



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ
ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

Πτυχιακή Εργασία

ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΠΥΡΕΤΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ

ΒΟΛΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2011



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 9583/1
Ημερ. Εισ.: 24-06-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2011
ΣΠΥ

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Η πτυχιακή αυτή εργασία είναι αφιερωμένη στους γονείς μου και σε όλους όσους με έχουν βοηθήσει και με έχουν στηρίξει.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ όλους όσοι με τη βοήθεια, τις συμβουλές, την καθοδήγηση και την ανοχή τους βοήθησαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κύριο Αντώνη Μπούρα για τη συνεχή καθοδήγηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω και τον κύριο Γιώργο Πυργιωτάκη για τις πολύτιμες πληροφορίες που μου παρείχε, οι οποίες με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση, μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της παραβατικότητας των μαθητών. Επιπλέον στόχος είναι η καταγραφή μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, που εκφράζεται από τους μαθητές των σχολικών τειχών. Ο ρόλος του σχολείου και κατεπέκταση του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Πολύ σημαντικός, επίσης, είναι και ο ρόλος της οικογένειας.

Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο συμπεράναμε ότι η νεανική παραβατικότητα είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο, το οποίο δεν εμφανίστηκε ξαφνικά στις μέρες μας. Αντίθετα η σχολική παραβατικότητα, η οποία ελάχιστες φορές αποκαλύπτεται, αφού ακόμη και οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στην καταγγελία της για να μην πληγεί το κύρος του σχολείου, τα τελευταία χρόνια έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις.

Όπως τονίζεται στην εργασία αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της οικογένειας είναι πολύ ουσιώδης, αφού αποτελεί παράδειγμα μίμησης για τον μαθητή. Πρέπει να επισημάνουμε ότι η διαμόρφωση μιας σωστής πολιτικής πρόληψης με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών.

Τέλος, η εργασία αυτή απευθύνεται σε εκπαιδευτικού και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με σκοπό όχι μόνο να δώσει έτοιμες συνταγές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, αλλά να προβληματίσει και να δώσει έναυσμα για θεώρηση του όλου θέματος από μία διαφορετική οπτική γωνία λαμβάνοντας υπόψη και πως νιώθουν τα παιδιά ανάλογα με την αντίδραση του/της εκπαιδευτικού.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο: ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	10
1.1. Έννοια και περιεχόμενο	10
1.2. Προβληματική-Αποκλίνουσα συμπεριφορά	13
1.2.1. Άποψη της Κοινωνιολογίας.....	15
1.2.2. Άποψη της Νομικής	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΑΝΕΠΙΘΥΜΗΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ	20
2.1. Εσωτερικοί παράγοντες	20
2.2. Εξωτερικοί παράγοντες	24
2.2.1. Οικογενειακό περιβάλλον	24
2.2.2. Σχολικό περιβάλλον	26
2.2.3. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση.....	29
2.2.4. Πολιτισμικό περιβάλλον	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο: ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΕΤΑΙ ΜΙΑ ΣΥΜΠΕ- ΡΙΦΟΡΑ.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο: ΤΥΠΟΙ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	37
4.1. Εσωτερικευμένη συμπεριφορά.....	38
4.2. Εξωτερικευμένη συμπεριφορά.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^Ο: ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^Ο: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^Ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84

*«Η εκπαίδευση πρέπει να βρει το σωστό δρόμο
ανάμεσα στη Σκύλλα της ανεξέλεγκτης ελευθερίας και
στη Χάρυβδη της απαγόρευσης.»*

*S. Freud (1932), New Introductory Lectures on
Psychoanalysis.*

Standard Edition, London, Hogarth Press 1964.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι περιπτώσεις των παιδιών που εμφανίζουν διάφορες μορφές παραβατικής και παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς, όχι μόνο στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα (Ματσόπουλος, 2004). Πρόκειται για φαινόμενο με ιδιαίτερα αυξητικές τάσεις την τελευταία δεκαετία στις σύγχρονες κοινωνίες. Το φαινόμενο της μαθητικής παραβατικότητας δεν είναι σίγουρα καινούριο ούτε και αφορά μόνο το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Πρόκειται για ένα κοινωνικό πρόβλημα, που απασχολεί όλες τις ευρωπαϊκές αλλά και άλλες χώρες, το οποίο οφείλουμε όλοι οι φορείς της παιδείας και της κοινωνίας να αντιμετωπίσουμε με νηφαλιότητα και μεθοδικότητα, ώστε να βρούμε τις ορθές λύσεις.

Οι λόγοι που προκαλούν την παραβατική συμπεριφορά, μπορεί να είναι κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί κ.ά.. Ο ρόλος της οικογένειας, οι αξίες που καλλιεργεί και προβάλλει η ευρύτερη κοινωνία, η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, η σχολική αποτυχία και τα ελλείμματα επικοινωνίας σε οικογενειακό και σχολικό επίπεδο, αλλά και οι εγγενείς αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν φαινόμενα παραβατικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα παιδιά και τους νέους μας. Συνθήκες κοινωνικές, σχολικές ή οικογενειακές μπορεί να οδηγήσουν το άτομο στην υιοθέτηση και εκδήλωση μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς. Για το παιδί ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να αποτελούν βασικές ενδείξεις αντίδρασης του γενικότερα προς τη σχολική ιδεολογία και αποκήρυξης της εκ μέρους του.

Όταν για παράδειγμα η προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου δεν επαρκεί, τότε συνήθως απομονώνεται, περιθωριοποιείται και αρνείται να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η άρνηση μπορεί να το οδηγήσει στην υποτίμηση των πνευματικών του ενδιαφερόντων και σε μια ιδεολογία αποκήρυξης του σχολείου ως αντίδραση στις επιθυμίες των ενηλίκων. Ένας τρόπος για να εκφράσει την άρνησή του μπορεί να είναι η αδιαφορία ή η επιθετική του συμπεριφορά προς τους άλλους. Ως επόμενο στάδιο μπορεί να ακολουθήσει το σκασιαρχείο και τελικά διάφορες μορφές παραβατικότητας στην κοινωνία (Parsons, 1959).

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, θα διαπραγματευτεί ζητήματα, όπως η αποσαφήνιση του όρου «μαθητική παραβατικότητα», οι παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ο τρόπος που παρουσιάζεται μία συμπεριφορά και οι τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, θα δοθούν προτάσεις για πρόληψη και παρέμβαση με στόχο τη βοήθεια των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Για να αναλυθεί και να παρουσιαστεί η σημερινή κατάσταση στα σχολεία είναι απαραίτητη η συλλογή δεδομένων, πριν όμως θα πρέπει να παρατεθούν οι διάφορες απόψεις σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες και οι τρόποι αντιμετώπισης τους που προτείνει η σχετική βιβλιογραφία, καθώς και ο ρόλος των γονέων και του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

1.1 Έννοια και περιεχόμενο

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός της συμπεριφοράς κοινά αποδεκτός από όλους. Στην καθημερινή επικοινωνία ο όρος συμπεριφορά χρησιμοποιείται συνήθως με διπλή σημασία. Από τη μια πλευρά η έννοια αυτή περιγράφει αδιαφοροποίητα κάθε, εμφανή συνήθως, ψυχοκινητική δραστηριότητα του ανθρώπου, και από την άλλη πλευρά προσδιορίζει αξιολογήσεις και εκτιμήσεις των δραστηριοτήτων οι οποίες πραγματοποιούνται με βάση τα πρότυπα της συγκεκριμένης κοινωνικής δράσης ή την προσαρμοστικότητα του υποκειμένου στο ισχύον ρυθμιστικό πλαίσιο. Ως επιστημονικός όρος η έννοια συμπεριφορά, με την πάροδο του χρόνου, καθιερώθηκε να χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τους όρους δράση και πράξη. Στην περίπτωση αυτή, εννοούμε μια συγκεκριμένη διαδικαστική ενότητα σχεδίασης, οργάνωσης και ενεργοποίησης του ατόμου στο περιβάλλον (Δήμου, 1998: 18–20).

Ο όρος «συμπεριφορά» αναφέρεται στις δράσεις και αντιδράσεις ενός αντικειμένου ή οργανισμού, συνήθως σε σχέση με το περιβάλλον. Μπορεί να είναι συνειδητή ή ασυνειδητή, εσωστρεφής ή εξωστρεφής και εκούσια ή ακούσια. Στα ζώα η συμπεριφορά ελέγχεται από το ενδοκρινικό σύστημα και το νευρικό σύστημα. Η πολυπλοκότητα μιας συμπεριφοράς ενός οργανισμού σχετίζεται με την πολυπλοκότητα του νευρικού του συστήματος. Γενικά, οι οργανισμοί με πολύπλοκο νευρικό σύστημα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα εκμάθησης νέων αντιδράσεων, άρα προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους.

«Η συμπεριφορά είναι ένας τρόπος επικοινωνίας των ατόμων σε γνωστά και άγνωστα περιβάλλοντα, ένας τρόπος με τον οποίο εκφράζεται μια εσωτερική ανάγκη» (Καρτασίδου, 2006^α: 126-127). Κάθε κοινωνία ή κοινωνική ομάδα, σύμφωνα με τις ανάγκες της, συντάσσει τους κανόνες εκείνους στους οποίους τα μέλη της οφείλουν να προσαρμοστούν για ψυχολογικούς (ενδοπροσωπικούς) και κοινωνικούς (διαπροσωπικούς) λόγους. Η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να είναι κοινή, ασυνήθιστη, αποδεκτή ή μη αποδεκτή. Οι άνθρωποι αξιολογούν την αποδοχή μιας συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας κοινωνικές νόρμες και ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά τους μέσω του

κοινωνικού ελέγχου. Σύμφωνα με την κοινωνιολογία, η συμπεριφορά θεωρείται ότι δεν έχει από μόνη της νόημα, χωρίς να κατευθύνεται σε άλλους ανθρώπους, καθιστώντας την την πιο βασική ανθρώπινη πράξη. Είναι δύσκολο να δοθεί ο ορισμός της συμπεριφοράς χωρίς να προσδιορίσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο παίρνει νόημα. Ένα πλαίσιο είναι ο τομέας της Ψυχολογίας, ο οποίος έχει οριστεί, εν μέρει, ως η επιστήμη της συμπεριφοράς.

Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, κάποιες από τις οποίες είναι παρόμοιες με αυτές των ζώων.

1. *Η συμπεριφορά ως κάτι που κατανοούμε με τις αισθήσεις μας. Ο όρος συνδέεται με την αίσθηση και τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουμε τις πληροφορίες γύρω μας. Επιπλέον η συμπεριφορά εδώ συνδέεται με τη διαγωγή, με την κατάλληλη συμπεριφορά σύμφωνα με τις προσδοκίες του κοινωνικού πλαισίου.*
2. *Η συμπεριφορά που οδεύει προς κάποιο στόχο και είναι καθοδηγούμενη από αυτόν. Εδώ υπάρχει σύνδεση της συμπεριφοράς με τη «δράση».*
3. *Η συμπεριφορά που συνδέεται με εκτέλεση δράσης ή δεξιότητες, όπως η ψυχοκινητική, οι γλωσσικές δεξιότητες κ.ά. διαχωρίζεται η συμπεριφορά που στοχεύει στις δεξιότητες από τη συμπεριφορά που θεωρείται αποδεκτή ή μη αποδεκτή κοινωνικά.*
4. *Η συμπεριφορά που καθοδηγείται από την επιθυμία για αποφυγή του πόνου και αναζήτηση της ευχαρίστησης.*

Συνοπτικά, η συμπεριφορά έχει τις έννοιες της διαγωγής, της εκτέλεσης, του σκοπού και της εμπειρίας. Ο όρος «συμπεριφορά» που αναφέρεται «στο σύνολο των αντιδράσεων ενός ατόμου προς το περιβάλλον σε μια δεδομένη χρονική ενότητα, έχει συνδεθεί με πολλές επιστήμες και ιδιαίτερα με την ψυχολογία, όμως κάθε τομέας της ψυχολογίας χρησιμοποιεί τον όρο με διαφορετικό νόημα και διαφορετική βαρύτητα». Στην παρούσα εργασία συμπεριφορά εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί ή συμπεριφέρεται κάποιος κάτω από κάποιες συνθήκες (Παπαδόπουλος, 2005: 491).

Η απόκτηση συμπεριφορών συχνά είναι αποτέλεσμα μάθησης, για παράδειγμα όταν ένα νήπιο περπατά για πρώτη φορά, αυτό είναι μια συμπεριφορά που εκφράζει για πρώτη φορά, και είναι φυσικά αποτέλεσμα μάθησης, το νήπιο έμαθε να περπατά. Άλλο παράδειγμα είναι η υιοθέτηση συμπεριφορών από διάφορα πρότυπα που παρατηρούμε είτε στο οικογενειακό μας περιβάλλον (πατέρας, μητέρα, κ.ά.), είτε από τα Μ.Μ.Ε. (τηλεόραση, κινηματογράφος, ράδιο, κ. α.), είτε από το σχολείο, κ.ά..

Υπάρχουν, βέβαια, και περιπτώσεις που η αλλαγή της συμπεριφοράς μας και η απόκτηση μιας νέας δεν είναι αποτέλεσμα μάθησης, όπως η αλλαγή της συμπεριφορά κάποιου ατόμου μετά τη λήψη ναρκωτικών ουσιών κ.ά..

Κάθε οργανωμένη κοινωνία έχει αναθέσει σε διάφορα άτομα ή ειδικούς λειτουργούς και επιστήμονες τη φροντίδα της συμπεριφοράς του ατόμου. Μεταξύ αυτών υπάρχει συνεργασία σε όλες τις περιπτώσεις ή μορφές συμπεριφοράς. Την βασική φροντίδα του ατόμου, βέβαια, την έχει η οικογένειά του, η οποία όπου συναντά δυσκολίες συνεργάζεται με τους παραπάνω και υποστηρίζεται (Παπαδόπουλος, 2005: 768). Το παιδί θα πρέπει να μάθει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας όπου ζει και πρόκειται να ζήσει, αντικαθιστώντας τις ακατάλληλες συμπεριφορές με κοινωνικά αποδεκτές. Οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η εμπειρία του ατόμου το ωθούν στο να φέρεται ανάλογα σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Carr & Durand, 1985; Κανδαράκης, 2004).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας ορισμός της συμπεριφοράς που να αποδέχονται όλοι. Ο πολύς κόσμος έχει ταυτίσει τον όρο συμπεριφορά με τον τρόπο που το παιδί συμπεριφέρεται στις κοινωνικές του σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους, μικρούς ή μεγάλους. Η έννοια αυτή είναι πολύ περιοριστική και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Με μια γενικότερη επιστημονική θεώρηση, μπορούμε να πούμε ότι: *«Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτόν του ή και το περιβάλλον του»*.

Με την έννοια αυτή συμπεριφορά είναι ο τρόπος που μιλάει, ο τρόπος που τρώει, ο τρόπος που μελετά, ο τρόπος που μαθαίνει, ο τρόπος που αντιδρά στα διάφορα ερεθίσματα και τις επιδράσεις που δέχεται από τον περίγυρό του κ.ά.. Με τη συμπεριφορά του το παιδί εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και δείχνει ή αφήνει να υπονοείται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτόν του και το περιβάλλον του, το φυσικό και το ανθρώπινο. Είναι λοιπόν αναμενόμενο, ότι κάθε παιδί συμπεριφέρεται με το δικό του τρόπο που, πολλές φορές είναι ανάλογος με τα ατομικά του χαρακτηριστικά, αλλά και με τα ερεθίσματα και τις επιρροές που δέχεται από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του.

1.2 Προβληματική-Αποκλίνουσα συμπεριφορά

Σε μια πρώτη προσέγγιση μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι για την εννοιολογική περιγραφή του φαινομένου των αποκλίσεων υπάρχει ένα πλούσιο λεκτικό ρεπερτόριο. Συνήθως χρησιμοποιούνται λέξεις ή λεκτικά σχήματα όπως απόκλιση, αποκλίνουσα συμπεριφορά, παρέκκλιση, παρεκτροπή, παράβαση, παρανομία, έγκλημα, κ.τ.λ. (Δήμου, 1998: 39). Γενικά, προβληματική-αποκλίνουσα συμπεριφορά ορίζουμε μία ιδιότυπη συμπεριφορά που αποκλίνει από την αναμενόμενη και τη συνήθη η οποία διακόπτει την ομαλή λειτουργία της τάξης δημιουργώντας μικροπροβλήματα. Ο μαθητής δεν προσέχει, μιλάει και συζητεί με τους διπλανούς του, διακόπτει, δεν τελειώνει τις εργασίες του, μετακινείται άσκοπα, παριστάνει τον γελωτοποιό, φιλονικεί, κλπ.

Μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του (Καλαντζή-Azizi, 1985). Αν ο τρόπος που αντιδρά το παιδί στα διάφορα ερεθίσματα είναι σύμφωνος με τους κανόνες αναφοράς της κοινωνίας στην οποία ζει, τότε η συμπεριφορά του είναι ομαλή ή αποδεκτή. Αν ο τρόπος που αντιδρά είναι αντίθετος με τους κανόνες ζωής και τα κοινωνικά αυτονόητα, τότε η συμπεριφορά είναι προβληματική. Με τον όρο «προβλήματα συμπεριφοράς» εννοούμε *«τη χρόνια ύπαρξη ακραίων συμπεριφορών που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος που εμφανίζονται»* (Κανδαράκης, 2004: 98) και μπορεί να περιλαμβάνουν την απόσυρση, τη σχολική φοβία, την αντικοινωνικότητα, την αδυναμία συνεργασίας, το θυμό, τις απειλές, τη σχολική φοβία κ.ά. (Layman, Hussey, Laing, 2002).

Η συμπεριφορά του παιδιού υπάρχει ως ένα συνεχές και δεν υπάρχει συγκεκριμένη γραμμή που διαχωρίζει την προβληματική συμπεριφορά από ένα σοβαρό συναισθηματικό πρόβλημα. Ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μπορεί να ποικίλει από μέτριο μέχρι πολύ σοβαρό. Η διάγνωση αποτελεί την καλύτερη μέθοδο ανίχνευσης του προβλήματος, βασισμένη στις συμπεριφορές του παιδιού που υπαγορεύουν ότι έχει μια συγκεκριμένη ψυχική διαταραχή και όχι ένα πρόβλημα που όλα τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίσουν κάποια στιγμή στη ζωή τους. Έρευνες που έγιναν για την αιτία των συναισθηματικών-συμπεριφορικών διαταραχών, έδειξαν ότι ο τρόπος με τον

οποίο ο εγκέφαλος δέχεται και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, είναι διαφορετικός σε κάποιες διαταραχές, σε σχέση με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα. Συνήθως για τη διάγνωση των συμπεριφορικών προβλημάτων χρησιμοποιείται το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM-IVR (Pacer Action Information Sheets, 2006).

Διαταραγμένες συμπεριφορές είναι οι συμπεριφορές εκείνες που γενικά οι δάσκαλοι αναφέρουν ως ενοχλητικές και εμποδίζουν τη φυσιολογική πρόοδο της εργασίας στην τάξη ή της κανονικής εργασίας του ατόμου. Αυτές εκτείνονται από έλλειψη προσοχής στο χαμηλότερο επίπεδο έως την απορριπτική επιθετικότητα και τη βία στο υψηλότερο. Με άλλα λόγια μια γενική ανικανότητα του μαθητή να ενταχθεί στην ομάδα, να ακολουθήσει τους κανόνες, να σχετιστεί με το δάσκαλο και τους συμμαθητές και να εργαστεί στις εργασίες στην τάξη. Οι ελαφρές διαταραχές της συμπεριφοράς των μαθητών συχνά μπορεί να οξυνθούν από πολλούς και ποικίλους παράγοντες και μπορεί να εξελιχθούν σε πολύ σοβαρότερες με κίνδυνο την εξαίρεση του μαθητή από το σχολείο.

Η προκλητική συμπεριφορά εμποδίζει τη μάθηση και τις ευκαιρίες των άλλων μαθητών, ενώ προκαλεί υπερβολικό άγχος και στο δάσκαλο, σ' ένα σχολικό περιβάλλον που εφαρμόζεται συγκεκριμένο πρόγραμμα για όλους. Τα παιδιά αυτά απαιτούν πρόγραμμα ατομικής αντιμετώπισης των δυσκολιών τους για μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα και αν αυτό δεν είναι εφικτό δημιουργούνται προβλήματα στην ομαλή λειτουργία της τάξης και του σχολείου (Λεμονιάδου-Μαχαλιδίδη, 2005). Πρέπει να σημειώσουμε ότι όλα τα παιδιά και αυτά που χαρακτηρίζονται ως φυσιολογικά, άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο, παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής και δυσκολίες στη σχολική τους καριέρα.

Η διαφορά έγκειται στο βαθμό που παρουσιάζονται οι δυσκολίες αυτές. Γι' αυτό και είναι δύσκολος ο χαρακτηρισμός τους. Ψυχολογικοί παράγοντες διευρύνουν τις ελλείψεις και αυξάνουν το μέγεθος των δυσκολιών που παρουσιάζονται. Μόνο στις περιπτώσεις που υπάρχει εγκεφαλική βλάβη υπάρχουν συμπτώματα που μπορούν με βεβαιότητα να συμφωνηθούν ότι αποτελούν πρόβλημα. Θα ήταν παράλειψη, όμως, αν δεν αναφέραμε, ότι μεμονωμένες περιπτώσεις κακής συμπεριφοράς έχουν μικρή σημασία. Για να γίνει η συμπεριφορά πρόβλημα πρέπει να έχει 3 χαρακτηριστικά: Επιμονή, Διαχυτικότητα και Νοσηρότητα (Λεμονιάδου-Μαχαλιδίδη, 2005).

Σε μία δεύτερη και προσεκτικότερη ανάγνωση, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στην επιστημονική συζήτηση η εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου της αποκλίσης πραγματοποιείται με διαφορετικά κριτήρια. Έτσι, ανεξάρτητα από τη λεκτική ετικέτα που χρησιμοποιείται κάθε φορά, διαμορφώνονται αντίστοιχα δύο διαφορετικές κατευθύνσεις εννοιολογικής προσέγγισης των αποκλίσεων. Οι δύο κατευθύνσεις συγκροτούν το τοπίο με το οποίο οριοθετείται και περιγράφεται σήμερα στον επιστημονικό χώρο το συγκεκριμένο περιεχόμενο και οι οποίες είναι: η κανονιστική-νομική θέση και η θέση της κοινωνικής προσδοκίας (Δήμου, 1998).

1.2.1. Άποψη της Κοινωνιολογίας

Όσον αφορά τη θέση της κοινωνιολογίας, αυτή δομείται με βάση την κοινωνική προσδοκία, την οποία λαμβάνει ως κριτήριο για τον εννοιολογικό προσδιορισμό των αποκλίσεων. Σύμφωνα με την άποψη ορισμένων ερευνητών, οι κοινωνικές προσδοκίες απορρέουν από τους κοινωνικούς κανόνες, διαμορφώνονται με την κοινωνικοποίηση των ατόμων και δρουν ως εσωτερικευμένοι κανόνες της ατομικής και συλλογικής δράσης και αξιολόγησης. Η προσβολή ή η εκπλήρωση της κοινωνικής προσδοκίας αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα ταξινόμησης μιας συμπεριφοράς στην κατηγορία των «κανονικών» ή των «αποκλινόντων».

Προφανώς, οι αξιώσεις συμπεριφορά περιγράφουν συγκεκριμένες προσδοκίες που διατυπώνονται με έμφαση στην κατεύθυνση της αξίωσης τους. Μπορούμε να θεωρήσουμε, λοιπόν, ότι οι προσδοκίες και οι κανόνες ταυτίζονται. Είναι βέβαιο όμως ότι οι κοινωνικές προσδοκίες αποτελούν μια ευρύτερη κατηγορία από αυτή των κοινωνικών κανόνων. Υπάρχουν δηλαδή προσδοκίες οι οποίες, παρά το γεγονός ότι δεν εκπληρώνονται, δε στοιχειοθετούν παραβάσεις. Έτσι, για τον εννοιολογικό προσδιορισμό των αποκλίσεων το κριτήριο της προσδοκίας λειτουργεί χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα στην περίπτωση που αυτή ταυτίζεται με τους κοινωνικούς κανόνες (Δήμου, 1998).

Μια πιο ακριβής προσέγγιση της κοινωνιολογικής άποψης, υποστηρίζει ότι ο ρόλος έχει δύο διαστάσεις: την υποκειμενική και την αντικειμενική. Η αντικειμενική διάσταση είναι ο ρόλος ως κανονιστικό πρότυπο. Η υποκειμενική διάσταση ενός ρόλου είναι ο ρόλος όπως τον αντιλαμβάνεται και τον εκδηλώνει ο φορέας του. Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, οι δυο αυτές διαστάσεις δεν συμπίπτουν. Η υποκειμενική

διάσταση αποτελεί πάντοτε μια απόκλιση από τον κανόνα. Η απόκλιση είναι η κοινωνικά παραδεκτή απόσταση της εκπλήρωσης από το πρότυπο του ρόλου. Από ένα σημείο και μετά, η απόκλιση συνιστά παράβαση κοινωνικού κανόνα (νόμου, εθίμου ή συνήθειας) και κρίνεται ως κοινωνικά απαράδεκτη. Γίνεται τότε εκτροπή ή παρέκκλιση, απέναντι στην οποία η κοινωνία αντιτάσσει κάποια μορφή κοινωνικού ελέγχου.

Επομένως, η έκτροπη συμπεριφορά ή κοινωνική απόκλιση ή κοινωνική παρέκκλιση (deviant behavior/deviance) είναι η συμπεριφορά που παραβιάζει τους κοινωνικούς κανόνες ή τις προσδοκίες μιας κοινωνικής ομάδας ή μιας ολόκληρης κοινωνίας. Πρόκειται για συμπεριφορά που απομακρύνεται από τα κοινωνικώς παραδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς και που κρίνεται από έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων ότι ξεπερνά τα όρια της ανεκτικότητας. Όπως είδαμε, οι κοινωνικοί κανόνες χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι κοινωνικοί κανόνες περιλαμβάνουν τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας, τους κανόνες των διαφόρων αθλημάτων, τους γραπτούς και τυπικούς νόμους που περιλαμβάνονται στο Αστικό και στο Ποινικό δίκαιο κάθε σύγχρονης κοινωνίας, τους άγραφους κανόνες σχετικά με τον ενδεδειγμένο τρόπο ένδυσης, κόμμωσης, κ.ά.

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι κοινωνικά προσδιορισμένη συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ή μιας ενέργειας ως αποκλίνουσας ποικίλλει σημαντικά, ανάλογα με την ιστορική εποχή, τον τόπο και την κοινωνική ομάδα. Ιδιαίτερα πρέπει να τονιστεί η σχετικότητα της απόκλισης μέσα στο χρόνο, καθώς αυτό που θεωρείται απόκλιση σε δεδομένη ιστορική στιγμή μπορεί να είναι γενικώς παραδεκτή συμπεριφορά σε μιαν άλλη. Έτσι, παρατηρείται ένας αναπροσδιορισμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Τα τρία παραδείγματα που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά:

(1) Η “ιατρικοποίηση” της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η χαρτοπαιξία, ο αλκοολισμός, ο εθισμός στα ναρκωτικά και πολλές μορφές διανοητικής ασθένειας προσδιορίζονταν ως είδη “κακής” και “αμαρτωλής” συμπεριφοράς. Ωστόσο τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει γίνει περισσότερο αποδεκτό ότι αυτού του είδους οι συμπεριφορές είναι “ιατρικά προβλήματα” και “διαταραχές” που παρουσιάζουν μεγαλύτερες ομοιότητες με σωματικές ασθένειες.

(2) Η “κανονικοποίηση” της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Στη δεκαετία του 1950 και 1960, ακόμη και σε μεγάλες πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως των Η.Π.Α.,

οι μονογονεϊκές οικογένειες ήταν ένα στατιστικά σπάνιο και κοινωνικά μη αποδεκτό φαινόμενο. Οι άντρες και οι γυναίκες που έπαιρναν διαζύγιο ή που επέλεξαν να μεγαλώσουν μόνοι/ες τους ένα παιδί θεωρούνταν από τους περισσότερους ως χαρακτηριστικό δείγμα αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

(3) Η δημιουργία νέων “κατηγοριών” παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Κυρίως λόγω της συσσώρευσης γνώσεων χάρη στις έρευνες επιστημών όπως η ιατρική και η κοινωνιολογία, αρκετά είδη συμπεριφοράς που παλαιότερα θεωρούνταν ότι βρίσκονταν «μέσα στα πλαίσια» της κοινωνικά παραδεκτής συμπεριφοράς, σήμερα πλέον βρίσκονται εκτός των πλαισίων αυτών και μέσα στον χώρο της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών είναι ο βιασμός συζύγου από σύζυγο, το κάπνισμα σε δημόσιους χώρους και ο πολιτικά μη ορθός λόγος.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δύο κύριες σχολές κοινωνιολογικής σκέψης διαφωνούν σχετικά με την κοινωνική απόκλιση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπρόσωποι της Σχολής του Λειτουργισμού τονίζουν ότι τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου πρέπει να σέβονται τους κοινωνικούς κανόνες εάν το συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο θέλει να επιβιώσει. Οι κοινωνίες κυριολεκτικά δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν εάν ένας μεγάλος αριθμός ατόμων παραβίαζε διαρκώς τους κανόνες “σωστής” συμπεριφοράς. Εκφράζοντας μια διαφορετική άποψη, οι εκπρόσωποι της σχολής των Συγκρούσεων επισημαίνουν ότι πολλές φορές, η αντίσταση μεγάλου αριθμού ατόμων σε εδραιωμένους κοινωνικούς κανόνες είναι ο μοναδικός τρόπος να επέλθουν κοινωνικές αλλαγές και κοινωνική πρόοδος. Για να αναφέρουμε ένα ιστορικό παράδειγμα, έτσι ακριβώς καταργήθηκε ο θεσμός της δουλείας στις Η.Π.Α.

Μια σημαντική θεωρία που έχει διατυπωθεί σε σχέση με την έκτροπη συμπεριφορά είναι η θεωρία του οριακού ανθρώπου. Πρωτοδιατυπώθηκε από τον αμερικανό κοινωνιολόγο Robert E. Park το 1928 και αναπτύχθηκε περαιτέρω το 1937 από τον Everett B. Stonequist. Η θεωρία αυτή βλέπει την εκτροπή ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης δυο ανταγωνιστικών πλαισίων κοινωνικοποίησης. Ο οριακός άνθρωπος είναι εκείνος που κοινωνικοποιείται σε δυο διαφορετικά και ανταγωνιστικά συστήματα, με αποτέλεσμα να κατέχεται από εσωτερικές συγκρούσεις και να εκδηλώνει μια συμπεριφορά που παρεκκλίνει από τη συνηθισμένη.

Η κοινωνικοποίηση σε δυο συστήματα μπορεί να οφείλεται στο ότι ο οριακός άνθρωπος προέρχεται από την επιμιξία δύο φορέων διαφορετικών πολιτισμών ή στο ότι κοινωνικοποιήθηκε ταυτόχρονα ή αλληλοδιαδόχως σε δύο διαφορετικά συστήμα-

τα. Η περίπτωση του μέλους μιας θρησκευτικής αλλά και πολιτιστικής μειονότητας, όπως και η περίπτωση ενός μετανάστη ή μιας γυναίκας που γεννήθηκε και μεγάλωσε σε μια αφρικανική χώρα, αλλά μετά την ενηλικίωσή της ζει μόνιμα σε χώρα της Δύσης, είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα οριακών ανθρώπων. Ο οριακός άνθρωπος είναι δημιούργημα της σύγχρονης βιομηχανικής-αστεακής κοινωνίας, ένα από τα γνωρίσματα της οποίας είναι και η μεγάλη γεωγραφική και κοινωνική κινητικότητα των ανθρώπων. Η κινητικότητα αυτή συνεπάγεται την αποσύνδεση του ατόμου από το βασικό κοινωνικό του πλαίσιο και την ανάγκη ένταξής του σε ένα νέο πλαίσιο.

