



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Πρακτικές διαχείρισης σχολικής τάξης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο ρόλος της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΣΩΤΗΡΙΑΣ ΓΚΟΥΜΑ

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2024

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - _____

Ο/η συγγραφέαςβεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	7
Περίληψη	8
Abstract	9
Εισαγωγή	11
Διαχείριση της σχολικής τάξης.....	11
<i>Εννοιολογική αποσαφήνιση διαχείρισης της σχολικής τάξης.....</i>	11
<i>Προτεινόμενες παρεμβάσεις διαχείρισης της σχολικής τάξης.....</i>	13
Πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	16
<i>Διεθνή ερευνητικά δεδομένα.....</i>	16
<i>Εθνικά ερευνητικά δεδομένα.....</i>	19
Επαγγελματική εξουθένωση και πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης.....	21
<i>Εννοιολογική αποσαφήνιση επαγγελματικής εξουθένωσης.....</i>	21
<i>Ο ρόλος της επαγγελματικής εξουθένωσης στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.....</i>	24
Σχολικό κλίμα και πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης.....	26
<i>Εννοιολογική αποσαφήνιση σχολικού κλίματος.....</i>	26
<i>Ο ρόλος του σχολικού κλίματος στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.....</i>	30
Ο ρόλος του φύλου των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.....	32
Σκεπτικό, σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας.....	35
Μέθοδος	38
Συμμετέχοντες/ουσες.....	40
Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	41
Ερευνητική διαδικασία.....	44
Μέθοδοι ανάλυσης.....	45
Αποτελέσματα	45
Ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων.....	51
Πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, επαγγελματική εξουθένωση και σχολικό κλίμα.....	51
Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	54
Ο ρόλος της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος στην τάση υιοθέτησης	

παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	56
Διαφορές ως προς το φύλο.....	56
Συζήτηση	57
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	61
Συμβολή της έρευνας.....	62
Βιβλιογραφία	64
Παράρτημα Β	74

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. <i>Ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Διαχείρισης της Συμπεριφοράς και της Διδασκαλίας στην Τάξη</i>	46
Πίνακας 2. <i>Ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Επαγγελματικής εξουθένωσης</i>	48
Πίνακας 3. <i>Ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Σχολικού κλίματος</i>	51
Πίνακας 4. <i>Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών</i>	55
Πίνακας 5. <i>Προβλεπτικοί παράγοντες της τάσης υιοθέτησης παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</i>	55

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. <i>Κυκλικό διάγραμμα φύλου εκπαιδευτικών</i>	38
Γράφημα 2. <i>Κυκλικό διάγραμμα ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών</i>	39
Γράφημα 3. <i>Κυκλικό διάγραμμα ειδικότητας εκπαιδευτικών</i>	40

Ευχαριστίες

Θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Γκιαούρη Στεργιανή και τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Τουλούπη Θάνο και για την καθοδήγηση που μού προσέφεραν και το χρόνο που διέθεσαν δίνοντας μού πολύτιμες συμβουλές και χρήσιμες οδηγίες για την διεκπεραίωση της πτυχιακής μου εργασίας. Στο ίδιο πλαίσιο ευγνωμοσύνης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για τη συμβολή τους στην επιστημονική συγκρότηση μου σε όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Οφείλω ακόμη ένα μεγάλο ευχαριστώ στα άτομα που συνέβαλαν είτε πρακτικά (π.χ. συμπλήρωση ερωτηματολογίων) είτε ψυχικά (βοήθεια και παραινέσεις) στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, στην αδερφή μου και στις φίλες μου για την αξιοσημείωτη ηθική υποστήριξη που μού παρείχαν σε όλο το διάστημα της φοίτησης μου στο Τμήμα και εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας.

Περίληψη

Παρά τη συμβολή της διαχείρισης της σχολικής τάξης στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρατηρείται σημαντική υποδιερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συμπεριφορικά/διδασκτικά ζητήματα τάξης, καθώς και των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που συμβάλλουν στην υιοθέτηση των συγκεκριμένων πρακτικών. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις πρακτικές που τείνουν να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνεκτιμώντας παράλληλα τον προβλεπτικό ρόλο της επαγγελματικής εξουθένωσης (ατομικός παράγοντας) και του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος (περιβαλλοντικός παράγοντας). Συνολικά, 253 καθηγητές/ήτριες (27.7% άνδρες) τυχαία επιλεγμένων δημοσίων Ημερήσιων Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας και του νομού Χανίων συμπλήρωσαν έντυπα ή ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που περιελάμβανε κλίμακες αναφερόμενες στις υπό μελέτη μεταβλητές (Behavior and Instructional Management Scale, Maslach Burnout Inventory, The Revised School Level Environment Questionnaire). Βάσει των αποτελεσμάτων, βρέθηκε πως οι παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών υιοθετήθηκαν σε βαθμό άνω του μέσου όρου, ενώ οι παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας εκφράστηκαν σε βαθμό κάτω του μέσου όρου. Οι πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς φάνηκε να προβλέπονται σημαντικά πρωτίστως από τη διάσταση του σχολικού κλίματος που αφορά στους σχολικούς πόρους και δευτερευόντως από το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (ένδειξη επαγγελματικής εξουθένωσης). Ακολούθως, αποδείχθηκε ότι προβλέπονται από τη διάσταση σχολικού κλίματος που σχετίζεται με τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και από τη συναισθηματική εξάντληση (ένδειξη επαγγελματικής εξουθένωσης). Οι πρακτικές διαχείρισης της διδασκαλίας φάνηκε να προβλέπονται σημαντικά πρωτίστως από το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (ένδειξη επαγγελματικής εξουθένωσης) και δευτερευόντως από τη διάσταση του σχολικού κλίματος που συνδέεται με την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών καθώς και από την αποπροσωποποίηση (ένδειξη επαγγελματικής εξουθένωσης). Τέλος, το φύλο δεν αποδείχθηκε στατιστικώς σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πέραν του εμπλουτισμού της διεθνούς και ιδίως της εγχώριας βιβλιογραφίας, τα ερευνητικά ευρήματα υποδεικνύουν την αναγκαιότητα εντατικοποίησης ψυχοπαιδαγωγικών δράσεων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς,

καθώς και πρακτικών ενίσχυσης ατομικών και περιβαλλοντικών ψυχολογικών μηχανισμών για την υιοθέτηση λειτουργικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, επαγγελματική εξουθένωση, σχολικό κλίμα, εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Abstract

Despite the contribution of classroom management to the quality of the educational process, secondary school teachers' practices in behavioral/teaching classroom issues, as well as the individual and context-related contributors to these practices are significantly under-investigated. The present study investigated the secondary school teachers' classroom management practices, examining at the same time the contributing role of burnout (individual factor) and perceived school climate (perceived context-related factor). Overall, 253 female teachers (27.7% male) of randomly selected public mainstream and vocational secondary schools in Western and Central Macedonia and the prefecture of Chania completed face to face or online a self-report questionnaire, which included scales related to the variables involved (Behavior and Instructional Management Scale, Maslach Burnout Inventory, The Revised School Level Environment Questionnaire). Based on the results, it was found that students' interfering behavioral management practices were adopted above average, while interfering instructional management practices were expressed below average. Behavioral management practices seemed to be significantly predicted primarily by the school climate dimension of school resources and secondarily by feelings of reduced personal achievement (an indication of burnout). Subsequently, behavioral management practices seemed to be predicted by the school climate dimension related to relationships between students as well as by emotional exhaustion (an indicator of burnout). Teaching management practices appeared to be significantly predicted primarily by feelings of reduced personal accomplishment (an indicator of burnout) and secondarily by the school climate dimension related to the implementation of educational innovations as well as by depersonalization (an indicator of burnout). Finally, gender did not prove to be a statistically significant differentiating factor regarding secondary school teachers' classroom management practices. In addition to the enrichment of international and especially domestic literature, the research findings indicate the necessity of intensifying psycho-educational training actions aimed at training secondary school teachers in effective strategies for managing student behaviors in the classroom, as well as practices to strengthen occupational and context-related psychological mechanisms which contribute to functional classroom management practices.

Keywords: classroom management practices, burnout, school climate, secondary school teachers.

Εισαγωγή

Διαχείριση της σχολικής τάξης

Εννοιολογική αποσαφήνιση διαχείρισης της σχολικής τάξης

Οι εξελίξεις που πραγματοποιούνται, στην παιδαγωγική επιστήμη, η πρόοδος της τεχνολογίας και οι μεταβολές στις κοινωνικές συμπεριφορές επιδρούν στην οργάνωση και τη λειτουργία τόσο της σχολικής τάξης όσο και των σχολικών μονάδων. Ο όρος «διαχείριση της σχολικής τάξης» (classroom management) αποτελεί έναν ευρύ όρο, του οποίου το περιεχόμενο, μετά από τόσα χρόνια έρευνας, δεν έχει σαφώς καθοριστεί (Eggen & Kauchak, 2017). Τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη έχουν σχέση με τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής κατάστασης. Ειδικότερα, την αλληλεπίδραση με συνομήλικα άτομα, την αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό και τον τρόπο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Slavin, 2006). Η διαχείριση της σχολικής τάξης έχει οριστεί ως το σύνολο των ενεργειών του/της εκπαιδευτικού που έχουν στόχο να διατηρούν ένα μαθησιακό περιβάλλον, που να ευνοεί την επίτευξη στόχων διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτοί είναι η τακτοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, η θέσπιση κανόνων και διαδικασιών, η διατήρηση της προσοχής στα μαθήματα και η συμμετοχή σε μαθητικές δραστηριότητες (Emmer & Evertson, 2013; Simonsen et al., 2008).

Έκτοτε, έχουν πραγματοποιηθεί περαιτέρω μελέτες για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, η οποία αποδείχθηκε ότι περιλαμβάνει την επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικού με γονέα, παρεμβάσεις της διοίκησης του σχολείου, ακόμη και τους προσανατολισμούς και τις διατάξεις των εκπαιδευτικών συστημάτων (Martin & Sass, 2010). Επίσης, εμπεριέχει την πρόβλεψη του/της εκπαιδευτικού για τη δημιουργία παραγωγικής συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών με βάση την κατανομή ευθύνης, τη προετοιμασία εκπαιδευτικών, την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού και διαδικασιών αξιολόγησης και, τέλος, τη παροχή ανατροφοδότησης για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών και τη συμπεριφορά τους (Martin & Sass, 2010). Προχωρώντας, η διαχείριση της σχολικής τάξης αναφέρεται ως ο τρόπος διευθέτησης των πολύπλοκων σχέσεων και γεγονότων από τον/την εκπαιδευτικό που μπορεί να προκύψουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Περιλαμβάνει την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού, τις δεξιότητες του/της και την επαγγελματική του/της συμπεριφορά, καθώς και τις δράσεις του/της για την επίβλεψη δραστηριοτήτων εντός της σχολικής τάξης, όπως είναι η μάθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί στο έργο της διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι αρμόδιοι για: 1. την οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας για την πρόσβαση των μαθητών/τριών στη μάθηση, 2. τη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και τις αντίστοιχες μεταξύ των μαθητών/τριών, 3. τη προώθηση της προαγωγής των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και της αυτορρύθμισης τους και τέλος, 4. το είδος και τον βαθμό της παρέμβασης σε μαθητές/τριες που επιδεικνύουν προβληματική συμπεριφορά (Everston & Weinstein, 2006). Όμως για να επιτευχθούν τα παραπάνω, θεωρείται μείζονος σημασίας ο/η εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει τις αρμόζουσες συνθήκες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επομένως, οι μαθητές/τριες για να υποστηρίζονται κατάλληλα και να επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς τους στόχους χρειάζεται να συνδυαστούν αρμονικά οι παιδαγωγικές και οι διδακτικές διαδικασίες για μια ικανοποιητική διαχείριση της σχολικής τάξης (Everston & Weinstein, 2006).

Εκτός από τα παραπάνω, η διαχείριση της σχολικής τάξης σχετίζεται με τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος από τον/την εκπαιδευτικό, που επιτρέπει την επιτυχή διδασκαλία (Hochweber et al., 2014; Sahin, 2015). Αποτελεί τις ενέργειες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο που υποστηρίζει και διευκολύνει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Emmer & Evertson, 2013). Το αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον δεν σχετίζεται μόνο με την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς. Επίσης, αναφέρεται στην αποτελεσματική διαχείριση της διδακτικής ώρας, τη δημιουργία μιας ευνοϊκής ατμόσφαιρας που διατηρεί ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την αναζήτηση της γνώσης και τέλος την εφαρμογή κατάλληλων δραστηριοτήτων που εξασκούν τη σκέψη και κινητοποιούν τη φαντασία των μαθητών/τριών (Slavin, 2006). Παράλληλα, ο Brophy (2006) επεσήμανε τις λειτουργίες και τους στόχους που υπηρετεί η διοίκησης της τάξης. Πιο αναλυτικά, οι λειτουργίες και οι στόχοι πραγματεύονται την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών (student socialization), όπου ο ερευνητής τονίζει πως συγκαταλέγονται η συναισθηματική, δημοκρατική και ηθική ανάπτυξή τους, αλλά και τις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της απειθαρχίας τους (disciplinary interventions) (Korpershoek et al., 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στον όρο διαχείριση της σχολικής τάξης έχουν συμπεριληφθεί ζητήματα προγραμματισμού των μαθημάτων, θέματα οργάνωσης της διδασκαλίας και μαθησιακών δραστηριοτήτων και χρήσης προληπτικών πρακτικών διαχείρισης συμπεριφοράς (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011; Sugai & Horner, 2006). Συμπερασματικά, η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής τάξης καθώς και η διαχείριση

της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών αποτελούν σημαντικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο/η εκπαιδευτικός κατέχει πλέον έναν πολυδιάστατο ρόλο και μεριμνά για να προσλάβουν τα παιδιά πολλαπλά κίνητρα να εκπαιδευτούν, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες, αξίες και να αποτυπώσουν τα μέγιστα στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα (Poulou, 2007).

Προτεινόμενες παρεμβάσεις διαχείρισης της σχολικής τάξης

Για αρκετές δεκαετίες, ζητήματα που άπτονταν της διαχείρισης της σχολικής τάξης δεν αποτελούσαν το επίκεντρο ερευνητικού ενδιαφέροντος, λόγω του ότι στην έννοια της «διαχείρισης της σχολικής τάξης» δόθηκε, αρχικά, η αρνητική σημασία του ελέγχου των μαθητών/τριών (Evertson & Weinstein, 2006). Η διαχείριση της σχολικής τάξης και η πειθαρχία θεωρούνταν ταυτόσημοι όροι και αποσκοπούσαν στην εφαρμογή της τάξης στις σχολικές αίθουσες. Οι σύγχρονοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η πειθαρχία αποτελεί κομμάτι του γενικότερου πλαισίου της διαχείρισης της σχολικής τάξης, που ρυθμίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και συμβάλλει στον έλεγχο και τη τροποποίηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011; Ματσαγγούρας, 2003).

Στόχοι της διαχείρισης της σχολικής τάξης αποτελούν η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των μαθητών/τριών, η μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας και η δημιουργία μιας κοινότητας φροντίδας και εμπιστοσύνης. Η αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα του ατόμου να έχει υπό τον έλεγχο του τις πράξεις και τα συναισθήματα του και απαιτείται προσπάθεια και χρόνος για να αποκτηθεί (Eggen & Kauchak, 2017). Όταν οι μαθητές/τριες ελέγχουν την παρορμητικότητα τους, τότε δημιουργείται ένα κλίμα όπου οι μαθητές/τριες νιώθουν ασφαλείς να μοιραστούν συναισθήματα και σκέψεις, χωρίς το φόβο χλευασμού. Συνεπώς, συμπεριφορές όπως είναι η ανυπακοή ή η διακοπή του μαθήματος ελαχιστοποιούνται, ώστε να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στη μάθηση και τη διδασκαλία, τον πρωτεύοντα στόχο της διαχείρισης της σχολικής τάξης (Hochweber et al., 2014).

Η γνωστική θεωρία μάθησης στηρίζεται στο ότι τα άτομα επιθυμούν οι εμπειρίες και οι γνώσεις που αποκτούν να έχουν νόημα για τους ίδιους, ώστε να συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτορρύθμισης τους. Κάποιες γνωστικού τύπου παρεμβάσεις, που προτείνονται για τη αποκατάσταση σχολικής τάξης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι η πλήρης επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί στην τάξη και η συμφωνία ανάμεσα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Eggen & Kauchak, 2017). Οι μη λεκτικές παρεμβάσεις βασίζονται στην Αρχή Ελάχιστης Παρέμβασης και αποτελούν έμμεσης φύσης παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς. Ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με

τρόπο διακριτικό και φειδωλό, ώστε να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεων τους. Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι η βλεμματική επαφή, ο τόνος της φωνής, ο προσανατολισμός του σώματος ή οι εκφράσεις του προσώπου και η χρήση μηνυμάτων εαυτού που αποσκοπούν στο να μειώσουν την δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά και στο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν την επίδραση που έχει η συμπεριφορά τους στους άλλους (Ματσαγγούρας, 2003). Προχωρώντας, μερικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις είναι η εφαρμογή συνεπειών, δηλαδή το αποτέλεσμα που σχετίζεται με την ανάρμοστη συμπεριφορά και η χρήση παρατηρήσεων για παύση συμπεριφορών (Eggen & Kauchak, 2017).

Έπειτα, η Αρχή της Προοδευτικής Παρέμβασης εντοπίζεται στην πειθαρχική λεκτική παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, η οποία κινείται προοδευτικά από τις έμμεσες προς τις άμεσες και τις περισσότερο περιοριστικές παρεμβάσεις (Ματσαγγούρας, 2003). Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί αναφέρει το όνομά του/της μαθητή/τριας στη ροή του λόγου του, χωρίς να αναφέρεται στη συμπεριφορά του. Επίσης, μπορεί να υποβάλει σχετική με το μάθημα ερώτηση προς τον/την άτακτο/η μαθητή/τρια ή να χρησιμοποιήσει το χιούμορ. Ακόμη, δύναται να του υπενθυμίσει τη δέσμευση του να συμμορφώνεται προς τους κανονισμούς καθώς και τα οφέλη που θα αποκομίσει αν επιδείξει την επιθυμητή συμπεριφορά. Τέλος, μπορεί να αξιοποιηθεί μετρημένη χρήση επιπλήξεων, που να συνδυάζεται με μη λεκτικές παρεμβάσεις. Συνιστάται η επίπληξη να γίνεται ιδιωτικά, προκειμένου να διασφαλιστεί ο σεβασμός στο πρόσωπό του/της μαθητή/τριας (Ματσαγγούρας, 2003).

Η διαχείριση της σχολικής τάξης έχει διακριθεί από άλλους μελετητές σε δύο υποκατηγορίες: τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (behavior management) και τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management). Η διαχείριση συμπεριφοράς αναφέρεται στη θέσπιση κανόνων που επιβραβεύουν τους/τις μαθητές/τριες για θετική συμπεριφορά και τους παρακινούν να επωφεληθούν από τους κανόνες. Σημαντικές πρακτικές για την επίτευξή της είναι οι ανταμοιβές και η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών, η συζήτηση καθηγητών/τριών-μαθητών/τριών σχετικά με τις αποδεκτές και μη συμπεριφορές, το πρόγραμμα επικοινωνίας εκπαιδευτικών- γονέων (Martin & Sass, 2010). Από την άλλη, η διαχείριση της διδασκαλίας περιλαμβάνει πρακτικές όπως η κατάλληλη διευθέτηση των θρανίων, η κατάρτιση καθημερινής ρουτίνας και γενικά στοιχεία που αναφέρονται στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα και την προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο και στα ενδιαφέροντά τους (Martin & Sass, 2010).

Οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας και Δημοτικού αδιαφορούν για τους κανόνες και δεν κατανοούν πώς συνεισφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η γνωστική τους ανάπτυξη πιθανόν είναι στο προενηνοιολογικό στάδιο. Η αυστηρή κριτική και οι τιμωρίες μπορεί να αποβούν αρκετά επιβλαβείς, καθώς τα παιδιά είναι ευαίσθητα σε αυτήν την ηλικία. Από την άλλη, μπορεί να αντιδράσουν με θετικό τρόπο σε συμπεριφορικές παρεμβάσεις, όπως τον έπαινο (Eggen & Kauchak, 2017). Όμως, σε περίπτωση που αγνοηθεί η μη αρμόζουσα συμπεριφορά τους και χρησιμοποιηθούν έμμεσα μηνύματα, μπορεί να μην υπακούσουν, όπως συμβαίνει με τα μεγαλύτερα παιδιά. Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις, όπως οι παύσεις (time-out), όταν διακόπτεται συχνά το μάθημα, μπορούν να επιφέρουν αποτελέσματα εφόσον δεν γίνεται κατάχρηση (Eggen & Kauchak, 2017).

Στη συνέχεια οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου όσο μεγαλώνουν, αποκτούν μεγαλύτερη προσωπική, κοινωνική και γνωστική επίγνωση. Κατα την εφηβική ηλικία, η συμπεριφορά γίνεται πιο σταθερή και οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε λογικούς συλλογισμούς και επικοινωνούν καλύτερα σε επίπεδο ενηλίκων. Για αυτό προτείνονται τα σαφή όρια σχετικά με την αποδεκτή συμπεριφορά και η σταθερή ενίσχυσή τους (Eggen & Kauchak, 2017). Ο συνετός και ο έγκαιρος έπαινος παραμένει σημαντικός. Αντίθετα, η συμπεριφορική παρέμβαση της αδιαφορίας απέναντι στην ανάρμοστη συμπεριφορά είναι αποδοτική για παραβάσεις κανόνων με λιγότερη σημασία (Ματσαγγούρας, 2003). Εκτιμούν θετικά τη συμμετοχή στη σύνταξη των κανόνων και ο προγραμματισμός τακτικών συναντήσεων με την τάξη είναι αποτελεσματικός για τη δέσμευση των μαθητών/τριών και τη συνεργασία τους με τις διαδικασίες και τους κανόνες της ομάδας τους. Επίσης, προτείνεται να αποφεύγονται οι επιπλήξεις και να χρησιμοποιούνται απλές συστάσεις. Εκτός από τα παραπάνω, αναπτύσσουν όλο και πιο πολύ την ικανότητα να διαβάζουν τα κοινωνικά και μη λεκτικά σήματα, άρα η ασυμφωνία ανάμεσα στα λεκτικά και μη λεκτικά σήματα έχει σημασία (Eggen & Kauchak, 2017).

Η διαχείριση της σχολικής τάξης περιλαμβάνει τόσο προληπτικές όσο και αντιδραστικές διαδικασίες που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος μαθησιακού περιβάλλοντος (Aliakbari & Heidarzadi, 2015). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μείζονος σημασίας, επειδή παρέχει καταστάσεις κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/τριών, δηλαδή οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται για να μαθαίνουν. Με αυτόν τον τρόπο, πιθανές αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών αποτρέπονται μέσω της προσωπικής και ομαδικής δέσμευσης ενώ, αναπτύσσονται τα κίνητρα των μαθητών/τριών και βελτιώνονται η ακαδημαϊκή επίδοση και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τους (Koutrouba, 2013; Ματσαγγούρας, 2008).

Επιπροσθέτως, η αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους είναι χρήσιμη, αφού συνεισφέρει στη βελτίωση της απόδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Weinstein & Romano, 2015). Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα καθώς παρατηρείται άτομα που δεν υπακούουν και είναι απείθαρχα να προέρχονται από σχολικές μονάδες με μαθητές/τριες που διαφέρουν σε εθnicoπολιτισμικό επίπεδο (Κυρίδης, 2006). Κρίνεται, τέλος, απαραίτητη η παρουσία σχολικού ψυχολόγου στα σχολεία και η υποστήριξη από κοινωνικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, που θα συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό πεδίο, το οποίο είναι περίπλοκο (Κυρίδης, 2006). Εν κατακλείδι, ο/η εκπαιδευτικός θεωρείται ικανός όταν αξιοποιεί με επιτυχία τις στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης για την αντιμετώπιση καταστάσεων και προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή/τριας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Διεθνή ερευνητικά δεδομένα

Η διαχείριση της σχολικής τάξης καθορίζεται από τις επαγγελματικές αξίες και τις πεποιθήσεις του/της εκπαιδευτικού, καθώς και από τον πολιτισμό και το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Έχει σημαντικό αντίκτυπο στο είδος των διαπροσωπικών σχέσεων και στο κλίμα της σχολικής αίθουσας. Οι καθηγητές/τριες δηλώνουν ανεπαρκώς καταρτισμένοι/ες, ώστε να διαθέτουν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις και ικανότητες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθητών/τριών με προβληματική συμπεριφορά (Koutrouba, 2013). Πολυάριθμες μελέτες έχουν επιβεβαιώσει ότι η χρήση πολλαπλών μοντέλων διδασκαλίας και η γνώση και η εφαρμογή μη παρεμβατικών πρακτικών, επηρεάζει θετικά τη σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια (Cothran et al., 2003). Επιπλέον, η μετάδοση της γνώσης πραγματοποιείται χωρίς παρεμβολές, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται υψηλές σχολικές επιδόσεις εκ μέρους των μαθητών/τριών και να διασφαλίζεται η αποτελεσματική επίτευξη γνωστικών επιτευγμάτων (Aliakbari & Heidarzadi, 2015; Rahimi & Asadollahi, 2012). Η διαμόρφωση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος δύναται να βελτιώσει τη συναισθηματική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, όπως ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και

συνεργατικότητα (Koutrouba, 2013). Πέρα από τα προαναφερθέντα, η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης συσχετίζεται θετικά με τη μαθητική εμπλοκή (Reinke et al., 2008), τη σχολική επιτυχία (Wong & Wong, 2018) και, τέλος, οδηγεί σε αυξημένη δέσμευση και κίνητρα μάθησης (Stronge et al., 2011).

Σύμφωνα με δεδομένα μελετών που διεξήχθησαν από διαφορετικούς ερευνητές παγκοσμίως, προκύπτει ότι σε περιοχές του δυτικού πολιτισμού (Αυστραλία, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής) οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τείνουν να είναι περισσότερο παρεμβατικοί. Αξιοποιούν τα διάφορα είδη επιβραβεύσεων για την αναγνώριση της επιθυμητής συμπεριφοράς και ποινών για την ανεπιθύμητη. Απώτερος στόχος είναι ο έλεγχος και η τροποποίηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Lewis, 2006; Lewis & Burman, 2008; Zoromski et al., 2021). Μάλιστα, οι Αμερικανοί καθηγητές/τριες ακολουθούν παρεμβατική προσέγγιση στη διαχείριση διδασκαλίας. Επεξηγηματικά, ελέγχουν περισσότερο θέματα που αφορούν τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού, τον καθορισμό των καθημερινών διαδικασιών και την κινητοποίηση των μαθητών/τριών για ανεξάρτητη εργασία στη διαχείριση διδασκαλίας (Lewis, 2006; Lewis & Burman, 2008; Zoromski et al., 2021).

Αντιθέτως, εφαρμόζουν αλληλεπιδραστική/δημοκρατική προσέγγιση στη διαχείριση συμπεριφοράς. Πιο ειδικά, επιδιώκουν η επίλυση του προβλήματος να γίνεται από κοινού με τους/τις μαθητές/τριες και να υφίσταται αμοιβαία ικανοποίηση και από τις δύο πλευρές. Βέβαια, επιθυμούν οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν περισσότερο σε κοινές αποφάσεις σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς (Lewis, 2006; Lewis & Burman, 2008; Sullivan et al., 2014). Επιπροσθέτως, χρησιμοποιούν συχνά και τη συζήτηση με τον/την μαθητή/τρια για να διευθετηθούν ζητήματα αναφορικά με τη συμπεριφορά του/της και τη κλιμάκωση των συνεπειών, όταν η συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας παραμένει αμετάβλητη (Lewis et al., 2011; Sullivan et al., 2014). Βάσει ευρημάτων της μελέτης του Αυστραλού ερευνητή Ramon Lewis (2006), οι Αυστραλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πρακτικές διαχείρισης που βασίζονταν σε σαφείς κανόνες και αξιοποιούν συμπεριφοριστικές πρακτικές, τον έπαινο και την τιμωρία. Τέλος, αποδείχθηκε ότι δεν υποστηρίζουν την προσέγγιση που προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες να ελέγχουν οι ίδιοι/ες τη συμπεριφορά τους.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από χώρες της Ασίας (Κίνα, Βιετνάμ) εφαρμόζουν κυρίως μη παρεμβατικές/καθοδηγητικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αναλυτικότερα, ελέγχουν λιγότερο τους/τις μαθητές/τριες και έχουν την αντίληψη ότι εκείνοι/ες διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα και ανάγκες που πρέπει να εκφραστούν (Aliakbari & Heidarzadi, 2015; Lewis et al., 2005; Lewis et al., 2008; Tran, 2015). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στη Σιγκαπούρη είναι περισσότερο παρεμβατικοί με

σεβασμό παράλληλα τόσο στη διαχείριση διδασκαλίας όσο και στη διαχείριση συμπεριφοράς (Lang, 2013). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί στο Ιράν φαίνεται να υιοθετούν ένα παρεμβατικό στυλ στη διαχείριση της τάξης (Rahimi & Asadollahi, 2012), όμως τρία χρόνια αργότερα μία άλλη έρευνα στην ίδια χώρα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη διαχείριση διδασκαλίας και τη διαχείριση συμπεριφοράς (Aliakbari & Heidarzadi, 2015). Έρευνες στην Τουρκία αποκάλυψαν ότι οι περισσότεροι καθηγητές/τριες είναι παρεμβατικοί όσον αφορά τη διαχείριση διδασκαλίας (Caner & Tertemiz, 2015) και αλληλεπιδραστικοί στη διαχείριση συμπεριφοράς (Cerit & Yüksel, 2015). Παρόλα αυτά, εντοπίστηκε και αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη διδακτική διαχείριση εκ μέρους καθηγητών/τριών (Cerit & Yüksel, 2015).

Μερικές επιπλέον πρακτικές των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η αγνόηση, η επίβλεψη, η ανατροφοδότηση, η παραπομπή στο γραφείο του/της διευθυντή/τριας, ο συμβιβασμός με τους/τις άτακτους/ες μαθητές/τριες και τέλος η έκφραση θυμού προς εκείνους/ες (Lewis et al., 2011; Simonsen et al., 2008). Εκτός από τα παραπάνω, η χρήση πρακτικών υποστήριξης θετικής συμπεριφοράς (π.χ. ευκαιρίες για ανταπόκριση, έπαινος) από τους/τις εκπαιδευτικούς συσχετίστηκε θετικά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τάξη (Kennedy et al., 2017; Larson et al., 2021). Με αφορμή τη πανδημία COVID-19 που ανέδειξε την χρήση της υβριδικής διδασκαλίας (hyflex), οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιοποιούν ανάλογες πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης με εκείνες που χρησιμοποιούσαν στη τάξη. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν την μοντελοποίηση της επιθυμητής συμπεριφοράς και τη παροχή έγκαιρης και ρητής ανατροφοδότησης για την υποστήριξη των μαθητών/τριών. Επίσης, αξιοποιούν πρακτικές όπως δημιουργία προσδοκιών, σαφή όρια και συστηματική αναφορά στους κανόνες της τάξης (Lohmann et al., 2021).

Συμπερασματικά, με βάση το διεθνές ερευνητικό πλαίσιο για τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εξάγονται κάποια προκαταρκτικά αντιφατικά συμπεράσματα. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα ερευνητικά ευρήματα, οι Αμερικανοί και Αυστραλοί καθηγητές/τριες έχουν την τάση να εφαρμόζουν παρεμβατική προσέγγιση στη διαχείριση διδασκαλίας, ενώ υιοθετούν αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη διαχείριση συμπεριφοράς. Από την άλλη, σε περιοχές του Ανατολικού πολιτισμού, τα ευρήματα είναι επίσης αντιφατικά. Σε ασιατικές χώρες όπως τη Κίνα και το Βιετνάμ, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κυρίως μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αντίθετα, οι καθηγητές/τριες στη Σιγκαπούρη είναι παρεμβατικοί στη διαχείριση διδασκαλίας και στη διαχείριση συμπεριφοράς. Στο Ιράν

υφίστανται διαφορούμενα ερευνητικά ευρήματα και τέλος, στην Τουρκία οι περισσότεροι καθηγητές/τριες τείνουν να υιοθετούν αλληλεπιδραστική προσέγγιση στη διαχείριση συμπεριφοράς, ενώ τα ευρήματα είναι αντιφατικά αναφορικά με τη διαχείριση διδασκαλίας.

Εθνικά ερευνητικά δεδομένα

Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης και οι μελέτες έχουν εστιάσει περισσότερο είτε σε συγκεκριμένες πρακτικές που τίθενται σε εφαρμογή από τους/τις εκπαιδευτικούς για να εξασφαλίσουν τον έλεγχο στην τάξη, είτε στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς (Akin-Little et al., 2007).

Σε μια σχετική μελέτη, οι ερευνητές εξέτασαν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εξασφάλιση πειθαρχίας στην τάξη. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μια θετική συσχέτιση ανάμεσα σε πρακτικές που αυξάνουν το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών/τριών για πειθαρχία και στην ενδεδειγμένη συμπεριφορά τους. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η οργάνωση και η διευθέτηση της σχολικής αίθουσας με τρόπο που επιτρέπει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας των μαθητών/τριών ενισχύει το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση και πειθαρχημένη συμπεριφορά (Zounhia et al., 2003). Σε μια επιπρόσθετη έρευνα παρατηρήθηκε ότι η ευελιξία των εκπαιδευτικών, η ευγένεια, η επίγνωση, η διακριτικότητα, η επικοινωνία, η υποστήριξη, η υπομονή, η ανταπόκριση, ο σεβασμός και το χιούμορ σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού για τη διάδοση της γνώσης με πιο κατανοητό και συμμετοχικό τρόπο και την χρήση μη παρεμβατικών πρακτικών (Koutrouba, 2012). Επιπλέον, προέκυψε ότι η ενισχυμένη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας παρουσιάζεται σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε πολλαπλές διαδικασίες μάθησης (Koutrouba, 2012). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν ότι η απόκτηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκείνων και των μαθητών/τριών τους, ενθαρρύνει τους τελευταίους να νιώθουν άνετα και να διαθέτουν έντονα κίνητρα για μάθηση (Koutrouba, 2012).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δίνουν λιγότερη σημασία σε προβληματικές συμπεριφορές μαθητών/τριών σε σχέση με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αξιοποιούν τον περισσότερο χρόνο στη διάδοση της γνώσης παρά στην διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τον μαθητικό πληθυσμό (Ifanti, 2007). Επιπλέον, το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν τη συνεργασία με το σχολείο για την αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά ίσως οφείλεται στον ανεπαρκή ρόλο της διοίκησης του σχολείου (Koutrouba, 2013) ή στην

ανησυχία ότι η «δημοσιοποίηση» των προβλημάτων της τάξης θα προκαλέσει την απώλεια του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών (Ifanti, 2007).

Κάποιες πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς είναι ο λεκτικός έπαινος (π.χ. «Εξαιρετική δουλειά» ή «Μου αρέσει ο τρόπος που κάνεις την εργασία...») και η θετική ανατροφοδότηση, όπως ένα χαμόγελο ή ένα νεύμα αναγνώρισης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το θετικό άγγιγμα (π.χ. χτύπημα στην πλάτη) (Akin-Little et al., 2007). Σε περίπτωση κάποιας παράβασης ή διαταραχής στην τάξη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί λεκτική επίπληξη ή βλεμματική επαφή για να εκφράσει την αποδοκιμασία της για τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αγνοούν την ακατάλληλη συμπεριφορά του/της άτακτου/ης μαθητή/τριας, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν τη θετική συμπεριφορά ενός άλλου/ης μαθητή/τριας (Akin-Little et al., 2007). Εάν οι μαθητές/τριες εμπλέκονται τακτικά σε ακατάλληλη συμπεριφορά, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι προβαίνουν σε ανάκληση προνομίων, αποστολή σημειώματος στους γονείς και αποστολή του/της μαθητή/τριας στο γραφείο του/της διευθυντή/ριας (Akin-Little et al., 2007). Αξιοσημείωτο είναι ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε παραβάσεις με ιδιαίτερη προσοχή (π.χ. λεκτική επίπληξη), αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως θετικός ενισχυτής στην αρνητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, ως επιζήτηση προσοχής (Akin-Little et al., 2007).

Οι καθηγητές/τριες στην Ελλάδα τείνουν να δίνουν έμφαση στην οργάνωση και τη διευθέτηση της σχολικής αίθουσας, στις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/τριες, σε προσωπικές δεξιότητες όπως ευελιξία, ευγένεια. Τέλος, χρησιμοποιούν λεκτικό έπαινο, θετική ανατροφοδότηση, θετικό άγγιγμα, ενώ σε περίπτωση κάποιας παράβασης στην τάξη αξιοποιούν λεκτική επίπληξη, βλεμματική επαφή ή αγνοούν την ακατάλληλη συμπεριφορά. Ανακεφαλαιώνοντας, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές εγχώριες έρευνες για να υπάρχουν επαρκή εθνικά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επομένως, υφίσταται υποδιερεύνηση του θέματος και θεωρείται σημαντική η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς συμβάλλει σε επέκταση της βιβλιογραφίας της επικείμενης ερευνητικής περιοχής. Τέλος, τα όποια διαθέσιμα διεθνή ερευνητικά ευρήματα δεν δύνανται με ασφάλεια να γενικευτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που παρουσιάζει διαφορές από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.

Επαγγελματική εξουθένωση και πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης

Εννοιολογική αποσαφήνιση επαγγελματικής εξουθένωσης

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης άρχισε να ενδιαφέρει τους ερευνητές από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το αντίθετο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Hellesøy et al., 2000). Αποτελεί ένα αρκετά συχνό φαινόμενο που παρουσιάζουν οι εργαζόμενοι, το οποίο επιδρά αρνητικά στην εργασιακή απόδοση και την παρακίνηση τους. Συναντάται και με τον όρο «occupational burnout» (Leiter et al., 2014; Schaufeli et al., 2009). Η σχέση που διαθέτουν οι εργαζόμενοι με την εργασία τους και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν λόγω δυσλειτουργίας της σχέσης αυτής, έχει αναγνωριστεί ως το φαινόμενο επαγγελματική εξουθένωση (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Η επαγγελματική εξουθένωση προήλθε από επαγγέλματα κοινωνικής πρόνοιας και εξυπηρέτησης, όπου ο πυρήνας της εργασίας αποτελούνταν από τη σχέση ανάμεσα σε πάροχο και αποδέκτη. Αποτελεί μια κατάσταση σωματικής και ψυχολογικής κόπωσης, αποξένωσης και απογοήτευσης που προκαλείται από έντονο στρες και πολλές ώρες εργασίας, και συνήθως διαδραματίζεται στον εργασιακό χώρο (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Η κατάσταση αυτή συνοδεύεται συχνά από συμπτώματα όπως υπερβολικό άγχος και πίεση, έλλειψη ενδιαφέροντος, ανασφάλεια και ανικανότητα να διαχειριστεί το άτομο επαγγελματικές απαιτήσεις στην καθημερινότητα. Αρχικά, η επαγγελματική εξουθένωση διερευνήθηκε όχι ως ατομική απόκριση στο στρες, αλλά ως προς τις σχεσιακές συναλλαγές του ατόμου στον εργασιακό χώρο (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Ο Bradley (1969) ανέφερε πρώτος τον όρο επαγγελματική εξουθένωση. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1974 στις Η.Π.Α., ο ψυχίατρος ο Freudenberger έκανε παρατηρήσεις σε πλαίσια που δημιουργούνταν στενές σχέσεις ανάμεσα σε επαγγελματίες και άτομα που χρήζουν φροντίδας και υποστήριξης. Έπειτα, εντόπισε έλλειψη κινήτρων εκ μέρους τους, μείωση της ενέργειας αναφορικά με την εργασία, καθώς και ποικίλα σωματικά και ψυχικά συμπτώματα. Έτσι, χρησιμοποίησε τον όρο «burnout» για να προσδιορίσει την κατάσταση που βίωναν (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Επιπλέον, διαπίστωσε πως το «burnout» παρουσιαζόταν πιο πολύ στους εργαζόμενους που εργάζονταν περισσότερες ώρες και ήταν αρκετά αφοσιωμένοι και ηθικά δεσμευμένοι στην επιτυχή διεκπεραίωση των εργασιακών καθηκόντων τους (Schaufeli & Buunk, 2003). Οι Ganster και Schaubroeck (1991, όπ. αναφ. στο Toulouris, 2021) ανέφεραν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα είδος επαγγελματικού στρες και πιο ειδικά, μια χρόνια συναισθηματική ανταπόκριση σε

στρεσογόνες συνθήκες εργασίας που απαιτούν υψηλά επίπεδα διαπροσωπικών επαφών. Προχωρώντας, οι Kyriacou και Sutcliffe (1978, όπ. αναφ. στο Touloupis, 2021) όρισαν την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνδρομο που είναι αποτέλεσμα διαρκούς στρες και χαρακτηρίζεται από σωματική, συναισθηματική εξάντληση και αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου. Εκτός από τα παραπάνω, ο Längle (2003) υποστήριξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση χρειάζεται να θεωρηθεί ως μια μορφή υπαρξιακό κενού που περιλαμβάνει πλήξη, απάθεια και έλλειψη ενδιαφέροντος στις εργασιακές σχέσεις. Οι άνθρωποι με επαγγελματική εξουθένωση, δεν διαθέτουν το αίσθημα αυτοεκπλήρωσης.

