

Θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης

Theoretical approaches and effective strategies for classroom management

Ελένη Καραγιάννη, Φιλολόγος, *M.Ed. karagiannieleni10@hotmail.com*

Eleni Karagianni, *Teacher of Greek literature, M.Ed. karagiannieleni10@hotmail.com*

Abstract: Classroom management includes the actions of the teacher in order to create and maintain a supportive learning environment, through building meaningful relationships of interaction and cooperation with his students. The aim of this paper is to present theoretical approaches adopted, from time to time, to classroom management and to provide guidelines for its effective practice. From the review of the relevant international literature, it emerged that classroom management is a multifaceted process, in which the role of the teacher is pivotal, with the choice of strategies s/he applies and that classroom management approaches are shaped according to the prevailing pedagogical concepts and theories in course of the years. Through this study it became clear that successful classroom management is based on the readiness of the teacher, who effectively communicates with his students (communicative/interactive approach), plans and organizes the educational process well, according to their dynamics and needs, in a calm and safe environment, contributing to their learning and social-emotional development. Reading the article, the reader will realize that the formation, primarily, of authentic relationships with his/her students facilitates the teacher in effective classroom management.

Keywords: classroom management, teacher, approaches, strategies

Περίληψη: Η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει τις ενέργειες του εκπαιδευτικού προκειμένου να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα από την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους μαθητές του. Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει θεωρητικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν, κατά καιρούς, για τη διαχείριση της τάξης και να παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική άσκηση της. Από την ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η διαχείριση της τάξης αποτελεί μια πολύπτυχη διαδικασία, στην οποία κομβικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, με την επιλογή των στρατηγικών που εφαρμόζει και ότι οι προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης διαμορφώνονται σύμφωνα με τις επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρίες στην πορεία των χρόνων. Μέσα από την παρούσα μελέτη κατέστη σαφές ότι η επιτυχημένη διαχείριση της τάξης βασίζεται στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, που επικοινωνεί ουσιαστικά με τους μαθητές του (επικοινωνιακή/διαδραστική προσέγγιση), σχεδιάζει και οργανώνει άρτια την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τη δυναμική και τις ανάγκες τους, μέσα σε ένα ήρεμο και ασφαλές περιβάλλον, συμβάλλοντας στη μάθηση και την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Ο

αναγνώστης, διαβάζοντας το άρθρο, θα αντιληφθεί ότι η διαμόρφωση, πρωτίστως, αυθεντικών σχέσεων με τους μαθητές του, διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: διαχείριση τάξης, εκπαιδευτικός, προσεγγίσεις, στρατηγικές

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη συνιστά ένα δομημένο πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης, που περιλαμβάνει τον φυσικό χώρο με τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, αλλά και μια δυναμική ατμόσφαιρα συναισθηματικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών του, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για την αξία της μάθησης και του σχολείου (Azubuike, 2012· Erden et al., 2016· Shakir, 2014). Συγχρόνως, αποτελεί ένα δυναμικό οικοσύστημα, που το χαρακτηρίζει η αμεσότητα, η δημοσιότητα, η σύνθετη και συχνά απρόβλεπτη δομή και η συγχρονία, αφού μέσα σε αυτήν επιτελούνται, ταυτόχρονα πολλές διεργασίες (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Ο όρος της «διαχείρισης» ενσωματώθηκε στο πεδίο της εκπαίδευσης από το χώρο της βιομηχανίας και περικλείει τις έννοιες της επικοινωνίας, του σχεδιασμού, της οργάνωσης, του συντονισμού, της λήψης αποφάσεων, του ελέγχου και της κατεύθυνσης των ενεργειών και δράσεων των μελών ενός οργανισμού, από την ηγεσία του, με σκοπό την ορθολογική χρήση των πόρων του και την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων απόδοσης (Delceva–Dizdarevik, 2014). Στο παρελθόν, η έννοια της «διαχείρισης της τάξης» αναφερόταν αποκλειστικά σε πρακτικές πειθαρχίας και συμπεριφορικές παρεμβάσεις. Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια του όρου έχει μεταβληθεί και περιγράφει, κατά τους Evertson & Harris (1999), με ολιστικό τρόπο, τις διαδικασίες και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που αποβλέπουν στην οργάνωση ενός παρακινητικού φυσικού και ψυχολογικού περιβάλλοντος, που ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων, τη συνεργασία και μια αποτελεσματική διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, που δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα και το αίσθημα της κοινότητας μέσα στην τάξη, προάγοντας την ενεργητική μάθηση και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Erden et al., 2016· Thangarajathi & Joel, 2010). Συνεπώς, η διαχείριση της τάξης αποτελεί μια πολυσύνθετη και απαιτητική διαδικασία, που περιλαμβάνει τις επιμέρους πτυχές της διαχείρισης της διδασκαλίας, της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και της διαχείρισης της συμπεριφοράς (Martin et al., 2006).

