

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΘΕΜΑ

**Στάσεις και απόψεις των καθηγητών δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων
συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη**

Φοιτήτρια:

Κουτσοθανάση Χρυσούλα

Α.Μ: 20619

Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Επικ. Καθηγήτρια

**Μέλη: Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Λέκτορας
Βαμβακάρη Μαλβίνα, Επικ. Καθηγήτρια**

ΑΘΗΝΑ, 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Προβλήματα συμπεριφοράς

1.1	Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς	10
1.2	Συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο	11
1.3	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς

2.1	Ενδογενείς παράγοντες	
2.1.1	Σωματικές αναπηρίες	15
2.1.2	Αναπτυξιακοί/γνωστικοί παράγοντες	16
2.1.3	Συναισθηματικοί παράγοντες	18
2.2	Περιβαλλοντικοί παράγοντες	
2.2.1	Οικογένεια	19
2.2.2	Σχολείο	
2.2.2.1	Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου	21
2.2.2.2	Αναλυτικό πρόγραμμα και σύστημα εξετάσεων	23
2.2.2.3	Προσωπικότητα καθηγητή	25
2.2.2.4	Οργάνωση της τάξης	27
2.2.2.5	Σχεδιασμός του μαθήματος και μέθοδοι διδασκαλίας	27
2.3.3	Κοινωνία	
2.3.3.1	Σύνθεση και ποιότητα ζωής της κοινωνίας	29
2.3.3.2	Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας	30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς

3.1	Η έννοια της «τάξης»	33
3.2	Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	35
3.3	Διαπροσωπικές σχέσεις	
3.3.1	Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή	41
3.3.2	Σχέσεις μαθητών	43
3.4	Συλλογική οργάνωση της τάξης	44
3.5	Έναρξη της σχολικής χρονιάς	45
3.6	Η ποιότητα του μαθήματος	
3.6.1	Προετοιμασία του μαθήματος	46
3.6.2	Διεξαγωγή του μαθήματος	48
3.6.3	Προσέλκυση και διατήρηση της μαθητικής προσοχής	
3.6.3.1	Τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής	49
3.6.3.2	Τεχνικές διατήρησης της προσοχής	51
3.6.3.3	Τεχνικές διευκόλυνσης της προσοχής	53
3.7	Μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς	
3.7.1	Αμοιβές	54
3.7.2	Μίμηση προτύπων	56
3.7.3	Σύναψη συμφωνίας	56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς

4.1	Επίλυση μικροπροβλημάτων	
4.1.1	Μη λεκτικές παρεμβάσεις	58
4.1.1.1	Προγραμματισμένη αγνόηση	58
4.1.1.2	Παραγωγιστική επιτίμηση	59
4.1.1.3	Έλεγχος δια της Εγγύτητος	59
4.1.1.4	Έλεγχος δια του Αγγίγματος	60
4.1.2	Λεκτικές παρεμβάσεις	
4.1.2.1	Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου	61
4.1.2.2	Αναφορά του ονόματος του άτακτου	61
4.1.2.3	Υποβολή ερώτησης στον άτακτο	62
4.1.2.4	Χιούμορ	62
4.1.2.5	Ανάδειξη των επιπτώσεων της αταξίας	63

4.1.2.6	Προβολή των θετικών επιπτώσεων μιας αποδεκτής συμπεριφοράς	63
4.1.2.7	Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της παρεκτροπής	64
4.1.2.8	Επισήμανση της κακής χρήσης των υλικών	64
4.1.2.9	Υπενθύμιση των κανόνων	64
4.1.2.10	Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη	65
4.2	Επίλυση επίμονων προβλημάτων	
4.2.1	Κυρώσεις μέσω φυσικών συνεπειών	66
4.2.2	Κυρώσεις μέσω λογικών συνεπειών	67
4.2.3	Τιμωρητικές κυρώσεις	68
4.3	Επίλυση προβλημάτων ομαδικής συμπεριφοράς	72
4.4	Περίπτωση υποτροπής	73

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΕΤΡΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Έρευνα πεδίου

5.1	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	76
5.2	Μεθοδολογία της έρευνας	76
5.3	Συλλογή και επεξεργασία ερωτηματολογίων	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Αποτελέσματα

6.1	Περιγραφική στατιστική	
6.1.1	Δημογραφικά στοιχεία	78
6.1.2	Ειδικές ερωτήσεις	78
6.2	Συσχετίσεις	
6.2.1	Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου	97
6.2.2	Αποτελέσματα συσχετίσεων	98

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Συμπεράσματα

7.1 Συμπεράσματα	112
7.2 Προτάσεις – προοπτικές	117
 Βιβλιογραφία	119
 Παράρτημα 1: Πίνακες συχνοτήτων	132
 Παράρτημα 2: Πίνακες συσχετίσεων	140
 Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο	171

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολεία, με φόντο τις κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, καλούνται σήμερα να μορφώσουν ίσως τον πιο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό από ποτέ άλλοτε. Μια τυπική πλέον σχολική τάξη περιλαμβάνει ένα κράμα μαθητών με διαφορετικές καταβολές, διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικές απαιτήσεις. Μαθητές που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, μαθητές με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, αλλά και με διακυμάνσεις στις βασικές δεξιότητες (γραφή και ανάγνωση). Μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπασης της προσοχής, μαθητές χαρισματικοί, διαφορετικών χωρών προέλευσης, μαθητές με κινητικά προβλήματα ή άλλες ειδικές ανάγκες αποτελούν ένα εξαιρετικά δύσκολο κοινό για τους εκπαιδευτικούς.

Σε μια εποχή που βρίθει από τεχνολογικές εξελίξεις, παρέχοντας σε όλους ευκαιρίες για εκπαίδευση, σε μια εποχή που οι επιστημονικές ανακαλύψεις για τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου και των τρόπων μάθησης ολοένα αυξάνονται, γίνεται επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας ευέλικτων διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών υλικών, ώστε να προσεγγίσουν και να ικανοποιήσουν έναν τόσο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό.

Η αμφιβολία των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να διευθύνουν αποτελεσματικά έναν τόσο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό, προβάλλει απειλητική στη σκέψη πολλών άπειρων αλλά και έμπειρων εκπαιδευτικών. Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι η μεγαλύτερη πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφύονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα προβλήματα αυτά δημιουργούν εμπόδια στην ομαλή διεξαγωγή της, επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της και απαιτούν λεπτούς χειρισμούς, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά της σχολικής τάξης ως ομάδας.

Οι αναφορές σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών δε λείπουν από κανένα σχεδόν εγχειρίδιο παιδαγωγικής και πολλές ερευνητικές εργασίες έχουν εκπονηθεί διεθνώς με κεντρικό θέμα τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη. Στην Ελλάδα, οι δυσκολίες συμπεριφοράς εξετάζονται πλέον ως ένα υπαρκτό και μείζον πρόβλημα, ωστόσο, η συζήτηση που γίνεται εξακολουθεί να παραμένει αντικείμενο των ειδικών, καθώς πολύ λίγο αντιμετωπίζεται στο σχολείο και στην τάξη.

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι τα πλέον αδικημένα παιδιά. Σχεδόν πάντοτε κακοποιούνται τόσο από το πρόβλημα τους όσο και από τις άστοχες παρεμβάσεις των προσώπων του περιβάλλοντος τους. Συχνά μπαίνουν στο περιθώριο της οικογένειας, του σχολείου και της γειτονιάς. Η παλιά αντίληψη ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου γενικά δεν

αλλάζει, δεν άφηνε περιθώρια στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς να ασχοληθούν συστηματικά με το πρόβλημα αυτό και να το αντιμετωπίσουν. Είναι γνωστό, ότι όταν οι δάσκαλοι αξιολογούν τους μαθητές τους αναφέρονται μόνο στην επίδοση που παρουσιάζουν στα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι τις περισσότερες φορές, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς μένουν ανυποστήρικτα στο περιθώριο της τάξης ή της οικογένειας, ή αντιμετωπίζονται με ποινές και άλλα κατασταλτικά μέτρα, ενώ τα προβλήματά τους παραμένουν άλυτα.

Τα τελευταία χρόνια, με τα προγράμματα σπουδών των νέων εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια, την αναβάθμιση του προγράμματος σπουδών στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε) και τα επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται και εκτελούνται από πανεπιστημιακούς και άλλους φορείς επιχειρείται η ανάδειξη των προβλημάτων συμπεριφοράς, η μελέτη τους και η συστηματική αντιμετώπιση τους. Έτσι διαμορφώνεται σιγά σιγά η αντίληψη ότι η συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει και προωθούνται στρατηγικές τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και γονείς για το σκοπό αυτό.

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής μελέτης είναι η διερεύνηση, τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, των στάσεων και απόψεων των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με θέματα που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα σε μία σχολική τάξη.

Για την επίτευξη του ανωτέρου σκοπού, η μελέτη διαρθρώνεται σε τρία στάδια. Στο θεωρητικό μέρος, που αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, γίνεται μια προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ώστε να ορισθεί αρχικά ποια συμπεριφορά αποκαλείται προβληματική και έπειτα, να προσδιοριστούν τα συνηθέστερα προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Εν συνεχεία, αναλύονται οι πιθανότερες αιτίες εκδήλωσης μιας προβληματικής συμπεριφοράς από τους μαθητές, που αφορούν τόσο τον ίδιο το μαθητή και την οικογένεια του, όσο και το σχολείο και ειδικότερα τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού ενός πλαισίου της τάξης, που θα διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, με στόχο τον περιορισμό της εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών. Επιπρόσθετα, στο τέλος του πρώτου μέρους, δίνονται διάφορες τεχνικές προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καταφέρει να αντιμετωπίσει τόσο μικροπροβλήματα που συχνά παρουσιάζονται κατά την ώρα του μαθήματος, όσο και πιο επίμονα προβλήματα που ίσως να τον ταλαιπωρούν.

Το δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια, περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση, που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας σε δείγμα 115 εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής, μέσω ερωτηματολογίων. Επίσης στην ίδια ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής και των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, ενώ παράλληλα γίνεται ο σχολιασμός και η ανάλυση των βασικών αποτελεσμάτων.

Το τελευταίο μέρος περιλαμβάνει την καταγραφή των κυριότερων συμπερασμάτων που απορρέουν μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και τη σύγκριση τους με τη διεθνή βιβλιογραφία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1.1 Ορισμός προβληματικής συμπεριφοράς

Η συμπεριφορά είναι μία σχετική έννοια · αναλύεται, ερμηνεύεται, αξιολογείται και χαρακτηρίζεται με βάση υποκειμενικούς ή και αντικειμενικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν σχέση με τη συμπεριφορά που εξετάζεται. Συνεπώς, η ίδια συμπεριφορά είναι πιθανό να χαρακτηριστεί από διαφορετικά πρόσωπα ως ομαλή, κανονική και επιθυμητή, ή ως προβληματική, διαταραγμένη και ανεπιθύμητη (Χρηστάκης, 2001). Με την ίδια λογική, διαφορετικά αντιλαμβάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη. Αυτό που είναι πρόβλημα για τον έναν εκπαιδευτικό μπορεί για τον άλλον να είναι απλώς μια ασήμαντη ενόχληση και για έναν τρίτο να αποτελεί ένδειξη ενθουσιασμού εκ μέρους των μαθητών (Fontana, 1996a).

Τα πιο συνηθισμένα στοιχεία, που λαμβάνονται υπόψη για να χαρακτηριστεί μία συμπεριφορά ως κανονική ή ως προβληματική είναι καταρχάς οι στάσεις και οι κανόνες αναφοράς της κοινωνίας (Αραβάνης, 2008). Κάθε κοινωνία έχει τις δικές τις αρχές, αξίες, πολιτιστικά στοιχεία και τρόπο ζωής. Έτσι, για παράδειγμα, ένας μαθητής πηγαίνει σήμερα στο σχολείο με μακριά μαλλιά χωρίς να ενοχλείται, ενώ παλιότερα θα αποβαλλόταν. Πολλοί σημαντικές κρίνονται, επίσης, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2001). Σε περιπτώσεις, για παράδειγμα, που οι γονείς είναι αυταρχικοί, τα παιδιά αποκρύπτουν μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, γιατί γνωρίζουν ότι θα τιμωρηθούν. Απαραίτητο θεωρείται, επίσης, να βλέπει κανείς τις επιπτώσεις που έχει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, τόσο στον ίδιο το μαθητή, όσο και στο περιβάλλον του, καθώς επίσης την συχνότητα και την ένταση με την οποία εμφανίζεται (Παρασκευόπουλος, 1974). Αν μια συμπεριφορά δεν ενοχλεί κανέναν, δεν θεωρείται ανεπιθύμητη. Αντίθετα, όταν η συμπεριφορά συνεπάγεται δυσμενείς επιπτώσεις είτε στο ίδιο το παιδί, είτε στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, τότε η συμπεριφορά αυτή θεωρείται ανεπιθύμητη και πρέπει να εξετάζεται με σχολαστικότητα. Παράλληλα, η ίδια συμπεριφορά αντιμετωπίζεται διαφορετικά, ανάλογα με τη συχνότητα και την ένταση με την οποία εκδηλώνεται. Δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο, μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται με φραστική επιθετικότητα και μία άλλη, επίσης επιθετική συμπεριφορά, που εκδηλώνεται με χειροδικία και ξυλοδαρμό.

Η μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς έχει φτάσει σήμερα σε ικανοποιητικό επίπεδο παγκόσμια, ωστόσο, υπάρχουν ακόμη δυσκολίες σ' ότι αφορά τη διατύπωση ενός ορισμού, ο οποίος να είναι κοινά αποδεκτός, με συνέπεια να έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί με κοινά αλλά και διαφορετικά στοιχεία μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Kauffman (2000), παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι τα παιδιά τα οποία πολύ συχνά και με αξιοσημείωτο (μη συνηθισμένο) τρόπο αντιδρούν στο περιβάλλον τους με απαράδεκτους κοινωνικά και ανεπιτυχείς προσωπικά τρόπους, αλλά μπορούν να διδαχθούν κοινωνικά περισσότερο ικανοποιητική συμπεριφορά. Απ' την άλλη, η έκθεση της επιτροπής Warnock (1978) τονίζει ότι ένα παιδί παρουσιάζει διαταραγμένη συμπεριφορά, αν αναπτύσσεται με τρόπο που να έχει κακή επίδραση στον εαυτό του ή/και στους γύρω του και δε μπορεί να θεραπευτεί από τους γονείς του ή τους δασκάλους ή άλλους ενήλικες με τη συνηθισμένη επαφή μαζί τους, αλλά χρειάζεται ειδική βοήθεια. Με την διατύπωση των Kirk και Gallagher (1986) φαίνεται να συμφωνεί η Καλαντζή-Αζίζι (1996) και ο Holzkamp (1989), οι οποίοι ορίζουν τη συμπεριφορά ως προβληματική ή διαταραγμένη όταν είναι διαφορετική από εκείνη που θεωρείται κανονική για μια ορισμένη ηλικία και η οποία επεμβαίνει σημαντικά τόσο στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, όσο και στη ζωή των άλλων. Σε νεότερες έρευνες, ως προβληματικές μορφές συμπεριφοράς, προσδιορίζονται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν ταιριάζουν με την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα (patterns) προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς σε πρόσωπα του περιβάλλοντος του, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί και συνομήλικοι (Burke et al., 2002· Mash & Wolfe, 2001· Frick, 1998· Hinshaw & Anderson, 1996).

Παρατηρούμε ότι τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά του όρου προβληματική συμπεριφορά περιέχουν και αξιολογικά στοιχεία που προκύπτουν με αναφορές στο «μέσο - φυσιολογικό», που όμως δεν προσδιορίζεται επακριβώς ούτε από το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, ούτε και από τους θεσμικούς κριτές της διαγωγής των μαθητών, τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν διαφορετικά κριτήρια μεταξύ τους, για να ορίσουν πότε η συμπεριφορά των μαθητών είναι προβληματική (Πηγιάκη, 1997).

1.2 Συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο

Τα μεγαλύτερα ποσοστά των προβλημάτων συμπεριφοράς σημειώνονται στην περίοδο της σχολικής ηλικίας και ειδικότερα στο δημοτικό και το γυμνάσιο, καθώς τότε τα παιδιά παρακολουθούνται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή από πρόσωπα ειδικά για την επισήμανση και την καταγραφή των προβλημάτων.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Πολυχρονοπούλου (1991), με στόχο να καταγράψει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο έλληνας εκπαιδευτικός στην τάξη, τα προβλήματα συμπεριφοράς ταξινομούνται στις εξής τρεις κατηγορίες:

- προβλήματα με εξωστρεφή συμπτώματα, που διαταράσσουν το πρόγραμμα της τάξης
- προβλήματα ανασφάλειας, αναστολής και απόσυρσης, σε βαθμό που δε χρειάζεται παραπομπή σε εξειδικευμένα κέντρα ή πρόσωπα, για θεραπεία συμπεριφοράς
- προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά.
- προβλήματα με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες, για να αντιμετωπιστούν απαιτούν συνεργασία του εκπαιδευτικού ή του γονέα με αυστηρά εξειδικευμένα πρόσωπα (π.χ. παιδοψυχίατρους, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς κ.α.)

Μια ομαδοποίηση των συμπτωμάτων, η οποία φαίνεται να υποστηρίζεται από τους περισσότερους ειδικούς είναι η ακόλουθη (Καλαντζή-Αζίζι, 1996· Δροσινού, 1994· Θεοχαρόπουλος, 1990):

- προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον
- παρεμπόδιση της διδακτικής εργασίας, λόγω άσκοπων συζητήσεων την ώρα του μαθήματος ή αυθαίρετων μετακινήσεων μέσα στην τάξη
- παρενόχληση των συμμαθητών στην τάξη κατά την εργασία τους
- έλλειψη συγκέντρωσης και αδιαφορία για το μάθημα
- άρνηση συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες
- λεκτική ή σωματική βία
- ακαταστασία στην εμφάνιση, στο θρανίο και τις εργασίες

Ερευνητικά δεδομένα εμφανίζουν την Ελλάδα μαζί με άλλες χώρες (Ρωσία, Βραζιλία και Ισπανία) να αντιμετωπίζουν τα περισσότερα κρούσματα προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο, τα οποία εκδηλώνονται με συστηματική και παρατεταμένη απουσία από τα μαθήματα, αργοπορημένη προσέλευση στην τάξη, φασαρία και αδιαφορία για το μάθημα, χαμηλή βαθμολογία, απειθαρχία στους κανόνες ενδοσχολικής ζωής και έλλειψη σεβασμού στους εκπαιδευτικούς (Καρλατήρα, 2003).

Μελέτες σαν αυτή του (Wragg, 1984) και πιο πρόσφατα της χρηματοδοτημένης από το Υπουργείο Παιδείας Επιτροπής Έρευνας πάνω στην Πειθαρχία στα Σχολεία (Committee of enquire in Discipline in Schools – DES 1989) δείχνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των

προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη εντάσσεται σ' αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε επίπεδο μικροενόχλησης (αν και βεβαίως αποτελούν ισχυρές πηγές στρες για τον δάσκαλο). Οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά πετάγονται να μιλήσουν απρόσκλητα, έρχονται αδιάβαστα, κάνουν θόρυβο ή αλλάζουν θέσεις είναι πολύ περισσότερες από τις πιο σοβαρές παραβάσεις, όπως είναι η ανεπίτρεπτη αυθάδεια, η καταστροφικότητα ή η σωματική βία.

1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι ο διαχειριστής του σχολικού συστήματος, ο οποίος έχει επιφορτιστεί από την πολιτεία με το καθήκον να διαχειρίζεται τις παραμέτρους και τις προϋποθέσεις, με τις οποίες οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του έχει αναγνωριστεί ως πολύπλευρος και το έργο του πολύπλοκο και ενδιαφέρον (Χατζηδήμου, 1986). Επιπλέον, είναι φορέας των κυρίαρχων ηθικών, εθνικών και κοινωνικών αξιών, τις οποίες μεταφέρει στους μαθητές, μεταδίδοντας έτσι την επικρατούσα ιδεολογία (Μηλιός, 1993· Χατζηδήμου, 1987). Οι προσδοκίες που επενδύονται από την κοινωνία, τους φορείς και τα άτομα στο ρόλο του εκπαιδευτικού, δεν είναι στατικές (Κλωνάρη, Κωστόπουλος, Μπουρίτσας, 1993). Μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες (κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, οικονομικές) αλλά και με τα χαρακτηριστικά (κοινωνική θέση, συμφέροντα και ενδιαφέροντα) του εκπαιδευτικού (Γούμενος, 1993· Μυλωνάς, 1993).

Σε αντιστοιχία με τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, οι ρόλοι που εκπληρώνει ο εκπαιδευτικός, συνδέονται με την αγωγή, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των μαθητών και την κοινωνικοποίησή τους (Γκότοβος, 2000). Ωστόσο, αναγκαία προϋπόθεση, για να εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός τα διδακτικά του καθήκοντα, είναι η υποχρέωση να εξασφαλίσει τις συνθήκες που είναι αναγκαίες για την απρόσκοπτη οργάνωση της διδασκαλίας, δηλαδή την «τάξη» στην αίθουσα διδασκαλίας (Lewis et al., 2008· Κωνσταντίνου, 1994).

Αξίζει να επισημανθεί πως η πειθαρχία των μαθητών είναι από τα πιο δύσκολα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Hardman & Smith, 2003· Αραβανής, 1998· Veenman, 1984) και οι Διευθυντές των σχολείων (Macciomei, 1999· Παπαναούμ-Τζήκα, 1998). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τα προβλήματα πειθαρχίας και ελέγχου των μαθητών περισσότερο χρόνο από ότι θα έπρεπε (Ζαφειροπούλου & Μάτη, 1997· Merrett & Wheldall, 1984), καθώς είναι ένα κομμάτι της επαγγελματικής τους ζωής που τους αγχώνει αρκετά (Lewis, 2001· Oswald, Johnson, &

Whittington, 1997· Hart, Wearing, & Conn, 1995· Johnson, Oswald, & Adey, 1993· Fields, 1986). Μέρος της ανησυχίας των εκπαιδευτικών αφορά την αβεβαιότητα τους ως προς το ποιες προσεγγίσεις είναι οι πλέον αποτελεσματικές. Είναι γνωστό μάλιστα ότι η δυνατότητα τους να επιβάλλουν την τάξη επηρεάζει σοβαρά την αυτοεικόνα τους (McCormick & Shi, 1999· Doyle, 1985).

Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η βασική εκπαίδευση τους δεν τους προετοιμάζει επαρκώς για τη διαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών στο πλαίσιο της τάξης (George et al., 1995· Johnston, 1990). Σε μελέτες του Πανεπιστημίου της Κρήτης, οι δάσκαλοι δηλώνουν έλλειψη γνώσεων σχετικά με συγκεκριμένες συμπεριφορικές τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιούνται, ώστε να ρυθμίζονται ή να αντιμετωπίζονται οι δύσκολες και διαταρακτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006). Σε ανάλογες έρευνες οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι αισθάνονται ανασφαλείς και αγχωμένοι όταν έχουν να κάνουν με παιδιά που εκδηλώνουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Kourkoutas, 2004a). Όπως τονίζει όμως ο Pettit και οι συνεργάτες του (1992), εκπαιδευτικοί με ανεπαρκή εκπαίδευση μπορεί να επιδεινώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, ωστόσο υπάρχουν ορισμένες δεξιότητες που κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να μεταδώσει, καθώς έρχονται με την εμπειρία (Martin, Linfoot & Stephenson, 1999).

2. ΑΙΤΙΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Μια πλήρης μελέτη των προβλημάτων συμπεριφοράς οφείλει να περιλαμβάνει τους αιτιολογικούς παράγοντες, οι οποίοι προκαλούν μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά που εξετάζεται ή ενισχύουν συμπεριφορές που ήδη υπάρχουν. Για τον προσδιορισμό των παραγόντων αυτών, καθώς και τη μελέτη και την ερμηνεία τους έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες (Κυρίδης, 1999). Οι θεωρίες αυτές εκφράζουν δύο κύριες κατευθύνσεις: την ψυχοδυναμική κατεύθυνση, κατά την οποία η διαταραχή μιας συμπεριφοράς οφείλεται σε ενδοψυχικές συγκρούσεις, οι οποίες δημιουργούν τραυματικές εμπειρίες στα παιδιά κατά τη νηπιακή ηλικία (Freud) και τη συμπεριφοριστική κατεύθυνση κατά την οποία η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται στις συγκρούσεις των παιδιών με το περιβάλλον (Watson). Η μελέτη των περιπτώσεων και η καθημερινή εμπειρία δείχνει ότι η αλήθεια δεν είναι ούτε με τη μία ούτε με την άλλη πλευρά μόνο. Στην πραγματικότητα υπάρχουν συμπεριφορές που οι αιτίες επισημαίνονται στο ίδιο το παιδί με εσωτερικά

οργανικά αίτια (γνωστική προσέγγιση) και στις σχέσεις των παιδιών με το περιβάλλον τους (οικοσυστημική προσέγγιση) οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Αραβάνης, 2008· Χρηστάκης, 2001).

2.1 Ενδογενείς παράγοντες

2.1.1 Σωματικές αναπηρίες

Είναι προφανές ότι αναπηρίες αυτές καθ' αυτές δεν αποτελούν πάντοτε αιτίες πρόκλησης προβλημάτων συμπεριφοράς. Η επίδραση των σωματικών αναπηριών στα προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα:

- των πιέσεων και των ματαιώσεων που συχνά δέχεται το παιδί με σωματικές αναπηρίες, όταν προσπαθεί να επιλύει τα καθημερινά του προβλήματα και να ικανοποιεί τις καθημερινές κοινωνικοσυναισθηματικές του ανάγκες (McKnight et al., 2002· Berkowitz, 1989). Για παράδειγμα, το παιδί που δε βλέπει ή δεν ακούει ή είναι καθηλωμένο σε αναπηρικό καροτσάκι, δέχεται πιέσεις και δημιουργεί αισθήματα αποτυχίας και ματαιώσεων, όχι γιατί δε βλέπει ή δεν ακούει κτλ., αλλά γιατί, λόγω της αναπηρίας του, συναντά πρακτικές δυσκολίες και εμπόδια στην καθημερινή του ζωή και στην ικανοποίηση των κοινωνικών και των συναισθηματικών του αναγκών. Οι πιέσεις αυτές μπορούν να αποφευχθούν αν η πολιτεία και η κοινωνία παρέχει στα παιδιά με αναπηρίες τα αντισταθμιστικά μέτρα και τις διευκολύνσεις που χρειάζονται, ώστε να αίρονται τα εμπόδια και οι δυσκολίες που η σωματική αναπηρία ή ανεπάρκεια δημιουργούν
- της κοινωνικοσυναισθηματικής καταπίεσης που βιώνει καθημερινά, λόγω της κοινωνικής απόρριψης, η οποία εξακολουθεί να αποτελεί ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας μας.

Η απάντηση στο ερώτημα ποιος παράγοντας ενέχεται περισσότερο ή λιγότερο στην πρόκληση προβλημάτων συμπεριφοράς, δεν είναι εύκολη. Ωστόσο, σήμερα τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες έχουν διαθέσιμα αντισταθμιστικά και υποβοηθητικά τεχνικά και μηχανικά μέσα, κατορθώνουν να υπερβαίνουν τις σωματικές τους ανεπάρκειες, να διαμορφώνουν καλή αυτοϊδέα και να αναπτύσσουν καλό αυτοσυναισθημα. Συνεπώς, πρέπει να εξεταστεί η υπόθεση ότι μάλλον η κοινωνία έχει μεγαλύτερη ευθύνη στις περιπτώσεις αυτές (Χρηστάκης, 2001).

2.1.2 Αναπτυξιακοί/γνωστικοί παράγοντες

Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος ως διευκολυντής της μάθησης των παιδιών είναι ότι το επίπεδο σκέψης και συλλογισμού τους μπορεί να είναι διαφορετικό από το δικό του. Στη δεκαετία του 1960 ο Ζαν Πιαζέ (Jean Piaget) διατύπωσε μια σημαντική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης που υποστηρίζει ότι, ενώ η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να θεωρηθεί ως συνεχής, υπάρχουν ωστόσο ευδιάκριτα στάδια στο συνεχές αυτό και σε καθένα από αυτά η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί πολύπλοκες ιδέες και να λύνει προβλήματα παρουσιάζει ουσιαστική διαφοροποίηση (Flavell, 1985).

Το έργο του Πιαζέ υποστηρίζει ότι ως την ηλικία των 12 χρόνων κατά μέσο όρο (υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά) το παιδί δυσκολεύεται να χειριστεί ορισμένες αφηρημένες ιδέες. Γύρω στην ηλικία των 12 χρόνων, το φυσιολογικά ανεπτυγμένο παιδί περνά από αυτό που ο Πιαζέ ονομάζει στάδιο των συγκεκριμένων διεργασιών σε αυτό των τυπικών διεργασιών και γίνεται όλο και πιο ικανό να χειριστεί υποθέσεις και έννοιες, ακόμη και αν δεν διαθέτει τη συγκεκριμένη εμπειρία των ιδιοτήτων και των στοιχείων που περιέχουν. Έτσι το παιδί αρχίζει να είναι σε θέση να αντιληφθεί ένα όλο και μεγαλύτερο φάσμα εννοιών που σχετίζονται με κρίσεις, εκτιμήσεις και διακρίσεις. Όταν έχει περάσει πια το παιδί στο στάδιο των τυπικών διεργασιών (πράγμα που γίνεται βαθμιαία και με συχνές επιστροφές στο προηγούμενο στάδιο σκέψης), μειώνεται πλέον η ανάγκη να προσεγγίζει τις νέες ιδέες μέσα από την ανακαλυπτική μάθηση και τη δραστηριότητα, αφού μπορεί τώρα να συλλάβει ευκολότερα από πριν τις παρουσιάσεις και τις εξηγήσεις του δασκάλου. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που, πολύ πριν επισημάνει ο Πιαζέ τι ακριβώς συμβαίνει αναπτυξιακά στη σκέψη του μαθητή, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχε την τάση να είναι πιο τυπική και ακαδημαϊκή στην προσέγγιση της διδακτέας ύλης από ότι η πρωτοβάθμια (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004).

Από την άποψη του ελέγχου της τάξης, ιδιαίτερα σε ομάδες μικτής ικανότητας, ο σημαντικός παράγοντας είναι ότι μπορεί ο δάσκαλος να έχει να κάνει με παιδιά διαφορετικών αναπτυξιακών επιπέδων. Σε μια πρώτη γυμνασίον, για παράδειγμα, θα υπάρχουν παιδιά που έχουν ήδη περάσει στο στάδιο των τυπικών διεργασιών και είναι επομένως ικανά να συλλάβουν εύκολα αρκετές αφηρημένες έννοιες και άλλα που θα βρίσκονται ακόμη στο στάδιο των συγκεκριμένων διεργασιών και δυσκολεύονται να συλλάβουν τις έννοιες αυτές. Έτσι, αν ο δάσκαλος λειτουργήσει στο αφηρημένο επίπεδο, τα παιδιά της δεύτερης

κατηγορίας δεν θα μπορούν να παρακολουθήσουν σημαντικό μέρος του μαθήματος, με συνέπεια να πλήττουν και να αρχίζουν τις αταξίες. Εάν από την άλλη επιμείνει για χάρη τους ο δάσκαλος να εργαστεί ολόκληρη η τάξη στο επίπεδο των συγκεκριμένων διεργασιών, τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν ήδη περάσει στις τυπικές διεργασίες θα βρουν ίσως την εργασία υπερβολικά απλοϊκή με αποτέλεσμα να γίνουν αυτά απειλή για τον έλεγχο της τάξης. Το πρόβλημα αυτό βέβαια δεν αφορά αποκλειστικά και μόνον την πρώτη γυμνασίου, καθώς ορισμένα παιδιά μπορεί να μη φθάσουν ποτέ στις τυπικές διεργασίες και να δυσκολεύονται έτσι σε όλη τη σχολική ζωή τους να προσεγγίσουν οτιδήποτε ξεπερνά τα πολύ απλά αφηρημένα επίπεδα, ενώ άλλα παιδιά, ιδιαίτερα τα πιο ικανά, μπορεί να κατακτήσουν τις τυπικές διεργασίες ενώ βρίσκονται ακόμη στο δημοτικό και να βρουν επομένως ότι η ύλη στο σχολείο τους δεν τους προσφέρει αρκετά ερεθίσματα. Για τους σκοπούς του καλού ελέγχου της τάξης αυτό που χρειάζεται να συγκρατήσει ο εκπαιδευτικός από το έργο του Πιαζέ είναι η ανάγκη να λαμβάνει πάντοτε υπόψη του το επίπεδο λειτουργίας της σκέψης του παιδιού και να είναι έτοιμος να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις τρέχουσες δυνατότητες του παιδιού (Fontana, 1996a).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό επίσης να τονίσουμε ότι η παιδική ηλικία, όπως παραδέχονται οι δάσκαλοι και οι ψυχολόγοι, είναι μια περίοδος εξερεύνησης. Από τα πρώτα τους χρόνια και μέχρι την εφηβεία τα παιδιά μαθαίνουν τον κόσμο εξερευνώντας και πειραματιζόμενα. Συχνά δεν ξέρουν πώς θα φερθούν οι ενήλικοι ώσπου να τους δοκιμάσουν. Στο πλαίσιο του σχολείου για παράδειγμα, όταν τα παιδιά προάγονται στην επόμενη τάξη ή αποκτούν για άλλους λόγους έναν νέο καθηγητή, είναι περίεργα να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα γι' αυτόν τον ξένο. Ακόμη και οι πιο σαφείς και προσεκτικές προειδοποιήσεις του σχετικά με τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης πράξης μπορεί να μην τα εμποδίσουν να την κάνουν, κατ' αρχάς για να δουν αν εννοεί πραγματικά αυτά που λέει κι έπειτα για να καθορίσουν πόσο πραγματικά τους στοιχίζουν αυτές οι απειλητικές συνέπειες (Fontana, 1996· Dreikurs, 1976). Όπως δοκιμάζουν όμως τα όρια του δασκάλου, έτσι δοκιμάζουν και τα δικά τους. Έχουν δηλαδή την περιέργεια πώς θα περάσει στην τάξη μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή πώς θα αισθανθούν τα ίδια αν εναντιωθούν στον καθηγητή. Επιπλέον, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά και ιδιαίτερα όταν μπαίνουν στην εφηβεία, συνειδητοποιούν καλύτερα τα δικαιώματά τους και την επιθυμία τους για κύρος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θέλουν να είναι πιο υπεύθυνα για τις αποφάσεις τους και να πάρουν μια πρόγευση από την ανεξαρτησία που αισθάνονται (δικαιολογημένα ή όχι) ότι τα περιμένει στον ενήλικο κόσμο. Όσο πιο πολύ νιώθουν ότι το σχολείο και οι δάσκαλοι τους αρνούνται αυτή την ανεξαρτησία, τόσο πιο

έντονα θα τη διεκδικήσουν και τόσο περισσότερες στρατηγικές θα δοκιμάσουν στην προσπάθεια τους να την εξασφαλίσουν (Fontana, 1996b· Καψάλης, 1996).

2.1.3 Συναισθηματικοί παράγοντες

Οι συναισθηματικοί παράγοντες (αυτοί που συνδέονται με τις συγκινήσεις και την προσωπικότητα) αποτελούν δυνητικά ισχυρές επιδράσεις πάνω στη συμπεριφορά της τάξης (Παπαθεμελής, 2000). Υπάρχουν σημαντικές μεταβλητές προσωπικότητας που μπορεί να παίξουν ρόλο σ' αυτά που διαδραματίζονται μέσα στην τάξη. Έτσι, πολλές μελέτες συνδέουν την εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του (Andersson & Sommerfelt, 1999· Fagan, 1990· Bender, 1985).

Μιλώντας για την ιδιοσυγκρασία, εννοούμε πως κάθε παιδί γεννιέται με ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η ήρεμη ή ενθουσιώδης αντιμετώπιση των γεγονότων, η προσαρμοστικότητα (πόσο γρήγορα προσαρμόζεται σε μια αλλαγή ή στο στρες), η τάση να ανησυχεί ή να παραμένει ψύχραιμο, ένα συγκεκριμένο επίπεδο ενεργητικότητας κ.α. (Fagan, 1990· Lask, 1985). Ένα παιδί με την τάση να ενθουσιάζεται, να εκνευρίζεται, να ανησυχεί, είναι φανερό πως θα βιώσει τα γεγονότα της ζωής διαφορετικά από το ήρεμο και ατάραχο παιδί.

Μία άλλη σημαντική μεταβλητή της προσωπικότητας είναι η εσωστρέφεια και η εξωστρέφεια. Σε ότι αφορά την τάξη, τα εξωστρεφή παιδιά τείνουν εξ ορισμού να προτιμούν ένα περιβάλλον με πολλή κοινωνική αλληλεπίδραση και δραστηριότητα και ανέχονται υψηλά επίπεδα θορύβου και διάσπασης χωρίς να ενοχλούνται στη μάθηση τους. Εύκολα όμως πλήττονται μέσα σε μια τακτική και δομημένη τάξη που δεν επιτρέπει πολλά απρόοπτα, και όπου ο δάσκαλος απαιτεί αθόρυβες και στατικές συνθήκες εργασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, βαριεστημένα από το ήσυχο περιβάλλον και τον υπερβολικό τονισμό της ατομικής μελέτης, να ξεσπάσουν σε διασπαστική και προκλητική συμπεριφορά μόνο και μόνο από εκνευρισμό και την ανάγκη να εισάγουν μια ποικιλία, οποιουδήποτε είδους, στη διαδικασία. Στο άλλο άκρο της διάστασης, τα εσωστρεφή παιδιά μπορεί να βρουν ότι ένα πολύ ζωηρό και δραστήριο περιβάλλον εργασίας, με συνεχείς διακοπές και νέες εμπειρίες, είναι διασπαστικό και παρεμποδιστικό. Τείνουν να προτιμούν μια τάξη που επιτρέπει την ατομική εργασία και τους δίνει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν περισσότερο στις σκέψεις

τους και στο άμεσο μαθησιακό τους έργο. Για το λόγο αυτό, μπορεί να εμφανίσουν ξαφνικά συγκινησιακά ξεσπάσματα μέσα σε μια πολύ ζωνρή και έντονα αλληλεπιδραστική τάξη, μην αντέχοντας τα επίπεδα διέγερσης που τους προκαλεί. Ή μπορεί να αντιδράσουν πεισματωμένα και αρνητικά όταν κληθούν να λάβουν μέρος σε συλλογικές δραστηριότητες ή να συνεργαστούν στενά με άλλους. Εύκολα μπορεί να διαπιστώσει λοιπόν κανείς ότι, όπως οι ενήλικοι, έτσι και τα παιδιά διαφέρουν ως προς το είδος του πλαισίου που προτιμούν για την εργασία τους. Δεδομένου ότι η τάξη δεν μπορεί να προσφέρει μια ποικιλία τέτοιων πλαισίων και ότι έτσι κι αλλιώς ο δάσκαλος θα επιβάλλει το πλαίσιο που προτιμά ο ίδιος, κάποια παιδιά θα το βρουν μονότονο και πληκτικό, ενώ άλλα θα το βρουν παρεμβατικό και παρεμποδιστικό (Fontana, 1996a).

2.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

2.2.1 Οικογένεια

Οι ερευνητές δεν έχουν ακόμη επιτύχει να καθορίσουν μια σταθερή και μόνιμη σχέση ανάμεσα στην προβληματική συμπεριφορά και στους παράγοντες της οικογένειας, ωστόσο όλοι συμφωνούν ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες στην οικογένεια τη σημασία των οποίων κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει. Η Douglas (1989), στην έρευνα της για τους παράγοντες που πιθανόν προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά, κατέληξε ότι ο τρόπος που διαχειρίζονται οι γονείς τη συμπεριφορά των παιδιών τους είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτό συμβαίνει διότι η οργάνωση, η δομή και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας επηρεάζουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το κλίμα της οικογένειας, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού και επομένως τη συμπεριφορά του (Χρηστάκης, 2001). Πολλές από τις εμπειρίες που αναγκάζονται να ζήσουν καθημερινά τα παιδιά τους προξενούν έντονη στεναχώρια, όπως ένα κλίμα σύγχυσης και ακαταστασίας στο σπίτι, συνεχείς επιπλήξεις, σωματική επίθεση ή ακόμη και σεξουαλική κακοποίηση.

Όπως τονίζει στο άρθρο του ο Offord (1987), οικογενειακοί παράγοντες, όπως απουσία καλών σχέσεων στην οικογένεια, γονική παραμέληση, ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και διαζύγιο, έχουν αποδειχθεί να συνδέονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Παπαθεμελής, 2000). Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να δείχνουν τα παιδιά απόμακρα και

φαινομενικά αδιάφορα μέσα στην τάξη, έτσι που ο δάσκαλος αναγκάζεται συνεχώς να τα μαλώνει για την αφηρημάδα τους. Ο δάσκαλος νιώθει φυσικά ότι τα παιδιά αυτά θα ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν, αν έκαναν μια προσπάθεια, ενώ τα παιδιά, εξίσου φυσικά, αισθάνονται ότι ο δάσκαλος τα έχει βάλει στο μάτι και απλώς δυσκολεύει την κατάσταση τους.

Συνθήκες στην οικογένεια, λοιπόν, που μπορούν να δημιουργήσουν έμμεσα ή άμεσα προβλήματα συμπεριφοράς στο παιδί είναι, η επιβολή αυστηρών τιμωριών και σωματικών ποινών, καθώς και η υπερβολική επιτρεπτικότητα, η υπερπροστασία, η χαλαρή πειθαρχία και η αλλοπρόσαλλη μεταχείριση των παιδιών (Chase, 1999). Επιπλέον, η δυσαρμονική συμβίωση των γονέων και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες, όπως είναι η φτώχεια ή η υπερπροσφορά ερεθισμάτων, οι μέθοδοι πειθαρχίας, οι συνθήκες διαβίωσης και κατοικίας, η δομή και η οργάνωση της οικογένειας και η συμπεριφορά των γονέων των διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Ανδρέου, 1997).

Τα παιδιά που μεγαλώνουν με αδιάφορους γονείς, μαθαίνουν μέσω της ενεργούς εξάρτησης ότι ο μόνος τρόπος να σε προσέξουν οι άλλοι είναι να γίνεις ενοχλητικός. Η προσοχή των ενηλίκων είναι απαραίτητη για τα παιδιά, όχι μόνο γιατί μέσω αυτής επιτυγχάνουν την ικανοποίηση των βιολογικών τους αναγκών, αλλά και γιατί χάρη σ' αυτή νιώθουν ότι μετρούν ως άτομα, ότι είναι σημαντικά και τροφοδοτούν την αυτοεκτίμηση τους (Rutter & Smith, 1995). Γι' αυτό, όσο και αν η προσοχή που εκμαιεύουν ενοχλώντας είναι μια οργισμένη προσοχή, είναι πιο ευπρόσδεκτη (και επομένως πιο ενισχυτική) από την αδιαφορία. Έτσι μέσω αυτής της ενίσχυσης η παρενοχλητική συμπεριφορά τους γίνεται αναπόσπαστο μέρος του συμπεριφορικού ρεπερτορίου τους. Τα παιδιά αυτά στο σχολείο ενδέχεται να διαπιστώσουν ότι, υστερώντας για διάφορους λόγους στο επίπεδο των επιδόσεων, λαμβάνουν λιγότερη διδασκαλική επιδοκιμασία και έπαινο από παιδιά πιο ευνοημένων οικογενειών (στο κάτω κάτω ο δάσκαλος είναι και αυτός άνθρωπος και ίσως χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια για να αντιληφθεί κανείς την απεγνωσμένη ανάγκη που μπορεί να έχει ένα δύσκολο και δύστροπο παιδί για επιδοκιμασία και προσοχή), πράγμα που ενισχύει την πεποίθησή τους ότι ο μόνος τρόπος να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων είναι να τους κάνουν τη ζωή δύσκολη (Κυρίδης, 1999· Fontana, 1996b).

