



ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΚΙΝΗΣΙΟΛΟΓΙΑ

ανθρωπιστική κατεύθυνση

ΟΙ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ρόκα Αθηνά,
Διγγελίδης Νικόλαος,
Σταύρου Νεκτάριος,
Δανιά Ασπασία

Η βιβλιογραφική αναφορά του άρθρου αυτού είναι:

Ρόκα, Α., Διγγελίδης, Ν., Σταύρου, Ν., & Δανιά, Α. (2021). Οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών εντός της σχολικής φυσικής αγωγής. *Κινησιολογία, Ανθρωπιστική κατεύθυνση*, 8(2), 56-76.

STUDENTS' UNDESIRABLE BEHAVIORS WITHIN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

**Roka Athina¹, Diggelidis Nikolaos², Stavrou Nektarios¹,
Dania Aspasia¹**

1. School of Physical Education and Sport Science, National and Kapodistrian University of Athens

2. School of Physical Education, Sport Science and Dietetics, University of Thessaly

Abstract

The classroom ecology model (Doyle, 1977) illustrates the dynamics of a classroom in such a way that helps teachers interpret facts, predict situations and respond by improving their students' behavior. The aim of this literature review was the examination of undesirable behaviors (UB) of students within school Physical Education (PE) in the light of the ecological model. For this purpose, published scientific research studies were searched in the Eric, Google Scholar and PubMed databases, using as keywords the terms "school physical education", "physical education teachers", "undesirable behavior" and "classroom management". The search yielded 132 published studies. The review included 29 studies that met the criteria set and which were examined based on the classroom ecology model. The analysis showed that the appearance of UB in the course of PE negatively affects the ecology of the classroom, causing adverse effects on management, teaching and social relations. However, the strategies implemented by PE teachers to manage student UB focus on two of the three systems of activities developed within the course. PE teachers choose strategies related to classroom management and social relationships with students and parents, while they lack strategies related to teaching and social relationships among students. From the study of the existing literature, it is concluded that there is a two-way relationship between UB and classroom ecology and a need for more complete education and training of PE teachers on issues of classroom management.

KEY WORDS: classroom management, classroom ecology, Doyle's model

ΟΙ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Ρόκα Αθηνά¹, Διγγελίδης Νικόλαος², Σταύρου Νεκτάριος¹,
Δανιά Ασπασία¹**

1. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

2. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής, Αθλητισμού και Διαιτολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το μοντέλο οικολογίας της τάξης (Doyle, 1977) απεικονίζει τη δυναμική μιας τάξης με τρόπο που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύσουν γεγονότα, να προβλέψουν καταστάσεις και να ανταποκριθούν βελτιώνοντας τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν η διερεύνηση του φαινομένου εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών (ΑΣ) από πλευράς των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), υπό το πρίσμα του οικολογικού μοντέλου. Για τον σκοπό αυτό, αναζητήθηκαν δημοσιευμένες ερευνητικές μελέτες στις βάσεις δεδομένων Eric, Google Scholar και PubMed, χρησιμοποιώντας ως λέξεις-κλειδιά συναφείς όρους όπως «σχολική φυσική αγωγή», «εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής», «ανεπιθύμητη συμπεριφορά» και «διαχείριση τάξης». Από την αναζήτηση προέκυψαν 132 δημοσιευμένες μελέτες. Στην παρούσα ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν 29 έρευνες οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί και εξετάστηκαν με βάση το μοντέλο οικολογίας της τάξης (Doyle, 1977). Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε πως η εμφάνιση ΑΣ στο μάθημα της ΦΑ επηρεάζει αρνητικά την οικολογία της τάξης, επιφέροντας δυσμενείς επιπτώσεις στη διαχείριση, στη διδασκαλία και στις κοινωνικές σχέσεις. Ωστόσο, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ για να διαχειριστούν την ΑΣ των μαθητών επικεντρώνονται στα δύο από τα τρία συστήματα των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται εντός του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιλέγουν στρατηγικές που αφορούν στη διαχείριση της τάξης και στις κοινωνικές σχέσεις τους με μαθητές και γονείς, ενώ απουσιάζουν στρατηγικές που αφορούν στη διδασκαλία και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, συμπεραίνεται η ύπαρξη μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ ΑΣ και οικολογίας της τάξης και η ανάγκη αρτιότερης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών ΦΑ σε θέματα διαχείρισης της ΑΣ των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: διαχείριση τάξης, οικολογία της τάξης, μοντέλο Doyle

Εισαγωγή

Η δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος εντός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά (ΑΣ) των μαθητών. Η γνώση και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών διαχείρισης της ΑΣ συμβάλλει αφενός στην καλλιέργεια συνθηκών εποικοδομητικής μάθησης και αφετέρου στην απόκτηση δεξιοτήτων ζωής (Doyle, 1986). Στο μάθημα της ΦΑ τα περιστατικά εμφάνισης ΑΣ παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα (Ayme, Ferrand, Reynes, & Borteyrou, 2009; Jimenez, Velenzuela, Anguera, & Suarez, 2016), συνεχώς αυξητική τάση (Cothran, Kulinna, & Garrahy, 2009) και διαφορετικό εύρος εκδήλωσης (ήπια, μέτρια και σοβαρά) (Cothran & Kulinna, 2007; Goyette, Dore, & Dion, 2000; Kulinna, Cothran, & Regualos, 2006). Οι εν λόγω συμπεριφορές συνδέονται με τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς (Ayme et al., 2009; Cothran et al., 2009; McCaughtry, Bernard, Martin, Shen, & Kulinna, 2006) και μειωμένης επαγγελματικής αυτοεκτίμησης (Cothran et al., 2009; Luis, Bustos, Suarez, & Jordan, 2012). Επιπρόσθετα, οι ΑΣ των μαθητών ασκούν αρνητική επίδραση στη μάθηση, στη διδασκαλία και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών (Cothran et al., 2009; Garn, McCaughtry, Shen, Martin, & Fahiam, 2011; Jimenez et al., 2016; Suporn, Dodds, & Griffin, 2003), εμποδίζοντας τη δημιουργία ενός θετικού κοινωνικού περιβάλλοντος (Cothran et al., 2009; McCaughtry et al., 2006).

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει την ύπαρξη πολλών παραγόντων που καθιστούν δυσκολότερη τη διαχείριση της τάξης στη ΦΑ σε σχέση με τα άλλα μαθήματα. Οι πιο προφανείς παράγοντες σχετίζονται με τη φύση του μαθήματος και αφορούν στον χώρο διδασκαλίας (π.χ. ανοιχτά προαύλια και αυλές), στην ταυτόχρονη κίνηση σωμάτων και αντικειμένων (Chepyator-Thomson & Liu, 2003; Rink & Hall, 2008), στην κακή ακουστική και στο υψηλό επίπεδο θορύβου (Ryan & Mendel, 2010), στον μεγάλο αριθμό παιδιών ανά τμήμα (Dyson, Coviello, DiCesare, & Dyson, 2009) καθώς και στη συχνή διανομή, χρήση και συλλογή του υλικού (Rink, 2014; Rink & Hall, 2008). Οι λιγότερο προφανείς σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα (μαθητές και εκπαιδευτικοί) και αφορούν στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Chepyator-Thomson & Liu, 2003), στην ικανότητα των μαθητών να κρύβουν με ευκολία την ΑΣ τους από τον εκπαιδευτικό (Stork & Sanders, 2002), στη δυσκολία ταυτόχρονης παρατήρησης όλων των μαθητών και όλων των γεγονότων (Rink & Hall, 2008; Suporn, 2000) και προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες όλων (Bechtel, Stevens, & Brett, 2012).

Μέχρι σήμερα, οι έρευνες στη ΦΑ εξετάζουν την ΑΣ μελετώντας μεμονωμένα μορφές ή κατηγορίες ΑΣ (Cothran & Kulinna, 2007; Goyette et al., 2000; Suporn et al., 2003), αιτίες εμφάνισής της (Cothran et al., 2009; Stork & Sanders, 2002), συνέπειες που μπορεί να προκύψουν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Cothran et al., 2009; Garn et al., 2011; Jimenez et al., 2016; Suporn et al., 2003) ή στρατηγικές αντιμετώπισης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Ayme et al., 2009; Dyson et al., 2009; Garrahy, Cothran, & Kulinna, 2005; Suporn et al., 2003). Η μέχρι τώρα διερεύνηση φανερώνει την απουσία μιας ολιστικής προσέγγισης του θέματος η οποία θα εξετάζει τον χειρισμό της ΑΣ υπό το πρίσμα των σχέσεων εκπαιδευτικού, περιεχομένου διδασκαλίας και πλαισίου.