Κύριος διαχειριστής του πολυδύναμου περιβάλλοντος της τάξης είναι ο εκπαιδευτικός, που μέσα από την άσκηση του διδακτικού και παιδαγωγικού του έργου, συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναγκαίων αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές του, καθοδηγώντας τους στην επίτευξη σαφώς προσδιορισμένων στόχων μάθησης και ανάπτυξης (Önder, 2019). Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, στο πλαίσιο της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, η διαχείριση της τάξης αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό, καθώς οι επαγγελματικές δεξιότητές του δοκιμάζονται, με τη συμπερίληψη, στις γενικές τάξεις, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με διαφορετική εθνοτική/ φυλετική/ πολιτισμική ταυτότητα (Flower

et al., 2017). Παράλληλα, μαζί με τον ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό, οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαμορφώνουν ένα πλαίσιο υψηλότερων απαιτήσεων και δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό για τη διαχείριση της τάξης (Korpershoek et al., 2016).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί ένας βαθύτερος και πιο ολοκληρωμένος τρόπος κατανόησης της πολύπλευρης διαδικασίας της διαχείρισης της τάξης, που, όπως προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, εκτείνεται πέρα από τις παραδοσιακές στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφοράς και της επιβολής πειθαρχίας και περιλαμβάνει εκτός από την -προληπτική κατά βάση- διαχείριση της συμπεριφοράς, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης και τη διαχείριση της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό επιχειρείται η ανάδειξη του λειτουργικού ρόλου, της επαγγελματικής ετοιμότητας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης, ο οποίος λαμβάνοντας υπόψη του την ιδιαίτερη φυσιολογία των μαθητών του, οργανώνει ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον θετικών αλληλεπιδράσεων, προλαμβάνοντας κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή ενέργεια, η οποία μπορεί να διαταράξει την εύρυθμη λειτουργία της, παρακωλύοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών του. Έτσι, περιγράφονται στρατηγικές αποτελεσματικής άσκησης της, αλλά και κάποιοι ανασχετικοί παράγοντες, καθιστώντας σαφές πως μια επιτυχημένη διαχείριση της τάξης εξαρτάται, πρωταρχικά, από τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών της.

1. Θεωρητικές προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης

Από το 1930 μέχρι σήμερα έχουν εφαρμοστεί ποικίλες προσεγγίσεις στη διαχείριση της τάξης, αντικατοπτρίζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών, εκκινώντας από τον πλήρη έλεγχο, την εκφοβιστική πειθαρχία και τη σωματική τιμωρία, μέχρι την πλήρη ανεκτικότητα. Ιστορικά, η διαχείριση της τάξης, ακολουθώντας μια συμπεριφοριστική προσέγγιση, είχε συνδεθεί με την πειθαρχία ως θεμέλιο για την οικοδόμηση ενός οργανωμένου περιβάλλοντος, που ευνοεί την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν παθητικούς αποδέκτες της γνώσης, ενώ η μάθησή τους στηρίζεται σε εξωγενή κίνητρα. Στο συμπεριφορικό πρότυπο, ο εκπαιδευτικός έλεγχε κάθε πτυχή της λειτουργίας της, αναθέτοντας καθήκοντα στους μαθητές, που όφειλαν να συμμορφώνονται πιστά στις υποδείξεις του. Αργότερα, η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση προσέδωσε στην τάξη τα χαρακτηριστικά ενός οικοσυστήματος και υπογράμμισε ότι η διαχείρισή της αφορά πρωταρχικά το μαθησιακό περιβάλλον, όπου η γνώση οικοδομείται με την ενεργή συμμετοχή και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με αυτό. Παράλληλα, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky για τη «ζώνη της εγγύς ανάπτυξης», θεωρήθηκε ως σημαντική η καθοδήγηση ενός «ικανού άλλου» -εκπαιδευτικού ή συμμαθητή- για την περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Αυτό το ανθρωποκεντρικό μοντέλο ερείδεται στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι χρήζουν καθοδήγησης και ενσωματώνει έναν δημοκρατικό τρόπο διαχείρισης της τάξης, που εστιάζει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, όπου ακόμη και η ακατάλληλη

συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως ευκαιρία μάθησης. Δίνει έμφαση στην αυτοπειθαρχία των μαθητών, που επιτυγχάνεται με τη συνεργασία τους και το μοίρασμα του ελέγχου και της ευθύνης, ώστε να νιώθουν ότι ανήκουν στην κοινότητα της τάξης (Postholm 2013; Thangarajathi & Joel, 2010).

Υπό αυτή την οπτική, μια ταξινόμηση των διδακτικών και συμπεριφορικών προσεγγίσεων της τάξης είναι η εξής:

1. Παρεμβατική προσέγγιση: εστιάζει στον ρόλο των περιβαλλοντικών επιδράσεων στην ανάπτυξη του μαθητή και τον μεγαλύτερο έλεγχο του εκπαιδευτικού και σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό του Skinner, εφαρμόζει αντιδραστικές στρατηγικές διαμόρφωσης της συμπεριφοράς με βάση τις συνέπειές της. Διατυπώνοντας τη θεωρία της «κοινωνικής μάθησης», ο Bandura επεσήμανε ότι οι μαθητές μαθαίνουν παρατηρώντας και αναπαράγουν μιμούμενοι τις συμπεριφορές των γονιών, των εκπαιδευτικών ή των συμμαθητών τους. Ο Dreikurs, με τη σειρά του, φρονούσε ότι ο εκπαιδευτικός, μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο τάξης, οφείλει να εξισορροπεί την κυριαρχία του με την εκδήλωση προσήνειας, ειλικρίνειας και ευγένειας και ότι οι συνέπειες μιας ακατάλληλης συμπεριφοράς αποτελούν την πιο ενδεδειγμένη τεχνική για την πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας. Παράλληλα, οι Canter πρόβαλλαν τη σημασία της έκφρασης σαφών προσδοκιών για τους μαθητές, από δυναμικούς εκπαιδευτικούς που διεκδικούν και παρέχουν στους μαθητές τους ένα καλά οργανωμένο και ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον.

