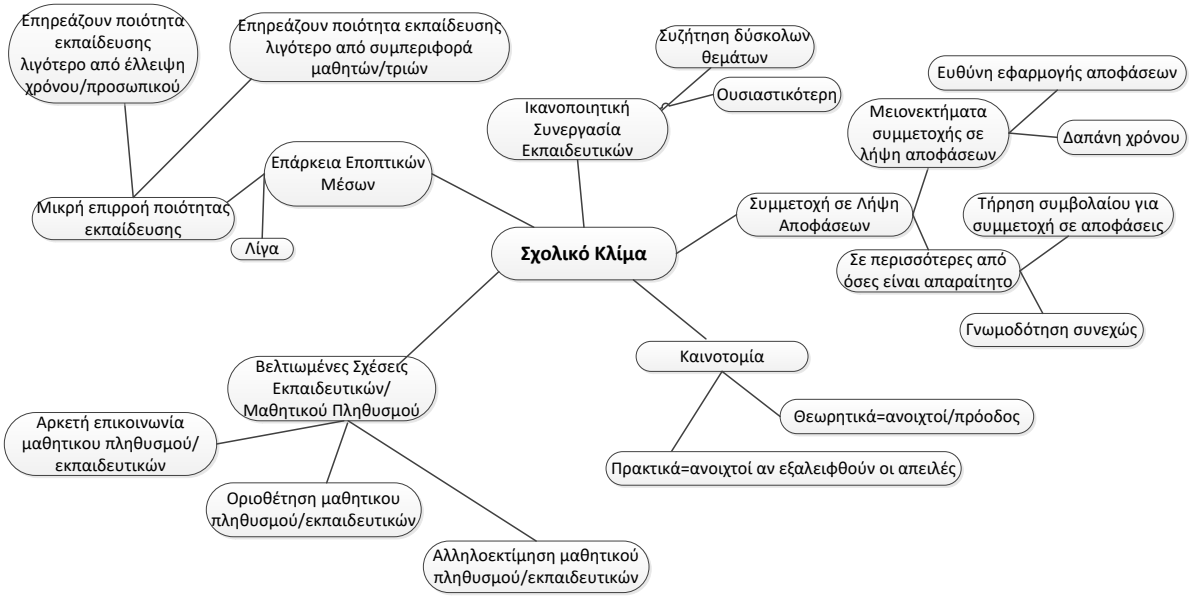


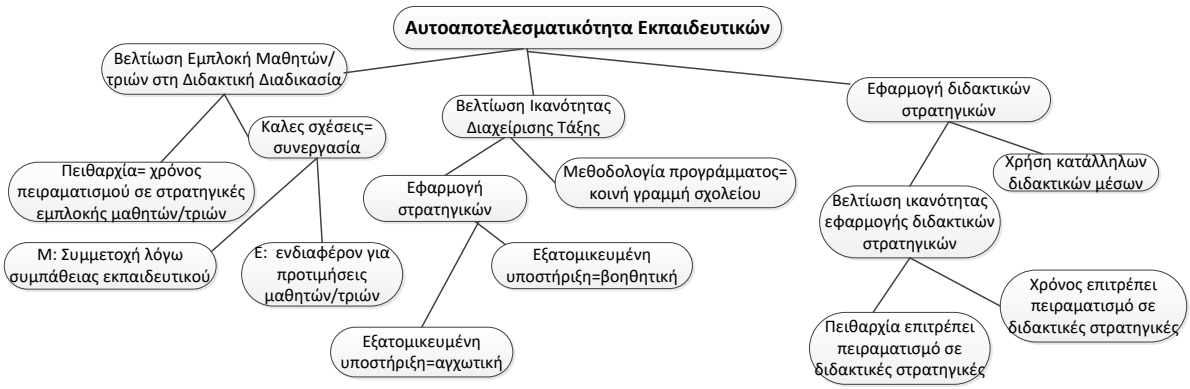


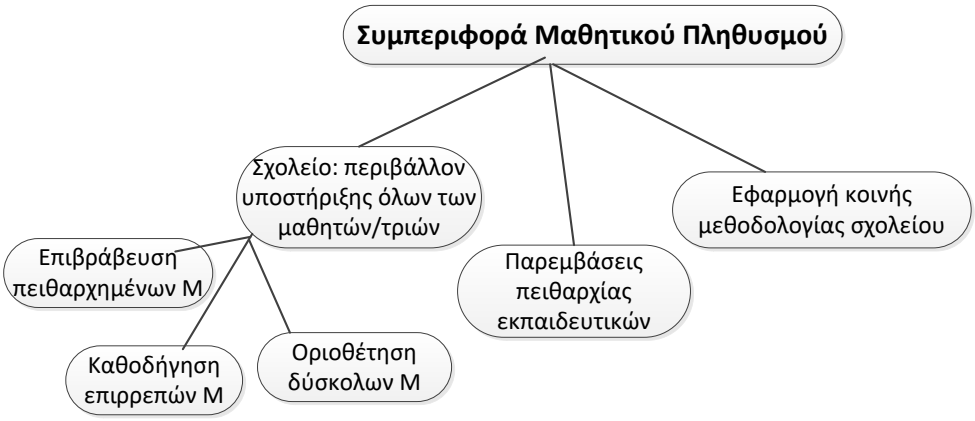




Θεματικοί χάρτες Μετά την παρέμβαση στο Σχολείο Παρέμβασης

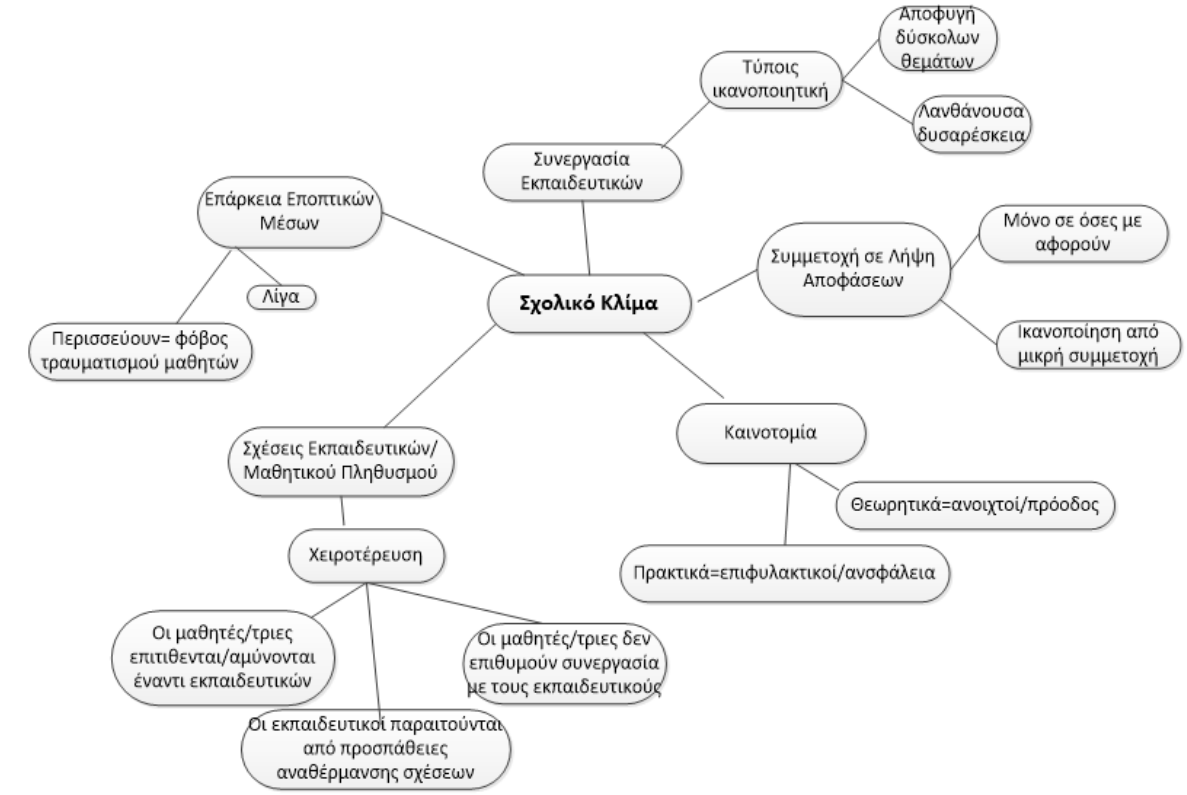


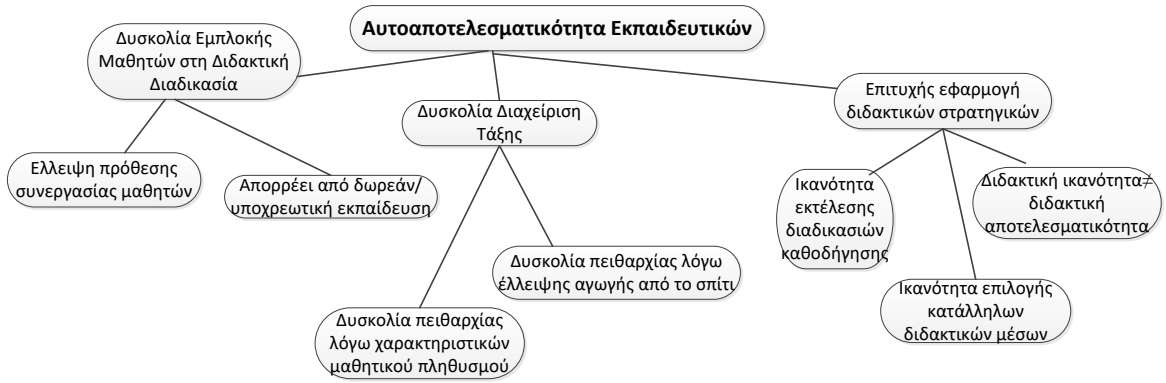


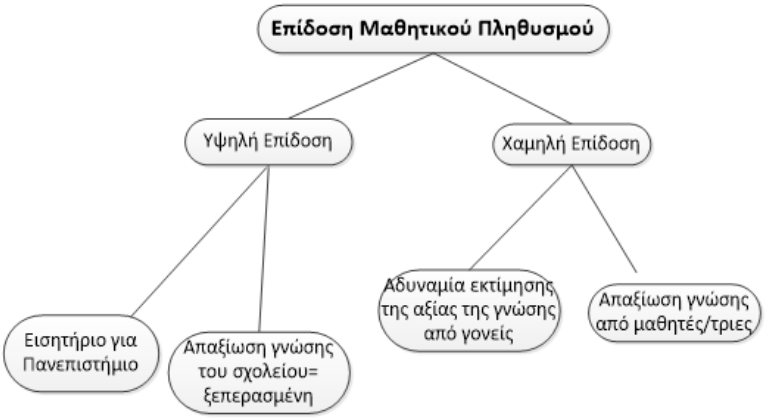

Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού
Σχολείο: περιβάλλον υποστήριξης όλων των μαθητών/τριών
Εφαρμογή κοινής μεθοδολογίας σχολείου
Επιβράβευση πειθαρχημένων Μ
Παρεμβάσεις πειθαρχίας εκπαιδευτικών
Καθοδήγηση επιρρεπών Μ
Οριοθέτηση δύσκολων Μ

Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού
Σταθερότητα Επίδοσης Αδύναμων Μαθητών/τριών
Βελτίωση θέμα χρόνου
Καλύτερες σχέσεις με αδύναμους=ίδια επίδοση
Περισσότερος χρόνος για αδύναμους=ίδια επίδοση
Γνώσεις σχολείου αδιαφορες για μαθητές/τριες

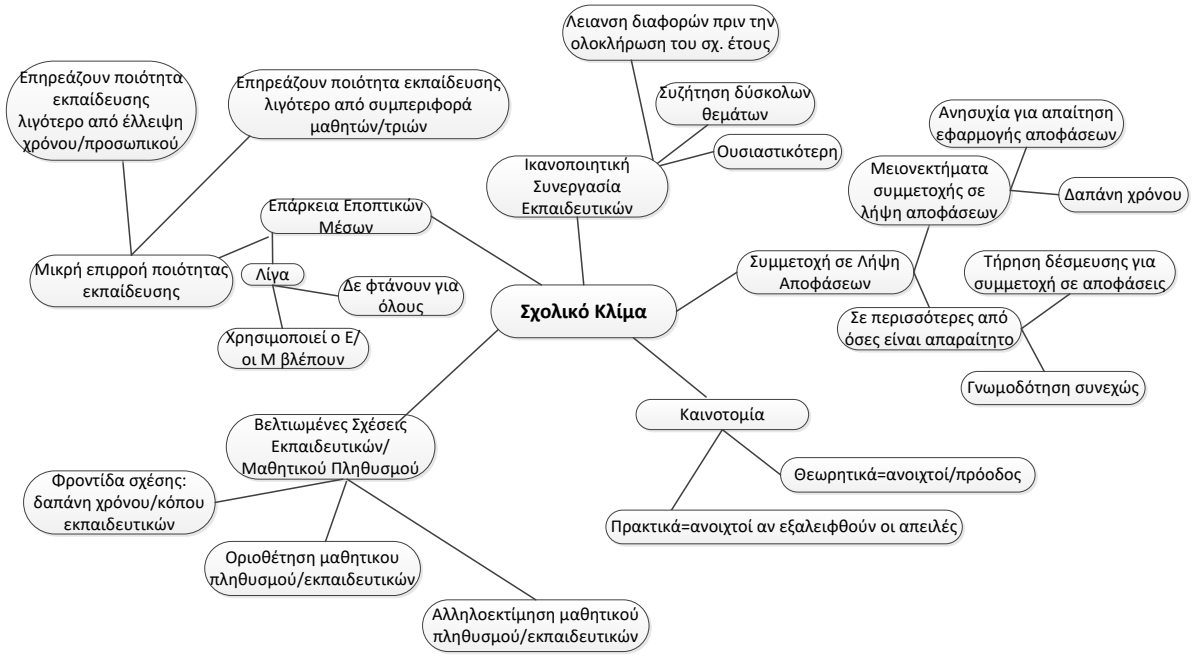
Θεματικοί χάρτες Μετά την παρέμβαση στο Σχολείο Ελέγχου