2.2.2 Σχολείο

2.2.2.1 Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου

Επανεξιλημμένα έχει τονιστεί τόσο στην Ελληνική όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία πως το σχολείο δεν είναι μόνο εστία παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά έχει συγχρόνως ως βασικό του στόχο την κοινωνικοποίηση και την διάπλαση του χαρακτήρα του μαθητή (Ανδρέου & Μαρμάρινος, 1999· Lewis & Sugai, 1999· Thacker, 1990). Το σχολείο είναι ένα σύνθετο περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτιστικό, φυσικό, τεχνικό), μέσα στο οποίο ο μαθητής περνά ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του, συμμετέχοντας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Για να είναι, όμως, γόνιμη και επωφελής η σχολική φοίτηση και να επιτυγχάνεται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ο σκοπός του σχολείου, είναι απαραίτητο ο μαθητής και το σχολικό περιβάλλον να βρίσκονται σε αρμονική σχέση και αλληλεπίδραση. Σε περίπτωση, όμως, που το σχολικό περιβάλλον δεν ικανοποιεί τον μαθητή και δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και τις συναισθηματικές του ανάγκες, λόγω δυσμενών συνθηκών που σχετίζονται με την εργασία, συνεργασία και ζωή στο σχολείο γενικά και στην σχολική τάξη ιδιαίτερα, τότε επέρχεται διάσπαση της ψυχικής σχέσης μαθητή και σχολείου και απωθητική στάση του μαθητή απέναντι σ' αυτό, με τα συνακόλουθα προβλήματα επίδοσης και συμπεριφοράς (Ανδρέου, 2004).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών στοιχείων επιβεβαιώνει ότι η οργάνωση, η τακτική και οι πρακτικές του κάθε σχολείου επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών. Η κλασσική έρευνα του Rutter (1979) δείχνει ότι ανεξάρτητα από το περιβάλλον προέλευσης του παιδιού, το ίδιο το σχολείο μπορεί να αποτελέσει τον παράγοντα κλειδί που θα καθορίσει αν ορισμένοι μαθητές θα γίνουν διασπαστικοί και μη συνεργάσιμοι ή όχι. Δυστυχώς, όμως, σύμφωνα με την έρευνα του Reynolds (1995), το σχολείο δεν κάνει τίποτα για να βελτιώσει την κοινωνία γύρω του, ούτε για να ανατρέψει τον μύθο ότι η οικογενειακή επιρροή είναι τόσο σημαντική που δεν μπορεί να κάνει τίποτα το σχολείο. Ωστόσο, η φύση των σχολικών κανόνων, το σύστημα των κυρώσεων και των ποινών, το ευπρόσιτο ή όχι των αρμόδιων μελών του προσωπικού, το δίκτυο καθοδηγητικής φροντίδας, το ηγετικό ύψος που υιοθετούν οι επικεφαλής καθώς και τα ανώτερα και μεσαία στελέχη, η στάση απέναντι στα μαθησιακά και κοινωνικά προβλήματα των παιδιών καθώς και η γενική φιλοσοφία και το ήθος του σχολείου δείχνουν να παίζουν όλα σημαντικό ρόλο στον επηρεασμό των αντιδράσεων των παιδιών (Hyman & Peron, 1998· Durant et al., 1997· Βιδάλη, 1995· Weiler & Dorman, 1995· Weishew & Peng, 1993· Tygart, 1991· Mayer et al.,

1983). Το σχολείο που ευαισθητοποιείται στις ανάγκες των μαθητών ατομικά και λειτουργεί με έναν τρόπο στοργικό, εποικοδομητικό και θετικό, θα αντιμετωπίσει κατά κανόνα λιγότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς από εκείνο που υιοθετεί μια στάση τιμωρητική και λιγότερο επικεντρωμένη στον μαθητή (Young, Marchant & Wilder, 2004· Kauffman, 2000).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά, αλλά και στην επίδοση των μαθητών παίζει ο δομημένος χώρος του σχολείου. Το κτίριο και οι αίθουσες διδασκαλίας ανάλογα με το μέγεθος και την πυκνότητα συνύπαρξης μαθητών (πολλοί μαθητές σε μια αίθουσα), οι ειδικοί χώροι για τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων (π.χ. εργαστήριο χημείας, αίθουσα εκδηλώσεων, γυμναστήριο), το μεγάλο ή το μικρό προαύλιο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να παίζουν, να αλληλεπιδράσουν και να αθληθούν, προδιαθέτουν, ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα και την επίδοση των μαθητών και προκαλούν συχνά τις ανάλογες αντιδράσεις (Παπαγεωργίου, 1998· Μαυρογιώργος, 1983).

Όσον αφορά το μέγεθος των σχολείων, τα αποτελέσματα για τη συμπεριφορά των μαθητών είναι αντιφατικά. Σε κάποιες μελέτες (Stromquist & Vigil, 1996· Helman & Beaton, 1986· Ellis et al., 1983) έχει παρατηρηθεί σημαντική συσχέτιση μεταξύ μεγέθους και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ σε άλλες δε διαπιστώνονται τέτοιες συσχετίσεις (Pablant & Baxter, 1996· Weishew & Peng, 1993).

Απ' την άλλη, όσον αφορά τη συστέγαση πολλών σχολείων και τις βάρδιες λειτουργίας, αλλά και τη γενικότερη σημασία της πυκνότητας του αστικού χώρου, οι Πετρόπουλος και Μακρίδης (1995) παρατήρησαν την έλλειψη διαφύλαξης των σχολικών χώρων. Σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής Αθήνας παρατηρήθηκε ότι, το 31,62% των κρουσμάτων βίας στα σχολεία προερχόταν από «εξωσχολικούς» ή άγνωστους. Οι καταστροφές στην κτιριακή υποδομή έφτανε το 23,53% των περιπτώσεων και ξεπερνούσε τις καταστροφές στο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό (13,97%). Το ποσοστό των κλοπών (χρημάτων, εκπαιδευτικού υλικού, μηχανές προβολής slides κ.α.) έφτανε το 15%. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι τα συστεγαζόμενα σχολεία (Γυμνάσια – Λύκεια) παρουσίαζαν τα μεγαλύτερα προβλήματα από καταστροφές στην κτιριακή υποδομή και στο εκπαιδευτικό υλικό (52%) σε σύγκριση με τα συστεγαζόμενα Δημοτικά Σχολεία (22,73%) και τα με συστεγαζόμενα Γυμνάσια και Λύκεια στα οποία οι καταστροφές δεν ξεπερνούσαν το 30%.

2.2.2.2 Αναλυτικό πρόγραμμα και σύστημα εξετάσεων

Αρκετές φορές, το αναλυτικό πρόγραμμα ευθύνεται εν μέρει για ορισμένα από τα προβλήματα ελέγχου της τάξης που συναντά ο εκπαιδευτικός. Όπου τα παιδιά αισθάνονται ότι η διδασκόμενη ύλη είναι ενδιαφέρουσα και ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις ανάγκες τους, είναι πολύ λιγότερες οι πιθανότητες να εμφανιστεί η πλήξη και η απογοήτευση που οδηγούν σε διασπαστικές συμπεριφορές και να αναπτυχθούν πιο μόνιμα συναισθήματα αγανάκτησης και εχθρότητας προς το σχολείο. Ενδιαφέρον και ουσιαστικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι εκείνο που μπορεί να πείσει τα παιδιά για την αξία του δεδομένου ότι τα βοηθά να ζήσουν τη ζωή τους. Ένα πρόγραμμα δηλαδή που τους διδάσκει τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να καταλάβουν τον εαυτό τους και τους άλλους και που όχι μόνο τα προετοιμάζει για ένα επάγγελμα, αλλά και τα βοηθάει να πλουτίσουν την ψυχαγωγία τους (Fontana, 1996a).

Ένα βασικό πρόβλημα με το αναλυτικό πρόγραμμα, είτε στους τομείς του που καθορίζονται από το υπουργείο είτε σε αυτούς που παραμένουν στη διάκριση του σχολείου, είναι ότι πολλές φορές παραμένει προσανατολισμένο, τόσο στο επίπεδο των μαθημάτων που προσφέρει όσο και στο επίπεδο της ύλης αυτών των μαθημάτων, προς τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές σταδιοδρομίες. Έτσι συχνά μπορεί να δίνεται στα παιδιά μια ύλη που η μόνη της χρησιμότητα είναι ότι τα προετοιμάζει για περαιτέρω σπουδές αργότερα, αντί να τους διδάσκει δεξιότητες με πρακτική και άμεση αξία. Υπάρχουν ιστορικοί λόγοι που εξηγούν το γεγονός αυτό, δεδομένου ότι αρχικά ο ρόλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του αναλυτικού προγράμματος ήταν ακριβώς να στοχεύουν στην ακαδημαϊκή και την επαγγελματική ζωή, δυστυχώς όμως πολύ λίγοι αμφισβήτησαν αυτόν τον τρόπο σκέψης όταν η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική. Το αποτέλεσμα ήταν να υιοθετηθούν συχνά μετριασμένες εκδοχές των κλασικών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις πραγματικές ανάγκες (Κασσωτάκης, 2004).

Η εισαγωγή μαθημάτων πιο προσανατολισμένων στα επαγγέλματα και τις πρακτικές δεξιότητες της ζωής, καθώς και η εγκατάλειψη ορισμένων από τα πιο παραδοσιακά μαθήματα, θα περιορίζε σημαντικά τις συνθήκες που προκαλούν την απάθεια και την κακή συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Μερικά παιδιά ενδιαφέρονται για ακαδημαϊκές σπουδές, άλλα όμως όχι, ενώ και οι δύο ομάδες παιδιών έχουν ισότιμο δικαίωμα σε ένα σχολείο όπου οι διαφορές αυτές αναγνωρίζονται, γίνονται αποδεκτές και λαμβάνουν ανταπόκριση. Ακόμη και

στην περίπτωση του πιο ακαδημαϊκά προσανατολισμένου παιδιού θα μπορούσε να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην αυτοτελή αξία αυτού που του προσφέρεται. Έτσι θα έπαινε να κυριαρχεί τόσο πολύ η πρακτική που θέλει να μαθαίνει κανείς κάτι για να περάσει στις εξετάσεις, προκειμένου να μάθει κάτι παραπάνω και να περάσει σε άλλες εξετάσεις. Από τη στιγμή όμως που κάποιες όψεις του αναλυτικού προγράμματος αδικούν ένα μεγάλο μέρος των μαθητών, προς όφελος των οποίων έχει θεωρητικά σχεδιαστεί, είναι σχεδόν αναπόφευκτο να δημιουργούνται συνθήκες που ευνοούν προβλήματα ανίας, απάθειας και διατάραξης, ιδίως καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αρχίζουν να βλέπουν καθαρά πόσο λίγα πράγματα έχει να τους προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Ας στραφούμε τώρα στην επίδραση των εξετάσεων πάνω στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Εδώ το πρόβλημα είναι ότι προετοιμάζοντας μαθητές για γενικές εξετάσεις ο δάσκαλος είναι εν μέρει υποχρεωμένος να ακολουθήσει πιστά μια προκαθορισμένη ύλη. Η ύλη αυτή τον εμποδίζει να ανταποκριθεί πλήρως στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, στα τοπικά και εθνικά γεγονότα που έχουν σημασία για τους μαθητές, ακόμη και στις δικές τους δεξιότητες και ικανότητες στο διδασκόμενο μάθημα. Έτσι δημιουργείται στα παιδιά η εντύπωση ότι η μελέτη της τάξης γίνεται για να εξυπηρετηθεί το πρόγραμμα της εξεταστέας ύλης και όχι τα άτομα που συναποτελούν το σχολείο και ότι αυτό που μετράει είναι η ικανότητα να πάρει κανείς καλούς βαθμούς και όχι να αποκομίσει ικανοποίηση από το σχολείο. Δεν είναι περίεργο, κατόπιν τούτου, ότι πολλά παιδιά περατώνουν τη σχολική τους σταδιοδρομία νιώθοντας πως δεν έχουν τίποτε στα χέρια τους σε αντιστάθμισμα του χρόνου που ξόδεψαν. Ούτε είναι περίεργο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως το έργο της δημιουργίας ενδιαφερόντων και κινήτρων στα παιδιά είναι επίπονο, με ελάχιστες απτές επαγγελματικές αμοιβές των κόπων τους. Εξάλλου, η ικανότητα του δασκάλου να κεντρίσει και να διατηρήσει το ενδιαφέρον των παιδιών είναι η κυριότερη στρατηγική που διαθέτει προκειμένου να κρατήσει σε ικανοποιητικά επίπεδα τον έλεγχο της τάξης και αυτό προϋποθέτει τη διαθεσιμότητα να ανταποκριθεί στις κατευθύνσεις που μπορεί συχνά να επιθυμούν τα παιδιά να δώσουν στο μάθημα. Ο δάσκαλος που υποχρεώνεται να μείνει κολλημένος στο πρόγραμμα της εξεταστέας ύλης, δεν μπορεί να έχει αυτήν τη διαθεσιμότητα. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι θα πρέπει ο δάσκαλος να αφήνεται να παρεκκλίνει από το κύριο στόχο του μαθήματος κάθε φορά που επιθυμούν τα παιδιά να κάνουν μια παρέκβαση, αλλά ότι θα πρέπει απλά να αντιμετωπίζει το μάθημα ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου τα παιδιά, ο δάσκαλος και το μάθημα παίζουν ο καθένας τον ρόλο του (Κασσωτάκης, 2003).

2.2.2.3 Προσωπικότητα καθηγητή

Πολλά εξαρτώνται από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα εκείνων που κατέχουν πιο υπεύθυνες θέσεις, όπως είναι ο διευθυντής και οι αναπληρωτές διευθυντές, οι επικεφαλής τμημάτων και έτους. Αν τα άτομα που κατέχουν αυτές τις θέσεις κλειδιά είναι ικανά να διατηρούν καλές σχέσεις με τα παιδιά και προσφέρουν στους συναδέλφους τους μια αξιόπιστη και ενωτική ηγεσία, υπάρχουν πολλές πιθανότητες να λειτουργήσει με επιτυχία το σχολείο, ακόμη κι αν διαφέρει σε θέματα λεπτομέρειας από ένα εξίσου επιτυχημένο σχολείο μερικά τετράγωνα παρακάτω (Schneider, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορές ως προς το περιβάλλον όπου λειτουργούν καλύτερα. Ένας εξωστρεφής εκπαιδευτικός μπορεί να νιώθει απολύτως άνετα σε ένα θορυβώδες περιβάλλον, ενώ ένας εσωστρεφής μπορεί να προτιμά έναν περίγυρο πιο ήσυχο και ήρεμο. Έτσι, ένας εσωστρεφής εκπαιδευτικός σε ένα σχολείο γεμάτο από εξωστρεφείς συναδέλφους συχνά καταλήγει να βιώνει σαν ανεπάρκεια την ανάγκη του για ήρεμες συνθήκες εργασίας, ενώ ένας εξωστρεφής σε ένα σχολείο επανδρωμένο κυρίως με εσωστρεφείς καταλήγει συχνά να νιώθει θορυβώδης, αδέξιος και πηγή εκνευρισμού για τους συναδέλφους του. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να δυσκολεύεται να εφαρμόσει αυτό που ο ίδιος θεωρεί καλή διοίκηση της τάξης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον εργασίας, ενώ ένας άλλος μπορεί να αισθανθεί ότι το περιβάλλον αυτό ευνοεί καλύτερα τις επαγγελματικές του δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν μέσα σε ένα κτίριο ή μια τάξη που θεωρούν ακατάλληλα ενδέχεται να διαπιστώσουν ότι η πίεση που ασκεί η κατάσταση αυτή πάνω στα νεύρα τους μπορεί να τους κάνει ευέξαπτους απέναντι στα παιδιά, πράγμα που τα ωθεί να αγανακτούν και αυτά με τη σειρά τους και να γίνονται λιγότερο συνεργάσιμα με τον δάσκαλο. Έτσι πέρα από το καθαρό πρόβλημα που δημιουργεί το εργασιακό περιβάλλον φθείρονται και οι σχέσεις δασκάλου – μαθητή. Δεν είναι περίεργο, κατόπιν τούτου να εμφανίζονται προβλήματα διοίκησης και ελέγχου ή να βρίσκουν οι εκπαιδευτικοί το έργο τους ιδιαίτερα στρεσογόνο (Fontana, 1996a).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της αυτοπαρουσίασης του εκπαιδευτικού είναι σημαντικά για τον έλεγχο της τάξης. Αν θυμηθούμε τα σχολικά μας χρόνια, εύκολα θα παραδεχτούμε οι περισσότεροι ότι ορισμένοι δάσκαλοι διατηρούσαν χωρίς κόπο τον έλεγχο της τάξης μόνο και μόνο χάρη στις προσωπικές τους ιδιότητες ως άτομα, ενώ άλλοι πάλευαν σκληρά για να ξεπεράσουν μειονεξίες που πήγαζαν από τους ίδιους μάλλον παρά από το

υλικό που διέθεταν ή τις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζαν. Έτσι, παρά το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί μοιάζουν να είναι σημαδεμένοι σαν υπονήφια θύματα στις σχέσεις τους με τα παιδιά, στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων υπάρχει μεγάλο περιθώριο να εντοπίσουν ποιο ακριβώς στοιχείο της προσωπικότητας τους πυροδοτεί τον χειρότερο εαυτό των παιδιών. Μπορεί για παράδειγμα να είναι κάτι που εκδηλώνεται σε φανερά σωματικά χαρακτηριστικά, όπως είναι μια εξαιρετική βραδύτητα ή δισταγμός στην ομιλία, μια αοριστία στη διατύπωση των θεμάτων και τις επεξηγήσεις, κάποιοι ενοχλητικοί μανιερισμοί και συνήθειες, ή ακόμη και ένα εμφανές άγχος, μια έλλειψη αυτοπεποίθησης, μια δειλία, μια ατολμία. Τα παιδιά όλων των επιπέδων έχουν το χάρισμα να εντοπίζουν τις ανεπάρκειες του δασκάλου και να τις χρησιμοποιούν είτε για να κάνουν πιο διασκεδαστικό το μάθημα είτε για να αποδείξουν τη δύναμη που μπορούν να ασκήσουν οι μαθητές πάνω στους εκπροσώπους της εξουσίας. Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι, επίσης, η φωνή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει ιδιαίτερος μήπως μιλάει πολύ δυνατά ή πολύ σιγά, μήπως η φωνή του είναι μονότονη, δυσκολεύοντας έτσι τα παιδιά να τον παρακολουθήσουν, μήπως μιλάει μέσα από τα δόντια του με αποτέλεσμα να μην γίνονται κατανοητά όσα προσπαθεί να πει ή διακόπτει τον λόγο του με μακριές παύσεις και μια σειρά από «εεε» και «ααα», που τα παιδιά διασκεδάζουν να καταμετρούν (Fontana, 1996a).

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνδέουν τα προβλήματα των παιδιών με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και άλλους εξωσχολικούς παράγοντες. Μόνο όταν αδυνατούν να έχουν λογική ερμηνεία με τους παράγοντες αυτούς αρχίζουν να στρέφουν την προσοχή τους σε άλλους παράγοντες. (McNamara & Moreton, 1999). Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με το σχολείο και τον δάσκαλο, όπως είναι για παράδειγμα το στυλ της διδασκαλίας. Ο Hargreaves (1988) σε μια έκθεση του, αποκαλύπτει πολλά από τα παραπάνω και παροτρύνει τους δασκάλους να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στα παιδιά που έχουν προβλήματα προσαρμογής και απωθούνται ή απομακρύνονται μόνα τους από την ομάδα και τις δραστηριότητες της τάξης τους. Από τη δεκαετία του 1970, μετά τις εργασίες των νεοσυμπεριφοριστών (Bandura, 1977· Mahoney, 1974), καθώς και την εργασία του Gordon (1977), τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία που έχει η στάση του δασκάλου προς τους μαθητές, τόσο για την πρόληψη, όσο και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

2.2.2.4 Οργάνωση της τάξης

Ο χώρος που μας περιβάλλει είναι ιδιαίτερα σημαντικός και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούμε. Οι άνθρωποι, ορίζουν τους «δικούς» τους χώρους στην οικογενειακή στέγη, αλλά και στους δημόσιους χώρους, έστω κι αν αυτοί δεν τους ανήκουν, όπως π.χ. η αίθουσα του σχολείου (Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1996). Η αίθουσα αποτελεί νοητά ένα χώρο των μαθητών, όπου αλληλεπιδρούν και συμβιώνουν με άλλους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Ο συνωστισμός μαθητών που συχνά συναντάμε στις σχολικές αίθουσες, έχει επιπτώσεις στην ψυχοπαθολογία και γενικά στην προσωπικότητα τους, καθώς ο προσωπικός – ζωτικός χώρος που τους περιβάλλει γίνεται ασφυκτικός (Hall, 1963). Επίσης, η Μιχαηλίδου – Παπαδάκη (1996) σημειώνει ότι το περιοριστικό περιβάλλον για μεγάλο διάστημα προκαλεί υπερδιέγερση και διαταραχές στον ψυχισμό και στη συμπεριφορά. Η ίδια θέλοντας να δείξει τη σημασία της διάταξης των καθισμάτων επισημαίνει ότι στους εκπαιδευτικούς χώρους, οι καρέκλες θα πρέπει να διατάσσονται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τον τύπο του μαθήματος που εξελίσσεται. Για την παραδοσιακή διδασκαλία και για τις εξετάσεις, τα θρανία μπορούν να είναι στραμμένα προς την έδρα, ενώ, όταν χρειάζεται συζήτηση, συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων, απαιτείται κυκλική ή ημικυκλική διάταξη στο χώρο, η οποία δημιουργεί αισθήματα δημοκρατικότητας, ισότητας και ενότητας.

Ακόμη όμως και στην περίπτωση που οι εγκαταστάσεις είναι ιδανικές, ο δάσκαλος συχνά μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στον εαυτό του, αν δεν φροντίσει να υπάρχει πρόχειρος ο απαραίτητος εξοπλισμός, να μη συγκρούονται οι δραστηριότητες που διεξάγονται στη μια γωνιά της αίθουσας με αυτές που γίνονται στην άλλη και να γνωρίζουν τα παιδιά μερικούς απλούς και λογικούς κανόνες που διευκολύνουν τη δουλειά όλων. Αυτό ισχύει πιο πολύ στ ο νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη του δημοτικού, όπου η συχνότητα των μετακινήσεων και των πρακτικών ασχολιών είναι συνήθως υψηλή, έχει όμως ζωτική σημασία και στα δευτεροβάθμια σχολεία όταν επιδίδονται σε πειραματικές τεχνικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες (π.χ. φυσική, χειροτεχνία, σωματική αγωγή, μαθήματα θεάτρου και ζωγραφικής) (Fontana, 1996a).

2.2.2.5 Σχεδιασμός του μαθήματος και μέθοδοι διδασκαλίας

Πέρα από την επίδραση που ασκεί πάνω στον έλεγχο της τάξης η συμπεριφορά του δασκάλου και η πρακτική οργάνωση της τάξης (η εγκατάσταση των μαθητών στις θέσεις

τους, η εξασφάλιση των βασικών βιβλίων και εξοπλισμού κ.λπ.), υπάρχουν και άλλα ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον έλεγχο της τάξης. Ένα απ' αυτά είναι και ο τρόπος που διευθύνεται η τάξη και εφαρμόζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Τόσο στην κατώτερη όσο και στη μέση εκπαίδευση συχνά δημιουργούνται προβλήματα όταν τα παιδιά πρέπει να περάσουν υποχρεωτικά από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, ανεξάρτητα από το πότε θα συμβεί αυτό. Στη μέση εκπαίδευση το πρόβλημα επιτείνεται ακόμη περισσότερο όταν τα παιδιά πρέπει να μετακινηθούν και από τη μια αίθουσα στην άλλη και να προσαρμοστούν σε έναν νέο δάσκαλο. Πάντως και στα δύο επίπεδα της εκπαίδευσης τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να στρέψουν τη σκέψη τους από το ένα είδος μαθήματος σε κάτι εντελώς διαφορετικό. Αυτό φαίνεται πιο καθαρά όταν καλούνται να περάσουν από ένα σωματικά ενεργητικό μάθημα, όπως είναι η φυσική αγωγή, σε ένα καθιστικό μάθημα, όπως είναι η γραμματική, που απαιτείται μεγάλη αυτοσυγκέντρωση. Μπορεί όμως να συμβεί το ίδιο και όταν τα παιδιά περνούν από ένα δημοφιλές μάθημα σε ένα που δεν είναι και τόσο αρεστό ή από ένα μάθημα ανοιχτού τύπου, όπως είναι η τέχνη, σε ένα πιο συγκλίνον, όπως είναι τα μαθηματικά. Αναπόφευκτα θα επακολουθήσει κάποια νευρική κατάσταση, με τον δάσκαλο να χάνει την υπομονή του και να απαιτεί την προσοχή και την προσήλωση, ενώ τα παιδιά επαναστατούν και ζητούν λιγότερο συμβατικά πράγματα. Ένας προσεκτικός σχεδιασμός του χρονοπρογράμματος μπορεί συχνά να αποφύγει την απότομη μετάβαση ανάμεσα σε δύο πολύ άσχετες δραστηριότητες, αν και μια τέτοια προσπάθεια σε ένα μεγάλο δευτεροβάθμιο σχολείο μπορεί να φέρει τους υπεύθυνους για την κατάστρωση του στα πρόθυρα νευρικής κατάρρευσης. Από την άλλη μεριά βέβαια, δεν είναι επιθυμητό να επιβάλουμε στα παιδιά μια παρατεταμένη διαδοχή πολύ απαιτητικών, από διανοητική άποψη, μαθημάτων.

Ας στραφούμε τώρα από το γενικό ωρολόγιο πρόγραμμα στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται οι διάφορες δραστηριότητες μέσα στο κάθε μάθημα. Είναι σημαντικό κάθε μάθημα να σχεδιάζεται στο μέτρο του δυνατού, έτσι ώστε όχι μόνο οι μεταβάσεις από τη μια δραστηριότητα στην άλλη να μην είναι απότομες και πολύ συχνές, αλλά και να εισάγουν ταυτόχρονα μια εύστοχη και ευπρόσδεκτη ποικιλία. Μια παρατεταμένη περίοδος διδασκαλικής ομιλίας, για παράδειγμα, που ακολουθείται από μια περίοδο πυρετώδους πρακτικής δραστηριότητας, θα προκαλέσει πιθανότατα έναν βαθμό φασαρίας στη δεύτερη φάση. Κατά ανάλογο τρόπο, ένα μάθημα που δεν περιλαμβάνει παρά μόνον ομιλία του δασκάλου θα προκαλέσει κάποια μορφή διατάραξης του εκ μέρους των μαθητών. Ακόμη και στο πιο καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο μάθημα, θα πρέπει να προσέξει κανείς ιδιαίτερα τον μηχανισμό της μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Αυτή η μετάβαση όπως

και η περίοδος της αρχής και του τέλους του μαθήματος είναι δυνητικά δύσκολες στιγμές κατά τις οποίες η ικανότητα του δασκάλου να χειριστεί και να διευθύνει τα πράγματα δοκιμάζεται ιδιαίτερα. Εδώ επιτυχημένος δάσκαλος είναι εκείνος που ξεκαθαρίζει από πριν στα παιδιά τι ζητάει από αυτά στη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου και είναι επομένως σε θέση να παρακολουθήσει τα τεκταινόμενα και να επισημάνει άμεσα οποιαδήποτε παρέκκλιση από τις διατυπωμένες οδηγίες του (Fontana, 1996a).

Εύκολα λοιπόν διαπιστώνουμε ότι μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την ατομική προσπάθεια των παιδιών και την αυθεντία του δασκάλου έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνδεθούν και με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αντίθετα, μέθοδοι, οι οποίες χαρακτηρίζονται από δημοκρατικές διαδικασίες και έχουν παιδοκεντρικό και συνεργατικό χαρακτήρα δεν ευνοούν την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001).

2.3.3 Κοινωνία

Το περιβάλλον της κοινότητας όπου κάθε άτομο ζει και εξελίσσεται καθορίζει, ως ένα βαθμό, την κοινωνική του συμπεριφορά. Οι κυριότεροι παράγοντες που επισημαίνονται στο κοινωνικό περιβάλλον και συνδέονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών και των νέων διακρίνονται σε δύο ομάδες:

2.3.3.1 Σύνθεση και ποιότητα ζωής της κοινωνίας

Σε περιοχές όπου ζουν άνθρωποι με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ή με διαφορετικές θρησκείες, διαφορετικές εθνικότητες, διαφορετικές συνήθειες, διαφορετικούς τρόπους ζωής, δεν ευνοείται η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους (Ofsted, 1997· Bourne, Bridge & Searle, 1994). Αντίθετα, παρατηρούνται έλλειψη εμπιστοσύνης, επιφυλακτικότητα και ομαδοποίηση των πληθυσμών σε ομοιογενείς ομάδες, με βάση τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται παραπάνω. Πολλές φορές δημιουργούνται συμμορίες και αναπτύσσονται συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ τους, με επικίνδυνες παρενέργειες στην κοινωνική ζωή των κατοίκων. Στις κοινωνίες αυτές με έντονα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά συνήθως παρατηρείται αύξηση της εγκληματικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και των νέων (Gilborn, 1993). Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται

και στον τόπο μας τα τελευταία χρόνια, με κύρια αιτία την ανεξέλεγκτη είσοδο στη χώρα των οικονομικών μεταναστών. Τα προβλήματα αυτά υπήρχαν πάντοτε. Ο πολιτιστικός ανθρωπολόγος Miller (1958) αναφέρθηκε στην «κατώτερη τάξη» της Αμερικάνικης κοινωνίας και τα χαρακτηριστικά της. Τα κυριότερα ενδιαφέροντα των ανθρώπων της ομάδας αυτής ήταν: ενόχληση, σκληρότητα, οξύτητα, υπερερεθιστικότητα, ευερεθιστικότητα και μοιρολατρία (Kirk & Gallagher, 1986).

2.3.3.2 Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας

Εκατοντάδες μελέτες και έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό τονίζουν καθημερινά την καταλυτική επίδραση που ασκούν τα ΜΜΕ στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητα των παιδιών και των νέων, με ιδιαίτερη αναφορά στην τηλεόραση (Βρύζας, 1992· Ντάβου, 2005). Συνυφασμένο με την τηλεόραση είναι και το DVD, το οποίο, εκτός του περιεχομένου των ταινιών που βλέπουν τα παιδιά, επιβάλλει και πολύωρη καθήλωσή τους μπροστά στο «μαγικό» κουτί. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι, εκτός από τις αρνητικές επιδράσεις των ταινιών και μόνο η συχνή πολύωρη καθήλωση και ακινησία επιδρά αρνητικά στη συμπεριφορά, στη φαντασία, στη δημιουργικότητα και στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Βρύζας, 2005).

Το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας των ΗΠΑ (1982) ερεύννησε τη σχέση της τηλεόρασης και της συμπεριφοράς των παιδιών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα τηλεοπτικά ψυχαγωγικά προγράμματα κυριαρχεί η βία, σε όλες τις μορφές, γεγονός που οδηγεί κατ' ευθείαν στη διαμόρφωση επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά και τους νέους.

Η διαφήμιση και η προπαγάνδα που λειτουργεί δυναμικά μέσα από την τηλεόραση κυρίως, είναι ισχυρές αντίρροπες διδακτικές δυνάμεις, οι οποίες καταστρέφουν ότι το σχολείο και οι γονείς προσπαθούν να δημιουργήσουν στην προσωπικότητα των παιδιών τους. Είναι γνωστό, ότι η διαφήμιση και η προπαγάνδα προβάλλουν αδίστακτα ότι χειρότερο υπάρχει ως μοντέλο, αδιαφορώντας για τις αρνητικές παρενέργειες που ασκούνται στα παιδιά και τους νέους. Ποδοπατώντας ανθρώπινες αξίες και κανόνες ζωής συμπαρασύρουν πολλά παιδιά και νέους στα απύθμενα βάθη της εξαχρείωσης, τηρώντας με απόλυτη πειθαρχία τη Μακιαβελική αρχή «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα» (Χρηστάκης, 1994).

Μερικά παραδείγματα σχετικά με το περιεχόμενο των περισσότερων τηλεοπτικών εκπομπών είναι αρκετά για να επιβεβαιώσουν τον κίνδυνο που διατρέχουν τα παιδιά από τα ΜΜΕ και να δικαιολογήσουν την αγωνία των γονέων, των εκπαιδευτικών και κάθε άλλου ανθρώπου που προβληματίζεται για τη σημερινή κοινωνία και αμφιβάλλει για το μέλλον του αυριανού ανθρώπου.

- *Διαφήμιση.* Να αναφερθούμε στο παιδικό παιχνίδι; Όλο και πιο απάνθρωπα, όλο και πιο κοντά στα κούφια ιδανικά και στην αποτρόπαιη πραγματικότητα του καιρού μας. «Μαρκαδόροι» σύριγγες, «χοτέλ» το παιχνίδι του πλούτου, της δύναμης και της δόξας, «ήρωες του κατς» και η «ξανθομαλλούσα Σίντη» με τα χιλιάδες μπιχλιμπίδια και τα πολλά συνολάκια, που οδηγεί τα κοριτσάκια στα κούφια κεφαλάκια που καλλιεργούν τα σίριαλς (Κοταμανίδου, 1991).

- *Προπαγάνδα – Πρότυπα.* Η βία, ο ερωτισμός, ο τζόγος, οι βιασμοί, οι φόνοι, τα ναρκωτικά, οι απαγωγές, και πολλά άλλα παρόμοια, δεσπόζουν στα προγράμματα της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου, καθώς και στον τύπο.

Αυτή η σχεδιασμένη προβολή διεφθαρμένων προτύπων ασκεί τρομακτική πίεση στα και τους νέους. Γιατί να μην είναι το πρότυπο, για ένα μεγάλο μέρος των παιδιών και των νέων μας, ο τοκογλύφος, ο απατεώνας, ο «αεριτζής», ο «νονός» και όλοι αυτοί με τα εύκολα κέρδη;

Όλα αυτά και άλλα παρόμοια είναι θεριά που συναπαρτίζουν ένα τεράστιο παντοδύναμο πλέγμα, μια δύνη που στροβιλίζεται και μας ρουφά ένα ένα, εμάς και τα παιδιά μας, στο απύθμενο βάθος της εξαχρείωσης (Κακρίδης, 1992). Έτσι καταστρέφεται ή αποδυναμώνεται ότι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός μαζί με την οικογένεια και, πολλές φορές, προς τιμή τους, πολιτιστικοί σύλλογοι και άλλοι φορείς, προσπαθούν να κάνουν για ένα καλύτερο αύριο των παιδιών και της κοινωνίας (Χρηστάκης, 1994).

Είναι σαφές ότι αναλύοντας τις σχέσεις των ανθρώπων και τη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων, καταλήγουμε στο κοινά αποδεκτό συμπέρασμα ότι ο αιώνας μας είναι ο αιώνας των μεγάλων αντιφάσεων. Από τη μια μεριά, η τεράστια τεχνολογική πρόοδος, η οποία αν χρησιμοποιηθεί σωστά μπορεί να αλλάξει προς το καλύτερο τη ζωή ολόκληρου του πληθυσμού του πλανήτη μας. Από την άλλη, τα παιχνίδια των ανταγωνισμών και της παγκόσμιας κυριαρχίας, τα οποία οδηγούν σε επικίνδυνη έκπτωση και καταπάτηση των αξιών της ζωής και στην εμπορευματοποίηση και την υποβάθμιση του ανθρώπου (Χρηστάκης, 2001).

3. ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Όπως, σε κάθε περίπτωση, έτσι και στον τομέα αυτό, η πρόληψη είναι προτιμότερη από τη θεραπεία. Συνεπώς, κύρια επιδίωξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο, αντί να αναζητούν τρόπους αλλαγής της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Είναι σαφές ότι η προώθηση της θετικής περιλαμβάνει και την πρόληψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Ο Kounin (1970) εντόπισε σε μία έρευνα του, ότι η επιτυχία των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οφείλεται στην ικανότητα τους να προλαβαίνουν τη δημιουργία προβλημάτων. Οι περισσότερες, μάλιστα, από τις ενέργειες πρόληψης είναι διδακτικής και όχι πειθαρχικής φύσης, που αποσκοπούν στην εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς μπορεί να γίνεται με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών, κάτω από προϋποθέσεις και όρους που θα αναλυθούν παρακάτω.

Ο εκπαιδευτικός, από την πλευρά του, πρέπει να έχει υπόψη του, ότι η στάση του προς τους μαθητές επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους (Marzano, 2003a), καθώς και ότι αν γνωρίζει καλά τους σκοπούς και τους στόχους που επιδιώκει, και, τους τρόπους και τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιεί για την επιτυχία τους, οι πιθανότητες να προωθηθεί η θετική συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη αυξάνονται. Επίσης, το περιβάλλον της τάξης λειτουργεί άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά και επηρεάζει και αυτό σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών. Η καλή διαχείριση της τάξης αυξάνει τις πιθανότητες η λειτουργία της να είναι αποτελεσματική και μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Οι μαθητές από την πλευρά τους, αισθάνονται πολύ ασφαλείς όταν η τάξη και η εργασία έχουν υψηλό βαθμό οργάνωσης. Τέλος, βασική προϋπόθεση για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς στην τάξη είναι η διδασκαλία και η μάθηση βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι η δεξιότητα της επικοινωνίας, της συνεργασίας κ.α., οι οποίες αποτελούν προαπαιτούμενα για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών (Χρηστάκης, 2001).

Στη συνέχεια αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, καθώς και οι τρόποι και οι τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να προωθεί τη θετική συμπεριφορά των παιδιών.

3.1 Η έννοια της «τάξης»

Ο όρος τάξη χρησιμοποιείται για να δηλωθούν τρία διαφορετικά πράγματα, δηλαδή (α) ο σχολικός χώρος που στεγάζει τη διδασκαλία, η οποία είναι η κυριότερη σκόπιμη παιδευτική παρέμβαση,

(β) η οργανωμένη μαθητική ομάδα, που με τη συμβολή του εκπαιδευτικού επιχειρεί να υλοποιήσει την παιδευτική διαδικασία, και

(γ) η κατάσταση που πρέπει να χαρακτηρίζει το σχολικό χώρο και τη μαθητική ομάδα.

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, το απώτερο νόημα της σχολικής εκπαίδευσης νοείται ως αποδοχή και εφαρμογή κανονιστικών αρχών, που τελικά οδηγούν τους μαθητές στην ένταξή τους στη ζωή της κοινωνίας των ενηλίκων (Μακρυγιώτης, 1997).

Γενική παραδοχή εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών είναι ότι η επικράτηση της τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του διδακτικού έργου, αλλά και για την ικανοποίηση της προσωπικής ανάγκης των μαθητών για φυσική και ψυχολογική ασφάλεια. Γι' αυτό, το διδακτικό ερώτημα δεν είναι αν απαιτείται η τάξη, αλλά πώς αυτή νοείται και, κυρίως, πώς και από ποιους επιβάλλεται (Jones & Jones, 1998).

Ο όρος τάξη ως χαρακτηριστικό της μαθητικής συμπεριφοράς σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ρυθμίζουν τις εσωτερικές τους παρορμήσεις με βάση τις αρχές γενικής αποδοχής, κατάσταση που οδηγεί στην εγκαθίδρυση εσωτερικής πειθαρχίας. Έτσι, με εδραιωμένη την εσωτερική πειθαρχία, είναι σε θέση να αναπτύσσουν, μέσα σε αποδεκτά όρια και με την αναμενόμενη σειρά, δραστηριότητες οι οποίες διευκολύνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και τη διαπροσωπική επικοινωνία που αναπτύσσεται από τη μαθητική ομάδα στο χώρο της σχολικής αίθουσας. Σε καμία περίπτωση, η τάξη ως κατάσταση πειθαρχίας στα πράγματα και στη συμπεριφορά δεν είναι δεδομένη συνθήκη. Αυτό που το σχολείο θεωρεί επιθυμητή συμπεριφορά και το αποκαλεί τάξη δεν είναι πάντοτε κάτι που ο μαθητής το κατέχει και, ανάλογα με τη διάθεση του, το εκφράζει ή όχι, αλλά είναι ένα είδος μάθησης, το οποίο ο μαθητής αποκτά σταδιακά. Το είδος αυτό της μάθησης υπάγεται στην κοινωνική μάθηση. Το σχολείο πρέπει να διδάξει την κοινωνική συμπεριφορά με συστηματικό τρόπο, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα μέσα και εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες, όπως ακριβώς κάνει και με τα γνωστικά αντικείμενα. Στην εγκαθίδρυση και διατήρηση της τάξης συμβάλλουν, θετικά ή αρνητικά, και άλλοι παράμετροι, όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές σχέσεις, ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης, τα πρώτα μηνύματα στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, η ποιότητα του

μαθήματος και τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι παράγοντες αυτοί, δεν είναι οι μόνοι, αλλά είναι από τους σημαντικότερους και θα αναλυθούν στη συνέχεια (Ματσαγγούρας, 2007).

Πέρα από τους παράγοντες που συμβάλουν στη διατήρηση της τάξης, απαιτείται και μία αλλαγή στη δασκαλική ματιά και στάση. Το παραδοσιακό σχολείο επικέντρωνε την προσοχή του στην αποτροπή και τον κολασμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και όχι τόσο στην ανάδειξη της θετικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, το σύγχρονο σχολείο προσπαθεί να «πιάσει» τους μαθητές στην όμορφη στιγμή τους, να την αναδείξει και να την ανατροφοδοτήσει και, συχνά, όταν κρίνει σκόπιμο, να τους διδάξει με συστηματικό τρόπο τις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς. Το νέο αυτό πνεύμα εκφράζει άριστα η παιδαγωγική βιβλιογραφία με τη συνθηματική φράση «πιάσε τους στην καλή τους ώρα» (catch them being good) που συχνά προβάλλει και ως τίτλος άρθρου (π.χ. Martin, 1971) και τεχνικής πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. Cipani, 1993).

Στόχος του σύγχρονου σχολείου με τις νέες προσεγγίσεις παραμένει, όπως και παλιότερα, η δημιουργία μιας σχολικής τάξης που αναπτύσσει πολύπλευρα το μαθητή και, ταυτόχρονα, εξασφαλίζει συνθήκες που επιτρέπουν την άνετη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η νέα προοπτική θεώρησης της μαθητικής συμπεριφοράς υλοποιείται με τρεις κυρίως τρόπους:

- (α) με τη συστηματική διδασκαλία των αναμενόμενων μορφών συμπεριφοράς,
- (β) με τη διατύπωση από πλευράς του εκπαιδευτικού θετικών προσδοκιών, και
- (γ) με την ανατροφοδότηση των θετικών μορφών συμπεριφοράς.

Η νέα αυτή θεώρηση, ανατρέπει την αναλογία ποινών-αμοιβών υπέρ των αμοιβών, γεγονός που έχει, μεταξύ των άλλων, θετική επίπτωση στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών και δίνει νέα διάσταση στο κοινωνικοποιητικό έργο του σχολείου. Ένα ακόμη στοιχείο της νέας θεώρησης είναι ότι αντιλαμβάνεται τη σχολική τάξη ως ένα οικοσύστημα με πολλές παραμέτρους, που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν μια ιδιότυπη δυναμική, η οποία τελικά επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής και μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών. Απόρροια αυτής της αντίληψης είναι ότι, για να κατανοήσει την επιθυμητή ή την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μέλους του οικοσυστήματος (μαθητή ή εκπαιδευτικού), ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μελετά συστηματικά τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο οικοσύστημα. Για να τροποποιήσει, επομένως, τη συμπεριφορά ενός μαθητή, δεν απευθύνεται μόνο σε αυτόν, αλλά παρεμβαίνει και στο οικοσύστημα και επιφέρει τις

ανάλογες αλλαγές (Molnar & Lindquist, 1998· Γαλανάκη, 1997· Conoley, 1988· Doyle & Ponder, 1975).

3.2 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης του κλίματος, των σχέσεων και της συμπεριφοράς που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη (Hoover & Kindsvatter, 1997· Fontana, 1996a· Levis, 1989). Οι γενικές αρχές και οι αντικειμενικές συνθήκες παίζουν σημαντικό ρόλο, αλλά ενεργοποιούνται και υλοποιούνται μέσα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, όπως ακριβώς οι γενικές αρχές της ζωγραφικής υλοποιούνται μέσα από το προσωπικό ταλέντο του ζωγράφου. Αυτό σημαίνει ότι λόγω προσωπικότητας κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις αποτελεσματικότερα από άλλους και αν ακόμη όλοι έχουν διδαχθεί τις ίδιες αρχές και πρακτικές σχολικής πειθαρχίας (Dreikurs et al., 1998). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθόδευσης της διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν εξαλείφει τις διαφορές προσωπικότητας.