2. Μη παρεμβατική προσέγγιση: ο εκπαιδευτικός ασκεί λιγότερο έλεγχο και προγραμματίζει τη διδασκαλία του, εφαρμόζοντας προληπτικές στρατηγικές για να οργανώσει ένα περιβάλλον που διευκολύνει τη μάθηση, αφορμώμενος από την αντίληψη ότι το παιδί, αυτοκατευθυνόμενο από την εσωτερική δυναμική του, χωρίς ανασταλτικούς κανόνες, ανακαλύπτει την έκφρασή του στον πραγματικό κόσμο. Κύριος εκπρόσωπος υπήρξε ο Rogers, που ανέδειξε τη σημασία ενός συναισθηματικού υποστηρικτικού περιβάλλοντος, με το γνήσιο ενδιαφέρον και την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, που προάγει την αυτοπειθαρχία, τη βιωματική μάθηση και την αυτοπραγμάτωση των μαθητών. Στο ίδιο πνεύμα, ο Kounin έδωσε έμφαση στις περιβαλλοντικές συνθήκες που επιδρούν στη συμπεριφορά των μαθητών, αναδεικνύοντας, συγχρόνως, την ανάγκη προληπτικών στρατηγικών, όπως του προγραμματισμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας. Επιπλέον, εξέτασε το συμπεριφορικό προφίλ των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών αντικειμένων και δραστηριοτήτων, που του επιτρέπουν να έχει επίγνωση της τάξης του και να ασκεί απερίσπαστα το έργο του (Emmer & Stough, 2003).

3. Επικοινωνιακή-Διαδραστική προσέγγιση: μέσα από τις ποιοτικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή επιτυγχάνεται η βέλτιστη ανάπτυξη του μαθητή. Βασίστηκε στις θεωρίες της επιλογής και της πραγματικότητας του Glasser, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός επιλέγει να τροποποιήσει το περιβάλλον της τάξης και να το προσαρμόσει στην ιδιαίτερη φυσιολογία των μαθητών του, ενώ συγχρόνως εστιάζει στην καθοδηγούμενη αυτοαξιολόγηση της συμπεριφοράς τους, με τη συνειδητή επιλογή της σωστής συμπεριφοράς

και την επανάληψή της (Chandra, 2015· Djiigic & Stojakovic, 2011· Kapur, 2018· Martin & Shoho, 2000· Martin et al., 1998· Martin et al., 2006).

Μια εναλλακτική ταξινόμηση των παραπάνω προσεγγίσεων έχει ως εξής:

1. Επιτρεπτική προσέγγιση: διακρίνεται από την παντελή απουσία ελέγχου και οποιασδήποτε επιβολής στους μαθητές, βασισμένη στην ιδέα της εκούσιας μάθησης και αυτόβουλης πραγματοποίησης των μαθησιακών δραστηριοτήτων, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο αντίλογος εδράζεται στην ανάπτυξη ανταγωνισμού ή και απόσυρσης των μαθητών, λόγω μιας στρεβλωμένης θεώρησης της ομαδικής εργασίας.

2. Ανεκτική προσέγγιση: στηρίζεται στις αρχές της κλινικής ψυχολογίας, ότι οι εσωτερικές αντιδράσεις του ατόμου καθοδηγούν τη δράση του, υπερθεματίζοντας υπέρ της φυσικής ανάπτυξης των μαθητών, χωρίς τον έλεγχο του εκπαιδευτικού.

3. Κοινωνικοσυναισθηματική προσέγγιση: ο εκπαιδευτικός, ως κύριος διαχειριστής της τάξης, εγκαθιδρύει ένα δημοκρατικό περιβάλλον ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων, που μετουσιώνουν θετικές και αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών σε σκόπιμη μάθηση.

4. Δασκαλοκεντρική προσέγγιση: την χαρακτήριζε η έλλειψη δημοκρατικού κλίματος και εμπιστοσύνης και στόχευε στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας, ως τεχνικές συμμόρφωσης των μαθητών, τον πλήρη έλεγχο, τη σωματική τιμωρία, τον σαρκασμό, την πίεση, τις απειλές και την αποδοκιμασία.

5. Προσέγγιση της ομαδικής εργασίας: επιδιώκει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, της αυτοπειθαρχίας, της συνεργατικότητας και της ανάληψης κοινής ευθύνης. Ο εκπαιδευτικός διαθέτει την απαιτούμενη ετοιμότητα για τη διαχείριση της τάξης του και οικοδομεί ένα θετικό κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, που επιτρέπει την υλοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης συμπεριέλαβαν τις έννοιες της αμοιβαιότητας, του ανοιχτού διαλόγου και της επανεξέτασης του τρόπου που η ατομική συμπεριφορά έχει αντίκτυπο στο μαθησιακό περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Kohn έκανε λόγο για «κοινότητες μάθησης», όπου οι μαθητές της τάξης, έχοντας την αίσθηση του σεβασμού και του ανήκειν, συμμετέχουν ενεργά, μέσω των επιλογών τους, στην οικοδόμηση της ουσιαστικής μάθησής τους. Αργότερα, ο Gordon, ενσωματώνοντας, στο πλαίσιο της τάξης, τη θεωρία «της ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών» του Maslow, επεσήμανε ότι οι μαθητές, εφόσον έχουν καλυφθεί πρωτίστως οι βιοτικές τους ανάγκες, συμμετέχοντας σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, που διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό, γνήσιο ενδιαφέρον, ασφάλεια και αποδοχή, και με τις κατάλληλες ενέργειες του εκπαιδευτικού, οικοδομούν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του σκοπού, ενώ ως επιστέγασμα αυτών των διεργασιών θα επέλθει η αυτοπραγμάτωση τους (Adeyemo, 2012).