Ως θεωρητικό πρότυπο, το μοντέλο της «οικολογίας της τάξης» προτάθηκε από τον Doyle (1977, 1979, 1983, 1986), ως μια αναλυτική προσέγγιση η οποία αποσκοπούσε στη συνδυαστική κατανόηση της λειτουργικής αξίας των συμπεριφορών που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους δημιουργούν και μοιράζονται στο περιβάλλον των τάξεων. Σύμφωνα με το οικολογικό θεωρητικό μοντέλο, η δυναμική μιας τάξης διαμορφώνεται μέσα από την ταυτόχρονη και συνεχή αλληλεπίδραση τριών βασικών συστημάτων δραστηριοτήτων: (α) δραστηριοτήτων που

σχετίζονται με τη διδασκαλία, (β) δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης και (γ) δραστηριοτήτων που ελέγχουν/αξιολογούν το σύστημα των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών. Η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και η επίτευξη των αναμενόμενων στόχων μάθησης εξαρτώνται από τον τρόπο που αλληλεπιδρούν αυτά τα συστήματα, δεδομένου ότι οποιαδήποτε αλλαγή σε κάποιο από αυτά θα επιφέρει αλλαγή ή/και αναπροσαρμογή και στα άλλα. Έρευνες στο πλαίσιο διδασκαλίας της ΦΑ οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει ως θεωρητική βάση το οικολογικό μοντέλο, σημειώνουν με σαφήνεια πως οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την εργασία των μαθητών, αλλά και οι μαθητές από την πλευρά τους ασκούν σημαντική επιρροή σε αυτά που οι εκπαιδευτικοί κάνουν ή δεν κάνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (James & Collier, 2011; Siedentop, 2002; Suparorn et al., 2003). Συνεπώς, μια βαθύτερη κατανόηση της ΑΣ σε σχέση με την οικολογία της τάξης μπορεί να αναδείξει σημαντικές πτυχές του προβλήματος των ΑΣ στη σχολική ΦΑ και να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η διερεύνηση της εμφάνισης ΑΣ των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής ΦΑ, υπό το πρίσμα των τριών συστημάτων δραστηριοτήτων (διδασκαλία, διαχείριση τάξης, κοινωνικές σχέσεις) του οικολογικού μοντέλου Doyle (1977).

Μέθοδος

Πραγματοποιήθηκε αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Eric, Google Scholar και PubMed με λέξεις κλειδιά όρους που αφορούσαν: (α) τη ΦΑ και συγκεκριμένα «φυσική αγωγή» (physical education) και «σχολική φυσική αγωγή» (school physical education), (β) την έννοια ΑΣ, όπως «ανεπιθύμητη συμπεριφορά» (misbehavior, undesirable behavior, challenging behavior), «προβλήματα συμπεριφοράς» (behavior problems) και «διαταρακτική συμπεριφορά» (disruptive behavior) και (γ) πρακτικές ή στρατηγικές χειρισμού της ΑΣ, όπως «διαχείριση της τάξης» (classroom management), «στρατηγικές πειθαρχίας» (discipline strategies) και «διαχείριση συμπεριφοράς» (behavior management). Προκειμένου να συμπεριληφθούν στην ανασκόπηση οι έρευνες θα έπρεπε να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια: (α) να είναι δημοσιευμένες σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές, (β) να είναι γραμμένες στην ελληνική ή την αγγλική γλώσσα, (γ) να αφορούν τη σχολική ΦΑ και (δ) να είναι δημοσιευμένες κατά το διάστημα 2000 έως 2020. Από την αναζήτηση προέκυψαν 132 μελέτες, ωστόσο από αυτές αναλύθηκαν 29 περιγραφικές έρευνες οι οποίες πληρούσαν όλα τα προαναφερθέντα κριτήρια.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των ερευνών που αξιολογήθηκαν προέκυψαν δύο κατηγορίες ερευνών: (α) έρευνες που εστίαζαν στην εμφάνιση ΑΣ εντός του μαθήματος της ΦΑ (εξετάζοντας την εμφάνιση ως προς τη μορφή, τις αιτίες και τις συνέπειες της ΑΣ) και (β) έρευνες που εξέταζαν τον χειρισμό και την αντιμετώπιση της ΑΣ εντός του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα: Πίνακας 1). Οι δύο παραπάνω κατηγορίες ερευνών παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια, ώστε να αναδειχθούν οι παράμετροι οικολογίας της τάξης που συνδέονται με την εμφάνιση ΑΣ των μαθητών στη σχολική ΦΑ.

Εμφάνιση Ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς στη σχολική Φυσική Αγωγή

Αναφορικά με τις μορφές ΑΣ που εμφανίζονται στο πλαίσιο της σχολικής ΦΑ, οι Cothran και Kulipna (2007), χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο δείγμα μαθητών ($N=2.309$), διαπίστωσαν την ύπαρξη τριών τύπων ΑΣ (ήπιες, μέτριες και σοβαρές) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι συχνότερες ΑΣ ήπιας μορφής ήταν: απροσεξία, αδυναμία των μαθητών να καθίσουν ακίνητοι και να ακολουθήσουν οδηγίες, προσπάθεια απόσπασης προσοχής και ανόητα γέλια. Στις μέτριες ΑΣ αναφέρονται ως συχνότερες οι ομιλίες, οι διαφωνίες, η διακοπή του μαθήματος, οι αψιμαχίες και τα γέλια ή τα αστεία σε βάρος άλλων. Ως σοβαρές ΑΣ αναφέρονται το «σκληρό» παιχνίδι, οι ενέργειες που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια των άλλων, οι σπρωξιές, τα χτυπήματα και ο σχολικός εκφοβισμός. Παρατηρήθηκαν, επίσης, διαφορές στο είδος των ΑΣ ως προς το φύλο, την ακαδημαϊκή επίδοση και την εθνικότητα των μαθητών.

Έρευνα στο μάθημα της ΦΑ σε σχολείο της Ισπανίας (Luis et al., 2012) έδειξε πως μαθητές ($N=447$), ηλικίας 12-16 ετών, και εκπαιδευτικοί ($N=86$) έχουν περίπου τις ίδιες αντιλήψεις ως προς τις συμπεριφορές που διαταράσσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρήθηκαν 59 ήπιες έως σοβαρές μορφές ΑΣ που ενδέχεται να προκύψουν στο μάθημα της ΦΑ. Οι πέντε συχνότερες ΑΣ, τις οποίες ανέφεραν οι μαθητές, ήταν: ομιλίες, γέλια, δημιουργία κλειστών ομάδων (κλίκες), μάσημα τσίχλας και φλυαρίες. Οι πέντε συχνότερες ΑΣ που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ήταν: ομιλίες, έλλειψη προσοχής, δημιουργία κλειστών ομάδων, παράπονα και μάσημα τσίχλας.

Πρόσφατη έρευνα σε σχολεία της Ισπανίας (Jimenez et al., 2016) εξέτασε τις ΑΣ 96 μαθητών, ηλικίας 10-13 ετών, κατά τη διάρκεια πέντε διδακτικών ωρών ΦΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ΑΣ εμφανίζονταν με σχετικά μεγαλύτερη συχνότητα (52%) σε σχέση με άλλες συμπεριφορές (48%). Ειδικότερα, συμπεριφορές σχετικές με την έλλειψη ενδιαφέροντος και ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών εμφανίζονταν σε ποσοστό 29% επί του συνολικού διδακτικού χρόνου (π.χ. οι μαθητές εκτελούσαν τις ασκήσεις αλλά δεν είχαν οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό, στέκονταν σε μέτρια απόσταση, δεν έκαναν χρήση του υλικού, αγνοούσαν κάποιες ασκήσεις, κλπ.), ενώ συμπεριφορές σχετικές με την έλλειψη πειθαρχίας και την αποχή από τις δραστηριότητες του μαθήματος εμφανίζονταν σε ποσοστό 15% (π.χ. οι μαθητές δεν είχαν οπτική επαφή με τον διδάσκοντα, στέκονταν σε μακρινή απόσταση, έμεναν εκτός άσκησης ή έκαναν ομάδες δύο ατόμων). Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι ΑΣ εμφανίζονται με αρκετά μεγαλύτερη συχνότητα στη ΦΑ σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.

Σε έρευνα 96 διδακτικών ωρών ΦΑ σε σχολεία της Πορτογαλίας (Oliveira & Graca, 2013), παρατηρήθηκαν 9.797 περιστατικά ΑΣ, αριθμός που αντιστοιχεί σε δύο ΑΣ το λεπτό σε κάθε διδακτική ώρα. Οι ΑΣ που εκδήλωσαν οι μαθητές ($N=1.050$), ηλικίας 11-16 ετών, εντάχθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: (α) συμπεριφορές σχετικές με τη δραστηριότητα (61%) (π.χ. φασαρία και αγενείς συζητήσεις, μη εκπλήρωση καθηκόντων, έλλειψη σεβασμού στο υλικό, αποχώρηση από το μάθημα, θόρυβος με τις μπάλες και αλλαγή δραστηριότητας), (β) συμπεριφορές που απευθύνονται στον εκπαιδευτικό (17%) (π.χ. έλλειψη υπακοής και αγένεια), (γ) συμπεριφορές που απευθύνονται στους συμμαθητές (14%) (π.χ. αγένεια, χτυπήματα και επικίνδυνη συμπεριφορά) και (δ) συμπεριφορές μαθητών που δεν συμμετέχουν στη ΦΑ (8%) (π.χ. φασαρία, αγενείς συζητήσεις, διάφορες διαταραχές και αποχώρηση από το μάθημα). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης ΑΣ στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Έρευνα στην οποία συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί ΦΑ από σχολεία της Τουρκίας (Yonkalik, 2010), έδειξε πως οι μαθητές γυμνασίου ήταν περισσότερο παθητικοί, απρόθυμοι και αδιάφοροι σε σχέση με τους μαθητές δημοτικού. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν περισσότερες σοβαρές ΑΣ σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Γενικά, οι ΑΣ με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν ήπιες και μέτριες μορφής (π.χ. οι μαθητές προσπαθούσαν να αποσπάσουν την προσοχή, φλυαρούσαν, χαζογελούσαν, μάλωναν, μιλούσαν άσχημα στους άλλους,