Παρά την διατύπωση ποικίλων ορισμών για την αποσαφήνιση του όρου «burnout», ο επικρατέστερος ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει πλαισιωθεί από την ερευνήτρια του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, Christine Maslach. Αναλυτικότερα, όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα σύνδρομο σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης, όπου ο/η εργαζόμενος/η έχει χάσει το ανθρωπιστικό ενδιαφέρον του/της και το θετικό του/της συναίσθημα προς τα άτομα που λαμβάνουν τις υπηρεσίες του/της (π.χ. μαθητές/τριες ή ασθενείς) (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Επίσης, ο/η εργαζόμενος/η δεν νιώθει ικανοποίηση από τη δουλειά και την απόδοσή του/της και αναπτύσσει σταδιακά μια αρνητική αυτοεικόνα (Maslach & Leiter, 2005). Οι Maslach και Jackson (1986) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται ως μονοδιάστατη διαδικασία, αλλά ως πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει τρεις διακριτές διαστάσεις, που εντοπίζονται σε οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον. Βάσει των Maslach και Leiter (1997, όπ. αναφ. στο Touloupis, 2021), είναι οι διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της μειωμένης προσωπικής επίτευξης.

Πιο ειδικά, όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), τα άτομα δεν μπορούν να αναπτύξουν ψυχολογική σύνδεση κατά την συναναστροφή τους με άλλα άτομα. Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας και την αίσθηση ότι οι συναισθηματικοί πόροι των εργαζομένων έχουν εξαντληθεί, χωρίς να υφίσταται κάποια πηγή αναπλήρωσης (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Leiter et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική εξουθένωση νιώθουν ότι δεν διαθέτουν την ικανότητα να προσφέρουν τίποτα από τον εαυτό τους στους/στις μαθητές/τριες τους, όπως έκαναν κάποτε (Kristensen et al., 2005; Touloupis, 2021). Στη συνέχεια, η αποπροσωποποίηση (depersonalization) αποτελεί μια σύνθετη έννοια που προσδιορίζει τη διαμόρφωση αρνητικής, σκληρής και υποτιμητικής στάσης ή/και αντιμετώπισης των εργαζομένων προς τους αποδέκτες υπηρεσιών. Τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά της αποπροσωποποίησης

θεωρούνται η έλλειψη ιδεαλισμού, ο κυνισμός και η ευερεθιστότητα απέναντι στους άλλους. Ο κυνισμός αντιπροσωπεύει τη διαπροσωπική διάσταση της εξουθένωσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την αποπροσωποποίηση προβάλλουν απόμακρη στάση απέναντι στα παιδιά, διατηρώντας ακόμη και σωματική απόσταση από τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς και τους συναδέλφους (Maslach & Leiter, 2016; Toulouris, 2021). Επιπροσθέτως, δύνανται να προσβάλλουν και εξευτελίζουν τους/τις μαθητές/τριες τους, αγνοώντας τις ανάγκες τους για εκπαίδευση, συναισθηματική ή/και ηθική υποστήριξη (Kristensen et al., 2005; Malinen & Savolainen, 2016).

Η τελευταία διάσταση, η μειωμένη προσωπική επίτευξη (reduced personal accomplishment) αναφέρεται σε μειωμένη αίσθηση ικανότητας και παραγωγικότητας στην εργασία και στην τάση που έχουμε να αξιολογούμε αρνητικά τον εαυτό μας ως ανίκανο και αποτυχημένο σε σχέση με τη δουλειά. Περιλαμβάνει συναισθήματα απόσυρσης, μειωμένης αυτοεκτίμησης και ηθικού, επαγγελματικής δυσαρέσκειας και παραίτησης, που μπορούν να συμβάλλουν σε αίσθηση αποτυχίας (Schaufeli et al., 2009; Toulouris, 2021).

Αντιπροσωπεύει τη διάσταση της αυτοαξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών σχετίζεται τις προσδοκίες τους. Για παράδειγμα, να συνάψουν μια αμοιβαία σχέση αγάπης και εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/τριες, η οποία ταυτόχρονα να παρέχει γνώση (Maslach & Leiter, 2016; Toulouris, 2021). Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν ικανοποιήσουν τις προαναφερθείσες προσδοκίες, οι καθηγητές/τριες βιώνουν το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Kristensen et al., 2005).

Στην επαγγελματική εξουθένωση είναι σημαντικό το διαπροσωπικό πλαίσιο του φαινομένου. Οι σχέσεις στην εργασία αποτελούν τη πηγή τόσο των συναισθηματικών πιέσεων όσο και των ανταμοιβών. Επιπροσθέτως, μπορεί να αποτελέσουν εργαλείο για την διαχείριση του εργασιακού άγχους (Maslach & Leiter, 2016). Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν τη συναισθηματική εξάντληση ως τη κύρια διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αποτελεί το πρώτο στάδιο έναρξης του συνδρόμου, που μπορεί να προκαλέσει ή και να προβλέψει την αποπροσωποποίηση και την αίσθηση μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Rohland et al., 2004; Tsigilis et al, 2006). Από την άλλη, η αποπροσωποποίηση είναι ένας ισχυρός αμυντικός μηχανισμός του εργαζόμενου με σκοπό να επιβιώσει στην επαγγελματική του πορεία. Το μοντέλο του Maslach θεωρείται το επικρατέστερο στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kokkinos, 2007; Özer & Beycioglu, 2010).

Το πιο πρόσφατο ερευνητικό μοντέλο μελέτης της επαγγελματικής εξουθένωσης αναπτύχθηκε από τους Demerouti και συνεργάτες (2001). Ονομάζεται μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων-πόρων JD-R (The Job Demands Resources Model) και αναφέρεται στο ότι οι εργασιακές καταστάσεις δύνανται να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις εργασιακές απαιτήσεις (job demands) και τους εργασιακούς πόρους (job resources). Στις εργασιακές απαιτήσεις εντάσσονται η πίεση του χρόνου, το αρνητικό εργασιακό περιβάλλον, οι βάρδιες, ο εργασιακός φόρτος, κλπ., η ύπαρξη των οποίων σε υπερβολικό βαθμό μπορεί να συνδράμει σε επαγγελματική εξουθένωση (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Schaufeli et al., 2009). Από την άλλη, στους εργασιακούς πόρους ανήκουν οι αμοιβές, η εργασιακή ασφάλεια, η ανατροφοδότηση, η συμμετοχή, τα οποία σε αυξημένα επίπεδα μπορεί να συμβάλλουν σε θετικές εργασιακές συμπεριφορές, όπως οργανωσιακή δέσμευση. Άρα, οι εργασιακές απαιτήσεις βρίσκονται σε συσχέτιση με τη συναισθηματική κούραση, σε αντίθεση με την έλλειψη εργασιακών πόρων που συνδέεται με την «ψυχική απομάκρυνση» (disengagement) (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Schaufeli et al., 2009).

Ο ρόλος της επαγγελματικής εξουθένωσης στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης

Σύμφωνα με τους McCormick και Barnett (2011), η επαγγελματική εξουθένωση τείνει να εμφανίζεται περισσότερο σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με τον άνθρωπο, εξαιτίας της έντονης ψυχολογικής εμπλοκής που χρειάζεται από τους εργαζόμενους στα συγκεκριμένα επαγγέλματα. Άρα, οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες πιθανότητες να βιώσουν το σύνδρομο αυτό κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής τους και να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα στο διδακτικό τους έργο (McCormick & Barnett, 2011).

Στον τομέα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών. Ερευνητικά δεδομένα αποκάλυψαν ότι, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαταράσσει τις σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να επιδεικνύουν έλλειψη κινήτρων για μάθηση και κατ'επέκταση μείωση της απόδοσης τους (Shen et al., 2015). Οι ίδιοι ερευνητές ανακάλυψαν, ακόμη, ότι εξαιτίας της μίμησης συμπεριφορών, είναι πιθανό οι μαθητές/τριες να εμφανίσουν συμπτώματα αντίστοιχα με εκείνα της εξουθένωσης. Οι απαιτούμενες συναισθηματικές και διανοητικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πολλές φορές τους οδηγούν σε συμπτώματα κατάθλιψης, ψυχοσωματικά

συμπτώματα και υψηλά επίπεδα στρες, που μπορεί να εκδηλωθούν με εκρήξεις θυμού στην τάξη (Jillson, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε συναισθήματα απογοήτευσης, χάνουν την ενέργεια και τον ενθουσιασμό τους. Έτσι, επηρεάζεται αρνητικά το κλίμα μάθησης και η σχέση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού (Jillson, 2020). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν είτε να αναζητήσουν βοήθεια από επαγγελματίες ψυχικής υγείας είτε να παραιτηθούν από τη δουλειά τους (Kokkinos, 2005; Kyoung & Seek, 2021).

Με βάση τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική εξάντληση έχουν την τάση να προβάλλουν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στα σχολικά τους καθήκοντα. Είναι πιθανό να αδιαφορούν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Touloupis, 2021). Επίσης, οι συναισθηματικά εξαντλημένοι/ες εκπαιδευτικοί με μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης επιδεικνύουν μειωμένη συνεργατικότητα, έλλειψη δέσμευσης και συμμετοχής στη διαχείριση σχολικών θεμάτων. Ακολούθως, προβάλλουν απομόνωση και έλλειψη επικοινωνίας με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς, γεγονός που δυσχεραίνει την ανταλλαγή ιδεών και βέλτιστων μεθόδων (Bottiani et al., 2019; Hakanen et al., 2008; Sandilos et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Παράλληλα, φαίνεται να εφαρμόζουν παρεμβατικές διδακτικές πρακτικές στην τάξη (Bottiani et al., 2019; Hakanen et al., 2008; Sandilos et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Πέρα από τα προαναφερθέντα, παρατηρείται να εμφανίζουν λιγότερη ανεκτικότητα έναντι των διασπαστικών και προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Kokkinos et al., 2005; Sezer, 2018) και να αδυνατούν να προσεγγίσουν αυτές τις συμπεριφορές (Kokkinos, 2007; Sezer, 2018; Touloupis & Athanasiades, 2018; Touloupis et al., 2018). Επίσης, οι καθηγητές/τριες όταν αισθάνονται ότι δεν έχουν πετύχει τους επαγγελματικούς τους στόχους (μειωμένη προσωπική επίτευξη), τείνουν να αξιοποιούν τιμωρητικές πρακτικές διαχείρισης της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Sezer, 2018).

Ακόμη, οι καθηγητές/τριες με συναισθηματική εξάντληση που διαθέτουν υψηλό αίσθημα αποπροσωποποίησης, όταν αντιμετωπίζουν υποθετικά σενάρια που αναφέρονται σε μαθητές/τριες με αρνητική συμπεριφορά, υποστηρίζουν ότι είναι πιθανό να παραπέμψουν τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ες για εκπαιδευτική αξιολόγηση και ίσως για παρακολούθηση σε κάποιο πρόγραμμα ειδικής αγωγής (Egyed & Short, 2006). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική αποπροσωποποίηση χάνουν σταδιακά την υπομονή και την ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, σταματούν να παρεμβαίνουν στην αντιμετώπιση τους και θεωρούν ότι η φοίτηση σε σχολεία

ειδικής αγωγής αποτελεί τη μοναδική λύση για τέτοιες περιπτώσεις παιδιών (Egyed & Short, 2006). Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Freudenberger (1977), οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση συχνά προβάλλουν λιγότερη ευελιξία στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και κατ'επέκταση λιγότερη προθυμία να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές πρακτικές παρέμβασης σε άτακτους/ες μαθητές/τριες. Αναλυτικότερα, μπορεί να υιοθετούν λιγότερο καινοτόμες πρακτικές στο σχεδιασμό του μαθήματος και να δυσκολεύονται να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία, ώστε το μάθημα να γίνεται λιγότερο ελκυστικό για τους/τις μαθητές/τριες (Egyed & Short, 2006).

Συμπερασματικά, βάσει των παραπάνω ευρημάτων, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, προσεγγίζουν την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών/τριών χωρίς ευαισθησία, προθυμία και κατάλληλες πρακτικές και ανταποκρίνονται ανεπαρκώς στις καθημερινές σχολικές τους υποχρεώσεις. Οι καθηγητές/τριες με επαγγελματική εξουθένωση είναι πιθανό να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, ώστε να αναπτύξουν μη λειτουργικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες, διαμορφώνοντας ένα αρνητικό κλίμα μάθησης. Επιπλέον, μπορεί να είναι αδιάφοροι για την εξέλιξη των πρακτικών διαχείρισης τους, να μην είναι συνεργάσιμοι και να απομονώνονται. Τέλος, μπορεί να είναι λιγότερο ευέλικτοι στον τρόπο σκέψης, λιγότερο υπομονετικοί και ανεκτικοί απέναντι στην ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών/τριών ή ακόμη και να αξιολογούν τιμωρητικές πρακτικές διαχείρισης της διασπαστικής συμπεριφοράς τους.

Σχολικό κλίμα και πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης

Εννοιολογική αποσαφήνιση σχολικού κλίματος

Η εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα που επικρατεί. Η ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται εντός του σχολείου από τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς, την διεύθυνση και το λοιπό προσωπικό, καθορίζει το είδος του κλίματος (Cohen et al., 2009). Ένα θετικό και συνεργατικό σχολικό κλίμα που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τις ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, είναι καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης και παραγωγικότητας του σχολείου (Κατσαρού, et al., 2016). Επίσης, σχετίζεται με μεγαλύτερη αφοσίωση των μαθητών/τριών και βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους (Brady, 2005). Το σχολικό κλίμα αποτελεί την ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, την οποία

βιώνουν τα μέλη της (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Η αντίληψη του καθενός για το σχολικό κλίμα είναι υποκειμενική (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Σύμφωνα με τον Hayes (1994), το σχολικό κλίμα είναι ένα σύνολο από αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και φυσικές παραμέτρους εντός σχολικού πλαισίου και επιδρά σημαντικά στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του έργου τους, στα συναισθήματα, τις στάσεις που προδιαθέτουν οι ίδιοι για την εργασία τους και γενικότερα στην απόδοση στο εκπαιδευτικό έργο τους (Πασιαρδή, 2001; Πασιαρδής, 2014).

Αξιοσημείωτο είναι ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί για τη σχολική μονάδα ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η κουλτούρα είναι ένας από τους παράγοντες που επιδρούν στο σχολικό κλίμα και κατ'επέκταση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001). Οι έννοιες του «σχολικού κλίματος» και της «σχολικής κουλτούρας» αποτελούν δύο όρους που αξιοποιούνται πολλές φορές σαν να είναι συνώνυμοι (Πασιαρδή, 2001). Ειδικότερα, η σχολική κουλτούρα (school culture) αναφέρεται στις βαθύτερες, πιο εμπεριστατωμένες πεποιθήσεις και πρακτικές που κυριαρχούν σε ένα σχολείο (Πασιαρδής, 2014). Περιλαμβάνει τους κανόνες συμπεριφοράς και τις αξίες της εκπαιδευτικής κοινότητας, τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από τις άλλες (Πασιαρδής, 2014). Από την άλλη, το σχολικό κλίμα (school climate) αποτελεί μια από τις πτυχές της κουλτούρας και αναφέρεται στην τρέχουσα ατμόσφαιρα, τις σχέσεις, και τις εμπειρίες που βιώνουν μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί καθημερινά στο σχολείο (Πασιαρδή, 2001). Εμπεριέχει την αίσθηση ασφάλειας και την υποστήριξη που παρέχεται, τις συνθήκες μάθησης και τη γενική ευημερία των ατόμων στο σχολείο (Πασιαρδή, 2001). Αμφότερες οι έννοιες επηρεάζουν την σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, καθώς και την ικανοποίηση και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Πασιαρδή, 2001). Η σχολική κουλτούρα προσδίδει στο σχολείο μια αίσθηση ταυτότητας, η οποία τροποποιείται ανάλογα με τις κοινωνικές αντιλήψεις των εμπλεκόμενων της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδής, 2014).

Με την πάροδο του χρόνου, ο ορισμός του σχολικού κλίματος διευρύνθηκε, ώστε να περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις που χαρακτηρίζουν ένα μαθησιακό περιβάλλον (Freiberg, 2005). Για το σχολικό κλίμα έχουν δοθεί ποικίλες ονομασίες όπως «κουλτούρα σχολείου», «σχολική ατμόσφαιρα», «σχολικό πνεύμα», «ηθικό της ομάδας». Μερικές από αυτές αναφέρονται σε μελέτες του πρώτου ερευνητή του σχολικού κλίματος, Arthur C. Perry (1908), που αναφέρθηκε στη σπουδαιότητα του σχολικού περιβάλλοντος στη μάθηση (Freiberg, 2005). Επιπροσθέτως, οι Halpin και Croft (1963) επεσήμαναν ότι το σχολικό

κλίμα αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχολική ρουτίνα, τις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διαχειριστών (Habteyes et al., 2021). Σύμφωνα με τον Brookover (1985), το σχολικό κλίμα είναι η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των κανόνων, αξιών και προσδοκιών που ένα σχολείο αποδέχεται και προωθεί.

Αργότερα, οι ερευνητές έδωσαν έμφαση στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα, οι Pyper και οι συνεργάτες (1987) προσδιόρισαν το σχολικό κλίμα ως την αντίληψη των μαθητών/τριών αναφορικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους/τις εκπαιδευτικούς, το σεβασμό μεταξύ των μαθητών/τριών και τη δίκαιη εφαρμογή των σχολικών κανόνων (Longobardi et al., 2022). Ακολούθως, οι Hoy και Hannum (1997) αναφέρθηκαν σε σχολεία με θετικό κλίμα, όπου υφίσταται αρμονία μεταξύ της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, με την ηγεσία του σχολείου, τους εξωτερικούς συνεργάτες και την κοινότητα (Bear et al., 2014). Οι Sergiovanni και Starratt (1998) τόνισαν ότι, το σχολικό κλίμα αποτελεί την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολείο, σχετίζεται με τα άτομα που εμπλέκονται σ' αυτή και αποτελεί τη βάση για τις προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Σαΐτης, 2002). Έπειτα, ο Perkins (2006) υποστήριξε ότι το σχολικό κλίμα έχει σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των ανθρώπινων σχέσεων, του φυσικού περιβάλλοντος και της ψυχολογικής ατμόσφαιρας (Schneider & Duran, 2010). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα, τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής και τις εμπειρίες των εμπλεκόμενων και απεικονίζει τους κανόνες, τις αξίες, τους στόχους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη μάθηση, τη διδασκαλία, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές (Cohen et al., 2009; National School Climate Center, 2007).