Η δυναμική της ηγετικής συμπεριφοράς είναι η συνισταμένη πολλών χαρακτηριστικών, τα σπουδαιότερα από τα οποία είναι η ηγετική ικανότητα, το στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς και ένα πλήθος από δεξιότητες και στάσεις που αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και έχουν σχέση με τη διαπροσωπική επικοινωνία. Το παιδαγωγικό κύρος που απαιτείται για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων προέρχεται από τέσσερις πηγές. Πρώτον, προέρχεται από την αγάπη και την αφοσίωση που κερδίζει ο εκπαιδευτικός με το γνήσιο ενδιαφέρον του και την προσφορά του προς τους μαθητές. Πρότυπα δασκάλων που κέρδισαν τις ψυχές των μαθητών τους με την αγάπη θεωρούνται ο Σωκράτης και ο Pestalozzi, οι οποίοι ενσάρκωσαν αυτό που η Παιδαγωγική ονόμασε «παιδαγωγικό έρωτα» (Παπανούτσος, 1977). Μέσα από την παιδαγωγική αγάπη ο εκπαιδευτικός γίνεται αποδεκτός από τους μαθητές του και αποκτά δυνατότητες παρέμβασης που είναι καταλυτικές ακόμη και σε ιδιαίτερα δύσκολους μαθητές (Glasser, 1990· Sergiovanni, 1994). Δεύτερον, η εξουσία του εκπαιδευτικού προέρχεται από την εξειδικευμένη γνώση που κατέχει ως ειδικός της εκπαίδευσης. Η γνώση αυτή γίνεται αντιληπτή στους μαθητές μέσα από τη διδακτική δεξιότητα του και την κατοχή της διδασκόμενης ύλης. Πρόκειται για γνήσια μορφή αυθεντίας, που προσδίδει αυξημένο κύρος

στον εκπαιδευτικό, ανάλογης αποτελεσματικότητας με το κύρος της προηγούμενης περίπτωσης (Πυργιωτάκης, 1999). Τρίτον, η εξουσία του εκπαιδευτικού προέρχεται από τη θέση που κατέχει στο σχολικό σύστημα και τα θεσμοθετημένα δικαιώματα που απορρέουν από αυτή. Πρόκειται για την υπηρεσιακή μορφή αυθεντίας που, βέβαια, υστερεί σε αποτελεσματικότητα από τις δύο προηγούμενες και όταν ακόμη δεν αμφισβητείται. Αποβαίνει, όμως, ιδιαίτερα αποτελεσματική, όταν συνδυάζεται με τις δύο προηγούμενες μορφές αυθεντίας. Τέταρτον, η εξουσία του εκπαιδευτικού προέρχεται από την αναγνωρισμένη δυνατότητα που έχει να αξιοποιεί το σύστημα των ποινών και των αμοιβών. Πρόκειται ασφαλώς για τη μορφή στην οποία προσφεύγουν όσοι δεν μπορούν να αντλήσουν αυθεντία και κύρος από τις τρεις προηγούμενες μορφές. Από παιδαγωγικής πλευράς θεωρείται η λιγότερο επιθυμητή, διότι με τον εξωτερικό έλεγχο που ασκεί παρατείνει την ετερονομία του μαθητή και, έτσι, συμβάλλει στον εκφυλισμό της αγωγής (Πυργιωτάκης, 1999). Το τρίτο είδος παιδαγωγικού κύρους ασκεί σε μικρότερο βαθμό εξωτερικό έλεγχο και τα δύο πρώτα ασκούν μόνο εσωτερικό έλεγχο, που προωθεί την αυτορρύθμιση και την αυτονομία του μαθητή (Jones & Jones, 1998· Hoover & Kindsvatter, 1997· Levin & Nolan, 1991).

Σε ότι αφορά το στυλ άσκησης της εξουσίας, η βιβλιογραφία διακρίνει τρία είδη στυλ, το αυταρχικό, το συμμετοχικό και το επιτρεπτικό, τα οποία έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο άσκησης της σχολικής πειθαρχίας (Πυργιωτάκης, 1999). Αναλυτικότερα, στο αυταρχικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς επικρατεί ο λόγος του εκπαιδευτικού, που με αυταρχικό και απόλυτο τρόπο κατευθύνει όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής. Οι ποινές είναι κύριο μέσο επιβολής της δασκαλικής εξουσίας και η άκριτη υπακοή είναι η μέγιστη ηθική αρετή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυταρχική συμπεριφορά θεωρούν τους μαθητές ανεύθυνα και ανώριμα άτομα, που ρέπουν στην αταξία. Γι' αυτό θεωρούν ότι οι ίδιοι δικαιούνται να αποφασίζουν για όλα τα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές χωρίς τη συμμετοχή των τελευταίων. Το αυταρχικό στυλ συμπεριφοράς δίνει την εντύπωση ότι επιλύει εύκολα τα προβλήματα οργάνωσης και πειθαρχίας. Στην πραγματικότητα δεν τα επιλύει μακροπρόθεσμα, διότι οι εντάσεις που δημιουργεί επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης. Μαθητές αυταρχικών εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυξημένη επιθετικότητα στις μεταξύ τους σχέσεις, τις οποίες βέβαια, καλείται στη συνέχεια να εξομαλύνει ο εκπαιδευτικός. Το κυριότερο σημείο, όμως, είναι ότι η αυταρχική συμπεριφορά παρατείνει την ετερόνομη πειθαρχία και ηθική του παιδιού, και έτσι αντιμάχεται τη βασική επιδίωξη του σχολείου να καταστήσει τους μαθητές κοινωνικά και ηθικά αυτόνομους (Καψάλης, 1996).

Στο συλλογικό ή συμμετοχικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός παραμένει η ύστατη πηγή εξουσίας και ευθύνης, διότι θεωρείται ότι οι ευθύνες για την αγωγή που έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός υπαγορεύουν σ' αυτόν ρόλο παιδαγωγικής αυθεντίας, που σε καμία περίπτωση, βέβαια, δεν ταυτίζεται με την αυταρχική αγωγή. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός με το συλλογικό στυλ προσπαθεί να εξασφαλίσει τη συναίνεση των μαθητών και την κατανόηση και αποδοχή από πλευράς των μαθητών του σκεπτικού κάθε ενέργειας και απόφασής του. Η απειλή και η χλεύη δεν χρησιμοποιούνται στις τάξεις με συμμετοχικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν αυτό το στυλ συμπεριφοράς πιστεύουν στις εσωτερικές δυνατότητες του παιδιού για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση. Είναι δε οι ίδιοι άτομα δημιουργικά, με ανοικτούς ορίζοντες και αυξημένες επαγγελματικές ικανότητες (Καψάλης 1996· Mervin & Strodl 1991). Καθώς το συμμετοχικό στυλ συμπεριφοράς υπηρετεί την αυτόνομη συμπεριφορά, παρέχει τη δυνατότητα για σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τις σχέσεις αυτές πρέπει να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός εντός αλλά και εκτός μαθήματος, με το φυσικό πλησίασμα (οι μεγάλοι μαθητές αποφεύγουν τη φυσική επαφή) και την εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος για το έργο που επιτελούν οι μαθητές, και ως σύνολο και ως μεμονωμένα άτομα. Αν, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πείσει έμπρακτα τους μαθητές για το ενδιαφέρον του και τις ικανότητες του, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους. Αυτό αφενός μεν βοηθά ψυχολογικά τους μαθητές, αφετέρου δε, συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων με λιγότερα προβλήματα (Πυργιωτάκης, 1999· Κοσμόπουλος 1990).

Στο επιτρεπτικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς επικρατεί η απόλυτη ελευθερία του μαθητή και πολλές φορές η σύγχυση. Ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην έκθεση γενικών και αόριστων θέσεων και παραμένει μάλλον απαθής για ότι συμβαίνει στην τάξη. Τέτοιες, βέβαια, περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί από πεποίθηση ενεργούν έτσι, σπάνια συναντά κανείς στη γενική εκπαίδευση. Καταλήγουν ίσως σε αυτή τη μορφή συμπεριφοράς εκπαιδευτικοί που αδυνατούν να κατευθύνουν την τάξη (Blanchet & Trognon, 1997).

Από τη σύγκριση των τριών στυλ, η σύγχρονη παιδαγωγική επιλέγει το συμμετοχικό στυλ δασκαλικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, που συμβάλει θετικά στη μάθηση, στη νοητική ανάπτυξη, στον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς και στη δημιουργία ανεξάρτητων και υπεύθυνων ατόμων (Καψάλης, 1996· Φράγκος, 1994). Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για το κυρίαρχο στυλ στην εκπαίδευση. Ως γενικό συμπέρασμα των περισσότερων από αυτές προκύπτει ότι το αυταρχικό στυλ είναι μάλλον κυρίαρχο στην πρωτοβάθμια και

δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καψάλης, 1996· Τσιπλητάρης, 1996). Το στυλ αυτό φαίνεται να προτιμούν και οι ίδιοι οι μαθητές, καθώς σε έρευνα των Chiu & Tulley (1997), οι 700 μαθητές που συμμετείχαν, έδειξαν καθαρή προτίμηση στον καθηγητή που ασκεί ισχυρή καθοδήγηση και έλεγχο.

Σε ότι αφορά την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό είναι η ευχάριστη και θετική διάθεση, η φιλικότητα, η επεξηγηματική επάρκεια, η διαθεσιμότητα, η αμεροληψία, η υπομονή, ο αυτοέλεγχος, η αποφασιστικότητα, η συνέπεια και η έμπρακτη φροντίδα για τους μαθητές του, που εκφράζεται από την αδιαπραγμάτευτη διάθεση αντιμετώπισης των προβλημάτων χωρίς τάσεις φυγής. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναλύονται στη συνέχεια (Καψάλης, 1996· Fontana, 1996a· Good & Brophy, 1990).

Η συνέπεια, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του επιτυχημένου εκπαιδευτικού, πρέπει να επιδεικνύεται πάντα πρώτα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια να απαιτείται με συστηματικότητα και εμμονή από τους μαθητές. Συμφωνίες και κανονισμοί που εφαρμόζονται περιστασιακά ή μεροληπτικά και καταστρατηγούνται χωρίς συνέπειες για τους παραβάτες ατονούν και αχρηστεύονται. Γι' αυτό πρέπει με συνέπεια, συστηματικότητα και συνέχεια ο εκπαιδευτικός να υπενθυμίζει, να απαιτεί και να ανατροφοδοτεί την τήρηση των κανόνων που η τάξη συλλογικά έχει διατυπώσει ή αποδεχτεί. Αντίθετα, η ασυνέπεια στην τήρηση των κανόνων και στην επιβολή των κυρώσεων, όπως επίσης η ασυνεπής και απρόβλεπτη εφαρμογή από πλευράς του εκπαιδευτικού διαφορετικών αρχών και πρακτικών, δημιουργεί στους μαθητές αβεβαιότητα για το τι αναμένεται από αυτούς και για το πώς λειτουργεί η τάξη, η οποία αβεβαιότητα σύντομα μετατρέπεται σε δυσφορία. Συνέπεια, τέλος, πρέπει να διακρίνει τον εκπαιδευτικό και στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Αδικοιολόγητες απουσίες, συχνές αργοπορίες, ελλιπής προετοιμασία, αθέτηση υποσχέσεων και τα παρόμοια κλονίζουν την εμπιστοσύνη των μαθητών στο ενδιαφέρον, την αφοσίωση και την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Αυτός ο κλονισμός έχει άμεσες επιπτώσεις στο προσωπικό και επαγγελματικό του γόητρο, από όπου ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναμένεται να αντλήσει το αναγκαίο κύρος, όπως ήδη επισημάναμε. Και σε αυτή την περίπτωση θα έχουμε αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Edwards, 1997).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του επιτυχημένου δασκάλου, η αμεροληψία, φαίνεται να κατακτά τις πρώτες θέσεις στην λίστα με τις ιδιότητες που θαυμάζουν πιο πολύ σε έναν

δάσκαλο τα παιδιά κάθε ηλικίας. Αμερόληπτος εκπαιδευτικός, για το παιδί, είναι εκείνος που υιοθετεί ένα ενοποιημένο σύστημα κριτηρίων και μέτρων στις σχέσεις του με την τάξη, έτσι που οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν καθαρά τι τους ζητά και ποια είδη συμπεριφοράς είναι παραδεκτά ή απαράδεκτα. Πρέπει να προσθέσουμε σε αυτό ότι ο αμερόληπτος δάσκαλος ενδιαφέρεται αρκετά για τα παιδιά ώστε να φροντίζει να δίνονται σε όλους ίσες ευκαιρίες για ίση βοήθεια και στήριξη. Πολύ κοντά στην αμεροληψία, από την άποψη της σπουδαιότητας για τα παιδιά, έρχεται η αίσθηση του χιούμορ. Τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ θετικά στον δάσκαλο που μπορεί να μοιραστεί ένα αστείο με την τάξη και ιδιαίτερα αυτόν που μπορεί να γελάσει ακόμη κι όταν το αστείο είναι εις βάρος του. Έτσι ένας δάσκαλος με χιούμορ είναι ένα άτομο που όχι μόνο έχει την ικανότητα να διασκεδάζει τους άλλους, αλλά που αφήνεται να τον διασκεδάσουν. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι του επιτρέπεται να γελά σε βάρος των παιδιών ή να τα χρησιμοποιεί σαν στόχους για τα αστεία του, αλλά σημαίνει απλώς ότι τόσο τα παιδιά όσο και ο δάσκαλος έχουν την άνεση να προκαλούν πότε πότε το γέλιο, στο οποίο συμμετέχει και ο δάσκαλος μαζί με όλη την τάξη. Αυτό το μοιρασμένο χιούμορ μικραίνει την απόσταση ανάμεσα στον δάσκαλο και την τάξη και, εφόσον δεν ξεπερνάει τα όρια, βοηθά την τάξη να δει τον δάσκαλο σαν σύμμαχο και φίλο και όχι σαν εκπρόσωπο του αντιπάλου. Δεδομένου ότι τα παιδιά είναι πολύ πιο πρόθυμα να συνεργαστούν με φίλους και συμμάχους παρά με αντιπάλους, θα μειωθεί έτσι ο αριθμός των επεισοδίων που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα ελέγχου της τάξης (Fontana, 1996a).

Ιδιαίτερη έμφαση φαίνεται να δίνει η βιβλιογραφία στον παράγοντα της έμπρακτης μέριμνας, ως στοιχείο αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία σχολικών τάξεων με υψηλές επιδόσεις και με χαμηλά ποσοστά προβλημάτων συμπεριφοράς (Marzano, 2003b). Μερικοί, μάλιστα, κάνουν λόγο για μια «θηλυκού τύπου παιδαγωγική, την «παιδαγωγική της μέριμνας», την οποία αντιπαραθέτουν στην παιδαγωγική της αυθεντίας και της αυταρχικότητας (Noddings, 1992). Ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός έχει πάντα χρόνο για τα παιδιά, τα οποία νιώθουν έτσι ότι ο δάσκαλος θεωρεί τις υποθέσεις τους αρκετά σημαντικές ώστε να ασχοληθεί με αυτές ή να κανονίσει κάποια άλλη συνάντηση, εάν η παρούσα στιγμή είναι ακατάλληλη. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια καλή θετική σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και το παιδί, η οποία επηρεάζει άμεσα και τα θέματα ελέγχου της τάξης (Jones & Jones, 1998).

Τέλος, σημαντικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού θεωρούνται η υπομονή και η επεξηγητική επάρκεια. Πολλές φορές μπορεί να προκύψουν προβλήματα ελέγχου της τάξης, όχι επειδή το μάθημα στερείται ενδιαφέροντος ή ουσιαστικότητας σε σχέση με τις ανάγκες των παιδιών, αλλά επειδή ο δάσκαλος δεν καταφέρνει να τους το παραδώσει με προσιτό τρόπο. Έτσι, τα παιδιά καταλήγουν να νιώθουν πλήξη και εκνευρισμό. Η μετάδοση του μαθήματος με προσιτό τρόπο (η «παράδοση στο επίπεδο των παιδιών», όπως λένε συχνά οι εκπαιδευτικοί), εξαρτάται κατά μεγάλο βαθμό από τη γνώση του σταδίου γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Εξαρτάται όμως και από το γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τον κόσμο των παιδιών, για τα πράγματα που μπορεί να τους παρουσιάσει ως κατάλληλα παραδείγματα, τις αναλογίες που θα διευκολύνουν τη σκέψη τους και θα κεντρίσουν τη φαντασία τους, τα ανέκδοτα και τις σύντομες παρεμβάσεις που θα επανεστιάσουν πάνω στον δάσκαλο την προσοχή που είχε αρχίσει να διασπάται, τα χόμπι των παιδιών, τα βιβλία που διαβάζουν και τα τηλεοπτικά προγράμματα που προτιμούν όπως και τις στάσεις και τις απόψεις που υποστηρίζουν. Συνήθως ένας δάσκαλος που ενδιαφέρεται για τον κόσμο του παιδιού και γνωρίζει όλα τα παραπάνω είναι πρόθυμος να αφιερώσει κάποιο χρόνο μιλώντας με τα παιδιά και ακούγοντας αυτά που έχουν να του πουν (Fontana, 1996a).

3.3 Διαπροσωπικές σχέσεις

Η κοινωνική συνύπαρξη δύο ή περισσότερων ατόμων οδηγεί αυτόματα και αναπόφευκτα στην ανάπτυξη ενός πολύπλοκου πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων, που είναι έντονα εμποτισμένες με συναισθηματικά και αξιακά στοιχεία. Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ μεγάλη, διότι αποτελούν τη μήτρα σύλληψης και ανάπτυξης του κοινωνικού ανθρώπου και των κοινωνικών θεσμών. Αναλυτικότερα, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί διαφορετικών κατευθύνσεων, με πρωτοπόρους ίσως τον L. Vygotsky (1896-1936) και τον G. Mead (1863-1931), έχουν θεωρητικά υποστηρίξει και ερευνητικά αποδείξει ότι η μάθηση και η ανάπτυξη προωθούνται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις σχέσεις τις οποίες εκφράζει και εδραιώνει (Lave & Wenger, 1993). Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια της σχολικής τάξης, που είναι κατεξοχήν τόπος μάθησης και ανάπτυξης, η διαπροσωπική επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποκτούν σημαίνουσα θέση και αναδεικνύονται μήτρα μάθησης και πλαίσιο εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί η χωρίς προβλήματα σχολική τάξη (Αυγητίδου, 1997).

Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται (α) μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, και (β) μεταξύ των μαθητών, καθώς τα δύο αυτά είδη διαπροσωπικών σχέσεων μπορούν να συμβάλλουν στη σχολική κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην οποία αποβλέπει η χωρίς προβλήματα σχολική τάξη.

3.3.1 Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή

Η σχέση που συνάπτει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές τους έχει, κατά κοινή διαπίστωση επίπτωση στην άμεση συμπεριφορά (μαθησιακή και κοινωνική) των μαθητών και στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη τους (Χρηστάκης, 2001). Προκειμένου η σχέση αυτή να είναι αποτελεσματική πρέπει ο εκπαιδευτικός να “κυριαρχεί”, με την έννοια ότι πρέπει να δίνει σαφείς στόχους στους μαθητές του και ισχυρή καθοδήγηση τόσο για ακαδημαϊκή επίδοση, όσο και για τη συμπεριφορά που πρέπει να επιδεικνύουν (Marzano, 2003b· Wubbels et al., 1999· Wubbels & Levy 1993). Παράλληλα, ο Marzano (2001) τονίζει ότι η ποιότητα στην σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή είναι το κλειδί και για όλα τα υπόλοιπα θέματα διαχείρισης της τάξης. Σε μία ανάλυση του, μάλιστα, με περισσότερες από 100 μελέτες, έδειξε ότι σε τμήματα όπου οι καθηγητές είχαν καλή σχέση με τους μαθητές, υπήρχαν 31% λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και παραβιάσεις των κανόνων. Για το λόγο αυτό, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνάπτει με τους μαθητές θετικές σχέσεις που στηρίζουν και παρωθούν τους μαθητές, θεωρείται σημαντικό στοιχείο της διδακτικής ικανότητας (Thompson, 1997). Η συσχέτιση των δάσκαλο-μαθητικών σχέσεων με την άμεση συμπεριφορά οφείλεται στο γεγονός ότι μέσα από αυτές τις σχέσεις ικανοποιούνται ή δεν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες των μαθητών και στο γεγονός ότι η μη ικανοποίηση των βασικών αναγκών είναι ένας από τους κύριους λόγους της μαθητικής παραβατικότητας (Ανδρέου, 2004· Jones & Jones, 1998· Edwards 1997).

Ένας δεύτερος λόγος που καθιστά τις δάσκαλο-μαθητικές σχέσεις ιδιαίτερα σημαντικές για την άμεση συμπεριφορά και την απώτερη ανάπτυξη των μαθητών είναι ότι μέσα από αυτές διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν, ανάλογα με το περιεχόμενο τους, τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (Jones & Jones, 1998· Edwards, 1997· Burden, 1995· Λεοντάρη 1990). Όπως παρατηρεί ο Seligman (1995), δομικά στοιχεία της θετικής αυτοεκτίμησης είναι να αισθάνεται το άτομο καλά με τον εαυτό του και να είναι ικανό και αποτελεσματικό. Μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του ο

εκπαιδευτικός, ως σημαντικό για τους μαθητές πρόσωπο με έγκυρη κρίση, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποτιμούν τον εαυτό τους, αν και οι αρνητικές αυτοαντιλήψεις που έχουν κατά το παρελθόν δημιουργηθεί δεν αλλάζουν εύκολα (Edwards, 1997). Μερικοί παιδαγωγοί προτείνουν την αυτοεκτίμηση ως σημείο εκκίνησης και ως πλαίσιο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Canfield and Siccone, 1993).

Τέλος, η δάσκαλο-μαθητική επικοινωνία συμβάλλει στη δημιουργία ή στην υπέρβαση προβλημάτων που έχουν σχέση με τα κοινωνικά στερεότυπα, τις μειονότητες και τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Όλοι αυτοί είναι χώροι που τροφοδοτούν τη σχολική τάξη με προβλήματα συμπεριφοράς, αν δεν υπάρχει η ανάλογη ευαισθησία και η έγκαιρη πρόληψη του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επικοινωνεί ικανοποιητικά στο βαθμό και με τον τρόπο που απαιτούν οι διαμαθητικές σχέσεις, πρέπει να αναπτύξει σε υψηλό βαθμό τις δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Σε ότι αφορά τη μορφή των μηνυμάτων που αποστέλλει, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να αναφέρεται σε τωρινές καταστάσεις και σχέσεις, και να χρησιμοποιεί πάντα ενικό πρόσωπο, για να καταστήσει σαφές στους μαθητές πώς ο ίδιος βλέπει, βιώνει και επιθυμεί τα πράγματα. Σε ότι αφορά το περιεχόμενο των αποστελλομένων μηνυμάτων πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαβεβαιώνει γλωσσικά και παραγλωσσικά τους μαθητές ότι είναι αποδεκτοί και σημαντικοί, και να ανατροφοδοτεί με ακρίβεια και εντιμότητα τόσο τη θετική όσο και την αρνητική συμπεριφορά τους. Με τον τρόπο αυτό στηρίζει τις προσπάθειες τους και, κυρίως, αποσαφηνίζει το πεδίο των προσδοκιών και των επιτρεπτών ορίων δράσης. Οι κάθε μορφής ασάφειες δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2007). Σε ότι αφορά τις δεξιότητες λήψης των μαθητικών μηνυμάτων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τη δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης των μαθητών και της εμπαιθητικής (empathetic) κατανόησης, η οποία προϋποθέτει αναπτυγμένη ενσυναίσθηση. Η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της μαθητικής άποψης και η δεξιότητα της εμπαιθητικής ικανότητας τον βοηθάει να δει τα πράγματα από τη μαθητική σκοπιά και κυρίως να κατανοήσει τα συναισθήματα των μαθητών (Edwards 1997). Η επιπόλαιη ακρόαση και οι βιαστικές απαντήσεις δεν επιλύουν τα προβλήματα των μαθητών, και σε κάθε περίπτωση δίνουν έμμεσα το μήνυμα στους μαθητές ότι ο δάσκαλος τους δεν υπολογίζει ιδιαίτερα τις απόψεις τους και τα συναισθήματα τους. Η εμπαιθητική ακρόαση εκφράζεται παραγλωσσικά από τον εκπαιδευτικό με την άμεση οπτική επικοινωνία («κοίταγμα στα μάτια») και με

κινήσεις της κεφαλής, και γλωσσικά με την παραφραστική επανάληψη από πλευράς του εκπαιδευτικού των απόψεων και των συναισθημάτων του μαθητή. Στην τελευταία περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει τις αξιολογικές κρίσεις, τις ερμηνείες και τις προσθαφαιρέσεις στα λόγια των μαθητών (Jones & Jones, 1998).

3.3.2 Σχέσεις μαθητών

Η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει αποδείξει ότι, εκτός από τις δασκαλομαθητικές σχέσεις, στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών και στη διαδικασία μορφοποίησης της αυτοαντίληψης, συμβάλλουν αποφασιστικά και οι διαμαθητικές σχέσεις. Όσο, μάλιστα, ανερχόμαστε την κλίμακα των ηλικιών, τόσο αυξάνεται και ο ρόλος των διαμαθητικών σχέσεων. Πρωταρχική έγνοια των μελών μιας μαθητικής τάξης είναι να διασφαλίσουν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους. Γι' αυτό έγκαιρα, στην αρχή της χρονιάς, πρέπει ο εκπαιδευτικός να εξακριβώσει σε ποιο βαθμό η ανάγκη αυτή των μαθητών έχει ικανοποιηθεί. Για να το επιτύχει αυτό, μπορεί να χρησιμοποιήσει την παρατήρηση αλλά και το κοινωνιόγραμμα ή ερωτηματολόγια που αναφέρονται στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Με τον τρόπο αυτό, εύκολα ο εκπαιδευτικός θα ανακαλύψει ποιοι είναι οι «αστέρες» της τάξης και ποιοι είναι αγνοημένοι ή απομονωμένοι (Πυργιωτάκης, 1999· Βάμβουκας, 1998· Ματσαγγούρας, 1997· Παρασκευόπουλος, 1992).

Μετά την πρώτη αποτίμηση της κατάστασης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητήσει τρόπους που θα βελτιώσουν το γενικό επίπεδο διαμαθητικών σχέσεων και θα εντάξουν στη μαθητική ομάδα εκείνα τα άτομα που φαίνεται να αγνοούνται ή να απορρίπτονται από την ομάδα. Η οργάνωση της τάξης κατά το συνεργατικό σύστημα φαίνεται να είναι μια δραστηριότητα που βοηθάει, καθώς εκτονώνει τις συγκρούσεις που δημιουργεί το ανταγωνιστικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης. Επίσης, η εφαρμογή αλληλοδιδακτικών δραστηριοτήτων, φαίνεται να ωφελεί τόσο αυτόν που δέχεται τη βοήθεια, όσο και αυτόν που την προσφέρει. Παράλληλα, ωφελείται και το σύνολο, διότι αυξάνεται η ενασχόληση των μαθητών με το διδακτικό αντικείμενο και ελαχιστοποιούνται οι αρνητικές αντιδράσεις που τροφοδοτούν η ανία και η αποτυχία. Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η έμμεση προβολή των μαθητών που αγνοούνται από τους υπόλοιπους και η σταδιακή ένταξή τους στην ομάδα. Οι παραπάνω δραστηριότητες οδηγούν σταδιακά από την απλή αλληλογνωριμία στην αποδοχή και στην ανάπτυξη γνήσιων στάσεων έγνοιας και ενδιαφέροντος (Charney, 1998).

3.4 Συλλογική οργάνωση της τάξης

Παραδοσιακά, το σχολείο είναι οργανωμένο με συγκεντρωτικό τρόπο γύρω από το κυρίαρχο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Τάση του σύγχρονου σχολείου είναι να ξεπεράσει τις συγκεντρωτικές δομές του παρελθόντος και να εξελιχθεί σε ένα συλλογικό σύστημα, όπου και οι μαθητές, πάντα με την καθοδηγητική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, θα έχουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και τη λειτουργία της σχολικής τους τάξης. Η τάξη παύει να είναι αποκλειστικά κτήμα και ευθύνη του εκπαιδευτικού, και γίνεται κοινό κτήμα εκπαιδευτικού και μαθητών και αντικείμενο συλλογικών διαπραγματεύσεων. Την τάξη, όπου οι μαθητές μέσα από θεσμοθετημένες διαδικασίες συμμετέχουν στη λειτουργία της, την αποκαλούμε συλλογική σχολική τάξη. Οι εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής και της ψυχοδυναμικής σχολής θεωρούν τη συλλογική σχολική τάξη κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη των μαθητών. Η συλλογικότητα ως μορφή επικοινωνίας, δράσης και οργάνωσης προβάλλεται ως αποτελεσματικό πλαίσιο όχι μόνο για τη μάθηση και την ανάπτυξη, αλλά και για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των πάσης φύσεως οργανισμών. Κύριο στοιχείο αυτού του είδους οργάνωσης είναι η έντονη «οριζόντια» επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτό το επίπεδο της σχολικής διοίκησης σημαίνει συλλογικά αυτορυθμιζόμενη σχολική μονάδα και στο επίπεδο της σχολικής τάξης σημαίνει ομαδική εργασία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η ύπαρξη σαφών και λογικών κανονισμών είναι θετικό στοιχείο μιας σχολικής τάξης (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Όταν, μάλιστα, στη διατύπωση τους και στον προσδιορισμό των αποδεκτών ορίων συμπεριφοράς και των συνεπειών που θα έχουν οι παραβάτες συμμετέχουν οι μαθητές της τάξης, έχουμε μεγαλύτερη αποδοχή των κανονισμών και, κυρίως, εσωτερική αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς μέσα στα όρια που τέθηκαν συλλογικά (Edwards, 1997· Sergiovanni, 1994). Σχολικές μονάδες που χρησιμοποίησαν συστηματικά την εμπλοκή των μαθητών στη διατύπωση κανονισμών είχαν θεαματική βελτίωση στον τομέα της μαθητικής συμπεριφοράς (Jones & Jones, 1998), διότι, όπως επισημαίνει η έρευνα που ασχολείται με τη δυναμική των ομάδων, η συμμετοχή των μελών μιας ομάδας στη διατύπωση κανονισμών αυξάνει τόσο το βαθμό αυτοδέσμευσης των ατόμων, όσο και την κανονιστική δυναμική της ομάδας (Blanchet & Trognon, 1997).

Υπάρχουν, όμως, και κανονισμοί που διατυπώνονται χωρίς την συμμετοχή των μαθητών. Τέτοιοι είναι οι γενικοί κανονισμοί που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου και οι

κανονισμοί που αναφέρονται στην αναγκαιότητα της ύπαρξης κανονισμών και στο σκεπτικό συγκεκριμένων κανόνων, πρέπει να γίνονται και σε εκείνες τις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός, από πεποίθηση ή από ανάγκη, παρουσιάζει έτοιμο το σύνολο των κανονισμών στην αρχή της χρονιάς, χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών. Οι συζητήσεις αυτές είναι το ελάχιστο που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός, για να εξασφαλίσει τη μαθητική συναίνεση. Η διαδικασία αυτή προσφέρεται, κυρίως, για τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αλλάζουν τάξεις και τμήματα και δεν είναι δυνατόν να διαθέτουν χρόνο σε κάθε τμήμα για σύνταξη κανονισμών. Μια προσυνεννοημένη κοινή τακτική από μέρους όλων των καθηγητών και χρόνο εξοικονομεί και τους κανονισμούς ανατροφοδοτεί με αποτελεσματικό τρόπο. Στην περίπτωση αυτή είναι σημαντικός ο ρόλος του καθηγητή που έχει ορισθεί ως υπεύθυνος σε κάθε τμήμα (Evertson, 1994).

3.5 Έναρξη της σχολικής χρονιάς

Η κοινή εμπειρία των εκπαιδευτικών έχει επισημάνει τη σημασία που έχουν οι πρώτες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς για τη μετέπειτα πορεία της τάξης. Γι' αυτό συχνά οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους νεότερους να «τρίξουν τα δόντια» στους μαθητές ή να «τους πάρουν τον αέρα» από τις πρώτες ημέρες. Οι συμβουλές αυτές επισημαίνουν, βέβαια, την κρισιμότητα των πρώτων εβδομάδων, αλλά δεν υποδεικνύουν τις ορθές κινήσεις που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο της σχολικής χρονιάς. Ως πρώτο βήμα προτείνεται η αυτό-παρουσίαση του εκπαιδευτικού με ειδική αναφορά στις προθέσεις του, στις προσδοκίες και τις προτιμήσεις που έχει ως πρόσωπο και ως εκπαιδευτικός (Tarvers, 1993). Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής του εκπαιδευτικού ότι το ξεκίνημα μιας καινούργιας χρονιάς προξενεί στους μαθητές κάθε ηλικίας ψυχολογική ένταση που είναι γεμάτη από προσδοκίες και φόβους. Επομένως, πρωταρχικός σκοπός των πρώτων κινήσεων του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η άμβλυνση των φόβων που μπορεί να έχουν οι μαθητές για το πρόσωπό του και η επιβεβαίωση των προσδοκιών τους (Salzberger-Wittenberg, 1996).

Την κρισιμότητα των πρώτων εβδομάδων επιβεβαιώνει και η σχετική έρευνα, που επισημαίνει ότι σε κάθε τάξη στην αρχή της σχολικής χρονιάς παρατηρείται, μετά την επιφυλακτικότητα των πρώτων ημερών, μια αύξουσα τάση στη συχνότητα και την ένταση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διάρκεια και η ένταση της έξαρσης αυτής, αλλά και το επίπεδο της τελικής σταθεροποίησης των προβλημάτων, εξαρτώνται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού και την έγκαιρη παρέμβασή του (Doyle, 1979). Η έγκαιρη και ορθή

παρέμβαση του εκπαιδευτικού, βέβαια, δεν συνίσταται στην επίδειξη αυστηρότητας, όπως υποδεικνύουν οι φράσεις που προαναφέρθηκαν, αλλά στην πραγματοποίηση μιας σειράς από δραστηριότητες. Καταρχάς, πρέπει να είναι προγραμματισμένοι οι κανόνες και οι διαδικασίες, που θα διέπουν την τάξη. Πριν ακόμη αρχίσουν τα μαθήματα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σκεφτεί τις διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθούν οι μαθητές μέσα στην τάξη, ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά, καθώς επίσης και τις αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Έπειτα, πρέπει όλα αυτά να γίνουν γνωστά και κατανοητά στους μαθητές, καθώς επίσης, και οι επιπτώσεις που θα έχουν οι αποδεκτές και οι μη αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Emmer, Evertson, & Worsham (2003) η παραπάνω διαδικασία είναι μια από τις βασικότερες συνιστώσες της διαχείρισης της τάξης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι, καθ' όλο το χρονικό διάστημα των πρώτων μηνών πρέπει να γίνεται συχνή αναφορά στους (συμφωνημένους) κανονισμούς, τον τρόπο εφαρμογής τους και των επιπτώσεων, ενώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει τους κανονισμούς με συνέπεια και δικαιοσύνη. Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει οργανώσει σχέδια αντιμετώπισης προβλημάτων, ώστε να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει μαθητές με προβληματική συμπεριφορά, ενώ παράλληλα να εποπτεύει και να κατευθύνει την τάξη συνεχώς και, με αποφασιστικό τρόπο και χωρίς χρονοτριβές να παρεμβαίνει, για να σταματήσει την εξέλιξη ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1998· Evertson 1994).

Ανάλογη σημασία με τον τρόπο έναρξης της σχολικής χρονιάς έχει και ο τρόπος έναρξης της σχολικής ώρας. Ο τρόπος εισόδου του εκπαιδευτικού στην τάξη και οι πρώτες του κινήσεις και επιλογές εκφράζουν με σημειολογικό τρόπο τις προθέσεις και τις προσδοκίες του (Hansen, 1995).

3.6 Η ποιότητα του μαθήματος

Η σχολική πειθαρχία με την έννοια της τήρησης κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς δεν είναι μόνο προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του μαθήματος, είναι και αποτέλεσμα του καλού μαθήματος. Στη συνέχεια θα αναλυθούν δύο πλευρές της διδασκαλίας που δρουν προληπτικά στη μαθητική παρεκτροπή, η πρώτη πλευρά αφορά την προετοιμασία του μαθήματος και η δεύτερη τη διατήρηση της μαθητικής προσοχής κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

3.6.1 Προετοιμασία του μαθήματος

Αλληπάλληλες έρευνες πεδίου έχουν αποδείξει ότι τα συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζονται σε στιγμές χαλάρωσης ή σύγχυσης. Η χαλάρωση επέρχεται συνήθως μαζί με την κόπωση στις τελευταίες φάσεις της διδασκαλίας, τις στιγμές που το μάθημα χάνει το ρυθμό του και τη ζωντάνια του ή τις στιγμές που ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να μεταβεί με φυσικότητα από τη μία φάση της διδασκαλίας στην άλλη. Η σύγχυση επέρχεται, όταν οι μαθητές δεν κατανοούν τι και γιατί ή όταν δεν γνωρίζουν τι πρέπει οι ίδιοι να κάνουν, κυρίως όταν πρόκειται για ατομική εργασία (Bond, 2008· Richardson & Fallona, 2001). Η επαρκής προετοιμασία δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να δομήσει το μάθημα με λογικό τρόπο και να διέλθει κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας όλες τις φάσεις χωρίς παύσεις, κενά και αδιέξοδα (Ματσαγγούρας, 2007).

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται τόσο σε ετήσια προετοιμασία, αλλά και προετοιμασία σε επίπεδο ενότητας, εβδομάδας και ημέρας. Κατά την ετήσια προετοιμασία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε μια συνολική θεώρηση της ύλης και στο χωρισμό της σε επιμέρους ενότητες. Η θεώρηση πρέπει να εξετάζει την ύλη που θα διδαχθεί σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος και τα χρονικά πλαίσια. Παρόλο που η διδακτέα ύλη, οι στόχοι και τα βιβλία καθορίζονται από την πολιτεία και είναι ενιαία για όλα τα σχολεία της χώρας, οι μεγάλες διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των σχολείων και μεταξύ των μαθητών μιας τάξης καθιστούν αναγκαία τη συσχέτιση της ύλης με το συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό της τάξης. Σε αντίθεση περίπτωση, το μάθημα θα απευθύνεται σε μέρος μόνο των μαθητών, ενώ οι υπόλοιποι θα αδυνατούν να το παρακολουθήσουν, με αποτέλεσμα να αναζητούν διέξοδο σε εξωμαθησιακές δραστηριότητες. Επιπλέον, κατά την οργάνωση σε επίπεδο εβδομάδας, πρέπει, μαζί με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του τις επιδόσεις και τα προβλήματα που παρουσίασαν οι μαθητές κατά την προηγούμενη εβδομάδα και με βάση αυτά τα δεδομένα να κάνει και την οργάνωση της ημερήσιας διδασκαλίας, κατά την οποία θα πρέπει να συσχετίζει με ακρίβεια την ύλη με το διδακτικό χρόνο που προβλέπει το πρόγραμμα αλλά και με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, πρέπει να προσπαθεί να συνταιριάσει σε επίπεδο διδακτικής χρονιάς, αλλά και διδακτικής ώρας, με τις οργανωτικές παρεμβάσεις και τις διδακτικές προσεγγίσεις που κάνει, το διδακτικό έργο με τις ακαδημαϊκές δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών της τάξης του (Ματσαγγούρας, 1998).

Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί, κάτω από την πίεση των προβλημάτων που ανακύπτουν, προβαίνουν σε στιγμιαίες αποφάσεις και εισηγούνται απρογραμματίστες διδακτικές δραστηριότητες, για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που δεν προέβλεψαν ότι ήταν δυνατόν να δημιουργηθούν. Βέβαια, ο βαθμός της «γνωστικής ευκαμψίας» του εκπαιδευτικού, της ικανότητας του, δηλαδή, να σκέπτεται και να ενεργεί ταυτόχρονα, προσαρμόζοντας τις διδακτικές δραστηριότητες στις ανάγκες της στιγμής, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αυτών. Ίσως η γνωστική ευκαμψία να είναι ένα από τα κυριότερα στοιχεία αυτού που αποκαλούμε τέχνη του διδάσκειν. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, όμως, και για τις περισσότερες δραστηριότητες η στιγμιαία έμπνευση δεν επαρκεί. Απαιτείται η συστηματική προετοιμασία τους. Η προετοιμασία των διδακτικών δραστηριοτήτων της ωριαίας διδασκαλίας πρέπει να αναφέρεται στο χώρο, στο χρόνο, στη διάρκεια της δραστηριότητας, στα πρόσωπα που θα συμμετάσχουν, στο περιεχόμενο της δραστηριότητας, στα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, και, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Όλα αυτά, βέβαια, δεν μπορούν να αποφασισθούν και να πραγματοποιηθούν επί τόπου κατά την ώρα της διδασκαλίας. Πρέπει να γίνουν με σκέψη και προετοιμασία πριν από αυτή (Ματσαγγούρας, 2007).

3.6.2 Διεξαγωγή του μαθήματος

Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, πρέπει μεταξύ των άλλων να δημιουργήσει ήρεμη ατμόσφαιρα, να ξεκαθαρίσει τους διδακτικούς στόχους, να αντιστοιχίσει τους στόχους με το περιεχόμενο του μαθήματος, και να παρουσιάσει με σαφήνεια το μάθημα, χρησιμοποιώντας συχνά ερωτήσεις για έλεγχο της κατανόησης. Τα παραπάνω στοιχεία συναπαρτίζουν τη διδακτική συμπεριφορά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών κατά την ώρα της διεξαγωγής του μαθήματος (Creemers, 1994).

Κατά το προκαταρκτικό στάδιο του μαθήματος, η σαφήνεια του εκπαιδευτικού εκφράζεται με την ακριβή πληροφόρηση των μαθητών για το τι επιδιώκει να διδάξει η καινούρια ενότητα (στοχοθεσία) και για το τι ακριβώς αναμένεται από αυτούς να κάνουν κατά το μάθημα και μετά το πέρας του μαθήματος (Richardson & Fallona, 2001). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναφερθεί στις διδακτικές δραστηριότητες που θα επακολουθήσουν και να προβεί στην παρουσίαση του νέου μαθήματος, που πρέπει να γίνεται βήμα προς βήμα με ταυτόχρονο έλεγχο της μαθητικής κατανόησης. Στα σημεία που διαπιστώνει δυσκολίες επανέρχεται με απλούστερες εξηγήσεις, περισσότερα παραδείγματα και άφθονες

ανατροφοδοτήσεις, που πληροφορούν τους μαθητές τι είναι ορθό και τι όχι και γιατί. Σύμφωνα με την έρευνα του Καψάλη (1996), το επίπεδο σαφήνειας των εκπαιδευτικών, αλλά και των σχολικών βιβλίων, δεν είναι πάντοτε το επιθυμητό.

3.6.3 Προσέλκυση και διατήρηση της μαθητικής προσοχής

Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο της διδασκαλίας που σχετίζεται άμεσα με την πρόληψη της μαθητικής παρεκτροπής είναι η δυνατότητα της να προσελκύσει και να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών. Τα διδασκόμενα μαθήματα δεν ανταποκρίνονται συνήθως στα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών, ούτε στις δυνατότητες πολλών από αυτούς. Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον διδάσκοντα να προσελκύσει και να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών σε έκταση, ένταση και διάρκεια, αλλά θα πρέπει να θυμάται ότι μία τάξη που είναι αφοσιωμένη στη δουλειά της δεν έχει διάθεση για φασαρίες, ενώ παράλληλα τα μέλη της τάξης θα αποδοκιμάσουν όποιον θελήσει να διασπάσει την προσοχή τους. (Χρηστάκης, 2001) Η σχετική βιβλιογραφία προτείνει μια σειρά από διδακτικές τεχνικές, άλλες από τις οποίες απευθύνονται στον εντυπωσιασμό των αισθήσεων και άλλες στην προβληματοποίηση της σκέψης (Brophy 1998· Ματσαγγούρας, 1998· Burden, 1995· Good & Brophy, 1987). Οι παραπάνω τεχνικές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τεχνικές προσέλκυσης, τεχνικές διατήρησης και τεχνικές διευκόλυνσης της προσοχής. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1997), οι τεχνικές αυτές καθίστανται αποτελεσματικές μόνο όταν το γενικότερο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπικοινωνίας που κυριαρχεί στην τάξη προσδίδει, με τα κριτήρια του μαθητή, νόημα στην εμπλοκή του στο μάθημα.

3.6.3.1 Τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής

Οι τεχνικές προσέλκυσης της προσοχής χρησιμοποιούνται κυρίως κατά την έναρξη του μαθήματος και αποσκοπούν στο να κερδίσουν αρχικά την προσοχή των μαθητών και στη συνέχεια να την μετατρέψουν σε μαθησιακό ενδιαφέρον και ενεργό εμπλοκή στο μάθημα. Οι ίδιες τεχνικές χρησιμοποιούνται και κατά την διάρκεια του μαθήματος, όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι η προσοχή των μαθητών έχει ξεφύγει από το μάθημα. Οι Eggen και Kauchak (1994) διακρίνουν τις τεχνικές αυτές σε αισθητηριακές, προκλητικές, συναισθηματικές και εμπνημικές.