1.2.2. Άποψη της Νομικής

Η νομική-κανονιστική θέση βασίζεται σε ένα επεξεργασμένο σύστημα κωδικοποιημένης δεοντολογίας, με το οποίο ρυθμίζεται κάθε φορά η κοινωνική συμπεριφορά. Η νομική άποψη χρησιμοποιείται ως βασικό κριτήριο περιγραφής των αποκλίσεων του εκάστοτε ποινικού κώδικα. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, μια ανθρώπινη πράξη ταξινομείται ως αποκλίνουσα όταν αυτή εμπίπτει και ελέγχεται από την κείμενη ποινική νομοθεσία. Μα βάση τις διατάξεις του ποινικού κώδικα, καθορίζεται το εννοιολογικό περιεχόμενο της ανθρώπινης πράξης και την κατατάσσει ανάλογα στις «κανονικές» ή στις «αποκλίνουσες» συμπεριφορές. Οι διατάξεις του ισχύοντος ποινικού κώδικα στη περίπτωση αυτή αποτελούν το μόνο και αποκλειστικό κριτήριο με το οποίο προσδιορίζεται «απλά» και αντικειμενικά το περιεχόμενο της απόκλισης.

Η εμβέλεια της νομικής-κανονιστικής θέσης είναι οπωσδήποτε περιορισμένη. Ακόμη και στη περίπτωση που αυτή περιλαμβάνει όλους τους νομικούς κώδικες και όλες τις μορφές και τους τύπους των ημιτυπικών κοινωνικών ρυθμίσεων, δεν θα μπορούσαμε να αναφερόμαστε σε έναν επιστημονικό όρο με πληρότητα. Υπάρχουν περιπτώσεις παράβασης κοινωνικών κανόνων οι οποίες, ενώ δεν εμπίπτουν στις διατάξεις του ποινικού ή άλλου νομικού κώδικα, ταξινομούνται και κατανοούνται ως αποκλίσεις. Είναι βέβαιο ότι στις οργανωμένες κοινωνίες λειτουργούν και μια σειρά άλλοι κοινωνικοί κανόνες –εθιμικοί, επικοινωνιακοί, διαδικαστικοί-, των οποίων η προσβολή στοιχειοθετεί παράβαση και η συγκεκριμένη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα.

Η νομική-κανονιστική θέση μπορεί να διευρύνει σημαντικά την εμβέλειά της εάν συμπεριλάβει κάθε είδος κοινωνικού κανόνα, από τους αυστηρά τυπικούς μέχρι τους δυναμικούς-επικοινωνιακούς. Μια τέτοια διερεύνηση σαφώς προσθέτει πληρότητα στον εννοιολογικό προσδιορισμό των αποκλίσεων, αφού συμπεριλαμβάνει όλες τις μορφές και τους τύπους των κοινωνικών κανόνων. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να δεχτούμε ότι η προσβολή οποιουδήποτε κοινωνικού κανόνα που πραγματοποιείται με τις πράξεις μας ή με τα αποτελέσματά τους αποτελεί το κριτήριο με το οποίο προσδιορίζονται οι αποκλίσεις.

Παρόλα αυτά, η νομική-κανονιστική θέση δεν μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις ενός επιστημονικά δόκιμου εννοιολογικού προσδιορισμού για τις αποκλίσεις. Είναι σίγουρο ότι υπάρχουν περιπτώσεις που οι εκτιμήσεις μας για την αξιολόγηση και την κατάταξη μιας δραστηριότητας στις αποκλίσεις γίνονται κατ'επίκληση, χωρίς σαφή γνώση των κοινωνικών κανόνων, ή εντοπίζονται στις αντιδράσεις μας απέναντι σε πράξεις και σε άτομα που βασίζονται σε συνειδητές ή ασυνειδητές στρεβλώσεις κατά τη φάση της εξειδίκευσης και ερμηνείας των συγκεκριμένων κοινωνικών κανόνων. Έτσι η εννοιολογική αυτή προσέγγιση παρουσιάζει ορισμένα σημεία αρκετά ενδιαφέροντα, που μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα σε μία αφομοιωτική εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου των αποκλίσεων (Δήμου, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόκληση ανεπιθύμητων συμπεριφορών

Τα πειθαρχικά προβλήματα στο σχολείο αποτελούν ουσιαστικά την εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών, η οποία, με βάση τις προϋποθέσεις που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός και ο σχολικός οργανισμός εν γένει, μπορεί να χαρακτηριστεί αποκλίνουσα ή παραβατική. Πρόκειται δηλαδή για τετελεσμένα γεγονότα που δημιουργούν προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κυρίδη, 1999). Μολονότι η αποτροπή κάθε σχολικού πειθαρχικού παραπτώματος μοιάζει να είναι μία χίμαιρα, ακόμη και η μείωσή τους θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στο έργο του διδάσκοντα.

Ποικίλα είναι τα αίτια που προκαλούν ή οξύνουν την ένταση των πειθαρχικών παραπτωμάτων. Οι γενεσιουργοί παράγοντές τους διακρίνονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς. Η συμπεριφορά την οποία επιδεικνύουν μέσα στο σχολικό χώρο οι μαθητές αλλά και ο χαρακτήρας και η ιδιοσυγκρασία τους εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία. Εξωσχολικοί παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν όλα εκείνα τα προβλήματα που προέρχονται μεν από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, την οικονομική κατάσταση και το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, αλλά και από το σχολείο, το οποίο είναι μέρος της κοινωνίας όπως και τα μέλη του.

2.1 Εσωτερικοί παράγοντες

Οι μαθητές μικρότερης ηλικίας πολλές φορές παρουσιάζουν ανάρμοστη συμπεριφορά, επειδή δεν έχουν μάθει ποιος είναι ο κοινωνικά αποδεκτός τρόπος να κάνουν ορισμένα πράγματα κι όχι επειδή έχουν την πρόθεση να μη συμμορφώνονται (Fontana, 1996). Ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου οι μαθητές νιώθουν την ανάγκη να αποκτήσουν μια οικειότητα με τον εκπαιδευτικό (Αναγνωστοπούλου, 2005) και για το λόγο αυτό υπάρχει περίπτωση να εκδηλώνουν σκόπιμα απείθαρχη συμπεριφορά για να προσελκύσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού. Στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, ωστόσο, μειώνονται οι πιθανότητες να οφείλε-

ται η συμπεριφορά τους στην άγνοια των τυπικών διαδικασιών και την ανικανότητα να συμπεριφερθούν ανάλογα με τις περιστάσεις.

Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίσει την αμέλεια, την αδιαφορία για τους κανόνες που ισχύουν στην τάξη, την ανία ή μια εσκεμμένη προσπάθεια διατάραξης της ομαλής διεξαγωγής της διδασκαλίας με στόχο τον εντυπωσιασμό και την προσέγγιση του ενδιαφέροντος του. Και σ' αυτή την περίπτωση όμως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξετάζει την πιθανότητα να μην έχει καταφέρει ο ίδιος να διδάξει στους μαθητές του κάποιες δεξιότητες που θεωρούνται δεδομένες για την αλληλεπίδραση και την κοινή συμβίωση με τους μαθητές του (Fontana, 1996). Γενικά, η παιδική ηλικία αντιμετωπίζεται ως μια μεταβατική κατάσταση προσαρμογής του ατόμου στις νόρμες της κοινωνίας των ενηλίκων. Ο μαθητής, λοιπόν, οφείλει να προσαρμόζεται στα κοινωνικά δεδομένα με την κατάλληλη καθοδήγηση των ενηλίκων (Μακρυγιώτη, 1997).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι η φύση των απαιτήσεων και των προσδοκιών των μαθητών που αφορούν το δάσκαλο αλλάζει καθώς αυτοί μεγαλώνουν. Οι μαθητές έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται. Επομένως, απαιτείται ένα είδος ταπείνωσης και κένωσης της «γλώσσας» και της συμπεριφοράς του διδάσκοντα για να μπορεί ο τελευταίος να βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τους μαθητές του (Περάκη, 1997). Οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας και της πρώτης τάξης του δημοτικού ζητούν έναν εκπαιδευτικό υποστηρικτικό που θα τους αντιμετωπίζει με καλοσύνη. Δεν ενδιαφέρονται για τα πνευματικά ερεθίσματα που τους προσφέρει ή για την αμεροληψία με την οποία τους αντιμετωπίζει, ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Fontana, 1996). Έχει αποδειχτεί ότι οι μαθητές εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό, στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Αντίθετα, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενδιαφέρονται κυρίως για τις γνώσεις και την επάρκεια του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, αλλάζει και η φύση των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους αλλά και η ανάγκη τους να υποστηρίξουν το κύρος και το γόητρό τους στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν έχουν την τάση να επικρίνουν περισσότερο τη συμπεριφορά των ενηλίκων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απορρίπτουν ή να σχολιάζουν αρνητικά συμπερι-

φορές του εκπαιδευτικού που θεωρούν αναποτελεσματικές και έτσι να αντιτίθενται σ' αυτές με την απείθαρχη συμπεριφορά τους (Fontana, 1996).

Οι έντονες αντιδράσεις των μαθητών έχουν σχέση με την απειλή, το φόβο, την ανασφάλεια, την απόρριψη, την αμφισβήτηση, την περιθωριοποίηση, που αισθάνονται. Στη διδακτική διαδικασία, η άγνοια από τους παιδαγωγούς αυτής της ψυχικής πραγματικότητας του εφήβου, οδηγεί σε μία αμοιβαία αποξένωση και, φυσικά, αρκετές φορές σε ανοικτή σύγκρουση (Περάκη, 1997). Το φύλο είναι μια ακόμη μεταβλητή που επηρεάζει την εκδήλωση της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών. Τις περισσότερες φορές τα αγόρια εμφανίζουν απείθαρχη συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα κορίτσια. Επιπλέον, τα κορίτσια ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα αγόρια για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό (Brophy-Good, 1974).

Οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη συμπεριφορά συχνά είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το κάθε φύλο (Fontana, 1996). Ειδικότερα, συνήθως αναμένεται από τα αγόρια η εκδήλωση μιας πιο εκρηκτικής και επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ από τα κορίτσια μια πιο συναισθηματική και συγκρατημένη συμπεριφορά (Ανδρέου-Μαρμαρινού, 2001). Σύμφωνα με έρευνα, σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς και τη σχολική επίδοση μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα αγόρια συνήθως αδιαφορούν για τα μαθήματα και είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες και απείθαρχη συμπεριφορά, κάτι που τους αναγκάζει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε αυτά (Χατζηχρήστου, 1991).

Την ίδια άποψη για τη συμπεριφορά αγοριών και κοριτσιών φαίνεται να έχουν και οι ίδιοι οι μαθητές. Τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από τους συμμαθητές τους ως ιδιαίτερα ντροπαλά και ευαίσθητα αλλά και ως περισσότερο ικανά να εκδηλώνουν συχνότερα από τα αγόρια θετικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ τα αγόρια φαίνεται ότι εμφανίζουν συχνότερα επιθετική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου (Χατζηχρήστου, 1991). Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών, εκτός από την ηλικία τους, είναι το επίπεδο ικανότητας κάθε μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι τα κίνητρα για τη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης μπορεί να είναι διαφορετικά για κάθε μαθητή, ανάλογα με την «υψηλή» ή τη «χαμηλή» του ικανότητας (Fontana, 1996).

Επομένως ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει την κατάλληλη διδακτική ύλη και να φροντίζει για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος κάθε μαθητή για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτρέποντας την εκδήλωση απειθαρχής συμπεριφοράς από μέρους του. Με τον παράγοντα αυτό σχετίζεται και η σχολική επίδοση του κάθε μαθητή, κάτι που συχνά οι εκπαιδευτικοί συνδέουν με τη συμπεριφορά των μαθητών στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, από σχετικές έρευνες διαπιστώνονται, ότι όσο χαμηλότερη είναι η σχολική επίδοση των μαθητών, τόσο συχνότερα εμφανίζουν προβλήματα (Ανδρέου-Μαρμαρινού, 2001).

Η εκτίμηση αυτή ευθύνεται και για τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Από ανάλογες μελέτες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν στους μαθητές αυτούς περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στο μάθημα και παραβλέπουν τις αποτυχημένες τους προσπάθειες ή και τα προβλήματα πειθαρχίας που εμφανίζουν (Bossert, 1979). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται περισσότερο επιθετικά στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Συχνά μάλιστα η απειθαρχη συμπεριφορά συνδέεται με τη σχολική επίδοση σε τέτοιο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί φτάνουν στο σημείο να επιπλήττουν συχνότερα τους μαθητές χαμηλής σχολικής επίδοσης, θεωρώντας τους μάλιστα ως «ταραξίες» (Brophy-Good, 1974).

Η επιλογή εργασιών, που είναι ανάλογες με το επίπεδο ικανότητας των μαθητών και η διευκόλυνσή τους με τα αντίστοιχα μέσα και βοηθήματα, είναι σε θέση να αποτρέψει τυχόν προβλήματα που συχνά εμφανίζονται, λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας της διδακτικής ύλης (Fontana, 1996). Αυτό μπορεί, επίσης, να συμβάλει στην πιο ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, κάτι που συχνά συνδέεται και με την εκδήλωση της απειθαρχίας (Παπαδόπουλου, 1984). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι βεβαίως η καλλιέργεια ορισμένων δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, όπως η εφευρετικότητα και η διορατικότητα, αλλά και η διατήρηση της υπομονής του για την αντιμετώπιση περιπτώσεων κατά τις οποίες οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατάκτηση του διδασκόμενου αντικειμένου, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών.

Τέλος, οι παθολογικοί παράγοντες συμβάλλουν στην πρόκληση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Οι κυριότεροι παθολογικοί παράγοντες είναι νευρολογικής φύσης και οφείλονται σε κληρονομικές ατέλειες ή σε κάποιες βλάβες του εγκεφάλου και του ευρύτερου νευρικού συστήματος. Οι δυσλειτουργίες ή βλάβες του εγκεφάλου,

νευρολογικής, ορμονικής, νοητικής ψυχολογικής μορφής, προκαλούν διάφορες ελλείψεις οι οποίες επηρεάζουν τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και έχουν άμεσο αντίκτυπο στη στάση και στη συμπεριφορά του. Ένας άλλος παράγοντας που κάνει τα παιδιά να απομονώνονται ή και να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους είναι οι καταστάσεις χρόνιων ή και οξέων ασθενειών. Επίσης, συχνά τα κάνει αρκετά ανήσυχα. Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών, η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητά τους παίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στο αν κάποιο παιδί θα είναι περισσότερο αντιδραστικό ή δύσκολο από κάποιο άλλο.

Επιπλέον, η ύπαρξη ψυχολογικών τραυμάτων, κατάσταση κατά την οποία το άτομο καταλύζεται από εξωτερικά ερεθίσματα που υπερφορτώνουν τους μηχανισμούς άμυνας, προσαρμογής και επεξεργασίας των ερεθισμάτων, έτσι ώστε να διαταράσσεται η ψυχική ισορροπία του οργανισμού. Ως τραυματικά εκλαμβάνονται η γονεϊκή στέρηση, η κακοποίηση του παιδιού γενικότερα, τα ατυχήματα και ο δείκτης εγκληματικότητας (Horst, 2003). Οι ερευνητικές μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι μια σύνθετη αλληλεπίδραση πολλών διαφορετικών παραγόντων, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε εκδήλωση μιας προβληματικής συμπεριφοράς.

2.2 Εξωτερικοί παράγοντες

2.2.1. Οικογενειακό περιβάλλον

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 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. Ο Offord τονίζει ότι οι 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 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 αυτοεκτίμησή τους (Rutter & Smith, 1995). Γι' αυτό, όσο και αν η προσοχή που εκμαιεύουν ενοχλώντας είναι μια οργισμένη προσοχή, είναι πιο ευπρόσδεκτη από την αδιαφορία. Έτσι 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 επιδοκίμασία 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. Σχολικό περιβάλλον

Σύμφωνα με την έρευνα του Douet για την πειθαρχία και τις τιμωρίες, προκύπτει ότι ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού και οι αντιλήψεις του για την παιδική πειθαρχία επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά του αλλά και τους τρόπους άσκησης της πειθαρχίας στη σχολική τάξη. Ακολουθεί ο βαθμός κούρασης και η καθημερινή διάθεση του εκπαιδευτικού στην τάξη και στη συνέχεια η μόρφωση που έχει λάβει ο ίδιος. Μικρότερη επιρροή φαίνεται ότι έχει η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού, η ηλικία και το φύλο του. Επίσης, η κατάχρηση εξουσίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Πρεπουτσίδου, 1998), καθώς και οι αυταρχικοί τρόποι και οι υπερβολικές αντιδράσεις του στην απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών, είναι παράγοντες που ενισχύουν τη μαθητική απείθαρχία (Κωνσταντίνου, 1990).