δεν πρόσεχαν τον εξοπλισμό και έπαιζαν «σκληρά»). Από την άλλη μεριά, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν λιγότερες σοβαρές ΑΣ σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης παρατηρήθηκε πως οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποσύρονται πιο εύκολα από το μάθημα σε σχέση με τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γενικά, παρατηρήθηκε πως οι ΑΣ των μαθητών γίνονται συχνότερες καθώς αυξάνεται η ηλικία και πως διαφέρουν ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Διαφορές στις μορφές ΑΣ, ως προς το φύλο, την προϋπηρεσία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά και την περιοχή του σχολείου, ανέφεραν και εκπαιδευτικοί ΦΑ (N=303) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε έρευνα των Kulinna και συν. (2006). Ειδικότερα, αναφέρθηκαν συνολικά 59 ήπιες, μέτριες και σοβαρές ΑΣ (με τις ήπιες να εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα). Περισσότερες σοβαρές ΑΣ φάνηκαν να εμφανίζονται στις γυναίκες, στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας, στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στα σχολεία αστικών περιοχών. Επίσης, σημειώθηκαν διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών, με τα αγόρια να εμφανίζουν ΑΣ με μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το φύλο των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι γυναίκες αντιμετώπιζαν περισσότερες ΑΣ από τους άνδρες στο δημοτικό σχολείο, ενώ οι άνδρες αντιμετώπιζαν συχνότερα ΑΣ από τις γυναίκες στο γυμνάσιο ή/και στο λύκειο.

Αναφορικά με τη συμπεριφορά μαθητών γυμνασίου, έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια 10 μαθημάτων καλαθοσφαίρισης (Suporn et al., 2003) σημειώνει ότι οι μαθητές (N=14) παρουσίασαν τόσο λεκτικά ανάρμοστη συμπεριφορά (π.χ. ομιλίες, γέλια, κριτική σε συμμαθητές, ακατάλληλο λεξιλόγιο και διαφωνίες) όσο και φυσικά ανάρμοστη (π.χ. απροσεξία, άσκοπη μετακίνηση στο γήπεδο και στις κερκίδες, εγκατάλειψη του γυμναστηρίου, κακή χρήση του εξοπλισμού, σπρωξίματα, χτυπήματα και καβγάδες). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι οι μαθητές ήταν αρκετά επιφυλακτικοί στο να χαρακτηρίσουν μια συμπεριφορά ως ανεπιθύμητη, όταν εκδηλωνόταν στην ομάδα τους (κλίκα), ενώ οι ερευνητές κατέταξαν τις ΑΣ σε τρεις κατηγορίες: (α) ήπιες (π.χ. απροσεξία), (β) μέτριες (π.χ. σουτ στο καλάθι ενώ ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες) και (γ) σοβαρές (π.χ. καβγάδες).

Οι Bakirtzoglou και Ioannou (2011) εξέτασαν το επίπεδο αυτοπειθαρχίας στο μάθημα της ΦΑ σε 565 μαθητές λυκείου στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια είχαν χαμηλότερο επίπεδο αυτοπειθαρχίας από τα κορίτσια και εμφάνιζαν συχνότερα αδιάφορη ή εναντιωματική συμπεριφορά. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως τα κορίτσια επιδεικνύουν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο από τα αγόρια πιθανόν γιατί ενδιαφέρονται περισσότερο για δραστηριότητες που σχετίζονται με θέματα συνεργασίας και δεν αισθάνονται την ανάγκη να ανταγωνιστούν για να αποδείξουν την αξία τους στη ΦΑ.

Οι Efstratopoulou, Janssen και Simons (2012) διερεύνησαν τις απόψεις 60 εκπαιδευτικών ΦΑ, οι οποίοι εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία τεσσάρων ελληνικών πόλεων, ως προς την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν 65 μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς οι οποίες αφορούσαν: (α) προβλήματα ανυπακοής, αρνητικές αντιδράσεις στους κανόνες, επιθετική συμπεριφορά και τάσεις εκφοβισμού των συμμαθητών (68%), (β) προβλήματα έλλειψης συγκέντρωσης, έλλειψης προσοχής, λάθη απροσεξίας και παρορμητική συμπεριφορά (20%) και (γ) προβλήματα επικοινωνίας με συμμαθητές ή/και εκπαιδευτικούς, αδυναμία συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και άγχος κυρίως λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης (12%). Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ ανέφεραν κυρίως εξωτερικευμένες ΑΣ (π.χ. έλλειψη προσοχής, ανυπακοή και επιθετικότητα), ενώ οι αναφορές τους σε εσωτερικευμένες ΑΣ (π.χ. άγχος, μειωμένη ενέργεια) ήταν σημαντικά λιγότερες, γεγονός που οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ είναι απροετοίμαστοι και δεν διαθέτουν ικανότητες αναγνώρισης των εσωτερικευμένων ΑΣ.

Οι Cothran και συν. (2009) εξέτασαν τις απόψεις 182 μαθητών και 23 εκπαιδευτικών ΦΑ σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, σχετικά με την εμφάνιση ΑΣ. Από τα

αποτελέσματα των συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ παρατηρούν αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. έντονες φωνές προς τον εκπαιδευτικό ή τα άλλα παιδιά) και της έλλειψης σεβασμού προς τον εκπαιδευτικό (π.χ. οι μαθητές αντιμιλούν) σε σχέση με προηγούμενα έτη. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν θεωρούσαν ότι ευθύνονται οι ίδιοι για την ΑΣ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την ΑΣ στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. γονείς αδιάφοροι, που δεν ενδιαφέρονται να διδάξουν την κατάλληλη συμπεριφορά στα παιδιά τους), ενώ οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. βαρετό μάθημα, απόσπαση προσοχής, πεποίθηση ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν και δεν προσπαθούν καν, αντιπάθεια στον καθηγητή). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη των μαθητών ότι μέσω της ΑΣ επιδιώκουν είτε να προσελκύσουν την προσοχή των συμμαθητών τους αλλά και του εκπαιδευτικού, είτε να μετριάσουν την πλήξη και να κάνουν πιο διασκεδαστικό το μάθημα.

Η διαφορά απόψεων μαθητών και εκπαιδευτικών ως προς τις αιτίες της ΑΣ, υποστηρίζεται και στην έρευνα των Suparorn και συν. (2003). Οι ΑΣ που παρουσίασαν οι μαθητές (N=14) που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, συνδέονταν τόσο με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και τη διεύθυνση της τάξης, όσο και με κοινωνικά θέματα (κλίκες). Οι μαθητές είχαν διαφορετική άποψη από τον εκπαιδευτικό σχετικά με το ποιες ενέργειες είναι ανεπιθύμητες, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός δεν είχε δώσει σαφείς οδηγίες για τις επιθυμητές ενέργειες.

Επίσης, έρευνα των Garn και συν. (2011) σε 3 Λύκεια αστικής περιοχής των ΗΠΑ (N=314 μαθητές), έδειξε πως οι ΑΣ συνδέονται με τα κοινωνικά κίνητρα των μαθητών, ηλικίας 14-16 ετών. Ειδικότερα, η υιοθέτηση ΑΣ συνδέεται αρνητικά με τους στόχους κοινωνικής υπευθυνότητας και θετικά με τους στόχους κοινωνικής καταξίωσης και κοινωνικής αναγνώρισης. Αξιίζει να αναφέρουμε πως τα σχολεία της παραπάνω έρευνας βρίσκονταν σε μια περιοχή με την μεγαλύτερη οικονομική ύφεση και τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου στις ΗΠΑ.

Έρευνα των Jimenez και συν. (2016) έδειξε ότι η συχνότητα εκδήλωσης ΑΣ στη ΦΑ σχετίζεται αφενός με τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων (π.χ. χρόνος εντός και εκτός δραστηριοτήτων, κατοχή υλικού, ομαδικές δραστηριότητες) και αφετέρου με τις ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. οπτική επαφή με μαθητές, απόσταση από τους μαθητές, οδηγίες). Ειδικότερα, οι μαθητές εμφάνιζαν ΑΣ συχνότερα όταν δεν είχαν την κατοχή υλικού, δεν συμμετείχαν σε ομαδικές δραστηριότητες ή κάποιος άλλος μαθητής έδειχνε την άσκηση. Επίσης, οι ΑΣ ήταν συχνότερες όταν ο εκπαιδευτικός ΦΑ δεν τους έβλεπε, στεκόταν σε μακρινή απόσταση, έδινε οδηγίες ή πρόσεχε άλλους μαθητές και προετοιμάζε, τοποθετούσε ή μάζευε το υλικό. Αντίστοιχη έρευνα (Dyson et al., 2009), αναφέρει ως παράγοντες που εμποδίζουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη ΦΑ τον μεγάλο αριθμό παιδιών στον χώρο του γυμναστηρίου, την επανάληψη βαρετών ασκήσεων, τη διαφορετικότητα στις ικανότητες αγοριών και κοριτσιών και την απουσία ελκυστικού περιεχομένου του μαθήματος.

Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, αιτίες εμφάνισης ΑΣ στο μάθημα της ΦΑ ενδέχεται να αποτελούν ακόμα παράγοντες όπως η καλλιέργεια του ανταγωνισμού ή η ενσωμάτωση ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων στο μάθημα (Cervello, Jimenez, DelVilar, Ramos, & Santos-Rosa, 2004; Murcia, Villodre, Galindo, Gimeno, & Perez, 2008), το κλίμα παρακίνησης των μαθητών (Γιαννούδης, Διγγελίδης, & Παπαϊωάννου, 2009), η ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα (Αγιασωτέλης, Διγγελίδης, Κουτελίδας, & Σύρμπας, 2017), η ασυμφωνία σχετικά με τους κανόνες του μαθήματος, η προϋπάρχουσα κουλτούρα των παιδιών για το παιχνίδι (Stork & Sanders, 2002) και η εσφαλμένη αντίληψή τους για το μάθημα της ΦΑ (Luis et al., 2012). Επιπλέον, η ΑΣ μπορεί να προκληθεί λόγω έλλειψης ουσιαστικού περιεχομένου του μαθήματος (Cothran et al., 2009), έλλειψης ευχαρίστησης από τις διδακτικές δραστηριότητες (Suparorn, 2000), ακατάλληλου επιπέδου δυσκολίας των ασκήσεων (ανάλογα με την ηλικία και την ικανότητα των μαθητών), αναποτελεσματικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού ή, απλά, λόγω επιλογής των μαθητών να «παρεκκλίνουν» από την επιθυμητή συμπεριφορά (Bechtel et al., 2012).

Οι έρευνες που εξετάζουν τις συνέπειες της ΑΣ αναφέρουν πως η εμφάνιση ΑΣ εμποδίζει τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση. Οι μαθητές που έχουν ΑΣ στο μάθημα της ΦΑ, έχουν πολλές πιθανότητες να εμπλακούν σε μη επιθυμητές καταστάσεις, να χάσουν χρόνο από το μάθημα και να αποκομίσουν ελάχιστα οφέλη από τη ΦΑ (Garn et al., 2011). Επιδεικνύοντας ΑΣ, μειώνουν, επίσης, τις ευκαιρίες μάθησης και φυσικής δραστηριότητας των ίδιων αλλά και των συμμαθητών τους, εμποδίζουν την πρόοδο των μαθημάτων (Cothran et al., 2009; James & Collier, 2011; Jimenez et al., 2016) και δημιουργούν άγχος και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς (Cothran et al., 2009; McCaughtry et al., 2006). Η αδυναμία διαχείρισης και ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας εγκατάλειψης του επαγγέλματος, για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ΦΑ (Kulinna, Cothran, & Regualos, 2003; Lavey, Henderson, French, & Guthrie, 2012).

Ακόμα και οι ηπιότερες μορφές ΑΣ, ενοχλούν και αποσπούν την προσοχή των άλλων σε βαθμό που επισκιάζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης, διαταράσσουν συστηματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση, εμποδίζουν την επίτευξη μαθησιακών στόχων και ασκούν αρνητική επιρροή τόσο στη σχολική απόδοση όλων των μαθητών, όσο και στην επαγγελματική αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού (Cothran et al., 2009; James & Collier, 2011; Luis et al., 2012). Επιπλέον, χάνεται σημαντικό μέρος του διδακτικού χρόνου καθώς οι έρευνες στη ΦΑ δείχνουν πως τουλάχιστον το 20% της διδακτικής ώρας αφιερώνεται στη διαχείριση της τάξης λόγω περιστατικών ΑΣ (Kulinna, Silverman, & Keating, 2000; Roberts & Fairclough, 2011). Ως προς το θέμα αυτό, φαίνεται να υπάρχει ταύτιση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τις συνέπειες της ΑΣ, καθώς αμφότεροι δηλώνουν πως οι ΑΣ επηρεάζουν αρνητικά τον χρόνο διδασκαλίας, το περιεχόμενο του μαθήματος, τη συμπεριφορά και την ενέργεια των εκπαιδευτικών αλλά και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Cothran et al., 2009). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί η άποψη των μαθητών ότι οι ΑΣ μπορεί να έχουν και θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους, όπως είναι η διασκέδαση και η ενίσχυση του κύρους τους.

Έρευνα σε 175 Γάλλους εκπαιδευτικούς ΦΑ (Ayme et al., 2009) έδειξε πως η ΑΣ στο μάθημα μπορεί να τους δημιουργήσει χαμηλά, μέτρια ή υψηλά επίπεδα θυμού. Το επίπεδο του θυμού εξαρτάται από την προσωπικότητά του εκπαιδευτικού και επηρεάζει την αντίδρασή του στα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί που εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα θυμού ανέφεραν πως οι ΑΣ τους δημιουργούν συναισθήματα ματαιότητας, απογοήτευσης και έλλειψης σεβασμού στο επάγγελμα ή στις γνώσεις τους. Αισθάνονται επίσης, πως απαιτείται να κάνουν τον «αστυνόμο» και όχι να μεταδώσουν τις γνώσεις τους και πως οι μαθητές δεν σέβονται την κοινωνική χρησιμότητά τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν ευάλωτοι και πως έχουν χάσει τον έλεγχο. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, επίσης, ότι νιώθουν άγχος και υπερένταση γιατί θεωρούν πως όταν οι μαθητές είναι αδρανείς, το παραμικρό πρόβλημα μπορεί να εξελιχθεί σε σοβαρό ατύχημα, ενώ ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε πως όταν η συμπεριφορά των μαθητών είναι τόσο απρόβλεπτη ώστε να τους εκνευρίσει, ενδέχεται να προκαλέσει την εμφάνιση σωματικών συμπτωμάτων, όπως πονοκέφαλο ή ζαλάδες.

Αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στη σχολική Φυσική Αγωγή

Σε έρευνα που εξέτασε τις γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με θέματα διαχείρισης της τάξης, διαπιστώθηκε ότι η εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης είναι μια συνεχής αναπτυξιακή διαδικασία η οποία επηρεάζεται τόσο από προσωπικούς παράγοντες όσο και από το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο (Garrahy et al., 2005). Τόσο οι αρχάριοι όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ΦΑ που συμμετείχαν στην

παραπάνω έρευνα, δήλωσαν πως είχαν ελλιπή προετοιμασία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (με εξαίρεση τις εμπειρίες που απέκτησαν κατά την πρακτική τους εξάσκηση) και απέδωσαν τις γνώσεις τους στη δοκιμή πρακτικών, στα λάθη τους, στους μαθητές και στη βοήθεια συναδέλφων ή ειδικών. Επίσης, θεωρούσαν τις πρακτικές εμπειρίες τόσο σημαντικές που πρότειναν την προσθήκη περισσότερων ευκαιριών πρακτικής άσκησης στα προγράμματα προπτυχιακών σπουδών. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 έτη υπηρεσίας εξέφρασαν την επιθυμία αλλαγής και αναζήτησης πληροφοριών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης. Γενικά, απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση (π.χ. σεμινάρια, εργαστήρια, μαθήματα) και στην επίσκεψη σε άλλα σχολεία, προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να βελτιωθούν.

Παρόλο που το σύνολο των εκπαιδευτικών ΦΑ θεωρεί απαραίτητη την προετοιμασία και επιμόρφωση, δυστυχώς τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών προσφέρουν περιορισμένες γνώσεις σε θέματα διαχείρισης της τάξης, καθώς αποτελούν ένα πολύ μικρό μέρος της διδακτέας ύλης της εκπαίδευσης των φοιτητών ΦΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Lavay και συν. (2012) υποστήριξαν ότι, παρόλο που οι πανεπιστημιακοί καθηγητές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας θεμάτων διαχείρισης της τάξης, σχετικό μάθημα (διάρκειας 45 ωρών/ανά ακαδημαϊκό έτος) διδασκόνταν μόνο σε έξι από τα 134 πανεπιστήμια που διερεύνησαν. Στα υπόλοιπα πανεπιστήμια, το μάθημα αυτό αποτελούσε μια διδακτική ενότητα ενός ή περισσότερων μαθημάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαφάνηκε ότι στη διαχείριση της τάξης αφιερώνονται λίγες ώρες διδασκαλίας (5-23 ώρες/ανά ακαδημαϊκό έτος), ενώ αυτές οι ώρες συνήθως αποτελούν επιμέρους ενότητα μαθημάτων τα οποία επικεντρώνονται στη χρήση μεθόδων διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ (N=154) που συμμετείχαν σε έρευνα των Hill και Brodin (2004) ανέφεραν, επίσης, πως δεν εκπαιδεύτηκαν επαρκώς σε θέματα διαχείρισης της τάξης κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους.

Οι Oliveira και Graca (2013), μετά από παρατήρηση 12 εκπαιδευτικών στο μάθημα της ΦΑ, ανέφεραν τις ακόλουθες ενέργειες διαχείρισης των ΑΣ: (α) ενέργειες με στόχο την εκμάθηση της σωστής συμπεριφοράς (54%), όπως η κλήση του μαθητή με το όνομά του και η διόρθωση (επισημαίνοντας ποιο είναι το λάθος στη συμπεριφορά του), (β) ενέργειες με στόχο την πρόληψη της ΑΣ (36%), όπως καθορισμός κανόνων, αλλαγή θέσης του μαθητή, προειδοποίηση και αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού και (γ) τιμωρίες (4%), όπως απομάκρυνση του μαθητή και σωματική άσκηση ως ποινή. Στα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρεται αφενός πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιδρούσε λεκτικά στις ΑΣ (π.χ. κριτική, προειδοποίηση), ενώ χρησιμοποιούσε σπάνια την τιμωρία και αφετέρου πως οι λεκτικές παρεμβάσεις (είτε διδακτικού, είτε τιμωρητικού χαρακτήρα) βοηθούν στον έλεγχο ή την πρόληψη εκδήλωσης ΑΣ.