Σε μία ελληνική έρευνα της Καβούρη (1998), προσδιορίστηκε το σχολικό κλίμα σχετικά με την εσωτερική οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της διοίκησης (Ματσαγγούρας, 2003). Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το εργαλείο Organizational Climate Dimensions Questionner των Hoy και Clover (1986) για τη μελέτη του οργανωτικού σχολικού κλίματος (Ματσαγγούρας, 2006). Η έρευνα επικεντρώθηκε, κυρίως, στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και στη δυναμική που αναπτυσσόταν ως αποτέλεσμα αυτών (Πασιαρδής, 2014). Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποίησε και η Πασιαρδή σε σχολεία της Κύπρου (Ματσαγγούρας, 2003). Υποστηρίχθηκε πως η ποιότητα του σχολικού κλίματος μπορεί να αποτυπωθεί στους εξής τέσσερις διαφορετικούς τύπους (Πασιαρδής, 2014): (α) Το «ανοιχτό» σχολικό κλίμα κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με υψηλό το αίσθημα της επαγγελματικής

ευθύνης και διαθέτουν τη στήριξη της σχολικής διεύθυνσης που τους/τις κατευθύνει ελάχιστα, επιδιώκοντας την αυτονομία και την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2003). (β) Το «κλειστό» κλίμα όπου η σχολική διεύθυνση έχει περιοριστική και κατευθυντική στάση, παρά υποστηρικτική και ενθαρρυντική. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην αδιαφορία και την απομόνωση (Πασιαρδής, 2014). Μάλιστα, ο Σαΐτης (2002) χαρακτήρισε τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη τέτοιων σχολείων ως ψυχρές και απόλυτα επαγγελματικές. (γ) Το κλίμα «συμμετοχής ή αφοσίωσης» όπου η μεν σχολική διεύθυνση είναι αυστηρή, οι δε εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, χαρακτηρίζονται από σύμπνοια, αγνοούν τη διεύθυνση και επικεντρώνονται στο εκπαιδευτικό έργο τους (Ματσαγγούρας, 2003). Τέλος, (δ) το κλίμα «αποφυγής ή αποχής» όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά εμπλοκής στα ζητήματα του σχολείου και συναδελφικής συνεργασίας, ενώ οι διευθυντές/τριες τους παρέχουν υψηλά ποσοστά υποστήριξης και ανάληψης πρωτοβουλιών (Ματσαγγούρας, 2003). Συνεπώς, για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος συνδράμουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η διεύθυνση του σχολείου, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Stamatis & Chatzinikolaou, 2020).

Πέρα από τα προαναφερθέντα, οι Καρατάσιος και Καραμήτρου (2010) διατείνονται ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή που συνδιαμορφώνεται από τρεις διαστάσεις. Τη φυσική-οικολογική διάσταση, που αναφέρεται στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (π.χ. μέγεθος και εμφάνιση του σχολικού κτιρίου, αναλογία μαθητών/τριών προς εκπαιδευτικούς στην τάξη, διαθεσιμότητα πόρων, διαρρύθμιση, φωτισμός και θέρμανση) (Cohen et al., 2009). Την κοινωνική διάσταση, που εμπεριέχει τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (εκπαιδευτικών, διοίκησης, μαθητών/τριών και γονέων) (Cohen et al., 2009). Τέλος, την ακαδημαϊκή-μαθησιακή διάσταση, που περιλαμβάνει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προγραμματισμός μαθήματος, εργασίες, συμμετοχή, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση) (Cohen et al., 2009; Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Οι παραπάνω διαστάσεις αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους και δύνανται να δημιουργήσουν ένα ασφαλές κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και μία αίσθηση ικανοποίησης και συμμετοχής στα μέλη του σχολείου (Κατσαρού et al, 2016; Stamatis & Chatzinikolaou, 2020).

Συνοψίζοντας, ο όρος σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Stamatis & Chatzinikolaou, 2020). Το θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει τόσο τα ψυχικά

αποθέματα, την αυτοπεποίθηση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, όσο και την μάθηση και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Τριλιανός 2013).

Ο ρόλος του σχολικού κλίματος στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης

Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές αναγνωρίζουν όλο και πιο πολύ τη σπουδαιότητα του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Μέσα από μελέτες που διεξήχθησαν αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων, διαφάνηκαν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου (Τριλιανός 2013).

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα επηρεάζει όχι μόνο την ψυχική διάθεση των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, είναι ζωτικής σημασίας, ειδικά, για τους/τις αρχάριους/ες εκπαιδευτικούς που χρειάζονται καθοδήγηση για να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά μία σχολική τάξη και να έχουν αυτοπεποίθηση (Flores & Day, 2006). Τα παρακάτω ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, μελέτες αποκάλυψαν ότι το σχολικό κλίμα διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους/τις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς διαμορφώνει το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Τριλιανός, 2013). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί όταν νιώθουν ασφάλεια, αποδοχή και σεβασμό εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκδηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να υιοθετήσουν μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Bellibas & Liu, 2018; Thapa et al., 2013). Έτσι, ενισχύονται οι θετικές και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Thapa et al., 2013). Επιπροσθέτως, το θετικό σχολικό κλίμα ευαισθητοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς απέναντι στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας. Έτσι, διαφοροποιούν την διδασκαλία, την προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών/τριών και το εκπαιδευτικό έργο αναβαθμίζεται ποιοτικά (Kilinc, 2014; Shewark et al., 2018). Αντίθετα, στο αρνητικό σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενδιαφέρονται λιγότερο για τους/τις μαθητές/τριες και υφίστανται περισσότερα περιστατικά ανάρμοστης συμπεριφοράς μαθητών/τριών (Shewark et al., 2018).

Επίσης, η στήριξη που οι ίδιοι αντλούν από τη διεύθυνση του σχολείου είναι σημαντική, καθώς με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζουν περισσότερη αφοσίωση στο επάγγελμά τους και προθυμία να συνεργαστούν ομαδικά με συναδέλφους για τη διαχείριση τάξης (Domínguez et al., 2020; Johnson et al., 2017; Li et al., 2016; Thapa et al., 2013). Ο βαθμός στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αισθάνεται

υποστήριξη επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του/της στην επίτευξη των επαγγελματικών καθηκόντων, καθώς και τις προσπάθειες και τα κίνητρά του/της για την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών (Johnson et al., 2017). Ακόμη, στην περίπτωση που η σχολική διεύθυνση παρέχει ενθαρρυντική ηγεσία, υποστηρίζει και επικοινωνεί με τους/τις εκπαιδευτικούς όσον αφορά την εξέλιξη των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης, έχει τη δυνατότητα να εντείνει την επιθυμία των καθηγητών/τριών για δοκιμή και βελτίωση (Clark et al., 2023). Παρόλα αυτά, αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν δέχονται υποστήριξη από τη σχολική διεύθυνση, μπορεί να αντιληφθούν λιγότερο ευνοϊκές τις νέες πρακτικές (Johnson et al., 2017).

Πέρα από τα προαναφερθέντα, το θετικό σχολικό κλίμα δίνει ώθηση στους/στις εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης (Evans et al., 2009; Ζμπαίνος, & Γιαννακούρα, 2010). Ειδικότερα, όταν υπάρχει υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, στήριξης και συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να είναι δεκτικοί/ές και ανοιχτοί/ές να πειραματιστούν, να ενημερωθούν και να χρησιμοποιήσουν μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης τάξης (Johnson et al., 2017; Thapa et al., 2013). Επίσης, μπορούν να αντιληφθούν και να διαχειριστούν προβληματικές μαθητικές συμπεριφορές με υπομονή και ψυχραιμία (Johnson et al., 2017). Ακόμη, προβάλλουν υψηλότερο επίπεδο δέσμευσης και σύνδεσης με την εργασία τους και αναφέρουν καλύτερη επαγγελματική απόδοση (Johnson et al., 2017). Παράλληλα, στην περίπτωση ενός θετικού σχολικού κλίματος οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνούν άνετα μεταξύ τους, να νιώθουν συμμετοχοί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργούν ισχυρές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες τους. Έτσι, οι μαθητές/τριες έχουν περισσότερα οφέλη στη σχολική επίδοση και σε επίπεδο συμπεριφοράς (Johnson et al., 2017). Εκτός από τα παραπάνω, σχολεία που παρέχουν υποστήριξη, εξοπλισμό και πόρους για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση στον τομέα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ενθαρρύνουν του/τις καθηγητές/τριες να εκπαιδεύονται σε αντίστοιχα θέματα και να είναι πιο υπεύθυνοι και δημιουργικοί στο να αξιοποιήσουν βέλτιστες πρακτικές (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Thapa et al., 2013).

Επιπροσθέτως, ένα σχολείο που προωθεί τη συνεργασία με τους γονείς, τους ενημερώνει και τους ενσωματώνει στις διαδικασίες της τάξης, μπορεί να διαμορφώσει ένα περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες πιθανότητες να υιοθετήσουν πρακτικές διαχείρισης που προωθούν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια (Domínguez et al., 2020). Ακόμη, ένα κλίμα που προωθεί τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις αποφάσεις

της τάξης, ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να υιοθετούν πρακτικές διαχείρισης που συμπεριλαμβάνουν την αντίδραση και τις απόψεις των μαθητών/τριών (McLean, 2023).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η ύπαρξη ενός σαφούς συστήματος κανόνων και δικαιοσύνης στο σχολείο σχετίζεται θετικά με ποικίλες θετικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, όπως υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και εργασιακή ικανοποίηση. Η ύπαρξη συστήματος κανόνων και δικαιοσύνης στη σχολική μονάδα συνδέεται και με χαμηλότερο άγχος (Kilinc, 2014; Longobardi et al., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Αυτό το γεγονός επιδρά θετικά στην εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών και την ποιότητα διδασκαλίας (Kilinc, 2014; Meristo & Eisenschmidt, 2014). Ωστόσο, το αρνητικό σχολικό κλίμα αναστέλλει σημαντικά τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην εξελίσσονται στη διαχείριση της σχολικής τάξης και να αξιοποιούν παρωχημένες μεθόδους. Ακόμη, επιφέρει στους εκπαιδευτικούς χαμηλή δέσμευση στην εργασία, συναισθηματική εξάντληση, επιθετικότητα και απομόνωση, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να διαχειριστούν απρεπείς συμπεριφορές μαθητών/τριών (Johnson et al., 2017; Kilinc, 2014; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Thapa et al., 2013).

Καταληκτικά, υφίσταται ομοφωνία ως προς τη βιβλιογραφία που αποδεικνύει πως το θετικό σχολικό κλίμα παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς περιθώρια ευελιξίας, δημιουργικότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών στον τομέα διαχείρισης της σχολικής τάξης, καθώς και συνεργασίας με τη σχολική διεύθυνση και τους συναδέλφους. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην εφαρμογή περισσότερο μη παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης εκ μέρους τους. Αντίθετα, το αρνητικό κλίμα προκαλεί αρνητικές εμπειρίες και αποτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς από την επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση, καθώς και από την επιθυμία τους να αντιμετωπίσουν θετικά τις απρεπείς συμπεριφορές μαθητών/τριών. Τα εθνικά ευρήματα για την επίδραση του σχολικού κλίματος στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι αισθητά πιο περιορισμένα συγκριτικά με τα διεθνή και γι αυτό η παρούσα έρευνα θα συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής εγχώριας βιβλιογραφίας.

Ο ρόλος του φύλου των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης

Τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με το ρόλο του φύλου των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι αντιφατικά. Μερικές έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα

φύλου και των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης, ενώ άλλες θεωρούν ότι το φύλο των καθηγητών/τριών δεν διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο στη διαχείριση της τάξης. Οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στη χρήση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης δύνανται να επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών, πολιτισμικών και ατομικών παραγόντων (Darkwa et al., 2020).

Αρχικά, βρέθηκε ότι γυναίκες καθηγήτριες Αγγλικής γλώσσας στο Ιράν χρησιμοποιούν μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αξιοποιούν περισσότερο την αναγνώριση, την επιβράβευση και την συζήτηση όταν αντιμετωπίζουν την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Από την άλλη, δεν αξιοποιούν τόσο την τιμωρία και την επιθετικότητα (Rahimi & Hosseini, 2012). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο προσεκτικές, ακριβείς και οργανωτικές και ως αποτέλεσμα, συνήθως, παρέχουν καλύτερες οδηγίες (Nejati et al., 2014). Επίσης, ενδιαφέρονται συνήθως να διδάξουν όσο πιο αποτελεσματικά μπορούν και να μην παραλείπουν τίποτα, καθώς δίνουν έμφαση στις λεπτομέρειες (Nejati et al., 2014). Ακολούθως, σε μια μελέτη στη Γκάνα Αφρικής διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να προσαρμόζουν τα μαθήματά τους στο κατάλληλο επίπεδο εξατομικευμένα για κάθε μαθητή/τρια, να εφαρμόζουν εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη τους, να παρέχουν κατάλληλες προκλήσεις για κάθε μαθητή/τρια, να παρέχουν εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές/τριες είναι μπερδεμένοι, να απαντούν σε δύσκολες ερωτήσεις τους και να χρησιμοποιούν ποικίλες πρακτικές αξιολόγησης (Sarfo et al., 2015). Τέλος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο Πακιστάν παρουσιάζουν μη παρεμβατικές πρακτικές σε τέσσερις από τις έξι διαστάσεις της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αυτές οι διαστάσεις περιλαμβάνουν την «ομαδική εργασία», τη «δημιουργία σχέσεων με μαθητές/τριες», την «αγάπη και λογική προσέγγιση» και την «οργάνωση στην τάξη» (Ahmed et al., 2018).

Αναφορικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί στο Ιράν κατέχουν πιο παρεμβατικές πρακτικές σχολικής δέσμευσης των μαθητών/τριών (Nejati et al., 2014). Σε αντιδιαστολή με τις έρευνες των Martin & Yin (1997) και Martin & Yin (2003), η έρευνα των Welch και των συνεργατών του (2014) στην Τουρκία αποκάλυψε ότι η συμπεριφορά των ανδρών εκπαιδευτικών είναι πιο ελεγκτική, παρεμβατική αυταρχική, απρόσωπη, άκαμπτη και επιθετική σε σχέση με των γυναικών εκπαιδευτικών (Welch et al., 2014). Σχετικές έρευνες στο Πακιστάν αποκάλυψαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο κυρίαρχοι και αυταρχικοί και οι τάξεις τους βρέθηκαν να είναι πιο πειθαρχημένες, οργανωμένες και υπό έλεγχο συγκριτικά με τις τάξεις

των γυναικών εκπαιδευτικών, ώστε να ελέγχουν πιο αποτελεσματικά τις ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών/τριών (Ahmed et al., 2018; Shaukat & Iqbal, 2012). Με άλλα λόγια, από τα ευρήματα των προηγούμενων μελετών προκύπτει το συμπέρασμα ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διαχείριση της σχολικής τάξης τους. Αυτή η ποικιλία αποτελεσμάτων δύναται να οφείλεται σε πολιτισμικούς λόγους και διαφορετικά περιβάλλοντα. Ο ρόλος του φύλου ποικίλλει από κοινωνία σε κοινωνία και οι απαντήσεις διαφέρουν επίσης ανάλογα με την κουλτούρα (Ahmed et al., 2018).

Βέβαια, σε μελέτες σε Ιρανούς εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας διαπιστώθηκε ότι δεν παρατηρείται σημαντική επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Aliakbari & Heidarzadi, 2015; Rahimi & Asadollahi, 2012). Ακολούθως, μια έρευνα σε Τούρκους εκπαιδευτικούς (Gürçay, 2015) και μια έρευνα σε Κύπριους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Oktan & Çaçanağa, 2015) ανέφεραν ότι δεν υφίσταται διαφορά μεταξύ των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στις πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Ευρήματα μιας ακόμη μελέτης στο Πακιστάν απέδειξε ότι δεν υφίσταται σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική δέσμευση των μαθητών/τριών (Shaukat & Iqbal, 2012). Μια έρευνα μετανάλυσης στην Τουρκία αποκάλυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερες μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης συγκριτικά με τους άνδρες. Συμπληρωματικά, το φύλο φάνηκε να έχει χαμηλό μέγεθος επίδρασης αρκετά κοντά στο μηδέν. Επεξηγηματικά, οι μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι υπέρ των γυναικών με χαμηλό επίπεδο επίδρασης έναντι της μεταβλητής φύλου. Παρόλα αυτά, δύσκολα μπορεί να υποστηριχθεί ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών, επειδή η διαφορά από την πλευρά των γυναικών εκπαιδευτικών είναι πολύ μικρή (Uğurlu et al., 2019).

Εν κατακλείδι, φαίνεται να υφίσταται διαφορά όσον αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αδιαμφισβήτητα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί συνήθως υιοθετούν ένα πιο πειθαρχημένο, αποφασιστικό και δομημένο στυλ διδασκαλίας και είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τον έλεγχο και την εξουσία. Αντιθέτως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δύνανται να προτιμούν μια πιο συνεργατική και συναισθηματική προσέγγιση, αξιοποιώντας συχνά τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επικοινωνιακές δεξιότητες στη διαχείριση συμπεριφοράς. Γενικά, υφίσταται αδυναμία γενίκευσης των δεδομένων για το φύλο πιθανώς λόγω του διαφορετικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχει κάθε χώρα. Επίσης, η

κουλτούρα και οι κοινωνικές προσδοκίες για τους άνδρες και τις γυναίκες μπορεί να επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο είναι ότι, οι γενικεύσεις δεν είναι απόλυτες και η προσέγγιση ενός εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα, την εμπειρία, τις δεξιότητες και τις πεποιθήσεις του/της.

Σκεπτικό, σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται σε κάποιες έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υιοθετούν παρεμβατική προσέγγιση (Lang, 2013; Lewis, 2006; Lewis & Burman, 2008; Rahimi & Asadollahi, 2012; Zoromski et al., 2021; Caner & Tertemiz, 2015), ενώ σε άλλες συμπεραίνεται ότι ακολουθούν μια πιο αλληλεπιδραστική-δημοκρατική ή μη παρεμβατική-καθοδηγητική προσέγγιση (Aliakbari & Heidarzadi, 2015; Cerit & Yüksel, 2015; Lewis et al., 2005; Lewis et al., 2008; Lewis et al., 2014; Sullivan et al., 2011; Tran, 2015) στην διαχείριση της σχολικής τάξης ανάλογα το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Επίσης, δεδομένης της αντιφατικής εικόνας των ευρημάτων σχετικά με το φύλο λόγω περιορισμένης διερεύνησης του δημογραφικού αυτού παράγοντα στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο (Ahmed et al., 2018; Aliakbari & Heidarzadi, 2015; Nejati et al., 2014), είναι αναγκαία η διερεύνηση του βάσει δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνοψίζοντας, η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί αξιοσημείωτη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναλυτικότερα, ενσωματώνει ένα σύνολο παρεμβατικών, μη παρεμβατικών, προληπτικών και αλληλεπιδραστικών πρακτικών, που αποσκοπούν στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός περιβάλλοντος ευημερίας στη σχολική τάξη. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτυχθούν σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο και να προβάλλουν υψηλές σχολικές επιδόσεις (Evertson & Weinstein, 2006; Lewis et al., 2008).