Στις αισθητηριακές τεχνικές υπάγεται η χρήση κάθε είδους εποπτικού και ακουστικού υλικού που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία μιας ενότητας. Σε αυτό υπάγονται οι εικόνες, οι χάρτες, τα σχήματα, τα προπλάσματα, που απεικονίζουν το διδασκόμενο αντικείμενο, ή δείγματα από τα ίδια τα πράγματα. Ιδιαίτερα η χρήση του πίνακα προσφέρει πολλές και καλές ευκαιρίες για αναγραφή όρων και πληροφοριών, καθώς και για σχηματική παραστατικοποίηση στοιχείων της διδακτικής ενότητας. Τα σχήματα, που μπορεί εύκολα και γρήγορα να κατασκευάσει στον πίνακα ο εκπαιδευτικός, προσφέρουν μεγάλη βοήθεια στους μαθητές, διότι αναδεικνύουν τα σημαντικά στοιχεία μιας ενότητας και τις σχέσεις που τα ενώνουν. Το ίδιο χρήσιμες και οι προβαλλόμενες διαφάνειες με εικόνες και σχήματα που έχει φωτοτυπήσει ή σχεδιάσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Με την πάροδο του χρόνου, ο συστηματικός εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα αρχείο διαφανειών και λοιπού εποπτικού υλικού, πέραν, βεβαίως, όσων διαθέτει το σχολείο. Η αποτελεσματικότητα του οπτικοακουστικού υλικού εξαρτάται τόσο από τον τρόπο αξιοποίησης του όσο και από τα χαρακτηριστικά του. Η ψυχολογία επισημαίνει ότι τα αισθητηριακά αντικείμενα που προκαλούν εύκολα την προσοχή μας, διακρίνονται για τη μεγάλη τους ένταση ή το μέγεθος τους, αποκλίνουν σημαντικά από το κανονικό, έχουν το στοιχείο της κίνησης και της εναλλαγής ή της ποικιλίας (Slavin, 1994· Τομασίδης, 1982).

Αρκετές φορές, η δήλωση και μόνο του διδακτικού στόχου της ενότητας είναι ικανή να δημιουργήσει έντονο μαθησιακό ενδιαφέρον και να κινητοποιήσει τη μαθητική προσοχή. Μπορεί, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός στην αρχή του μαθήματος να δηλώσει το διδακτικό στόχο της ενότητας, λέγοντας: «Σήμερα, παιδιά, θα μάθουμε πώς δημιουργούνται η αστραπή, η βροντή και ο κεραυνός, και πως μπορούμε να προφυλαχθούμε από τον κεραυνό». Πολλοί παιδαγωγοί προτείνουν ο εκπαιδευτικός να δηλώνει πάντοτε το σκοπό του μαθήματος στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου και άνω. Η γνωστοποίηση του σκοπού κινητοποιεί το μαθητικό ενδιαφέρον και, παράλληλα, βοηθά τους μαθητές να συσχετίσουν τα διαμεμβόμενα με το σκοπό που τέθηκε (Τριλιανός, 1997· Χατζηδήμου 1988).

Η προβολή μοναδικών, ασυνήθιστων και «αντιφατικών» στοιχείων προκαλεί την προσοχή των μαθητών. Έτσι για παράδειγμα, η έναρξη του μαθήματος με αναφορά στα σαρκοφάγα φυτά είναι καλή αρχή για ένα μάθημα σχετικό με τους μηχανισμούς διατροφής και αναπαραγωγής των φυτών. Παρομοίως λειτουργεί και η ανάδειξη «αντιφάσεων». Για παράδειγμα, στην αρχή του μαθήματος περί της ελλειπτικής περιστροφής της γης γύρω από τον ήλιο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές πότε νομίζουν ότι η γη πλησιάζει

περισσότερο τον ήλιο, το χειμώνα (που κάνει κρύο) ή το καλοκαίρι (που κάνει ζέστη). Μετά την (πιθανή) απάντηση των μαθητών «το καλοκαίρι, που κάνει ζέστη», μπορεί ο εκπαιδευτικός να τους ζητήσει να μελετήσουν το σχετικό σχεδιάγραμμα του βιβλίου τους, όπου φαίνεται ότι το χειμώνα και όχι το καλοκαίρι η γη πλησιάζει περισσότερο προς τον ήλιο. Άλλο παρόμοιο παράδειγμα είναι η διαπίστωση ότι το υψηλής θερμοκρασίας νερό παγώνει νωρίτερα από το χαμηλής θερμοκρασίας. Η διαπίστωση της αντίφασης μεταξύ της «λογικής» απάντησης και της πραγματικότητας είναι ικανός λόγος να δημιουργήσει έντονο μαθησιακό ενδιαφέρον στους μαθητές, αρκεί ο δάσκαλος να μην προσφέρει αμέσως έτοιμη τη λύση της αντίφασης, αλλά να βοηθήσει τους μαθητές στην ερευνητική προσέγγιση των δεδομένων (Ματσαγγούρας, 2007).

3.6.3.2 Τεχνικές διατήρησης της προσοχής

Προκειμένου να μετατραπεί η αυθόρμητη και στιγμιαία προσοχή, που εξασφαλίζουν οι παραπάνω τεχνικές, σε εκούσια και διαρκή προσοχή και, κυρίως, για να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, πρέπει παράλληλα να κινητοποιηθεί το μαθητικό ενδιαφέρον για το διδασκόμενο αντικείμενο. Η ύπαρξη του ενδιαφέροντος αποτελεί τον εσωτερικό παράγοντα της προσοχής. Με τον όρο ενδιαφέρον εννοούμε τη σταθερή και ενεργητική προτίμηση και ενασχόληση του ατόμου με πρόσωπα, αντικείμενα και δραστηριότητες που θεωρούνται από το άτομο ικανά να καλύψουν τις (στιγμιαίες ή διαρκείς) βιολογικές και ψυχικές ανάγκες του. Με την ικανοποίηση των αναγκών αυτών το άτομο εξασφαλίζει την εναρμόνισή του με το φυσικό και το κοινωνικό του περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός με τη «γλώσσα του σώματος» (body language) είναι πομπός παραγλωσσικών μηνυμάτων που συμπληρώνουν τα γλωσσικά μηνύματα και τα παραστατικοποιούν. Έτσι, η επικοινωνία με τους μαθητές μετατρέπεται από ακουστική σε οπτικοακουστική και με τον τρόπο αυτό προσελκύει ευκολότερα την προσοχή των μαθητών. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να κάθεται πίσω από το γραφείο του, θέση που βρίσκεται σε μεγάλη απόσταση από τα παιδιά, περιορίζει τις δυνατότητες της οπτικής επαφής με τους μαθητές (επαφή ματιών) και υποβιβάζει τον εκπαιδευτικό σε απλό ακουστικό ερέθισμα, αφού οι δυνατότητες κίνησης του σώματος και των χεριών του περιορίζονται. Αντίθετα, όταν στέκεται όρθιος και περιφέρεται μπροστά και ανάμεσα στα θρανία, έχει μεγαλύτερες δυνατότητες απτικής επαφής, δέχεται περισσότερες ανατροφοδοτήσεις και,

κυρίως, με τις κινήσεις του προσφέρει, μαζί με τα ακουστικά, και οπτικά ερεθίσματα. Το πλήθος και η ποικιλία των ερεθισμάτων αναγκάζει τους μαθητές να κάνουν συνεχείς αισθητηριακές προσαρμογές, γεγονός που αυξάνει την προσοχή και συμβάλλει, ώστε να μην επέλθει γρήγορα ο πνευματικός κάματος (Βρεττός, 1994). Η υπερβολική, όμως, μετακίνηση και οι εξεζητημένες χειρονομίες φέρνουν το αντίθετο αποτέλεσμα, και διότι κουράζουν αλλά και διότι η προσοχή των μαθητών μένει στους (παράξενους) τρόπους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διαβιβάσει το μήνυμα και δεν στρέφεται στο ίδιο το μήνυμα (Χρηστάκης, 2001).

Μία ακόμη μέθοδος που έχει σκοπό να δημιουργήσει ενδιαφέρον για μάθηση είναι οι λεκτικές παρωθητικές προτάσεις, οι οποίες διατυπώνονται στην αρχή του μαθήματος ή της μαθητικής εργασίας. Οι φράσεις αυτές τονίζουν συνήθως τη σημασία και την αξία του μαθησιακού αντικειμένου με αναφορά σε ενδογενή κριτήρια. Συχνά, μάλιστα, προσδίδουν στην εργασία που θα επακολουθήσει έναν τόνο πρόκλησης στη μαθητική προσπάθεια. Τέτοιες φράσεις είναι, για παράδειγμα, οι ακόλουθες: «θέλω να βάλετε τα δυνατά σας, για να δούμε μέχρι ποιο σημείο μπορούμε να φτάσουμε», «με ενδιαφέρει σ' αυτήν την εργασία η ακρίβεια στην έκφραση», «προσέξτε, διότι υπάρχει κάποια παγίδα στην άσκηση», το μάθημα αυτό είναι πολύ βασικό για την ενότητα των κλασμάτων» κ.α. Τον ίδιο σκοπό με τις παραπάνω προτάσεις επιτελούν και οι φράσεις που τονίζουν τη σχέση του καινούργιου αντικειμένου με παλιότερα μαθήματα ή με παλιότερες απορίες των μαθητών, που εκφράζουν τις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού ή που υπογραμμίζουν την εσωτερική ικανοποίηση την οποία αισθάνεται εκείνος που θα φέρει σε πέρας το συγκεκριμένο έργο. Ομάδα από ερευνητές που ασχολήθηκε συστηματικότερα με τη μελέτη του μαθητικού ενδιαφέροντος έχει επισημάνει τη σπουδαιότητα των εισαγωγικών παρωθητικών φράσεων και των φράσεων διατήρησης του αρχικού ενδιαφέροντος (Marshall, 1987).

Επίσης, οι δασκαλικές ερωτήσεις φαίνεται να παίζουν διπλό ρόλο στη διατήρηση της προσοχής, τόσο γιατί ελέγχουν το βαθμό προσοχής, όσο και γιατί προκαλούν τη μαθητική προσοχή (Bond, 2008). Οι ερωτήσεις ελέγχου υποβάλλονται αιφνιδιαστικά και ζητούν από τους μαθητές πληροφορίες που έχουν μόλις προ λίγου δοθεί. Οι ερωτήσεις συνήθως υπάγονται στην κατηγορία του χαμηλού επιπέδου, αφού είναι ερωτήσεις ανάκλησης και κατανόησης των πληροφοριών. Οι ερωτήσεις πρόκλησης του ενδιαφέροντος είναι ανώτερου επιπέδου και αφορούν ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Τέτοιες ερωτήσεις ζητούν από τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την απλή πληροφόρηση και αναπαραγωγή της γνώσης. Οι

ερωτήσεις αυτές βρέθηκε ότι έχουν θετική επίπτωση στο ενδιαφέρον, την προσοχή και τη διάρκεια της μάθησης. Στην ίδια κατηγορία υπάγονται και οι ερωτήσεις που απευθύνονται στην αποκλίνουσα σκέψη και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα του παιδιού (Μιχαλακόπουλος, 1997).

Τέλος, αρκετά βοηθητική είναι η χρήση της υπογράμμισης, η οποία μπορεί να είναι παραστατική ή λεκτική. Με τον όρο παραστατική υπογράμμιση νοείται η (κυριολεκτική) υπογράμμιση με χρωματιστή κιμωλία ενός όρου, μιας παράστασης ή ενός διαγράμματος που είναι γραμμένο στον πίνακα. Ως λεκτική υπογράμμιση νοούνται οι φράσεις «προσέξτε εδώ», «δείτε αυτό», «ακούστε αυτό» κ.τ.λ. Η αποφασιστικότητα και η ένταση της υπογράμμισης, αλλά και ο γενικότερος ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού βοηθούν το μαθητή να στρέψει την προσοχή του στα κύρια σημεία του θέματος που συζητείται (Ματσαγγούρας, 2007).

3.6.3.3 Τεχνικές διευκόλυνσης της προσοχής

Εκτός από τις τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης της μαθητικής προσοχής, πρέπει να υπάρχουν και άλλα σταθερά στοιχεία στο φυσικό και ψυχολογικό πλαίσιο της τάξης που στηρίζουν την προσοχή. Τέτοια στοιχεία από το φυσικό περιβάλλον είναι η δυνατότητα οπτικής επικοινωνίας όλων με όλους. Για το λόγο αυτό, τα θρανία πρέπει να είναι κατάλληλα διευθετημένα και ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει τις κινήσεις του και τις στάσεις του μέσα στην τάξη, ώστε να έχει δυνατότητα επικοινωνίας με όλους. Στοιχεία του ψυχολογικού περιβάλλοντος που στηρίζουν την προσοχή είναι ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού και η χρήση του χιούμορ, ενώ στοιχεία της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα του να εντάσσει στο μάθημα διερευνητικές διαδικασίες, να ανατροφοδοτεί άμεσα και συστηματικά τους μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος, και να εμπλέκει όλους με την επιδέξια χρήση των ερωτήσεων. Μέσα από όλες αυτές τις παρεμβάσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζει τη θετική στάση και το ενδιαφέρον προς όλους, τις υψηλές προσδοκίες του και την επιθυμία του να συμμετέχουν οι πάντες στο μάθημα (Χρηστάκης, 2001).

3.7 Μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς

Οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού στη συμπεριφορά του μαθητή, ανεξάρτητα από το αν είναι αυθόρμητες ή προγραμματισμένες, ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν, ανάλογα με το περιεχόμενο τους, τη μαθητική συμπεριφορά. Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι συστηματικές και μελετημένες αντιδράσεις του εκπαιδευτικού, που ενθαρρύνουν την αναμενόμενη

συμπεριφορά των μαθητών. Τα μέσα ενθάρρυνσης περιλαμβάνουν τις αμοιβές, το προσωπικό παράδειγμα, την προοδευτική μορφοποίηση της συμπεριφοράς, τη σύναψη συμφωνίας και την αρνητική αμοιβή.

3.7.1 Αμοιβές

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007), οι αμοιβές διακρίνονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές αμοιβές αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και εκδηλώνονται ως ικανοποίηση από την ολοκλήρωση ή το επίπεδο εκτέλεσης του έργου, ως συναίσθημα επιτυχίας ή ως αυτοεπιβεβαίωση. Η κατάσταση αυτή προκαλεί ευχαρίστηση και ευφορία στο μαθητή και τον παρωθεί να συνεχίσει να εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά, καθώς του προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα. Το μέγεθος της αμοιβής εξαρτάται από εσωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες του μαθητή, που ο εκπαιδευτικός μόνο έμμεσα μπορεί να επηρεάσει (Χρηστάκης, 2001). Οι εξωτερικές αμοιβές είναι μορφές ικανοποίησης που είναι άσχετες με το (μαθησιακό) έργο το οποίο αμείβεται. Οι ικανοποιήσεις αυτές χορηγούνται στο μαθητή από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καθορίζει αν θα αμειφθεί ή όχι ο μαθητής, καθώς και το μέγεθος της αμοιβής. Μορφές εξωτερικής αμοιβής είναι η χορήγηση υλικών αντικειμένων (υλικές αμοιβές) και η χορήγηση μη υλικών αμοιβών. Οι υλικές αμοιβές συνίστανται στους καλούς βαθμούς, στην παροχή προνομίων, ειδικών ευθυνών και άλλων παρόμοιων επιβραβεύσεων. Απ' την άλλη, οι μη υλικές ανταμοιβές συνίστανται κυρίως σε πράγματα όπως είναι η προσοχή, ο έπαινος ή η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, η προσοχή των συνομήλικων, καθώς και η προσοχή και ο έπαινος φορέων εκτός της τάξης, όπως είναι οι διευθυντές και το σχολείο γενικά (Fontana, 1996a). Πάνω σ' αυτές στηρίζεται κυρίως ο έλεγχος της τάξης, ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός επισημαίνει συνεχώς στα παιδιά τα κριτήρια και τις επιτεύξεις που αφορούν στη δουλειά τους και μοιράζει ανάλογα επαίνους και ενθαρρύνσεις. Ο έπαινος και η ενθάρρυνση παίζουν σημαντικό ρόλο, γιατί αυξάνουν την αφοσίωση και το ενδιαφέρον του παιδιού για το έργο του και το βοηθούν να κεφαλαιοποιήσει τις επιτεύξεις του, βελτιώνοντας την αυτοπεποίθησή του και την πίστη του στις ικανότητες του.

Ένα σημείο που έχει απασχολήσει την έρευνα είναι η σχέση που υπάρχει μεταξύ εξωτερικών αμοιβών και εσωτερικών. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι δύο αυτές κατηγορίες αμοιβών δεν δρουν αθροιστικά, αλλά ανταγωνιστικά. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η αύξηση των εξωτερικών αμοιβών επιφέρει μείωση των εσωτερικών κινήτρων για επιτυχία

(Burden, 1995), και η κινούμενη από εξωτερικές αμοιβές εργασία είναι, σε σχέση με την κινούμενη από εσωτερικά κίνητρα, λιγότερο δημιουργική και περιέχει περισσότερα λάθη (Καψάλης, 1996). Βέβαια, οι εξωτερικές αμοιβές που αποσκοπούν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης συμβάλλουν στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων.

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αμείβουν την ακαδημαϊκή επίδοση με βάση το ανταγωνιστικό σύστημα. Η τακτική αυτή έχει αρνητικές επιπτώσεις και στην ακαδημαϊκή μάθηση και στην κοινωνική συμπεριφορά. Η αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή μάθηση οφείλεται στο γεγονός ότι το ανταγωνιστικό σύστημα αποθαρρύνει τους αδύνατους μαθητές από κάθε προσπάθεια βελτίωσης, αφού οι πιθανότητες τους να ξεπεράσουν τους καλούς μαθητές σε επίδοση είναι μηδαμινές. Γι' αυτό παραιτούνται από κάθε προσπάθεια. Απ' την άλλη, η αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά επέρχεται επειδή η συμπεριφορά συνήθως αποτελεί αντικείμενο επίκρισης και τιμωρίας και σπάνια αντικείμενο αμοιβής. Οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν ως αυτονόητη την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών και την αντιπαρέχονται. Ασχολούνται με θέματα συμπεριφοράς μόνο όταν παρουσιάζονται προβλήματα. Η τακτική αυτή, οδηγεί έμμεσα όσους μαθητές δεν μπορούν να προσελκύσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού τους με τις επιδόσεις τους προς την κατεύθυνση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου να προσελκύσουν τη δασκαλική προσοχή (Κολιάδης, 1995). Προκειμένου να παρακαμφθούν τα παραπάνω προβλήματα, ο εκπαιδευτικός πρέπει, εκτός από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, να αμείβει επιπλέον και το μαθησιακό ενδιαφέρον και την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής για την επιτυχή ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας. Με τον τρόπο αυτό κινητοποιείται το ενδιαφέρον των αδύνατων μαθητών και αυξάνεται η επίδοσή τους. Επίσης, αντικείμενο αμοιβής πρέπει να αποτελέσει και η κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή. Μαθητές που βρίσκονται στη διαδικασία προσαρμογής της συμπεριφοράς τους στις κοινωνικές νόρμες της τάξης ή που επιλύουν επιτυχώς προβλήματα κοινωνικής επικοινωνίας με αποδεκτούς τρόπους, πρέπει να αμείβονται. Οι μιχεβιοριστές σημειώνουν ότι οι αμοιβές πρέπει να είναι συχνότερες στην αρχή, ενώ μετά την παγίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς πρέπει να αραιώνουν και να γίνονται περιοδικά, ως ότου εξασφαλιστεί η διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι Wheldall & Merrett (1989) και οι Merrett & Wheldall (1990) δείχνουν ότι τόσο στην κατώτερη όσο και στη μέση εκπαίδευση οι δάσκαλοι κάνουν αποδοκιμαστικές και επιδοκιμαστικές παρατηρήσεις σε μια αναλογία 8:2 σ' ότι αφορά τη συμπεριφορά, ενώ για τη σχολική επίδοση η κατάσταση αντιστρέφεται.

3.7.2 Μίμηση προτύπων

Η μίμηση προτύπων (modeling) είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος μάθησης γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, και πρέπει να τον χρησιμοποιήσει συστηματικά και προγραμματισμένα ο εκπαιδευτικός, για να διδάξει τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς, που έχουν άμεση σχέση με την οργάνωση και την καλή λειτουργία της τάξης: τρόπους που διευκολύνουν τη λεκτική επικοινωνία, όπως είναι, για παράδειγμα, η προσοχή στον ομιλητή, τρόπους χειρισμού υλικού και οργάνων, τρόπους ελέγχου της συμπεριφοράς σε στιγμές συναισθηματικών εκρήξεων, τρόπους θετικής αντιμετώπισης και σεβασμού των άλλων, και τρόπους διεκπεραίωσης ενεργειών ρουτίνας (Good and Brophy, 1987).

Κοινωνικοί ψυχολόγοι, όπως ο Bandura, μελέτησαν τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος μαθαίνει καινούριες μορφές συμπεριφοράς ή τροποποιεί παλιούς τρόπους συμπεριφοράς μετά από μίμηση προσώπων με τα οποία ταυτίζεται ή ηρώων αναγνωσμάτων και κινηματογραφικών ταινιών (Κολιάδης, 1995). Ακόμη, οι ψυχολόγοι εξηγούν γιατί και μέσα από ποιους ψυχολογικούς μηχανισμούς η μίμηση προτύπων (modeling) αποβαίνει αποτελεσματικός μηχανισμός κοινωνικής μάθησης (Kirschenbaum, 1995). Μέσα από όλους αυτούς τους μηχανισμούς οι μαθητές, μιμούμενοι το δάσκαλο τους ή συμμαθητές τους που πέτυχαν το σκοπό τους, μαθαίνουν μορφές συμπεριφοράς τις οποίες ο ίδιος δεν θα ήθελε να διδάξει.

Για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς στους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω, πρέπει να καλλιεργήσει τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους μαθητές, για να ασκήσει το βαθμό ταύτισης των μαθητών με το πρόσωπο του, να προτρέπει λεκτικά τους μαθητές να μιμηθούν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, που παρουσιάζει με υποδειγματικό τρόπο, να περιγράφει τις πράξεις του με αναλυτικό τρόπο κατά την ώρα της επίδειξης, επεξηγώντας ταυτόχρονα το «τι», το «γιατί» και το «πώς» των πράξεων του, και να αναφέρει τις θετικές επιπτώσεις που θα έχει στους ίδιους τους μαθητές η μίμηση της συμπεριφοράς του (Richardson & Fallona, 2001· Κασσωτάκης, 1985· Νασιάκου, 1982).

3.7.3 Σύναψη συμφωνίας

Μετά από κοινή συζήτηση του εκπαιδευτικού με το μαθητή που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, καταλήγουν σε ενυπόγραφη συμφωνία (contracting) σχετικά με

τη μορφή συμπεριφοράς που αναμένεται να επιδείξει ο μαθητής για συγκεκριμένη χρονική περίοδο και την αμοιβή που θα λάβει μετά την εκπλήρωση της συμφωνίας. Η σύναψη συμφωνία δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να διαπιστώσει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ της συμπεριφοράς του και των συνεπειών της, και να διατυπώσει προσωπικές δεσμεύσεις. Καλό είναι η περίοδος της συμφωνίας να είναι σύντομη και οι όροι της σαφείς. Η σύναψη συμφωνίας έχει στο παρελθόν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο εξατομικευμένων προγραμμάτων και για διδακτικούς σκοπούς (Fontana, 1996a· Burden, 1995).

4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Με τη χρήση του όρου «αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς» εννοούμε το σύνολο των μεθόδων που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί ή και ο σχολικός οργανισμός ώστε να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα (Safran & Oswald, 2003). Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο όρος αντιμετώπιση δε θα πρέπει να εννοηθεί μόνο ως η αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι σε παραπτώματα των μαθητών. Ο όρος περιλαμβάνει μια ενότητα πρακτικών (θα μπορούσαμε να τις αποκαλέσουμε και στρατηγικές) οι οποίες αποβλέπουν τόσο στην καταστολή των απειθαρχών συμπεριφορών των μαθητών, όσο και στην πρόληψη τους (η πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο) (Κυρίδης, 1999).

Κάθε εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος με μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, πριν από κάθε προσπάθεια εξάλειψής της, πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ορισμένα βασικά πράγματα. Οι περισσότερες ανθρώπινες συμπεριφορές είναι προϊόν μάθησης. Έτσι, αν τις θεωρούμε απαράδεκτες για κάποιο λόγο, μπορούμε να βοηθήσουμε το άτομο που τις παρουσιάζει να τις ξεμάθει και να βάλει στη θέση τους κάτι πιο ταιριαστό. Η μάθηση βασίζεται κυρίως στη διαδικασία της ενεργούς εξάρτησης (ή μάθηση δια της δοκιμής και του λάθους). Η ενεργός εξάρτηση υπακούει στον νόμο του αποτελέσματος που με απλά λόγια σημαίνει ότι η ανταμειβόμενη συμπεριφορά τείνει να επαναλαμβάνεται, ενώ εκείνη που δεν επιβραβεύεται τείνει να εξαλείφεται. Αν θέλουμε επομένως να βοηθήσουμε κάποιον να ξεμάθει ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να μάθει κάτι πιο κατάλληλο, πρέπει να αλλάξουμε τον τρόπο με τον οποίο τον ανταμείβουμε ή όχι για τις πράξεις του (Fontana, 1996α).

Επόμενο βήμα για τον εκπαιδευτικό είναι να δώσει μία σαφή και λεπτομερή περιγραφή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να καταγράψει με ακρίβεια την ενοχλητική συμπεριφορά του μαθητή, την συχνότητα της, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Δεν έχει καμία αξία να σημειώσουμε απλώς «διασπαστική συμπεριφορά», αντίθετα οφείλουμε να σημειώσουμε ότι, για παράδειγμα σε κάθε μάθημα μπαίνει στην τάξη θορυβώντας ενώ έχουν μαζευτεί ήδη οι υπόλοιποι μαθητές ή σε κάθε μάθημα μιλά με τους συμμαθητές του όποτε αναθέτω στην τάξη μια δραστηριότητα κλπ. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός καταγράφει απέναντι από κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά τη συνηθισμένη δική του αντίδραση και τις ενδεχόμενες συνέπειές της στη συμπεριφορά του παιδιού στο υπόλοιπο μάθημα. Έχοντας συμπληρώσει τη λίστα του ο εκπαιδευτικός μπορεί να τη μελετήσει, για να δει τι είδους σχήμα αναδύεται, και έπειτα να προβεί σε τεχνικές τροποποίησης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Fontana, 1996β).

4.1 Επίλυση μικροπροβλημάτων

4.1.1 Μη λεκτικές παρεμβάσεις

Οι μη λεκτικές παρεμβάσεις είναι έμμεσης φύσης και στηρίζονται στις αρχές της ελάχιστης και της προοδευτικής παρέμβασης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αρχίζει με έμμεσες παρεμβάσεις, παιδοκεντρικές και λιγότερο περιοριστικές και προχωρεί σταδιακά, όταν οι πρώτες δεν αποδώσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, σε πιο άμεσες υποδείξεις, δασκαλοκεντρικές και περισσότερο περιοριστικές. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις είναι η αγνόηση, η παραγλωσσική υπόδειξη, ο έλεγχος δια της εγγύτητος προσέγγιση και η απτική επαφή. Τα πλεονεκτήματα των παρεμβάσεων αυτών, που τις καθιστούν πρώτης επιλογής τεχνικές, είναι το γεγονός ότι δεν διακόπτουν το μάθημα, δεν δημιουργούν κλίμα λεκτικής αντιπαράθεσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και δίνουν στους μαθητές την δυνατότητα αυτοδιόρθωσης (Levin & Nolan, 1991).

4.1.1.1 Προγραμματισμένη αγνόηση

Η τεχνική της προγραμματισμένης αγνόησης βασίζεται στην μιχεβιοριστική ψυχολογία της ανατροφοδότησης και ξεκινά από την παραδοχή ότι στόχος της αταξία είναι η προσέλκυση της προσοχής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγνοήσει εσκεμμένα μορφές μαθητικής αταξίας, που δεν δημιουργούν κινδύνους ή προβλήματα στο μάθημα και πρόκειται, κατά την εκτίμηση

του, να διαρκέσουν σύντομο χρονικό διάστημα (Καψάλης, 1996). Με την αγνόηση επιτυγχάνεις δύο στόχους: δεν διακόπτεις το μάθημα για παρατηρήσεις και δεν ανατροφοδοτείς την τακτική του άτακτου μαθητή. Αν, όμως, προβλέπει ότι πρόκειται να διαρκέσουν πολύ ή να εξελιχθούν σε σοβαρά προβλήματα, παρεμβαίνει άμεσα, όπως συνιστούν και τα συμπεράσματα του Kounin (1970), που τάσσεται υπέρ της έγκαιρης παρέμβασης. Αποτελεσματικότερη, όμως, είναι η τεχνική αυτή, αν συνδυαστεί με ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών. Επομένως ο καθηγητής δεν πρέπει να περιορίζεται στο να αγνοεί απλώς την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, πρέπει ενεργά να βρίσκει ευκαιρίες να ενθαρρύνει την επιθυμητή συμπεριφορά. Αυτό μερικοί ψυχολόγοι το περιγράφουν ως «τσακώνω το παιδί να φέρεται καλά». Ο καθηγητής θα πρέπει να τσακώσει το μαθητή να φέρεται καλά και να φροντίσει τότε να το ανταμείψει με την προσοχή του ή με οποιαδήποτε άλλη ενίσχυση χρησιμοποιεί, επαναλαμβάνοντάς το κάθε φορά που συμβαίνει (Ματσαγγούρας, 1982).

4.1.1.2 Παραγλωσσική επιτίμηση

Στην κλίμακα της προοδευτικής παρέμβασης, η αμέσως επόμενη παρέμβαση μετά την προγραμματισμένη αγνόηση, είναι η μη γλωσσική ή παραγλωσσική επιτίμηση που κάνει ο εκπαιδευτικός σιωπηρά με μια έντονη ματιά ή με μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής. Με το παραγλωσσικό μήνυμα δηλώνει στον παρεκτρεπόμενο ότι έχει γνώση της παρεκτροπής του και ότι αναμένει αμέσως την επαναφορά του στην τάξη (Stage & Quiroz, 1997).

4.1.1.3 Έλεγχος δια της Εγγύτητος

Στην περίπτωση όπου η παραγλωσσική παρέμβαση δεν αποδώσει, τότε ο εκπαιδευτικός προβαίνει χωρίς άλλη καθυστέρηση στο επόμενο βήμα, που είναι ο έλεγχος δια της εγγύτητος (proximity control). Σύμφωνα με την τρίτη κατά σειρά παρέμβαση ο εκπαιδευτικός, χωρίς να διακόψει το μάθημα, προχωράει με σταθερά βήματα και με αποφασιστικό βλέμμα προς το θρανίο του ατακτούντος. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εγγύτητα και η οπτική επαφή με το μαθητή τερματίζει, χωρίς άλλες διαδικασίες, την αταξία (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.1.4 Έλεγχος δια του Αγγίγματος

Στις λιγοστές περιπτώσεις που δεν φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα το παραπάνω, ο εκπαιδευτικός είναι έτοιμος και στη κατάλληλη θέση για το αμέσως επόμενο βήμα, που είναι ο έλεγχος δια του αγγίγματος, ο οποίος αποτελεί την κορύφωση της μη λεκτικής ή έμμεσης παρέμβασης του εκπαιδευτικού. Συνίσταται σε ένα απλό άγγιγμα του μαθητή στην πλάτη ή στο κεφάλι, το οποίο βεβαίως, με την γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού, πρέπει να λειτουργεί ως προτροπή και αξίωση για επαναφορά στην τάξη. Η τεχνική αυτή προϋποθέτει ότι υπάρχει μια θετική δασκαλομαθητική σχέση που επιτρέπει κάτι τέτοιο και ότι τη συγκεκριμένη στιγμή ο μαθητής είναι σε ψυχολογική θέση να δεχθεί το δασκαλικό πλησίασμα και άγγιγμα. Εξαγριωμένοι μαθητές, καθώς και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίθετου φύλου με τον εκπαιδευτικό δεν δέχονται εύκολα κάτι τέτοιο. Με την ευκαιρία, σημειώνουμε ότι οι χειρονομίες απτικής επαφής είναι γενικά καλός τρόπος έκφρασης της θετικής στάσης του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και έχει τη θέση του και σε ήρεμες καταστάσεις. Χρειάζεται, όμως, μεγάλη προσοχή, για να μην παρεξηγηθεί από τους μαθητές ή από τρίτους ως σεξουαλική παρενόχληση. Γι' αυτό πρέπει να είναι σύντομες και να μεταφέρουν με σαφήνεια το μήνυμα της αποδοχής και της αναγνώρισης, χωρίς να αφήνουν περιθώρια παρερμηνειών (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.2 Λεκτικές παρεμβάσεις για αποκατάσταση της τάξης

Στην κλίμακα της προοδευτικότητας των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού, οι λεκτικές παρεμβάσεις έρχονται ευθύς μετά τις μη-λεκτικές παρεμβάσεις και είναι άμεσης και όχι έμμεσης φύσης, όπως οι μη λεκτικές. Στη συνηθισμένη τους μορφή περιλαμβάνουν διάφορες μορφές επιπλήξεων, επιτιμήσεων και υποδείξεων για επαναφορά στην τάξη (Παγιατάκης, 1960). Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται με ιδιαίτερη έμφαση στην αρχή της προοδευτικότητας και ιεραρχεί τις λεκτικές παρεμβάσεις ως έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου, αναφορά του ονόματος του ατακτούντος, επερώτηση στον ατακτούντα, χιούμορ, ανάδειξη των επιπτώσεων της παρεκτροπής στους συμμαθητές, ανάδειξη των επιπτώσεων της παρεκτροπής στον εκπαιδευτικό, προβολή των θετικών επιπτώσεων μιας αποδεκτής συμπεριφοράς, ευγενής απαίτηση για τερματισμό παρεκτροπής, επισήμανση κακής χρήσης υλικών, υπενθύμιση των κανόνων, επίπληξη και διαταγή επαναφοράς στην τάξη (Burden, 1995). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε, ότι πέρα από τις αρχές της ελάχιστης παρέμβασης και της προοδευτικότητας, στις λεκτικές παρεμβάσεις που μπορούν

κάλλιστα να εξελιχθούν σε λεκτικές αντιπαραθέσεις, οφείλουμε να προσθέσουμε και μια τρίτη αρχή, την αρχή της συντομίας. Στις αυταπόδεικτες περιπτώσεις αταξίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιορίζεται στις επισημάνσεις και τις υποδείξεις του, χωρίς περιττές ερωτήσεις και αιτιολογήσεις για τα αυτονόητα, που συχνά δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές για «φτηνές» δικαιολογίες, διαμαρτυρίες και αντιπαραθέσεις, οι οποίες σε τελική ανάλυση διακόπτουν τη ροή του μαθήματος και χαλούν το γενικότερο κλίμα (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.2.1 Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου

Κατά την τεχνική της έμμεσης υπόδειξης του αναμενόμενου, ο εκπαιδευτικός δεν σχολιάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του παρεκτρεπόμενου, αλλά αντιθέτως σχολιάζει θετικά τους μαθητές που συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο. Για παράδειγμα, δεν λέει «Κώστα, σταμάτα να πετιέσαι και να μιλάς χωρίς άδεια», αλλά λέει «Μπράβο, Χρήστο, πάντα σέβεσαι τους κανόνες της καλής συζήτησης και μιλάς μόνο όταν σου δοθεί ο λόγος». Η τεχνική αυτή έχει το στοιχείο της υπόδειξης του τι είναι αναμενόμενο και προσφέρεται κυρίως για τις μικρότερες ηλικίες (Κολλιάδης, 1995). Ο Kounin (1970) έχει διατυπώσει το νόμο της «κυματοειδούς επίδρασης» (ripple effect), σύμφωνα με τον οποίο οι επιπτώσεις από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν περιορίζονται στο μαθητή που ήταν ο στόχος της παρέμβασης, αλλά επεκτείνονται και στους υπόλοιπους μαθητές, όπως οι κυματοειδείς ομόκεντροι κύκλοι στην επιφάνεια του νερού. Ο νόμος αυτός ισχύει επίσης και για την εφηβική και μετεφηβική ηλικία (Edwards, 1997). Παρομοίως, και ο Bandura (1986) κάνει λόγο για το φαινόμενο της κοινωνικής μίμησης, που εξηγεί πώς και γιατί λειτουργεί η τεχνική που περιγράφουμε.

4.1.2.2 Αναφορά του ονόματος του άτακτου μαθητή

Η επόμενη τεχνική, της αναφοράς του ονόματος του άτακτου μαθητή, εφαρμόζεται σε περιπτώσεις μικροαταξιών και έχει σκοπό να γνωστοποιήσει στο μαθητή ότι ο εκπαιδευτικός είναι ενήμερος της αταξίας του και, κυρίως, ότι αναμένει την επαναφορά στην τάξη. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός λέει: «έχουμε μέχρι τώρα, Πέτρο, αναφέρει τρεις λόγους για τους οποίους...». Η αναφορά του ονόματος του ατακτούντος μαθητή μπήκε «σφήνα» στο λόγο του εκπαιδευτικού, χωρίς καμία συσχέτιση με το περιεχόμενο του λόγου. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν είναι δυνατό, γίνεται κάποια προσπάθεια νοηματικής συσχέτισης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει «ας υποθέσουμε ότι η Βασιλική θέλει να βάψει

έναν τοίχο... πόσο χρώμα μπορεί να αγοράσει;», προκειμένου να προειδοποιήσει τη Βασιλική ότι αναμένει την επαναφορά της στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.2.3 Υποβολή ερώτησης στον άτακτο μαθητή

Στις περιπτώσεις που η φάση του μαθήματος το επιτρέπει, ο εκπαιδευτικός υποβάλλει προς τον ατακτούντα μαθητή ερώτηση σχετική με το περιεχόμενο του μαθήματος. Στην ήπια μορφή της η τεχνική αυτή αρχίζει με την αναφορά του ονόματος και συνεχίζει με την υποβολή της ερώτησης, ενώ στην πιο ελεγκτική της μορφή αρχίζει με την υποβολή της ερώτησης και ολοκληρώνεται με την αναφορά του ονόματος (Bond, 2008). Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής δεν αιφνιδιάζεται, αφού με το άκουσμα του ονόματος του στρέφει την προσοχή στο λόγο του εκπαιδευτικού που υποβάλλει την ερώτηση. Στην δεύτερη περίπτωση, ο μαθητής συνήθως δεν έχει ακούσει την ερώτηση και περιέρχεται σε δύσκολη θέση, η οποία δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να σχολιάσει την απροσεξία του και να εκφράσει τις θετικές προσδοκίες του για το μέλλον (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.2.4 Χιούμορ

Μια άλλη τεχνική είναι το χιούμορ, το οποίο είναι δύσκολο να οριστεί και αδύνατο να διδαχθεί. Αποτελεί, ίσως ένα από τα φυσικά χαρίσματα της προσωπικότητας που επιτρέπει στο άτομο να σχολιάζει, συχνά με διάθεση αυτοσαρκασμού, την πολυπλοκότητα των πραγμάτων και την απλοϊκότητα ή ακόμη και την κωμικότητα των προσεγγίσεων, αλλά και να προτείνει απρόσμενες προσεγγίσεις στην πραγματικότητα. Γι' αυτό ο Breton χαρακτηρίζει το χιούμορ ως απόλυτη επανάσταση του πνεύματος (Rodari, 1985). Αυτό σημαίνει ότι το άτομο έχει αυξημένη αυτογνωσία, ικανοποιητική σιγουριά για τον εαυτό του και ότι είναι εύκολο-προσέγγιστο άτομο. Οι μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα τη χιουμοριστική ικανότητα και διάθεση των εκπαιδευτικών (Cullingford, 1995). Ο ρόλος του χιούμορ είναι ευεργετικός στη διανθρώπινη επικοινωνία και ιδίως σε στιγμές αντιπαράθεσης και έντασης. Στην περίπτωση της αταξίας, για να μη μετατραπεί το χιούμορ σε σαρκασμό, πρέπει ο εκπαιδευτικός να αποφύγει αναφορά στο πρόσωπο του ατακτούντος μαθητή και να περιοριστεί στο χιουμοριστικό σχολιασμό της κατάστασης ή του προσώπου που καλείται να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Η αίσθηση και η χρήση του χιούμορ είναι θέμα τελείως προσωπικό και εξαρτάται από τον ψυχισμό της στιγμής (Woods, 1993). Γι' αυτό δεν είναι δυνατόν να

διατυπωθούν κανόνες και τρόποι χρήσης του. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δρα ευεργετικά και οι μαθητές το χαίρονται.

4.1.2.5 Ανάδειξη των επιπτώσεων της αταξίας

Επόμενη τεχνική είναι η ανάδειξη των επιπτώσεων της αταξίας, τόσο στους συμμαθητές, όσο και στον εκπαιδευτικό. Συμβαίνει μερικές φορές οι ατακτούντες μαθητές να μην έχουν απόλυτη συνείδηση των επιπτώσεων που έχει μια πράξη τους στους υπόλοιπους μαθητές και τον καθηγητή, γι' αυτό και μια καλή τεχνική είναι ο εκπαιδευτικός να αναδεικνύει αυτές τις επιπτώσεις και να υπενθυμίζει στον ατακτούντα το χρέος του να μη βλάπτει τους άλλους με τις δικές του πράξεις. Η τεχνική αυτή αξιοποιείται συστηματικά από το μοντέλο πειθαρχίας του Gordon (1974, 1991) και είναι γνωστή ως “I message” (Μήνυμα του Εγώ). Ο Gordon πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός δικαιούται να εκφράζει με απλό και ευθύ τρόπο τα συναισθήματα που του προκαλούν οι πράξεις των μαθητών και να αξιώνει να γίνονται σεβαστά από τους μαθητές του τα δικαιώματά του και τα συναισθήματά του. Ως τεχνική η περιγραφόμενη απευθύνεται στην αυτορρύθμιση των μαθητών και δεν ασκεί τον εξαναγκασμό που έχει τη δυνατότητα να εξασκήσει ο εκπαιδευτικός με τα παιδονομικά μέτρα που έχει στη διάθεσή του.

4.1.2.6 Προβολή των θετικών επιπτώσεων μιας αποδεκτής συμπεριφοράς

Με την τεχνική της προβολής των θετικών επιπτώσεων επιχειρούμε τη «θετικοποίηση» μιας αρνητικής κατάστασης. Συγκεκριμένα, αντί να τονίσει ο εκπαιδευτικός τις αρνητικές επιπτώσεις της παρεκτροπής, τονίζει τις θετικές επιπτώσεις που θα υπάρξουν για τους ίδιους, αν σταματήσουν την αταξία και αναπτύξουν την αναμενόμενη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει σε μαθητές που «χαζεύουν» και καθυστερούν να αρχίσουν τις ατομικές εργασίες: «φροντίστε να τελειώσουμε νωρίτερα σήμερα τις εργασίες, για να συζητήσουμε τα περί εκδρομής». Έτσι, με έμμεσο τρόπο ο εκπαιδευτικός στρέφει το μαθητή από την αταξία προς την ορθή συμπεριφορά, αξιοποιώντας πάντα τις δυνατότητες αυτορρύθμισης που έχει (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.2.7 Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της παρεκτροπής

Σύμφωνα με την τεχνική της ευγενούς απαίτησης, ο εκπαιδευτικός ζητά με θετικό τόνο και ύφος, αλλά και με αποφασιστικότητα, από τον παρεκτρεπόμενο να επανέλθει στην τάξη. Για παράδειγμα, μπορεί να πει: «σε παρακαλώ, Δημήτρη, τέλειωσε την ψιλοκουβεντούλα με τους διπλανούς. Έχουμε πολλή δουλειά να κάνουμε ακόμη». Αναλυτικά σχόλια και εξηγήσεις για την αταξία του μαθητή και διευκρινίσεις για την απαίτηση του εκπαιδευτικού τις περισσότερες φορές περιττεύουν και, μάλλον, αδυνατίζουν την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, διότι δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή για «φτηνές» δικαιολογίες, αμφισβητήσεις και αντιπαραθέσεις, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου τα πράγματα είναι αυταπόδεικτα. Ήδη με την τεχνική αυτή ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από τις τεχνικές αυτορρύθμισης και προσανατολίζεται προς τις τεχνικές άσκησης του δασκαλικού ελέγχου, που βασίζεται στην εξουσία ρόλου την οποία κατέχει (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.2.8 Επισήμανση της κακής χρήσης των υλικών

Όταν μαθητές προβαίνουν σε μικροαταξίες και μικροφθορές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισημάνει την κακή χρήση των υλικών, που δημιουργεί το πρόβλημα. Μπορεί να πει, για παράδειγμα, «οι γομολάστιχες είναι για να σβήνουμε και όχι να τις πετάμε στον άλλο», ή «τα θρανία είναι για να ακουμπάμε και όχι για να απαθανατίζουμε το πέρασμα μας». Η τεχνική της επισήμανσης ενέχει το στοιχείο της επίπληξης και απαιτεί αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Ως τεχνική είναι πρόσφορη για μικρότερες ηλικίες (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.2.9 Υπενθύμιση των κανόνων

Όταν η τάξη έχει σαφώς καθορισμένους κανόνες, κατά προτίμηση διαμορφωμένους με τη συμμετοχή των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υπενθυμίσει στον άτακτο μαθητή τον κανόνα που παραβαίνει. Μπορεί, για παράδειγμα, να πει: «Σωτήρη, έχουμε αποφασίσει ότι δεν λύνουμε τις διαφορές μας με τη βία και εσύ επιχείρησες να γρονθοκοπήσεις το συμμαθητή σου. Αν ξανά επιχειρήσεις κάτι τέτοιο, θα σε πάω στο γραφείο του διευθυντή με αίτημα να σε στείλει σε άλλο τμήμα». Με την τεχνική της υπενθύμισης των κανόνων γίνεται επίκληση ενός εξωτερικού συστήματος ρύθμισης της συμπεριφοράς. Το γεγονός, όμως ότι οι μαθητές έχουν συμβάλει στη διατύπωση των κανόνων και ότι οι ίδιοι τελικά επιλέγουν αν θα σεβαστούν τους κανόνες ή όχι διασώζει κάποιο βαθμό αυτορρύθμισης. Διευκρινίζεται,

ωστόσο, ότι η επίκληση των κανόνων πρέπει να συνοδεύεται και από την επιβολή των προβλεπόμενων κυρώσεων, όταν οι κανόνες, τελικά, δεν γίνονται σεβαστοί. Σε αντίθετη περίπτωση και οι κανόνες ατονούν και το κύρος του εκπαιδευτικού εκφυλίζεται (Ματσαγγούρας, 2007).