Σε ένα ιδανικό σχολείο όλοι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν άριστα καταρτισμένοι τόσο πάνω στο αντικείμενό τους όσο και στις νέες εξελίξεις της παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής ψυχολογίας. Δυστυχώς όμως το ιδανικό σπάνια είναι εφικτό και το σχολείο δεν αποτελεί εξαίρεση (Dreikurs, 1986). Δεν πρέπει να διαφεύγει από τη συνείδηση του δασκάλου αλλά και από τη σκέψη όλων εκείνων που ευθύνονται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ότι τα πρότυπα δε μαθαίνονται γνωστικά, αλλά βιώνονται. Η λειτουργία της γνώσης, βέβαια, βοηθά στη βίωση των προτύπων. Χρειάζεται όμως παράλληλα να λειτουργεί και η συναισθηματική και αισθητική εμπειρία.

Ευνόητο είναι ότι τα πρότυπα περνούν με παιδαγωγικό τρόπο στα παιδιά, μέσα από πολλαπλή καλλιέργεια, με ζωντανές και δραστικές όλες τις ψυχικές και τις σωματικές λειτουργίες: τη συναισθηματική, τη διανοητική, την ψυχική, την αισθητική κ.ά., έργο που οφείλει να πραγματοποιεί το σχολείο (Περάκη, 1997). Η αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η ασυνέπεια μεταξύ των λόγων και των πράξεών του δημιουργούν επίσης προβλήματα στην ομαλή λειτουργία της τάξης. Ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι πρώτα παιδαγωγός και έπειτα μεταδότης γνώσεων. Ακόμη και σε περιπτώσεις που δε φέρει την ευθύνη για την προβληματική συμπερι-

φορά κάποιου μαθητή είναι κομμάτι του λειτουργήματός του να προσπαθήσει να τη διορθώσει. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο και φορέα αγωγής για τα παιδιά. Επομένως, κάθε λόγος του και κάθε πράξη του θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικά επιλεγμένα.

Παρατηρείται ότι συχνά ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποδίδουν τη απειθαρχη συμπεριφορά των μαθητών αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές και στην αγωγή που έχουν πάρει από την οικογένειά τους, παραβλέποντας το δικό τους μερίδιο. Για το λόγο αυτό καλό είναι ο δάσκαλος να παρακολουθεί πάντοτε από κοντά τις αντιδράσεις του παιδιού απέναντι στις δικές του διορθωτικές απόπειρες αλλά και την αυθόρμητη αντίδρασή του απέναντι στην ενοχλητική συμπεριφορά του παιδιού. Με αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος όχι μόνο θα καταλάβει από πού προέρχεται η απειθαρχη συμπεριφορά του μαθητή αλλά και τον τρόπο να τη διορθώσει.

Η διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ του παιδαγωγού, του παιδιού και του εφήβου εγγυάται την οικειοθελή συγκατάθεση των τελευταίων, αφού νιώθουν πως μπορούν να εμπιστευτούν την τιμιότητα των μεγάλων. Οι μαθητές, ακόμη και όταν κάποια πράγματα τους φαίνονται περιττά ή άδικα, πρέπει πάντα, κατά τον άγιο Ιωάννη τον Σιναΐτη, να δείχνουν εμπιστοσύνη στην κρίση του παιδαγωγού, γνωρίζοντας πως αυτός έχει κάθε στιγμή ως στόχο τη δική τους προκοπή και βελτίωση. Η στήριξη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο λειτουργίας του παιδαγωγού ως προσώπου, όπως και από την αντιμετώπιση από τον ίδιο του παιδιού ή του εφήβου ως προσώπου. Μόνο έτσι μπορεί να εξασφαλιστεί μία επικοινωνία διαπροσωπική, διανθρώπινη και όχι απλά μία σχέση διατομική ή διαλειτουργική (Κογκούλη, 2004).

Ακόμη, η μη προσαρμοσμένη διδασκαλία και η υπέρογκη ή περιορισμένη ύλη σε σχέση με τις δυνατότητες των μαθητών είναι υπαίτιες για την απειθαρχία των μαθητών. Στην περίπτωση που ο δάσκαλος δε λάβει υπόψη του τις νοητικές δυνατότητες των μαθητών και τους προσφέρει περισσότερα από όσα μπορούν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν, θα αποτύχει στο έργο του. Μεγάλη αναστάτωση μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης δημιουργεί και η αδυναμία εκ μέρους του εκπαιδευτικού στην κάλυψη της σχολικής ώρας ή η υπέρβασή της. Και στις δύο περιπτώσεις προκαλείται ανία και εκνευρισμός στους μαθητές με αποτέλεσμα την απειθαρχία.

Το ίδιο αποτέλεσμα έχει και ένα βαρετό μάθημα ή ένας ακατάλληλος τρόπος διδασκαλίας. Μία μονότονη διδασκαλία που δεν ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των

μαθητών είναι εύλογο να προκαλεί την αδιαφορία αλλά και την αντίδρασή τους. Ακόμη, και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού αλλά και οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκει τους μαθητές θα πρέπει να ενισχύουν τους κοινούς στόχους εκπαιδευτικού και μαθητών, για να αντιλαμβάνονται τη σημασία τους και να τις αποδέχονται (Schain – Polner, 1964). Σύμφωνα με τον Dreikurs, όταν οι ευκαιρίες που δίνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές για δραστηριοποίηση και αυτενέργεια μειώνονται συνεχώς, τότε αυτοί στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν αναγνώριση, καταφεύγουν σε μη αποδεκτές αντιδράσεις και συμπεριφορές. Βασική αιτία της απειθαρχίας συμπεριφοράς από πλευράς των μαθητών είναι η απόσπαση της προσοχής του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση αυτή η επιβολή τιμωρίας είναι εντελώς αναποτελεσματική και μάλιστα έχει αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Αναστασιάδη, 1995).

Πολλοί δάσκαλοι απασχολημένοι με τα δικά τους καθήκοντα και προσπαθώντας να ασχοληθούν με το κάθε παιδί ξεχωριστά προσέχουν πολύ λίγο το τι γίνεται πάνω στις σχέσεις ολόκληρης της ομάδας. Χρειάζεται εξάσκηση για να διευρύνουν το πεδίο της παρατήρησής τους, έτσι ώστε να μπορούν να αγκαλιάζουν διαρκώς ολόκληρη την τάξη. Εφόσον μπορούν να καταφέρουν κάτι τέτοιο είναι τότε σε θέση να ξεχωρίσει έναν πυρήνα αταξίας, πριν γίνει πρόβλημα, και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην απαίτηση κάθε παιδιού για προσοχή και δύναμη (Dreikurs, 1976).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούν και οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων. Τα εποπτικά μέσα, τα εργαστήρια κ.ά. βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη διδακτική ενότητα, διότι μετατρέπουν τη θεωρία σε πράξη. Παράλληλα, εμπλουτίζουν το μάθημα και προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών σε αυτό. Επομένως δεν έχουν λόγο να καταφύγουν στην απειθαρχία για να σπάσουν τη μονοτονία. Ωστόσο, λίγα είναι τα ελληνικά σχολεία που μπορούν να καυχηθούν ότι δεν παρουσιάζουν ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή.

Η ακαταλληλότητα της υποδομής των σχολικών κτιρίων και του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούν προβλήματα. Οι συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας επηρεάζουν ιδιαίτερα τη συμπεριφορά των μαθητών. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που τα σχολεία στεγάζονται σε εντελώς ακατάλληλους και εχθρικούς προς τα παιδιά χώρους, ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα. Κάποια σχολεία φιλοξενούνται σε χώρους που δεν προοριζόταν για τη χρήση αυτή, γεγονός το οποίο δημιουργεί πάντα

προβλήματα, πολλά ή λίγα ανάλογα με την περίπτωση. Οι στενοί και πολλές φορές επικίνδυνοι χώροι που προορίζονται για τη δραστηριοποίηση των μαθητών συμβάλλουν αρνητικά στην ψυχολογία τους και προκαλούν την εκδήλωση πειθαρχικών προβλημάτων.

Το κυλιόμενο ωράριο είναι μία ακόμη από τις λύσεις ανάγκης που χρησιμοποιούνται για να καλυφθεί η έλλειψη των σχολικών χώρων. Και όπως όλες σχεδόν οι λύσεις ανάγκης έχει και αυτό τα μειονεκτήματά του. Οι εβδομαδιαίες εναλλαγές των ωρών διδασκαλίας προκαλούν εκνευρισμό στους μαθητές. Επίσης όλες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, σχετικά με την ικανότητα προσήλωσης των παιδιών αλλά και των ενηλίκων, καταλήγουν στο ότι η ανθρώπινη προσοχή είναι πιο αυξημένη τις πρωινές ώρες. Εξαιτίας της διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών κάθε δάσκαλος παρατηρεί σοβαρές δυσκολίες των μαθητών να γεφυρώσουν τις διαφορές του πατρικού σπιτιού και του σχολείου.

Αυτές τις δυσκολίες ενισχύουν περισσότερο οι διαφορετικοί εκπαιδευτικοί σκοποί του σχολείου και ο διαφορετικός τρόπος συμπεριφοράς των δασκάλων προς τους μαθητές. Υπάρχουν δάσκαλοι, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν με σχολικές τιμωρίες τέτοιες συγκρούσεις και τα επακόλουθά τους, όπως: ανησυχία, αδιαφορία, απειθαρχία και εχθρικότητα, αλλά προσπαθούν να κερδίσουν τους μαθητές τους με καλύτερα κίνητρα. Υπάρχουν όμως και εκείνοι οι δάσκαλοι, οι οποίοι, για την αντιμετώπιση αυτών των συγκρούσεων και τη δική τους επιβολή στη σχέση τους με τους μαθητές, χρησιμοποιούν βασανιστικά μέσα και τιμωρίες (Βουϊδάσκη, 1987). Με την επιλογή αυτής της αντιμετώπισης τα προβλήματα πειθαρχίας καλύπτονται αλλά δεν επιλύονται, για να ξαναεμφανιστούν σε μία πιο πρόσφορη περίπτωση ακόμη πιο έντονα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάζει και να εκσυγχρονίζεται. Οι μεταρρυθμίσεις όμως, ιδιαίτερα αν είναι συχνές, προκαλούν άγχος και αναστάτωση στους μαθητές. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται να γίνονται με πολλή προσοχή και αφού ενημερωθούν πλήρως οι άμεσα ενδιαφερόμενοι για αυτές.

2.2.3. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Αν και οι μεγάλες αντιθέσεις των κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων από τα οποία προέρχονται οι μαθητές έχουν αμβλυνθεί σε μεγάλο βαθμό, φαίνεται ότι ως ένα

βαθμό αυτές επηρεάζουν, τη συμπεριφορά τους (Fontana, 1996). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι ορισμένοι μαθητές έχουν θετική ή αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, ανάλογα με τη στάση της οικογένειάς τους, φαίνεται ότι επικρατεί ακόμα και σήμερα (Δήμου, 1998). Αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, λόγω αντικειμενικών ελλείψεων, έχουν συνήθως μειωμένη αυτοεκτίμηση και φυσικά περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν μία σύγκρουση των αξιών που διδάσκονται στο σπίτι με εκείνες που διδάσκονται στο σχολείο (Fontana, 1996).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις θέσεις κάποιων εκπαιδευτικών, οι μαθητές αυτοί έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν απείθαρχη συμπεριφορά στο σχολείο και λιγότερες να κατακτήσουν μία συγκεκριμένη κοινωνική θέση με «κύρος» στην τάξη (Δήμου, 1998). Αντίθετα, τα παιδιά των μέσων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων επιβραβεύονται στο σπίτι για τους καλούς τους τρόπους, το ενδιαφέρον τους για μελέτη και την πειθαρχημένη τους συμπεριφορά, όπως συμβαίνει και στο σχολείο (Αναγνωστοπούλου, 2005). Επομένως είναι πιο εύκολο για αυτά να υιοθετήσουν τις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς που υποδεικνύονται στο σχολείο.

Τα παιδιά όμως των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων δεν έχουν τα ίδια κίνητρα και την ίδια ενθάρρυνση από την οικογένειά τους για τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες ή για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Χατζηχρήστου, 1991). Σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά αυτά δεν έχουν και το χρόνο ή το χώρο να μελετήσουν όσο χρειάζεται, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου κάτι που τους διαφοροποιεί από τα άλλα παιδιά και τους οδηγεί σε απείθαρχη συμπεριφορά. Η κακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή προκαλεί στον τελευταίο πίεση.

Παράλληλα του δημιουργούνται και αισθήματα κατωτερότητας απέναντι στους συμμαθητές του. Τα πειθαρχικά παραπτώματα αποτελούν για το παιδί αυτό τρόπο εκτόνωσης. Επειδή η επιθυμία να γίνει δεκτό και μέτοχος μέσα στην ομάδα είναι πρωταρχική, η πιο δυσάρεστη εμπειρία για οποιοδήποτε παιδί είναι το αίσθημα ότι είναι κατώτερος από τους άλλους. Οποιαδήποτε κακουχία, τραγωδία ή λύπη και ταλαιπωρία είναι σχετικά ανεκτή όσο δεν υποβιβάζει την κοινωνική του θέση. Τότε μόνο μπορεί να ελαττωθεί το αίσθημά του ότι ανήκει στην ομάδα. Και το αίσθημα πως δεν ανήκει είναι η μεγαλύτερη συμφορά για κάθε ανθρώπινο πλάσμα. Τα

αισθήματα κατωτερότητας αναστέλλουν ή περιορίζουν την ανάπτυξη του αναγκαίου κοινωνικού ενδιαφέροντος (Dreikurs, 1976).

Η κοινωνική αυτή κατωτερότητα επιδρά στις σχέσεις του παιδιού και το ωθεί να βρει ατομικές αναπληρώσεις. Η βασική του ανάγκη να μετέχει στην ομάδα παρεμποδίζεται από μία επιθυμία για προσωπική ανύψωση. Βέβαια η προσωπική ανύψωση αποτελεί και αυτή μέρος της επιθυμίας που έχει για συμμετοχή. Η ικανότητά του όμως να επιτύχει την παραδοχή του από την ομάδα φαίνεται πρώτα να απαιτεί την αναπλήρωση του αισθήματος κατωτερότητας. Αν αυτό δεν είναι δυνατό, τότε τίποτε άλλο δεν απομένει παρά να αποτραβηχτεί τελειωτικά από κάθε συμμετοχή (Dreikurs, 1976).

Υπάρχει η δυνατότητα δύο αντιδράσεων, κάθε φορά που το παιδί δοκιμάζει αισθήματα κατωτερότητας. Είτε προσπαθεί να αναπληρώσει είτε αποσύρεται. Η αναπλήρωση αυτή μπορεί να είναι άμεση ή πολύμορφη. Μπορεί να γίνει με ωφέλιμους τρόπους ή με μεθόδους που ο Adler ονόμασε *«στραμμένους προς την ανώφελη πλευρά της ζωής. Δεν υπάρχει ένας μοναδικός κανόνας για ό,τι αφορά στην κατεύθυνση που θα πάρει ένα παιδί. Τα αισθήματα κατωτερότητας είναι ένας δυναμικός παράγων για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των γνωρισμάτων του χαρακτήρα»*.

Ιδιαίτερα τα παιδιά που προέρχονται από προβληματική οικογένεια, εξαιτίας της επιθετικής και βάνανσης συμπεριφοράς στον οικογενειακό χώρο, αποκτούν πολλές φορές αρνητικές εμπειρίες και παρόμοια επιθετική συμπεριφορά, που δυσχεραίνει την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, πράγμα που έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που τους μεταβιβάζει εμπειρίες κοινωνικοποίησης, οι οποίες κατά ένα αξιοσημείωτο μέρος βρίσκονται σε φοβερή αντίθεση με το υπάρχον σχολικό σύστημα. Έτσι από το σπίτι μεταφέρονται οι προϋποθέσεις για την εμφάνιση επιθετικότητας, απειθαρχίας και σύγκρουσης στο σχολείο.