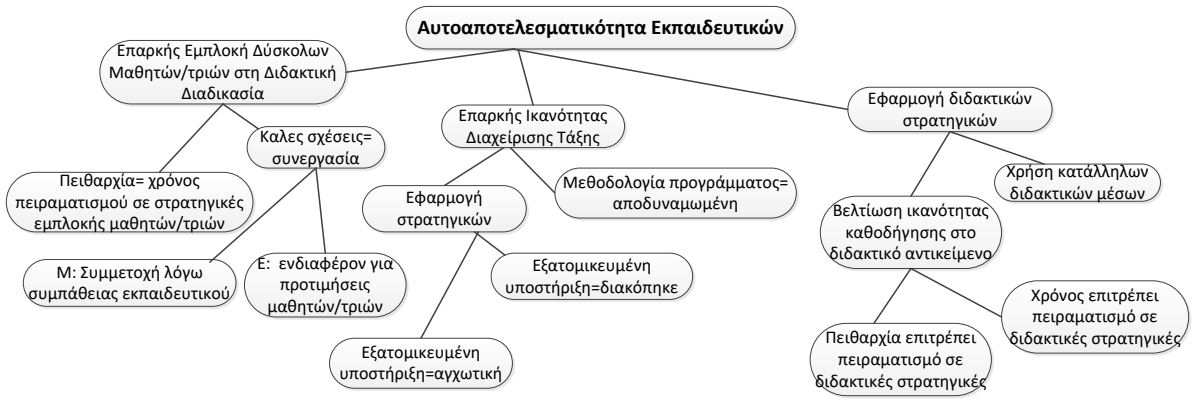


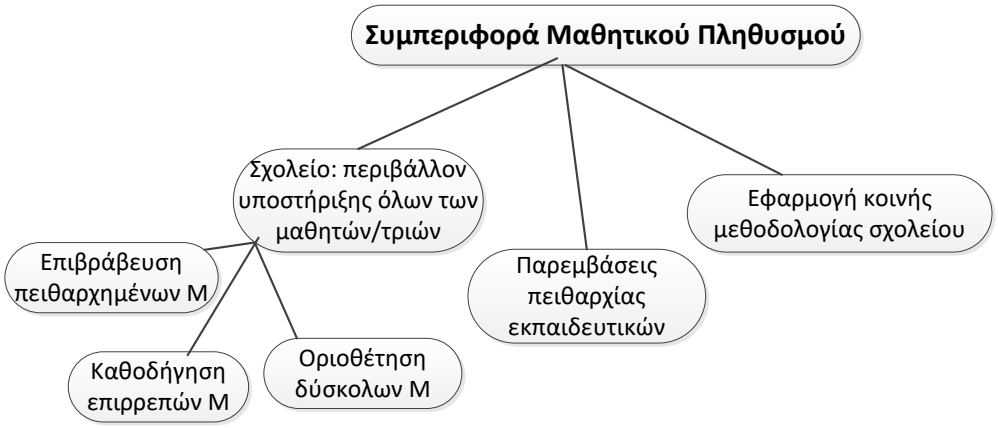




Θεματικοί χάρτες 4 μήνες μετά την παρέμβαση στο Σχολείο Παρέμβασης

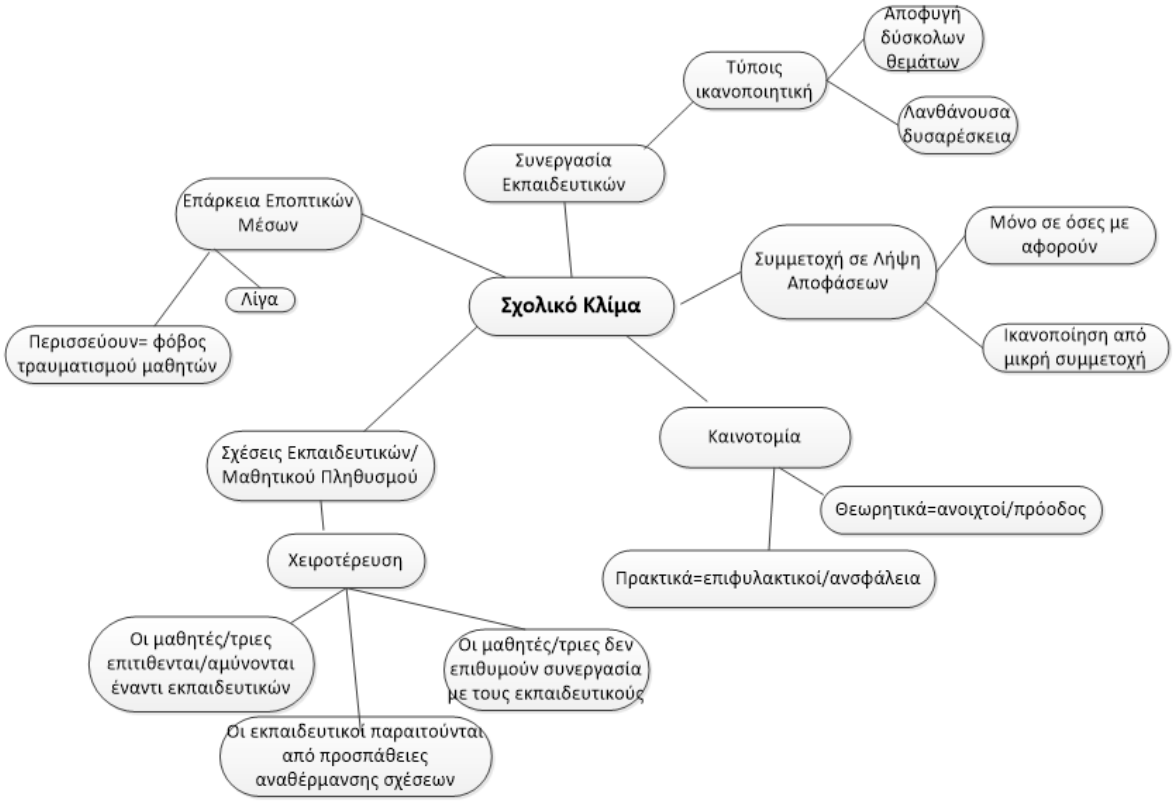


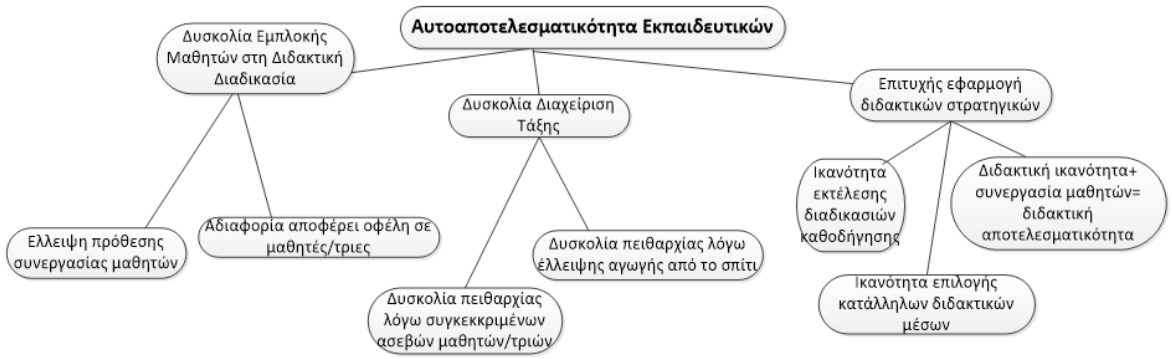


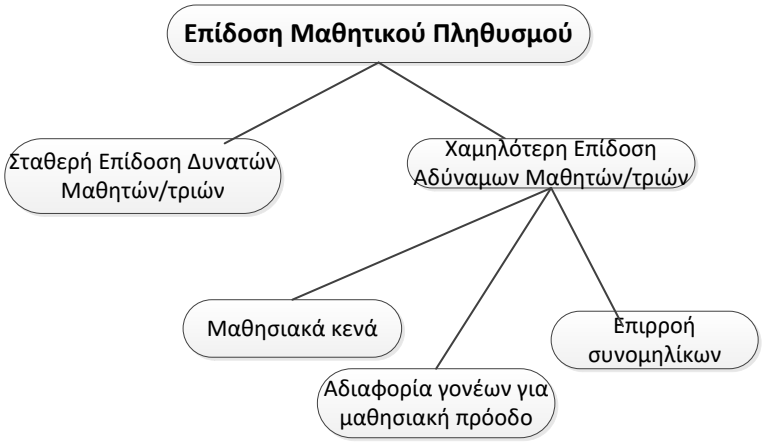

Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού
Σχολείο: περιβάλλον υποστήριξης όλων των μαθητών/τριών
Εφαρμογή κοινής μεθοδολογίας σχολείου
Επιβράβευση πειθαρχημένων Μ
Παρεμβάσεις πειθαρχίας εκπαιδευτικών
Καθοδήγηση επιρρεπών Μ
Οριοθέτηση δύσκολων Μ

Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού
Μικρή Βελτίωση Επίδοσης Αδύναμων Μαθητών/τριών
Σταθερή Επίδοση Γενικού Πληθυσμού Μαθητών
Καλύτερες σχέσεις με αδύναμους=μικρή βελτίωση
Επίδοση=δεν καταξιώνει μαθητές/τριες
Περισσότερος χρόνος για αδύναμους=μικρή βελτίωση
Γνώσεις σχολείου αδιαφορες για μαθητές/τριες

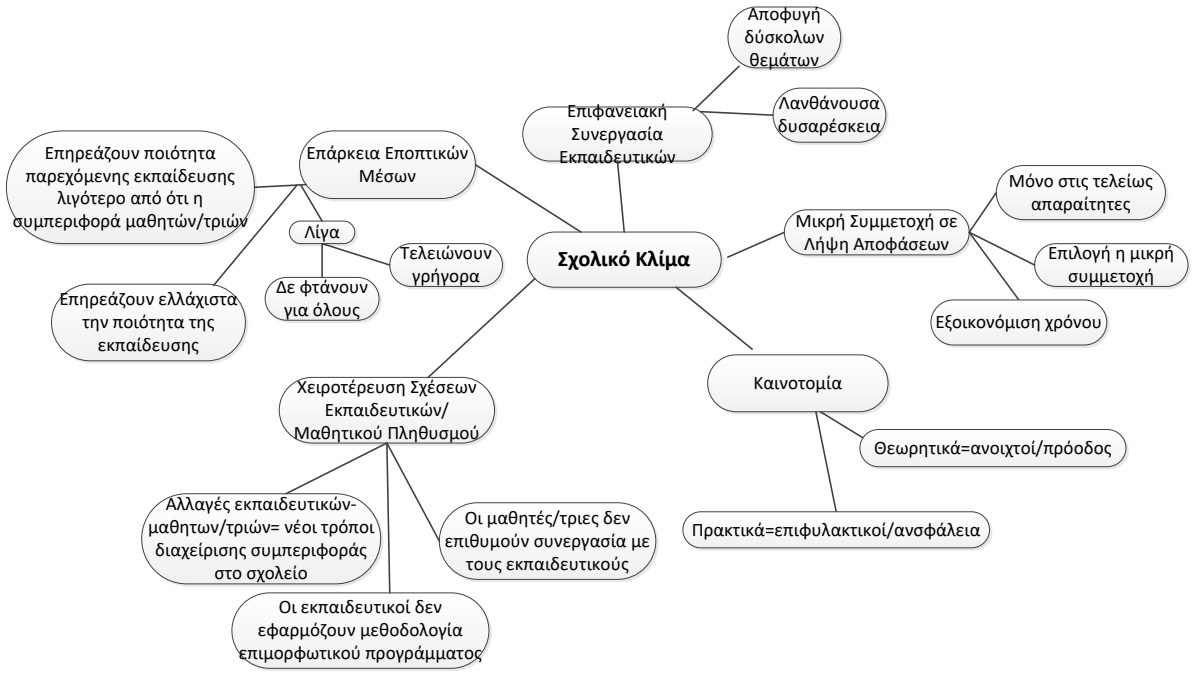
Θεματικοί χάρτες 4 μήνες μετά την παρέμβαση στο Σχολείο Ελέγχου