4.1.2.10 Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη

Τελευταία στην κλίμακα των λεκτικών επιπλήξεων, με αυξημένο βαθμό εξωτερικού ελέγχου, είναι η παρέμβαση της επίπληξης που ενέχει έμμεσα ή άμεσα διατυπωμένη και τη διαταγή για επαναφορά στην τάξη. Η μετρημένη χρήση σύντομων επιπλήξεων, που στηρίζονται από οπτική επαφή και άλλα παραγωγιστικά μηνύματα δηλωτικά της ενόχλησης και της αποφασιστικότητας, είναι συνήθως αποτελεσματική τεχνική για τον τερματισμό μικροαταξιών. Υπερβολικές εκφράσεις οργής, με προσωπικούς χαρακτηρισμούς και εκφοβιστικές απειλές, δεν έχουν θέση στις επιπλήξεις. Αρκεί η έκφραση δυσαρέσκειας για την πράξη και η αποφασιστική υπόδειξη του τι αναμένεται από το μαθητή να κάνει. Η επίπληξη μπορεί να γίνει ιδιωτικά ή δημόσια. Η βιβλιογραφία προκρίνει την ιδιωτική από τη δημόσια επίπληξη, αν και οι μαθητές φαίνεται να συνιστούν τη δημόσια. Οι μαθητές είναι συνήθως αυστηροί κατά τη διατύπωση κανόνων και διαδικασιών πειθαρχίας, και εκφράζουν τη λογική του εξωτερικού ελέγχου και της αυστηρής τιμωρίας και όχι τη λογική του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης, που είναι παιδαγωγικότερη προσέγγιση (Ανδρέου, 1998).

4.2 Επίλυση επίμονων προβλημάτων

Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που εμμένουν στην παρεκτροπή, παρά την προοδευτική χρήση έμμεσων αρχικά και άμεσων στη συνέχεια παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Τα προβλήματα της κατηγορίας αυτής τα καλούμε «επίμονα» προβλήματα και πρέπει να αντιμετωπιστούν, διότι εμποδίζουν την διεξαγωγή της διδασκαλίας. Προς το σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει παρεμβάσεις που αυξάνουν, σε σχέση με τις λεκτικές παρεμβάσεις του προηγούμενου κεφαλαίου, τον έλεγχο του εξωτερικού περιβάλλοντος επί των μαθητών, χωρίς όμως να αναιρούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της παρέμβασης.

Η επίλυση των επίμονων προβλημάτων γίνεται με την αναζήτηση των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς και την ταυτόχρονη αντιμετώπιση των συμπτωμάτων που

εκφράζονται με την παραβατική συμπεριφορά του μαθητή. Η αντιμετώπιση των συμπτωμάτων μπορεί να γίνει είτε με κατασταλτικό είτε με αναπτυξιακό τρόπο. Ως κατασταλτική αντιμετώπιση θεωρούμε όλες τις τιμωρητικές τεχνικές που περιορίζουν το σύμπτωμα χωρίς να θεραπεύουν την αιτία που το προκαλεί και ως αναπτυξιακή αντιμετώπιση χαρακτηρίζουμε όλες τις προσεγγίσεις που βοηθούν το μαθητή να συνειδητοποιήσει την αποτελεσματικότητα και την προβληματικότητα της συμπεριφοράς του και τον στηρίζουν στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων μορφών συμπεριφοράς.

4.2.1 Κυρώσεις μέσω φυσικών συνεπειών

Φυσικές είναι οι συνέπειες που εισπράττει κάποιος ως συνεπακόλουθο της συμπεριφοράς του. Αν κακομεταχειριστούμε τον ηλεκτρονικό μας υπολογιστή, θα χαλάσει και θα μείνουμε χωρίς αυτόν. Αν αργήσουμε όταν μας καλέσουν να κάνουμε κάτι, τότε θα χάσουμε τη σειρά μας και θα μείνουμε τελευταίοι. Από τη στιγμή που θέλουμε τον ηλεκτρονικό μας υπολογιστή και δεν μας αρέσει να χάνουμε τη σειρά μας, θα φροντίσουμε να τροποποιήσουμε ανάλογα τη συμπεριφορά μας, ώστε να αποφύγουμε αυτές τις δυσάρεστες συνέπειες στο μέλλον. Αποτελούν, λοιπόν, φυσική συνέπεια του σφάλματος, γι' αυτό και θεωρούνται δίκαιες. Επιτρέπουν ν' αποκτάει κανείς μόνος του την πείρα και να ζει στην αντίδραση από την αυτενέργεια που προκάλεσε η πράξη του (Παπαθεοδώρου, 1964).

Από την άποψη του σχολείου το πεδίο εφαρμογής του νόμου των φυσικών συνεπειών είναι περιορισμένο. Το σχολείο δεν είναι υποχρεωμένο να διαφυλάξει μόνο την ασφάλεια των παιδιών και να τους προσφέρει τις κατάλληλες μορφωτικές ευκαιρίες, αλλά και να προστατεύσει τα δικαιώματα των άλλων παιδιών. Εάν όμως εφαρμοστεί μέσα σε σαφή και προσεκτικά καθορισμένα όρια, ο νόμος των φυσικών συνεπειών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διάπλαση της συμπεριφοράς και τη διατήρηση του ελέγχου πάνω σε άτομα και ομάδες. Η ιδέα της χρήσης των φυσικών συνεπειών της παραβατικής συμπεριφοράς ως μέσου συνετισμού των μαθητών είναι αρκετά παλιά. Ο Rousseau την θεωρεί αποδεκτή μορφή ποινής και συνιστά, για παράδειγμα, ο μαθητής που έσπασε το τζάμι της τάξης να υποστεί τις συνέπειες του ψύχους, για να εκτιμήσει την αναγκαιότητα του τζαμιού και το ανεύθυνο της πράξης του. Με την ίδια λογική, ο εκπαιδευτικός αφήνει το μαθητή με την αντικοινωνική συμπεριφορά να περιέλθει σε κατάσταση κοινωνικής απομόνωσης και του επεξηγεί πώς η αντικοινωνική του συμπεριφορά τον οδήγησε στη δυσάρεστη αυτή θέση. Κατά ανάλογο

τρόπο ένας μαθητής που αρνείται αγενώς την προσφορά βοήθειας του δασκάλου του, μπορεί να μείνει για λίγο χωρίς βοήθεια, ώστε να συνειδητοποιήσει τι σημαίνει να παλεύεις μόνος σου, ή, αν καταχράται την εμπιστοσύνη του καθηγητή όταν του έχει δοθεί ένα προνόμιο, τότε το προνόμιο μπορεί να του αφαιρεθεί (Ξέκαλος και Παπαγεωργίου, 1970).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι πρέπει οι φυσικές συνέπειες να γίνουν αισθητές στο παιδί όσο πιο σύντομα είναι δυνατόν μετά τη δραστηριότητα που τις προκάλεσε. Με τον τρόπο αυτό μπορεί το παιδί να δει τον αιτιώδη δεσμό ανάμεσα στα δύο και να φροντίσει στο μέλλον να αποφύγει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Σημαντικό είναι επίσης να μην προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει τις φυσικές συνέπειες προσθέτοντας αυστηρές επιπλήξεις. Μπορεί, αν το θεωρήσει απαραίτητο, να επισημάνει στο παιδί τον δεσμό ανάμεσα στην αιτία και στο αποτέλεσμα, αλλά εάν προχωρήσει σε έναν επίμονο στιγματισμού του παιδιού, κινδυνεύει να του αποσπάσει τη προσοχή από τον δεσμό και επιπλέον να του δημιουργήσει αισθήματα μνησικακίας και εχθρότητας. Είναι προτιμότερο να αφήσει κανείς τις φυσικές συνέπειες να μιλήσουν μόνες τους, επισημαίνοντάς τις απλώς στο παιδί με σύντομο και πρακτικό τρόπο. Έτσι δίνεται στο παιδί το περιθώριο να καταλάβει με σαφήνεια ότι οι συνέπειες αυτές προκλήθηκαν από το ίδιο και δεν προήλθαν από μια οργισμένη απόφαση του εκπαιδευτικού (Fontana, 1996β).

4.2.2 Κυρώσεις μέσω λογικών συνεπειών

Σε αντίθεση με τις φυσικές συνέπειες, που προκύπτουν χωρίς τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, οι λογικές συνέπειες δεν επέρχονται με φυσικό τρόπο, ως αποτέλεσμα της παράβασης, αλλά διαμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό, συχνά με τη συμμετοχή των μαθητών, με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η λογική συσχέτιση μεταξύ παράβασης και των συνεπειών που θα υποστεί ο παραβάτης (Burden, 1995). Με την τεχνική των λογικών συνεπειών ο μαθητής καλείται, ανάλογα με την περίπτωση να αποκαταστήσει φθορές και ακαταστασίες που προκάλεσε, να στερηθεί προνομίων λόγω κακής χρήσης υλικών, να υποστεί, μέσα σε μια ηθική λογική μωσαϊκής φύσης, τα ίδια που προκάλεσε με τις πράξεις του στους συμμαθητές του, και να υιοθετήσει αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς, προκειμένου να γίνει αποδεκτός στην κοινή ζωή της τάξης. Έτσι, για παράδειγμα, καλείται να καθαρίσει το θρανίο που μουντζούρωσε, στερείται τη δυνατότητα να παίζει με την μπάλα του μπάσκετ στο διάλειμμα, επειδή στο προηγούμενο διάλειμμα δεν φρόντισε για την επιστροφή της και, τέλος, καλείται να μην «πετιέται», αλλά να σηκώνει το χέρι του, αν θέλει να πάρει το λόγο και να μην αγνοούνται από τον εκπαιδευτικό οι απαντήσεις του (Devries and Zan, 1994). Δεν είναι

όμως εύκολο για τον εκπαιδευτικό να βρίσκει επιτόπου για κάθε μορφή αταξίας τις λογικές συνέπειες, γι' αυτό καλό είναι για τις συνηθισμένες αταξίες να έχει προκαθορίσει και συνδιαμορφώσει με τους μαθητές κατάλογο λογικών συνεπειών. Κάτι τέτοιο καθιστά εύκολη στην εφαρμογή και, κυρίως, αποδεκτή από τους μαθητές την τεχνική των λογικών συνεπειών. Πριν από την επιβολή των λογικών συνεπειών επιβάλλεται παιδαγωγικά ο εκπαιδευτικός, μόλις παρατηρήσει την παράβαση, να υπενθυμίσει στο μαθητή τις συμφωνηθείσες κυρώσεις και να του ζητήσει να επανέλθει σε αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Έτσι, ο μαθητής έχει περιθώρια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς και δεν βιώνει ως εκδικητική τιμωρία τις κυρώσεις που θα δεχθεί, σε περίπτωση που εμμένει στην παραβατική συμπεριφορά (Dreikurs, 1982).

4.2.3 Τιμωρητικές κυρώσεις

Στην ιστορία της εκπαίδευσης έχει χρησιμοποιηθεί μια μεγάλη κατηγορία κυρώσεων, που ο Piaget ονομάζει τιμωρητικές κυρώσεις και περιλαμβάνουν ποικίλα είδη ποινών. Είναι οι ενέργειες (γλωσσικές και έμπρακτες) του εκπαιδευτικού που χρησιμοποιούνται ως μηχανισμοί για να εξασφαλιστεί η πειθαρχία στο σχολείο (Μπίκος, 2004· Γκότοβος, 1999). Η δυσάρεστη εμπειρία, τα δυσμενή μέτρα, που επιβάλλει ένα πρόσωπο εξουσίας, στην περίπτωση μας ο εκπαιδευτικός, στο μαθητή, όταν παραβαίνει τους κανονισμούς του σχολείου (Ματσαγγούρας, 1999· Ματσαγγούρας, 1988). Σκοπός τους είναι να προκαλέσουν ψυχική ή σωματική οδύνη, ώστε να προκαλέσουν οδυνηρά βιώματα και μέσω αυτών να αποθαρρυνθούν μελλοντικές παρεκτροπές.

Οι ποινές, ανάλογα με τη φύση τους, διακρίνονται σε ψυχολογικές και σε σωματικές. Οι ψυχολογικές ποινές συμπεριλαμβάνουν την κοινωνική απομόνωση και τη συναισθηματική αποστέρηση. Κατά την κοινωνική απομόνωση, ο εκπαιδευτικός απομακρύνει από το θρανίο του, από τη μαθητική ομάδα ή ακόμη και από την τάξη τον άτακτο μαθητή. Σύμφωνα με το Π.Δ. 104/79, που αφορά τη διαγωγή των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προβλέπεται η ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα καθώς και η αποβολή από το σχολείο για λίγες μέρες, ως αποδεκτές μορφές ποινών. Ωστόσο, η ωριαία αποβολή από το μάθημα δεν συνίσταται, διότι, πέρα από τα μαθησιακά κενά που δημιουργεί στο παιδί, προσφέρει σε αρκετούς μαθητές, κυρίως των μεγάλων τάξεων, ένα καλοδεχούμενο «ρεπό». Επιπλέον, εγκυμονεί κινδύνους για τους μαθητές που παραμένουν ανεπίβλεπτοι στο προαύλιο και ποινικές ευθύνες για τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση που συμβεί ατύχημα. Αν, όμως,

εξασφαλισθούν συνθήκες ασφαλούς απομόνωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μέτρο και φειδώ. Η συναισθηματική αποστέρηση βασίζεται στην ψυχολογική ανάγκη του παιδιού για αποδοχή και αναγνώριση, κυρίως από πρόσωπα κύρους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη και στην εφηβεία, κατά την οποία ο μαθητής υπολογίζει υπέρμετρα την γνώμη των συνομηλίκων, η γνώμη των εκπαιδευτικών παραμένει βαρύνουσα, όπως αποδεικνύεται από σχετικές έρευνες. Κατά τη συναισθηματική αποστέρηση ο εκπαιδευτικός κρατά μια αποστασιοποιημένη στάση, για να δηλώσει τη δυσaréσκεια του και την αποδοκιμασία της συμπεριφοράς του μαθητή. Πρόκειται, βεβαίως, για προσωρινή πρακτική, που αίρεται, μόλις αλλάξει προς το αναμενόμενο η συμπεριφορά του μαθητή (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου & Τσαγκάρη, 1999). Απ' την άλλη, οι σωματικές ποινές προκαλούν κόπωση, όπως για παράδειγμα, η ορθοστασία, η επιπλέον σχολική εργασία και ο σωματικός πόνος. Οι σωματικοί πόνοι αρχίζουν με το απλό τράβηγμα του αυτιού και φτάνουν μέχρι το συστηματικό ραβδισμό, που ήταν στην ημερήσια διάταξη του παραδοσιακού σχολείου. Σε μερικά σχολεία του εξωτερικού, ακόμη και σήμερα, ο διευθυντής του σχολείου μπορεί νόμιμα να χρησιμοποιήσει το ραβδισμό ως προωθημένη μορφή επιβολής της σχολικής πειθαρχίας, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην Ελλάδα, η χρήση κάθε μορφής σωματικής βίας απορρίπτεται από τη σύγχρονη παιδαγωγική, αλλά απαγορεύεται και νομοθετικά, καθώς παραβιάζει τα αναγνωρισμένα δικαιώματα του παιδιού. Σύμφωνα με την νομοθεσία, οι σχολικές κυρώσεις, που επιβάλλονται στους μαθητές, κλιμακώνονται ως παρατήρηση, επίπληξη, ωριαία απομάκρυνση από το διδασκόμενο μάθημα, αποβολή από τα μαθήματα μέχρι τρεις μέρες, αποβολή από τα μαθήματα μέχρι πέντε μέρες, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (Ζαφериάδης κ.α, 2004).

Οι σχολικές κυρώσεις ως πρόβλημα «παιδαγωγικής πρακτικής» συνεχίζει και στις μέρες μας να πυροδοτεί συζητήσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, παιδαγωγοί) για τη νομιμότητα αλλά και την ωφέλεια που αυτές έχουν. Από τη μια πλευρά οι οπαδοί της αντιαυταρχικής αγωγής αμφισβητούν σφοδρά την αποτελεσματικότητα και τη νομιμότητα των ποινών στο σχολείο, ενώ από την άλλη οι θιασώτες της αυταρχικής αγωγής υποστηρίζουν τις σχολικές κυρώσεις και επιχειρηματολογούν λέγοντας πως το σχολείο, για να διασφαλίσει την εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία του, διαθέτει δύο μηχανισμούς ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, τον παιδαγωγικό έλεγχο και τις σχολικές κυρώσεις (Γκότοβος, 1996).

Παρά το γεγονός ότι κάποιοι θεωρούν αναγκαία και παιδαγωγικά χρήσιμη την επιβολή τιμωρητικών κυρώσεων στη σχολική τάξη, η πλειονότητα των σύγχρονων παιδαγωγών θεωρούν τις ποινές όχι μόνο λειτουργικά αναποτελεσματικές αλλά και παιδαγωγικά απαράδεκτες (Hoover & Kindsvatter, 1997). Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και ως έσχατο μέσο κάποιοι μπιχεβιοριστικής κατεύθυνσης ψυχολόγοι και παιδαγωγοί δέχονται τη λελογισμένη χρήση τους (Edwards, 1997). Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται οι S. Engelmann (1969) και J. Dobson (1970, 1992), οι οποίοι θεωρούν ότι η χαλαρή διαπαιδαγώγηση των προοδευτικών παιδαγωγών έχει αποτύχει στην ανατροφή των παιδιών και εισηγούνται τη χρήση αυστηρής πειθαρχίας, για την επιβολή της οποίας προτείνουν και τη χρήση σωματικών ποινών (Burden, 1995). Την αναγκαιότητα των ποινών φαίνεται να αναγνωρίζει και ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και η πλειονότητα των μαθητών (Αραβανής, 1998· Ανδρέου, 1998· Κυριακίδης, 1998).

Η πραγματική διάσταση του προβλήματος, όμως δεν έγκειται στο ερώτημα για το ωφέλιμο ή το ανώφελο των ποινών, αλλά στο ερώτημα αν μπορεί να λειτουργήσει οποιοδήποτε κοινωνικό σύστημα, όπως για παράδειγμα η ομάδα της τάξης, χωρίς την ύπαρξη κανόνων (Χατζηδήμου, 2000). Έρευνες μάλιστα έδειξαν ότι το καλό συναισθηματικό κλίμα σε μια τάξη δεν επηρεάζεται αρνητικά από τον έλεγχο που ασκεί ο εκπαιδευτικός στην επικοινωνία της τάξης του. Οι εκπαιδευτικοί που ελέγχουν αυστηρά, δηλαδή με συνέπεια, την κατάσταση δεν είναι απαραίτητα απορριπτικοί για τους μαθητές τους. Όπως και αντίστροφα, αυτοί που ασκούν ελάχιστο ή ευκαιριακό έλεγχο δεν αποδείχτηκε ότι ενδιαφέρονταν περισσότερο ή έτρεφαν θετικότερα συναισθήματα για τους μαθητές τους (Brophy & Good, 1985).

Η επιβολή των κυρώσεων δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο της σχολικής τάξης, αλλά λειτουργεί και παρεμβαίνει ως κοινωνικός έλεγχος σε κάθε κοινωνικό σύστημα, ακόμη και στις άτυπες φιλικές ομάδες στις οποίες μάλιστα είναι συνήθως και ιδιαίτερα αποτελεσματική (Νόβα-Καλτσούνη, 1996). Έτσι ο χλευασμός ή ο αποκλεισμός από την επικοινωνία με τους συνομηλίκους είναι το πιο συχνό μέσον που χρησιμοποιεί η ομάδα συνομηλίκων για να υπενθυμίσει σε κάποιο μέλος της ότι παρέβη κάποιον κανόνα (Wheelan, 1993· Φεντ, 1989). Είναι λοιπόν αναμενόμενο, όταν διαταράσσεται η επικοινωνία στη σχολική τάξη, να επιβάλλονται αρνητικές κυρώσεις. Όταν δηλαδή ο κοινωνικός έλεγχος παρεμβαίνει ακόμα και στις άτυπες ομάδες φίλων, είναι αναμενόμενο να παρεμβαίνει και στην τυπική ομάδα της τάξης (Κυρίδης 1999· Μιχαλακόπουλος 1997).

Ένα πρώτο πρόβλημα έγκειται στο κατά πόσον είναι γνωστοί και αποδεκτοί οι κανόνες που ισχύουν ή οφείλουν απλά οι μαθητές να τους «αποκρυπτογραφήσουν» από τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού. Το πρόβλημα είναι ότι η ύπαρξη και λειτουργία των κανόνων γίνεται συνειδητή στο μαθητή κατά κύριο λόγο στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρεμβαίνει ο έλεγχος από την πλευρά του εκπαιδευτικού και σπανιότερα των συμμαθητών του. Έτσι το παιδί συνειδητοποιεί την ύπαρξη κανόνων από τις επιπτώσεις των πράξεων του, αρνητικές ή θετικές (Smith & Laslett, 1996· Τσιπλητάρης, 1992). Εντασσόμενο δηλαδή το παιδί στη σχολική τάξη έχει μια σειρά εμπειρίες που του δείχνουν ποιο είναι το επιτρεπτό και ποιο το ανεπίτρεπτο, τουλάχιστον για το συγκεκριμένο δάσκαλο ή τη συγκεκριμένη τάξη. Το επόμενο πρόβλημα ψυχοπαιδαγωγικής υφής είναι ότι οι αρνητικές κυρώσεις αναστέλλουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων προσωπικών αναγκών και θίγουν την προσωπικότητα του παραβάτη επιφέροντας πλήγματα στην αυτοαντίληψη του (Goffman, 1976). Οι πλέον οδυνηρές μάλιστα κυρώσεις θίγουν συνήθως συνολικά την προσωπικότητα του μαθητή, κάτι το οποίο συχνά δεν συμβαδίζει με τη σοβαρότητα της παράβασης (Γκότοβος, 1995). Αυτοί είναι και οι λόγοι που οι παιδαγωγοί της Σχολής Dewey προτείνουν τη θέσπιση των κανόνων με συμμετοχικές διαδικασίες (Dewey, 1980). Έτσι επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη δυνατή αυτοδέσμευση και κατά συνέπεια ο αυτοέλεγχος των εμπλεκόμενων. Παράλληλα δεν είναι αποκλειστικός κριτής των παραβάσεων μόνο ο εκπαιδευτικός, αλλά είναι πιθανό σε κάποιες περιπτώσεις να παρεμβαίνει και ο κοινωνικός έλεγχος εκ μέρους της συμμαθητικής ομάδας (Doyle, 1985).

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως είναι οι μοναδικοί και ανεξέλεγκτοι κριτές που κρίνουν και αποφασίζουν για την παράβαση των κανόνων (Postic 1995, Emler 1993). Την επαναφορά των παραβατών στην τάξη επιχειρούν να την εξασφαλίσουν με τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν, δηλαδή την περιθωριοποίηση, τη χειραγωγή και την ενσωμάτωση. Αυτές βέβαια είναι γενικού τύπου στρατηγικές οι οποίες ως εμφανές στοιχείο ή μέσον για την υλοποίηση τους χρησιμοποιούν τις κυρώσεις (Γκότοβος, 1995). Η περιθωριοποίηση, για παράδειγμα, ενός μαθητή συντελείται μέσα από την επιβολή κάποιων κυρώσεων.

Και η επιβολή κυρώσεων όμως δεν είναι πάντα αυτονόητη ή άμεση, αλλά χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με την κρίση του (Doyle, 1985). Μπορεί σε κάποια περίπτωση να επιβάλει άμεσα κυρώσεις, διότι θεωρεί ότι η σύνδεση της παράβασης ενός κανόνα με το αρνητικό συναίσθημα της τιμωρίας θα έχει ως αποτέλεσμα τη συμμόρφωση του παραβάτη (Φράγκος, 1993). Σε άλλες περιπτώσεις όμως μπορεί να

αποφασίσει για λόγους είτε στρατηγικής είτε παιδαγωγικής αντίληψης απλά να απειλήσει με επιβολή κυρώσεων, δηλαδή να παρουσιάσει την παράβαση του κανόνα και να αναφέρει της συνέπειες που θα έχει. Τέλος μπορεί κατά περίπτωση να αποφασίσει και για την αναστολή της επιβολής κυρώσεων, δηλαδή είτε να επιβάλλει μία συμβολική ποινή στον παραβάτη είτε να του ζητήσει ως αντιστάθμισμα εξαιρετικές επιδόσεις σε άλλους τομείς της σχολικής ζωής. Με την υπόμνηση βέβαια ότι σε περίπτωση υποτροπής θα επιβληθεί η κύρωση που για την ώρα τελεί υπό αναστολή (Γκότοβος 1995, Κωνσταντίνου 1997).

4.3 Επίλυση προβλημάτων ομαδικής συμπεριφοράς

Ορισμένες φορές τα προβλήματα της τάξης πηγάζουν από τη συμπεριφορά ορισμένων ομάδων και όχι από την ατομική συμπεριφορά. Το κάθε παιδί ξεχωριστά μπορεί να είναι υπάκουο και φιλικό, ενώ, αν μαζευτούν όλοι μαζί, είναι σαν να μεταμορφώνονται. Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, οι αρχές παραμένουν οι ίδιες όπως και στις περιπτώσεις των μεμονωμένων παιδιών (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2006). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να μελετήσει προσεκτικά την συμπεριφορά που θέλει να τροποποιήσει σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή σε ολόκληρη την τάξη, κατόπιν τις συνήθειες συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς και τέλος το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Με αυτή τη λίστα θα καταφέρει να εντοπίσει ίσως τι πυροδοτεί την κατάσταση αυτή και να σκεφτεί πιθανούς τρόπους να την αντιμετωπίσει. Όποια μέθοδο κι αν αποφασίσει τελικά ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει, πρέπει να έχει στο μυαλό του κάποιες γενικές στρατηγικές. Αρχικά θα πρέπει να εντοπιστούν τα μέλη της ομάδας που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα συγκεντρώσει τις προσπάθειες του πάνω σ' αυτά ειδικά τα άτομα, εφαρμόζοντας τις τεχνικές που αναφέρθηκαν παραπάνω, γνωρίζοντας, ότι αν τα πάρει με το μέρος του, η υπόλοιπη ομάδα θα ακολουθήσει. Ένα άλλο θετικό βήμα, είναι να χωρίζετε η ομάδα που ατακτεί. Αυτό σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός τους βάζει να κάθονται χωριστά στην τάξη ή να τους εγγράφει σε χωριστές ομάδες εργασίας. Μειώνοντας την εγγύτητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να σπάσει την συνοχή της ομάδας και να ενθαρρύνει τα μέλη της να φτιάξουν φιλίες έξω από αυτήν. Βέβαια το ιδανικό είναι να μην πάρουν είδηση τα παιδιά ότι πρόκειται για στρατηγική του καθηγητή. Κάτι που βοηθάει επίσης, είναι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά ατομικά. Με τον τρόπο αυτό κάθε παιδί αποκτά μια προσωπική σχέση με τον καθηγητή, πράγμα που βοηθάει στη διάσπαση της συνοχής της ομάδας, γιατί καταστρέφει τη συλλογική εικόνα του καθηγητή που συντηρούσε ως τώρα η ομάδα. Επιπλέον, είναι σημαντικό, όποτε είναι δυνατόν, ο

εκπαιδευτικός να αποφεύγει την άμεση σύγκρουση με μέλη της ομάδας μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα. Η ανάγκη του κάθε μέλους να διατηρήσει το κύρος και το γόητρο του μπροστά στους άλλους θα το κάνει πολύ πιο δύστροπο από ότι αν ήταν μόνο του. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να καταβάλλει ο εκπαιδευτικός κάθε προσπάθεια να κατευνάσει την έκρυθμη κατάσταση, με σκοπό να αντιμετωπίσει τα γεγονότα αργότερα. Μπορούμε, για παράδειγμα στην περίπτωση που αυθαδιάσει, να του πούμε ότι είναι φανερό πως έχει κάποιο πρόβλημα και μπορεί να έρθει μετά το μάθημα να συζητήσει τις λεπτομέρειες. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να αντιμετωπιστεί και το παιδί που έρχεται αδιάβαστο, ίσως με σκοπό «να δει τι κάνει ο καθηγητής». Θα το καλέσει λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να συζητήσει το ζήτημα στο τέλος του μαθήματος, αφήνοντας να εννοηθεί ότι η τάξη έχει καλύτερα πράγματα να κάνει αυτήν τη στιγμή από το να ακούσει τις εξηγήσεις του. Στο κάτω κάτω η εργασία στο σπίτι γίνεται προς όφελος του παιδιού και όχι του καθηγητή (που περνάει πολλές κοπιαστικές ώρες διορθώνοντας γραπτά) και δεν πρέπει να δίνεται στα παιδιά η εντύπωση ότι εκδικούνται τον καθηγητή με το να μην τις κάνουν. Εάν προτιμά ο εκπαιδευτικός να μη ζητά δημόσια από τα παιδιά να έρθουν να τον βρουν μετά το μάθημα (πράγμα που μπορεί να εξελιχθεί σε τελετουργικό και τα παιδιά να συναγωνίζονται ποιο κρατήθηκε πίσω τις περισσότερες φορές), μπορεί απλώς να τραβήξει παράμερα το παιδί, καθώς θα βγαίνει από την τάξη, στο τέλος του μαθήματος (Fontana, 1996b).

4.4 Περίπτωση υποτροπής

Υπάρχουν περιπτώσεις που αν και φαίνεται ότι οι στρατηγικές που ακολούθησε ένας εκπαιδευτικός πέτυχαν και η ανεπιθύμητη συμπεριφορά έχει αλλάξει, ωστόσο, για διάφορους λόγους, αυτή επανεμφανίζεται. Αυτό μπορεί να παρατηρηθεί ακόμη και σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός νομίζει ότι η νέα επιθυμητή συμπεριφορά έχει εδραιωθεί. Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να απογοητεύονται όταν τα προβλήματα υποτροπιάζουν, αλλά να τα αντιμετωπίζουν συστηματικά, καθώς είναι και αυτά μέρος της κανονικής εξέλιξης, η οποία, σε κάθε περίπτωση, πρέπει να οδηγεί στη λύση του προβλήματος και όχι στην αποτυχία. Στις περιπτώσεις, λοιπόν, αρχικής αποτυχίας, αντί να καταληφθεί ο καθηγητής από άγχος, πανικό και απογοήτευση, πρέπει να ακολουθεί ορισμένα σημαντικά βήματα. Καταρχάς, πρέπει να περιμένει, διότι οι στρατηγικές του ίσως χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προκειμένου να προκύψουν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Έπειτα, να παρακολουθήσει την εξέλιξη του μαθητή και να ελέγξει τις στρατηγικές που εφήρμοσε. Κατά τον έλεγχο αυτό, ίσως διαπιστώσει ότι κάποια από τις στρατηγικές δεν χρησιμοποιήθηκε με τον σωστό τρόπο.

Τέτοιες διαπιστώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε διόρθωση της διαδικασίας, των μέτρων και των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν και στη βελτίωση των αποτελεσμάτων. Αν παρόλο αυτά, και πάλι δεν διαπιστωθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν δεν ταίριαζαν στο συγκεκριμένο παιδί. Σ' αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσεγγίσει με διαφορετικό τρόπο το παιδί, να κατανοήσει τις ανάγκες του καλύτερα και να επιλέξει τεχνικές που αρμόζουν περισσότερο στο πρόβλημα και στο παιδί (Molnar-Lindquist, 1993, 1999· McNamara-Moreton, 1999).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Έρευνα Πεδίου

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση στάσεων και απόψεων των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, διερευνήθηκε:

- Πόσο συχνά, οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη και ποια είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς που τους δημιουργούν το μεγαλύτερο πρόβλημα
- Που πιστεύουν ότι οφείλονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο
- Τι συναισθήματα τους δημιουργούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και πως τα αντιμετωπίζουν
- Πιθανές στάσεις των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να περιορίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν το ερωτηματολόγιο. Με βάση τους στόχους της έρευνας και έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, συντάχθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο μετά την έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των υπόλοιπων μελών που απαρτίζουν την επιτροπή, μοιράστηκε στο δείγμα.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, τις ώρες διδασκαλίας και τις μεταπτυχιακές σπουδές. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ειδικές ερωτήσεις - θεματικούς άξονες που αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Κάθε ερώτηση – θεματικός άξονας αποτελείται από μεταβλητές, αποτυπωμένες σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των καθηγητών σχετικά με τις μορφές συμπεριφοράς των μαθητών που τους δημιουργούν πρόβλημα, τις πιθανές αιτίες εκδήλωσης των προβληματικών αυτών συμπεριφορών, τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται, τις μεθόδους που επιλέγουν να τις αντιμετωπίσουν και πιθανές στάσεις τους που θα μπορούσαν να μειώσουν την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών.

5.3 Συλλογή και επεξεργασία ερωτηματολογίων

Η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2010 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του ίδιου έτους. Ομάδα στόχος ήταν καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο το δείγμα περιορίστηκε σε καθηγητές γυμνασίου. Συνολικά μοιράστηκαν 200 ερωτηματολόγια σε 13 δημόσια γυμνάσια του Νομού Αττικής και ειδικότερα στις περιοχές των Αμπελοκήπων (2^ο Πειραματικό Γυμνάσιο και 16^ο Γυμνάσιο Αθηνών), του Κορωπίου (1^ο Γυμνάσιο), της Καλλιθέας (3^ο, 4^ο και 10^ο Γυμνάσιο), του Θησείου (9^ο και 34^ο Γυμνάσιο Αθηνών) και του σχολικού συγκροτήματος της Γκράβας (1^ο, 21^ο, 22^ο, 40^ο και 61^ο Γυμνάσιο Αθηνών).

Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να υπάρξει η παρέμβαση του ερευνητή για να μην εμφανιστούν μεροληψίες και ταυτόχρονα να διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε ερωτώμενου. Η διαδικασία της διανομής αλλά και της συλλογής των ερωτηματολογίων αποδείχθηκε αρκετά επίπονη, καθώς υπήρχε αρνητισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα, αλλά και μη επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από όσους δέχονταν να λάβουν μέρος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συλλεχθούν μόνο 115 ερωτηματολόγια από τα 200 που μοιράστηκαν, δηλαδή με ποσοστό ανταπόκρισης (response rate) 57,5%.

Κατά το στάδιο της επεξεργασίας, έγινε αρχικά έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για την ύπαρξη τυχόν παραλήψεων σε κάποιες από τις ερωτήσεις, ενώ ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 10.0, από το οποίο προέκυψαν οι κατανομές συχνοτήτων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

6. Αποτελέσματα

6.1 Περιγραφική Στατιστική

6.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν 27 άντρες που αποτελούν το 23,5% του δείγματος και 88 γυναίκες που αποτελούν το 76,5% του δείγματος (*Παράρτημα 1, Πίνακας 1*). Αναλύοντας την ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι 46,53 έτη (τ.α. 8,28) (*Παράρτημα 1, Πίνακας 2*). Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (41,7%) απασχολείται στον εκπαιδευτικό τομέα περισσότερα από 20 χρόνια, ενώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό νεοδιόριστων της τάξεως του 8,7% που απασχολείται 0-5 έτη στην εκπαίδευση (*Παράρτημα 1, Πίνακας 3*). Στο σημείο αυτό, να τονίσουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν καθηγητές γυμνασίου (*Παράρτημα 1, Πίνακας 4*), στην πλειοψηφία τους φιλόλογοι με ποσοστό 31,3%, ενώ ακολουθούν οι καθηγητές ξένων γλωσσών με ποσοστό 15,7% και οι μαθηματικοί με ποσοστό 13% (*Παράρτημα 1, Πίνακας 5*). Στην ερώτηση σχετικά με τις ώρες που διδάσκει εβδομαδιαίως ο κάθε εκπαιδευτικός, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (47%) διδάσκει 10-16 ώρες, ακολουθούμενο από το 43,5% των εκπαιδευτικών που διδάσκει 17-21 ώρες, ενώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 9,6% που διδάσκει 4-9 ώρες (*Παράρτημα 1, Πίνακας 6*). Τέλος, αναφορικά με τις Μεταπτυχιακές Σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής (Παιδαγωγικά, Παιδαγωγική Ψυχολογία κ.λπ.), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81,7%) δήλωσε ότι δεν είναι κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου, ακολουθούμενο από το 13% των συμμετεχόντων που κατέχουν Master, ενώ υπήρξαν και 6 άτομα με ποσοστό 5,2% που κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα (*Παράρτημα 1, Πίνακας 7*).

6.1.2 Ειδικές ερωτήσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Ειδικότερα, διερευνήθηκε ο βαθμός που οι καθηγητές αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη διαχείριση της τάξης, οι μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που καλούνται συχνότερα να αντιμετωπίσουν, οι λόγοι εκδήλωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, τα συναισθήματα που τους δημιουργούν τα προβλήματα αυτά και τον τρόπο που επιλέγουν να τα αντιμετωπίσουν, και τέλος πιθανές στάσεις των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να περιορίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Πίνακας 6.1: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν προβλήματα διαχείρισης της τάξης (ποσοστά)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Βαθμός προβλημάτων διαχείρισης της τάξης κατά τη τρέχουσα σχολική χρονιά	20,0% (23)*	50,4% (58)	22,6% (26)	6,1% (7)	0,9% (1)
Αύξηση των προβλημάτων διαχείρισης της τάξης από προηγούμενα χρόνια	13,9% (16)	22,6% (26)	39,1% (45)	16,5% (19)	7,8% (9)
Χάσιμο υπερβολικού χρόνου για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	20,0% (23)	31,3% (36)	40,0% (46)	6,1% (7)	2,6% (3)
Δημιουργία περισσότερων προβλημάτων από τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια	15,7% (18)	27,8% (32)	33,9% (39)	20,0% (23)	2,6% (3)
Αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος θα μείωναν τα προβλήματα συμπεριφοράς	18,3% (21)	43,5% (50)	25,2% (29)	11,3% (13)	1,7% (2)
Η διοίκηση του σχολείου για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι υποστηρικτική	4,3% (5)	12,2% (14)	38,3% (44)	27,0% (31)	18,3% (21)
Ανάγκη υποστήριξης – ενημέρωσης σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων	14,8% (17)	25,2% (29)	40,0% (46)	13,0% (15)	7,0% (8)
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για θέματα διαχείρισης της τάξης	41,7% (48)	24,3% (28)	22,6% (26)	7,8% (9)	3,5% (4)
Αποτελεσματικότητα σεμιναρίων για τη διδακτική καθημερινότητα	6,1% (7)	20,0% (23)	19,1% (22)	10,4% (12)	2,6% (3)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Ο Πίνακας 6.1 παρουσιάζει τις απόψεις των καθηγητών πάνω σε διάφορα θέματα σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, όπως σε τι βαθμό αντιμετώπισαν προβλήματα με τη διαχείριση της τάξης κατά το έτος 2009-2010, αν πιστεύουν ότι αυτά τα προβλήματα έχουν αυξηθεί συγκριτικά με παλαιότερα έτη και αν πιθανές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος τους θα μείωνε τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, πόσο χρόνο χρειάζονται για την διευθέτηση αυτών των προβλημάτων, κατά πόσο τους υποστηρίζει η διοίκηση του σχολείου και τέλος τις απόψεις τους για τα επιμορφωτικά σεμινάρια.

Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70,4%) που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα δήλωσε ότι αντιμετώπισε σε μικρό βαθμό έως καθόλου προβλήματα με τη διαχείριση της τάξης εξαιτίας της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες (50,4%) αντιμετώπισαν “ελάχιστα” προβλήματα, ενώ μόλις το 6,1% αντιμετώπισε προβλήματα “σε μεγάλο βαθμό”.

Παρόλο αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (39,1%) πιστεύει ότι τα προβλήματα διαχείρισης που απορρέουν από την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη έχουν αυξηθεί “αρκετά” σε σχέση με προηγούμενα έτη, ενώ ένα επίσης μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 36,5% παρατηρεί “μηδαμινή” ή “ελάχιστη” αύξηση των προβλημάτων αυτών.

Αναφορικά με τον χρόνο που χρειάζονται οι καθηγητές προκειμένου να διευθετήσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (40%) σπαταλά “αρκετά” περισσότερο χρόνο από όσο θα έπρεπε για την διαχείριση των συγκεκριμένων προβλημάτων, ενώ υπάρχει και ένα καθόλου αμελητέο ποσοστό της τάξεως του 20% που σπαταλά ακριβώς το χρόνο που απαιτείται για την αποκατάσταση των προβλημάτων.

Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (61,8%) ισχυρίζεται ότι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος τους θα βοηθούσαν σε μικρό βαθμό έως καθόλου στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς μόνο 15 άτομα με ποσοστό 13% θεωρούν ότι τέτοιες αλλαγές θα βοηθούσαν σε “μεγάλο” ή “πολύ μεγάλο” βαθμό.

Σχετικά με την άποψη ότι τα αγόρια δημιουργούν περισσότερα προβλήματα συγκριτικά με τα κορίτσια, φαίνεται να συμφωνεί “αρκετά” το 33,9% του δείγματος και “σε μεγάλο βαθμό” το (20%), ενώ υπάρχουν και 18 άτομα με ποσοστό 15,7% που διαφωνούν.

Στην ερώτηση που αφορά τη διοίκηση του σχολείου, ευχαριστημένοι φαίνεται να είναι οι συμμετέχοντες, καθώς το 45,3% υποστηρίζει ότι η διοίκηση του σχολείου δρα υποστηρικτικά “σε μεγάλο” ή “σε πολύ μεγάλο” βαθμό στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ μόλις το 4,3% του δείγματος νιώθει ότι η διοίκηση του σχολείου δεν τους υποστηρίζει.

Διερευνώντας τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων της τάξης, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρειάζεται “αρκετά” κάποια ενημέρωση πάνω σ’ αυτά τα θέματα, ενώ 17 άτομα με ποσοστό 14,8% αισθάνονται ότι δεν χρειάζονται ενημέρωση στα συγκεκριμένα θέματα. Παρά την ενημέρωση που δηλώνουν να χρειάζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (41,7%) δεν έχουν συμμετάσχει μέχρι τώρα σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέματα διαχείρισης προβλημάτων της τάξης, ενώ από το εναπομείναντα 58,3%, μόλις 15 άτομα με ποσοστό 13% νιώθουν ότι τα σεμινάρια αυτά τους έχουν βοηθήσει “σε μεγάλο” ή “σε πολύ μεγάλο” βαθμό.