2. Προληπτικές στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης

Η επιτυχημένη διαχείριση της τάξης, που μεγιστοποιεί την ποσότητα και την ποιότητα του διδακτικού χρόνου και των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, απαιτεί τον σχεδιασμό, την επίβλεψη, τον έλεγχο, τον συντονισμό, την οργάνωση του χώρου, των εργασιών και των υλικών μέσων. Όπως επισημαίνει ο Grieser (2007), ενεργοποιεί τη σκέψη, κινητοποιεί τη γόνιμη αμφισβήτηση και τη διερευνητική διάθεση των μαθητών, μέσα σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, που έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Babadjanova, 2020). Συνεπώς, η ουσιαστική παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη, η γνωριμία με τους μαθητές του, το προσωπικό ενδιαφέρον του και η δημιουργία μιας καλής σχέσης αμοιβαίας κατανόησης με αυτούς, παρέχει τη βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Kumar & Liu, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης αποσκοπούν στην καλλιέργεια της προκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και την ενθάρρυνση της ακαδημαϊκής εμπλοκής και δέσμευσής τους, λαμβάνοντας υπόψη τη νέα ψυχοκοινωνική τους πραγματικότητα (Niculescu & Franț, 2016). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επικεντρώνονται στις παιδαγωγικές μεθόδους και τις προσδοκίες συμπεριφοράς, ενώ στη δευτεροβάθμια, στον προσανατολισμό τους στην αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (Hans & Hans, 2017).

Αναλυτικότερα, οι Evertson και Weinstein (2006) τόνισαν ότι, μέσα από την άσκηση των πολλαπλών ρόλων του, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την εκπλήρωση δύο σκοπών: α. τη δημιουργία ενός θετικού, παρακινητικού, υποστηρικτικού, ισότιμου και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, που ενθαρρύνει τους μαθητές να καταστούν συνεργάτες και κοινωνοί μιας μάθησης με νόημα, μέσα από ελεγχόμενες διαδικασίες και άρτια σχεδιασμένες δραστηριότητες, με την επιλογή έγκριτων ψηφιακών πόρων και μέσων και β. την πρόκληση της ηθικοσυναισθηματικής τους ανάπτυξης και αυτορρύθμισης, που ελαχιστοποιεί την πιθανότητα εκδήλωσης μιας ακατάλληλης συμπεριφοράς, προάγοντας την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους επίτευξη (Chandra, 2015· Korpershoek et al., 2016). Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μεγιστοποιήσει τα οφέλη της διδασκαλίας για τους μαθητές του, θα πρέπει να ενεργεί προληπτικά, εστιάζοντας, πρωταρχικά, στους τρόπους δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που προάγει τον αυτοέλεγχο, την αυτορρύθμιση και την αυτοαξιολόγησή τους, μέσα από τη συνειδητοποίηση της συνυπευθυνότητάς τους για τη μάθησή τους, την ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας και την απόκτηση ενδογενών κινήτρων. Επιπροσθέτως, οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την πολιτισμική ποικιλομορφία των τάξεων, τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων και πρακτικών του και τη διαλεκτική σχέση του μαθήματος με τη σύγχρονη κοινωνία και την πραγματική ζωή. Πολύ σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι και η ποικιλία και η ποιότητα των εμπειριών του εκπαιδευτικού, που αναπτύσσει στην καθημερινή πρακτική της τάξης, οι προσωπικές του αντιλήψεις, η ικανότητα επικοινωνίας, η δια βίου επιμόρφωσή του και η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους του, που του παρέχουν τη δυνατότητα μοντελοποίησης των κατάλληλων συμπεριφορών και διατύπωσης σαφών προσδοκιών, για όσα

μπορούν να επιτύχουν οι μαθητές του, μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Erden et al., 2016; Thangarajathi & Joel, 2010).

Τέτοιες εκπαιδευτικές πρακτικές, που εξισορροπούν τον έλεγχο με τη συνεργασία και την απαίτηση της προσπάθειας με την ευαισθησία στις ανθρώπινες σχέσεις και τη γνώση της δυναμικής της τάξης, αντιμετωπίζοντας το θέμα της διαχείρισης ως δημιουργική πρόκληση είναι (Marzano & Marzano, 2003; Niculescu & Frant, 2016):

1. Η διαμόρφωση ενός δομημένου και προβλέψιμου παρακινήτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με σταθερές διαδικασίες, ρουτίνες, που καθιστά υλοποιήσιμο το «οργανωμένο σχέδιο της τάξης», το οποίο συνίσταται από τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού για τη μάθηση των μαθητών του, τη γνωστική του επάρκεια, τη δημιουργία και ομαδοποίηση του εκπαιδευτικού του υλικού, τη σωστή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, τους εναλλακτικούς και καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας, τον ρυθμό και την αλληλουχία των δραστηριοτήτων σε κάθε φάση της διδακτικής πορείας και της αξιολόγησης, που λαμβάνουν υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και προσελκύουν την προσοχή τους, ενισχύουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την εκτίμηση των μαθητών τους.