Μπορεί, δηλαδή, να λεχθεί πως η εξάπλωση της απειθαρχης συμπεριφοράς παίρνει επιδημική μορφή. Τα παιδιά που βλέπουν και ζουν στην οικογένειά τους την επιθετική συμπεριφορά την μεταφέρουν στην ευρύτερη κοινωνική τους ομάδα, για να τη μεταδώσουν και στα άλλα παιδιά (Βουϊδάσκη, 1987).

2.2.4. Πολιτισμικό περιβάλλον

Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται με την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι οι διαφορές που πηγάζουν από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές (Fontana, 1996) και κυρίως από τα πρότυπα και τις αξίες του συγκεκριμένου πολιτισμικού χώρου από τον οποίο προέρχονται (Χατζηχρήστου, 1991). Πέρα από τις οικονομικές διαφορές, που μπορεί να έχουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές και θρησκευτικές ομάδες, συνήθως έρχονται αντιμέτωποι με τη σύγκρουση σπιτιού-σχολείου. Αυτό συμβαίνει γιατί στο οικογενειακό τους περιβάλλον ισχύουν διαφορετικοί θρησκευτικοί και ηθικοί κώδικες, που μπορεί να είναι πιο αυστηροί ή να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των συγκεκριμένων μαθητών στο σχολείο, με αποτέλεσμα αυτοί να περιθωριοποιούνται και να εκδηλώνουν απειθαρχία στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν (Fontana, 1996).

Ένα άλλο πρόβλημα, που συνήθως αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί, είναι η έλλειψη κατανόησης της συμπεριφοράς, που αναμένεται από αυτούς στο σχολείο, λόγω της διαφορετικής γλώσσας που μιλούν στην οικογένειά τους (Fontana, 1996). Απαιτείται μεγάλη προσπάθεια τόσο από την πλευρά των ίδιων των μαθητών όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε οι μαθητές αυτοί να κατακτήσουν τη γλώσσα αλλά και τις αξίες του σχολείου και να ενταχθούν αποτελεσματικά στην ομάδα της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΤΡΟΠΟΣ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΕΤΑΙ ΜΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Με τον όρο «προβλήματα συμπεριφοράς» εννοούμε «τη χρόνια ύπαρξη ακραίων συμπεριφορών που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος που εμφανίζονται» (Κανδαράκης, 2004: 98) και μπορεί να περιλαμβάνουν την απόσυρση, τη σχολική φοβία, την αντικοινωνικότητα, την αδυναμία συνεργασίας, το θυμό, τις απειλές, τη σχολική φοβία κ.ά. (Layman, Hussey, Laing, 2002). Η συμπεριφορά του παιδιού υπάρχει ως ένα συνεχές και δεν υπάρχει συγκεκριμένη γραμμή που διαχωρίζει την προβληματική συμπεριφορά από ένα σοβαρό συναισθηματικό πρόβλημα. Ένα πρόβλημα συμπεριφοράς μπορεί να ποικίλει από μέτριο μέχρι πολύ σοβαρό.

Η διάγνωση αποτελεί την καλύτερη μέθοδο ανίχνευσης του προβλήματος, βασισμένη στις συμπεριφορές του παιδιού που υπαγορεύουν ότι έχει μια συγκεκριμένη ψυχική διαταραχή και όχι ένα πρόβλημα που όλα τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίσουν κάποια στιγμή στη ζωή τους. Έρευνες που έγιναν για την αιτία των συναισθηματικών- συμπεριφορικών διαταραχών, έδειξαν ότι ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος δέχεται και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, είναι διαφορετικός σε κάποιες διαταραχές, σε σχέση με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα. Συνήθως για τη διάγνωση των συμπεριφορικών προβλημάτων χρησιμοποιείται το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM-IVR (Pacer Action Information Sheets).

- Διαταραχή Προσαρμογής- Adjustment Disorder: Περιγράφει τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα που επιδεικνύουν τα παιδιά όταν δεν μπορούν να προσαρμοστούν κατάλληλα, για ένα διάστημα, σε αχχογόνα γεγονότα ή αλλαγές στη ζωή τους. Τα συμπτώματα, τα οποία μπορεί να εμφανιστούν μέσα σε τρεις μήνες από το αχχογόνο γεγονός ή την αλλαγή και διαρκούν για περισσότερους από έξι μήνες, περιλαμβάνουν: άγχος- περισσότερο από το αναμενόμενο για μία αντίστοιχη περίπτωση- και δυσκολία στην κοινωνική ή σχολική λειτουργικότητα. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη διαταραχής προσαρμογής, που ποικίλουν από το φόβο ή το άγχος έως τη φυγοπονία, το βανδαλισμό ή τους καβγάδες. Η Διαταραχή

Προσαρμογής είναι σχετικά συχνή και εμφανίζεται σε 5% με 20% του πληθυσμού (Pacer Action Information Sheets, 2006).

- Διαταραχή της διαγωγής – Conduct Disorder: Χαρακτηρίζεται από συμπεριφορά που παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων, όπως ψέματα, κλοπές ή απάτες. Θεωρείται προοίμιο της ενήλικης Αντικοινωνικής Διαταραχής της Προσωπικότητας, καθώς εμφανίζει παρόμοια αντικοινωνική συμπεριφορά. Η συμπεριφορά των ατόμων ομαδοποιείται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

- την επιθετικότητα προς ανθρώπους και ζώα (εκφοβισμός, απειλές, καβγάδες, σκληρή σωματική μεταχείριση, χρήση αντικειμένου με σκοπό τη βλάβη του άλλου κλπ.)
- την καταστροφή περιουσίας (εμπρησμός, άλλη καταστροφή περιουσίας)
- απάτες ή κλοπές (διάρρηξη, ψέματα, κλοπή χωρίς σωματική επίθεση κλπ.)
- σοβαρές παραβιάσεις κανόνων (παραμονή έξω από το σπίτι- παρά τις γονεϊκές απαγορεύσεις- από την ηλικία των 13, εγκατάλειψη σπιτιού για τουλάχιστον δύο φορές- εκ των οποίων η μία χωρίς επιστροφή για μεγάλο χρονικό διάστημα, σκασιαρχείο από το σχολείο).

Αν και φαινομενικά η συμπεριφορά τους μπορεί να είναι σκληρή, στην πραγματικότητα τα άτομα με αυτή τη διαταραχή μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Άλλα χαρακτηριστικά τους είναι η έλλειψη ενοχών για τις πράξεις τους, οι επιφανειακές σχέσεις με συνομηλίκους και ενηλίκους, οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, η ευερεθιστότητα, η ανυπομονησία, οι εκρήξεις οργής, η απρόσεκτη συμπεριφορά που οδηγεί συχνά σε ατυχήματα, τα προβλήματα με το νόμο, οι τραυματισμοί, καβγάδες, η χρήση ουσιών και οι απόπειρες αυτοκτονίας, συχνά επιτυχημένες.

Η ηλικία έναρξης εμφάνισης είναι στην παιδική ηλικία (πριν τα 10 χρόνια) ή στην εφηβική ηλικία (μετά τα 10 χρόνια), όπου φαίνεται τα συμπτώματα να είναι λιγότερο έντονα και η πιθανότητα εμφάνισης της Αντικοινωνικής Διαταραχής της Προσωπικότητας στην ενήλικη ζωή μικρότερη. Εμφανίζεται σε 6% με 16% σε αγόρια και 2% με 9% σε κορίτσια και μπορεί να εμφανιστεί ακόμα και από τα 5-6 έτη, ενώ η πορεία της ποικίλλει. Γενικά, όσο πιο νωρίς εμφανίζεται τόσο χειρότερη η πρόγνωση. Αν υπάρχουν κλινικά σημαντικά προβλήματα διαγωγής που δεν πληρούν τα κριτήρια για άλλη διαταραχή, τότε η διάγνωση είναι Διαταραχή της Προσαρμογής (με

Διαταραχή της Διαγωγής ή Μεικτή με Διαταραχή των Συναισθημάτων και της Διαγωγής). Αν υπάρχουν προβλήματα διαγωγής που δεν πληρούν τα κριτήρια για Διαταραχή της Διαγωγής ή Διαταραχή της Προσαρμογής, μπορούν να χαρακτηριστούν ως Αντικοινωνική Συμπεριφορά του Παιδιού ή Εφήβου (Μάνος, 1997).

- **Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή – Oppositional Defiant Disorder:** Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής είναι η ανυπακοή, η αρνητική στάση, η προκλητικότητα, η εναντίωση και η εχθρικότητα. Το άτομο με τη διαταραχή παρουσιάζεται επίμονο, ενοχλείται εύκολα, δε δέχεται συμβουλές και οδηγίες, δεν υποχωρεί, δε συμβιβάζεται, προκαλεί, θυμώνει, χάνει την ψυχραιμία του και γενικά δοκιμάζει τα όρια της υπομονής των άλλων. Η συμπεριφορά του ατόμου πρέπει να έχει τουλάχιστον τέσσερα και παραπάνω από τα παρακάτω συμπτώματα, για περισσότερους από 6 μήνες, ώστε να υπάρξει διάγνωση για εναντιωτική προκλητική διαταραχή:

- συχνά ξεσπάσματα θυμού (κλάμα, γρίνια, βρισιές, φωνές, κλωτσιές, μπουνιές, χτύπημα του κεφαλιού, γρατζούνισμα, δάγκωμα και κράτημα αναπνοής)
- συχνοί καβγάδες με ενηλίκους
- ανυπακοή/ άρνηση σε κανόνες/ συμβουλές/ υποδείξεις
- συχνά ενοχλεί τους άλλους
- συχνά κατηγορεί άλλους για δικά του σφάλματα/ κακή διαγωγή
- συχνά είναι ευερέθιστο
- συχνά είναι θυμωμένο και μνησικάκο
- συχνά είναι εκδικητικό.

Εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια πριν την εφηβεία, αργότερα όμως είναι το ίδιο συχνή σε αγόρια και κορίτσια, ενώ η συχνότητά της κυμαίνεται από 2% έως 16%. Είναι εμφανής πριν την ηλικία των 8 ετών και μερικές φορές αποτελεί το προοίμιο της Διαταραχής Διαγωγής (Μάνος, 1997).

- **Διαταραχή Διασπαστικής Συμπεριφοράς Μη Προσδιοριζόμενη:** Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι διαταραχές που χαρακτηρίζονται από προβλήματα διαγωγής ή από εναντιωτική συμπεριφορά, που όμως δεν πληρούν τα κριτήρια για κάποια από τις δύο παραπάνω διαταραχές (Μάνος, 1997).

Άλλες έρευνες, αναφορικά με τη μαθητική ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο σχολικό χώρο, κατηγοριοποιούν σε γενικές κατηγορίες τις διάφορες μορφές που παρουσιάζονται με διαφορετικούς συνδυασμούς και σε διαφορετική ένταση. Παραθέτουμε τις πιο σύνθετες μορφές που συναντά ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και στην τάξη:

☞ **Προβλήματα σχετικά με τη μάθηση**

- Έλλειψη προσοχής
- Δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του
- Δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού

☞ **Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη**

- Δεν ζητάει το λόγο, αλλά «πετάγεται»
- Αρχίζει συζητήσεις με τους διπλανούς του για εκτός μαθήματος θέματα
- Ενοχλεί τους διπλανούς με θορύβους, πειράγματα, μορφασμούς κ.λπ.
- Διακόπτει άλλους όταν μιλούν
- Δεν συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων
- Πετάει μικροαντικείμενα στους άλλους
- Έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα
- Εγκαταλείπει χωρίς άδεια το θρανίο του ή εξέρχεται από την τάξη
- Χρησιμοποιεί εριστική, υβριστική ή απειλητική γλώσσα κατά την επικοινωνία του με εκπαιδευτικό και συμμαθητές
- Απουσιάζει αδικαιολόγητα

☞ **Προβλήματα διαπροσωπικά ή διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα**

- Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς
- Εμπλέκεται σε σωματικές, βίαιες επιθέσεις
- Ψεύδεται κατά συρροή
- Κλέβει αντικείμενα άλλων (Ματσαγγούρας Ηλ., 2000)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΤΥΠΟΙ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά παρουσιάζουν ιδιαίτερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα προσαρμογής. Υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες παιδιών με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτά που εσωτερικεύουν τα προβλήματα και παρουσιάζουν ενδοατομική διαταραχή ψυχοσυναισθηματικής μορφής, ενώ στην δεύτερη αυτά που τα εξωτερικεύουν και παρουσιάζουν διαταραχή στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η «αποκλίνουσα συμπεριφορά» δεν είναι μονοδιάστατη μεταβλητή που έχει ένα μόνο συγκεκριμένο τρόπο εκδήλωσης, αλλά είναι πολυδιάστατη αφού εμφανίζεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν από την αποκλίνουσα συμπεριφορά για τον ίδιο το μαθητή, τον εκπαιδευτικό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον είναι σημαντικοί.

Υπάρχουν δύο περιπτώσεις αντίδρασης των παιδιών στις δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Η πρώτη περίπτωση είναι να εσωτερικεύσουν το πρόβλημα, δηλαδή να κρατήσουν τις ψυχικές και συναισθηματικές φορτίσεις μέσα τους, οπότε μπορεί να δημιουργηθούν διάφορες καταστάσεις εσωτερικής σύγκρουσης, ψυχοσωματικές νευρώσεις, φοβίες, ανησυχίες, μελαγχολία, υπερευαισθησία, κατάθλιψη, απομόνωση, κοινωνική απόσυρση, συστολή, παθητικότητα, τάσεις αυτοκαταστροφής ή ακόμη και αυτοκτονίας. Η δεύτερη περίπτωση είναι να εξωτερικεύσουν τις συναισθηματικές φορτίσεις και εντάσεις που δημιουργούνται από κάποιο πρόβλημα, οπότε βρίσκουν πρόσφορο έδαφος η επιθετικότητα, η αντιδραστικότητα, η προκλητικότητα, οι βανδαλισμοί, οι κλοπές, οι απάτες και άλλες ενέργειες που εμπίπτουν στις παραβάσεις του νόμου (Achenbach, 1991).

Οι συμπεριφορές αυτές με την επανάληψη προσδιορίζουν κοινωνικά το άτομο, γίνονται συνήθεια και στάση που στις περισσότερες περιπτώσεις εκδηλώνεται ως αντικοινωνική συμπεριφορά, εγκληματικότητα, χρήση απαγορευμένων ουσιών, περιθωριοποίηση, δυσχέρεια σύναψης κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων κ.ά. Τα τελευταία χρόνια, ορισμένοι ερευνητές αναφερόμενοι στις δύο αυτές τάσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς, δηλαδή, της εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης των προβλημάτων χρησιμοποιούν τον όρο «συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες»

(Laihg & Chazan, 1987. Wihkley, 1996. Poulou & Notwich, 2000). Ο όρος «συναίσθηματικές δυσκολίες ή διαταραχές» χρησιμοποιείται για να αποδοθούν τα προβλήματα που έχουν σχέση με την εσωτερικευμένη μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ ο όρος «συμπεριφορικές δυσκολίες» για την εξωτερικευμένη.

4.1 Εσωτερικευμένη συμπεριφορά

Σύμφωνα με τον Walker (1997), όταν αναφερόμαστε στην εσωτερικευμένη συμπεριφορά πρόκειται για τις περιπτώσεις εκείνων των παιδιών, στις οποίες η συμπεριφορά τους κάθε άλλο παρά επιθετική μπορεί να χαρακτηριστεί. Μοιάζει μάλιστα το πρόβλημά τους να εντοπίζεται στην άκρως αντίθετη κατεύθυνση: εμφανίζουν ελάχιστη κοινωνική συναναστροφή με άλλους. Αν και τα παιδιά αυτά, τα οποία μονίμως συμπεριφέρονται ανώριμα και επιλέγουν την απομόνωση, δεν αποτελούν απειλή για τους υπόλοιπους, υιοθετούν μια στάση η οποία εμποδίζει την ευρύτερη ανάπτυξη και εξέλιξή τους.