Είναι αξιοσημείωτο ότι τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα από περιοχές του Δυτικού πολιτισμού αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, φαίνονται αντιφατικά με τις προτεινόμενες πρακτικές της σχετικής βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να υιοθετούν περισσότερο συχνά παρεμβατικές πρακτικές στη διαχείριση της σχολικής τάξης, με κυριότερα παραδείγματα την τιμωρία, την ποινή ή την λεκτική επίπληξη (Lewis, 2006; Lewis & Burman, 2008; Zoromski et al., 2021) και όχι προτεινόμενες πρακτικές, όπως η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην σύνταξη κανόνων, οι απλές συστάσεις ή τα σαφή όρια και η σταθερή ενίσχυση τους (Eggen & Kauchak, 2017; Ματσαγγούρας, 2003). Αντιθέτως,

οι εκπαιδευτικοί των περισσότερων χωρών του Ανατολικού πολιτισμού, ακολουθούν αλληλεπιδραστική-δημοκρατική ή μη παρεμβατική-καθοδηγητική προσέγγιση (Aliakbari & Heidarzadi, 2015; Lewis et al., 2008; Tran, 2015). Ακόμη, αρκετοί εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν έπαινο, μοντελοποίησης της επιθυμητής συμπεριφοράς και παροχή έγκαιρης και ρητής ανατροφοδότησης για την υποστήριξη των μαθητών/τριών. Επίσης, χρησιμοποιούν πρακτικές όπως δημιουργία προσδοκιών, σαφή όρια και συστηματική αναφορά στους κανόνες της τάξης, γεγονός που συμβαδίζει με τις προτεινόμενες πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Kennedy et al., 2017; Larson et al., 2021; Lohmann et al., 2021).

Ακολούθως, τα περιορισμένα εγχώρια ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται αντίστοιχα με τις προτεινόμενες πρακτικές της σχετικής βιβλιογραφίας. Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τείνουν να δίνουν λιγότερη σημασία σε ανάρμοστες συμπεριφορές μαθητών/τριών σε σχέση με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο στη διάδοση της γνώσης (Ifanti, 2007). Επιπλέον, κάποιες πρακτικές που αξιολογούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφορά είναι ο λεκτικός έπαινος και η θετική ανατροφοδότηση (Akin-Little et al., 2007). Σε περίπτωση κάποιας παράβασης ή διαταραχής στην τάξη η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί απλή σύσταση, βλεμματική επαφή και αγνόηση της ακατάλληλης συμπεριφοράς του/της ανήσυχου/ης μαθητή/τριας (Akin-Little et al., 2007). Επομένως, υφίσταται αναντιστοιχία μεταξύ συγκεκριμένων διεθνών και εθνικών ερευνητικών δεδομένων, γεγονός που υποδεικνύει ότι το θέμα των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης που εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Ακόμη, η επαγγελματική εξουθένωση έχει αναδειχθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, φαίνεται να προσεγγίζουν την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών/τριών χωρίς υπομονή, ευαισθησία, ευελιξία και κατάλληλες πρακτικές (Bottiani et al., 2019; Egyed & Short, 2006; Sandilos et al., 2020). Παρόλα αυτά, τα εν λόγω ευρήματα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα περιορισμένα για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Εφόσον, τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα δεν δύνανται να γενικευτούν με ασφάλεια στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο, καθίσταται απαραίτητη η διερεύνηση του ρόλου της επαγγελματικής εξουθένωσης στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης σε καθηγητές/τριες της Ελλάδας.

Πέρα από τα προαναφερθέντα, το αντιλαμβανόμενο θετικό σχολικό κλίμα διαδραματίζει αξιοσημείωτο ρόλο στην υιοθέτηση μη παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους/τις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς περιθώρια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, δημιουργικότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών στο τομέα διαχείρισης της σχολικής τάξης, καθώς και συνεργασίας με τη σχολική διεύθυνση, τους συναδέλφους, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες (Bellibas & Liu, 2018; Shewark et al., 2018; Thapa et al., 2013). Εξαιτίας των περιορισμένων εθνικών ερευνητικών δεδομένων που αναφέρονται στη σχέση σχολικού κλίματος και των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του επικείμενου θέματος.

Τέλος, λόγω της αντιφατικής εικόνας των ευρημάτων για τον ρόλο του φύλου των εκπαιδευτικών στις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης που τείνουν να υιοθετούν, (Ahmed et al., 2018; Nejati et al., 2014; Rahimi & Hosseini, 2012) θεωρείται μείζονος σημασίας η σκιαγράφηση του βάσει φύλου δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών που έχουν την τάση να εφαρμόζουν περισσότερο ή λιγότερο παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης. Συνυπολογίζοντας τα προαναφερθέντα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης που τείνουν να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και του ρόλου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος στην υιοθέτηση των πρακτικών αυτών. Στο πλαίσιο των επιμέρους ερευνητικών στόχων επιδιώχθηκε η διερεύνηση:

- (α) των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης που τείνουν να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- (β) της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.
- (γ) της σχέσης ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.
- (δ) του ρόλου του φύλου των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας αναμένονται τα εξής:

- (α) Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τείνουν να υιοθετούν κυρίως παρεμβατικές και σε μικρότερο βαθμό μη παρεμβατικές πρακτικές ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης (πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς/πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας)

(Υπόθεση 1) (π.χ., Aliakbari & Heidarzadi, 2015; Δημοπούλου, 2018; Kennedy et al., 2017; Koutrouba, 2012).

(β) Η θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης (Υπόθεση 2α) καθώς και η αρνητική προβλεπτική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και των μη παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης (πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς/πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας) (Υπόθεση 2β) (Kokkinos, 2007; Sandilos et al., 2020; Shen et al., 2015; Touloupi, 2021), και

(γ) Η θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου θετικού σχολικού κλίματος και των μη παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης (Υπόθεση 3α) καθώς και η αρνητική προβλεπτική σχέση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου θετικού σχολικού κλίματος και των παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης (πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς/πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας) (Υπόθεση 3β) (Johnson et al., 2017; Longobardi et al., 2022; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Thapa et al., 2013).

(δ) Το φύλο επηρεάζει την τάση υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να υιοθετούν παρεμβατικές πρακτικές (Υπόθεση 4α) σε σχέση με τις γυναίκες που τείνουν να υιοθετούν μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Υπόθεση 4β) (Ahmed et al., 2018; Nejati et al., 2014; Sarfo et al., 2015; Uğurlu et al., 2019).

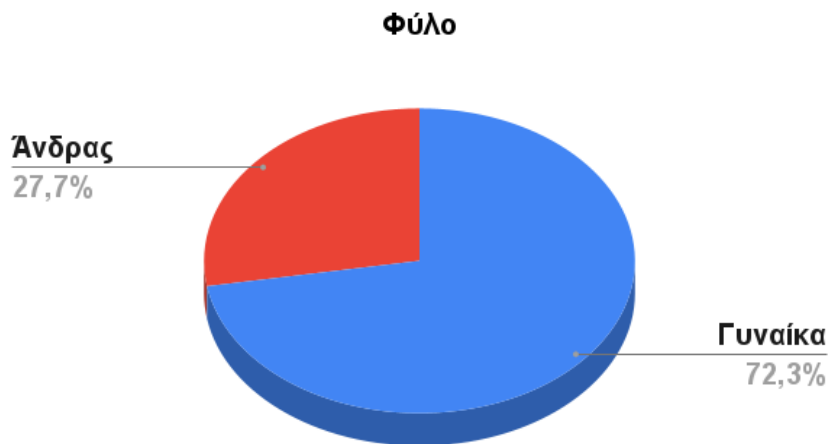
Μέθοδος

Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 253 Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονταν από δημόσια Ημερήσια Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) αστικών και επαρχιακών περιοχών της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας, καθώς και του νομού Χανίων. Η κατανομή του δείγματος σύμφωνα με την ηλικία απεικονίζεται στο γράφημα 1. Ως προς το φύλο που δήλωσαν, οι 183 (72.3%) ήταν γυναίκες, οι 70 (27.7%) ήταν άνδρες και κανένας/καμία συμμετέχων/ουσα δεν επέλεξε την επιλογή «Άλλο». Αξίζει να σημειωθεί πως η δυσανάλογη αριθμητικά κατανομή των συμμετεχόντων/ουσών βάσει του φύλου τους οφείλεται στην γενικότερη τάση των γυναικών εκπαιδευτικών να απαντούν συχνότερα σε ερευνητικά ερωτηματολόγια σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Borodulin et al., 2018). Επίσης, μπορεί να οφείλεται

στο ότι οι ειδικότητες που απάντησαν ήταν περισσότερο θεωρητικές ειδικότητες (π.χ. φιλόλογοι) οι οποίες εκπροσωπούνται κυρίως από το γυναικείο φύλο. Είναι ευρέως διαδεδομένο και αποδεκτό ότι η πλειοψηφία των φιλολόγων σε σχολεία είναι γυναίκες καθηγήτριες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Γράφημα 1. Κυκλικό διάγραμμα φύλου εκπαιδευτικών



Αναφορικά με την ηλικία που δήλωσαν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 51 και άνω (145 άτομα, 57.3%), λιγότεροι ήταν στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 (77 άτομα, 30.4%) και πολύ λιγότεροι ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία των 31-40 (30 άτομα, 11.9%). Ένα ελάχιστο ποσοστό κάλυπτε το ηλικιακό φάσμα έως 30 ετών (1 άτομο, 0.4%).

Ακολούθως, η κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών απεικονίζεται στο γράφημα 2 στο οποίο φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε 20 έτη και άνω, λιγότεροι διέθεταν 11-20, αρκετά λιγότεροι είχαν έως 5, και τέλος ελάχιστοι είχαν 6-10 έτη προϋπηρεσίας.

Γράφημα 2. Κυκλικό διάγραμμα ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών



Η κατανομή του δείγματος βάσει εκπαιδευτικής ειδικότητας απεικονίζεται στο γράφημα 3 στο οποίο αναπαριστάται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν «Άλλο». Επεξηγηματικά, εκτός των κύριων ειδικοτήτων που αναφέρονται, κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν άλλη εκπαιδευτική ειδικότητα. Η επιλογή «Άλλο» των συμμετεχόντων/ουσών ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι στην τεχνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από την οποία προήλθε μέρος του δείγματος, διδάσκουν πολλές διαφορετικές ειδικότητες (π.χ καθηγητές/τριες πληροφορικής/μουσικής/εικαστικών/ηλεκτρολογίας, κοινωνιολόγοι, νομικοί, οικονομολόγοι, κτλ.) (Slavin, 2006). Στη συνέχεια, ακολουθούσαν οι φιλόλογοι και έπειτα οι μαθηματικοί, οι φυσικοί, οι χημικοί και τέλος οι βιολόγοι.

Γράφημα 3. Κυκλικό διάγραμμα ειδικότητας εκπαιδευτικών



Σχετικά με την κατανομή του δείγματος βάσει του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακό (152 άτομα, 60.1%), πιο

λίγοι διέθεταν μόνο το βασικό πτυχίο (83 άτομα, 32.8%), αρκετά λιγότεροι ήταν κάτοχοι διδακτορικού (14 άτομα, 5.5%) και ελάχιστοι ήταν κάτοχοι μεταδιδακτορικού (4 άτομα, 1.6%). Τέλος, όσον αφορά την κατανομή του δείγματος βάσει του σχολείου απασχόλησης των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως εργαζόταν σε γυμνάσιο (122 άτομα, 48.2%) ενώ σε μικρότερα ποσοστά κινήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ότι διδάσκουν σε Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) (94 άτομα, 37.2%). Αρκετά λιγότεροι δήλωσαν ότι διδάσκουν σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) (37 άτομα, 14.6%).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς το οποίο, εκτός από τις δημογραφικές ερωτήσεις, περιελάμβανε τα εξής τρία κύρια μέρη:

Κλίμακα Διαχείρισης της Συμπεριφοράς και της Διδασκαλίας στην Τάξη (Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale - BIMS; Martin & Sass, 2010). Η αξιολόγηση της υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με την χρήση της κλίμακας «Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale των Martin και Sass (2010)». Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συμπεριφορικές και διδακτικές τεχνικές. Η κατασκευή της κλίμακας στηρίχθηκε στο θεωρητικό μοντέλο των Glickman και Tamashiro (1980). Αρχικά, κατασκευάστηκε από τους Martin και Sass (2010) και αξιολογήθηκε από τον Sass και τους συνεργάτες του (2016). Η κλίμακα έχει ήδη αξιοποιηθεί σε ελληνικό πλαίσιο και μεταφραστεί στα ελληνικά από την Δημοπούλου (2018), η οποία έχει χρησιμοποιήσει την σύντομη έκδοση με 12 ερωτήσεις, καθώς και την εκτεταμένη έκδοση με 24 ερωτήσεις. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποφασίστηκε να αξιοποιηθεί η εκτεταμένη έκδοση για να γίνουν πιο αναλυτικά αποτυπωμένες οι συμπεριφορές που αντανάκλουν τις επιμέρους πρακτικές. Η εκτεταμένη έκδοση έχει χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα και σε άλλες μελέτες με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Συγκεκριμένα, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε $\alpha=0.83$ για τη συνολική κλίμακα, $\alpha=0.81$ για την υποκλίμακα διαχείρισης συμπεριφοράς και $\alpha=0.62$ για την υποκλίμακα διαχείρισης διδασκαλίας (Σταβάρα & Λαμπροπούλου, 2022). Η κλίμακα αποτελείται από 24 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 12 σχετίζονται με πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (λ.χ. «Επαναφέρω σταθερά τους/τις μαθητές/τριες πίσω στο θέμα όταν δεν είναι συγκεντρωμένοι στην εργασία») και οι υπόλοιπες 12 αφορούν πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας που

χρησιμοποιούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (λ.χ. «Σχεδόν πάντα εφαρμόζω την ομαδική εργασία στην τάξη») (Martin & Sass, 2010). Η υποκλίμακα διαχείρισης συμπεριφοράς (behavior management) περιλαμβάνει τη δημιουργία συστήματος ανταμοιβών, την παροχή ευκαιριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και τη θέσπιση κανόνων. Η υποκλίμακα διαχείρισης διδασκαλίας (instructional management) σχετίζεται με τους στόχους και τις μεθόδους του/της εκπαιδευτικού και εμπεριέχει πτυχές, όπως τη δόμηση της καθημερινής ρουτίνας, τη παρακολούθηση των εργασιών των μαθητών/τριών και την αξιοποίηση μαθητοκεντρικών ή δασκαλοκεντρικών πρακτικών διδασκαλίας (Martin & Sass, 2010).

Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν σε δηλώσεις 6-βαθμης απαντητικής κλίμακας Likert (από 1 = *Διαφωνώ απόλυτα* έως 6 = *Συμφωνώ απόλυτα*) (Martin & Sass, 2010). Οι υψηλές τιμές παραπέμπουν στην παρεμβατική προσέγγιση, οι μεσαίες τιμές στην αλληλεπιδραστική/δημοκρατική προσέγγιση και οι χαμηλές τιμές στη μη παρεμβατική/καθοδηγητική προσέγγιση (Martin & Sass, 2010). Οι ερωτήσεις 5,6,14,15,17,18,19,21,24 βαθμολογούνται αντίστροφα. Στις ερωτήσεις αναφορικά με τη διαχείριση συμπεριφοράς οι ερωτήσεις που έχουν τα πιο υψηλά σκορ, είναι αυτές που έχουν σχέση με την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών/τριών εντός τάξης (λ.χ. «Παρεμβαίνω σχεδόν πάντα, όταν οι μαθητές/τριες μιλούν σε ακατάλληλες στιγμές κατά τη διάρκεια του μαθήματος»). Οι ερωτήσεις με τα χαμηλότερα σκορ είναι αυτές που σχετίζονται με την προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών/τριών και την αλληλεπίδραση τους στην διάρκεια της διδασκαλίας (λ.χ. «Εμπλέκω τους/τις μαθητές/τριες σε ενεργό συζήτηση για θέματα που σχετίζονται με πρακτικές εφαρμογές») (Δημοπούλου, 2018).

Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης - Έκδοση για Εκπαιδευτικούς (Maslach Burnout Inventory - MBI; Maslach et al., 1996). Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης Maslach Burnout Inventory (MBI) και πιο συγκεκριμένα, η έκδοση των Maslach, Jackson και Schwab (1996), που έχει προσαρμοστεί για να απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς. Η εγκυρότητά του ερωτηματολογίου έχει ελεγχθεί σε ελληνικό δείγμα από παλαιότερους ερευνητές (Κάντας, 1996; Kokkinos, 2005). Στην έκδοση για τους εκπαιδευτικούς έχει αντικατασταθεί η φράση «αποδέκτης των υπηρεσιών» της αρχικής έκδοσης, με τη λέξη «μαθητής/τρια» (Maslach, 1997). Στην προσαρμογή της κλίμακας από τον Kokkinos (2005) σε έρευνα που σχετιζόταν με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε $\alpha=0.74$ για τη συνολική κλίμακα, $\alpha=0,85$ για τη συναισθηματική εξάντληση, $\alpha=0,79$ για την μειωμένη προσωπική επίτευξη και $\alpha=0,63$ για

την αποπροσωποποίηση. Η κλίμακα αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε τρεις υποκλίμακες: α) τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) (9 δηλώσεις, λ.χ. «Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου»), την μειωμένη προσωπική επίτευξη (reduced personal accomplishment) (8 δηλώσεις, λ.χ. «Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα») και την αποπροσωποποίηση (depersonalization) (5 δηλώσεις, λ.χ. «Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς/ές μαθητές/τριες σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα») (Maslach, 1997). Οι απαντήσεις δίνονται σε 7-βαθμη απαντητική κλίμακα Likert (0= ποτέ έως 6= κάθε μέρα). Η βαθμολόγηση για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προκύπτει μέσω του αθροίσματος των απαντήσεων. Για κάθε υποκλίμακα η βαθμολογία υπολογίζεται ξεχωριστά και όχι συνολικά, προκύπτοντας από την απλή πρόσθεση των βαθμών των επιμέρους απαντήσεων που ανήκουν σε αυτή. Η διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης βαθμολογείται αντίστροφα σε σχέση με τις άλλες δύο διαστάσεις. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία για κάθε διάσταση τόσο υψηλότερος είναι ο βαθμός στον οποίο αντανακλάται η αντιλαμβανόμενη διάσταση. Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και όσο πιο χαμηλή βαθμολογία σημειώνεται στην υποκλίμακα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, τότε τόσο υψηλότερη είναι η συνολική επαγγελματική εξουθένωση (Maslach, 1997).