2. Η ανάθεση στους μαθητές ενεργών ρόλων στις προσεκτικά σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες, υπό τη διακριτική εποπτεία και καθοδήγηση ενός ενθουσιώδους εκπαιδευτικού, που τους ενημερώνει, εξαρχής, για τους στόχους και τις κατευθύνσεις της διδασκαλίας του. Ο προσδιορισμός του εκτιμώμενου χρόνου για κάθε δραστηριότητα ή εργασία επιτρέπει στους μαθητές να οργανώσουν καλύτερα τη μαθησιακή τους πορεία και προλαμβάνει αρνητικά συναισθήματα, άγχους, αποτυχίας, ματαίωσης, ενώ, παράλληλα, οι λειτουργικές μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων διασφαλίζουν τη συνοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτρέποντας ενοχλητικές παρεμβάσεις. Συγχρόνως, η δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών απάντησης και επιλογής κάποιων δραστηριοτήτων, οι διαδικασίες αξιολόγησης που διαχέονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική ως ευκαιρίες μάθησης, η εκφρασμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, η αποφυγή κριτικής, η επίδειξη συνέπειας, οι αναγκαίες διευκρινήσεις, η ενθάρρυνση της αυτενέργειας, η επιβράβευση της συνέπειας, η ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων, η ομαδική εργασία, η συνεργατική μάθηση, η βοήθεια από συνομηλίκους, η διδασκαλία τρόπων μελέτης και σκέψης η αποδοχή, ως ισότιμης και σημαντικής, κάθε εθνοτικής ταυτότητας, γλώσσας, κουλτούρας, ικανότητας, δεξιότητας, εκπαιδευτικής ανάγκης και η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενδυναμώνουν σημαντικά το θετικό κλίμα της τάξης.

3. Η ουσιαστική γνωριμία με τους μαθητές, η ενεργητική ακρόασή τους, ο ανοιχτός διάλογος, η επίγνωση των γνωστικών δομών και των ρυθμών μάθησής τους, η επίδειξη εξατομικευμένου ενδιαφέροντος για τις ποικίλες ανάγκες, τις ιδιαίτερες κλίσεις και επιλογές τους, η ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης και ενός ικανοποιητικού κώδικα λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας, που ευνοεί τη διατύπωση ευέλικτων στόχων, ρεαλιστικών προσδοκιών μάθησης και συμπεριφοράς και την αναστοχαστική επανεξέτασή τους και

συγχρόνως καθιστά εφικτή την ομαλή συνύπαρξη ετερόκλητων προσωπικοτήτων μέσα στην τάξη.

4. Η ανάρτηση, από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, σε εμφανές σημείο της τάξης, συγκεκριμένων, θετικά διατυπωμένων, ευσύνοπτων κανόνων, που περιγράφουν συμπεριφορές παρατηρήσιμες και μετρήσιμες. Κομβικής σημασίας είναι η διαπραγμάτευσή τους με τους μαθητές, με άξονα τους μαθησιακούς στόχους, ώστε να τους παρέχεται ένα δίκαιο, αλλά και δεσμευτικό κανονιστικό πλαίσιο. Η συμβολή και συνεργασία των μαθητών είναι σημαντική για την αναβάθμιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος, έχοντας ως αφετηρία τον αυτοσεβασμό τους και επιδιώκοντας τη συμμόρφωσή τους με τις προσδοκίες συμπεριφοράς και απόδοσης. Επιπλέον, κρίσιμη θεωρείται η συνεργασία με τους γονείς, το διευθυντή του σχολείου, τους άλλους εκπαιδευτικούς της τάξης και τους σχολικούς συμβούλους.

5. Η εγγύτητα, η παρατήρηση -εν κινήσει- κάθε λεπτομέρειας ή αλλαγής στις συνθήκες της τάξης, η εγρήγορση, η συνεχής εποπτεία του χώρου, η προσπάθεια ανάσχεσης της κλιμάκωσης μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η άμεση παρέμβαση -χωρίς λεκτικές επιθέσεις- στην απρεπή συμπεριφορά, η απόπειρα αναπλαισίωσής της, ή η επιλογή άλλων εναλλακτικών στρατηγικών βελτιωτικής τροποποίησής της και η συνεπής όσο και αναγκαία παροχή κυρώσεων (Adeyemo, 2012· Babadjanova, 2020· Cevallos & Soto, 2020· Chandra, 2015· Kumar & Liu, 2019· Little & Akin-Little, 2008).

6. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ, ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία, που ενισχύει τον ενθουσιασμό, τη διερευνητική διάθεση, την ανάπτυξη μαθητικών πρωτοβουλιών και επαυξάνει τα επίπεδα συγκέντρωσης της προσοχής και κατανόησής τους.

7. Η χρήση πολυμεστικών πόρων, προσφέροντας μια εμπλουτισμένη διδασκαλία μέσα από μια πολυαισθητηριακή διαδραστική παρουσίαση, που ενισχύει τη μάθηση με ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα.

8. Η διαχείριση, από το αρχικό στάδιο, του θυμού και του άγχους των μαθητών, λόγω του πιεστικού προγράμματος, των προθεσμιών ολοκλήρωσης των εργασιών ή της προβληματικής επικοινωνίας με κάποιον εκπαιδευτικό, των συγκρούσεων με συμμαθητές ή οικογενειακών προβλημάτων, ώστε να καθοδηγούνται στην αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο. Το ίδιο ισχύει και με τη βίωση άγχους και ανασφάλειας των εκπαιδευτικών, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του πολυδιάστατου έργου τους ή των προβλημάτων που ανακύπτουν στη διαχείριση της συμπεριφοράς μεμονωμένων μαθητών ή και ολόκληρων τάξεων (Karur, 2018).

9. Η εφαρμογή μιας «επιχειρηματικής προσέγγισης» με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, όπου αξιολογείται αναστοχαστικά, σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διεργασίας, η αποτελεσματικότητα των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, καθώς και της λειτουργίας όλων των δομών και διαδικασιών της τάξης, ώστε αυτή να καταστεί ένα παραγωγικό εργαστήρι μάθησης (Rijal, 2014).