Πίνακας 6.2: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές συμπεριφοράς των μαθητών που παρουσιάζονται συχνότερα στην τάξη (ποσοστά)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Καθυστερημένη προσέλευση	-	21.7% (25)*	40.0% (46)	29.6% (34)	8.7% (10)
Ομιλία χωρίς άδεια	-	6.1% (7)	29.6% (34)	39.1% (45)	25.2% (29)
Κατανάλωση φαγητού ή μάσημα τσίχλας	8.7% (10)	30.4% (35)	34.8% (40)	19.1% (22)	7.0% (8)
Τεμπελιά ή φυγοπονία	0.9% (1)	2.6% (3)	24.3% (28)	44.3% (51)	27.8% (32)
Ενόχληση των άλλων μαθητών	1.7% (2)	11.3% (13)	39.1% (45)	33.0% (38)	14.8% (17)
Απομόνωση	7.8% (9)	45.2% (52)	38.3% (44)	8.7% (10)	-
Φασαρία μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος	7.0% (8)	27.8% (32)	35.7% (41)	19.1% (22)	10.4% (12)
Περιφορά μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος	49.6% (57)	30.4% (35)	13.0% (15)	4.3% (5)	2.6% (3)
Έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα	0.9% (1)	10.4% (12)	36.5% (42)	40.0% (46)	12.2% (14)
Καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης	7.0% (8)	21.7% (25)	40.0% (46)	26.1% (30)	5.2% (6)
Άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης	12.2% (14)	49.6% (57)	23.5% (27)	9.6% (11)	5.2% (6)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Πίνακας 6.2 (συνέχεια): Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές συμπεριφοράς των μαθητών που παρουσιάζονται συχνότερα στην τάξη (ποσοστά)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Υπερβολική ντροπή	11.3% (13)	67.8% (78)	20.0% (23)	0.9% (1)	-
Ανυπακοή/αδιαφορία στις εντολές του εκπαιδευτικού	12.2% (14)	40.0% (46)	28.7% (33)	13.9% (16)	5.2% (6)
Δυσκολία συνεργασίας με συμμαθητές ή τον καθηγητή	7.0% (8)	38.3% (44)	40.9% (47)	12.2% (14)	1.7% (2)
Ακαταστασία (στην εμφάνιση, στο θρανίο, στις εργασίες κλπ)	0.9% (1)	25.2% (29)	40.9% (47)	27.0% (31)	6.1% (7)
Καταστροφή αντικειμένων της τάξης	18.3% (21)	36.5% (42)	27.0% (31)	15.7% (18)	2.6% (3)
Φραστική επίθεση σε συμμαθητές	4.3% (5)	29.6% (34)	39.1% (45)	20.9% (24)	6.1% (7)
Σωματική επίθεση σε συμμαθητές	22.6% (26)	49.6% (57)	18.3% (21)	7.0% (8)	2.6% (3)
Φραστική επίθεση στο δάσκαλο (αυθάδεια)	32.2% (37)	47.0% (54)	11.3% (13)	8.7% (10)	0.9% (1)
Σωματική επίθεση στο δάσκαλο	97.4% (112)	0.9% (1)	0.9% (1)	0.9% (1)	-

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Στον Πίνακα 6.2 είναι συγκεντρωμένες οι μορφές συμπεριφοράς των μαθητών που συναντούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών, συμπεριφορές που όλοι έχουν συναντήσει είναι η καθυστερημένη προσέλευση και η ομιλία χωρίς άδεια, και μάλιστα με μεγάλη συχνότητα. Πιο συγκεκριμένα, το 69,6% συναντά “μερικές φορές” ή “πολύ συχνά” καθυστερημένη προσέλευση, ενώ το 64,3% συναντά “συχνά” ή “πολύ συχνά” ομιλία χωρίς άδεια.

Μία άλλη συμπεριφορά που συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά φαίνεται να είναι η τεμπελιά ή φυγοπονία, την οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (72,1%) συναντά “συχνά” ή “πολύ συχνά”, με αντίστοιχα ποσοστά (44,3%) και (27,8%). Παράλληλα, τα πειράγματα είναι σύνηθες φαινόμενο των ελληνικών τάξεων, καθώς οι περισσότεροι ερωτηθέντες (72,1%) δήλωσαν ότι “μερικές φορές” ή “συχνά” κάποιος μαθητής ενοχλεί τους συμμαθητές του. Αυτό έχει άμεση αλληλεξάρτηση με τη δήλωση των καθηγητών ότι “μερικές φορές” ή “συχνά” οι μαθητές δεν συγκεντρώνονται στο μάθημα, με αντίστοιχα ποσοστά (36,5%) και (40%). Ως άμεση συνέπεια των παραπάνω είναι η καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης, όπως δήλωσε να συμβαίνει “μερικές φορές” το (40%) των συμμετεχόντων και “συχνά” όπως δήλωσε το (26,1%). Παρόλο που συνήθως οι μαθητές δεν ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες, η πλειοψηφία των καθηγητών (49,6%) δηλώνει ότι οι φορές που αρνούνται να συμμετάσχουν σ’ αυτές είναι “ελάχιστες”. Μια ακόμη μορφή συμπεριφοράς που συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά είναι η ακαταστασία των μαθητών είτε στην εμφάνιση είτε στο θρανίο και τις εργασίες. Πιο συγκεκριμένα, με ποσοστό (40,9%) οι καθηγητές δήλωσαν ότι αντικρίζουν αυτή τη κατάσταση “μερικές φορές”, ενώ ακολουθούν με ποσοστό (27%) εκείνοι που την συναντούν “συχνά”.

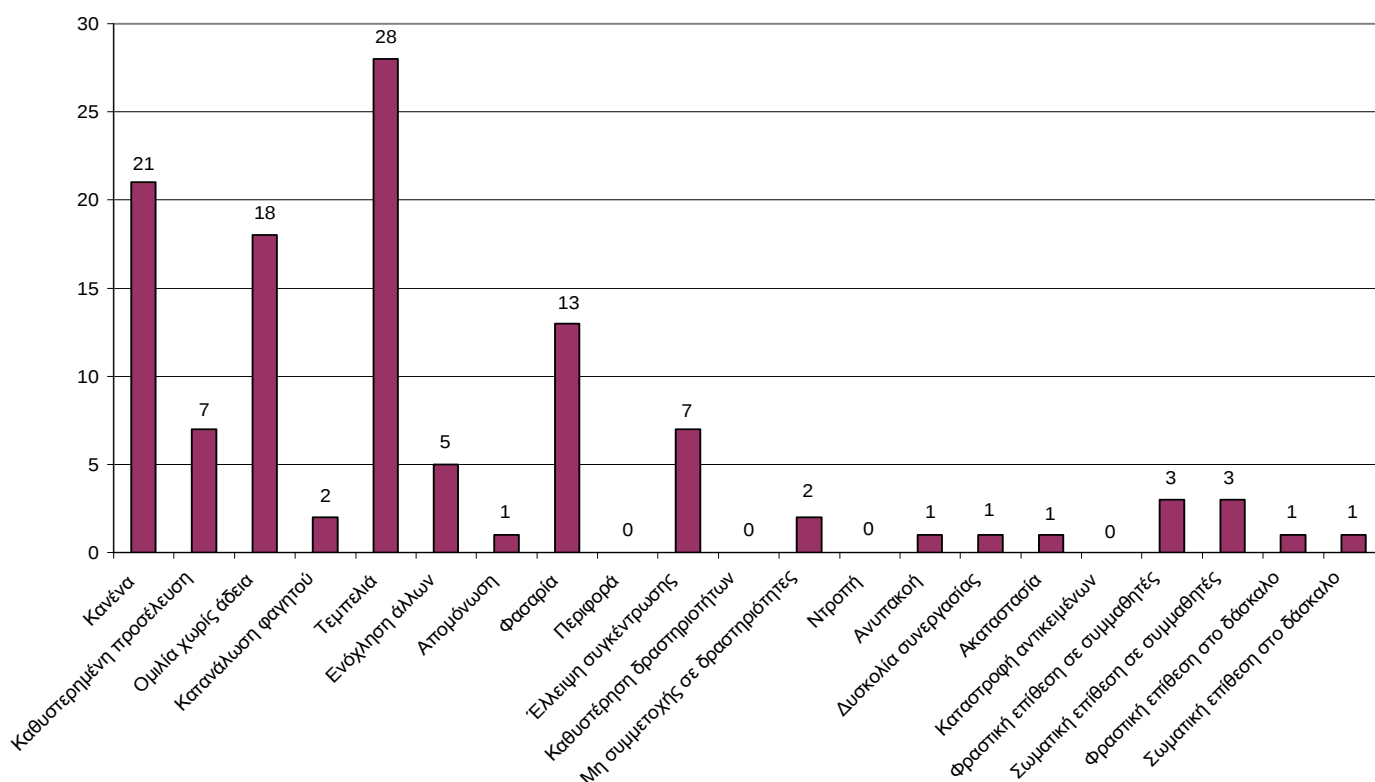
Αντίθετα, λιγότερες φαίνεται να είναι οι περιπτώσεις που οι μαθητές καταναλώνουν φαγητό ή μασούν τσίχλα κατά την ώρα του μαθήματος, καθώς το (34%) των ερωτηθέντων συναντά “μερικές φορές” αυτή τη συμπεριφορά, ενώ ακολουθεί μέρος του δείγματος με ποσοστό (30,4%) που τη συναντά “ελάχιστα”. Με παρόμοια συχνότητα κάνουν φασαρία οι μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος, καθώς το (35,7%) δηλώνει ότι “μερικές φορές” έρχεται αντιμέτωπος με τέτοιες καταστάσεις, ενώ το (27,8%) “ελάχιστα”.

Σπανιότερα οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με συμπεριφορές όπως απομόνωση ή υπερβολική ντροπή, καθώς κανένας από το δείγμα δεν έχει αναφέρει ότι συναντά αυτή τη συμπεριφορά “πολύ συχνά”. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με ποσοστό (45,2%) έχουν συναντήσει “ελάχιστα” απομονωμένους μαθητές, ενώ το ποσοστό που “ελάχιστα” έχει συναντήσει υπερβολικά ντροπαλούς μαθητές ανέρχεται στο (67,8%). Σπάνια είναι επίσης τα

κρούσματα βίας στις σχολικές αίθουσες. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, “ελάχιστα” παρατηρείται σωματική επίθεση μεταξύ των μαθητών, όπως μας δήλωσε το (49,6%) του δείγματος, ενώ σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι “ποτέ” δεν τους έχει επιτεθεί κάποιος μαθητής τους, αν και εντύπωση προκαλεί ότι υπάρχουν έστω και 3 εκπαιδευτικοί με ποσοστό (2,7%). οι οποίοι έχουν δεχθεί σωματική επίθεση.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε ποια από τις συμπεριφορές των μαθητών δημιουργεί το μεγαλύτερο πρόβλημα μέσα στην τάξη. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενοχλείται περισσότερο από την τεμπελιά ή φυγοπονία των μαθητών (24,3%), ενώ υπάρχει και ένα καθόλου αμελητέο ποσοστό της τάξεως του 18,3% που δήλωσε ότι δεν υπάρχει κάποια συμπεριφορά μέσα στην τάξη που να τους ενοχλεί.

Διάγραμμα 6.1: Κατανομή συχνοτήτων (N) των εκπαιδευτικών ως προς τη πρώτη συμπεριφορά που τους δημιουργεί το μεγαλύτερο πρόβλημα στην τάξη



Ως δεύτερη ενοχλητικότερη συμπεριφορά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέδειξε την έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα (12,2%) και την ομιλία χωρίς άδεια (11,3%) (Παράρτημα 1, Πίνακας 9), ενώ σαν τρίτη ενοχλητικότερη συμπεριφορά την έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα με ποσοστό 14,8% (Παράρτημα 1, Πίνακας 10). Η μόνη συμπεριφορά που φαίνεται να μην ενοχλεί κανέναν καθηγητή είναι η περιφορά μέσα στην τάξη.

Πίνακας 6.3: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ποσοστά)

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει σε μικρό βαθμό	Ισχύει μερικώς	Ισχύει σε μεγάλο βαθμό	Ισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό
Οι μαθητές θεωρούν το μάθημα βαρετό	7.8% (9)*	27.8% (32)	43.5% (50)	20.0% (23)	0.9% (1)
Το μάθημα ξεπερνά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών	18.3% (21)	34.8% (40)	27.8% (32)	15.7% (18)	3.5% (4)
Το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών	20.9% (24)	25.2% (29)	33.0% (38)	16.5% (19)	4.3% (5)
Κακές συνθήκες στέγασης και υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	24.3% (28)	33.0% (38)	13.0% (15)	21.7% (25)	7.8% (9)
Πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη (άνω των 20)	37.4% (43)	19.1% (22)	10.4% (12)	19.1% (22)	13.9% (16)
Διοικητικά προβλήματα (ελλείψεις βιβλίων, εκπαιδευτικών, έγκαιρου προγραμματισμού κα)	41.7% (48)	27.8% (32)	16.5% (19)	7.8% (9)	6.1% (7)
Αυξημένη προσοχή του εκπαιδευτικού στους καλούς μαθητές και άμεση ή έμμεση περιθωριοποίηση των αδύναμων	47.8% (55)	22.6% (26)	23.5% (27)	3.5% (4)	2.6% (3)
Μη χρήση εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδακτική πράξη (π.χ. χρήση εποπτικών μέσων)	18.3% (21)	25.2% (29)	27.0% (31)	24.3% (28)	5.2% (6)
Έντονος μονόλογος του εκπαιδευτικού	27.8% (32)	32.2% (37)	20.9% (24)	14.8% (17)	4.3% (5)
Μη οργανωμένο και καλά προετοιμασμένο μάθημα από τον εκπαιδευτικό	48.7% (56)	16.5% (19)	19.1% (22)	7.0% (8)	8.7% (10)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Πίνακας 6.3 (συνέχεια): Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ποσοστά)

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει σε μικρό βαθμό	Ισχύει μερικώς	Ισχύει σε μεγάλο βαθμό	Ισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό
Έλλειψη παρωθητικών κινήτρων στην τάξη από τον εκπαιδευτικό (πχ έπαινος)	46.1% (53)	20.9% (24)	19.1% (22)	9.6% (11)	4.3% (5)
Αρνητική λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (πχ χρήση υποτιμητικών σχολίων)	45.2% (52)	20.0% (23)	17.4% (10)	10.4% (12)	7.0% (8)
Αναιτιολόγητες διακοπές της διδακτικής εργασίας	33.0% (38)	33.0% (38)	24.3% (28)	7.0% (8)	2.6% (3)
Οι μαθητές δοκιμάζουν τα όρια ανοχής του δασκάλου σε σχέση με την παραβίαση των σχολικών κανόνων συμπεριφοράς	8.7% (10)	25.2% (29)	30.4% (35)	31.3% (36)	4.3% (5)
Μαθημένες στρατηγικές επιζήτησης της προσοχής εκ μέρους των μαθητών	7.8% (9)	33.0% (38)	35.7% (41)	21.7% (25)	1.7% (2)
Χαμηλό επίπεδο επίδοσης των μαθητών της τάξης	4.3% (5)	9.6% (11)	33.0% (38)	40.9% (47)	12.2% (14)
Ψυχολογική αναστάτωση των μαθητών λόγω εφηβικής ηλικίας	0.9% (1)	7.0% (8)	28.7% (33)	47.8% (55)	15.7% (18)
Χαμηλή αυτοαντίληψη των μαθητών	4.3% (5)	22.6% (26)	41.7% (48)	26.1% (30)	5.2% (6)
Εκδικητική διάθεση των μαθητών απέναντι στους σχολικούς μηχανισμούς	8.7% (10)	29.6% (34)	32.2% (37)	25.2% (29)	4.3% (5)
Έλλειψη τακτικής και ουσιαστικής επικοινωνίας δασκάλου-γονέα	8.7% (10)	25.2% (29)	25.2% (29)	30.4% (35)	10.4% (12)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Πίνακας 6.3 (συνέχεια): Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ποσοστά)

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει σε μικρό βαθμό	Ισχύει μερικώς	Ισχύει σε μεγάλο βαθμό	Ισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό
Σοβαρά προβλήματα στην οικογένεια όπως ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και βία	2.6% (3)	10.4% (12)	33.0% (38)	28.7% (33)	25.2% (29)
Γονείς που δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με τον μαθητή (π.χ. συνεχής απουσία τους από το σπίτι, αδιαφορία, έλλειψη ορίων, σταθερού προγράμματος κλπ)	0.9% (1)	13.9% (16)	19.1% (22)	39.1% (45)	27.0% (31)
Πολιτισμικά αποστερημένο οικογενειακό περιβάλλον (πχ αναλφάβητοι γονείς, κακές στεγαστικές συνθήκες κλπ)	3.5% (4)	21.7% (25)	27.0% (31)	30.4% (35)	17.4% (20)
Ειδικές συνθήκες, όπως διαζύγιο των γονέων του μαθητή, πρόσφατος θάνατος γονέα, μόνιμη ασθένεια ή αναπηρία γονέα, γονέας εξαρτημένος από ουσίες	1.7% (2)	19.1% (22)	32.2% (37)	32.2% (37)	14.8% (17)
Πίεση εκ μέρους των γονέων για αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση	5.2% (6)	24.3% (28)	35.7% (41)	30.4% (35)	4.3% (5)
Έλλειψη αξιών και ιδανικών στην κοινωνία	2.6% (3)	12.2% (14)	19.1% (22)	28.7% (33)	37.4% (43)
Η διαφήμιση και η προβολή χαμηλής ποιότητας προτύπων από τα ΜΜΕ	-	4.3% (5)	13.0% (15)	33.0% (38)	49.6% (57)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Στον Πίνακα 6.3 παρουσιάζονται οι κύριες αιτίες εκδήλωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, σύμφωνα με την προσωπική εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να οφείλονται στο σχολείο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στο μαθητή και την οικογένεια του, καθώς επίσης και στην κοινωνία.

Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών παρουσιάζονται “μερικώς” όταν το μάθημα είναι βαρετό (43,5%) και δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (33%), ενώ “ελάχιστα” όταν ξεπερνά το γνωστικό τους επίπεδο (34,8%). Ωστόσο, φαίνεται να μην υπάρχει ξεκάθαρη άποψη για τον βαθμό που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών, ο έντονος μονόλογος του εκπαιδευτικού με μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και η χρήση εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως ομαδοσυνεργατική μάθηση ή χρήση εποπτικών μέσων. Απ’ την άλλη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών δεν προκαλείται “καθόλου” από ένα μη οργανωμένο και καλά προετοιμασμένο μάθημα (48,7%), από την αυξημένη προσοχή του εκπαιδευτικού στους καλούς μαθητές (47,8%), την έλλειψη παρωθητικών κινήτρων (π.χ. έπαινος) (46,1%) και την αρνητική λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (45,2%). Ούτε και το σχολείο φαίνεται να φέρει μεγάλη ευθύνη στην εμφάνιση αρνητικής συμπεριφοράς καθώς δεν υφίστανται “καθόλου” διοικητικά προβλήματα (41,7%), ούτε και μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη (37,4%).

Όσον αφορά τους ίδιους τους μαθητές, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται “σε μεγάλο βαθμό” εξαιτίας της ψυχολογικής αναστάτωσης που παρουσιάζουν οι μαθητές στην εφηβεία (47,8%) και στο χαμηλό επίπεδο επίδοσης τους στην τάξη (40,9%). Επιπλέον, οφείλονται “μερικώς” στην χαμηλή αυτοαντίληψη των μαθητών (41,7%) και στην εκδικητική τους διάθεση απέναντι στους σχολικούς μηχανισμούς (32,2%). Μεγάλη ευθύνη φαίνεται να φέρει και η οικογένεια του μαθητή, καθώς προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζονται “σε μεγάλο” βαθμό όταν οι γονείς δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με τον μαθητή (39,1%) και το οικογενειακό του περιβάλλον είναι πολιτισμικά αποστερημένο (30,4%).

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδίδει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών “σε μεγάλο” ή “σε πολύ μεγάλο” βαθμό στην προβολή χαμηλής ποιότητας προτύπων από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (82,6%) και στην έλλειψη αξιών της κοινωνίας (66,1%).

Πίνακας 6.4: Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε σχέση με θέματα διαχείρισης της τάξης (ποσοστά)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Άγχος	32.2% (37)*	27.8% (32)	25.2% (29)	13.0% (15)	1.7% (2)
Ανησυχία – νευρικότητα	27.0% (31)	33.0% (38)	26.1% (30)	11.3% (13)	2.6% (3)
Απογοήτευση	13.9% (16)	19.1% (22)	30.4% (35)	27.0% (31)	9.6% (11)
Θυμό	20.9% (24)	28.7% (33)	32.2% (37)	13.9% (16)	4.3% (5)
Αισιοδοξία για αναζήτηση νέων τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων	2.6% (3)	16.5% (19)	30.4% (35)	40.0% (46)	10.4% (12)
Απέχθεια προς τους μαθητές	79.1% (91)	13.9% (16)	4.3% (5)	1.7% (2)	0.9% (1)
Αγανάκτηση προς το σύστημα που δεν παρέχει καμία βοήθεια	12.2% (14)	15.7% (18)	29.6% (34)	24.3% (28)	18.3% (21)
Ανασφάλεια	45.2% (52)	30.4% (35)	13.9% (16)	7.0% (8)	3.5% (4)
Αίσθημα ήττας	49.6% (57)	27% (31)	17.4% (20)	4.3% (5)	1.7% (2)
Αδυναμία αντιμετώπισης της κατάστασης	36.5% (42)	39.1% (45)	19.1% (22)	4.3% (5)	0.9% (1)
Ενθουσιασμό μέσα από την πρόκληση των δυσκολιών συμπεριφοράς στην τάξη	23.5% (27)	28.7% (33)	31.3% (36)	13.0% (15)	3.5% (4)
Επαγγελματική εξουθένωση	22.6% (26)	24.3% (28)	31.3% (36)	14.8% (17)	7.0% (8)
Απελπισία	64.3% (74)	18.3% (21)	13.0% (15)	2.6% (3)	1.7% (2)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Πίνακας 6.4 (συνέχεια): Συναισθήματα εκπαιδευτικών σε σχέση με θέματα διαχείρισης της τάξης (ποσοστά)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Εντύπωση ότι χάνω τον χρόνο μου προσπαθώντας να διδάξω τους μαθητές μου / ματαίωση	41.7% (48)	23.5% (27)	22.6% (26)	9.6% (11)	2.6% (3)
Δεν τολμώ να επιβάλλω κανόνες, γιατί φοβάμαι την αντίδραση των μαθητών	68.7% (79)	21.7% (25)	8.7% (10)	-	0.9% (1)
Μετανιώνω για την επιλογή μου να γίνω εκπαιδευτικός	80.9% (93)	10.4% (12)	7.0% (8)	-	1.7% (2)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Στον Πίνακα 6.4 παρουσιάζονται τα συναισθήματα που προκαλούν συνήθως στους καθηγητές τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στην τάξη τους.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (40%) δήλωσε ότι “συχνά” νιώθει αισιοδοξία για αναζήτηση νέων τρόπων αντιμετώπισης των διάφορων προβλημάτων που αναφύονται κάθε τόσο στην τάξη. Παρόλο αυτά, “μερικές φορές” απογοητεύονται (30,4%) και αγανακτούν προς το σύστημα που δεν παρέχει καμία βοήθεια (29,6%), αλλά “σπάνια” θυμώνουν (28,7%).

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχει μετανιώσει “ποτέ” για την επιλογή της να γίνει εκπαιδευτικός (80,9%), ούτε και νιώθει απέχθεια προς τους μαθητές της (79,1%). Εξάλλου, “σπάνια” δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την κατάσταση (39,1%), καθώς “πάντα” επιβάλλει τους απαιτούμενους κανόνες (41,7%) χωρίς να φοβάται την αντίδραση των μαθητών. Αυτός ίσως να είναι και ο λόγος που το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δεν αισθάνεται “ποτέ” απελπισία (64,3%), ούτε και ανασφάλεια (45,2%).

Πίνακας 6.5: Τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευτικών όταν εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη τους (ποσοστά)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Υπενθύμιση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, των ισχυόντων κανόνων συμπεριφοράς	5.2% (6)*	24.3% (28)	33.0% (38)	30.4% (35)	7.0% (8)
Προειδοποίηση για τις επιπτώσεις της αρνητικής συμπεριφοράς	7.8% (9)	19.1% (22)	33.0% (38)	31.3% (36)	8.7% (10)
Αυστηρή απαίτηση για διακοπή της φασαρίας	3.5% (4)	18.3% (21)	34.8% (40)	33.9% (39)	9.6% (11)
Προσωπική συζήτηση με το μαθητή για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος	2.6% (3)	12.2% (14)	25.2% (29)	41.7% (48)	18.3% (21)
Αποβολή του μαθητή από την τάξη	29.6% (34)	47.0% (54)	17.4% (20)	4.3% (5)	1.7% (2)
Χρησιμοποίηση επιτιμητικών έως και προσβλητικών χαρακτηρισμών για τη συμμόρφωση των μαθητών	71.3% (82)	21.7% (25)	3.5% (4)	3.5% (4)	-
Παραπομπή του μαθητή στο διευθυντή του σχολείου	26.1% (30)	52.2% (60)	18.3% (21)	2.6% (3)	0.9% (1)
Ενημέρωση των γονέων για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και προειδοποίηση για τις επιπτώσεις στην τελική του αξιολόγηση	11.3% (13)	35.7% (41)	28.7% (33)	21.7% (25)	2.6% (3)
Ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους για την ερμηνεία της αρνητικής συμπεριφοράς του μαθητή	0.9% (1)	3.5% (4)	24.3% (28)	48.7% (56)	22.6% (26)
Συζήτηση με τους μαθητές της τάξης για το πρόβλημα	10.4% (12)	21.7% (25)	27.8% (32)	24.3% (28)	15.7% (18)
Διευθέτηση του προβλήματος με παιδαγωγικό τακτ του εκπαιδευτικού	0.9% (1)	-	25.2% (29)	47.8% (55)	26.1% (30)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Πίνακας 6.5 (συνέχεια): Τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευτικών όταν εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη τους (ποσοστά)

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
Συζήτηση με τους γονείς για το πρόβλημα του παιδιού τους και ουσιαστική συνδρομή τους και στην επίλυση του	5.2% (6)	21.7% (25)	40.9% (47)	24.3% (28)	7.8% (9)
Χρήση χιούμορ από τον εκπαιδευτικό	1.7% (2)	11.3% (13)	33.0% (38)	32.2% (37)	21.7% (25)
Αυτοκριτική του εκπαιδευτικού	-	3.5% (4)	22.6% (26)	40.0% (46)	33.9% (39)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Στον Πίνακα 6.5 φαίνεται ο τρόπος που αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα προβλήματα που αναφέρονται στην τάξη τους.

Τακτικές που φαίνεται να χρησιμοποιούν “συχνά” οι καθηγητές είναι η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους τους (48,7%), προκειμένου να ερμηνεύσουν την αρνητική συμπεριφορά του μαθητή, έπειτα προσπαθούν με παιδαγωγικό τακτ να διευθετήσουν μόνοι τους το πρόβλημα (47,8%), ενώ παράλληλα συζητούν προσωπικά με το μαθητή που παρουσιάζει αρνητική συμπεριφορά (41,7%) για να κατανοήσουν το λόγο εκδήλωσης της και να δουν μαζί πώς μπορούν να την αντιμετωπίσουν.

Τακτικές που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επιλέγει να χρησιμοποιεί “μερικές φορές” είναι η συζήτηση του προβλήματος με τους γονείς του μαθητή (40,9%), ώστε με την ουσιαστική συνδρομή τους να βρεθεί κάποιος τρόπος επίλυσης του προβλήματος, η αυστηρή απαίτηση για άμεση διακοπή της φασαρίας (34,8%), η προειδοποίηση για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική τους συμπεριφορά (33%), και η υπενθύμιση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, των ισχυόντων κανόνων συμπεριφοράς (33%).

Απ’ την άλλη τακτικές που “ελάχιστα” χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι η αποβολή του μαθητή από την τάξη (47%) και η παραπομπή του στο διευθυντή του σχολείου (52,2%), ενώ παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (71,3%) δεν χρησιμοποιεί “ποτέ” επιτιμητικούς ή προσβλητικούς χαρακτηρισμούς για να συμμορφωθούν οι μαθητές. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί κάνουν αυτοκριτική και αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν “συχνά” (40%) ή “πολύ συχνά” (33,9%).

Πίνακας 6.6: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με παιδαγωγικές στάσεις που θα μπορούσαν να περιορίσουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών (ποσοστά)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Ενημέρωση των μαθητών από την αρχή της χρονιάς για τους κανόνες λειτουργίας της τάξης	0.9% (1)*	3.5% (4)	11.3% (13)	40.0% (46)	44.3% (51)
Δέσμευση των μαθητών από την αρχή της χρονιάς (μαθησιακό συμβόλαιο) για την τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς	7.0% (8)	11.3% (13)	15.7% (18)	33.0% (38)	33.0% (38)
Οργανωμένο σχέδιο μαθήματος, το οποίο ο καθηγητής πρέπει να ακολουθεί πιστά και χωρίς παρεκκλίσεις	3.5% (4)	6.1% (7)	37.4% (43)	42.6% (49)	10.4% (12)
Πολύ καλή γνώση των μαθητών (ιδιαιτεροτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων τους)	1.7% (2)	-	12.2% (14)	53.9% (62)	32.2% (37)
Παρακολούθηση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας	-	-	9.6% (11)	54.8% (63)	35.7% (41)
Έπαινος σε μαθητές που εφαρμόζουν με συνέπεια τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης	-	0.9% (1)	15.7% (18)	45.2% (52)	38.3% (44)
Παραδειγματική τιμωρία για όποιον παραβιάζει συστηματικά τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς (π.χ. πετάγεται, σηκώνεται όρθιος κ.λπ.)	4.3% (5)	20.9% (24)	42.6% (49)	26.1% (30)	6.1% (7)
Ευκαιρίες στους «παραβάτες» μαθητές για συμμόρφωση προς τους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης	3.5% (4)	7.8% (9)	32.2% (37)	41.7% (48)	14.8% (17)
Προσωπική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους «προβληματικούς» μαθητές πριν την εφαρμογή των ποινών	0.9% (1)	0.9% (1)	20.9% (24)	40.9% (47)	36.5% (42)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Πίνακας 6.6 (συνέχεια): Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με παιδαγωγικές στάσεις που θα μπορούσαν να περιορίσουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών (ποσοστά)

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μερικώς	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών, με στόχο την ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων	-	4.3% (5)	27.8% (32)	41.7% (48)	26.1% (30)
Θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς κατά την πορεία των μαθημάτων, εφόσον απαιτείται.	34.8% (40)	33.9% (39)	19.1% (22)	10.4% (12)	1.7% (2)
Χρήση εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας για ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών	-	2.6% (3)	14.8% (17)	53.0% (61)	29.6% (34)
Γνώση συμπεριφορικών τεχνικών, για επιτυχή αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών μέσα στην τάξη ή και κρίσεις	-	0.9% (1)	7.8% (9)	56.5% (65)	34.8% (40)
Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με τρόπους βιωματικούς σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών και κρίσεων μέσα στην τάξη	0.9% (1)	0.9% (1)	13.9% (16)	40.9% (47)	43.5% (50)
Τακτική και αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για την ποιότητα του μαθήματος και τη σχέσης του με τους μαθητές του	0.9% (1)	0.9% (1)	11.3% (13)	47.8% (55)	39.1% (45)
Εγρήγορση του εκπαιδευτικού για βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ και αναζήτηση τρόπων αυτοβελτίωσης, μην επιτρέποντας την παγίωση αρνητικών σχέσεων και συμπεριφορών μέσα στην τάξη	-	0.9% (1)	5.2% (6)	46.1% (53)	47.8% (55)

* Οι αριθμοί εντός των παρενθέσεων αποτελούν συχνότητες (N)

Στον Πίνακα 6.6 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ορισμένες παιδαγωγικές στάσεις που θα μπορούσαν να περιορίσουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι όντως υπάρχουν κάποιες στάσεις τους που μπορούν να περιορίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών σε “μεγάλο” ή σε “πολύ μεγάλο” βαθμό. Αναλυτικότερα, στάσεις που όλοι υποστηρίζουν ότι μπορούν να συμβάλλουν θετικά σε “μεγάλο” ή σε “πολύ μεγάλο” βαθμό είναι η συνεχής εγρήγορση του εκπαιδευτικού για βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ (93,9%), η κατάκτηση γνώσεων σχετικά με συμπεριφορικές τεχνικές (91,3%), ώστε να αντιμετωπίζει με επιτυχία τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν, η παρακολούθηση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών και η συχνή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του (90,5%), ο έπαινος των μαθητών που εφαρμόζουν με συνέπεια τους τιθέμενους κανόνες (83,5%), η χρήση εναλλακτικών τεχνικών στη διδασκαλία (82,6%), ώστε να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, και σε μικρότερο ποσοστό η ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς (67,8%), με στόχο την αναζήτηση αποτελεσματικών λύσεων.

Παιδαγωγικές στάσεις που φαίνεται επίσης να συμβάλλουν σε “μεγάλο” ή σε “πολύ μεγάλο” βαθμό, αν και ορισμένοι τις αμφισβητούν, είναι η τακτική αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού για την ποιότητα του μαθήματος του και της σχέσης του με τους μαθητές (86,9%), η γνώση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών (86,1%), η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με τρόπους βιωματικούς σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών και κρίσεων στην τάξη (84,4%), η ενημέρωση των μαθητών από την αρχή της χρονιάς για τους κανόνες με τους οποίους θα λειτουργήσει η τάξη (84,3%), η προσωπική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους «προβληματικούς» μαθητές (77,4%), και τέλος το μαθησιακό συμβόλαιο (66%), κατά το οποίο οι μαθητές δεσμεύονται από την αρχή της χρονιάς για την τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς που έχουν αποφασιστεί.

Τέλος, παιδαγωγικές στάσεις που φαίνεται να συμβάλλουν μεν “αρκετά”, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό, είναι η παραδειγματική τιμωρία όσων μαθητών παραβιάζουν συστηματικά τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς (42,6%) και το οργανωμένο σχέδιο μαθήματος (37,4%), το οποίο θα ακολουθεί ο εκπαιδευτικός πιστά και χωρίς παρεκκλίσεις.

6.2 Συσχετίσεις

6.2.1 Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών, X και Y , δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειας τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 . Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν οι μεταβλητές X και Y είναι ανεξάρτητες. Η διατύπωση κάθε ελέγχου περιλαμβάνει τη μηδενική υπόθεση (H_0) και την εναλλακτική (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή:

H_0 : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό

H_A : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό

Η τιμή της στατιστικής X^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αν P-value > 0,10: αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$
- Αν P-value < 0,10: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$
- Αν P-value < 0,05: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$
- Αν P-value < 0,01: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$

Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας. Οι συσχετίσεις των διάφορων μεταβλητών της έρευνας έγιναν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 10.0.

6.2.2 Αποτελέσματα συσχετίσεων

Πίνακας 6.2.1: Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων σεμιναρίων, σε σχέση με την ανησυχία που τους προκαλούν τα θέματα διαχείρισης της τάξης

Ανησυχία εκπαιδευτικού Ανάγκη για σεμινάρια		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	49,3%	37,7%	13,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	29,6%	22,6%	7,8%	60,0%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	23,3%	56,7%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,1%	14,8%	5,2%	26,1%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	31,3%	18,8%	50,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,3%	2,6%	7,0%	13,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές ανησυχία και ανάγκη για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων, έδωσε τιμή $\chi^2=16,726$ και $P\text{-value}=0,002 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ανησυχίας των εκπαιδευτικών με την ανάγκη τους για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (50,0%) που ανησυχούν “σε μεγάλο βαθμό” για θέματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης, έχουν “σε μεγάλο βαθμό” την ανάγκη για υποστήριξη μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ανησυχούν “σε μικρό βαθμό” για θέματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης, φαίνεται να μην αισθάνονται τόσο μεγάλη ανάγκη για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων (49,3%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο περισσότερο ανησυχούν οι εκπαιδευτικοί για τα θέματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη τους για υποστήριξη μέσω εξειδικευμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων γι’ αυτά τα θέματα.

Πίνακας 6.2.2: Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων σεμιναρίων, σε σχέση με την ακαταστασία των μαθητών

Ανάγκη για σεμινάρια Ακαταστασία μαθητών		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	63,3%	30,0%	6,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,5%	7,8%	1,7%	26,1%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	34,0%	53,2%	12,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,9%	21,7%	5,2%	40,9%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	28,9%	31,6%	39,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,6%	10,4%	13,0%	33,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές ακαταστασία των μαθητών και ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων, έδωσε τιμή $\chi^2=20,231$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ακαταστασία των μαθητών και της ανάγκης των εκπαιδευτικών για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (39,5%) που συναντούν “σε μεγάλο βαθμό” ακατάστατους μαθητές μέσα στην τάξη, δήλωσαν ότι έχουν “σε μεγάλο βαθμό” την ανάγκη για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αντίθετα, ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που συναντούν σπανιότερα ακατάστατους μαθητές και έχουν την ανάγκη για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων (6,7%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί συναντούν ακατάστατους μαθητές (στην εμφάνιση, στις εργασίες κ.λπ.), τόσο εντονότερη είναι η ανάγκη τους για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Πίνακας 6.2.3: : Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων σεμιναρίων, σε σχέση με την καταστροφή αντικειμένων της τάξης από τους μαθητές

Καταστροφή αντικειμένων Ανάγκη για σεμινάρια		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	47,6%	44,4%	7,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,1%	24,3%	4,3%	54,8%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	38,7%	32,3%	29,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,4%	8,7%	7,8%	27,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	19,0%	38,1%	42,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,5%	7,0%	7,8%	18,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές καταστροφή αντικειμένων της τάξης από τους μαθητές και ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων, έδωσε τιμή $\chi^2=15,361$ και $P\text{-value}=0,004 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της καταστροφής αντικειμένων της τάξης από τους μαθητές και της ανάγκης των εκπαιδευτικών για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (42,9%) που έρχονται αντιμέτωποι “σε μεγάλο βαθμό” με μαθητές που καταστρέφουν αντικείμενα της τάξης, αισθάνονται έντονα την ανάγκη από υποστήριξη μέσω σεμιναρίων. Αντίθετα, ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που μας δήλωσαν ότι συναντούν σπάνια μαθητές που καταστρέφουν αντικείμενα της τάξης και έχουν την ανάγκη για υποστήριξη μέσω σεμιναρίων (7,9%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές που καταστρέφουν αντικείμενα της τάξης, τόσο εντονότερη είναι η ανάγκη τους για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Πίνακας 6.2.4: Η απογοήτευση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τη φασαρία που κάνουν οι μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος

Απογοήτευση Φασαρία		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	55,0%	32,5%	12,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	19,1%	11,3%	4,3%	34,8%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	29,3%	41,5%	29,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,4%	14,8%	10,4%	35,7%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	11,8%	14,7%	73,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,5%	4,3%	21,7%	29,6%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	33,0%	30,4%	36,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	33,0%	30,4%	36,5%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές φασαρία και απογοήτευση, έδωσε τιμή $X^2=34,791$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της φασαρίας και της απογοήτευσης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73,5%) που αντιμετωπίζει “σε μεγάλο βαθμό” φασαρία κατά την ώρα του μαθήματος, αισθάνεται “σε μεγάλο βαθμό” απογοήτευση από τη συμπεριφορά των μαθητών. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν “σε μικρό βαθμό” φασαρία κατά την ώρα του μαθήματος, φαίνεται να απογοητεύονται λιγότερο από τη συμπεριφορά των μαθητών (55,0%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα παρουσιάζεται φασαρία μέσα στην τάξη κατά την ώρα του μαθήματος, τόσο εντονότερο είναι το αίσθημα της απογοήτευσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, από τη συμπεριφορά των μαθητών τους.

Πίνακας 6.2.5: Η απαίτηση για διακοπή ως μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, σε σχέση με τη φασαρία που κάνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Φασαρία \ Απαίτηση για διακοπή		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	25,0%	52,5%	22,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	8,7%	18,3%	7,8%	34,8%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	22,0%	31,7%	46,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	11,3%	16,5%	35,7%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	17,6%	17,6%	64,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5,2%	5,2%	19,1%	29,6%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	21,7%	34,8%	43,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,7%	34,8%	43,5%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές φασαρία και απαίτηση για διακοπή της φασαρίας, έδωσε τιμή $X^2=14,700$ και $P\text{-value}=0,005 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της φασαρίας και της αυστηρής απαίτησης για διακοπή της φασαρίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (64,7%) που αντιμετωπίζει “σε μεγάλο βαθμό” φασαρία κατά την ώρα του μαθήματος, με αυστηρότητα απαιτεί “σε μεγάλο βαθμό” να σταματήσουν οι μαθητές να μιλούν. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν “σε μικρό βαθμό” φασαρία κατά την ώρα του μαθήματος, φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν τη φασαρία μέσα στη τάξη μ’ αυτόν τον τρόπο (25,0%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα παρουσιάζεται φασαρία μέσα στην τάξη κατά την ώρα του μαθήματος, τόσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί απαιτούν με αυστηρότητα από τους μαθητές να σταματήσουν να μιλούν.

Πίνακας 6.2.6: Ο θυμός που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με την ανυπακοή των μαθητών στις εντολές τους

Θυμός εκπαιδευτικού Ανυπακοή μαθητών		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	71,7%	25,0%	3,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	37,4%	13,0%	1,7%	52,2%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	39,4%	39,4%	21,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	11,3%	11,3%	6,1%	28,7%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	4,5%	40,9%	54,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,9%	7,8%	10,4%	19,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	49,6%	32,2%	18,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	49,6%	32,2%	18,3%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές ανυπακοή των μαθητών και θυμός του εκπαιδευτικού, έδωσε τιμή $X^2=40,955$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ανυπακοής των μαθητών και του θυμού των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (54,5%) που αντιμετωπίζει “σε μεγάλο βαθμό” ανυπάκουους μαθητές, αισθάνεται “σε μεγάλο βαθμό” θυμό με τη συμπεριφορά των μαθητών. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έρχονται αντιμέτωποι “σε μικρό βαθμό” με ανυπάκουους μαθητές, φαίνεται να θυμώνουν λιγότερο με τη συμπεριφορά των μαθητών (71,7%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί με ανυπάκουους μαθητές, τόσο περισσότερο θυμώνουν με τη συμπεριφορά των μαθητών τους.

Πίνακας 6.2.7: Η υπενθύμιση των κανόνων ως μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, σε σχέση με την ανυπακοή που δείχνουν οι μαθητές στις εντολές του εκπαιδευτικού

Υπενθύμιση κανόνων Ανυπακοή μαθητών		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	43,3%	30,0%	26,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	22,6%	15,7%	13,9%	52,2%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	24,2%	39,4%	36,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	11,3%	10,4%	28,7%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	0,0%	31,8%	68,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,0%	6,1%	13,0%	19,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	29,6%	33,0%	37,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	29,6%	33,0%	37,4%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές ανυπακοή των μαθητών και υπενθύμιση των κανόνων, έδωσε τιμή $X^2=18,682$ και $P\text{-value}=0,001 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ανυπακοής των μαθητών και υπενθύμισης των κανόνων ως τεχνική αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (68,2%) που αντιμετωπίζει “σε μεγάλο βαθμό” ανυπάκουους μαθητές, δήλωσε ότι υπενθυμίζει συνεχώς στους μαθητές, τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έρχονται αντιμέτωποι “σε μικρό βαθμό” με ανυπάκουους μαθητές, φαίνεται να υπενθυμίζουν λιγότερο στους μαθητές τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς (43,3%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί με ανυπάκουους μαθητές, τόσο συχνότερα τους υπενθυμίζουν, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς.

Πίνακας 6.2.8: Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εκδήλωση φραστικής επίθεσης των μαθητών προς τους συμμαθητές τους

Φραστική επίθεση σε συμμαθητές		Επαγγελματική εξουθένωση	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές		71,8%	20,5%	7,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου		24,3%	7,0%	2,6%	33,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές		44,4%	35,6%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου		17,4%	13,9%	7,8%	39,1%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές		19,4%	38,7%	41,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου		5,2%	10,4%	11,3%	27,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές		47,0%	31,3%	21,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου		47,0%	31,3%	21,7%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές φραστική επίθεση των μαθητών και επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού, έδωσε τιμή $\chi^2=21,877$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της φραστικής επίθεσης των μαθητών και της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (41,9%) που συναντά “σε μεγάλο βαθμό” φραστική επίθεση μεταξύ των μαθητών, βιώνει “σε μεγάλο βαθμό” επαγγελματική εξουθένωση εξαιτίας της συμπεριφοράς των μαθητών. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σπανιότερα συναντούν φραστική επίθεση μεταξύ των μαθητών, φαίνεται να είναι λιγότερο επαγγελματικά εξουθενωμένοι (71,8%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί με μαθητές που επιτίθενται φραστικά στους συμμαθητές τους, τόσο εντονότερα βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση εξαιτίας της συμπεριφοράς των μαθητών.