Κλίμακα Σχολικού κλίματος (The Revised School Level Environment Questionnaire; Johnson et al., 2007). Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε και με τη χρήση του Αναθεωρημένου Ερωτηματολογίου του Σχολικού Περιβάλλοντος (Revised School Level Environment Questionnaire) των Johnson, Stevens και Zvoch (2007). Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κλίμα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Το ερωτηματολόγιο (SLEQ) αξιοποιήθηκε πρώτη φορά το 1983 από τους Fraser & Rentoul για την μέτρηση του σχολικού κλίματος (Johnson et al., 2007). Έκτοτε έχει χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση σχολικού κλίματος σε ποικίλες μελέτες σχολείων στην Ελλάδα (Sotiriou & Iordanidis, 2015; Τικταπανίδης, 2017). Όλες οι προτάσεις μεταφράστηκαν στα ελληνικά με την μέθοδο της ευθείας-αντίστροφης μετάφρασης. Η κλίμακα αναθεωρήθηκε από τον Johnson και τους συνεργάτες του (2007) τόσο για να αυξηθεί η εγκυρότητά της όσο και για να περιοριστεί η έκτασή της και να χρησιμοποιείται συνδυαστικά με άλλα ερωτηματολόγια (Johnson et al., 2007). Η κλίμακα έχει συνολικό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha $\alpha=0.87$. Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκε $\alpha=0.85$ για την υποκλίμακα των σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών, $\alpha=0.72$ για την υποκλίμακα συνεργασίας εκπαιδευτικών, $\alpha=0.74$ για την υποκλίμακα των σχολικών πόρων, $\alpha=0.82$ για

την υποκλίμακα της εκπαιδευτικής καινοτομίας και $\alpha=0.69$ για την υποκλίμακα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων (Johnson et al, 2007). Η αναθεωρημένη κλίμακα περιλαμβάνει συνολικά 20 ερωτήσεις οι οποίες κατανέμονται σε πέντε υποκλίμακες. Ειδικότερα, οι διαστάσεις είναι οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών (4 προτάσεις, λ.χ. «Στο σχολείο που υπηρετώ οι περισσότεροι μαθητές/τριες είναι βοηθητικοί/ες και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς»), η συνεργασία εκπαιδευτικών (6 προτάσεις, λ.χ. «Στο σχολείο που υπηρετώ οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μαζί τα εκπαιδευτικά προγράμματα»), οι σχολικοί πόροι (4 προτάσεις, λ.χ. «Στο σχολείο που υπηρετώ ο εξοπλισμός (βίντεο, λογισμικά, υλικά) είναι άμεσα διαθέσιμα»), η εκπαιδευτική καινοτομία (3 προτάσεις, λ.χ. «Στο σχολείο που υπηρετώ νέες και διαφορετικές ιδέες διδασκαλίας δοκιμάζονται πάντα») και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (3 προτάσεις, λ.χ. «Στο σχολείο που υπηρετώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να συμμετέχουν στις αποφάσεις») (Johnson et al., 2007). Οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βαθμη απαντητική κλίμακα Likert (1= Διαφωνώ έως 5= Συμφωνώ). Οι ερωτήσεις 1,4,5,11,12,16,17 χρήζουν αντίστροφης βαθμολόγησης. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία για κάθε διάσταση τόσο υψηλότερος είναι ο βαθμός στον οποίο αντανακλάται η αντιλαμβανόμενη διάσταση (Johnson et al, 2007).

Ερευνητική διαδικασία

Κατόπιν εξασφάλισης της άδειας για την διεξαγωγή της έρευνας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) (Αριθμ. Πρωτ.: 19/2024) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Π.Δ.Μ.), το δείγμα συλλέχθηκε τόσο δια ζώσης όσο και ηλεκτρονικά με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή αντίστοιχα. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε μορφή Google form και η συλλογή του δείγματος διήρκεσε από τον Οκτώβριο του 2023 έως και τον Φεβρουάριο του 2024. Αναφορικά με την δια ζώσης συλλογή δείγματος, η ερευνητική ομάδα προέβη πρώτα σε τηλεφωνική επικοινωνία με το διευθυντικό προσωπικό των τυχαία επιλεγμένων σχολικών μονάδων, προκειμένου να διερευνηθεί η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην έρευνα. Στην αρχή, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης που περιείχε πληροφορίες αναφορικά με τον στόχο της έρευνας, την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων και την εθελοντική/εκούσια φύση της διαδικασίας. Έτσι, όσοι εκπαιδευτικοί συναινούν να συμμετέχουν στην έρευνα, προέβαιναν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στη δια ζώσης συλλογή δείγματος, η ερευνητική ομάδα περίμενε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να το συμπληρώσουν εκείνη την στιγμή ή/και μετέβαινε στο σχολείο άλλη μέρα και λάμβανε τα ερωτηματολόγια συγκεντρωμένα. Στη

διαδικτυακή συλλογή δείγματος, η ερευνητική ομάδα κοινοποίησε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο προωθώντας τον αντίστοιχο σύνδεσμο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις (e-mail) των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν την φόρμα με τις απαντήσεις τους. Οι απαντήσεις καταχωρούνταν αυτόματα στο σύστημα Google form. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά διαρκούσε περίπου 10-15 λεπτά.

Μέθοδοι ανάλυσης

Για τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων πραγματοποιήθηκε η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (Principal Component analysis) και ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Επιπλέον, για τα περιγραφικά δεδομένα, και ιδίως για την αποτύπωση του βαθμού στον οποίο υιοθετούνται οι πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Υπόθεση 1), αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Έπειτα, εξετάστηκαν οι διμερείς σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών μέσω ανάλυσης συσχέτισης Pearson (Pearson r). Επιπροσθέτως, προκειμένου να ελεγχθεί ο προβλεπτικός ρόλος της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος στην υιοθέτηση των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης (Υπόθεση 2 και η Υπόθεση 3 αντιστοίχως) εφαρμόστηκε η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης σε κάθε περίπτωση (Multiple Linear Regression). Τέλος, για την διερεύνηση της διαφοροποίησης του τρόπου με τον οποίο τείνουν οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης με βάση το φύλο τους (Υπόθεση 4) πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA).

Αποτελέσματα

Ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων

Κλίμακα Διαχείρισης της Συμπεριφοράς και της Διδασκαλίας στην Τάξη (Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale - BIMS; Martin & Sass, 2010): Κατά τη διάρκεια ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής της συγκεκριμένης κλίμακας, αρχικά, πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων, με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .837, Bartlett Chi-square = 1574.523, $p < .001$). Προέκυψαν δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 1): Παράγοντας 1 = *Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς*, που

εξηγούσε το 21.76% της συνολικής διακύμανσης και Παράγοντας 2 = *Πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας*, που εξηγούσε το 16.90% της συνολικής διακύμανσης. Βάσει της ανάλυσης παραγόντων σε κύριες συνιστώσες, διατηρήθηκαν 21 ερωτήσεις από τις 24. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: Παράγοντας 1 ($\alpha = .838$) και Παράγοντας 2 ($\alpha = .783$). Οι συνάφειες (σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας από κάθε ερώτηση για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπολοίπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = -.25$ έως $r = .61$ για τον Παράγοντα 1 και από $r = -.29$ έως $r = .54$ για τον Παράγοντα 2.

Πίνακας 1. Ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Διαχείρισης της Συμπεριφοράς και της Διδασκαλίας στην Τάξη

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1	Π2
1. Παρεμβαίνω σχεδόν πάντα, όταν οι μαθητές/ήτριες μιλούν σε ακατάλληλες στιγμές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	.648	
2. Περιορίζω με ένταση τη συζήτηση των μαθητών/τριών στην τάξη.	.557	
3. Επιβραβεύω τους/τις μαθητές/ήτριες για την καλή τους διαγωγή στην τάξη.	.432	
4. Εάν ένας μαθητής συνομιλεί με τον διπλανό του, θα τον απομακρύνω από τους/τις άλλους/ες μαθητές/ήτριες.	.481	
5. Χρησιμοποιώ τη βοήθεια των μαθητών/τριών για να θεσπίσω κανόνες στην τάξη.		.499
7. Είμαι αυστηρός/-ή όταν πρόκειται για τη συμμόρφωση των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη μου	.725	
8. Επαναφέρω σταθερά τους/τις μαθητές/ήτριες πίσω στο θέμα όταν δεν είναι συγκεντρωμένοι στην εργασία.	.519	
9. Επιμένω οι μαθητές/ήτριες στην τάξη μου να ακολουθούν συνέχεια τους κανόνες.	.749	
10. Παρακολουθώ στενά τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών/τριών κατά την διάρκεια του μαθήματος.	.512	
11. Επιβάλλω αυστηρά τους κανόνες της τάξης για να ελέγξω την συμπεριφορά των μαθητών/τριών.	.809	
12. Αν η συμπεριφορά των μαθητών/τριών είναι επιθετική, θα απαιτήσω να συμμορφωθούν με τους κανόνες της τάξης μου.	.548	
13. Χρησιμοποιώ όλες τις οδηγίες στο μάθημα, για να εξασφαλίσω μία δομημένη τάξη.	.562	
14. Χρησιμοποιώ σχεδόν πάντα τη συνεργατική μάθηση για να εξετάσω τις ερωτήσεις στην τάξη.		.721
15. Εμπλέκω τους/τις μαθητές/ήτριες σε ενεργό συζήτηση για θέματα που σχετίζονται με πρακτικές εφαρμογές.		.654
16. Καθιερώνω μία καθημερινή ρουτίνα για τη διδασκαλία στην τάξη μου και επιμένω σε αυτήν.	.445	
17. Σχεδόν πάντα εφαρμόζω την ομαδική εργασία στην τάξη.		.680
18. Αξιοποιώ τη βοήθεια των μαθητών/τριών όταν δημιουργώ μαθητικές εργασίες.		.563
19. Χρησιμοποιώ σχεδόν πάντα τη διερευνητική μάθηση μέσα στην τάξη.		.629
21. Σχεδόν πάντα προσαρμόζω τις οδηγίες ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών.	.523	.493
23. Δεν παρεκκλίνω από τις δραστηριότητες του μαθήματος που έχω προγραμματίσει από πριν.		
24. Σχεδόν πάντα χρησιμοποιώ μια διδακτική προσέγγιση που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών.		.784

Σημείωση 1: Π1: Παράγοντας «Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς», Π2: Παράγοντας «Πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας»

Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης - Έκδοση για Εκπαιδευτικούς (Maslach Burnout Inventory - MBI; Maslach et al., 1996): Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, πρώτα, εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .876, Bartlett Chi-square = 2153.981, $p < .001$). Αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 3): Παράγοντας 1 = *Συναισθηματική εξάντληση* που εξηγούσε το 30.08% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 2 = *Μειωμένη προσωπική επίτευξη* που εξηγούσε το 15.52% της συνολικής διακύμανσης και Παράγοντας 3 = *Αποπροσωποποίηση* που εξηγούσε το 8.62% της συνολικής διακύμανσης. Σύμφωνα με την ανάλυση παραγόντων σε κύριες συνιστώσες, διατηρήθηκαν 19 δηλώσεις από τις 22. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: Παράγοντας 1 ($\alpha = .905$), Παράγοντας 2 ($\alpha = .754$) και Παράγοντας 3 ($\alpha = .500$). Η χαμηλή αξιοπιστία της τρίτης υποκλίμακας ίσως οφείλεται στον μικρό αριθμό ερωτήσεων που περιλαμβάνει. Αποφασίστηκε να διατηρηθεί η υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης καθώς αξιολογεί μια σημαντική διάσταση της υπό μελέτη μεταβλητής. Οι συνάφειες (με βάση τον συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπολοίπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = .24$ έως $r = .79$ για τον Παράγοντα 1 και από $r = .00$ έως $r = .49$ για τον Παράγοντα 2, και από $r = .10$ έως $r = .35$ για τον Παράγοντα 3.

Πίνακας 2. Ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1	Π2	Π3
1. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση.	.827		
2. Αισθάνομαι εξουθενωμένος /η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας.	.820		
3. Αισθάνομαι κουρασμένος/ η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά.	.786		
4. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές/ήτριες μου για διάφορα πράγματα.		.517	
5. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς/ές μαθητές/ήτριες σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα.			.802
6. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση.	.692		
7. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών/τριών μου.	.879	.702	
8. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει.		.730	
9. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων.	.465		
11. Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με κάνει όλο και πιο σκληρό /ή συναισθηματικά.	.724		
13. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει.	.517		
14. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου.			.748
15. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς/ές μαθητές/ήτριες.	.730		
16. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες.		.597	
17. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ήτριες μου.		.659	
18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους/τις μαθητές/ήτριες μου.		.680	
19. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σ' αυτό το επάγγελμα.	.778		
20. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου.	.466		
22. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/ήτριες με κατηγορούν για μερικά προβλήματά τους.			

Σημείωση 2: Π1: Παράγοντας «Συναισθηματική εξάντληση», Π2: Παράγοντας «Μειωμένη προσωπική επίτευξη», Π3: Παράγοντας «Αποπροσωποποίηση»

Κλίμακα Σχολικού κλίματος (The Revised School Level Environment Questionnaire; Johnson et al., 2007): Στο πλαίσιο ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου, στην αρχή, έγινε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και με περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .823, Bartlett Chi-square = 1901.369, $p < .001$). Αναδείχθηκαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 και σημαντική ερμηνευτική αξία (Πίνακας 2): Παράγοντας 1 = Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών που εξηγούσε το 16.28% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 2 = Συνεργασία εκπαιδευτικών που εξηγούσε το 13.64% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 3 = Σχολικοί πόροι που εξηγούσε το 13.61% της συνολικής διακύμανσης, Παράγοντας 4 = Εκπαιδευτική καινοτομία που εξηγούσε το 12.14% της συνολικής διακύμανσης και Παράγοντας 5 = Συμμετοχική λήψη αποφάσεων που εξηγούσε το 8.15% της συνολικής διακύμανσης. Με βάση την ανάλυση παραγόντων σε κύριες συνιστώσες, διατηρήθηκαν 19 ερωτήσεις από τις 20. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: Παράγοντας 1 ($\alpha = .869$),

Παράγοντας 2 ($\alpha = .736$), Παράγοντας 3 ($\alpha = .799$), Παράγοντας 4 ($\alpha = .811$) και Παράγοντας 5 ($\alpha = .715$). Οι συνάφειες (βάσει του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson) της βαθμολογίας κάθε ερώτησης από τον Παράγοντα του ερωτηματολογίου με το άθροισμα της βαθμολογίας των υπόλοιπων ερωτήσεων του ίδιου παράγοντα κυμαίνονται από $r = .19$ έως $r = .71$ για τον Παράγοντα 1, από $r = .10$ έως $r = .50$ για τον Παράγοντα 2, από $r = .30$ έως $r = .77$ για τον Παράγοντα 3, από $r = .49$ έως $r = .68$ για τον Παράγοντα 4 και από $r = .55$ έως $r = 1.00$ για τον Παράγοντα 5.

Πίνακας 3. Ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Σχολικού Κλίματος

Προτάσεις/Δηλώσεις	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5
1. Η διδασκαλία στην τάξη σπάνια συντονίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών.		.635			
2. Έχω ευκαιρίες ανά τακτικά χρονικά διαστήματα να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς.		.556			
3. Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.		.712			
4. Η καλή ομαδική εργασία δεν τονίζεται αρκετά στο σχολείο μου.		.708			
5. Σπάνια συζητώ τις ανάγκες μεμονωμένων μαθητών/τριών με άλλους εκπαιδευτικούς.		.565			
6. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μαζί τα εκπαιδευτικά προγράμματα.		.579			
7. Οι περισσότεροι σπουδαστές είναι ικανοποιημένοι ή δείχνουν σεβασμό στο προσωπικό του σχολείου.	.835				
8. Οι μαθητές/ήτριες σε αυτό το σχολείο συμπεριφέρονται καλά.	.854				
9. Οι περισσότεροι μαθητές/ήτριες είναι βοηθητικοί και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς.	.837				
10. Οι περισσότεροι μαθητές/ήτριες έχουν κίνητρο να μάθουν	.730				
11. Η παροχή εξοπλισμού και πόρων δεν είναι επαρκής.			.899		
12. Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός δεν είναι συνεχής.			.878		
13. Ο εξοπλισμός (βίντεο, λογισμικά, υλικά) είναι άμεσα διαθέσιμα.			.750		
14. Η σχολική βιβλιοθήκη διαθέτει επαρκείς πόρους και υλικά.			.552		
15. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να συμμετέχουν στις αποφάσεις.					.758
16. Οι αποφάσεις για το σχολείο γίνονται αποκλειστικά από τον διευθυντή.					.874
17. Είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας στο σχολείο μου.				.786	
18. Νέες και διαφορετικές ιδέες δοκιμάζονται πάντα.				.783	
19. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο είναι καινοτόμοι.				.764	

Σημείωση 3: Π1: Παράγοντας «Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών», Π2: Παράγοντας «Συνεργασία εκπαιδευτικών», Π3: Παράγοντας «Σχολικοί πόροι», Π4: Παράγοντας «Εκπαιδευτική καινοτομία», Π5: Παράγοντας «Συμμετοχική λήψη αποφάσεων»

Πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, επαγγελματική εξουθένωση και σχολικό κλίμα

Αναφορικά με την τάση υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και λαμβάνοντας υπόψη την εξάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα, εντοπίζεται ότι η υιοθέτηση παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών εκφράστηκε σε βαθμό άνω του μέσου όρου από τους/τις εκπαιδευτικούς ($M.O. = 4.22, T.A. = .63$). Αντίθετα, η υιοθέτηση παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της διδασκαλίας εκφράστηκε σε βαθμό κάτω του μέσου όρου ($M.O. = 2.52, T.A. = .64$) εκ μέρους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, έχοντας υπόψιν την σχετική επτάβαθμη απαντητική κλίμακα, παρατηρείται πως τόσο η συναισθηματική εξάντληση ($M.O. = 2.22, T.A. = 1.23$) όσο και η μειωμένη προσωπική επίτευξη ($M.O. = 1.25, T.A. = .86$) και η αποπροσωποποίηση εκφράστηκαν σε βαθμό κάτω του μέσου όρου ($M.O. = .58, T.A. = .95$).

Σχετικά με το σχολικό κλίμα, και υπολογίζοντας την πεντάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα, παρατηρείται πως οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών ($M.O. = 3.49, T.A. = .93$), όπως και η συνεργασία εκπαιδευτικών εκφράστηκαν σε βαθμό άνω του μέσου όρου ($M.O. = 3.64, T.A. = .73$). Αντίστοιχα, άνω του μέσου όρου εκφράστηκαν οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος που αφορούν στους σχολικούς πόρους ($M.O. = 2.73, T.A. = 1.05$), στην εκπαιδευτική καινοτομία ($M.O. = 3.39, T.A. = .87$) και στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων ($M.O. = 3.08, T.A. = .49$).

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Αρχικά, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων κάθε κλίμακας (Πίνακας 4). Με βάση τον Πίνακα 4, εντοπίστηκαν αρνητικές συσχετίσεις ανάμεσα στις πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και δύο παραγόντων του σχολικού κλίματος (σχολικοί πόροι, σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών). Επιπλέον, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης συμπεριφοράς και της συναισθηματικής εξάντλησης (ένδειξη επαγγελματικής εξουθένωσης). Επίσης, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς και τις πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας.

Επιπροσθέτως, εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ της υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης διδασκαλίας και των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές

συσχετίσεις ανάμεσα στις πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας και της πλειοψηφίας των παραγόντων του σχολικού κλίματος (σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών, συνεργασία των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική καινοτομία). Ακολούθως, παρατηρήθηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης διδασκαλίας και της πλειοψηφίας των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης (μειωμένη προσωπική επίτευξη και αποπροσωποποίηση).

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της πλειοψηφίας των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, μειωμένη προσωπική επίτευξη) και της πλειοψηφίας των παραγόντων του σχολικού κλίματος (σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών, συνεργασία εκπαιδευτικών, σχολικοί πόροι και εκπαιδευτική καινοτομία).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Παράγοντες	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8	Π9	Π10
1. Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς										
2. Πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας	-.212**									
3. Συναισθηματική εξάντληση	.127*									
4. Μειωμένη προσωπική επίτευξη		-.421**	.282**							
5. Αποπροσωποποίηση		-.247**	.197**	.269**						
6. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	-.133*	.232**	-.410**	-.306**						
7. Συνεργασία εκπαιδευτικών		.196**	-.265**			.356**				
8. Σχολικοί πόροι	-.158*		-.182**	-.155*		.216**	.158*			
9. Εκπαιδευτική καινοτομία		.310**	-.198**	-.282**		.403**	.428**	.293**		
10. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων										

Σημείωση: ** $p < .01$

Ο ρόλος της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος στην τάση υιοθέτησης παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Βάσει των αποτελεσμάτων των αναλύσεων πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, οι παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς φάνηκε να προβλέπονται πρωτίστως αρνητικά από τη διάσταση του σχολικού κλίματος που αφορά

στους σχολικού πόρους και δευτερευόντως θετικά από το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (ένδειξη επαγγελματικής εξουθένωσης). Ακολούθως, αποδείχθηκε ότι προβλέπονται αρνητικά από τη διάσταση σχολικού κλίματος που σχετίζεται με τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και τέλος, θετικά από τη συναισθηματική εξάντληση (ένδειξη επαγγελματικής εξουθένωσης). Επίσης, οι μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας φάνηκε να προβλέπονται πρώτα αρνητικά από το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης και δευτερευόντως θετικά από τη διάσταση του σχολικού κλίματος που συνδέεται με την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Τέλος, βρέθηκε να προβλέπονται αρνητικά από την διάσταση επαγγελματικής εξουθένωσης που αφορά στην αποπροσωποποίηση (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Προβλεπτικοί παράγοντες της τάσης υιοθέτησης παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Προβλεπτικοί παράγοντες	Πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης							
	Πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς				Πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας			
	R^2	Beta	t	p	R^2	Beta	t	p
Σχολικοί Πόροι	.076	-.193	-3.087	.002				
Μειωμένη Προσωπική επίτευξη	.076	.174	2.690	.008	.225	-.327	-5.484	.001
Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	.076	-.170	-2.475	.014				
Συναισθηματική εξάντληση	.076	.142	2.093	.037				
Εκπαιδευτική καινοτομία					.225	.203	3.506	.001
Αποπροσωποποίηση					.225	-.137	-2.370	.019

Διαφορές ως προς το φύλο

Μέσα από την εφαρμογή της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA), Pillai's trace = .023, $F(2, 253) = 2.902$, $p = .057$, φάνηκε πως το φύλο δεν αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς/πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας) που τείνουν να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνεκτιμώντας παράλληλα τον προβλεπτικό ρόλο της επαγγελματικής εξουθένωσης (ατομικός παράγοντας) και του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος (περιβαλλοντικός παράγοντας).