Οι Garrahy και συν. (2005) διερεύνησαν τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης 20 εκπαιδευτικών ΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνήτριες τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, σε αντίθεση με τους δασκάλους, δουλεύουν με μαθητές διαφόρων ηλικιών. Η διαφορετικότητα αυτή των μαθητών απαιτεί από μέρους τους την εφαρμογή ποικίλων και αναπτυξιακά κατάλληλων στρατηγικών. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά πως η στρατηγική διαχείρισης που λειτούργησε αποτελεσματικά σε μια τάξη (ή σε κάποιον μαθητή), μπορεί να μην έχει την ίδια επιτυχία σε κάποια άλλη τάξη (ή σε άλλον μαθητή). Συνεπώς, χρησιμοποιούν πληθώρα στρατηγικών όπως ανταμοιβές και συνέπειες (π.χ. λεκτικός έπαινος, σημείωμα στους γονείς, time-out, γραπτές εργασίες και μείωση βαθμολογίας), προκειμένου να βελτιώσουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Χρησιμοποιούν ακόμα, στρατηγικές με ανθρωπιστική προσέγγιση, όπως κατ' ιδίαν συζήτηση με τον μαθητή, ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού, επίδειξη και επιβράβευση επιθυμητής συμπεριφοράς και γνωριμία με τους μαθητές. Επισημαίνουν, επίσης, την αναγκαιότητα να αναγνωρίσουν οι μαθητές την ευθύνη για τη συμπεριφορά τους και υποστηρίζουν πως συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της επιθυμητής συμπεριφοράς, τους βοηθούν να κατανοήσουν ότι έχουν και οι ίδιοι ευθύνη για τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Γενικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παραπάνω

έρευνα τονίζει τη σπουδαιότητα της συνέπειας στις σχέσεις τους με τους μαθητές καθώς και στην εδραίωση κανόνων. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συνέπεια στους παραπάνω τομείς παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές και ενισχύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει τις πολιτικές του.

Σε αντίστοιχη έρευνα των Suparong και συν. (2003), η αντίδραση του εκπαιδευτικού ΦΑ στην ΑΣ δεν βασιζόταν σε κάποιο προκαθορισμένο, σαφές και κατανοητό από όλους σύστημα διαχείρισης. Αντίθετα, η αντιμετώπιση της ΑΣ διέφερε ανάλογα με την περίπτωση, ενώ ο εκπαιδευτικός επέτρεπε συχνά στους μαθητές να διαπραγματευτούν και να διαφοροποιήσουν τα καθήκοντά τους στο πλαίσιο του μαθήματος. Η πρωταρχική στρατηγική αντιμετώπισης της ΑΣ ήταν η αγνόησή της και η παρέμβαση μόνο στις περιπτώσεις που διέκοπτε σοβαρά το μάθημα ή μπορούσε να οδηγήσει σε τραυματισμό. Οι συχνές εναλλαγές ενεργειών διαχείρισης και παροχής οδηγιών χαρακτήριζαν κάθε μάθημα, ενώ η ροή του μαθήματος διακόπτονταν συχνά είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε από σοβαρές ΑΣ που απαιτούσαν την παρέμβασή του. Η απουσία ενός αυστηρού συστήματος κατανομής ευθυνών επέτρεπε στους μαθητές να επιδεικνύουν ελάχιστη συμμόρφωση προς τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και να τροποποιούν τα καθήκοντά τους σύμφωνα με τις δικές τους επιθυμίες.

Στην έρευνα των Goyette και συν. (2000), οι εκπαιδευτικοί ΦΑ (N=154) σε δημοτικά σχολεία εφαρμόζαν αρκετές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, οι οποίες στόχευαν τόσο στην καταστολή της ΑΣ (π.χ. ολιγόλεπτη απομάκρυνση από το μάθημα, εφαρμογή των συνεπειών, θέσπιση συμφωνίας, απόδοση αιτιών κ.ά.) όσο και στην πρόληψή της (π.χ. καθορισμός συμπεριφοράς και συνεπειών, περιγραφή της συμπεριφοράς, έκφραση και αναγνώριση των συναισθημάτων, ενθάρρυνση του μαθητή, κ.ά.). Επίσης, αναφέρονται και τεχνικές που συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, όπως η έκφραση και αναγνώριση των συναισθημάτων, η απόδοση αιτιών, η θέσπιση συμφωνίας και η ενθάρρυνση των μαθητών.

Οι Hovdal, Larsen, Haugen και Johansen (2020), μετά από παρατήρηση δύο εκπαιδευτικών ΦΑ σε γυμνάσια της Νορβηγίας, διαπίστωσαν την εφαρμογή με μεγάλη συχνότητα στρατηγικών διαχείρισης της ΑΣ, όπως η παροχή σαφών οδηγιών, φωνές και παρατηρήσεις προς τους μαθητές, οπτική επαφή, συζήτηση με τον μαθητή στο τέλος του μαθήματος και παράβλεψη. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συγκεκριμένες στρατηγικές δεν παρείχαν ευκαιρίες στους μεν εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, στους δε μαθητές να μάθουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να έχουν ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα. Επίσης, είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση της ΑΣ προσωρινά και την επανάληψή της στα επόμενα μαθήματα.

Ανάλογα αποτελέσματα είχε και έρευνα των James και Collier (2011), η οποία εξέτασε την ΑΣ στο μάθημα της ΦΑ και ανέλυσε τα δεδομένα σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο «οικολογίας της τάξης» του Doyle. Οι ερευνητές εξέτασαν τους 15 μαθητές και την εκπαιδευτικό ΦΑ ενός τμήματος για διάστημα τεσσάρων μηνών και παρουσίασαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Πρώτον, η δυσκολία εφαρμογής στρατηγικών διαχείρισης της τάξης σε συνδυασμό με τις ελλείψεις στις στρατηγικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος (π.χ. μη σαφείς οδηγίες, χαλαρότητα ως προς την ευθύνη των μαθητών να ολοκληρώνουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες) επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση. Δεύτερον, η ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ του συστήματος των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών και των στρατηγικών που σχετίζονται με το περιεχόμενο του μαθήματος επηρεάζουν επίσης αρνητικά το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον.

Τα ερευνητικά στοιχεία καταδεικνύουν πως ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης των ΑΣ ήπιας μορφής (οι οποίες εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στη ΦΑ) φαίνεται να είναι η πρόληψη «*Κάλλιον το προλαμβάνειν ή το θεραπεύειν*» (Ιπποκράτης, 460-370 π.Χ.). Οι Kullina και συν. (2006) προτείνουν πως η πρόληψη της εμφάνισης ΑΣ στη ΦΑ μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ενέργειες, όπως η διατύπωση σαφών προσδοκιών, ο σωστός

προγραμματισμός του μαθήματος, το κατάλληλο επίπεδο πρόκλησης των δραστηριοτήτων, αλλά και μέσα από τεχνικές, όπως οι προφορικές υποδείξεις, ο έλεγχος των μαθητών από κοντινή απόσταση και οι αμοιβές. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή πρακτικών ή/και στρατηγικών πρόληψης της εμφάνισης ΑΣ, αλλά και της καταστολής της, προϋποθέτει ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες (Siedentop, 2002).

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ΦΑ καλλιεργεί και διατηρεί τον έλεγχο της τάξης και τις επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών μέσω ενός διαχειριστικού συστήματος που επικεντρώνεται στη συνεργασία και όχι στη συμμόρφωση. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί ένα ευχάριστο και ευνοϊκό κλίμα στην τάξη, στοιχείο που θεωρείται θετικό από τους περισσότερους μαθητές. Ακόμα, θέτει ρεαλιστικούς στόχους, οι οποίοι παρακινούν και ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, οφείλει να μειώνει τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, προκειμένου να διατηρεί το συνεργατικό κλίμα στην τάξη και την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Τέλος, η διδασκαλία του είναι προσανατολισμένη στο έργο, ενώ επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεν βασίζεται αποκλειστικά στις γνώσεις που απέκτησε κατά τη διάρκεια των σπουδών του (Cothran et al., 2009; Siedentop, 2002; Supaporn, 2000).

Συζήτηση

Εξετάζοντας τα στοιχεία που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σύμφωνα με το οικολογικό πρότυπο, διαπιστώνουμε πως οι ΑΣ των μαθητών επισκιάζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον του μαθήματος της ΦΑ μέσα από την ταυτόχρονη και συνεχή επίδρασή τους στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων. Η διδασκαλία του μαθήματος επηρεάζεται με πολλούς τρόπους, καθώς οι ΑΣ συνεπάγονται μείωση του χρόνου διδασκαλίας και παρεμπόδιση της διδασκαλίας, της μάθησης, της προόδου των μαθημάτων και της επίτευξης μαθησιακών στόχων. Επίσης, επηρεάζουν αρνητικά το περιεχόμενο του μαθήματος και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, παρεμποδίζουν ή αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από την επίτευξη διδακτικών στόχων και έχουν επιπτώσεις στη σχολική απόδοση και πρόοδο όλων των μαθητών. Στην πλειοψηφία των ερευνών που εξετάστηκαν διαφαίνεται ότι οι ΑΣ μειώνουν τις ευκαιρίες μάθησης και δραστηριότητας των μαθητών που τις εμφανίζουν, αλλά και των συμμαθητών τους (Cothran & Kulinna, 2007; Cothran et al., 2009; James & Collier, 2011; Jimenez et al., 2016; Kulinna et al., 2000; Luis et al., 2012; Supaporn et al., 2003).