Συγκεκριμένα, σπάνια επιλέγουν να παίζουν με συνομηλίκους τους, συνήθως δεν έχουν τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και τη διασκέδαση, ενώ μοιάζουν να αναλώνονται σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις. Κάποια αντιμετωπίζουν με φόβο διάφορες καταστάσεις, χωρίς όμως προφανή λόγο, συχνά παραπονούνται ότι είναι άρρωστα ή ότι πονάνε, ενώ περνάνε περιόδους έντονης κατάθλιψης. Όπως είναι αναμενόμενο, ανάλογες συμπεριφορές λειτουργούν αποτρεπτικά για την συμμετοχή του παιδιού σε σχολικές δραστηριότητες, ενώ περιορίζουν τις ευκαιρίες του για μάθηση (Heward, 2000). Είναι ακριβώς αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών που προαναφέρθηκαν, που καθιστούν δύσκολο τον εντοπισμό τους ως ομάδας παιδιών που χρήζουν παρέμβασης.

Έτσι, στην περίπτωση της εσωτερικευσης των προβλημάτων υποφέρει το ίδιο το άτομο και οι στενοί συγγενείς που βιώνουν καθημερινά τα προβλήματα του παιδιού. Οι γονείς έχοντας χρέος να ανταποκριθούν στις ανάγκες που παρουσιάζονται, καλούνται να συμπαρασταθούν και να βοηθήσουν το παιδί να ανταπεξέλθει στα προβλήματα. Τα άτομα αυτά δε δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα στη λειτουργία της τάξης και η παρουσία τους περνάει απαρατήρητη. Δεν είναι λίγες οι φορές, μάλιστα, που πέφτουν θύματα επιθέσεων, προσβολών και απειλητικών ενεργειών από τους συμμαθητές τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα άτομα αυτά εκδηλώνουν ψυχοσωμα-

τικές διαταραχές, όπως εμετούς, ζαλάδες, ναυτίες, πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι, αλλεργίες, άσθμα κ.ά. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να κάνουν το παιδί να νοσήσει σοβαρά και να υποχρεωθεί να καθηλωθεί στο σπίτι, απέχοντας από το σχολείο.

4.2 Εξωτερικευμένη συμπεριφορά

Η εξωτερικευμένη συμπεριφορά είναι ο πιο διαδεδομένος τύπος προβληματικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα παιδιά. Έτσι, στο πλαίσιο της τάξης τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν την ακόλουθη εικόνα: *«Σηκώνονται από τη θέση τους. Γελάνε, αντιμιλούν και βρίζουν. Ενοχλούν τους συμμαθητές τους. Χτυπάνε και τσακώνονται. Αγνοούν τον εκπαιδευτικό. Διαμαρτύρονται. Διαφωνούν υπερβολικά. Κλέβουν. Λένε ψέματα. Καταστρέφουν την σχολική περιουσία. Δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης. Εκδηλώνουν έντονο θυμό. Αποκλείονται από ελεγχόμενες από τους συμμαθητές δραστηριότητες. Δεν ανταποκρίνονται στις διορθώσεις του εκπαιδευτικού. Δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται»* (Walker, 1997).

Οι Rhode κ.ά. (1998) τονίζουν ότι η μη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έχει να κάνει με την αδιαφορία απέναντι στις οδηγίες του εκπαιδευτικού και την μη εκτέλεση μιας δραστηριότητας μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο. Όπως οι ίδιοι οι ερευνητές τονίζουν, οι διαφωνίες, ο θυμός, οι τσακωμοί και η καταπάτηση των κανόνων έρχονται ως αποτέλεσμα στην αποφυγή της εκτέλεσης μιας εντολής του εκπαιδευτικού ή της ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας. Αν και όλα τα παιδιά κλαίνε, χτυπούν και αντιδρούν σε κάποιο βαθμό στις απαιτήσεις των γονιών και των δασκάλων τους, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν αυτές τις συμπεριφορές με μεγαλύτερη συχνότητα. Επιπρόσθετα, η αντικοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά τους συχνά έρχεται χωρίς πρόκληση. Μοιάζουν, έτσι, να βρίσκονται σε συνεχή σύγκρουση με τους γύρω τους και η επιθετικότητά τους προκαλεί την έκρηξη και την αντίδραση όσων τους περιβάλλουν, με αποτέλεσμα σπάνια να επιθυμεί κανείς την συναναστροφή μαζί τους (Heward, 2000).

Έτσι η εξωτερικευμένη μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς βιώνεται από τους άλλους ως ανάρμοστη, αντικοινωνική ή αντιδραστική. Αυτή η αποδοχή εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονη στο σχολικό περιβάλλον και περισσότερο στη σχολική τάξη, όπου οι απαιτήσεις για συμμόρφωση είναι αρκετά μεγάλες. Τα προβλήματα απειθαρχίας που δημιουργούν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς κατά την διάρκεια του

μαθήματος, θεωρούνται από τους σημαντικότερους παράγοντες διατάραξης και αποδιοργάνωσης της ομαλής διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Συγχρόνως τα προβλήματα αυτά αποτελούν πηγή άγχους, απειλής και αμφισβήτησης του ρόλου των εκπαιδευτικών, της κοινωνικής θέσης και του επιστημονικού τους κύρους, ενώ πολλές φορές γίνονται αφορμή για διενέξεις με τους μαθητές που είναι στρεσογόνες και αρκετά περίπλοκες στη μορφή. Σε αυτές πολλές φορές εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες της σχολικής κοινωνίας, όπως οι συμμαθητές, οι γονείς αυτών και άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε εκρήξεις θυμού, εκνευρισμού, απόγνωσης και οργής (Δαβατζόγλου, 1997 & Καψάλης, 1995).

Επίσης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το γενικό κλίμα της τάξης, την απόδοση των μαθητών και τη μάθηση. Οι ίδιοι οι συμμαθητές γίνονται πολλές φορές δέκτες των ανάρμοστων ενεργειών των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά. Σ' αυτές τις περιπτώσεις θεωρούν ότι καταπατούνται οι προσωπικές ελευθερίες και τα δικαιώματα τους στο σχολείο. Επίσης αισθάνονται ενοχλημένοι, θιγμένοι και αναστατωμένοι γιατί δε μπορούν ήρεμα και απρόσκοπτα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα ή διότι είναι αναγκασμένοι να αντιμετωπίσουν κάποια μορφή επίθεσης ή ενόχλησης.

Τα παιδιά με εξωτερικευμένη μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ιδιαίτερα όταν αυτή εκδηλώνεται με βίαιο, επιθετικό τρόπο, χαρακτηρίζονται ως «δύσκολα-κακά» και βιώνουν αισθήματα απόρριψης από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο στιγματισμός αυτός ενοχλεί τους γονείς και τα άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος των παιδιών που βιώνουν δυσμενή συναισθηματική φόρτιση και αναπτύσσουν αισθήματα άγχους, αγωνίας, ενοχής και κοινωνικής μειονεξίας. Επίσης καλούνται να ασχολούνται επιπρόσθετα και συνεχώς με τα παιδιά εποπτεύοντας και ελέγχοντας τα για αποφυγή δυσμενών καταστάσεων. Συνεπώς, οι δυσκολίες συμπεριφοράς είναι ένα πρόβλημα πολύ πιο σοβαρό από όσο μέχρι πρότινος εθεωρείτο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

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 εντόπισε ότι η επιτυχία των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οφείλεται στην ικανότητα τους να προλαβαίνουν τη δημιουργία προβλημάτων. Οι περισσότερες 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.

- **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 (Μακρυγιάννης, 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.

- **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. 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 κυρίως 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, που 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 δεξιοτεχνία 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 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. 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. 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. 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. Ο εκπαιδευτικός 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. 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 και την εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος για το έργο που επιτελούν οι μαθητές, και ως σύνολο και ως μεμονωμένα άτομα (Πυργιωτάκης, 1999).

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. 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 (Τσιπλητάρης, 1996).

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. Αδικαιολόγητες 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 και σε αυτή την περίπτωση θα έχουμε αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Edwards, 1997).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του επιτυχημένου δασκάλου, η αμεροληψία, φαίνεται να κατατάττει 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 διασκεδάσει 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», που 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 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. Συνήθως ένας δάσκαλος που ενδιαφέρεται για τον κόσμο του παιδιού, είναι πρόθυμος να αφιερώσει κάποιο χρόνο μιλώντας με τα παιδιά και ακούγοντας αυτά που έχουν να του πουν (Fontana, 1996a).

- **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 και τον G. Mead, 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.

1. Σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή

Η σχέση που συνάπτει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές τους έχει, κατά κοινή διαπίστωση επίπτωση στην άμεση συμπεριφορά 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. 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 δασκαλο-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. 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. 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. 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 εμπραθητικής κατανόησης. Η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της μαθητικής άποψης και η δεξιότητα της εμπραθητικής ικανότητας τον βοηθάει να δει τα πράγματα από τη μαθητική σκοπιά και κυρίως να κατανοήσει τα συναισθήματα των μαθητών (Edwards 1997). Ακόμη, η εμπραθητική ακρόαση εκφράζεται παραγλωσσικά από τον εκπαιδευτικό με την άμεση οπτική επικοινωνία 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).

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. 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..

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 (Charney, 1998).

3. 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. 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. Σχολικές μονάδες που χρησιμοποίησαν συστηματικά την εμπλοκή των μαθητών στη διατύπωση κανονισμών είχαν θεαματική βελτίωση στον τομέα της μαθητικής συμπεριφοράς, 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.

4. Έναρξη της σχολικής χρονιάς

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 (Targers, 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 άμβλυση των φόβων που μπορεί να έχουν οι μαθητές για το πρόσωπό του και η επιβεβαίωση των προσδοκιών τους (Salzberger-Wittenberg, 1996).

5. 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.

➤ Προετοιμασία του μαθήματος

Αλλεπάλληλες 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. 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 ενότητα, 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.

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 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 (Ματσαγγούρας, 2007).

➤ **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.

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 και για το τι ακριβώς αναμένεται από αυτούς να κάνουν κατά το μάθημα και μετά το πέρας του μαθήματος. 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.

➤ **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 προσέλκυσης, τεχνικές διατήρησης και τεχνικές διευκόλυνσης της προσοχής.

☞ **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 εμπραθητικές.

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. 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 διαμειβόμενα με το σκοπό που τέθηκε.

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 (Ματσαγγούρας, 2007).

☞ 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).

Επίσης, η επικοινωνία με τη χρήση της «γλώσσας του σώματος» 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. 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», κ.ά. Τον ίδιο σκοπό 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.

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. 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 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).

☞ 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 (Χρηστάκης, 2001).

➤ 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 περιεχόμενό 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.

☞ 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 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. 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).

☞ 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.

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. Μέσα από όλους αυτούς τους μηχανισμούς οι μαθητές, μιμούμενοι το δάσκαλο τους ή συμ-

μαθητές 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.

☞ 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.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

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 अपαράδεκτες για κάποιο λόγο, μπορούμε να βοηθήσουμε το άτομο που τις παρουσιάζει να τις ξεμάθει και να βάλει στη θέση τους κάτι πιο ταιριαστό. Αν θέλουμε επομένως να βοηθήσουμε κάποιον να ξεμάθει ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να μάθει κάτι πιο κατάλληλο, πρέπει να αλλάζουμε τον τρόπο με τον οποίο τον ανταμείβουμε ή όχι για τις πράξεις του.

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, τη 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.

➤ Επίλυση μικροπροβλημάτων

☞ 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 τη δυνατότητα αυτοδιόρθωσης.

1. Προγραμματισμένη αγνόηση

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: δε 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.

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.

3. Έλεγχος δια της Εγγύτητας

Στην περίπτωση όπου η παραγλωσσική παρέμβαση δεν αποδώσει, τότε ο εκπαιδευτικός προβαίνει χωρίς άλλη καθυστέρηση στο επόμενο βήμα, που είναι ο έλεγχος δια της εγγύτητας. 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 (Ματσαγούρας, 2007).

4. Έλεγχος δια του Αγγίγματος

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).

☞ 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).

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 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, που σε τελική ανάλυση διακόπτουν τη ροή του μαθήματος και χαλούν το γενικότερο κλίμα (Ματσαγγούρας, 2007).

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 (Κολλιιάδης, 1995).

2. Αναφορά του ονόματος του άτακτου μαθητή

Η αναφορά 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 μήκε «σφήνα» στο λόγο του εκπαιδευτικού, χωρίς καμία συσχέτιση με το περιεχόμενο του λόγου. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν είναι δυνατό, γίνεται κάποια προσπάθεια νοηματικής συσχέτισης (Ματσαγγούρας, 2007).

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. 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. Στη 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. Χιούμορ

Αποτελεί 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. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο έχει αυξημένη αυτογνωσία, ικανοποιητική σιγουριά για τον εαυτό του. Οι μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα τη χιουμοριστική ικανότητα και διάθεση των εκπαιδευτικών. 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 περίπτωσης ή του προσώπου που καλείται να αντιμετωπίσει μια τέτοια περίπτωση.

5. Ανάδειξη των επιπτώσεων της αταξίας

Μερικές φορές οι ατακτούντες μαθητές δεν 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. 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.

6. Προβολή των θετικών επιπτώσεων μιας αποδεκτής συμπεριφοράς

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»*. (Ματσαγγούρας, 2007).

7. Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της παρεκτροπής

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, τελειώνε 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 (Ματσαγγούρας, 2007).

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 πέρασμά μας»*. Ως τεχνική είναι πρόσφορη για μικρότερες ηλικίες (Ματσαγγούρας, 2007).

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 επιχειρήσεις 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 (Ματσαγγούρας, 2007).

10. Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη

Η μετρημένη χρήση σύντομων επιπλήξεων, που στηρίζονται από οπτική επαφή και άλλα παραγλωσσικά 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. 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).

➤ 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.

☞ Κυρώσεις μέσω φυσικών συνεπειών

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 συνειδητοποίησης 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 (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. Είναι προτιμότερο να αφήσει κανείς τις φυσικές συνέπειες να μιλήσουν μόνες τους, επισημαίνοντάς τες 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).

☞ Κυρώσεις μέσω λογικών συνεπειών

Οι λογικές συνέπειες δεν επέρχονται με φυσικό τρόπο, 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. Με την τεχνική των λογικών συνεπειών ο μαθητής 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.

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.

☞ Τιμωρητικές κυρώσεις

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 δυσαρέσκεια 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.

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 αυταρχικής 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).

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. 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 των συμμαθητών.

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 χειραγώγηση και την ενσωμάτωση. Αυτές βέβαια είναι γενικού τύπου στρατηγικές οι οποίες ως εμφανές στοιχείο ή μέσον για την υλοποίησή τους χρησιμοποιούν τις κυρώσεις (Γκότοβος, 1995). Η περιθωριοποίηση, για παράδειγμα, ενός μαθητή συντελείται μέσα από την επιβολή κάποιων κυρώσεων.

Η επιβολή κυρώσεων όμως δεν είναι πάντα αυτονόητη ή άμεση, αλλά χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με την κρίση του. 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.

➤ **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 τη 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.

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.

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. Εάν προτιμά ο εκπαιδευτικός να μη ζητά δημόσια από τα παιδιά να έρθουν να τον βρουν μετά το μάθημα, μπορεί απλώς να τραβήξει παράμερα το παιδί, καθώς θα βγαίνει από την τάξη, στο τέλος του μαθήματος.

➤ 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.

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.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

«Το σχολείο είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή της γνώσης), ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μια κοινωνία» (Φραγκουδάκη, 1985). Εκτός από το ρόλο που αναλαμβάνει στην κατανομή των επαγγελματικών θέσεων, έχει να επιτελέσει και κοινωνικοποιητικό ρόλο που θα οδηγήσει τους μαθητές να αναλάβουν στο μέλλον το ρόλο των ενηλίκων (Νόβα-Καλτσούνη, 1995).

Η εκπαίδευση θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης, αφού διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του νέου ανθρώπου. Η προσωπικότητα και ο ψυχισμός των παιδιών επηρεάζονται σημαντικά από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους και από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Ουσιαστικά το παιδί με την είσοδο του στο σχολείο κάνει το πρώτο βήμα έξω από την οικογένεια και την πρώτη του προσπάθεια να αναλάβει τις δικές του ευθύνες και να αποφασίζει για αυτά που το αφορούν. Ανεξαρτητοποιείται κατά κάποιο τρόπο από την οικογένεια του, αφού βρίσκεται αρκετές ώρες μακριά από αυτή και δεν έχει την άμεση επίβλεψη των ενηλίκων. Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπληρώσουν κάποιες από τις λειτουργίες που παλαιότερα επιτελούσε η οικογένεια ή η ευρύτερη κοινωνία, οι οποίες σήμερα έχουν μειωθεί ή αλλοιωθεί σε μεγάλο βαθμό.

Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αυτοεικόνα που θα δημιουργήσει ο μαθητής. Γι' αυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση ο εκπαιδευτικός να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και να το δείχνει αυτό, γιατί με αυτό τον τρόπο θα κερδίσει και το σεβασμό του μαθητή. Πρέπει να αποφεύγει τις προσβλητικές παρατηρήσεις, να αποδέχεται και να κατανοεί το ρυθμό εργασίας κάθε μαθητή και να είναι δίκαιος προς όλους τους μαθητές. Να αναγνωρίζει ακόμα και στον αδύνατο μαθητή τις ικανότητες που έχει σε οποιοδήποτε τομέα. Επίσης επιβάλλεται η αποφυγή εξευτελιστικών τιμωριών και η διατήρηση της ψυχραιμίας και του αυτοελέγχου, κυρίως στις προκλήσεις. Ένα άλλο σημαντικό

στοιχείο το οποίο δεν πρέπει να αγνοεί ο εκπαιδευτικός είναι το γεγονός ότι όταν χρειαστεί, τιμωρεί την παραβίαση των κανονισμών και όχι τον ίδιο το μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών, των κοινωνικών αξιών και των προσδοκιών για το μέλλον, από τη στάση ζωής τους και από τις δικές τους αξίες, γνώσεις και συμπεριφορές (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, 2001). Εξάλλου η σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή καθορίζει την ποιότητα της μάθησης. Επομένως η μάθηση διευκολύνεται όταν υπάρχει μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και σεβασμού. Η συμπεριφορά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να περιέχουν θετικά μοντέλα ρόλων και οι μαθητές να προσπαθούν να ταυτιστούν με τους δασκάλους.

Επίσης είναι αναγκαία η συχνή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που δημιουργούνται στους μαθητές εξαιτίας της συμπεριφοράς των ιδίων των εκπαιδευτικών. Συχνά η αίσθηση αδικίας που αισθάνονται οι μαθητές από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οδηγεί σε καταστροφικές και επιθετικές πράξεις. Είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν κατά την αρχική τους εκπαίδευση, ορισμένα μαθήματα για την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών, για καλύτερη κατανόηση των βιο-ψυχοκοινωνικών αλλαγών που συναντούν στην εφηβεία και για καλύτερη κατανόηση και υποστήριξη των μαθητών στις προσδοκίες και στους στόχους τους.

Παράλληλα είναι απαραίτητη η επιμόρφωση τους σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πρόληψης και αντιμετώπισης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, αφού όπως φαίνεται δεν είναι κατορθωτή η στελέχωση όλων των σχολείων με διεπιστημονικές συμβουλευτικές υπηρεσίες, αλλά και γιατί είναι αυτοί που έρχονται σε συνεχή επαφή με τους μαθητές. Εάν έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να διαχειρίζονται τα προβλήματα αυτά, μπορούν να αποτρέψουν βίαιες συμπεριφορές από μέρους των μαθητών. Απαραίτητη είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και λοιπών υπηρεσιών ψυχικής υγείας, έτσι ώστε να μπορούν να παραπέμπουν μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, 2001).

Σημαντικό ρόλο στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στο σχολείο διαδραματίζει ο τρόπος που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός να μεταδώσει τις γνώσεις. Εάν αυτός διέπεται από φαντασία, προτροπή και ενθάρρυνση, τότε το κλίμα στην

τάξη θα είναι πιο δημιουργικό. Επίσης τα προγράμματα εκπαίδευσης πρέπει να είναι σύγχρονα και ελκυστικά για τους μαθητές και η διδασκαλία δεν πρέπει να είναι τυπική. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκαίο να σχεδιάζεται όχι μόνο από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά να ζητείται και η συνδρομή ειδικών ψυχικής υγείας και κοινωνικών επιστημόνων, οι οποίοι θα φτιάχνουν ένα πρόγραμμα με ισορροπημένη κατανομή των διδακτικών ωρών, της διδακτέας ύλης, των κατάλληλων δραστηριοτήτων για την ψυχοσωματική ανάπτυξη και τρόπων αξιολόγησης με βάση τις δυνατότητες των μαθητών ανάλογα με την τάξη στην οποία βρίσκονται και την ηλικία τους, αλλά και στο πλαίσιο των κοινωνικοοικονομικών αναγκών της εποχής και της χώρας.

Στο πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνεται μια εξισορρόπηση ανάμεσα στην ανάπτυξη νοητικών, αθλητικών, καλλιτεχνικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων των μαθητών, από ειδικά εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να αποφεύγεται η εκμάθηση μόνο κάποιων στεγνών πληροφοριών και γνώσεων. Επίσης το πρόγραμμα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών και εφήβων και να γίνει μια αναβάθμιση στα πρότυπα διδασκαλίας που υπάρχουν σήμερα.

Χρήσιμη είναι η διεξαγωγή σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη στον απαιτητικό τους ρόλο. Ομοίως απαραίτητη είναι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, έτσι ώστε να ενημερώνονται για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο, για τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού, τις δράσεις του σχολείου, αλλά και για ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων ως προς την εξελισσόμενη προσωπικότητα του μαθητή, για τις συνθήκες διαβίωσης του, τα ενδιαφέροντα του, τη χρήση του ελεύθερου του χρόνου (Χουρδάκη, 1995).

Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να συμβάλει στην πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών πρέπει να αποσαφηνίσει τις δυο έννοιες του έργου του, που είναι η παιδεία και η εκπαίδευση, να αναπροσαρμόσει τις σχέσεις του με το μαθητή, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής, δηλαδή να οδηγήσει το μαθητή να τον αισθανθεί οικείο και πιο κοντά σε αυτόν και να νιώσει ότι μπορεί να συνεργαστεί και να επικοινωνήσει μαζί του. Ακόμη οφείλει να κάνει το μαθητή να αισθανθεί ότι έχει ενεργό ρόλο στη διεργασία της μάθησης, να μην τον αδρανοποιεί και να τον αφήνει αμέτοχο, αδιάφορο και παθητικό θεατή στη διδασκαλία (Χουρδάκη, 1995).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σκέφτεται θετικά για κάθε μαθητή του και να τον κατευθύνει να βρει τα προτερήματά του, να αναλαμβάνει ευθύνες και να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων τους. Πρέπει να διδάξει στα παιδιά πως θα επιλύουν τα προβλήματα που θα συναντούν στη ζωή τους, πως θα αναπτύξουν δεξιότητες στη λήψη αποφάσεων, πως θα αναπτύξουν δυνατότητες επικοινωνίας, πως θα αντιμετωπίζουν την αποτυχία χωρίς να χάνουν την αυτοεκτίμησή τους, πως θα δημιουργήσουν ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις, να αποκτήσουν στόχους και να διαμορφώσουν μια υπεύθυνη προσωπικότητα (Χριστοφόρου-Civili, 2001).

Εν κατακλείδι και συνοψίζοντας τα πιο πάνω πρέπει να σημειώσουμε ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν κάποια κίνητρα, τα οποία θα οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό να ενδιαφερθεί περισσότερο για να εκπληρώσει το ρόλο του. Συνεπώς είναι χρήσιμο να βελτιωθούν οι αποδοχές των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να είναι αντάξιες του σημαντικού ρόλου που έχουν αναλάβει και ταυτόχρονα να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Αναμφισβήτητα, ο κυριότερος και πιο καθοριστικός παράγοντας για τη σωστή κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι η οικογένεια, αφού *«ως σύστημα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς και των κοινωνικών ρόλων που θα διαδραματίσουν στη ζωή τους αργότερα»*. Στο χώρο της οικογένειας το παιδί θα σχηματίσει ένα μεγάλο μέρος της προσωπικότητας και της κοινωνικής του ταυτότητας, θα διαμορφώσει μια αντίληψη του κοινωνικά αποδεκτού ή μη αποδεκτού, θα αφομοιώσει δηλαδή τις πρώτες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, θα αποκτήσει την ικανότητα για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων.

Παλαιότερα οι ρυθμοί στην οικογένεια ήταν πιο ήρεμοι, υπήρχε συνεργασία μεταξύ των μελών της, και παρόλο που τις περισσότερες φορές απουσίαζε η επικοινωνία μεταξύ τους, ο ρόλος του καθενός μέσα στην οικογένεια ήταν ξεκάθαρος. Σήμερα, η κοινωνία έχει γίνει πολύ υλιστική, η οικογένεια δοκιμάζεται, οι γονείς αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα, τα διαζύγια αυξάνονται και η ψυχική υγεία των παιδιών κλονίζεται. Παρόλο που η ελληνική οικογένεια σε μεγάλο βαθμό, κρατάει ακόμη την παραδοσιακή μορφή, φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια χάνει έδαφος ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού και ως φορέας σταθεροποίησης της προσωπικότητας των ενήλικων μελών της, αλλά και ως χώρος προσωπικής αναζήτησης και ολοκλήρωσης. Τα παιδιά βρίσκονται τις περισσότερες ώρες της ημέρας εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, σε παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία και ολοήμερα δημοτικά σχολεία που αντικαθιστούν την οικογένεια ως πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης (Κουκουτσέλου, 2003).

Ο ρόλος της οικογένειας και συγκεκριμένα «των γονέων γίνεται θεμελιακός και η αγωγή του παιδιού διαμορφώνεται σε μέθοδο, μορφή διαλόγου, συνεννόηση που έχει τις αρχές της και μαθαίνεται» (Χουρδάκη, 1995). Η οικογένεια αποτελεί την κοινωνική μεταβλητή, που έχει την αμεσότερη σχέση εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από τους νέους, αφού μπορεί να επηρεάσει είτε στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων γονιού-παιδιού, με την κοινωνικοποίηση, τη διαπαιδαγώγηση ή την επίβλεψη, είτε με αντικειμενικούς παράγοντες που θεμελιώνουν μια «παραβατική» οικογένεια. Η οικογένεια είναι ο φορέας ο οποίος μπορεί να μειώσει τις πιθανό-

τητες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς, μέσω της διδασκαλίας του αυτοελέγχου και μέσω μιας φυσιολογικής επιτήρησης των παιδιών.

Η αλληλεπίδραση των δομολειτουργικών οικογενειακών χαρακτηριστικών σε σχέση με τη θέση της οικογένειας στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και την επίδραση διαφόρων εξωγενών παραγόντων σε αυτή, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την συμπεριφορά των ανήλικων μελών της. Η έλλειψη γονικής επίβλεψης των παιδιών, ο ακανόνιστος ή σκληρός τρόπος επιβολής πειθαρχίας στα παιδιά, το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας, η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταξύ τους, το είδος της οικογένειας, η σκληρή ή παθητική ή αδιάφορη αντιμετώπιση της παραβατικότητας των παιδιών από τους γονείς και η εγκληματικότητα των ίδιων των γονέων έχουν μια άμεση ή έμμεση συσχέτιση με την παραβατικότητα των ανήλικων.

Από έρευνες προκύπτει ότι οι γονείς των παραβατικών ανήλικων τιμωρούν συχνότερα τα παιδιά τους, δίνουν περισσότερες εντολές, σε περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς δίνουν μεγαλύτερη σημασία, χωρίς όμως να αντιλαμβάνονται εγκαίρως μια ενδεχόμενη παραβατική συμπεριφορά, προβαίνουν σε διαρκέστερες φάσεις καταναγκαστικών αρνητικών συναλλαγών με τα παιδιά τους, δεν δίνουν σαφείς, αλλά αόριστες οδηγίες και είναι αρκετά αναποτελεσματικοί στη διακοπή της παραβατικής τους συμπεριφοράς (Φαρσεδάκης, 1985).

Στην Ελλάδα, όσον αφορά τη σχέση της οικογένειας και της παραβατικότητας των ανήλικων, διεξήχθη έρευνα το 1983 σε 20 παραβατικούς ανήλικους από την Μπεζέ με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο ευθύνεται η οικογένεια για την παραβατικότητα των ανήλικων. Στο 65% των περιπτώσεων υπήρχε πλήρης εγκατάλειψη (υλική, παιδαγωγική, συναισθηματική) του παιδιού από τους γονείς του, ενώ μόνο το 35% έδειχνε ενδιαφέρον για το παιδί τους. Στο 80% των περιπτώσεων, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις ήταν διαταραγμένες και μόνο στο 20% ήταν ομαλές. Όσον αφορά την οικονομική κατάσταση των οικογενειών, στο 75% χαρακτηριζόταν άθλια ή κακή. Επίσης το 48% των γονέων ήταν αγράμματοι ή αναλφάβητοι και στο 40% των οικογενειών υπήρχε κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας ή δυσκοινωνικής συμπεριφοράς άλλων μελών της οικογένειας (Μπεζέ, 1985)

Οι γονείς στις οικογένειες των παραβατικών εμφανίζονται ψυχροί, αδιάφοροι και άτεγκτοι, αρκετά καταπιεστικοί και περιοριστικοί στους τρόπους ανατροφής. Το παιδί όμως βρίσκεται σε μια ηλικία που έχει ανάγκη από αγάπη, στοργή και φροντίδα

για να καταφέρει να αποκτήσει αίσθηση του εαυτού του και να αναπτύξει εκτίμηση και παραδοχή για τον εαυτό του. Εάν όμως δεν του προσφέρει αυτές τις βασικές ανάγκες η οικογένεια, θα στραφεί είτε σε άλλες κοινωνικές ομάδες για να τις αποζητήσει, είτε σε άλλους τρόπους για να καταφέρει να αποσπάσει την προσοχή της οικογένειάς του. Το αποτέλεσμα αυτού θα είναι να ενισχυθεί η αντιπαλότητα που χαρακτηρίζει τη σχέση γονιού-παιδιού, αφού οι γονείς δεν αποδέχονται τη νέα συμπεριφορά του παιδιού και το τιμωρούν γι' αυτήν (Γεωργούλας, 2000).

Αντίθετα εάν το παιδί αισθανθεί ότι παίρνει αγάπη, σεβασμό και ασφάλεια από την οικογένεια του και κυρίως από τους γονείς του, θα καταφέρει να αναπτύξει τη δική του ταυτότητα και να αντιληφθεί την αξία του. Το παιδί επίσης έχει ανάγκη για απόκτηση νέων εμπειριών, για να μπορέσει να εξελιχθεί νοητικά, συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να ζει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, όπου οι σχέσεις μεταξύ των μελών του είναι αρμονικές και σταθερές, υπάρχει επικοινωνία και η στάση και συμπεριφορά των γονιών προς το παιδί χαρακτηρίζονται από συνέπεια. Επίσης έχει ανάγκη από αναγνώριση, παραδοχή, υποστήριξη και ενθάρρυνση όπως και ο ενήλικας.

Παράλληλα ανάλογα με την ηλικία του παιδιού πρέπει να του επιτρέψουν και να ενισχύσουν κάθε προσπάθεια για ανεξαρτητοποίηση του. Αυτό θα επιτευχθεί με την υπευθυνότητα που πρέπει να αναλάβει ο έφηβος και τις ευθύνες για τις πράξεις του. Ένα άλλο βασικό στοιχείο που πρέπει να διέπει τις σχέσεις γονιών-παιδιών είναι η ύπαρξη ορίων στη συμπεριφορά τους. Η απουσία ορίων και κανόνων περιορίζει τα παιδιά στο να αποδεχθούν τις αρχές της κοινωνικά παραδεκτής πραγματικότητας, ένα στοιχείο που μετέπειτα θα δημιουργήσει δυσκολίες στις σχέσεις του παιδιού με τους συνομήλικους του, το ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και τον ίδιο τον εαυτό του.

➤ Ατελής οικογενειακή δομή-Διασπασμένες οικογένειες

Η απουσία ενός ή και των δυο γονέων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού. Από μελέτες φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό παραβατικών παιδιών ή ενήλικων εγκληματιών μεγάλωσαν χωρίς τον ένα ή και τους δυο γονείς. Οι λόγοι ήταν ο θάνατος ενός ή και των δυο γονέων, το διαζύγιο ή η χωριστή διαβίωση των γονέων, που οδήγησε ένα από τους δυο γονείς εκτός σπιτιού, ή η απουσία ενός εκ των δυο για κάποιο άλλο λόγο (π.χ. διαλυμένες οικογένειες, μονογονεϊκές οικογένειες- όταν δεν υφίσταται νόμιμος γάμος των γονέων). Όσον αφορά τα ορφανά

παιδιά στα δείγματα ερευνών παραβατικών ανηλίκων εμφανίζονται σε διπλάσια ποσοστά από την αναλογία στο συνολικό πληθυσμό.