Πίνακας 6.2.9: Η βία στην οικογένεια ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς, σε σχέση με την φραστική επίθεση των μαθητών προς τους συμμαθητές τους

Φραστική επίθεση σε συμμαθητές Βία στην οικογένεια		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	30,8%	25,6%	43,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,4%	8,7%	14,8%	33,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	6,7%	48,9%	44,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,6%	19,1%	17,4%	39,1%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	0,0%	19,4%	80,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,0%	5,2%	21,7%	27,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	13,0%	33,0%	53,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	33,0%	53,9%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές φραστική επίθεση σε συμμαθητές και βία στην οικογένεια, έδωσε τιμή $\chi^2=26,293$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της βίας στην οικογένεια και της φραστικής επίθεσης σε συμμαθητές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80,6%) που συναντά “σε μεγάλο βαθμό” φραστική επίθεση μεταξύ των μαθητών, πιστεύει “σε μεγάλο βαθμό” ότι οι μαθητές αυτοί προέρχονται από βίαιες οικογένειες. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σπανιότερα συναντούν φραστική επίθεση μεταξύ των μαθητών, φαίνεται να διαφωνούν με το γεγονός ότι οι μαθητές με την συγκεκριμένη συμπεριφορά προέρχονται από βίαιες οικογένειες (30,8%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί με μαθητές που επιτίθενται φραστικά στους συμμαθητές τους,, τόσο εντονότερα πιστεύουν ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στην οικογένεια αυτών των παιδιών, όπως ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και βία, γι’ αυτό και αντιδρούν με τον τρόπο αυτό.

Πίνακας 6.2.10: Η προειδοποίηση των μαθητές ως μέθοδος αντιμετώπισης των αρνητικών συμπεριφορών, σε σχέση με την εκδήλωση φραστικής επίθεσης των μαθητών προς τους συμμαθητές τους

Φραστική επίθεση σε συμμαθητές		Προειδοποίηση			Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	38,5%	46,2%	15,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	15,7%	5,2%	33,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	28,9%	28,9%	42,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	11,3%	11,3%	16,5%	39,1%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	9,7%	22,6%	67,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,6%	6,1%	18,3%	27,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	27,0%	33,0%	40,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	33,0%	40,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές φραστική επίθεση των μαθητών και προειδοποίηση, έδωσε τιμή $\chi^2=20,629$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της φραστικής επίθεσης των μαθητών και της προειδοποίησης ως τεχνική αντιμετώπισης αυτής της συμπεριφοράς των μαθητών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (67,7%) που συναντά “σε μεγάλο βαθμό” φραστική επίθεση μεταξύ των μαθητών, δήλωσε ότι πολύ συχνά προειδοποιεί τους μαθητές για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική συμπεριφορά τους. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σπανιότερα συναντούν φραστική επίθεση μεταξύ των μαθητών, φαίνεται να προειδοποιούν λιγότερο τους μαθητές για τις επιπτώσεις της αρνητικής τους συμπεριφοράς (38,5%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο συχνότερα έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί με μαθητές που επιτίθενται φραστικά στους συμμαθητές τους, τόσο συχνότερα τους προειδοποιούν για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική τους συμπεριφορά.

Πίνακας 6.2.11: Η άρνηση συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης, σε σχέση με το βαρετό μάθημα

Άρνηση συμμετοχής Βαρετό μάθημα		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	85,4%	9,8%	4,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	30,4%	3,5%	1,7%	35,7%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	58,0%	36,0%	6,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,2%	15,7%	2,6%	43,5%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	29,2%	20,8%	50,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,1%	4,3%	10,4%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	61,7%	23,5%	14,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	61,7%	23,5%	14,8%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές βαρετό μάθημα και άρνηση των μαθητών για συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, έδωσε τιμή $\chi^2=40,109$ και $P\text{-value}=0,000 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του βαρετού μαθήματος και της άρνηση των μαθητών για συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (50,0%) που πιστεύουν “σε μεγάλο βαθμό” ότι οι μαθητές θεωρούν το μάθημα βαρετό, συναντούν πολύ συχνά μαθητές που αρνούνται να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της τάξης. Αντίθετα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (85,4%) που δεν ασπάζεται την άποψη ότι οι μαθητές θεωρούν το μάθημα βαρετό, συναντούν σπάνια μαθητές που αρνούνται να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της τάξης. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο εντονότερα οι μαθητές βαριούνται το μάθημα, σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών, τόσο περισσότερο αρνούνται να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της τάξης.

Πίνακας 6.2.12: Η καθυστέρηση των μαθητών για ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης, σε σχέση με το αδιάφορο μάθημα.

Καθυστέρηση δραστηριοτήτων Αδιάφορο μάθημα		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	28,3%	45,3%	26,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	20,9%	12,2%	46,1%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	23,7%	44,7%	31,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	14,8%	10,4%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	4,2%	20,8%	75,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,9%	4,3%	15,7%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	21,7%	40,0%	38,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,7%	40,0%	38,3%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές αδιάφορο μάθημα και καθυστέρηση των μαθητών για ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης, έδωσε τιμή $\chi^2=18,166$ και $P\text{-value}=0,001 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του αδιάφορου μαθήματος και της καθυστέρησης των μαθητών για ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73,5%) που πιστεύουν “σε μεγάλο βαθμό” ότι το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, συναντούν πολύ συχνά μαθητές που καθυστερούν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες της τάξης. Αντίθετα, λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί (28,3%) που δεν ασπάζεται την άποψη ότι το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και συναντούν μαθητές που καθυστερούν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητές τους. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο περισσότερο το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, τόσο περισσότερο οι μαθητές καθυστερούν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες της τάξης.

Πίνακας 6.2.13: Η φασαρία που δημιουργούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε σχέση με το αδιάφορο μάθημα

Φασαρία Αδιάφορο μάθημα		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	39,6%	35,8%	24,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	18,3%	16,5%	11,3%	46,1%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	42,1%	42,1%	15,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,9%	13,9%	5,2%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,6%	5,2%	13,0%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	34,8%	35,7%	29,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	34,8%	35,7%	29,6%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές αδιάφορο μάθημα και φασαρία, έδωσε τιμή $\chi^2=17,276$ και $P\text{-value}=0,002 < \alpha=0,01$. Άρα, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του αδιάφορου μαθήματος και της φασαρίας που δημιουργείται στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62,5%) που πιστεύουν “σε μεγάλο βαθμό” ότι το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, έρχονται πολύ συχνά αντιμέτωποι με φασαρία κατά την ώρα του μαθήματος. Αντίθετα, όσοι από τους συμμετέχοντες διαφωνούν με την άποψη ότι το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, αντιμετωπίζουν ελάχιστη φασαρία κατά την ώρα του μαθήματος (39,6%). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσο εντονότερα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, τόσο περισσότερη φασαρία δημιουργούν οι μαθητές μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1 Συμπεράσματα εμπειρικής έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Με τη χρήση ερωτηματολογίου, που μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς της κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων του Νομού Αττικής, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τα αίτια που πιθανόν ενοχοποιούνται για την εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών, οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση ή την πρόληψη των μη αποδεκτών συμπεριφορών, καθώς επίσης και τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κυρίως γυναίκες. Μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 46,53 έτη, ενώ οι περισσότεροι διέθεταν προϋπηρεσία στον εκπαιδευτικό τομέα άνω των 20 χρόνων. Όσον αφορά την ειδικότητα, οι περισσότεροι ήταν φιλόλογοι, καθηγητές ξένων γλωσσών ή μαθηματικοί. Εξάλλου, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων, οι προαναφερθείσες ειδικότητες καλύπτουν τις περισσότερες από τις μαθητικές ώρες και επομένως ο αριθμός τους σε ένα σχολείο είναι αρκετά μεγάλος, σε αντίθεση με άλλες ειδικότητες που καλύπτουν λιγότερες ώρες. Τέλος, ελάχιστοι από τους ερωτηθέντες ήταν κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου.

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να διαχειριστούν τα προβλήματα που απορρέουν από τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη, καθώς όπως μας δήλωσαν οι περισσότεροι αντιμετώπισαν ελάχιστα προβλήματα κατά το έτος 2009-2010, αν και συνήθως σπαταλούν περισσότερο χρόνο απ' όσο θα έπρεπε για τη διαχείρισή τους. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αυξάνονται όλο και περισσότερο χρόνο με το χρόνο, με τα αγόρια να είναι εκείνα που εκδηλώνουν συχνότερα κάποια αρνητική συμπεριφορά. Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύουν την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς ανάλογα αποτελέσματα είχαν οι έρευνες των Richardson & Fallona (2001) και Wheldall & Merret(1989).

Συμπεριφορές που όλοι οι καθηγητές έχουν συναντήσει στην τάξη τους, και μάλιστα με μεγάλη συχνότητα, είναι η καθυστερημένη προσέλευση των μαθητών στην τάξη, καθώς επίσης και η ομιλία χωρίς άδεια, κατά την ώρα του μαθήματος. Παράλληλα, πολύ συχνά φαίνεται οι μαθητές να τεμπελιάζουν, να ενοχλούν τους συμμαθητές τους, να μην

συγκεντρώνονται στο μάθημα ή να καθυστερούν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί. Παρ' όλα αυτά, ελάχιστες φαίνεται να είναι οι φορές που αδιαφορούν για τις εντολές του εκπαιδευτικού ή αρνούνται να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες της τάξης. Σπάνια, επίσης οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με συμπεριφορές όπως υπερβολική ντροπή και απομόνωση, ή απ' την άλλη πολύ επιθετικές συμπεριφορές, όπως καταστροφή αντικειμένων της τάξης και βία προς τους συμμαθητές ή τον καθηγητή. Από τις παραπάνω συμπεριφορές, εκείνες που φαίνεται να ενοχλούν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, είναι η τεμπελιά ή η φυγοπονία των μαθητών, η ομιλία χωρίς άδεια και η έλλειψη συγκέντρωσης την ώρα του μαθήματος, ενώ ένα καθόλου αμελητέο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι καμία από τις συμπεριφορές αυτές δεν τους ενοχλεί κατά την ώρα του μαθήματος. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η μεγάλη πλειοψηφία των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη εντάσσεται σ' αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε επίπεδο μικροενοχλήσης. Μια παρόμοια κατάσταση φαίνεται να κυριαρχεί διαχρονικά και στις σχολικές αίθουσες του εξωτερικού, όπως αποκαλύπτουν παλαιότερες έρευνες των Merret & Wheldall (1984), Fields (1986), Lawrence & Steed (1986), αλλά και νεότερες έρευνες, όπως εκείνες των Richardson & Fallona (2001) και Beaman (2006).

Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι οι παραπάνω συμπεριφορές των μαθητών εκδηλώνονται κυρίως εξαιτίας της έλλειψης αξιών και ιδανικών στην κοινωνία μας, καθώς επίσης και εξαιτίας της διαφήμισης και της προβολής χαμηλής ποιότητας προτύπων από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνία. Επίσης, μεγάλο μέρος της ευθύνης φαίνεται να αποδίδουν στους ίδιους τους μαθητές και την οικογένειά τους. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο επίδοσης τους και στην ψυχολογική αναστάτωση που βιώνουν λόγω της εφηβικής ηλικίας, ενώ όσον αφορά την οικογένεια, σοβαρά προβλήματα, όπως ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και βία, ειδικές συνθήκες, όπως διαζύγιο των γονέων ή πρόσφατος θάνατος, και αδιαφορία των γονείς για τον μαθητή, είτε επειδή λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι, είτε επειδή δεν έχουν θέσει στο παιδί συγκεκριμένα όρια ή κάποιο σταθερό πρόγραμμα, φαίνεται όλα να ενοχοποιούνται για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή.

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν όντως οι παράγοντες αυτοί προκαλούν την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών έγιναν κάποιοι έλεγχοι ανεξαρτησίας X^2 , από τους οποίους προέκυψε θετική συσχέτιση της χαμηλής επίδοσης των μαθητών στην τάξη, με την ενόχληση των άλλων μαθητών, με τη δυσκολία συνεργασίας μαζί τους και με την άρνηση συμμετοχής στις διάφορες δραστηριότητες της τάξης. Ωστόσο, καμία σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε

να υπάρχει μεταξύ της εφηβικής ηλικίας και της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι μαθητές στην τάξη. Απ' την άλλη, κάποιες ειδικές συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια, όπως το διαζύγιο ή ο θάνατος γονέα φαίνεται να σχετίζονται θετικά με την ανυπακοή των μαθητών, ενώ η βία στην οικογένεια, σχετίζεται θετικά με επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές, όπως καταστροφή αντικειμένων της τάξης και φραστική επίθεση στους συμμαθητές. Τέλος, η αδιαφορία των γονέων για τους μαθητές δεν φάνηκε να σχετίζεται με κάποια συμπεριφορά των μαθητών (Παράρτημα 2).

Καμία ευθύνη φαίνεται να μην αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς παράγοντες που αντιστοιχούν στους ίδιους ή στο σχολείο συγκεντρώνουν μικρά ποσοστά. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η συμπεριφορά των μαθητών δεν επηρεάζεται καθόλου από ένα μη οργανωμένο μάθημα, από την έλλειψη παρωθητικών κινήτρων, από την αρνητική λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές ή την αυξημένη προσοχή του στους καλούς μαθητές. Ενώ, ελάχιστα θεωρούν ότι επηρεάζεται η συμπεριφορά των μαθητών από ένα βαρετό μάθημα, που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και ξεπερνά το γνωστικό τους επίπεδο. Με τη βοήθεια ελέγχων ανεξαρτησίας χ^2 , διαπιστώθηκε ότι ένα βαρετό μάθημα ή ένα μάθημα που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σχετίζεται θετικά με την ανυπακοή των μαθητών, τη φασαρία που κάνουν στην τάξη, τη δυσκολία τους να συγκεντρωθούν και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, και την καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τους (Παράρτημα 2).

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποποιούνται κάθε ευθύνη για την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών από τους μαθητές, καθώς έχουν την τάση να αποδίδουν τις αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς σε παράγοντες «μέσα στο παιδί» (εγγενείς στο χαρακτήρα ή την προσωπικότητα των παιδιών) και κυρίως σε παράγοντες μέσα στην οικογένεια ενώ σύμφωνα με τους McNamara & Moreton (1999) μόνο όταν αδυνατούν να έχουν λογική ερμηνεία με τους παράγοντες αυτούς αρχίζουν να στρέφουν την προσοχή τους σε άλλους παράγοντες, όπως το σχολείο. Την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση ευθύνης από την πλευρά τους, έχουν εντοπίσει και οι Κουρκούτας (2007) και Cole (2003).

Στην προσπάθεια διερεύνησης των συναισθημάτων που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, προέκυψε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς νιώθουν αισιοδοξία για αναζήτηση νέων τρόπων αντιμετώπισης των μαθητών, αν και μερικές φορές απογοητεύονται και θυμώνουν. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα βρέθηκε να συσχετίζονται θετικά με την καθυστερημένη προσέλευση των

μαθητών, τη φασαρία κατά τα ην ώρα του μαθήματος, την ανυπακοή στις εντολές του εκπαιδευτικού, την ενόχληση των άλλων μαθητών, καθώς επίσης και με επιθετικότερες συμπεριφορές, όπως την καταστροφή των αντικειμένων της τάξης και τη φραστική επίθεση σε συμμαθητές (Παράρτημα 2).

Σε αντίθεση με τις πρόσφατες έρευνες των Lewis (2001), Hardman & Smith (2003), Hastings & Bham (2003) και Liu & Meyer (2005), όπου επισημαίνεται ότι η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς αποτελεί ένα από τα πιο στρεσογόνα κομμάτια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα άγχους και ανησυχίας που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ιδιαιτέρως χαμηλά. Αυτό, ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, σε αντίθεση με το εξωτερικό, δεν αξιολογούνται, ούτε και είναι υποχρεωμένοι να εφαρμόζουν κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης για τους μαθητές που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απλώς παρατηρούν τα διάφορα προβλήματα που αναφύονται στην τάξη τους, χωρίς να εμπλέκονται συναισθηματικά. Εξάλλου, οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν φέρουν καμία ευθύνη, όπως αναφέραμε και παραπάνω, οπότε δεν υπάρχει και λόγος ανησυχίας.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ανταλλάσσουν απόψεις με τους συναδέλφους τους για να ερμηνεύσουν την αρνητική συμπεριφορά του μαθητή, συζητούν προσωπικά με τον ίδιο το μαθητή και τους γονείς του, για να κατανοήσουν το λόγο και μαζί να βρουν μία λύση, και τέλος με παιδαγωγικό τακτ προσπαθούν να λύσουν το οποιοδήποτε πρόβλημα. Γίνεται δηλαδή χρήση της στρατηγικής αντιμετώπισης «αναζήτηση κοινωνικής στήριξης», όπως υποστηρίζει η Μπάλιου (2005). Απαίτηση για άμεση διακοπή της φασαρίας, προειδοποίηση για τις επιπτώσεις της αρνητικής συμπεριφοράς και υπενθύμιση των ισχυόντων κανόνων φαίνεται να χρησιμοποιούν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί. Εξάλλου, οι τεχνικές αυτές, βρέθηκε να συσχετίζονται θετικά με συμπεριφορές όπως φασαρία κατά την ώρα του μαθήματος, άρνηση συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης, ανυπακοή στις εντολές του εκπαιδευτικού και καταστροφή αντικειμένων της τάξης. Τέτοιου είδους συμπεριφορές όμως, φάνηκε να αντιμετωπίζουν ελάχιστα οι καθηγητές (Παράρτημα 2).

Επιπροσθέτως, όλοι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα, υποστήριξαν ότι υπάρχουν ορισμένες δικές τους στάσεις/συμπεριφορές που θα μπορούσαν να μειώσουν δραματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Τέτοιες στάσεις είναι η συνεχής εγρήγορση του εκπαιδευτικού για βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ, η κατάκτηση γνώσεων σχετικά με συμπεριφορικές τεχνικές, ώστε να αντιμετωπίζει με επιτυχία τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν, η παρακολούθηση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών και η

συχνή ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του, ο έπαινος των μαθητών που εφαρμόζουν με συνέπεια τους τιθέμενους κανόνες, η χρήση εναλλακτικών τεχνικών στη διδασκαλία, ώστε να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, και σε μικρότερο ποσοστό η ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, με στόχο την αναζήτηση αποτελεσματικών λύσεων. Ωστόσο, δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των στάσεων και της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές στην τάξη.

Όσον αφορά τη διοίκηση του σχολείου, φαίνεται ότι δρα ιδιαιτέρως υποστηρικτικά για τους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς, στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν τα προβλήματα που απορρέουν από τη συμπεριφορά των μαθητών. Στοιχείο αρκετά σημαντικό, διότι όπως έδειξαν οι Μπάλιου (2005) και Leithwood (1990), η στάση και ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου σχετίζεται θετικά με τη δημιουργία προσωπικών ανασφαλειών και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, με τη συναισθηματική τους εξάντληση, καθώς επίσης και με την πίεση που βιώνουν λόγω φόρτου εργασίας.

Τέλος, διερευνώντας τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων της τάξης, προέκυψε ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρειάζεται ενημέρωση σ' αυτά τα θέματα. Η ανάγκη τους αυτή φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την ανησυχία που τους προκαλεί η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών, και ιδιαιτέρως με κάποιες συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως η ακαταστασία των μαθητών, είτε στην εμφάνιση τους είτε στις εργασίες τους, και η καταστροφή αντικειμένων της τάξης (Παράρτημα 2). Παρά την ενημέρωση όμως που δηλώνουν να χρειάζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν έχουν συμμετάσχει μέχρι τώρα σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέματα διαχείρισης της τάξης, ενώ ακόμη και όσοι έχουν παρευρεθεί σε ανάλογα σεμινάρια νιώθουν ότι ελάχιστα τους έχουν βοηθήσει στη διδακτική τους καθημερινότητα. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η επιμόρφωση τους με τρόπους βιωματικούς σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών και κρίσεων μέσα στην τάξη, θα μπορούσε να περιορίσει σημαντικά τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια θα βελτιωνόταν το περιβάλλον της τάξης. Αυτός, ίσως να είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στα επιμορφωτικά σεμινάρια, καθώς στην πλειοψηφία τους είναι θεωρητικά.

7.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένας πολύ σημαντικός τομέας της παιδαγωγικής και απασχολούν σχεδόν καθημερινά τους εκπαιδευτικούς. Επηρεάζουν ολόκληρη την ψυχοσωματική κατάσταση των παιδιών και των νέων και έχουν αρνητικές παρενέργειες στην προσωπική, στην κοινωνική και στη σχολική τους ζωή. Οι παρενέργειες βέβαια δεν περιορίζονται μόνο στα ίδια τα παιδιά, αλλά επεκτείνονται και στα πρόσωπα του περιβάλλοντος τους, στο σχολείο και στο σπίτι. Συχνά διαταράσσουν την εργασία της τάξης ή ολόκληρη τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και την οικογενειακή ζωή. Αυτός είναι και ο λόγος που συχνά παρεξηγούνται αυτά τα παιδιά με αποτέλεσμα να αδικούνται ή να κακοποιούνται από τους δασκάλους και τους γονείς, παρόλο που είναι πλέον γνωστό ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν είναι προϊόν κακών προθέσεων ή ηθελημένων αρνητικών πράξεων και ενεργειών των παιδιών. Πάντα υπάρχουν κάποιες αιτίες ή κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι πρέπει να αναζητούνται και να αναγνωρίζονται. Ενώ, δηλαδή, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους καθορίζεται από παράγοντες που δεν ελέγχουν τα ίδια τα παιδιά, ωστόσο, εισπράττουν τις αρνητικές παρενέργειές της. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς οφείλουν να αλλάξουν στάση, να απομακρύνουν τις αρνητικές προκαταλήψεις και να ασχοληθούν συστηματικά με τα παιδιά και τα προβλήματα τους, ώστε αυτά να βοηθηθούν να αλλάξουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους και να προσαρμοστούν ομαλά στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η αντίληψη της παγκοσμιοποίησης, αν και θεωρητικά αναφέρεται στον τομέα της οικονομίας, επιφέρει γενικότερες αλλαγές σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες συντελούνται με γρήγορους ρυθμούς και έχουν κύρια χαρακτηριστικά τα παιχνίδια των ανταγωνισμών, της επικράτησης και της κυριαρχίας μεταξύ των ανθρώπων και των λαών και την διατάραξη, σε άλλες περιπτώσεις, των διαπροσωπικών και των εθνικών σχέσεων στον πλανήτη. Οι εξελίξεις αυτές συμπαρασύρουν τον άνθρωπο σε μια ανεξέλεγκτη πορεία και διαμορφώνουν νέα ήθη και νέα μοντέλα προσωπικής και κοινωνικής ζωής, με βασικά χαρακτηριστικά την απαξίωσή του, την αύξηση των αναγκών του και την άμβλυνση των ηθικών και πνευματικών αξιών και των κανόνων του ανθρώπου και της ζωής. Οι αλλαγές αυτές και τα πρότυπα που προσφέρονται πλέον στα παιδιά και στους νέους, ευνοούν τη διατάραξη των σχέσεων τους με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Έτσι εξηγείται η αυξητική τάση που παρατηρείται στα προβλήματα συμπεριφοράς σ' ότι αφορά τη συχνότητα, την ποικιλία και την ένταση. Συνέχεια εμφανίζονται νέα προβλήματα ή διογκώνονται και γίνονται συχνότερα αυτά που υπάρχουν.

Επιτακτική, λοιπόν, προβάλλεται η ανάγκη για πρόληψη και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και στο σπίτι. Η υποχρέωση αυτή ανήκει σε όλους: πολιτεία, σχολείο, εκπαιδευτικούς και γονείς. Παλαιότερα τα προβλήματα συμπεριφοράς θεωρούνταν σύμφυτα με τα παιδιά και συνεπώς δεν μπορούσε τίποτα να αλλάξει. Γι' αυτό το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των γονέων εκδηλωνόταν με την αποβολή των παιδιών από το σχολείο και την τάξη, με την περιθωριοποίησή τους στο σχολείο και στο σπίτι σε συνδυασμό με τη χρήση κατασταλτικών μέτρων. Σήμερα, πιστεύεται ότι η συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει με σχεδιασμένα προγράμματα και συστηματικές παρεμβάσεις. Η μελέτη της συμπεριφοράς κατευθείαν στον άνθρωπο και όχι κατ' αναλογία με τη συμπεριφορά των ζώων, διευκόλυνε τη διατύπωση κανόνων και αρχών και οδήγησε στη διαμόρφωση τεχνικών, στρατηγικών και προγραμμάτων, που μπορούν να εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί και γονείς, με τη συνεργασία και άλλων παραγόντων ή ειδικών, ώστε να προλαβαίνουν ή να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών.

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω είναι η ενημέρωση, η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση όλων των παραγόντων, με στόχο την έγκυρη επισήμανση των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά, την κατανόηση αυτών των παιδιών και την σωστή τους προσέγγιση, τη γνώση και χρήση τεχνικών πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και προώθηση της θετικής συμπεριφοράς στο σχολείο και το σπίτι, και τέλος, την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ώστε τα παιδιά αυτά να βελτιώσουν την ατομική, σχολική και κοινωνική τους ζωή.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. & Τσαγκάρη, Μ. (1999) *Εγχειρίδιο για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: εκδ. Ίδρυμα υγείας του παιδιού.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: εκδ. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Ε. & Μαρμάρινος, Ι. (1999) Παράγοντες που Συνδέονται με τον Βαθμό Αυτοεκτίμησης, Μακιαβελλισμού και Ενδοπροσωπικού - Εξωπροσωπικού Ελέγχου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 48, 55-79.
- Ανδρέου, Ε. (1997) *Ενδοπροσωπικοί παράγοντες και προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. Αθήνα, Διδακτ. Διατριβή, Παν/μίου Αθηνών: Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Ανδρέου, Ε. (1998) Στάσεις μαθητών σχολικής ηλικίας απέναντι στον έπαινο, τις αμοιβές, τις τιμωρίες και την επίπληξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 27, 161-179.
- Ανδρέου, Ε. (2004) Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 55-70.
- Αραβανής, Γ. (1998) *Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο: Πειθαρχία και εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Αραβανής, Γ. (1998) *Πειθαρχία και εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Αραβάνης, Γ. (2008²) *Παιδαγωγικά και γενική μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Αυγητίδου, Σ. (1997) *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βάμβουκας, Μ. (1998) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Βουϊδάσκης Β. (1983) *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Βρεττός, Ι. (1994) *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Art of Texts.
- Βρύζας, Κ. (2005) *Εικόνα και παιδί*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Cannot not design publications.
- Βρύζας, Κ. (1992) Η επιθετικότητα, η τηλεοπτική βία και το παιδί. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 63, 51-56
- Blanchet, A. & Trognon, A. (1997) *Ψυχολογία Ομάδων* (Μτφρ. Δ. Παπαδόπουλου). Αθήνα: εκδ. Σαββάλα.
- Brock S. (2005) *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

- Γαλανάκη, Ε. (1997) Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 67-79.
- Γκότοβος, Α. (1995) Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Γκότοβος, Θ. (1996²) Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής. Στο: Θ. Γκότοβος, Γ., Μαυρογιώργος, Π., Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Έκδοση της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης».
- Γκότοβο, Α. (1997) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1999) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2000) *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: εκδ Gutenberg.
- Γούμενος, Λ. (1993) Τι προσδοκά η κοινωνία από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό: προϋποθέσεις και δυνατότητες ανταπόκρισης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 39-43.
- Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J. & Selosse, J. (1998) *Βία στο σχολείο, βία του σχολείου* (Επιμ. Λ. Μπεζέ). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Δροσινού, Μ. (1994) Ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε εφαρμογές εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων σε μαθητές με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. *Το σχολείο και το σπίτι*, 39, 38-40.
- Dreikurs, R. (1976) *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη* (Μτφρ. Μ. Γραμμένου & Α. Κοντοσιάνου). Αθήνα: εκδ. Γλάρος.
- Dreikurs, R. & Grey, L. (1989) *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη* (Μτφρ. Μπ. Γραμμένου). Αθήνα: εκδ. Θυμάρι.
- Dewey, J. (1980) *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Μτφρ. Α. Πολενάκης). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Έκθεση της Επιτροπής Warnock (1978) *Special Educational Needs*. Αγγλία: Υπουργείο Παιδείας.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2004) *Η διαγωγή των μαθητών και οι σχολικές κυρώσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Μάττη, Ε. (1997) Ορισμός και παράμετροι της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο. *Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα, 2^ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο*. Κομοτηνή: Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών, 65-82.
- Θεοχαρόπουλος, Χ. (1990) Επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς. *Σχολείο και Ζωή*, 16, 25-32.
- Κακρίδης, Ι. (1992) *Προσφορά στον νεοελληνικό λόγο*. Αθήνα: εκδ. Εστίας.

- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1996) Θεραπεία της συμπεριφοράς: Νεότερες εξελίξεις στην θεραπεία, έρευνα, εκπαίδευση. Στο Φ. Τσαλίκου (Επιμ.), *Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα*, 80-93. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Ε. (2006) Ομαδικές παρεμβάσεις γνωσιακής-συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης. *Ψυχολογία*, 13, 1-17
- Καρλατήρα, Π. (2003) Διαγωγή Κοσμίας οι Έλληνες μαθητές. *Εφημ. ΒΗΜΑ*, 09/02/03, Α40, σ. 12
- Κασσωτάκης, Μ. (1985) *Από την εκπαιδευτική ανανέωση στον εκπαιδευτικό νεοσυντηρισμό*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κασσωτάκης, Μ. (2003¹¹) *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004) Η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα. Στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη-Παγανού (επιμ.), *Προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών/Τμήμα Φ.Π.Ψ, 21-60.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006) *Μάθηση και διδασκαλία: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας* (τομ. Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καψάλης, Α. (1996) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κλωνάρη, Α., Κωστόπουλος, Δ. & Μπουρίτσας, Γ. (1993) Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών σχολικής ηλικίας: Έγκαιρη ανίχνευση και ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση στο χώρο του σχολείου. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*, Τομ. Β', 304-324. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Κολιάδης, Ε. (1995) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης*, τόμ. Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990) *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κουρκούτας Η. (2007) *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Λ. (1998) Αντιλήψεις δασκάλων και γονιών για την πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 27, 85-99.
- Κυρίδης, Α. (1999) *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (1999) *Η πειθαρχία στο σχολείο: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (1994) *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη: Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: εκδ. Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997) *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

- Λεοντάρη, Α. (1990) *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Levis, D. (1989) Εκπαιδευτικών προσωπικότητα και διδασκαλία, *Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (τομ. 3). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1997) *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2004) *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1982) *Ψυχοπαιδαγωγική θέματα*. Αθήνα: εκδ. Φελέκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998) *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988) *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης: Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2007) *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983) Η κατανομή και η χρήση του σχολικού χώρου ως δείκτες αυταρχικών δομών στην οργάνωση της σχολικής ζωής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 19-28.
- Μηλιός, Γ. (1993) Ο εκπαιδευτικός στις συμπληγάδες της κυρίαρχης ιδεολογίας και της κρατικής εκπαιδευτικής λειτουργίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 31-33.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997) *Το σχολείο και η σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997) *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Μπάλιου Ε. (2005) *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπίκος Κ. (2004) *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ.Γ. (2004) *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. (1993) Αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα (1840-1990). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 68, 29-40.
- Molnar A. (1999) *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: οικοσυστημική προσέγγιση* (Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

- Molnar, A. & Lindquist, B. (1998) *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο* (Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Νασιάκου, Μ. (1982) *Κλινική ψυχολογία*, τομ. Β'. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1996) *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Νταβού, Μ. (2005) *Η παιδική ηλικία και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: Μετατροπές της παιδικής κατάστασης*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Ξέκαλος, Γ. & Παπαγεωργίου, Γ. (1970) *Η αγωγή δια μέσου των αιώνων*, τομ. Β'. Ηράκλειον.
- Παγιατάκης, Σ. (1960) *Σύγχρονη πρακτική παιδαγωγική – οδηγητική*. Αθήναι.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998) Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν αθροιστικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 51, 408-409.
- Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε. (1996) *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεμελής Γ. (2000) Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 421, 49-55.
- Παπαθεοδώρου, Τ. (1964) *Οι τιμωρίες των παιδιών*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Π. Ζαχαροπούλου.
- Παπαναούμ-Τζήκα, Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Παπανούτσος, Ε. (1977) *Φιλοσοφία και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1992) *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1974) *Ψυχολογία των ατομικών διαφορών*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Πετρόπουλος Ν. & Παπαστυλιανού Α. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πετρόπουλος, Ν. & Μακρίδης, Γ. (1995) Βία στο σχολείο (Αδημοσίευτη έρευνα). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πηγιάκη, Π. (1997) *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (1991) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Postic, M. (1995) *Η μορφωτική σχέση* (Μτφρ. Δ. Τουλούπης). Αθήνα: εκδ. Gutenberg
- Rodari, J. (1985) *Γραμματική της φαντασίας* (Μτφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Α. Αυγουρίδου-Στρίτζη). Αθήνα: εκδ. Τεκμήριο.

- Salzberger-Wittenberg, I. (1996) *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας* (Μτφρ. Ε. Τζελέπογλου). Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
- Τομασίδης, Χρ. (1982) *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: εκδ. Δίπτυχο.
- Τριλιανός, Α. (1997) *Παρώθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιπλητάρης, Α. (1992) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996) *Ψυχοκοινωνιολογία της τάξης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φεντ, Χ. (1989) *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση* (Μτφρ. Γ. Κακαλέτρη). Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης.
- Φράγκος, Χ. (1993) *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: εκδ. University Studio Press.
- Φράγκος, Χ. (1994) *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Fontana D. (1996α) *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη* (Μτφρ. Μ. Λάμη). Αθήνα: εκδ. Σαββάλα.
- Fontana D. (1996β) *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (Μτφρ. Μ. Λάμη). Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.
- Χατζηδήμου, Δ. (1986) *Παιδαγωγικές σκέψεις για τον πολύπλευρο ρόλο και το περίπλοκο αλλά ενδιαφέρον έργο του δασκάλου. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 64-67.
- Χατζηδήμου, Δ. (1987) *Εισαγωγή στη θεματική της Διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Γιαχούλη-Γρακούλη.
- Χατζηδήμου, Δ. (1988) *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- Χρηστάκης, Κ. (1993) *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση – καταγραφή – αντιμετώπιση*. Σημειώσεις στο ΜΔΔΕ.
- Χρηστάκης, Κ. (1994) *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: εκδ. Τελέθριον.
- Χρηστάκης, Κ. (1994) *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός χθες – σήμερα – αύριο. Απόπειρα*, 11, 13-14.
- Χρηστάκης, Κ. (2001) *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Woods, P. (1993) *Χιούμορ*, Παιδαγωγική και ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (τομ. 9). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Wragg E. (2003) *Διαχείριση της σχολικής τάξης* (Μτφρ. Ν. Αβούρη). Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andersson, H.W. & Sommerfelt, K. (1999) Infant temperament factors as predictors of problem behavior and I.Q. at age 5 years, Interactional effects of biological and social risk factors. *Child Study Journal*, 29, 207-226.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Beaman, R. (2006) *Behavioral interactions in the secondary school between teachers and students: What they say, what they do* (Unpublished dissertation). Australia: Macquarie University.
- Bender, W.N. (1985) Differences between learning disabled and non-learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8, 11-18.
- Berkowitz, L. (1989) Frustration-Aggression hypothesis, Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Billings, A.G. & Moos, R.H. (1981) The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- Bond, N. (2008) Questioning strategies that minimize behavior problems. *Education Digest*, 73(6), 41-45.
- Bourne, J., Bridge, L. & Searle, C. (1994) *Outcast England: How Schools Exclude Black Children*. London: Institute of Race Relations.
- Brophy, J. (1998) *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1985) Teacher behavior and student achievement. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 392-431. New York: McMillan.
- Burden, P.R. (1995) *Classroom management and discipline*. New York: Longman.
- Burke, J.D., Loeber, R. & Birmaher, B. (2002) Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1275-1293.
- Burns, R. (1982) *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Canfield, J. & Siccone, F. (1993) *101 ways to develop student self-esteem and responsibility*. Boston: Allyn and Bacon.
- Charney, R. (1998) *Teaching children to care*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Chase, N.D. (1999) *Burdened children, Theory, research and treatment of parentification*. London: Sage.

- Chiu, L. H. & Tulley, M. (1997) Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 168-175.
- Cipani, E. (1993) *Disruptive behavior: three techniques to use in our classroom*. Reston, VAQ Council for Exceptional Children.
- Cole, E. (2003) Parent-teacher mediated intervention: A growth-Promoting Process. In E. Cole & J.S. Siegel (Eds.), *Effective consultation in school Psychology*, 143-166. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Conoley, J. (1988) Positive classroom ecology. *Behaviour in schools*, 2(2), 2-7.
- Creemers, B. (1994) *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cullingford, C. (1995) *The effective teacher*. London: Cassell.
- DES (1989) *Discipline in Schools* (The Elton Report). London: HMSO .
- Dobson, J. (1970) *Dare to discipline*. Wheaton, IC: Tyndale House.
- Dobson, J. (1992) *The new dare to discipline*. Wheaton, IL: Tyndale House.
- Douglas, J. (1989) *Behavior Problems in Young Children*. London: Routledge.
- Doyle, W. (1979) Making managerial decisions in classrooms. In D. Duke (ed.), *Classroom management*, University of Chicago Press, NSSE
- Doyle, W. (1985) Classroom organization and management. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 392-431. New York: Macmillan.
- Doyle, N. & Ponder, G. (1975) Classroom ecology. *Contemporary Education*, 46 (3).
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B. & Pepper, F.C. (1998²) *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Edwards, C.H. (1997) *Classroom discipline and management*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1994) *Educational psychology*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Ellis, J.A., Ray J.A. & Coleman, R. (1983) Factors affecting school vandalism. *Social Work in Education*, 5(4), 258-272.
- Emler, N. (1993) The young person's relationship to the institutional order. In: S. Jackson & H. Rodriguez-Tome (Eds.), *Adolescence and its social worlds*, 229-250. Hills-dale: Lawrence Erlbaum.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003⁶) *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Engelmann, S. (1969) *Preventing failure in the primary Grades*. New York: Simon and Schuster.
- Erikson, E. (1963²) *Childhood and society*. New York: Norton.

- Evertson, C. et al. (1994) *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fagan, J. (1990) The interaction between child sex and temperament in predicting behavior problems of preschool age children. *Early Child Development and Care*, 59, 1-9.
- Fields, B. A. (1986) The nature and incidence of classroom behavior problems and their remediation through preventive management. *Behavior Change*, 3(1), 53–57.
- Flavell, J.H. (1985²) *Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.
- Frick, P.J. (1998) *Conduct Disorders and severe Antisocial Behavior*. New York: Plenum Press.
- George, N.L., George, M. P., Gersten, R. & Grosenick, J. K. (1995) To leave or to stay: An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16, 227-236.
- Gilborn, D. (1993) *Race, Ethnicity and Education*. London: Routledge.
- Glasser, W. (1990) *The quality school*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. (1976) *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Routledge.
- Good, TH. & Brophy, J. (1987) *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row.
- Good, TH. & Brophy, J. (1990) *Educational Psychology*. New York: Longman.
- Gordon, T. (1974) *Teacher effectiveness training*. New York: Wyden.
- Gordon, T. (1977) *Teacher effectiveness training*. U.S.A: Random House Audiobooks.
- Gordon, T. (1991) *Discipline that works*. New York: Plume.
- Hall, E.T. (1963) A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65, 1003-1026.
- Hansen, D. (1995) Teaching and the moral life of classroom. *Journal for a just and caring education*, 2, 59-74.
- Hardman, E. L. & Smith, S. W. (2003) Analysis of classroom discipline-related content in elementary education journals. *Behavioral Disorders*, 28, 173–186.
- Hargreaves, A. (1988) Teaching quality: A sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 211-231.
- Hart, P. M., Wearing, A.J. & Conn, M. (1995) Conventional wisdom is a poor predictor of relationship between discipline policy, student misbehavior and teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 27–48.
- Hastings, R.P. & Bham, M.S. (2003) The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115–127.

- Helman, D.A. & Beaton, S. (1986) The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23(2), 102-127.
- Hinshaw, S.P. & Anderson, C.P. (1996) Conduct and oppositional defiant disorders. In E.L. Mash & R.A. Barkley (Eds.). *Child psychopathology*, 113-149. New York: Guilford Press.
- Holzkamp, K. (1989) *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus.
- Hoover, H. & Kindsvatter, R. (1997) *Democratic discipline*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Johnson, B., Oswald, M. & Adey, K. (1993) Discipline in South Australian primary schools. *Educational Studies*, 19(3), 289-305.
- Johnston, N.S. (1990) School consultation: The training needs of teachers and school psychologists. *Psychology in the Schools*, 27, 51-56.
- Jones, F.I. & Jones, L.S. (1998) *Comprehensive classroom management*. London: Allyn and Bacon.
- Jones, F.I. & Jones, L.S. (1998) *Comprehensive classroom management*. London: Allyn and Bacon.
- Kauffman, J.M. (2000⁷) *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1986) *Educating exceptional children*. USA, Illinois.
- Kirschenbaum, H. (1995) *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kounin, J. (1970) *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kourkoutas, I. (2004a) *Conduct disorders and aggressive behaviors in school age children: Psychoeducational interventions*. Paper presented at the Annual Conference BPS: Division of Educational and Child Psychology, 7th-9th January, Paris.
- Lask, B. (1985) *Children's problems*. London, Martin Dunitz Ltd.
- Lave, J. & Wenger, E. (1993) *Situated Learning*. Cambridge University Press.
- Lawrence, J. & Steed, D. (1986) Primary school perception of disruptive behavior, *Educational Studies*, 12, 147-157.
- Levin, J. & Nolan, J. (1991) *Principles of classroom management*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
- Lewis, R. (2001) Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.

- Lewis R., Romi, S., Katz, Y. & Qui, X. (2008) Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715–724.
- Lewis, T.J. & Sugai, G. (1999) Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1-24.
- Liu, X. & Meyer, J. P. (2005) Teachers' perceptions of their jobs: A multi-level analysis of the teacher follow-up survey for 1994–5. *Teachers' College Record*, 107(5), 985–1003.
- Macciomei, N. R. (1999) Behavioral problems in urban school children. In N. R. Macciomei, & D. H. Ruben (Eds.), *Behavior management in the public schools: An urban approach*, 3–18. Westport, CT: Praeger.
- Mahoney, M. (1974) *Condition and behavior modification*. Mass.
- Marshall, H. (1987) Motivation strategies of Three Fifth-Grade Teachers. The *Elementary School Journal*, 88(2), 135-150.
- Martin, A., Linfoot, K. & Stephenson, J. (1999) How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347-358.
- Martin, R. (1971) Catch them being good. *Nation's Schools*, 88(5), 212-226.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001) *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J & Marzano, J.S (2003b) The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61, 6-13.
- Marzano, R.J. (2003a) *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2001) *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth.
- Maslow, A.H. (1970²) *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- McCormick, J., & Shi, G. (1999) Teachers' attributions of responsibility for their occupational stress in the People's Republic of China and Australia. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 393–407.
- McKnight, C. G., Huebner, E.S. & Suldo, S. (2002) Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39, 677-687.
- McNamara, S & Moreton, G. (1999) *Changing behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1984) Classroom behavior problems which Junior school teachers find troublesome. *Educational Studies*, 10, 87-92.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1990) *Positive teaching in the primary school*. London: Paul Chapman.

- Mervin, L. & Strodl, P. (1991) *Teacher Leadership: Preliminary Development of a Questionnaire*. ERIC document No ED349267.
- Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College.
- Office for Standards in Education (1997) *Exclusions from Secondary Schools*. London: HMSO.
- Offord, J. (1987) Prevention of behavioral and emotional disorders in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 9-19.
- Oswald, M., Johnson, B. & Whittington, V. (1997) Classroom problems and their management in South Australian government and independent schools: Is there a difference? *Research in Education*, 58, 59-69.
- Pablant, P. & Baxter, J.C. (1996) Environmental correlates of school vandalism. In, A.P. Goldstein (Ed.), *The psychology of vandalism*. New York and London: Plenum Press.
- Pettit, G.S., Bates, J.E. & Dodge, K.A. (1992) Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school: A longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22, 403-420.
- Reynolds, D. (1995) The future of school effectiveness and school improvement. *Educational Psychology and Practice*, 11(3), 12-21.
- Richardson, V. & Fallona, C. (2001) Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728.
- Rutter, M. & Smith, D. (1995) *Psychosocial disorders in young people, Time trends and their causes*. New York: Wiley.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore P. & Ouston J. (1979) *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effect on pupils*. Shepton Mallet: Basic Books.
- Safran, S. & Oswald, K. (2003) Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Council for Exceptional Children*, 69, 361-373.
- Schneider, B. (1993) *Children's Social Competence in Context: the Contributions of Family, School and Culture*. New York: Pergamon Press.
- Seligman, M. (1995) *The optimistic child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sergiovanni, T. (1994) *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavin, P. (1994) *Educational psychology*. Boston: Astyn and Bacon.
- Smith, C. & Laslett, R. (1996) *Effective classroom management: A teacher's guide*. New York: Routledge.
- Stage, S. A. & Quiroz, D. R. (1997) A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368.