Οι έρευνες που εξετάστηκαν φανερώνουν ότι οι ΑΣ επιδρούν αρνητικά στη διαχείριση της τάξης, καθώς προκαλούν στους εκπαιδευτικούς αναστάτωση, θυμό, άγχος και απογοήτευση. Τα συναισθήματα αυτά ενδέχεται να οδηγήσουν σε εσφαλμένες αποφάσεις και ενέργειες, αν λάβουμε υπόψη πως το επίπεδο του θυμού επηρεάζει την αντίδραση του εκπαιδευτικού στα προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, η απώλεια της υπομονής και η αναστάτωση που προκαλούνται επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς όλους τους μαθητές και γενικότερα τη μεταξύ τους σχέση. Η επιλογή λανθασμένων στρατηγικών αντιμετώπισης της ΑΣ ή ακόμα και η αγνόησή της λόγω των παραπάνω συναισθημάτων συνεπάγεται κλιμάκωση του προβλήματος και περισσότερες ΑΣ, οδηγώντας σε έναν φαύλο κύκλο (Ayme et al., 2009; Cothran et al., 2009; James & Collier, 2011; Hovdal et al., 2020).

Το σύστημα των κοινωνικών σχέσεων που επικρατεί εντός της τάξης φαίνεται να διαταράσσεται, καθώς η ΑΣ επηρεάζει τη στάση και τη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Ως προς τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικού, ένα αρκετά ενδιαφέρον στοιχείο που ανέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι μια μορφή άτυπης

διαπραγμάτευσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι μεν μαθητές πολλές φορές χρησιμοποιούν την ΑΣ για να αποφύγουν δραστηριότητες που δεν τους αρέσουν και να αναγκάσουν τον εκπαιδευτικό να τροποποιήσει το μάθημα σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους ή ακόμα και για να χάσουν χρόνο από το μάθημα. Οι δε εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εξασφαλίσουν την επιθυμητή συμπεριφορά, τροποποιούν ή προσαρμόζουν το περιεχόμενο του μαθήματος σύμφωνα με τις προτιμήσεις των μαθητών με στόχο τη συμμόρφωσή τους (Cothran et al., 2009; James & Collier, 2011; Suparorn et al., 2003).

Ως προς το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, τα ερευνητικά στοιχεία φανερώνουν πως η ΑΣ μπορεί να λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός κοινωνικής καταξίωσης και κοινωνικής αναγνώρισης (Bakirtzoglou & Ioannou, 2011; Garn et al., 2011), ο οποίος επηρεάζει εξίσου αρνητικά την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Cothran et al., 2009). Με απλά λόγια, οι μαθητές επιδιώκουν να γίνουν αποδεκτοί από την κοινωνική ομάδα των συμμαθητών ή και να αποκτήσουν έναν «ξεχωριστό» ρόλο μέσα σε αυτήν, υιοθετώντας τον ρόλο του «ταραξία» ή του «ενοχλητικού» μαθητή. Επιδεικνύοντας λοιπόν ΑΣ, συχνά καταφέρουν να κερδίσουν την προσοχή των άλλων ή να κάνουν πιο διασκεδαστικό το μάθημα, γεγονός που ενισχύει σημαντικά το γόητρό τους. Με αυτόν τον τρόπο, η ΑΣ θεωρείται κάτι θετικό από τους μαθητές καθώς συνεπάγεται διασκέδαση και ενίσχυση του κύρους τους (Cothran et al., 2009), γίνεται αποδεκτή καθώς δύσκολα χαρακτηρίζεται ως ανεπιθύμητη όταν εκδηλώνεται εντός μιας ομάδας (κλίκας) μαθητών (Suparorn et al., 2003) και αναπαράγεται.

Μελετώντας τις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης εφαρμόζουν ένα αρκετά μεγάλο εύρος πρακτικών ή/και στρατηγικών προκειμένου να διαχειριστούν την ΑΣ των μαθητών. Ωστόσο, εξετάζοντας τις στρατηγικές αυτές υπό το πρίσμα της οικολογίας της τάξης (Doyle, 1977), διαπιστώνουμε πως επικεντρώνονται αποκλειστικά σε δύο από τα τρία συστήματα των δραστηριοτήτων μιας τάξης καθώς αναφέρονται στρατηγικές που αφορούν στο σύστημα διαχείρισης και στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων, ενώ απουσιάζουν αναφορές σε στρατηγικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος.

Αναλυτικότερα, ως προς το σύστημα διαχείρισης της τάξης οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές που στοχεύουν είτε στην πρόληψη της εμφάνισης ΑΣ είτε στην καταστολή της (Ayme et al., 2009; Garrahy et al., 2005; Goyette et al., 2000; Hovdal et al., 2020; Oliveira & Graca, 2013; Suparorn et al., 2003). Ως προς το σύστημα των κοινωνικών σχέσεων, εφαρμόζονται πρακτικές που αφορούν στις σχέσεις του εκπαιδευτικού είτε με τους μαθητές, είτε με τους γονείς (Garrahy et al., 2005; Goyette et al., 2000) ενώ ενδιαφέρον προκαλεί η απουσία αναφορών σε πρακτικές που στοχεύουν στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν και τα δεδομένα παλαιότερων ερευνών (Fernandez-Balboa, 1991; O'Sullivan & Dyson, 1994), γεγονός που φανερώνει αφενός την απουσία αλλαγής στο θέμα της διαχείρισης της ΑΣ στην πορεία των χρόνων και αφετέρου, την ανάγκη αρτιότερης ενημέρωσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών ΦΑ. Η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΦΑ είναι απαραίτητη προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν τη σημαντική συμβολή των στρατηγικών που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών στην αποτελεσματική διαχείριση της ΑΣ.

Πράγματι, η γνώση και η εφαρμογή των συγκεκριμένων στρατηγικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επιτυχούς οργάνωσης και διεξαγωγής του μαθήματος, αν αναλογιστούμε πως δημιουργούν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης και επίτευξης μαθησιακών στόχων. Άλλωστε, η επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας, που εστιάζονται στη διαφοροποίηση και την προσαρμογή των δραστηριοτήτων του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών, αποτελεί ένα από τα γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Αγιασωτέλης et al., 2017; O'Neil & Boyce, 2018; Siedentop, 2002). Από την άλλη, η αδυναμία εφαρμογής των στρατηγικών αυτών μοιάζει να αποτελεί σημαντική πηγή πρόκλησης ΑΣ (Bechtel et al., 2012; James & Collier, 2011).

Επιπλέον, η ύπαρξη ουσιαστικού περιεχομένου του μαθήματος και η σαφής διατύπωση ρεαλιστικών διδακτικών στόχων, δημιουργούν ένα ευχάριστο και ευνοϊκό κλίμα στο μάθημα ενώ παρακινούν και ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Cothran et al., 2009; Siedentop, 2002; Suparorn, 2000). Οι στρατηγικές που αφορούν στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών θεωρούνται εξίσου σημαντικές, καθώς βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και το επίπεδο συνεργασίας που υπάρχει στην τάξη. Επιπρόσθετα, φαίνεται να ευνοούν την επιθυμητή συμπεριφορά (Lai, Chou, Miao, Wu, Lee, & Jwo, 2015) και να αποτρέπουν την εμφάνιση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς (Lai et al., 2015; Zounhia, Hatziharistos, & Emmanouel, 2003), ενώ παράλληλα παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τρόπους που ενισχύουν τη μάθηση, όπως η εργασία σε ομάδες για την επίλυση προβλημάτων (Ishee & James, 2004).

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στρατηγικών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ για την αντιμετώπιση της ΑΣ, οι σχετικές έρευνες επισημαίνουν την απουσία επαρκούς προετοιμασίας/κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαχείρισης της τάξης, μέσω σπουδών ή σεμιναρίων (Garrahy et al., 2005; Hill & Brodin, 2004; Lavay et al., 2012). Συνεπώς, η ικανότητα επιτυχούς διαχείρισης της τάξης κατακτιέται εμπειρικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως διδάσκονται από τα λάθη τους και μαθαίνουν με τη βοήθεια των μαθητών και των συνεργατών τους. Κύριοι παράγοντες επιρροής των διαχειριστικών πρακτικών που εφαρμόζονται είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι προσωπικές τους αξίες και οι εμπειρίες τους ως μαθητές.

Συμπεράσματα

Όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση φανερώνουν την ύπαρξη μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της ΑΣ και της οικολογίας της τάξης. Από τη μια, η εμφάνιση ΑΣ επηρεάζει σημαντικά τη δυναμική της τάξης, μέσα από τις αρνητικές επιπτώσεις που συνεπάγεται στη διαχείριση, στη διδασκαλία και στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων εντός της τάξης. Από την άλλη, οι ενέργειες διαχείρισης της ΑΣ που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ φαίνεται ότι βελτιώνουν και ενισχύουν τη δυναμική της τάξης, μέσω της θετικής επιρροής που ασκούν και στα τρία συστήματα των δραστηριοτήτων (διδασκαλία, διαχείριση τάξης, κοινωνικές σχέσεις), καθώς αυτά εξελίσσονται και αλληλεπιδρούν εντός του μαθήματος.