Επομένως η απουσία ενός ή και των δυο γονέων θεωρείται παράγοντας εγκληματογένεσης, αφού ο γονιός δεν μπορεί να του προσφέρει την πρέπουσα ανατροφή και μια σωστή αγωγή, χωρίς όμως να αποτελούν καθ' εαυτές αιτίες που οδηγούν στην παραβατικότητα (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Πιο σημαντική παρουσιάζεται η έλλειψη της μητέρας, κυρίως όσον αφορά τα παιδιά που βρίσκονται σε πολύ μικρές ηλικίες, αφού το παιδί παρασύρεται πιο εύκολα στο κακό παράδειγμα, λόγω της έλλειψης της οικογενειακής θαλπωρής. Στις περιπτώσεις αυτές ο δρόμος και η γειτονιά γίνονται το σπίτι του παιδιού (Γεωργούλας, 2000).

Ένα διαζύγιο είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα δημιουργήσει μια συναισθηματική διαταραχή στα παιδιά που χαρακτηρίζεται από αισθήματα θλίψης, θυμού, ανασφάλειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Αρκετά συχνά παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις το διαζύγιο των γονιών είναι πιθανόν να οδηγήσει σε υπολειτουργία του παιδιού στο σχολείο ή σε απομόνωση από τους συμμαθητές του. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει και ο κοινωνικός στιγματισμός που δέχεται (ίσως στις μέρες μας όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό, όσο παλαιότερα, που τα διαζύγια δεν ήταν τόσο συχνά όσο σήμερα). Φαίνεται ακόμη ότι είναι πιο πιθανόν ο ανήλικος να παραβατήσει εάν το διαζύγιο προέκυψε όταν αυτός βρισκόταν στη νηπιακή ή προεφηβική ηλικία.

Επιπλέον στις οικογένειες που εισέρχεται ένας «νέος γονέας», μετά από ένα δεύτερο γάμο των γονέων, εμφανίζονται συχνά ρήξεις και εντάσεις, οι οποίες δημιουργούν μια αρνητική ατμόσφαιρα. Τα παιδιά σε αυτού του τύπου οικογένειες, συχνά αισθάνονται ότι δεν ανήκουν πουθενά, ένα στοιχείο που είναι δυνατόν να δημιουργήσει ψυχικές διαταραχές. Εκτός από το ίδιο το διαζύγιο είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσουν σε μια αντικοινωνική συμπεριφορά και οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις που προηγούνται ενός διαζυγίου, αφού τέτοιες εντάσεις δημιουργούν ψυχικά τραύματα στα παιδιά και ταυτόχρονα παρεμποδίζουν τη σωστή κοινωνικοποίηση (Κατσιγάρκη, 2004).

➤ Μέγεθος της οικογένειας-Έλλειψη γονεϊκού ελέγχου

Από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι το μέγεθος της οικογένειας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην παραβατικότητα και ότι όσο μεγαλύτερη είναι μια οικογένεια τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να παραβατήσει ένα μέλος της. Αυτό

συμβαίνει λόγω των περισσότερων αναγκών που υπάρχουν και λόγω της έλλειψης γονικού ελέγχου σε όλα τα παιδιά. Όσον αφορά τις μεγαλύτερες ανάγκες, στις περιπτώσεις που το εισόδημα είναι πολύ χαμηλό και πρέπει να διαιρεθεί για τις ανάγκες πολλών ατόμων, συχνά δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μελών της οικογένειας.

➤ Ενδοοικογενειακή βία και παραμέληση των παιδιών

Η παιδική κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών από τους γονείς αποτελεί ένα σοβαρό και εκτεταμένο πρόβλημα της ελληνικής κοινωνίας, το οποίο κρύβεται κάτω από το πέπλο της σιωπής, αφού υπάρχει τεράστιος σκοτεινός αριθμός όσων αφορά αυτά τα αδικήματα. Οι επιπτώσεις στα θύματα είναι τραγικές, αφού τα παιδιά που κακοποιούνται διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να εκδηλώσουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές, αισθάνονται ανασφάλεια, φόβο, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έκδηλο άγχος και πολλές φορές γίνονται επιθετικά. Επομένως τα παιδιά από θύματα μετατρέπονται σε θύτες ή παραμένουν θύματα, αφού συχνά «αναζητούν» την κακοποίηση και εκτός της οικογένειας. Δέχονται την κακοποίηση τους παθητικά, χωρίς να αντιδρούν σε αυτή, σαν μια μορφή τιμωρίας.

Η επιθετικότητα που διοχετεύουν οι γονείς προς τα παιδιά τους, συχνά, λαμβάνει την αιτιολόγηση της τιμωρίας. Η τιμωρία σε αυτές τις περιπτώσεις επιβάλλεται για την ανάρμοστη συμπεριφορά του παιδιού ή για την παραβίαση κάποιων κανόνων από μέρους του. Ο λόγος που επιβάλλεται η τιμωρία είναι για τη διόρθωση της συμπεριφοράς ή για να προλάβουν χειρότερες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Το είδος και ο τρόπος επιβολής της τιμωρίας, όταν αυτές δεν είναι αποτελεσματικές, είναι πιθανόν να αυξήσουν την ένταση της επιθετικής συμπεριφοράς ή να την περιορίσουν προσωρινά και να την εκδηλώσουν στη συνέχεια με μεγαλύτερη ένταση και βαρύτητα (Κρασανάκης, 1999).

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο, όσον αφορά τη σχέση της οικογένειας με τη νεανική παραβατικότητα, αφορά την κακοποίηση που βιώνουν ως θεατές στο ίδιο τους το σπίτι (π.χ. κακοποίηση της μητέρας από το σύζυγο της) (Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Τα παιδιά που κακοποιήθηκαν είναι πολύ πιθανόν ως γονείς να δημιουργήσουν παραβατικές οικογένειες. Αρχικά παρατηρείται ότι γονείς, οι οποίοι παραμελούν ή κακοποιούν τα παιδιά τους, κατά την παιδική τους ηλικία έζησαν ανάλογες εμπειρίες. Επίσης, άτομα που μεγάλωσαν σε οικογένειες με ασταθείς διαπροσωπικές σχέσεις και συζυγική ένταση, εμφανίζουν συχνότερα διαταραγμένη

συμπεριφορά στην παιδική ηλικία και μετέπειτα παρουσιάζουν έλλειψη αυτοελέγχου ως ενήλικες και ασταθείς ή διαταραγμένους γάμους (Γεωργούλας, 2000).

➤ Εγκληματικότητα των γονέων

Μια άλλη παράμετρος στη σχέση της νεανικής παραβατικότητας με την οικογένεια είναι η εγκληματικότητα των ίδιων των γονιών, μια παράμετρος που εξηγείται με τους όρους της μίμησης του Tarde και τις θεωρίες των πολιτισμικών συγκρούσεων. Η επήρεια που έχουν οι γονείς στα παιδιά τους δεν πρέπει να αγνοείται από τους ίδιους τους γονείς. Η μίμηση των γονικών προτύπων, κυρίως της εγκληματικότητας των γονέων είναι συχνά υπεύθυνη για την παραβατικότητα των ανηλίκων, ως απόρροια της εκμάθησης της επιθετικότητας μέσω άμεσων εμπειριών ή μέσω της παρατήρησης προσώπων στα πλαίσια της οικογένειας. Ο Bandura (1972) στηριζόμενος στη θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» διατύπωσε τη θεωρία της μιμητικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία *η μάθηση πραγματοποιείται με παρατήρηση της συμπεριφοράς ενός προτύπου και στη συνέχεια με τη μίμηση της ίδιας συμπεριφοράς. Έτσι τα παιδιά που εκτίθενται σε επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς μιμούνται την αρνητική συμπεριφορά, αλλά και τη συμπεριφορά του προτύπου του ίδιου φύλου* (Πετρόπουλος, Παπαστυλιανού, 2001).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε ότι στην παραβατικότητα των ανηλίκων συμβάλλει η συνύπαρξη παραγόντων. Εάν δεν υπάρχει αλληλεπίδραση παραγόντων, μια «διασπασμένη οικογένεια» ή η φτώχεια ή το μέγεθος της οικογένειας δεν αποτελούν από μόνες τους παράγοντες ώθησης προς επιθετική συμπεριφορά. Εξάλλου σε κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά εγκληματικότητας ήταν μικρότερα στις αποδιοργανωμένες οικογένειες απ' ό,τι στις δυστυχημένες (Ζαραφωνίτου, 1995). Η οικογένεια δεν είναι μια μονάδα αυτόρκης και ανεξάρτητη από την υπόλοιπη κοινωνία, αφού η λειτουργία και η δομή της είναι άμεσα εξαρτημένες από τις κοινωνικές συνθήκες. Άρα τυχόν δυσλειτουργίες που υπάρχουν σε αυτή αποτελούν κοινωνικές δυσλειτουργίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αραβάνης, Γ. (1977). *Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή από ψυχολογική και κοινωνιολογική άποψη*. Αθήνα: Φελέκης.
2. Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
3. Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και το σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
4. Βρύζας Κ. (1990) Μέσα επικοινωνίας και εκπαίδευση, Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 77-89
5. Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. α' και β'.
6. Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
7. Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Γιάννενα: εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
8. Δεμίρογλου, Π. (2010). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
9. Κατσούλη-Συμεώνογλου, Ασπ. (1998). Αδιαφορία για μάθηση-ενοχλητική συμπεριφορά. Στο: *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 403.
10. Καψάλη, Αχ. (1993). Η μαχητική επιθετικότητα: Ερμηνεία της επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχη 31-32
11. Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
12. Κωνσταντινίδη, Κ. (1993). Ο ανταγωνισμός. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11.
13. Κωνσταντίνου, Χ. (2001): *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg
14. Ματσαγγούρας, Ηλ. (2002). *Σχολική Τάξη*. Τόμ. Α. Αθήνα
15. Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
16. Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

17. Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Παμουκτσόγλου, Αν. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μία προσπάθεια αξιολόγησής του. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
19. Παπαγεωργίου, Γ. (1998). Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν αθροιστικά την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Στο: Το Σχολείο και το Σπίτι, τεύχη 408-409
20. Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
21. Τριλιανός, Θαν. (2002). Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Αθήνα
22. Τριλιανός, Θαν. (2002). Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα
23. Τσιπλητάρης, Α. (1998). Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης. Αθήνα
24. Τσιπλητάρης, Α. (1998). Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αθήνα, Ατραπός
25. Φλουρής, (1992). Η διαδικασία της μάθησης και η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας, Αθήνα.
26. Χατζηδήμου, Δ. (2007). Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
27. Χατζηδήμου, Δ. (2008). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
28. Χρηστάκης Κ., (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία, Αθήνα: Ατραπός.
29. Fontana, D. (1996). Ο εκπαιδευτικός στην τάξη / μτφρ. Μ. Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας..
30. Herbert, M. (1995). Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας. Τόμοι Α' και Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
31. Mercer, N., (2000). Η Συγκρότηση της Γνώσης, Γλωσσική Αλληλεπίδραση Μεταξύ Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευόμενων, μετάφραση: Μαρία Παπαδοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο
32. Lindquist, M . (1995). Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, εκδ. Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

33. Slavin, R. (2006). Εκπαιδευτική Ψυχολογία / μτφρ. Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
34. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1996). A Guide to Teaching Practice (4th edn). London: Routledge
35. Hamachek, D. (1995). Psychology in Teaching, Learning and Growth (5th edn). Boston: Ally and Bacon
36. Pollard, A. & Tann, S. (1993). Reflective Teaching in the Primary School: A handbook for the classroom (2nd edn). London: Cassel
37. Μουταβελής Αδριανός (2010). Προβλήματα στη συμπεριφορά: ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις, στο Συμπεριφορά στο σχολείο, Αξιοποιούμε δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε προβλήματα, Επιστημονική επιμέλεια – εποπτεία Εμμανουήλ Α. Κολιάδης, Αθήνα
38. Herbert, M. (2000). Τα όρια στη συμπεριφορά των παιδιών. Θετικοί τρόποι διαπαιδαγώγησης. Μτφρ. Τσοβίλη Θεοδώρα Δ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
39. Κουρκούτας, Η. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
40. Αρχοντόγλου, Α. (2005). Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Κυριακίδη Αφοί ΑΕ
41. Jayson, D. (2007). Μάθετε για τη συμπεριφορά των παιδιών. Μτφρ. Σταθόπουλος, Α. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης
42. Cohen, D. Stern, V. & Balaban, N. (2000). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών. Μτφρ. Ευαγγέλου, Δ. Αθήνα: Gutenberg
43. Geldard, K. & Geldard, D. (2004). Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά. Θεωρία, εφαρμογές. Μτφρ. Μεταξάς, Στ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
44. Άρθρο του καθηγητή Χρηστάκη στην ιστοσελίδα: <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=57&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16&page=3>
45. Δήμου Η. (1996). Απόκλιση- Στιγματισμός, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
46. Φράγκου Χ., Βασικές παιδαγωγικές θέσεις, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1985.
47. Ανδρέου- Ι. Μαρμαρινού, «Προβληματική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας σε σχέση με ενδοπροσωπικούς παράγοντες και ατομικά χαρακτηριστικά», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 32 (2001)
48. Καρτασίδου, Λ. (2006α). Η συμβολή της μουσικής στην αντιμετώπιση αυτοτραυματικής συμπεριφοράς σε άτομα με βαριές πολλαπλές αναπηρίες.

- Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες, Πρακτικά Συνεδρίου. Επιμέλεια Ετμεκτσόγλου, Ι. & Αδαμοπούλου Χρ., Αθήνα, Edition Orpheus, Νικολαΐδης & ΣΙΑ Ο.Ε. Μουσικός Οίκος.
49. Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
 50. Layman, D. L., Hussey, D. L., Laing, S. J. (2002). Music Therapy for Severely Emotionally Disturbed Children: A Pilot Study. *The Journal of Music Therapy*, Vol. 39, No. 3.
 51. Pacer Action Information Sheets (2006). What Is An Emotional or Behavioral Disorder?. PACER Center- Champions for Children with Disabilities, ACTION Sheet: PHP-c 81, Funded by the Minnesota Dept. of Education.
 52. Νόβα-Καλτσούνη Χ., (1995), Κοινωνικοποίηση, Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
 53. Νόβα-Καλτσούνη Χ., (2001), Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
 54. Πετρόπουλος Ν., Παπαστυλιανού Α., (2001), Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
 55. Φαρσεδάκης Ι., (1985), Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
 56. Φαρσεδάκης Ι., (1996), Στοιχεία Εγκληματολογίας, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
 57. Φαρσεδάκης Ι., (1991), Η κοινωνική αντίδραση στο έγκλημα και τα όρια της. Μερικές ιστορικές, συγκριτικές, θεωρητικές και πρακτικές επισημάνσεις, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
 58. Φραγκουδάκη Α., (1985), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
 59. Γεωργούλας Σ., (2000), Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα, Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
 60. Χουρδάκη Μ., (1995), Ναρκωτικά-Πρόληψη, Πρωτογενής τομέας, Οικογένεια, Παιδεία, Τοπική Αυτοδιοίκηση, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.

61. Χριστοφόρου-Σίβιλι Ανδριάννα, (2001), Ο εκπαιδευτικός και το πρόβλημα της εξάρτησης των εφήβων: Γνώση του προβλήματος, στάση και ρόλος των εκπαιδευτικών, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
62. Κατσιγαράκη Ε., (2004), Οικογένεια και Παραβατικότητα, Αθήνα-Κομοτηνή, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
63. Κουκουτσέλου Δ., (2003), Ο εγκλεισμός των ανηλίκων παραβατών από την οπτική των Δικαιωμάτων του ανθρώπου (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού). Ο ρόλος της οικογένειας, Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
64. Μπεζέ Α. Λ., (1985), Ανήλικοι Παραβάτες, Μελέτη 20 περιπτώσεων, Εκδόσεις Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000106249