Βάσει των αποτελεσμάτων των αναλύσεων, σχετικά με την τάση υιοθέτησης παρεμβατικών ή μη παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εφαρμόζουν παρεμβατικές πρακτικές για τη διαχείριση μαθητικών συμπεριφορών, ενώ έχουν την τάση να χρησιμοποιούν μη παρεμβατικές πρακτικές στην διαχείριση διδασκαλίας. Τα προαναφερθέντα ευρήματα επιβεβαιώνουν μερικώς την Υπόθεση 1, καθώς αναμενόταν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες θα αξιοποιούσαν παρεμβατικές πρακτικές τόσο στη διαχείριση συμπεριφοράς όσο και στη διαχείριση διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών και πιο ειδικά με τις έρευνες των Δημοπούλου (2018), Koutrouba (2012) και Cerit και Yüksel (2015), στις οποίες αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έτειναν να είναι παρεμβατικοί σχετικά με την δημιουργία συστήματος ανταμοιβών και την τήρηση κανόνων συμπεριφοράς. Παράλληλα, όμως, υιοθετούσαν μη παρεμβατικές πρακτικές ως προς τη διαχείριση διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα κίνητρα κάθε μαθητή/τριας.

Αυτή η διαφοροποίηση αναφορικά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά μαθητών/τριών και διαχειρίζονται τη διδασκαλία, πιθανώς εξηγείται από το γεγονός ότι δεν υιοθετούν αποκλειστικά μόνο ένα τύπο πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης (Martin & Sass, 2010). Η ανασκόπηση σχετικών ερευνών καταδεικνύει πως είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ασυνεπείς πεποιθήσεις ως προς τη διαχείριση της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς. Επεξηγηματικά, οι προσεγγίσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για αυτούς τους δύο παράγοντες να εντάσσονται σε διαφορετικά και, πολλές φορές, αντίθετα μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης (Cerit & Yuksel, 2015; Reynolds-Keefe, 2013).

Η παρεμβατική στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη διαχείριση συμπεριφοράς, πιθανότατα, προκύπτει λόγω της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις συγκρούσεις των μαθητών/τριών, που είναι έντονες στην εφηβεία, και παράλληλα να διεκπεραιώσουν την διδακτέα ύλη (Ματσαγγούρας, 2003). Για παράδειγμα,

μπορεί να επιλέγουν την επιβολή τιμωριών, την βλεμματική επαφή ή την λεκτική επίπληξη, αφού θεωρούνται γρήγορες και εύκολες πρακτικές ως προς την χρήση τους, οι οποίες εξασφαλίζουν την άμεση υπακοή του μαθητικού πληθυσμού (Paramita et al., 2024). Επιπροσθέτως, δεδομένου του γεγονότος ότι οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι τους έχει ανατεθεί το καθήκον να θέσουν τις βάσεις των μαθητών/τριών για υψηλές σχολικές επιδόσεις και κατ'έπекταση την επιτυχή εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο, φαίνεται να νιώθουν περισσότερο ασφαλείς όταν επιβάλλουν τους μακροχρόνια καθιερωμένους κανόνες συμπεριφοράς, που θεωρείται ότι διευκολύνουν τη μετάδοση της γνώσης (Emmer & Stough, 2003). Η συγκεκριμένη στάση φαίνεται να επιβραβεύεται περαιτέρω από τη σιωπηλή αποδοχή των Ελλήνων γονέων και μαθητών/τριών, οι οποίοι έχουν την τάση να θεωρούν τέτοιους εκπαιδευτικούς ως καλύτερους επαγγελματίες (Akin-Little et al., 2007; Koutrouba et al., 2018; Vairamidou & Stravakou, 2019). Τέλος, η παρεμβατική στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση συμπεριφοράς ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι στις καθηγητικές σχολές δεν διδάσκονται συνήθως υποχρεωτικά ψυχοπαιδαγωγικά μαθηματα (π.χ. Εκπαιδευτική Ψυχολογία), ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τη θέση των μαθητών/τριών (Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ., 2023-2024). Όσον αφορά τη διαχείριση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν μη παρεμβατικές και μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας, όπως την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και διερευνητικής μάθησης, που στοχεύουν στη συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού στο μάθημα και την προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντά του (Koutrouba, 2013; Ματσαγγούρας, 2008). Το εύρημα αυτό ίσως αποδίδεται στις αλλαγές αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που πραγματοποιήθηκαν από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, αποσκοπώντας στην πολυδιάστατη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών και στην χρήση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Ματσαγγούρας, 2003).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης, βρέθηκε πως οι παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβλέπονται θετικά από την επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, οι παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προβλέπονται θετικά από το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης και τη συναισθηματική εξάντληση. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 2α, καθώς από την βιβλιογραφία αναμενόταν ότι οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική εξάντληση έχουν την τάση να εφαρμόζουν παρεμβατικές πρακτικές, να προβάλλουν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στα επαγγελματικά τους καθήκοντα και να αδιαφορούν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Toulouris, 2021). Επίσης, οι

συναισθηματικά εξαντλημένοι/ες εκπαιδευτικοί με μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης επιδεικνύουν μειωμένη συνεργατικότητα, επικοινωνία και έλλειψη συμμετοχής στη διαχείριση σχολικών θεμάτων (Bottiani et al., 2019; Sandilos et al., 2020). Εμφανίζουν λιγότερη ανεκτικότητα έναντι των προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Kokkinos et al., 2005) και τέλος, αξιοποιούν τιμωρητικές πρακτικές διαχείρισης της διασπαστικής μαθητικής συμπεριφοράς (Sezer, 2018).

Αυτή η τάση των εκπαιδευτικών που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση να εφαρμόζουν παρεμβατικές και περιοριστικές πρακτικές, ίσως, εξηγείται με βάση το μοντέλο εργασιακών απαιτήσεων-πόρων JD-R (The Job Demands Resources Model) από τους Demerouti και συνεργάτες (2001). Κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει διαφορετικές εργασιακές απαιτήσεις (διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών/τριών, αρνητικό εργασιακό περιβάλλον, εργασιακός φόρτος, κλπ.), η ύπαρξη των οποίων σε υπερβολικό βαθμό μπορεί να συνδράμει σε επαγγελματική εξουθένωση και κατ' επέκταση στην εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών. Παράλληλα, όμως διαθέτει και διαφορετικούς εργασιακούς πόρους (αμοιβές, εργασιακή ασφάλεια, καινοτόμο σχολικό κλίμα, ανατροφοδότηση) που δύνανται να μειώσουν τις απαιτήσεις της δουλειάς και τις σχετικές ψυχολογικές προσπάθειες. Σε αυτήν την περίπτωση οι μεταβλητές δουλειά-απαιτήσεις φαίνεται να προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση και κατ' επέκταση τον τύπο εφαρμογής πρακτικών (Βακόλα & Νικολάου, 2012; Schaufeli et al., 2009).

Στη συνέχεια, βρέθηκε πως οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης και η αποπροσωποποίηση προβλέπουν αρνητικά τις μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την Υπόθεση 2β καθώς ευρήματα προηγούμενων ερευνών αποκαλύπτουν ότι οι καθηγητές/τριες με μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης προβάλλουν μειωμένη συνεργατικότητα, έλλειψη δέσμευσης και συμμετοχής στη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (Bottiani et al., 2019; Sandilos et al., 2020). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί πως οι καθηγητές/τριες που διαθέτουν υψηλό αίσθημα αποπροσωποποίησης, χάνουν σταδιακά την υπομονή και την ευαισθητοποίησή τους αναφορικά με την ανήσυχη συμπεριφορά των μαθητών/τριών και δείχνουν συχνά λιγότερη ευελιξία στον τρόπο σκέψης και κατ' επέκταση λιγότερη προθυμία να εφαρμόσουν εναλλακτικές και μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας (Egyed & Short, 2006). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματική εξουθένωση εστιάζουν σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, περιορίζοντας την αυτενέργεια και την ανεξαρτησία των μαθητών/τριών (Egyed & Short, 2006).

Επιπροσθέτως, η έρευνα έδειξε ότι το σχολικό κλίμα λειτουργεί ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης. Πιο αναλυτικά, το σχολικό κλίμα και αναλυτικότερα, η εκπαιδευτική καινοτομία φάνηκε να προβλέπει θετικά τις μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 3α διότι τα δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αποδεικνύουν πως όταν εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υποστήριξη από τη διεύθυνση και το σχολείο προωθεί καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, παρουσιάζουν περισσότερη αφοσίωση στο επάγγελμά τους, προθυμία να εφαρμόσουν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, είναι πιο πιθανό να πειραματιστούν, να ενημερωθούν και να χρησιμοποιήσουν μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Clark et al., 2023; Johnson et al., 2017).

Επιπροσθέτως, εντοπίστηκε πως η υιοθέτηση παρεμβατικών πρακτικών διαχείρισης συμπεριφοράς προβλέπεται αρνητικά από διαστάσεις του αντιλαμβανόμενου θετικού σχολικού κλίματος, που αφορούν τους σχολικούς πόρους και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών. Το εν λόγω εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 3β και συνάδει με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Bellibas & Liu, 2018; Shewark et al., 201; Thapa et al., 2013), βάσει των οποίων όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ικανοποιητικές και θετικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες, είναι περισσότερο πρόθυμοι να διαχειριστούν προβληματικές μαθητικές συμπεριφορές με υπομονή και ψυχραιμία και να υιοθετήσουν μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης (Johnson et al., 2017). Επιπλέον, σχολεία που παρέχουν υποστήριξη, εξοπλισμό και πόρους για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση στον τομέα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ενθαρρύνουν του/τις καθηγητές/τριες να εκπαιδεύονται σε αντίστοιχα θέματα και να είναι πιο υπεύθυνοι στο να αξιοποιήσουν ήπιες πρακτικές ως προς την διαχείριση συμπεριφοράς (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012; Thapa et al., 2013).

Γενικά, όσον αφορά τις παρεμβατικές πρακτικές της διαχείρισης συμπεριφοράς φάνηκε ότι άλλος ήταν πρώτος σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας, άλλος δεύτερος, άλλος τρίτος και άλλος τέταρτος. Επίσης, παρατηρήθηκε εναλλαγή στη σειρά μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος. Το γεγονός ότι οι σχολικοί πόροι (διάσταση του σχολικού κλίματος) αποτελούν τον παράγοντα με την μεγαλύτερη προβλεπτική αξία έναντι της μειωμένης προσωπικής επίτευξης και της συναισθηματικής εξάντλησης (ενδείξεις της επαγγελματικής εξουθένωσης), μάλλον, οφείλεται στο ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν καθηγητές με πολλά έτη προϋπηρεσίας και άρα μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία. Επομένως, γνωρίζουν ίσως καλύτερα το υλικό και τους πόρους του κάθε σχολείου και έχουν πιο εύκολη πρόσβαση σε αυτό (Sotiriou &

Iordanidis, 2015; Τικταπανίδης, 2017). Επιπροσθέτως, οι διαθέσιμοι πόροι του σχολείου αποτελούν χρήσιμο «εργαλείο» των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το περιβάλλον της τάξης και αφορούν άμεσα και τον μαθητικό πληθυσμό. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν συνδυαστικά με βιντεοπροβολέα, ομαδικά παιχνίδια ή βοηθητικό οπτικό υλικό, μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα, να καλλιεργήσουν την αποδοτικότερη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ τους, να αποτρέψουν τυχόν εντάσεις και να διαχειρίζονται λιγότερο παρεμβατικά τη συμπεριφορά τους. Έτσι, βελτιώνεται η συναισθηματική και κοινωνική ατμόσφαιρα της τάξης (Sotiriou & Iordanidis, 2015; Τικταπανίδης, 2017).

Επίσης, σχετικά με τις μη παρεμβατικές πρακτικές της διαχείρισης διδασκαλίας υφίσταντο μια διαφορετική σειρά τριών προβλεπτικών παραγόντων με την διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης της επαγγελματικής εξουθένωσης να έχει μεγαλύτερη προβλεπτική ισχύ σε σχέση με την εκπαιδευτική καινοτομία που αποτελεί διάσταση του σχολικού κλίματος. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται πως οι γνώσεις και η εμπειρία τους δεν αρκούν για να καλύψουν τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριών και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματός, των γονέων και της διεύθυνσης, όσο κι αν το σχολείο σχεδιάζει και εφαρμόζει πρωτοποριακές εκπαιδευτικές πρακτικές (Koutrouba, 2012). Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί, επίσης, να αισθάνονται επιβαρυνμένοι ψυχικά και σωματικά από πολλά έτη προϋπηρεσίας και να νιώθουν ότι λόγω της ηλικίας και της έλλειψης ψυχολογικής κατάρτισης τους δεν δύνανται να αντιληφθούν την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών/τριών τους. Η αίσθηση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών σχετίζεται τις προσδοκίες τους και το πώς αξιολογούν τον εαυτό τους (Koutrouba, 2012). Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν τις ικανοποιήσουν, βιώνουν το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης και είναι περισσότερο πιθανό να είναι παρεμβατικοί στην διαχείριση διδασκαλίας (Kristensen et al., 2005). Μάλιστα, η διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης εντοπίζεται και στις δύο διαστάσεις των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης, κάτι που υποδηλώνει τη σημασία του τρόπου αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους και την διαχείριση της σχολικής τάξης.

Τέλος, τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι το φύλο δεν αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το εν λόγω εύρημα δεν επιβεβαιώνει τις Υποθέσεις 4α και 4β, αφού το φύλο δεν φάνηκε να επηρεάζει καμία από τις δύο τάσεις υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της

σχολικής τάξης. Με άλλα λόγια, αποδείχθηκε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υιοθετούν παρεμβατική στάση στη διαχείριση μαθητικών συμπεριφορών, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζουν μη παρεμβατική στάση στη διαχείριση της διδασκαλίας. Το παραπάνω εύρημα δεν συμβαδίζει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που δείχνει ότι οι άνδρες συνήθως υιοθετούν μια πιο πειθαρχημένη, άκαμπτη, και αυταρχική στάση ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης, σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που τείνουν να χρησιμοποιούν μη παρεμβατικές πρακτικές και να προτιμούν μια πιο συνεργατική και συναισθηματική προσέγγιση στη διαχείριση της σχολικής τάξης (Welch et al., 2014). Ωστόσο, το παρόν εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Aliakbari & Heidarzadi, 2015; Rahimi & Asadollahi, 2012; Shaukat & Iqbal, 2012; Uğurlu et al., 2019), στις οποίες διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης συμπεριφοράς και διδασκαλίας που υιοθετούν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας έρευνας δεν συνάδει με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών οφείλεται στο ότι, γενικότερα, υφίσταται αδυναμία γενίκευσης των δεδομένων για το φύλλο που, ίσως, οφείλεται στο διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και την κουλτούρα κάθε χώρας. Επεξηγηματικά, κάποιες χώρες ακολουθούν ένα πιο βαθμοθηρικό, δομημένο και πειθαρχημένο τρόπο εκπαίδευσης (π.χ. Πακιστάν, Τουρκία) συγκριτικά με άλλες χώρες που εστιάζουν στην έκφραση των εσωτερικών αναγκών και την προαγωγή κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και υιοθετούν ένα λιγότερο ελεγκτικό τρόπο εκπαίδευσης (π.χ. Κίνα, Γκάνα Αφρικής). Αυτό επηρεάζει το κατά πόσο ο/η εκπαιδευτικός θα είναι παρεμβατικός ή όχι στην διαχείριση της σχολικής τάξης (Ahmed et al., 2018; Nejati et al., 2014; Welch et al., 2014). Τέλος, εφόσον το δείγμα είναι ποσοτικά και γεωγραφικά περιορισμένο, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από το ίδιο γεωγραφικό διαμέρισμα να διαθέτουν παρόμοια κοινωνικογνωστικά ερεθίσματα και εργασιακές εμπειρίες. Συνεπώς, είναι πιθανό να μην υφίστανται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την διαχείριση της σχολικής τάξης (Oktan & Çağanağa, 2015).

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ερμηνεία των παρόντων ευρημάτων θα πρέπει να γίνει με επιφύλαξη αφού προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και γεωγραφικά περιορισμένο, με αποτέλεσμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό και να επηρεάζει την εγκυρότητα και την

γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, το ενδεχόμενο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς να ακολουθούν τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα, πιθανώς θίγει την εσωτερική εγκυρότητα των δεδομένων. Εκτός από τα παραπάνω, εξαιτίας της αποκλειστικής χρήσης της ποσοτικής μεθόδου, είναι γεγονός ότι δεν παρέχεται η δυνατότητα εις βάθος διερεύνησης των τάσεων υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Τέλος, ένας επιπλέον περιορισμός είναι ότι η διάσταση της αποπροσωποποίησης της κλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης είχε χαμηλό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας. Μολαταύτα, αποφασίστηκε να διατηρηθεί, διότι αντανακλά μια σημαντική διάσταση της υπό μελέτη μεταβλητής. Τέλος, περιορισμός αποτελεί και το συγχρονικό σχέδιο έρευνας που δεν επιτρέπει την διατύπωση ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με τις αιτιώδεις ή/και προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών, οι οποίες θα συγκεντρώνουν ένα μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα προκειμένου να καταστεί ασφαλέστερη η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, λυσιτελές θα ήταν να εφαρμόσουν τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική μεθοδολογία, με την χρήση συμπληρωματικών ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης, ώστε να αναδειχθούν και να αναλυθούν περαιτέρω και ποιοτικές πτυχές αναφορικά με το υπό μελέτη θέμα. Ακόμη, η χορήγηση του ίδιου ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς, κατάλληλα προσαρμοσμένου, στους μαθητές/τριες των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να συμβάλλει στο να γίνει αντιληπτή και η δική τους οπτική, σε μια προσπάθεια να δοθεί ένα όσο το δυνατόν ευρύτερο πλαίσιο για την επεξήγηση των τάσεων υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, αντίστοιχες μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν διαχρονικά τις σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών ούτως ώστε να διατυπωθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με τις σχέσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος από τη μία και των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης από την άλλη.