Η ποικιλομορφία και το μέγεθος των ΑΣ που παρουσιάζονται στη ΦΑ, τις καθιστά ένα υπαρκτό και μείζον πρόβλημα και επιτάσσει τη γνώση και την εφαρμογή ενός επαρκούς εύρους στρατηγικών διαχείρισης, προσαρμογής και διαφοροποίησης του μαθήματος, συνδυαστικά με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να ικανοποιούνται οι γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές, ανάγκες όλων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός ΦΑ μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη, στην αναγνώριση και στην αντιμετώπιση της ΑΣ, αφού έχει την ευκαιρία να εξετάσει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και γενικότερα τις κοινωνικές τους σχέσεις, αλλά και να παρατηρήσει τη συμπεριφορά τους σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις (π.χ. δομημένο μάθημα ή ελεύθερο παιχνίδι) και συνθήκες (π.χ. μέσα και έξω από την αίθουσα, στο γήπεδο ή στο προαύλιο). Το γεγονός ότι μπορεί να παρατηρήσει πώς συμπεριφέρεται ο μαθητής εντός της ομάδας αλλά και να δουλέψει μαζί με τον μαθητή, του επιτρέπει να εντοπίσει τη συμπεριφορά που αποκλίνει από τη φυσιολογική (Efstatopoulou et al., 2012), να προβάλει και να διδάξει την επιθυμητή συμπεριφορά, αλλά και να προάγει τις ποιοτικές σχέσεις (Smith, 2003). Τέλος, μπορεί να σχεδιάσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν και μη κινητικές δεξιότητες, όπως η καλή αθλητική συμπεριφορά και η υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά (James & Collier, 2011).

Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός ΦΑ να διαδραματίσει αυτόν τον τόσο σημαντικό ρόλο, θα πρέπει να ισχύουν δύο βασικές προϋποθέσεις. Πρώτον, θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή στην νοοτροπία αναφορικά με τους σκοπούς της σχολικής ΦΑ, αλλά και το περιεχόμενο, τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης του μαθήματος της ΦΑ. Δεύτερον, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στην κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών ΦΑ, με την έννοια των επιμορφώσεων και της επαγγελματικής μάθησης. Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι δεν ευθύνονται οι ίδιοι για την εμφάνιση ΑΣ, θα μπορούσε να δικαιολογήσει και την απουσία στρατηγικών που αφορούν στη διδασκαλία (π.χ. αλλαγή στυλ διδασκαλίας, προσαρμογή και διαφοροποίηση του μαθήματος, ελκυστικό περιεχόμενο, κ.τλ.). Εξίσου, η απουσία αναφορών στη χρήση στρατηγικών που στοχεύουν στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη σχετικών γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν με σαφήνεια πως οι ΑΣ μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέσω ενεργειών που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης και τις κοινωνικές τους σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς. Φαίνεται όμως να μην έχουν ξεκάθαρα διαμορφωμένη άποψη ως προς την εξίσου αποτελεσματική αντιμετώπιση της ΑΣ και μέσα από την οπτική της διδασκαλίας του μαθήματος και του συστήματος των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών.

Ως περιορισμό της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας αναφέρουμε την αδυναμία γενίκευσης των παραπάνω συμπερασμάτων, καθώς οι έρευνες που εξετάστηκαν πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες και με διαφορετικά μεγέθη δείγματος. Ωστόσο, η μελέτη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών παρέχει χρήσιμες πληροφορίες τόσο στους εκπαιδευτικούς ΦΑ όσο και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Οι μεν εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις τους σε θέματα αντιμετώπισης ΑΣ, να αξιολογήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν την ΑΣ και να επαναπροσδιορίσουν ή όχι τις στάσεις τους απέναντι στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Τα δε πανεπιστημιακά ιδρύματα, μπορούν να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες αφενός στη διαμόρφωση του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών και αφετέρου στη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων.

Για τον λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο μελλοντικά να γίνουν παρόμοιες έρευνες οι οποίες θα συμβάλλουν στη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου εμφάνισης ΑΣ στη σχολική ΦΑ και στη διατύπωση προτάσεων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του προβλήματος. Η απουσία αναφορών στην εφαρμογή στρατηγικών που αφορούν στη διδασκαλία και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέματα μελλοντικών ερευνών. Τέλος, εξίσου σημαντική κρίνεται και η λήψη μέτρων προς την κατεύθυνση επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθεί η επιστημονική γνώση που λαμβάνουν οι προπτυχιακοί φοιτητές και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε θέματα διαχείρισης ΑΣ και να αναβαθμισθεί η επαγγελματική προετοιμασία και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών ΦΑ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγιασωτέλης, Ε., Διγγελίδης Ν., Κουτελίδας Α., & Σύρμπας Ι. (2017). Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, στόχοι επίτευξης και κλίμα παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 15(3), 11–20.
- Ayme, S., Ferrard, C., Reynes, E., & Borteyrou, X. (2009). Personality traits and students misbehavior: Effects on French physical education teachers anger response. *Perceptual and Motor Skills*, 108, 15-29.
- Bakirtzoglou, P., & Ioannou, P. (2011). Discipline of Greek students in relation to gender, interest in physical education lessons and sport activity. *Sport Logia*, 7(2), 103–111.
- Bechtel, P.A., Stevens, L.A., & Brett, C.E. (2012). Tips for dealing with behavior management issues. *Strategies*, 25, 30–33.
- Cervelló, E.M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa F.J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Chepyator-Thomson, J., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60, 2–12.
- Γιαννούδης, Γ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2009). Το κλίμα παρακίνησης και η αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά του καθηγητή Φυσικής Αγωγής προς τους πειθαρχημένους απείθαρχους μαθητές. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7(1), 10–21.
- Cothran, D.J., & Kulinna, P.H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 216-224.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., & Garrahy, D.A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 155–167.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (pp. 163-198). Itasca, IL: Peacock.
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and students'abilities. In P. Peterson & H.Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and applications* (pp. 183-209). Berkeley, CA: McCutchan.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York, NY: Macmillan.
- Dyson, B., Coviello, N., DiCesare, E., & Dyson, L. (2009). Students' perspectives of urban middle school physical education programs. *Middle Grades Research Journal*, 4, 31–52.
- Efstatopoulou, M., Jansen, R., & Simons, J. (2012). Children's deviant behavior in primary education: Comparing physical educator's implicit theory with diagnostic criteria. *Journal of Attention Disorders*, 20(10), 1-11.
- Fernandez-Balboa, J.M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59–78.
- Garn, A., McCaughtry, N., Shen, B., Martin, J., & Fahlman, M. (2011). Social goals in urban physical education: Relationships with effort and disruptive behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 410-423.
- Garrahy, D.A., Cothran, D.J., & Kulinna, P.H. (2005). Voices from the trenches: An exploration of teachers' management knowledge. *Journal of Educational Research*, 99, 56–63.
- Goyette, R., Dore, R., & Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Hill, G., & Brodin, K. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75-87.
- Hovdal, D., Larsen, I., Haugen, T., & Johansen, B. (2020). Understanding disruptive situations in physical education: Teaching style and didactic implications. *European Physical Education Review*, 1–18.

- Ishee, J.H., & James, A.R. (2004). Perceptions of misbehavior in middle school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(1), 9-9. doi: 10.1080/07303084.2004.10608530.
- James, A.R., & Collier, D. (2011). An ecological examination of an urban sixth grade physical education class. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 279 –293.
- Jimenez, J.L., Valenzuela, A.V., Anguera, M.T., & Suarez, A.D. (2016). Disruptive behavior among elementary students in physical education. *Spinger Plus*, 5, 1154. doi: 10.1186/s40064-016-2764-6.
- Kulinna, P.H., Silverman, S., & Keating, X.D. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 206–221.
- Kulinna, P.H., Cothran, D., & Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behaviors. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 25–41.
- Kulinna, P.H., Cothran, D.J., & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32-40.
- Lai, H., Chou, W., Miao, N., Wu, Y., Lee, P., & Jwo, J. (2015). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by middle school students. *Journal of School Health*, 85(6), 388–397.
- Lavay, B., Henderson, H., French, R., & Guthrie, S. (2012). Behavior management instructional practices and content of college/university physical education teacher education (PETE) programs. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17, 195–210. doi:10.1080/ 17408989.2010.54806.
- Luis, E., Bustos, F., Suarez, D., & Jordan, C. (2012). Behaviors that disturb the educational environment in physical education classes. *International Journal of Medicine and Sciences of Physical Activity and Sports*, 12(47), 459-472.
- McCaughy, N., Barnard, S., Martin, J., Shen, B., & Kulinna, P. (2006). Teachers' perspectives on the challenges of teaching physical education in urban schools: The student emotional filter. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 486–497.
- Murcia, J.A.M., Villodre, N.A., Galindo, C.M., Gimeno, E.C., & Pérez, L.M.R. (2008). Motivation disciplined behaviour, equal treatment and dispositional glow in physical education students. *The Journal of International Social Research*, 4, 446–466.
- Oliveira, M.T., & Graca, A. (2013). Teachers' procedures related to students misbehaviour in the physical education lesson. *Millenium*, 45, 9-24.
- O'Neil, K., & Boyce, B.A. (2018). Improving teacher effectiveness in Physical Education teacher education through field-based supervision. *Physical Educator*, 75(5), (835-849).
- O'Sullivan, M., & Dyson, B. (1994). Rules, routines, and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 361–374.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Rink, J., & Hall, T. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Roberts, S., & Fairclough, S. (2011). Observational analysis of student activity modes, lesson contexts and teacher interactions during games classes in high school (11–16 years) physical education. *European Physical Education Review*, 17, 255–268.
- Ryan, S., & Mendel, L.L. (2010). Acoustics in physical education settings: The learning roadblock. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 71–83.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Smith, A.L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less travelled in youth sport and exercise psychology research. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 4, 25-39.
- Stork, S., & Sanders, S.W. (2002). Why can't students just do as they're told?! An exploration of incorrect responses. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 208–228.
- Supaporn, S. (2000). High school students' perspectives about misbehavior. *Physical Educator*, 57, 124–135.