3. Ανασταλτικοί παράγοντες

Κατά τον Brophy (2006), η προσέγγιση της διαχείρισης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, μέσω της διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού συνεργατικού περιβάλλοντος, με σαφείς προσδοκίες μάθησης και συμπεριφοράς και όχι μέσω της επιβολής πειθαρχίας, αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική (Adeyemo, 2012). Σχετικά, οι Lewis et al. (2008) παρατήρησαν ότι η επιθετικότητα των εκπαιδευτικών και η τιμωρητική τους πρόθεση είχαν αρνητικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών και ότι οι πειθαρχικές ενέργειες λειτουργούσαν διαβρωτικά στο κλίμα της τάξης. Αντίθετα, οι Tartwijk et al. (2009), μελετώντας 12 δασκάλους στην Ολλανδία, ανέφεραν ότι ήταν πολύ ικανοί στη διαχείριση της τάξης, καθοδηγώντας τους μαθητές τους με σαφείς κανόνες που είχαν διαμορφώσει από κοινού, χρησιμοποιώντας χιούμορ και λογικά επιχειρήματα για να αποτρέψουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά και επενδύοντας στη δημιουργία καλών σχέσεων με αυτούς. Παράλληλα, τούς παρείχαν συνεχή ανατροφοδότηση, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στο υπόβαθρο, το μαθησιακό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, αιτιολογώντας την αναγκαιότητα κάθε δραστηριότητας και ενισχύοντας τη δέσμευση τους (Postholm, 2013). Τέτοια ευρήματα καταδεικνύουν ότι η αυταρχική, από θέση εξουσίας, επιβολή κανόνων και τιμωρητικών ποινών προκαλεί την αντίσταση και την αντίδραση των μαθητών, ενώ η εκδήλωση, από τον εκπαιδευτικό, ενσυναίσθησης και γνήσιου ενδιαφέροντος για όσα τους απασχολούν, η έκφραση εμπιστοσύνης και το μοίρασμα της ευθύνης για τη μάθησή τους, η παροχή αυτενέργειας, η ανάδειξη των θετικών στοιχείων τους, η διατύπωση ρεαλιστικών προσδοκιών επίδοσης, η επιβράβευσή τους για τα σχολικά αλλά και τα εξωσχολικά τους επιτεύγματα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων, που τους οδηγούν στον αυτοέλεγχο και την εκούσια δέσμευση στους στόχους μάθησης και ακαδημαϊκής επίτευξης.

Από την άλλη μεριά, η διαχείριση της τάξης αποτελεί, συχνά, πεδίο ανησυχίας για νεοδιόριστους και κάποτε και για έμπειρους εκπαιδευτικούς, καθώς χαρακτηρίζεται από ασυνέχειες, εφόσον καλούνται να αντεπεξέλθουν, κάθε φορά, σε νέα πλαίσια και σε ένα διαρκώς διαφοροποιούμενο μαθητικό δυναμικό και μάλιστα ενίοτε χωρίς την απαιτούμενη υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου.

Συνήθης ανασταλτικός παράγοντας είναι η εκδήλωση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, που αποσκοπεί στην προσέλευση της προσοχής και σχετίζεται με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβείας, το οικογενειακό πλαίσιο και το κλίμα του σχολείου. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η παρατεταμένη συνομιλία, η απροσεξία, η μη συμμόρφωση στους κανόνες της τάξης και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, η διακοπή του μαθήματος, η υπερκινητικότητα, η υπερβολική καθυστέρηση εισόδου ή η αδικαιολόγητη αποχώρηση από την τάξη, η λεκτική ή σωματική βία προς τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό (Adeyemo, 2012· Little & Akin-Little, 2008). Επιπροσθέτως, τα χαμηλά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας, τα μειωμένα κίνητρα επίτευξης συγκεκριμένων στόχων, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο των μαθημάτων, η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής ή/και η υπερκινητικότητα, η αδυναμία συμμόρφωσης

με κανόνες, η έλλειψη συνεργασίας και ανάληψης ευθύνης από τους γονείς (Emmer & Stough, 2003).

Άλλη περιοριστική παράμετρο αποτελεί ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός των γενικών τάξεων, που καθιστά επιβεβλημένη τη γνώση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, οι Adelman & Taylor (2002), στην έρευνά τους, αναφέρουν ότι η σημερινή πραγματικότητα των τάξεων περιλαμβάνει μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, σε ποσοστό 12-22%, ενώ και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανέρχονται στο 18%, τη στιγμή που εκλείπουν οι απαραίτητοι πόροι για την αντιμετώπιση των αναγκών τους. Ωστόσο, σημειώνουν ότι ο εκπαιδευτικός που επικοινωνεί αποτελεσματικά το ενδιαφέρον του γι' αυτούς και διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες τους και το μαθησιακό τους επίπεδο, επιβραβεύοντας κάθε προσπάθειά τους, καταφέρνει να ανταποκριθεί, ικανοποιητικά, στις ποικιλόμορφες απαιτήσεις της τάξης του (Martin et al., 1998). Επιπλέον, οι Rademacher, Schumaker, & Deshler (1996), στη δική τους μελέτη, παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που βελτίωσαν την ποιότητα και το επίπεδο δυσκολίας των εργασιών που ανέθεταν στους μαθητές τους με ήπιες αναπηρίες, κατάφεραν να αυξήσουν τη δέσμευση τους και να ελαχιστοποιήσουν τις ενοχλητικές συμπεριφορές (Hans & Hans, 2017; Marzano & Marzano, 2003).