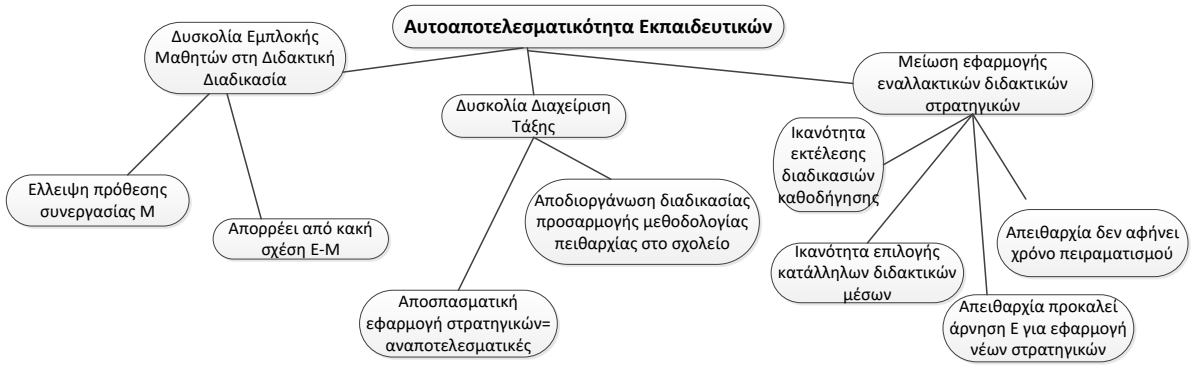


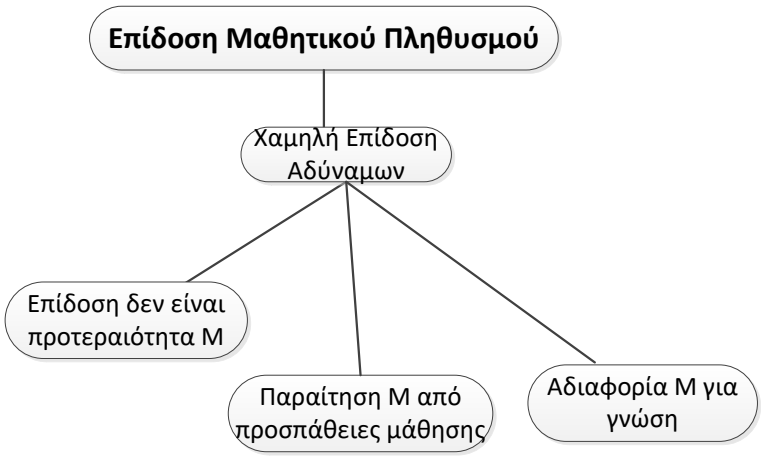




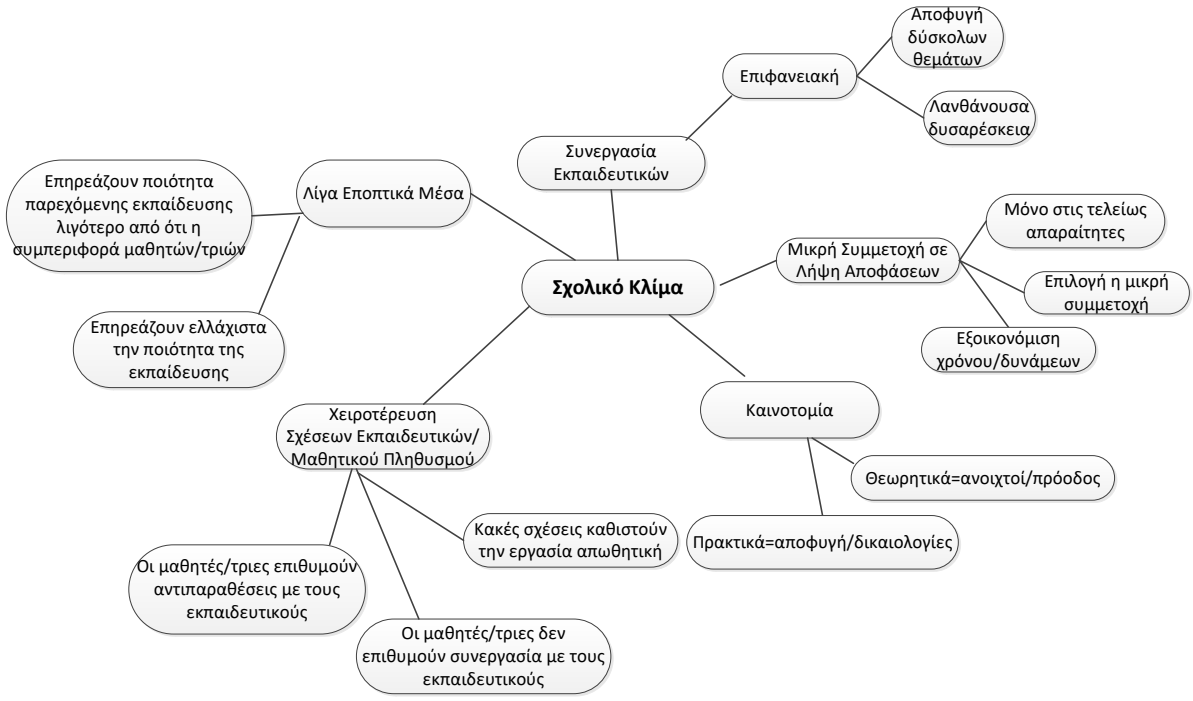
Θεματικοί χάρτες 1 χρόνο μετά την Παρέμβαση στο Σχολείο Παρέμβασης