- Stromquist, N. & Vigil, J.D. (1996) *Violated in Schools in the United States of America: Trends, causes and responses*. Prospects. XXVI, No, 2 June, 361-382.
- Tarvers, J. (1993) *Taching writinh*. New York: Harper Collins College Publishers
- Thacker, V.J. (1990) Working through groups in the classroom. In *Refocusing Educational Psychology*, ed. N. Jones & N. Frederickson. Basingstoke, Falmer.
- Thanos, T., Kourkoutas, I. & Vitalaki, E. (2006) *Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings*. International Conferensce of the Stress and Anxiety Research Society, 13th – 15th July, Rethymno.
- Thompson, M. (1997) *Professional ethics and the teacher*. Oakhill Staffordshire: Trentham.
- Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Walker, H.M, Colvin, G. & Ramsey, G. (1995) *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Weishew, N. L. & Peng, S.S. (1993) Variables predicting students' problem behaviors. *Journal of Educational Research*, 87(1), 5-17.
- Wheelan, S. (1993) *Group processes: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1989) *Positive teaching in the Secondary School*. London: Paul Chapman.
- Wragg, E.C. (1984) *Classroom teaching skills*. London: Croom Helm.
- Wubbels, T. & Levy, J. (1993) *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in educcation*. London: Falmer Press.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., van Tartwijk, J. & Admiral, W. (1999) Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research*, 151-170. Berkeley, CA: McCutchan.
- Young, K.R., Marchant, M. & Wilder, L.K. (2004) School-based interventions for students with emotional and behavioral disorders. In: P. Allen-Mears & M.W. Fraser (Eds.), *Interventions with children and adolescents, An interdisciplinary perspective*, 175-204. Boston: Pearson.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική συχνότητα
Γυναίκες	88	76,5	76,5
Άνδρες	27	23,5	100,0
Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών
ως προς την ηλικία

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
23 ετών	1	0,9	,9
28 ετών	2	1,7	2,6
29 ετών	1	0,9	3,5
31 ετών	1	0,9	4,3
32 ετών	2	1,7	6,1
33 ετών	1	0,9	7,0
34 ετών	2	1,7	8,7
35 ετών	2	1,7	10,4
36 ετών	3	2,6	13,0
37 ετών	1	0,9	13,9
38 ετών	1	0,9	14,8
39 ετών	4	3,5	18,3
40 ετών	8	7,0	25,2
41 ετών	2	1,7	27,0
42 ετών	5	4,3	31,3

Πίνακας 2 (συνέχεια): Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
43 ετών	4	3,5	34,8
44 ετών	6	5,2	40,0
45 ετών	5	4,3	44,3
46 ετών	3	2,6	47,0
47 ετών	9	7,8	54,8
48 ετών	2	1,7	56,5
49 ετών	2	1,7	58,3
50 ετών	8	7,0	65,2
51 ετών	2	1,7	67,0
52 ετών	7	6,1	73,0
53 ετών	4	3,5	76,5
54 ετών	7	6,1	82,6
55 ετών	3	2,6	85,2
56 ετών	6	5,2	90,4
57 ετών	1	,9	91,3
58 ετών	4	3,5	94,8
59 ετών	1	,9	95,7
60 ετών	2	1,7	97,4
61 ετών	2	1,7	99,1
63 ετών	1	,9	100,0
Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστά	Αθροιστική Συχνότητα
<i>0-5 έτη</i>	10	8,7	8,7
<i>6-10 έτη</i>	20	17,4	26,1
<i>11-15 έτη</i>	15	13,0	39,1
<i>16-20 έτη</i>	22	19,1	58,3
<i>Άνω των 20 ετών</i>	48	41,7	100,0
Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα που εργάζονται

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
<i>Γυμνάσιο</i>	115	100,0	100,0

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα τους

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
<i>Θεολόγος</i>	3	2,6	2,6
<i>Φιλολόγος</i>	36	31,3	33,9
<i>Μαθηματικός</i>	15	13,0	47,0
<i>Βιολόγος</i>	3	2,6	49,6
<i>Φυσικός</i>	10	8,7	58,3
<i>Χημικός</i>	3	2,6	60,9
<i>Καθηγητής Ξένων Γλωσσών</i>	18	15,7	76,5
<i>Κοινωνιολόγος</i>	1	0,9	77,4
<i>Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας</i>	8	7,0	84,3
<i>Καθηγητής Πληροφορικής</i>	7	6,1	90,4
<i>Καθηγητής Μουσικής - Καλλιτεχνικών</i>	3	2,6	93,0
<i>Καθηγητής Φυσικής Αγωγής</i>	1	0,9	93,9
<i>Καθηγητής Τεχνολογίας</i>	5	4,3	98,3
<i>Άλλο</i>	2	1,7	100,0
Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας στο σχολείο ανά εβδομάδα

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστά	Αθροιστική Συχνότητα
<i>4-9 ώρες/εβδομάδα</i>	11	9,6	9,6
<i>10-16 ώρες/εβδομάδα</i>	54	47,0	56,5
<i>17-21 ώρες/εβδομάδα</i>	50	43,5	100,0
Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τις Μεταπτυχιακές Σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
<i>Όχι</i>	94	81,7	81,7
<i>Master's</i>	15	13,0	94,8
<i>Διδακτορικό</i>	6	5,2	100,0
Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τη πρώτη συμπεριφορά που τους δημιουργεί το μεγαλύτερο πρόβλημα μέσα στην τάξη

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Κανένα	21	18,3	18,3
Καθυστερημένη προσέλευση	7	6,1	24,3
Ομιλία χωρίς άδεια	18	15,7	40,0
Κατανάλωση φαγητού ή μάσημα τσίχλας	2	1,7	41,7
Τεμπελιά ή φυγοπονία	28	24,3	66,1
Ενόχληση των άλλων μαθητών	5	4,3	70,4
Απομόνωση	1	0,9	71,3
Φασαρία μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος	13	11,3	82,6
Περιφορά μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος	0	0,0	0,0
Έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα	7	6,1	88,7
Καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης	0	0,0	0,0
Άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης	2	1,7	90,4
Υπερβολική ντροπή	0	0,0	0,0
Ανυπακοή/αδιαφορία στις εντολές του εκπαιδευτικού	1	0,9	91,3
Δυσκολία συνεργασίας με συμμαθητές ή τον καθηγητή	1	0,9	92,2
Ακαταστασία (στην εμφάνιση, στο θρανίο, στις εργασίες κλπ)	1	0,9	93,0
Καταστροφή αντικειμένων της τάξης	0	0,0	0,0
Φραστική επίθεση σε συμμαθητές	3	2,6	95,7
Σωματική επίθεση σε συμμαθητές	3	2,6	98,3
Φραστική επίθεση στο δάσκαλο (αυθάδεια)	1	0,9	99,1
Σωματική επίθεση στο δάσκαλο	1	0,9	100,0
Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τη δεύτερη συμπεριφορά που τους δημιουργεί το μεγαλύτερο πρόβλημα μέσα στην τάξη

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Κανένα	24	20,9	20,9
Καθυστερημένη προσέλευση	6	5,2	26,1
Ομιλία χωρίς άδεια	13	11,3	37,4
Κατανάλωση φαγητού ή μάσημα τσίχλας	1	0,9	38,3
Τεμπελιά ή φυγοπονία	11	9,6	47,8
Ενόχληση των άλλων μαθητών	11	9,6	57,4
Φασαρία μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος	12	10,4	67,8
Περιφορά μέσα στην τάξη	0	0,0	0,0
Έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα	14	12,2	80,0
Καθυστερημένη ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης	0	0,0	0,0
Καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης	1	0,9	80,9
Άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης	2	1,7	82,6
Υπερβολική ντροπή	0	0,0	0,0
Ανυπακοή/αδιαφορία στις εντολές του εκπαιδευτικού	4	3,5	86,1
Δυσκολία συνεργασίας με συμμαθητές ή τον καθηγητή	1	0,9	87,0
Ακαταστασία (στην εμφάνιση, στο θρανίο, στις εργασίες κλπ)	3	2,6	89,6
Καταστροφή αντικειμένων	0	0,0	0,0
Καταστροφή αντικειμένων της τάξης	2	1,7	91,3
Φραστική επίθεση σε συμμαθητές	5	4,3	95,7
Σωματική επίθεση σε συμμαθητές	3	2,6	98,3
Φραστική επίθεση στο δάσκαλο (αυθάδεια)	2	1,7	100,0
Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τη τρίτη συμπεριφορά που τους δημιουργεί το μεγαλύτερο πρόβλημα μέσα στην τάξη

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Κανένα	26	22,6	22,6
Καθυστερημένη προσέλευση	1	0,9	23,5
Ομιλία χωρίς άδεια	9	7,8	31,3
Κατανάλωση φαγητού ή μάσημα τσίχλας	1	0,9	32,2
Τεμπελιά ή φυγοπονία	10	8,7	40,9
Ενόχληση των άλλων μαθητών	7	6,1	47,0
Απομόνωση	1	0,9	47,8
Φασαρία μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος	8	7,0	54,8
Περιφορά μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος	0	0,0	0,0
Έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα	17	14,8	69,6
Καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης	5	4,3	73,9
Άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης	3	2,6	76,5
Υπερβολική ντροπή	1	0,9	77,4
Ανυπακοή/αδιαφορία στις εντολές του εκπαιδευτικού	8	7,0	84,3
Δυσκολία συνεργασίας με συμμαθητές ή τον καθηγητή	3	2,6	87,0
Ακαταστασία (στην εμφάνιση, στο θρανίο, στις εργασίες κλπ)	3	2,6	89,6
Καταστροφή αντικειμένων της τάξης	2	1,7	91,3
Φραστική επίθεση σε συμμαθητές	4	3,5	94,8
Σωματική επίθεση σε συμμαθητές	0	0,0	0,0
Φραστική επίθεση στο δάσκαλο (αυθάδεια)	6	5,2	100,0
Σωματική επίθεση στο δάσκαλο	0	0,0	0,0
Σύνολο	115	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

Πίνακας 1: Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων σεμιναρίων, σε σχέση με την ανησυχία που τους προκαλούν τα θέματα διαχείρισης της τάξης

Ανησυχία εκπαιδευτικού Ανάγκη για σεμινάρια		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	49,3%	37,7%	13,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	29,6%	22,6%	7,8%	60,0%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	23,3%	56,7%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,1%	14,8%	5,2%	26,1%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	31,3%	18,8%	50,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,3%	2,6%	7,0%	13,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,726	4	0,002
Likelihood Ratio	15,324	4	0,004
Linear-by-Linear Association	8,848	1	0,003
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 2: Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων σεμιναρίων, σε σχέση με την ακαταστασία των μαθητών

Ακαταστασία μαθητών Ανάγκη για σεμινάρια		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	63,3%	30,0%	6,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,5%	7,8%	1,7%	26,1%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	34,0%	53,2%	12,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,9%	21,7%	5,2%	40,9%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	28,9%	31,6%	39,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,6%	10,4%	13,0%	33,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,231	4	0,000
Likelihood Ratio	19,201	4	0,001
Linear-by-Linear Association	13,406	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 3: : Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων σεμιναρίων, σε σχέση με την καταστροφή αντικειμένων της τάξης από τους μαθητές

Ανάγκη για σεμινάρια Καταστροφή αντικειμένων		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	47,6%	44,4%	7,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,1%	24,3%	4,3%	54,8%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	38,7%	32,3%	29,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,4%	8,7%	7,8%	27,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	19,0%	38,1%	42,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,5%	7,0%	7,8%	18,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,361	4	0,004
Likelihood Ratio	15,740	4	0,003
Linear-by-Linear Association	12,029	1	0,001
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 4: Η απογοήτευση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τη φασαρία που κάνουν οι μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος

Απογοήτευση Φασαρία		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	55,0%	32,5%	12,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	19,1%	11,3%	4,3%	34,8%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	29,3%	41,5%	29,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,4%	14,8%	10,4%	35,7%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	11,8%	14,7%	73,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,5%	4,3%	21,7%	29,6%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	33,0%	30,4%	36,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	33,0%	30,4%	36,5%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,791	4	0,000
Likelihood Ratio	35,146	4	0,000
Linear-by-Linear Association	28,282	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 5: Η απαίτηση για διακοπή ως μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, σε σχέση με τη φασαρία που κάνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Απαίτηση για διακοπή Φασαρία		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	25,0%	52,5%	22,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	8,7%	18,3%	7,8%	34,8%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	22,0%	31,7%	46,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	11,3%	16,5%	35,7%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	17,6%	17,6%	64,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5,2%	5,2%	19,1%	29,6%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	21,7%	34,8%	43,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,7%	34,8%	43,5%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,700	4	0,005
Likelihood Ratio	15,269	4	0,004
Linear-by-Linear Association	7,451	1	0,006
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 6: Ο θυμός των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την ανυπακοή των μαθητών στις εντολές τους

Θυμός εκπαιδευτικού Ανυπακοή μαθητών		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	71,7%	25,0%	3,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	37,4%	13,0%	1,7%	52,2%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	39,4%	39,4%	21,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	11,3%	11,3%	6,1%	28,7%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	4,5%	40,9%	54,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	,9%	7,8%	10,4%	19,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	49,6%	32,2%	18,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	49,6%	32,2%	18,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,955	4	,000
Likelihood Ratio	44,537	4	,000
Linear-by-Linear Association	39,567	1	,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 7: Η υπενθύμιση των κανόνων ως μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς, σε σχέση με την ανυπακοή που δείχνουν οι μαθητές στις εντολές του εκπαιδευτικού

Ανυπακοή μαθητών		Υπενθύμιση κανόνων			Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	43,3%	30,0%	26,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	22,6%	15,7%	13,9%	52,2%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	24,2%	39,4%	36,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	11,3%	10,4%	28,7%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	0,0%	31,8%	68,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,0%	6,1%	13,0%	19,1%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	29,6%	33,0%	37,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	29,6%	33,0%	37,4%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,682	4	0,001
Likelihood Ratio	23,804	4	0,000
Linear-by-Linear Association	16,838	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 8: Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εκδήλωση φραστικής επίθεσης των μαθητών προς τους συμμαθητές τους

Επαγγελματική εξουθένωση Φραστική επίθεση σε συμμαθητές		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	71,8%	20,5%	7,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	24,3%	7,0%	2,6%	33,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	44,4%	35,6%	20,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	17,4%	13,9%	7,8%	39,1%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	19,4%	38,7%	41,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5,2%	10,4%	11,3%	27,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	47,0%	31,3%	21,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	47,0%	31,3%	21,7%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,887	4	0,000
Likelihood Ratio	22,698	4	0,000
Linear-by-Linear Association	20,586	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 9: Η βία στην οικογένεια ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς, σε σχέση με την φραστική επίθεση των μαθητών προς τους συμμαθητές τους

Βία στην οικογένεια					Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	30,8%	25,6%	43,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	10,4%	8,7%	14,8%	33,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	6,7%	48,9%	44,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,6%	19,1%	17,4%	39,1%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	0,0%	19,4%	80,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,0%	5,2%	21,7%	27,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	13,0%	33,0%	53,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	33,0%	53,9%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,293	4	,000
Likelihood Ratio	27,497	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,381	1	,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 10: Η προειδοποίηση των μαθητές ως μέθοδος αντιμετώπισης των αρνητικών συμπεριφορών, σε σχέση με την εκδήλωση φραστικής επίθεσης των μαθητών προς τους συμμαθητές τους

Προειδοποίηση					Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	38,5%	46,2%	15,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	15,7%	5,2%	33,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	28,9%	28,9%	42,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	11,3%	11,3%	16,5%	39,1%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	9,7%	22,6%	67,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,6%	6,1%	18,3%	27,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	27,0%	33,0%	40,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	33,0%	40,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,629	4	0,000
Likelihood Ratio	22,237	4	0,000
Linear-by-Linear Association	17,204	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 11: Η άρνηση συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης, σε σχέση με το βαρετό μάθημα ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς

Βαρετό μάθημα	Άρνηση συμμετοχής				Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	85,4%	9,8%	4,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	30,4%	3,5%	1,7%	35,7%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	58,0%	36,0%	6,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,2%	15,7%	2,6%	43,5%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	29,2%	20,8%	50,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,1%	4,3%	10,4%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	61,7%	23,5%	14,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	61,7%	23,5%	14,8%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,109	4	0,000
Likelihood Ratio	35,128	4	0,000
Linear-by-Linear Association	26,241	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 12: Η καθυστέρηση των μαθητών για ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης, σε σχέση με το αδιάφορο μάθημα ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς

Καθυστέρηση δραστηριοτήτων Αδιάφορο μάθημα		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	49,1%	32,1%	18,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	22,6%	14,8%	8,7%	46,1%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	18,4%	57,9%	23,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	6,1%	19,1%	7,8%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	0,0%	29,2%	70,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,0%	6,1%	14,8%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	28,7%	40,0%	31,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	28,7%	40,0%	31,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,823	4	0,000
Likelihood Ratio	38,635	4	0,000
Linear-by-Linear Association	27,047	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 13: Η φασαρία που δημιουργούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε σχέση με το αδιάφορο μάθημα ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς

Αδιάφορο μάθημα		Φασαρία			Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	39,6%	35,8%	24,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	18,3%	16,5%	11,3%	46,1%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	42,1%	42,1%	15,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,9%	13,9%	5,2%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,6%	5,2%	13,0%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	34,8%	35,7%	29,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	34,8%	35,7%	29,6%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	17,276	4	0,002
Likelihood Ratio	16,793	4	0,002
Linear-by-Linear Association	7,587	1	0,006
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 14: Η ενόχληση των άλλων μαθητών, σε σχέση με τη χαμηλή επίδοση ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς

Χαμηλή επίδοση Ενόχληση άλλων μαθητών		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	31,3%	50,0%	18,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,3%	7,0%	2,6%	13,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	15,8%	50,0%	34,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5,2%	16,5%	11,3%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	6,6%	29,5%	63,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,5%	15,7%	33,9%	53,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	13,0%	39,1%	47,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	39,1%	47,8%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,938	4	0,002
Likelihood Ratio	16,918	4	0,002
Linear-by-Linear Association	15,597	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 15: Η άρνηση συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης, σε σχέση με τη χαμηλή επίδοση ως αιτιολογία εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς

Χαμηλό επίδοση		Άρνηση συμμετοχής			Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	87,5%		12,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	12,2%		1,7%	13,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	73,7%	23,7%	2,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	24,3%	7,8%	,9%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	47,5%	29,5%	23,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,2%	15,7%	12,2%	53,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	61,7%	23,5%	14,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	61,7%	23,5%	14,8%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,897	4	0,003
Likelihood Ratio	21,093	4	0,000
Linear-by-Linear Association	10,072	1	0,002
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 16: Η δυσκολία των μαθητών για συνεργασία με τους συμμαθητές τους, σε σχέση με τη χαμηλή επίδοση ως αιτιολογία εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς

Χαμηλή επίδοση		Δυσκολία συνεργασίας			Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	68,8%	25,0%	6,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,6%	3,5%	,9%	13,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	63,2%	28,9%	7,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	20,9%	9,6%	2,6%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	27,9%	52,5%	19,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,8%	27,8%	10,4%	53,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	45,2%	40,9%	13,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	45,2%	40,9%	13,9%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,156	4	0,003
Likelihood Ratio	16,572	4	0,002
Linear-by-Linear Association	12,326	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 17: Η καταστροφή αντικειμένων της τάξης από τους μαθητές, σε σχέση με τη βία στην οικογένεια ως αιτιολογία εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς

Βία στην οικογένεια \ Καταστροφή αντικειμένων		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	0,0%	0,0%	13,0%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	52,6%	26,3%	21,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	17,4%	8,7%	7,0%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	45,2%	33,9%	21,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	24,3%	18,3%	11,3%	53,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	54,8%	27,0%	18,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	54,8%	27,0%	18,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,977	4	0,005
Likelihood Ratio	20,615	4	0,000
Linear-by-Linear Association	8,465	1	0,004
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 18: Η ανυπακοή των μαθητών στις εντολές του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τις ειδικές συνθήκες στην οικογένεια ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς

Ανυπακοή μαθητών Ειδικές συνθήκες στην οικογένεια		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	70,8%	25,0%	4,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,8%	5,2%	,9%	20,9%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	62,2%	13,5%	24,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	20,0%	4,3%	7,8%	32,2%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	37,0%	40,7%	22,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	17,4%	19,1%	10,4%	47,0%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	52,2%	28,7%	19,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	52,2%	28,7%	19,1%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,098	4	0,007
Likelihood Ratio	15,853	4	0,003
Linear-by-Linear Association	7,506	1	0,006
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 19: Η ανυπακοή των μαθητών στις εντολές του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το βαρετό μάθημα ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς

Βαρετό μάθημα		Ανυπακοή μαθητών			Σύνολο
		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	65,9%	26,8%	7,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	23,5%	9,6%	2,6%	35,7%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	50,0%	36,0%	14,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,7%	15,7%	6,1%	43,5%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	33,3%	16,7%	50,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	3,5%	10,4%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	52,2%	28,7%	19,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	52,2%	28,7%	19,1%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	20,972	4	,000
Likelihood Ratio	18,536	4	,001
Linear-by-Linear Association	13,162	1	,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 20: Η δυσκολία των μαθητών για συνεργασία με τους συμμαθητές τους, σε σχέση με το βαρετό μάθημα ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς

Δυσκολία συνεργασίας Βαρετό μάθημα		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	70,7%	19,5%	9,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	25,2%	7,0%	3,5%	35,7%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	38,0%	54,0%	8,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	16,5%	23,5%	3,5%	43,5%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,5%	10,4%	7,0%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	45,2%	40,9%	13,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	45,2%	40,9%	13,9%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,251	4	0,000
Likelihood Ratio	26,125	4	0,000
Linear-by-Linear Association	18,030	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 21: Η έλλειψη συγκέντρωσης των μαθητών στο μάθημα, σε σχέση με το αδιάφορο μάθημα ως αιτιολογία εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς

Έλλειψη συγκέντρωσης Αδιάφορο μάθημα		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	9,4%	50,9%	39,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,3%	23,5%	18,3%	46,1%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	21,1%	31,6%	47,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	10,4%	15,7%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές		12,5%	87,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου		2,6%	18,3%	20,9%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	11,3%	36,5%	52,2%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	11,3%	36,5%	52,2%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,645	4	,000
Likelihood Ratio	22,869	4	,000
Linear-by-Linear Association	8,637	1	,003
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 22: Η φασαρία που δημιουργούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε σχέση με την υπενθύμιση των κανόνων ως μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς

Φασαρία Υπενθύμιση		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	61,8%	29,4%	8,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	18,3%	8,7%	2,6%	29,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	23,7%	39,5%	36,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,8%	13,0%	12,2%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	23,3%	37,2%	39,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	8,7%	13,9%	14,8%	37,4%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	34,8%	35,7%	29,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	34,8%	35,7%	29,6%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,735	4	,001
Likelihood Ratio	18,509	4	,001
Linear-by-Linear Association	13,154	1	,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 23: Η άρνηση συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης, σε σχέση με την υπενθύμιση των κανόνων ως μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς

Άρνηση συμμετοχής Υπενθύμιση		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	88,2%	5,9%	5,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	26,1%	1,7%	1,7%	29,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	63,2%	26,3%	10,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	20,9%	8,7%	3,5%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	39,5%	34,9%	25,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,8%	13,0%	9,6%	37,4%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	61,7%	23,5%	14,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	61,7%	23,5%	14,8%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,989	4	0,001
Likelihood Ratio	21,647	4	0,000
Linear-by-Linear Association	16,406	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 24: Η ανυπακοή των μαθητών στις εντολές του εκπαιδευτικού, σε σχέση με την υπενθύμιση των κανόνων ως μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς

Ανυπακοή Υπενθύμιση		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	76,5%	23,5%	0,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	22,6%	7,0%	0,0%	29,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	47,4%	34,2%	18,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	15,7%	11,3%	6,1%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	37,2%	27,9%	34,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,9%	10,4%	13,0%	37,4%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	52,2%	28,7%	19,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	52,2%	28,7%	19,1%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,682	4	,001
Likelihood Ratio	23,804	4	,000
Linear-by-Linear Association	16,838	1	,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 25: Η καταστροφή αντικειμένων της τάξης, σε σχέση με την υπενθύμιση των κανόνων ως μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς

Καταστροφή αντικειμένων Υπενθύμιση		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	70,6%	20,6%	8,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	20,9%	6,1%	2,6%	29,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	65,8%	18,4%	15,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,7%	6,1%	5,2%	33,0%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	32,6%	39,5%	27,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	12,2%	14,8%	10,4%	37,4%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	54,8%	27,0%	18,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	54,8%	27,0%	18,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	14,306	4	,006
Likelihood Ratio	14,739	4	,005
Linear-by-Linear Association	10,809	1	,001
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 26: Η καθυστερημένη προσέλευση των μαθητών στην τάξη, σε σχέση με τον θυμό των εκπαιδευτικών

Καθυστερημένη προσέλευση Θυμός		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	31,6%	49,1%	19,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	15,7%	24,3%	9,6%	49,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	10,8%	37,8%	51,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,5%	12,2%	16,5%	32,2%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	14,3%	19,0%	66,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	2,6%	3,5%	12,2%	18,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	21,7%	40,0%	38,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	21,7%	40,0%	38,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,085	4	0,000
Likelihood Ratio	21,020	4	0,000
Linear-by-Linear Association	14,876	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 27: Η ενόχληση των άλλων μαθητών, σε σχέση με το θυμό των εκπαιδευτικών

Θυμός \ Ενόχληση άλλων μαθητών		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	19,3%	54,4%	26,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	9,6%	27,0%	13,0%	49,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	5,4%	27,0%	67,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,7%	8,7%	21,7%	32,2%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	9,5%	19,0%	71,4%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,7%	3,5%	13,0%	18,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	13,0%	39,1%	47,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	39,1%	47,8%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,479	4	0,000
Likelihood Ratio	22,476	4	0,000
Linear-by-Linear Association	14,108	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 28: Η φασαρία που δημιουργούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε σχέση με το θυμό των εκπαιδευτικών

Φασαρία Θυμός		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	54,4%	36,8%	8,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	18,3%	4,3%	49,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	21,6%	37,8%	40,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	7,0%	12,2%	13,0%	32,2%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	4,8%	28,6%	66,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	0,9%	5,2%	12,2%	18,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	34,8%	35,7%	29,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	34,8%	35,7%	29,6%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	33,569	4	0,000
Likelihood Ratio	36,605	4	0,000
Linear-by-Linear Association	31,948	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 29: Η ανυπακοή των μαθητών στις εντολές του εκπαιδευτικού, σε σχέση με το θυμό του εκπαιδευτικού

Ανυπακοή Θυμός		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	75,4%	22,8%	1,8%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	37,4%	11,3%	,9%	49,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	40,5%	35,1%	24,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	13,0%	11,3%	7,8%	32,2%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	9,5%	33,3%	57,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,7%	6,1%	10,4%	18,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	52,2%	28,7%	19,1%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	52,2%	28,7%	19,1%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,955	4	,000
Likelihood Ratio	44,537	4	,000
Linear-by-Linear Association	39,567	1	,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 30: Η καταστροφή αντικειμένων της τάξης, σε σχέση με το θυμό των εκπαιδευτικών

Καταστροφή αντικειμένων Θυμός		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	71,9%	21,1%	7,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	35,7%	10,4%	3,5%	49,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	45,9%	32,4%	21,6%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	14,8%	10,4%	7,0%	32,2%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	23,8%	33,3%	42,9%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	4,3%	6,1%	7,8%	18,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	54,8%	27,0%	18,3%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	54,8%	27,0%	18,3%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	19,861	4	0,001
Likelihood Ratio	19,903	4	0,001
Linear-by-Linear Association	19,301	1	0,000
N of Valid Cases	115		

Πίνακας 31: Η φραστική επίθεση των μαθητών στους συμμαθητές τους, σε σχέση με το θυμό των εκπαιδευτικών

Θυμός \ Φραστική επίθεση σε συμμαθητές		Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	54,4%	35,1%	10,5%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	27,0%	17,4%	5,2%	49,6%
Σε μέτριο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	16,2%	54,1%	29,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	5,2%	17,4%	9,6%	32,2%
Σε μεγάλο βαθμό	Ποσοστά κατά γραμμές	9,5%	23,8%	66,7%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	1,7%	4,3%	12,2%	18,3%
Σύνολο	Ποσοστά κατά γραμμές	33,9%	39,1%	27,0%	100,0%
	Ποσοστά επί του συνόλου	33,9%	39,1%	27,0%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,847	4	0,000
Likelihood Ratio	35,166	4	0,000
Linear-by-Linear Association	29,274	1	0,000
N of Valid Cases	115		



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Κύριε καθηγητά/τρια

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας, με θέμα: «Διερεύνηση στάσεων και απόψεων των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη» επιδιώκω να διερευνήσω:

- Πόσο συχνά, οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη και ποια είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς που τους δημιουργούν το μεγαλύτερο πρόβλημα
- Που πιστεύουν ότι οφείλονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο
- Τι συναισθήματα τους δημιουργούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και πώς τα αντιμετωπίζουν
- Πιθανές στάσεις των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να περιορίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα μας δώσετε πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Με δεδομένο ότι η συμβολή σας στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι καθοριστική σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας προκειμένου να το συμπληρώσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας.

Η φοιτήτρια

Κουτσοθανάση Χρυσούλα

Νο ερωτηματολογίου:

Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Σχολείο:

Περιοχή:

Συμπληρώθηκε πλήρως:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Ι: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας
☐ Γυναίκα

2. Ηλικία:

3. Χρόνια υπηρεσίας:

- ☐ 0 - 5 έτη ☐ 11 – 15 έτη ☐ άνω των 20 ετών
☐ 6 – 10 έτη ☐ 16 – 20 έτη

4. Εκπαιδευτική βαθμίδα που εργάζεστε;

- ☐ Γυμνάσιο
☐ Λύκειο

5. Ειδικότητα:

- | | |
|--|---|
| ☐ Θεολόγος | ☐ Κοινωνιολόγος |
| ☐ Φιλολόγος | ☐ Οικονομολόγος |
| ☐ Μαθηματικός | ☐ Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας |
| ☐ Βιολόγος – Γεωλόγος | ☐ Καθηγητής Πληροφορικής |
| ☐ Φυσικός | ☐ Καθηγητής Μουσικής – Καλλιτεχνικών |
| ☐ Χημικός | ☐ Καθηγητής Φυσικής Αγωγής |
| ☐ Καθηγητής Ξένων Γλωσσών | ☐ Άλλο: |

6. Αριθμός ωρών διδασκαλίας στο σχολείο ανά εβδομάδα κατά το σχολικό έτος 2009-2010:

- ☐ 4 – 9 ώρες/εβδομάδα
☐ 10 – 16 ώρες/εβδομάδα
☐ 17 – 21 ώρες/εβδομάδα

7. Μεταπτυχιακές Σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής (Παιδαγωγικά, Παιδαγωγική Ψυχολογία, κ.λπ.):

- ☐ Όχι
☐ Master's
☐ Διδακτορικό

ΜΕΡΟΣ II: Ειδικές ερωτήσεις

8. Σε τι βαθμό ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για εσάς;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ
1.	Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά αντιμετωπίζω προβλήματα διαχείρισης της τάξης εξαιτίας της συμπεριφοράς των μαθητών μου					
2.	Τα προβλήματα διαχείρισης που απορρέουν από την προβληματική συμπεριφορά μαθητών μέσα στην τάξη έχουν αυξηθεί σε σχέση με προηγούμενα χρόνια					
3.	Σπαταλώ περισσότερο χρόνο από όσο θα έπρεπε για την διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών					
4.	Πιστεύω ότι τα αγόρια δημιουργούν περισσότερα προβλήματα στην τάξη απ' ότι τα κορίτσια					
5.	Πιστεύω ότι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος μου, θα βοηθούσαν στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών					
6.	Η διοίκηση του σχολείου δρα υποστηρικτικά στην προσπάθεια μου να διαχειριστώ προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών μέσα στην τάξη					
7.	Χρειάζομαι υποστήριξη – ενημέρωση σε θέματα διαχείρισης της τάξης μέσω εξειδικευμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων					
8.	Έχω συμμετάσχει μέχρι τώρα σε επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων τάξης					
9.	Τα σεμινάρια, που έχω συμμετάσχει ως τώρα, σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων τάξης, με έχουν βοηθήσει αποτελεσματικά στη διδακτική μου καθημερινότητα					

9. Πόσο συχνά έχετε συναντήσει τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1.	Καθυστερημένη προσέλευση					
2.	Ομιλία χωρίς άδεια					
3.	Κατανάλωση φαγητού ή μάσημα τσίχλας					
4.	Τεμπελιά ή φυγοπονία					
5.	Ενόχληση των άλλων μαθητών					
6.	Απομόνωση					
7.	Φασαρία μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος					
8.	Περιφορά μέσα στην τάξη, κατά την ώρα του μαθήματος					
9.	Έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα					
10.	Καθυστέρηση ή μη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης					
11.	Άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης					
12.	Υπερβολική ντροπή					
13.	Ανυπακοή/αδιαφορία στις εντολές του εκπαιδευτικού					
14.	Δυσκολία συνεργασίας με συμμαθητές ή τον καθηγητή					
15.	Ακαταστασία (στην εμφάνιση, στο θρανίο, στις εργασίες κλπ)					
16.	Καταστροφή αντικειμένων της τάξης					
17.	Φραστική επίθεση σε συμμαθητές					
18.	Σωματική επίθεση σε συμμαθητές					
19.	Φραστική επίθεση στο δάσκαλο (αυθάδεια)					
20.	Σωματική επίθεση στο δάσκαλο					

10. Αναφέρετε τρεις από τις παραπάνω συμπεριφορές, που σας δημιουργούν το μεγαλύτερο πρόβλημα μέσα στην τάξη, με σειρά σημαντικότητας (αριθμήστε τα τρία προβλήματα που επιλέξατε από 1-3, όπου 1: πρόβλημα μεγαλύτερης σημαντικότητας):

1.
2.
3.

11. Σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία, που πιστεύετε ότι οφείλονται τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές στην τάξη;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	ΠΙΘΑΝΕΣ ΑΙΤΙΕΣ	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΩΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ
1.	Οι μαθητές θεωρούν το μάθημα βαρετό					
2.	Το μάθημα ξεπερνά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών					
3.	Το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών					
4.	Κακές συνθήκες στέγασης και υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου					
5.	Πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη (άνω των 20)					
6.	Διοικητικά προβλήματα (ελλείψεις βιβλίων, εκπαιδευτικών, έγκαιρου προγραμματισμού κ.α)					
7.	Αυξημένη προσοχή του εκπαιδευτικού στους καλούς μαθητές και άμεση ή έμμεση περιθωριοποίηση των αδύναμων					
8.	Μη χρήση εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδακτική πράξη (π.χ. ομαδοσυνεργατική μάθηση, βιωματική μάθηση, χρήση εποπτικών μέσων κ.α.)					
9.	Έντονος μονόλογος του εκπαιδευτικού με μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα					
10.	Μη οργανωμένο και καλά προετοιμασμένο μάθημα από τον εκπαιδευτικό					
11.	Έλλειψη παρωθητικών κινήτρων στην τάξη από τον εκπαιδευτικό (πχ έπαινος, παρωθητικές νύξεις κ.α.)					
12.	Αρνητική λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (πχ χρήση υποτιμητικών σχολίων)					

	ΠΙΘΑΝΕΣ ΑΙΤΙΕΣ	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΩΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ
13.	Αναιτιολόγητες διακοπές της διδακτικής εργασίας					
14.	Οι μαθητές δοκιμάζουν τα όρια ανοχής του δασκάλου σε σχέση με την παραβίαση των σχολικών κανόνων συμπεριφοράς					
15.	Μαθημένες στρατηγικές επίζητησης της προσοχής εκ μέρους των μαθητών					
16.	Χαμηλό επίπεδο επίδοσης των μαθητών της τάξης					
17.	Ψυχολογική αναστάτωση των μαθητών λόγω εφηβικής ηλικίας					
18.	Χαμηλή αυτοαντίληψη των μαθητών					
19.	Εκδικητική διάθεση των μαθητών απέναντι στους σχολικούς μηχανισμούς					
20.	Έλλειψη τακτικής και ουσιαστικής επικοινωνίας δασκάλου-γονέα					
21.	Σοβαρά προβλήματα στην οικογένεια όπως ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και βία					
22.	Γονείς που δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με τον μαθητή (π.χ. συνεχής απουσία τους από το σπίτι, αδιαφορία, έλλειψη ορίων, σταθερού προγράμματος κλπ)					
23.	Πολιτισμικά αποστερημένο οικογενειακό περιβάλλον (πχ αναλφάβητοι γονείς, κακές στεγαστικές συνθήκες κλπ)					
24.	Ειδικές συνθήκες, όπως διαζύγιο των γονέων του μαθητή, πρόσφατος θάνατος γονέα, μόνιμη ασθένεια ή αναπηρία γονέα, γονέας εξαρτημένος από ουσίες					

	ΠΙΘΑΝΕΣ ΑΙΤΙΕΣ	ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	ΙΣΧΥΕΙ ΜΕΡΙΚΩΣ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΙΣΧΥΕΙ ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ
25.	Πίεση εκ μέρους των γονέων για αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση					
26.	Έλλειψη αξιών και ιδανικών στην κοινωνία					
27.	Η διαφήμιση και η προβολή χαμηλής ποιότητας προτύπων από τα ΜΜΕ					

12. Κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα, πόσο συχνά νιώθετε τα παρακάτω συναισθήματα σε σχέση με θέματα διαχείρισης της τάξης;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1.	Άγχος					
2.	Ανησυχία - νευρικότητα					
3.	Απογοήτευση					
4.	Θυμό					
5.	Αισιοδοξία για αναζήτηση νέων τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων					
6.	Απέχθεια προς τους μαθητές					
7.	Αγανάκτηση προς το σύστημα που δεν παρέχει καμία βοήθεια					
8.	Ανασφάλεια					
9.	Αίσθημα ήττας					
10.	Αδυναμία αντιμετώπισης της κατάστασης					
11.	Ενθουσιασμό μέσα από την πρόκληση των δυσκολιών συμπεριφοράς στην τάξη					
12.	Επαγγελματική εξουθένωση					
13.	Απελπισία					

	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
14.	Εντύπωση ότι χάνω τον χρόνο μου προσπαθώντας να διδάξω τους μαθητές μου / ματαίωση					
15.	Δεν τολμώ να επιβάλλω κανόνες, γιατί φοβάμαι την αντίδραση των μαθητών					
16.	Μετανιώνω για την επιλογή μου να γίνω εκπαιδευτικός					

13. Πόσο συχνά αντιδράτε με τους παρακάτω τρόπους όταν εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη σας;

(Σημειώστε 1 μόνο Χ στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1.	Υπενθυμίζω συνεχώς, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τους ισχύοντες κανόνες συμπεριφοράς στους μαθητές μου					
2.	Τους προειδοποιώ για τις επιπτώσεις που θα έχει η αρνητική συμπεριφορά τους					
3.	Απαιτώ με αυστηρότητα να σταματήσουν να μιλούν					
4.	Καλώ προσωπικά το μαθητή που προκαλεί το πρόβλημα και συζητώ μαζί του για τις αιτίες και την αντιμετώπιση του προβλήματος					
5.	Αποβάλλω από την τάξη το μαθητή που προκαλεί τα πρόβλημα					
6.	Χρησιμοποιώ επιτιμητικούς έως και προσβλητικούς χαρακτηρισμούς (ανάλογα με την περίπτωση) ελπίζοντας στο φιλότιμο και τη συμμόρφωση των μαθητών μου					
7.	Παραπέμπω τον μαθητή που δημιουργεί πρόβλημα στο διευθυντή του σχολείου					

	ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
8.	Καλώ τους γονείς του «άτακτου» μαθητή στο σχολείο για να τους ενημερώσω για το πρόβλημα συμπεριφοράς του παιδιού τους και να τους προειδοποιήσω για τις επιπτώσεις στην τελική του αξιολόγηση					
9.	Ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους μου προκειμένου να ερμηνεύσω την αρνητική συμπεριφορά του μαθητή μου					
10.	Συζητώ «ανοιχτά» με τους μαθητές της τάξης μου το πρόβλημα που δημιουργείται και ζητώ να προτείνουν εκείνοι λύσεις					
11.	Με παιδαγωγικό τακτ (διακριτικότητα, σταθερό και σοβαρό ύφος, συνέπεια λόγου και πράξεων) προσπαθώ να διευθετήσω μόνος μου το πρόβλημα συμπεριφοράς του μαθητή					
12.	Καλώ τους γονείς του «άτακτου» μαθητή στο σχολείο για να συζητήσω μαζί τους το πρόβλημα του παιδιού τους και να ζητήσω την ουσιαστική συνδρομή τους και τις προτάσεις τους στην επίλυση του προβλήματος					
13.	Χρησιμοποιώ το χιούμορ για να επιλύσω τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφύονται στην τάξη					
14.	Κάνω την αυτοκριτική μου και αναλαμβάνω τις ευθύνες που μου αναλογούν					

14. Σύμφωνα με τη σχολική σας εμπειρία, σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παιδαγωγικές στάσεις/συμπεριφορές θα μπορούσαν να περιορίσουν τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών και κατά συνέπεια να βελτιωθεί το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης;

(Σημειώστε 1 μόνο X στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

	ΣΤΑΣΕΙΣ/ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ
1.	Οι μαθητές να γνωρίζουν από την αρχή της χρονιάς τους κανόνες με τους οποίους θα λειτουργήσει η τάξη					
2.	Οι μαθητές να δεσμεύονται από την αρχή της χρονιάς (μαθησιακό συμβόλαιο) για την τήρηση των κανόνων συμπεριφοράς που έχουν αποφασιστεί					
3.	Οργανωμένο σχέδιο μαθήματος το οποίο ο καθηγητής πρέπει να ακολουθεί πιστά και χωρίς παρεκκλίσεις					
4.	Πολύ καλή γνώση των μαθητών (ιδιαιτεροτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων τους)					
5.	Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί το βαθμό συμμετοχής των μαθητών του, ανατροφοδοτώντας τη διδασκαλία του, όταν το κρίνει απαραίτητο					
6.	Ο εκπαιδευτικός να επαινεί τους μαθητές που εφαρμόζουν με συνέπεια τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης					
7.	Ο εκπαιδευτικός να τιμωρεί παραδειγματικά όποιον παραβιάζει συστηματικά τους τιθέμενους κανόνες συμπεριφοράς (π.χ. πετάγεται, σηκώνεται όρθιος κ.λπ.)					

	ΣΤΑΣΕΙΣ/ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ
8.	Ο εκπαιδευτικός να μην τιμωρεί τους «παραβάτες» μαθητές αμέσως, αλλά να τους δίνει μερικές ευκαιρίες συμμόρφωσης προς τους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης					
9.	Ο εκπαιδευτικός να προτιμά την προσωπική επικοινωνία με τους «προβληματικούς» μαθητές πριν καταφύγει στην εφαρμογή ποινών					
10.	Ο εκπαιδευτικός να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους γονείς των μαθητών του, με στόχο την ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων					
11.	Ο εκπαιδευτικός να μην θέτει κανόνες συμπεριφοράς από την αρχή της χρονιάς στους μαθητές του, αλλά να τους θέτει κατά την πορεία των μαθημάτων, εφόσον απαιτείται.					
12.	Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί εναλλακτικές τεχνικές στη διδασκαλία του ώστε να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών του					
13.	Ο εκπαιδευτικός να διαθέτει γνώσεις σχετικά με συμπεριφορικές τεχνικές, ώστε να αντιμετωπίζει επιτυχώς δύσκολες συμπεριφορές μέσα στην τάξη ή και κρίσεις					
14.	Ο εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται με τρόπους βιωματικούς σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών και κρίσεων μέσα στην τάξη					

	ΣΤΑΣΕΙΣ/ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	ΜΕΡΙΚΩΣ	ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ
15.	Ο εκπαιδευτικός να αυτοαξιολογεί τακτικά και με αντικειμενικότητα την ποιότητα του μαθήματος και της σχέσης τους με τους μαθητές του					
16.	Ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση σε σχέση με την βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ και να εφευρίσκει τρόπους αυτοβελτίωσης, μην επιτρέποντας την παγίωση αρνητικών σχέσεων και συμπεριφορών μέσα στην τάξη					

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία που μου παρείχατε!