Ακόμη, η διαφορετική πολιτιστική κουλτούρα της οικογένειας, που συνεπάγεται έναν διαφορετικό τρόπο ερμηνείας των αποδεκτών συμπεριφορών, δύναται να επηρεάσει τις προσδοκίες συμπεριφοράς και μαθησιακής απόδοσης του παιδιού και να προκύψουν ενίοτε και συγκρούσεις με μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής, φυλετικής ή εθνοτικής ταυτότητας. Στην έρευνά τους που διεξήχθη στις ΗΠΑ, οι Gregory et al. (2010) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο φιλικοί και τείνουν να απομακρύνουν, πιο συχνά, από την τάξη τους μαθητές λατινικής και ινδικής προέλευσης, καθώς και τους έγχρωμους. Αντίθετα, οι Gregory & Weinstein (2008) επεσήμαναν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί επεδείκνυαν προσοχή και διατύπωναν προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης για τους έγχρωμους μαθητές τους, ανέπτυσαν με αυτούς σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Emmer & Stough, 2003). Οι Weinstein, Clarke & Curran (2013) τόνισαν την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει επαρκώς και να σέβεται το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών του, κατανοώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, λόγω της διάστασης μεταξύ του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου και να διαμορφώνει μια φιλόξενη τάξη, όπου αναπτύσσουν την αίσθηση του μέλους της κοινότητας (Postholm, 2013).

Ένα επιπλέον πρόβλημα αποτελούν και οι πολυπληθείς τάξεις, αφού έχει αποδειχθεί ότι οι μικρότερες τάξεις είναι πιο καλά ελεγχόμενες και ότι ευνοούν την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος υψηλής αλληλεπίδρασης, οικειότητας, ελεύθερης έκφρασης και συνδεσιμότητας, όπου οι μαθητές λαμβάνοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και συμμετέχοντας περισσότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις και πιο κατάλληλες συμπεριφορές (Rijal, 2014).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, ανασχετικές παράμετροι αποτελούν οι μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες που δυσχεραίνουν την ουσιαστική επαφή με τους μαθητές, η

έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και πρακτικής σε θέματα διαχείρισης της τάξης, η απουσία γνώσης και εφαρμογής προληπτικών προσεγγίσεων, η έλλειψη εμπειρίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ώστε να εξηγήσουν ικανοποιητικά τους στόχους του μαθήματός τους, συνδέοντας το περιεχόμενό του με την πραγματική ζωή (Flower et al., 2017). Αγνοώντας κατά πόσο επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους με τη δική τους συμπεριφορά μέσα στην τάξη, αντί να τους παρακινήσουν σε στάση υπευθυνότητας, εφαρμόζουν στρατηγικές αντίδρασης, επιδεικνύοντας τιμωρητική διάθεση, ως ανταπόδοση σε ακατάλληλες συμπεριφορές, υπονομεύοντας το θετικό κλίμα της τάξης (Postholm, 2013). Έτσι, όπως υποστηρίζουν οι Oliver & Reschly (2010), εστιάζουν στην αντιμετώπιση και όχι στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών, παραβλέποντας τη θέαση του εαυτού τους στον πυρήνα αυτών των προβλημάτων, λόγω της αστοχίας τους στη διαχείριση της τάξης, με αποτέλεσμα να βιώνουν αίσθημα ανικανότητας, έντονο άγχος και ανασφάλεια, χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και κάποιες φορές, συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Flower et al., 2017; Önder, 2019). Όπως χαρακτηριστικά έδειξε μια έρευνα μετα-ανάλυσης των Manzano et al. (2003), οι εκπαιδευτικοί που είχαν, εξαρχής, αναπτύξει θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους αντιμετώπισαν, στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, 31% λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους, που είχαν τυπικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Marzano & Marzano, 2003). Ακόμη, οι Browsers & Tomic (2003) παρατήρησαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας πως δε διαθέτουν αποτελεσματικά μέσα, διστάζουν να αντιμετωπίσουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά είτε γιατί προτιμούν να την αγνοήσουν παρά να συγκρουστούν, είτε γιατί δε γνωρίζουν πώς πρέπει να αντιδράσουν, είτε ακόμη γιατί αισθάνονται ότι σχετίζεται με την ανεπαρκή διδασκαλία τους, με αποτέλεσμα αυτή να παγιώνεται ως κανονικότητα, παρακωλύοντας την ομαλή λειτουργία της τάξης (Thangarajathi & Joel, 2010).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει, καταρχάς, σύμφωνα με τον Santrock (2004), να διερευνήσει την αιτία που πυροδοτεί μια ακατάλληλη συμπεριφορά και να αναδείξει τις θετικές πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή, εξετάζοντας κατά πόσο το φυσικό και ψυχολογικό κλίμα της τάξης, μαζί με τη δική του συμπεριφορά, προάγει την αυτοπειθαρχία και την αυτοεκτίμησή του και του παρέχει κίνητρα υψηλής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Παράλληλα, προς αυτή την κατεύθυνση συντείνουν η απόκτηση αυτογνωσίας, η ανάπτυξη ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας και των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, η συναισθηματική νοημοσύνη, ο γνωστικός εξοπλισμός του, η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, η ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων, η μελέτη περιπτώσεων και η πρακτική σε ποικίλα πλαίσια διδασκαλίας, που επιτρέπουν τη σταδιακή ενίσχυση των δεξιοτήτων του για τη διαχείριση της τάξης (Adeyemo, 2012).