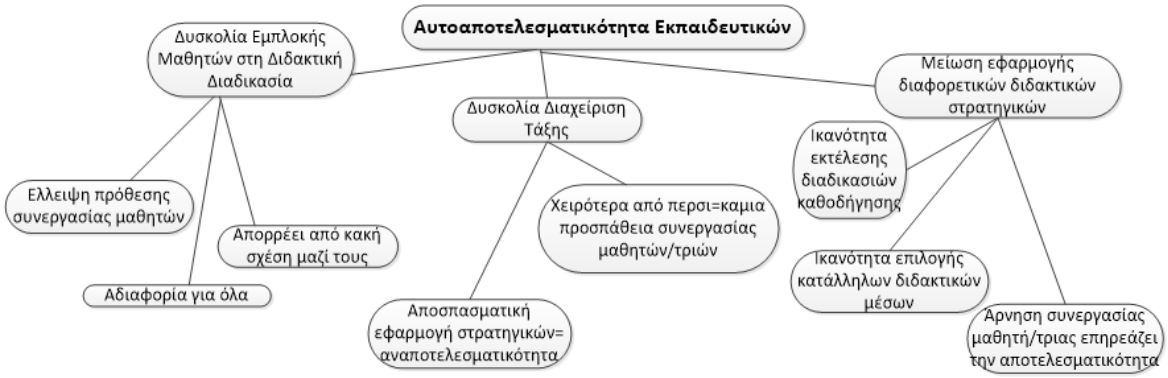




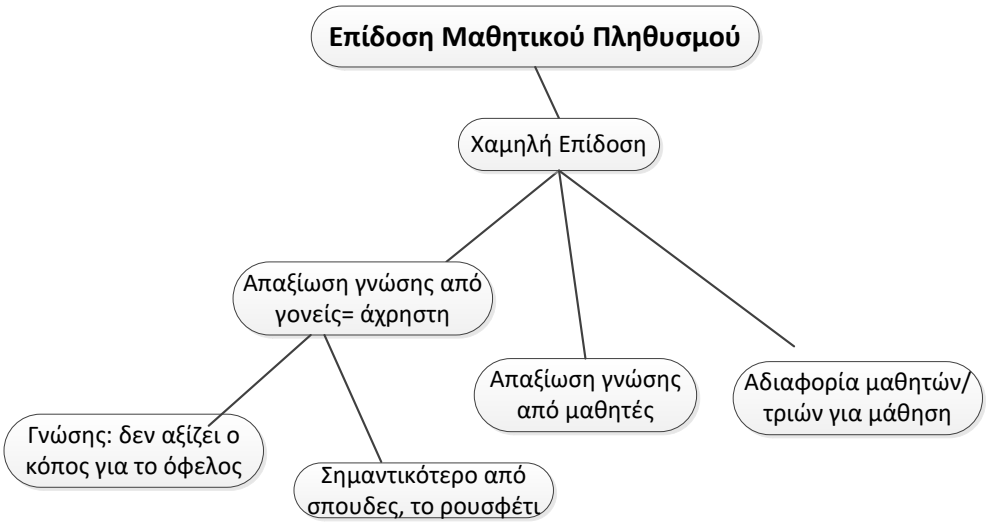


Θεματικοί χάρτες 1 χρόνο μετά την Παρέμβαση στο Σχολείο Ελέγχου




Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών
Δυσκολία Εμπλοκής Μαθητών στη Διδακτική Διαδικασία
Δυσκολία Διαχείριση Τάξης
Μείωση εφαρμογής διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών
Ελλειψη πρόθεσης συνεργασίας μαθητών
Απορρέει από κακή σχέση μαζί τους
Αδιαφορία για όλα
Αποσπασματική εφαρμογή στρατηγικών= αναποτελεσματικότητα
Χειρότερα από περσι=καμια προσπάθεια συνεργασίας μαθητών/τριών
Ικανότητα εκτέλεσης διαδικασιών καθοδήγησης
Ικανότητα επιλογής κατάλληλων διδακτικών μέσων
Άρνηση συνεργασίας μαθητή/τριας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα

Συμπεριφορά Μαθητικού Πληθυσμού
Χειρότερη
Αγωγή οικογένειας
Αδιαφορία Γονέων
Κρίση Κοινωνικών Αξιών
Παραίτηση Εκπαιδευτικών


Επίδοση Μαθητικού Πληθυσμού
Χαμηλή Επίδοση
Απαξίωση γνώσης από γονείς= άχρηστη
Απαξίωση γνώσης από μαθητές
Αδιαφορία μαθητών/τριών για μάθηση
Γνώσης: δεν αξίζει ο κόπος για το όφελος
Σημαντικότερο από σπουδες, το ρουσφέτι