- Supaporn, S., Dodds, P., & Griffin, L. (2003). Ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 328-349.
- Yonkalik, O. (2010). Students' misbehaviors in physical education lessons: A sample from Turkey. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 59-86.
- 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.

Παράρτημα

Πίνακας 1. Περιγραφικές ερευνητικές μελέτες για την εμφάνιση, τον χειρισμό και την αντιμετώπιση της ΑΣ εντός της σχολικής ΦΑ

	Συγγραφείς	Συμμετέχοντες	Σχεδιασμός	Κατηγορία	Αποτελέσματα
1	Cothran & Kulinna, 2007	2.309 μαθητές (12-18 ετών)	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	Ήπια και μέτρια ΑΣ εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στη ΦΑ. Διαφορές στην απόδοση αιτιών της ΑΣ, ως προς το φύλο, την τάξη και το περιβάλλον των μαθητών.
2	Luis et al., 2012	447 μαθητές (12-16 ετών) 86 ΕΦΑ	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	59 ΑΣ (ήπιες, μέτριες και σοβαρές). Μαθητές και ΕΦΑ δεν ερμηνεύουν το τι συμβαίνει στο μάθημα με τον ίδιο τρόπο.
3	Jimenez et al., 2016	96 μαθητές (10-13 ετών)	Παρατήρηση	Εμφάνιση ΑΣ	Έλλειψη ενδιαφέροντος, απειθαρχία και αδιαφορία.
4	Oliveira & Graca, 2013	1.050 μαθητές (11-16 ετών) 12 ΕΦΑ	Παρατήρηση Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Υψηλή συχνότητα ΑΣ, η οποία σχετίζεται με τη δραστηριότητα των μαθητών. Χρήση στρατηγικών πρόληψης και αλλαγής της ΑΣ.
5	Yonkalik, 2010	102 ΕΦΑ	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	Διαφορές στις μορφές ΑΣ, ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι γυναίκες ΕΦΑ αντιμετωπίζουν περισσότερες ΑΣ από τους άντρες ΕΦΑ.
6	Kulinna et al., 2006	303 ΕΦΑ	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	59 ΑΣ. Συχνότερες οι ΑΣ ήπιας μορφής.
7	Supaporn et al., 2003	14 μαθητές (Μ= 13 έτη) 1 ΕΦΑ	Παρατήρηση Συνέντευξη	Εμφάνιση ΑΣ Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Αλληλεπίδραση του συστήματος διαχείρισης της τάξης και της διδασκαλίας του μαθήματος με το κοινωνικό σύστημα των μαθητών.
8	Bakirtzoglou & Ioannou, 2011	565 μαθητές (15-16 ετών)	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	Υψηλότερη ΑΣ των αγοριών.
9	Efstratopoulou et al., 2012	60 ΕΦΑ	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	65 Μορφές ΑΣ.
10	Cothran et al., 2009	182 μαθητές (11-18 ετών)	Συνεντεύξεις	Εμφάνιση ΑΣ	Διαφορά απόψεων μεταξύ ΕΦΑ και μαθητών ως προς τις αιτίες εμφάνισης ΑΣ.

		23 ΕΦΑ			Η ΑΣ επιδρά αρνητικά στον διδακτικό χρόνο, στο περιεχόμενο του μαθήματος και στη συμπεριφορά μαθητών και ΕΦΑ.
11	Garn et al., 2011	314 μαθητές (14-16 ετών)	Ερωτηματολογία	Εμφάνιση ΑΣ	Αρνητική σχέση μεταξύ των στόχων κοινωνικής υπευθυνότητας και της ΑΣ.
12	Cervello et al., 2004	100 μαθητές (Μ.Ο=12,6 έτη)	Ερωτηματολογία	Εμφάνιση ΑΣ	Ο προσανατολισμός στο εγώ αποτελεί δείκτη πρόγνωσης της ΑΣ. Θετική σχέση μεταξύ προσανατολισμού στο έργο και πειθαρχίας.
13	Murcia et al., 2008	1103 μαθητές (Μ= 14 έτη)	Ερωτηματολογία	Εμφάνιση ΑΣ	Ο προσανατολισμός στο έργο συνδέεται θετικά με την πειθαρχία και αρνητικά με την ΑΣ. Ο προσανατολισμός στο εγώ συνδέεται θετικά με την ΑΣ και αρνητικά με την πειθαρχία.
14	Γιαννούδης και συν., 2009	427 μαθητές (13-15 ετών)	Ερωτηματολογία	Εμφάνιση ΑΣ	Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του ΕΦΑ στη μάθηση, είχε θετική σχέση με την ισοτίμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, την πειθαρχημένη συμπεριφορά, τους αυτό-καθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας, τη θετική στάση και πρόθεση για πειθαρχία, τη διασκέδαση και την προσπάθεια στο μάθημα.
15	Αγιασωτέλης και συν., 2017	372 μαθητές (11-14 ετών)	Ερωτηματολογία	Εμφάνιση ΑΣ	Η ικανοποίηση από το μάθημα και ο προσανατολισμός στο έργο συμβάλουν θετικά στην πρόβλεψη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας.
16	Stork & Sanders, 2002	Μαθητές Δημοτικού (Β' & Δ' τάξη)	Παρατήρηση Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	Τα παιδιά συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον σύμφωνα με δικό τους αναπτυξιακό επίπεδο κατανόησης και φυσικής ικανότητας. Η εκτέλεση μιας δραστηριότητας δεν αντικατοπτρίζει απαραίτητα και την κατανόησή της.
17	Bechtel et al., 2012		Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	Εμφάνιση ΑΣ Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Η δημιουργία και συνεπής εφαρμογή ενός πλάνου διαχείρισης της τάξης, μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της ΑΣ.
18	James & Collier, 2011	15 μαθητές (11-12 ετών) 1 ΕΦΑ	Παρατήρηση Συνέντευξη	Εμφάνιση ΑΣ Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συστημάτων διαχείρισης της τάξης, διδασκαλίας και κοινωνικών σχέσεων των μαθητών επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ του συστήματος των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών και του προγραμματισμού του μαθήματος επηρεάζει αρνητικά το διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον.
19	McCaughy et al., 2006	61 ΕΦΑ	Συνέντευξη	Εμφάνιση ΑΣ Χειρισμός και Αντιμετώπιση	Οι διευθυντές, οι μαθητές και το κοινωνικό περιβάλλον των ΕΦΑ επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στρατηγικών αντιμετώπισης της ΑΣ.

				ΑΣ	
20	Kulinna et al., 2003	2.309 μαθητές (12-18 ετών) 27 ΕΦΑ	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	6 κατηγορίες ΑΣ.
21	Kulinna et al., 2000	42 ΕΦΑ	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των ΕΦΑ και των διδακτικών τους συμπεριφορών.
22	Roberts & Fairclough, 2011	30 μαθητές (11-16 ετών) 5 ΕΦΑ	Παρατήρηση	Εμφάνιση ΑΣ	Υψηλά επίπεδα αδράνειας/απραξίας/στασιμότητας ως συνέπεια της ΑΣ.
23	Ayme et al., 2009	175 ΕΦΑ	Ερωτηματολόγιο	Εμφάνιση ΑΣ	Υψηλά, μέτρια και χαμηλά επίπεδα θυμού ως συνέπεια της ΑΣ.
24	Garrahy et al., 2005	20 ΕΦΑ	Συνεντεύξεις	Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Η διαχείριση της τάξης είναι μια συνεχής αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από προσωπικά στοιχεία και το περιβάλλον των ΕΦΑ. Εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών διαχείρισης της τάξης στο Δημοτικό.
25	Lavay et al., 2012	134 Καθηγητές Παν/μίου	Ερωτηματολόγιο	Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Ελάχιστες ώρες διδασκαλίας θεμάτων σχετικών με τη διαχείριση της τάξης.
26	Hill & Brodin, 2004	135 ΕΦΑ	Ερωτηματολόγιο	Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Η διαχείριση της τάξης, η πειθαρχία και η κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών είναι μερικά από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι ΕΦΑ.
27	Goyette et al., 2000	154 ΕΦΑ	Παρατήρηση	Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Άμεσες και έμμεσες οδηγίες.
28	Hovdal et al., 2020	49 μαθητές (13-15 ετών) 2 ΕΦΑ	Παρατήρηση Συνέντευξη	Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Οι ΕΦΑ επικεντρώνονται κυρίως σε στρατηγικές σχετικές με τη διδασκαλία του μαθήματος.
29	Siedentop, 2002		Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	Χειρισμός και Αντιμετώπιση ΑΣ	Οι ΕΦΑ εφαρμόζουν κυρίως ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης, το οποίο εστιάζει στη συνεργασία και όχι στη συμμόρφωση.

ΕΦΑ: Εκπαιδευτικοί ΦΑ, ΑΣ: Ανεπιθύμητη συμπεριφορά, Μ: Μέσος όρος