4. Συμπεράσματα

Αναντίλεκτα, στη σύγχρονη εποχή, που η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης «συνομιλεί» με το μαθησιακό περιβάλλον, επιχειρείται μια ολιστική προσέγγιση της «διαχείρισης της τάξης», με την πρόκληση του μετασχηματισμού της σε αυθεντικό εργαστήριο βιωματικής

μάθησης, εντός του οποίου οι ενέργειες του εκπαιδευτικού δεν αφορούν μόνο στη διαχείριση της φυσικής υποδομής της, αλλά κυρίως στη διαχείριση των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της, τον σαφή καθορισμό κανόνων και προσδοκιών, την ενσωμάτωση ηθικών αρχών και αξιών, το μοίρασμα ευθυνών και εξουσίας.

Η καλή διαχείριση της τάξης εκκινεί από την αυτεπίγνωση και την κοινωνικοσυναισθηματική ωριμότητα του εκπαιδευτικού, που του επιτρέπουν να οικοδομήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ποιοτικής μάθησης και ανάπτυξης. Αυτή η αυτεπίγνωση του δίνει τη δυνατότητα να είναι συνειδητά παρών στην τάξη, να ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των μαθητών του, να καθιστά τον εαυτό του συμμετοχο στους προβληματισμούς τους, μεταβαίνοντας από το «εσείς» στο «εμείς», να τους παρέχει θετικούς ενισχυτές, να εστιάζει σε όσα πρέπει να γίνουν, να έχει πλήρη επίγνωση όσων συμβαίνουν σε αυτή και να ενεργεί προληπτικά προς όφελος του συνόλου της τάξης. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχει μια μοναδική λύση για όλα τα προβλήματα, αλλά προσεγγίσεις, που αξιοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών και ότι μόνο ο γνωστικός εξοπλισμός των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για να εγγηθεί την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, χωρίς ανεπτυγμένες δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης. Ο ζήλος και τα κίνητρα του εκπαιδευτικού αποτυπώνονται στο κλίμα της τάξης, στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αυτοαξιολόγησή της, με στόχο τη βελτιστοποίησή της. Όσο ενισχύεται η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού, μέσω της απόκτησης εμπειρίας στην πρακτική της ίδιας της τάξης, διαμορφώνει πιο ρεαλιστικές προσδοκίες και αναπτύσσει πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, εναρμονίζοντας τους μαθησιακούς στόχους με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του.

Συνοψίζοντας, ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης συνιστά η ποιότητα των σχέσεων διδάσκοντος και διδασκομένων. Η διαμόρφωση ενός διαλεκτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που λαμβάνει υπόψη τον διαφορετικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών και το συναισθηματικό φορτίο κάθε τάξης, επιτρέπει την ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων ουσιαστικής επικοινωνίας και προάγει τη ψυχική ευεξία και ευημερία όλων των μελών της, αποτελώντας καίριο παράγοντα για την επιτυχή διαχείρισή της. Συγχρόνως, θεμελιώδης στόχος της διαχείρισης της τάξης, που πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, είναι η αυτοδιαχείριση των μαθητών, μέσω της υποστήριξης, της καθοδήγησης και ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού και της οικοδόμησης ενός δυναμικού περιβάλλοντος αλληλεπιδράσεων, προβάλλοντας θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και συνεργασίας και αξιοποιώντας προληπτικές πρακτικές για την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων. Έτσι, αξιοποιώντας εκσυγχρονισμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που εξισορροπούν τον έλεγχο με τη συνεργασία, επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση, διαθέτοντας ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και οργανώνοντας κάθε φάση της διδασκαλίας του, με άξονα την ιδιοσυγκρασία των μαθητών του, δύναται να καλλιεργήσει στην τάξη μια θετική δυναμική υψηλών επιτευγμάτων και να διαμορφώσει μελλοντικούς πολίτες ελεύθερους, υπευθύνους, με ενεργό συμμετοχή, κοινωνική ευαισθησία και δράση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.
- Azubuike, P. I. (2012). Classroom management as a control strategy for promoting quality education in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(16), 174-174.
- Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for curriculum of 21st century. *Science and Education*, 1(7), 281-285.
- Cevallos, L. F., & Soto, S. T. (2020). EFL Classroom Management. *MEXTESOL Journal*, 44(2), 1-11.
- Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15.
- Delceva–Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 51-55.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2003). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. In *Educational Psychologist* 36(2), 103-112.
- Erden, A., Aytac, T., & Erden, H. (2016). Gender effect on classroom management skills and competencies of teachers: A meta-analysis study. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1543-1557.
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.
- Hans, M. E., & Hans, M. E. (2017). Classroom management is prerequisite for effective teaching. *International Journal of English and Education*, 6(2), 273-283.
- Kapur, R. (2018). Impact of classroom management on students' behaviour. *Int. J. Dev. Soc. Sci. Humanit.*, 1, 1-14.
- 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.
- Kumar, M., & Liu, Z. (2019). Classroom Management Strategies and Student Learning. *Advanced Journal of Social Science*, 5(1), 65-72.

- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools, 45*(3), 227-234.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style. Paper presented at the Annual meeting of the Southwest.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style? Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style? *Online Submission*.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership, 61*(1), 6-13.
- Niculescu, M., & Franț, A. I. (2016). The Influence of Classroom Management Quality on the Students' Behaviour. *Romanian Journal of English Studies, 13*(1), 154-157.
- Önder, Ş. (2019). An evaluation of the teacher's classroom management problems. *Educational Research and Reviews, 14*(8), 282-292.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal, 12*(3), 389-402.
- Rijal, C. P. (2014). Classroom management in schools. *Journal of NELTA Surkhet, 4*, 48-56.
- Shakir, M. (2014). Using Henry Fayol's principles for better classroom management. *Public Policy and Administration Research, 4*(11), 72-77.
- Thangarajathi, S., & Joel, T. E. (2010). Classroom Management: A Challenging Task for the Teachers. *Journal on Educational Psychology, 4*(2), 11-18.