Συμβολή της έρευνας

Σε θεωρητικό επίπεδο η παρούσα έρευνα παρέχει περισσότερες πληροφορίες για την τάση υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και για συγκεκριμένους ατομικούς εργασιακούς και αντιλαμβανόμενους περιβαλλοντικούς παράγοντες που τείνουν να επηρεάζουν αυτή την τάση. Συμπληρωματικά, εμπλουτίζουν την βιβλιογραφία για το βάσει φύλου δημογραφικό

προφίλ των εκπαιδευτικών που τείνουν να υιοθετούν μια συγκεκριμένη τάση υιοθέτησης πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Αναφορικά με την συνεισφορά της έρευνας σε εφαρμοσμένο επίπεδο, η παρούσα έρευνα δύναται να αφυπνίσει τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ., διδακτικό προσωπικό, σχολική διεύθυνση, επαγγελματίες ψυχικής υγείας) καθώς και άτομα με θέσεις ευθύνης στον χώρο της εκπαίδευσης (π.χ., σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης) σχετικά με την βελτίωση των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και των συνθηκών εργασίας τους. Στη βάση αυτού, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εντατικοποίησης σχεδιασμού και υλοποίησης από αρμόδια πρόσωπα (π.χ., σχολικούς συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους) δράσεων επιμόρφωσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την υιοθέτηση λειτουργικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης. Αντίστοιχα, λαμβάνοντας υπόψη την απουσία υποχρεωτικών ψυχοπαιδαγωγικών μαθημάτων (π.χ., Εκπαιδευτική Ψυχολογία) στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών των καθηγητικών σχολών (Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ., 2023-2024), αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ενσωμάτωσής τους. Παράλληλα, επισημαίνεται η σημασία της βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών του σχολείου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν μη παρεμβατικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης μέσα ένα κλίμα ευφορίας, σύμπνοιας και συνεργατικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσαν να δρομολογηθούν (π.χ., από διευθυντές, σχολικούς ψυχολόγους) δράσεις είτε ενημερωτικού είτε βιωματικού χαρακτήρα προς το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου δίνοντας έμφαση στην ενδυνάμωση του αισθήματος προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, την μείωση του αισθήματος αποπροσωποποίησης και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Ενδεικτικά, ο/η ψυχολόγος του σχολείου θα μπορούσε να διοργανώσει ομάδες αυτοβοήθειας για τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να συζητούνται προβλήματα που τους απασχολούν εντός και εκτός εργασιακού ωραρίου και να δοθεί έμφαση στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοφροντίδας. Ακόμη, μπορεί να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς διαλεκτική συμβουλευτική αναφορικά με το πώς να αντιμετωπίζουν λειτουργικά διενέξεις και δύσκολες καταστάσεις με τους μαθητές. Πέρα από τα προαναφερθέντα, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν συνελύσεις της σχολικής διεύθυνσης με τους διδάσκοντες για να συζητηθεί η αντικατάσταση παρωχημένων εκπαιδευτικών μεθόδων με άλλες πιο καινοτόμες και παιδαγωγικές πρακτικές που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και θα συμβάλλουν στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί και με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Δεδομένης της περιόδου της πανδημίας που στιγματίσε την σχολική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, κρίνεται επιτακτική η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και η βελτίωση του σχολικού κλίματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν μία από τις ομάδες του πληθυσμού της σχολικής κοινότητας η οποία πλήγηκε και ταλαιπωρήθηκε εξαιρετικά εκείνη την περίοδο, με την εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης. Μέσα από την καθιέρωση των προτεινόμενων ενημερωτικών και βιωματικών δράσεων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας δύναται να ενδυναμωθεί και να ενισχυθεί ένα σύνολο ψυχολογικών μηχανισμών σχετικών με το σχολικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προστατευτικά ως προς την υιοθέτηση λιγότερο παρεμβατικών και περισσότερο ήπιων πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Βιβλιογραφία

- Ahmed, M., Ambreen, M., & Hussain, I. (2018). Gender Differentials among Teachers' Classroom Management Strategies in Pakistani Context. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 178-193. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v5i2.2253>
- Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Laniti, M. (2007). Teachers' use of classroom management procedures in the United States and Greece: A cross-cultural comparison. *School Psychology International*, 28(1), 53-62. <https://doi.org/10.1177/0143034307075680>
- Aliakbari, M., & Heidarzadi, M. (2015). The relationship between EFL teachers' beliefs and actual practices of classroom management. *Cogent Education*, 2(1), 1039255. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1039255>
- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά* (2η εκδ.). Rosili.
- Bear, G. G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17, 339-354. <https://10.1007/s10984-014-9162-1>
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>
- Borodulin, K., Tolonen, H., Jousilahti, P., Jula, A., Juolevi, A., Koskinen, S., ... & Vartiainen, E. (2018). Cohort profile: the national FINRISK study. *International Journal of Epidemiology*, 47(3), 696-696. <https://doi.org/10.1093/ije/dyx239>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77(τεύχος), 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Brady, P. (2005). Inclusionary and exclusionary secondary schools: The effect of school culture on student outcomes. *Interchange*, 36, 295-311. <https://doi.org/10.1007/s10780-005-6867-1>

- Brookover, W. B. (1985). Can we make schools effective for minority students?. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 257-268. <https://doi.org/10.2307/2295063>
- Caner, H. A., & Tertemiz, N. I. (2015). Beliefs, attitudes and classroom management: A study on prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 155-160. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.098>
- Cerit, Y., & Yüksel, S. (2015). Teachers' perceptions of classroom management orientations in Turkish and Latvia contexts: A comparative study. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(3), 1-10.
- Clark, K. N., Blocker, M. S., Gittens, O. S., & Long, A. C. (2023). Profiles of teachers' classroom management style: Differences in perceived school climate and professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 100, 101239 <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101239>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00027-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00027-1)
- Darkwa, S. A., Akpanglo-Nartey, R. K., & Kemetse, J. K. (2020). Gender Differences in Senior High School Science Students' Perceptions of Their Teachers' Classroom Management Strategies in New-Juaben Municipality of Ghana. *American Journal of Educational Research*, 8(6), 437-444. <https://doi.org/10.12691/education-8-6-11>
- Δημοπούλου, Α. (2018). *Διαχείριση της τάξης και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation).
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Domínguez, A. Q., Ruiz, M. Á., Huertas, J. A., & Alonso-Tapia, J. (2020). Development and validation of the School Climate Questionnaire for Secondary and High School Teachers (SCQ-SHST). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 155-165. <https://doi.org/10.6018/analesps>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2017). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία*. Κριτική.

- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer to a disruptive student. *School psychology international*, 27(4), 462-474.
<https://doi.org/10.1177/0143034306070432>
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9th ed.). Allyn & Bacon/Pearson.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2003). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. In *Educational psychology* (pp. 103-112). Routledge.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
<https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice and contemporary issues* (pp.1-15). Routledge.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.
- Gürçay, D. (2015). Preservice Physics Teacher's Beliefs Regarding Classroom Management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2430-2435.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.913>
- Habteyes, Y., Salimizadeh, M. K., & Monteiro, K. P. (2021). Assessing School Climate Crossculturally: A Confirmatory Factor Analytic Study. In J. Lisowski (Eds.), *Environment and Labor in the Caribbean* (pp. 51-67). Routledge.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & stress*, 22(3), 224-241.
<https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
- Hellesøy, O., Grønhaug, K., & Kvitastein, O. (2000). Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian journal of management*, 16(3), 233-247. [https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(99\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(99)00028-7).

- Hochweber, J., Hosenfeld, I., & Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 289. <https://doi.org/10.1037/a0033829>
- Ifanti, A. A. (2007). Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(1), 71-81. <https://doi.org/10.1080/14681360601162287>
- Jillson, A. (2020). How Does Burnout and Self-Efficacy Effect Teacher's Perspectives and Implementation Status of Evidence Based Behavior Management Practices?. <https://doi.org/10.7275/18052972>
- Johnson, S. R., Pas, E. T., Loh, D., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2017). High school teachers' openness to adopting new practices: The role of personal resources and organizational climate. *School Mental Health*, 9, 16-27. <https://10.1007/s12310-016-9201-4>
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and psychological measurement*, 67(5), 833-844. <https://doi.org/10.1177/0013164406299102>
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3(3), 71-85. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24204
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»*, Τόμος, 4, 169-186.
- Kennedy, M. J., Hirsch, S. E., Rodgers, W. J., Bruce, A., & Lloyd, J. W. (2017). Supporting high school teachers' implementation of evidence-based classroom management practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.009>

- Kilinç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
<https://10.12738/estp.2014.5.2159>
- Kokkinos, M. K. (2005). Burnout in primary education: A comparative study between teachers from Greece and Cyprus (in Greek). *Makednon*, 14, 79-89.
- Kokkinos, C. M. (2007). *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243.
<https://doi.org/10.1348/000709905X90344>.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
<https://doi.org/10.1002/pits.20031>.
- 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>
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654332>
- Koutrouba, K. (2013). Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Review*, 65(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.628122>
- Koutrouba, K., Markarian, D. A., & Sardianou, E. (2018). Classroom Management Style: Greek Teachers' Perceptions. *International Journal of Instruction*, 11(4), 641-656.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Kyoung, H. Y., & Seek, L. C. (2021). The effect of job stress and psychological burnout on child-care teachers' turnover intention: a Complimentary Contributor Copy How do Teachers Approach their School Duties? 31 moderated mediation model of gratitude. *Перспективы науки и образования*, 1(49), 390-403.
- Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: θεωρία και έρευνα*. Gutenberg.
- Lang, Q. C. (2013). Exploring beginning teachers' attitudes and beliefs on classroom management. *New Horizons in Education*, 61(2).

- Längle, A. (2003). Burnout-Existential meaning and possibilities of prevention. *European Psychotherapy*, 4(1), 107-121
- Larson, K. E., Pas, E. T., Bottiani, J. H., Kush, J. M., & Bradshaw, C. P. (2021). A multidimensional and multilevel examination of student engagement and secondary school teachers' use of classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 149-162. <https://doi.org/10.1177/1098300720929352>
- Leiter, M. P., Bakker, A. B., & Maslach, C. (Eds.). (2014). *Burnout at work: A psychological perspective*. Psychology Press.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>
- Lewis, R. (2006). Classroom discipline in Australia. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.1193- 1214). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lewis, R., & Burman, E. (2008). Providing for student voice in classroom management: teachers' views. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/13603110600790605>
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and teacher education*, 24(3), 715-724. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.003>
- Lewis, R., Roache, J., & Romi, S. (2011). Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85(1), 53-68. <https://doi.org/10.7227/RIE.85.5>
- Li, L., Hallinger, P., & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100. <https://10.1108/ijem-03-2014-0035>
- Lohmann, M. J., Randolph, K. M., & Oh, J. H. (2021). Classroom management strategies for Hyflex instruction: Setting students up for success in the hybrid environment. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 807-814. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01201-5>
- Longobardi, S., Pagliuca, M. M., & Regoli, A. (2022). School climate and academic performance of Italian students: the role of disciplinary behaviour and parental involvement. *Statistical Methods & Applications*, 31(5), 1355-1373. <https://doi.org/10.1007/s10260-022-00632-7>

- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 60, 144-152.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Διάδραση.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.001>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. Scarecrow Education.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351-357). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Γρηγόρη.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International journal of educational management*, 25(3), 278-293.
- McLean, L., Taylor, M., & Sandilos, L. (2023). The roles of adaptability and school climate in first-year teachers' developing perceptions of themselves, their classroom relationships, and the career. *Journal of School Psychology*, 99, 101213.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.04.003>
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.)
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- National School Climate Center (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf>
- Nejati, R., Hassani, M. T., & Sahrapour, H. A. (2014). The relationship between gender and student engagement, instructional strategies, and classroom management of Iranian

- EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1219.
<https://doi.org/10.4304/tpls.4.6.1219-1226>
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>
- Oktan, D., & Çağanağa, Ç. K. (2015). The impact of teachers' gender differences on classroom management. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(4), 239-247.
- Paramita, P. P., Sharma, U., Anderson, A., & Laletas, S. (2024). Factors influencing Indonesian teachers' use of proactive classroom management strategies. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 38-56.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916107>
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2^η έκδ.). Μεταίχμιο.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
<https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Rahimi, M., & Asadollahi, F. (2012). On the relationship between Iranian EFL teachers' classroom management orientations and teaching style. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 49-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.015>
- Rahimi, M., & Asadollahi, F. (2012). Teaching Styles of Iranian EFL Teachers: Do Gender, Age, and Experience Make a Difference?. *International Journal of English Linguistics*, 2(2), 157. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n2p157>
- Rahimi, M., & Hosseini, K. F. (2012). EFL teachers' classroom discipline strategies: The students' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 309-314.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.060>
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School psychology review*, 37(3), 315-332.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087879>
- Reynolds-Keefer, L. (2013). Differences in pre-service teachers' attitudes about classroom management: Elementary and secondary perspectives. *International Education Research*, 1(2), 1-7. <http://dx.doi.org/10.12735/ier.v1i2p01>

- Rohland, B. M., Kruse, G. R., & Rohrer, J. E. (2004). Validation of a single-item measure of burnout against the Maslach Burnout Inventory Complimentary Contributor Copy How do Teachers Approach their School Duties? 35 among physicians. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 20(2), 75-79. <https://doi.org/10.1002/smi.1002>
- Sahin, A. E. (2015). Comprehending elementary school teachers' classroom management approaches. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 131-139.
- Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and Teacher-child interactions: The moderating influence of SEL interventions in head start classrooms. *Early Education and Development*, 31(7), 1169-1185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331>
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη Α., & Σαΐτης Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση.
- Sarfo, F. K., Amankwah, F., Sam, F. K., & Konin, D. (2015). Teachers' self-efficacy beliefs: The relationship between gender and instructional strategies, classroom management and student engagement. *Ghana Journal of Development Studies*, 12(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.4314/gjds.v12i1-2.2>
- Sass, D. A., Lopes, J., Oliveira, C., & Martin, N. K. (2016). An evaluation of the Behavior and Instructional Management Scale's psychometric properties using Portuguese teachers. *Teaching and Teacher Education*, 55, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.020>
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. *The handbook of work and health psychology*, 2(1), 282-424. <https://doi.org/10.1002/0470013400>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*, 14(3), 204-220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schneider, S. H., & Duran, L. (2010). School climate in middle schools: A cultural perspective. *Journal of Character Education*, 8(2), 25.
- Sezer, F. (2018). Teachers' perceptions for problematic student behaviors: examination according to teachers' burnout situations. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 378-393. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1249710>

- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 82-85.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., & Denham, S. A. (2018, December). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, pp. 787-802). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>
- 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*, 351-380.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Μεταίχμιο.
- Sotiriou, A., & Iordanidis, G. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 80-100. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.116>
- Stamatis, P. J., & Chatzinikolaou, A. M. (2020). Practices of Greek school principals for improving school climate as communication strategy. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 4(2). <http://dx.doi.org/10.46827/ejhrms.v4i2.822>
- Σταβάρα, Χ., & Λαμπροπούλου, Α. (2022). Η πολυπολιτισμική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η σχέση της με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 217-240. <https://doi.org/10.12681/hjre.30562>
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>

- Sullivan, A. M., 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.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35(2), 245-259. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087989>
- 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>
- Τικταπανίδης, Δ. (2017). *Διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση Δυτικής Μακεδονίας* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Τμήμα Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2023-2024). Οδηγός προπτυχιακών σπουδών. Ανακτήθηκε από [Οδηγός σπουδών | Τμήμα Φιλολογίας \(auth.gr\)](https://auth.gr)
- Touloupis, T., & Athanasiades, C. (2018). Principals' Attitudes Towards Risky Internet Use of Primary School Students: The Role of Occupational Factors. *Education and Information Technologies*, 23, 497-516. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9614-1>
- Touloupis, T., Athanasiades, C., & Kioseoglou, G. (2018). Teachers' Perspective Regarding Risky Internet Behavior of Primary School Students: The Role of Job Satisfaction and Burnout (in Greek). *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 40-75.
- Touloupis, T. (2021). How Do Teachers Approach Their School Duties? The Role of Self-efficacy, Job Satisfaction, Burnout and Economic Crisis. In R. V. Nata (Ed.), *Progress in Education*, Vol. 67 (pp. 1-39). Nova Science Publishers.
- Tran, V. D. (2015). Predicting Student Misbehavior, Responsibility and Distraction from Schoolwork from Classroom Management Techniques: The Students' Views. *International journal of higher education*, 4(4), 178-187. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p178>
- Τριλιανός, Α.Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Διάδραση
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000214>.

- Uğurlu, C. T., Usta, G., & Köybaşı, F. (2019). An investigation of teachers' classroom management skills in terms of gender variability: A meta-analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 71-90.
<https://doi.org/10.15345/iojes.2019.01.006>
- Vairamidou, A., & Stravakou, P. (2019). Classroom Management in Primary and Secondary Education. *Journal of education and human development*, 8(2), 49-59.
<https://doi.org/10.15640/jehd.v8n2a7>
- Welch, A. G., Cakir, M., Peterson, C. M., & Ray, C. M. (2014). The relationship between gender and classroom environment in Turkish science classrooms. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 893-903. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2014.1839>
- Weinstein, C. S., & Romano, M. E. (2015). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2018). *The classroom management book*. Harry K. Wong Publications, Inc..
- Ζμπαίνος, Δ., & Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε γυμνάσια της Αττικής*. Παιδαγωγικός λόγος.
- Zoromski, A., Evans, S. W., Owens, J. S., Holdaway, A., & Royo Romero, A. S. (2021). Middle school teachers' perceptions and use of classroom management strategies and associations with student behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(4), 199-212. <https://doi.org/10.1177/1063426620957624>
- Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, K. (2003). Greek secondary school pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *Educational Review*, 55(3), 289-303.
<https://doi.org/10.1080/0013191032000118947>

Παράρτημα Β

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητή/έ εκπαιδευτική,

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μία επιστημονική έρευνα του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης καθώς και για το αν αυτές επηρεάζονται από την επαγγελματική εξουθένωση και το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα. Η παρούσα έρευνα δύναται να αναδείξει την αναγκαιότητα υλοποίησης επικαιροποιημένων σχολικών προγραμμάτων πρόληψης αναφορικά με σύγχρονες αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, καθώς και με δράσεις που αποσκοπούν στην βελτίωση των συνθηκών/παραμέτρων του εργασιακού πλαισίου των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης. Ο τίτλος της έρευνας είναι: «Πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο ρόλος της επαγγελματικής εξουθένωσης και του σχολικού κλίματος».

Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το κάτωθι ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει διεθνή χρησιμοποιούμενα εργαλεία αξιολόγησης προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα. Αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί οι συμμετέχοντες να είναι 18 ετών και άνω. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά. Σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά το περιεχόμενο της κάθε πρότασης και να επιλέξετε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

ΑΝΩΝΥΜΙΑ/ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη. Η ερευνητική ομάδα και το Πανεπιστήμιο δεσμεύονται να τηρήσουν πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, αφού θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Για οποιαδήποτε επιπλέον απορία κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, μπορείτε να επικοινωνήσετε στην διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (E-mail): psy00181@uowm.gr. Οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε, πριν την τελική υποβολή/παράδοση του ερωτηματολογίου, μπορείτε να εγκαταλείψετε την συμπλήρωσή του χωρίς να έχει γίνει καμία απολύτως καταγραφή των στοιχείων σας. Καθώς δεν πρόκειται να καταγραφεί κανένα στοιχείο που να παραπέμπει σε συγκεκριμένο άτομο, δεν είναι δυνατή η απόσυρση των απαντήσεών σας μετά την υποβολή/παράδοση του ερωτηματολογίου. Σε περίπτωση που αισθανθείτε δυσφορία και χρειάζεστε ψυχολογική υποστήριξη, μπορείτε να απευθυνθείτε στη ΜΥΦΕΟ (Μονάδα Υποστήριξης Φοιτητών Ευπαθών Ομάδων) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (<https://myfeo.uowm.gr/>).

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό αναφορικά με την επιστημονική έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη της έρευνας:

Φοιτήτρια: Γκούμα Σωτηρία (psy00181@uowm.gr) 6942859833

Η συνεισφορά και η βοήθειά σας είναι πολύτιμες σε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια και στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Φοιτήτρια Γκούμα Σωτηρία

Έχω διαβάσει το σύνολο των προαναφερθέντων πληροφοριών και συναινώ στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.

