



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ:  
ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΤΑΞΙΑ**

Πτυχιακή Εργασία

**ΒΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**

**ΕΠΙΒΑΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΜΠΟΥΡΑΣ**

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ**

**ΙΟΥΝΙΟΣ 2011**

Στους μαθητές και μαθήτριες  
της έκτης τάξης του  
31<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Βόλου.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σ' όλα τα άτομα εκείνα που βοήθησαν με κάποιον τρόπο σ' αυτή την εργασία. Κατ' αρχάς όλως ιδιαίτερος ευχαριστώ τον καθηγητή μου, κ. Αντώνη Μπούρα για τη συνεχή ενθάρρυνση, υποστήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής, όπως και την κ. Τριανταφύλλου Ευπραξία. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου για την υποστήριξη και τη συμπαράσταση που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια για προσέγγιση του μεγάλου θέματος των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Γίνεται αναφορά σε όρους και έννοιες και μια γενική ανάλυση σε ότι αφορά την πρόληψη και τους τρόπους αντιμετώπισης. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με σκοπό να προβληματίσει και αποτελέσει αφορμή για θεώρηση του όλου θέματος από μία διαφορετική οπτική γωνία λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες συνθήκες που μπορεί να ισχύουν σε κάθε περίπτωση, τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η εκπαιδευτική παρέμβαση και το πώς νιώθουν οι μαθητές ανάλογα με την αντίδραση του/της εκπαιδευτικού.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	7
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΟΜΑΔΑ</b> .....	10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΤΑΞΙΑ</b> .....	14
2.1. Ενοχοποίηση της μαθητικής αταξίας .....	15
2.2. Απενοχοποίηση της μαθητικής αταξίας .....	16
2.3. Φύση της αταξίας .....	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΤΑΞΙΑΣ</b> .....	19
3.1. Προβλήματα με το μάθημα .....	21
3.2. Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη.....	23
3.3. Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων.....	24
3.4. Προβλήματα σε σχέση με το σχολικό ήθος .....	26
3.5. Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας.....	27
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΤΑΞΙΑΣ</b> .....	29
4.1. Εσωτερικοί παράγοντες.....	33
4.2. Εξωτερικοί παράγοντες.....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΠΡΟΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΤΑΞΙΑΣ</b> .....	37
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΑΡΧΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ</b> .....	41
6.1. Η αρχή ελάχιστης παρέμβασης .....	41
6.2. Η αρχή προοδευτικής παρέμβασης .....	42
6.3. Μη λεκτικές παρεμβάσεις .....	43
6.4. Λεκτικές παρεμβάσεις.....	44
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΝΗΣ ΑΤΑΞΙΑΣ</b> 50	
7.1. Κυρώσεις.....	52
7.1.1. Αρχές αντιαυταρχικής αγωγής .....	55
7.1.2. Κυρώσεις παιδαγωγικά αποδεκτές .....	56
7.2. Ποινές.....	57
7.2.1. Μορφές ποινών.....	58
7.2.2. Παιδαγωγικότητα ποινών .....	63
7.2.3. Όροι επιβολής κυρώσεων-ποινών .....	66
7.3. Προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο .....	67

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ</b>	<b>71</b>
8.1. Μοντέλο πρόληψης του Glasser .....	71
8.2. Μοντέλο επαγωγικού αυτοελέγχου του Aronfreed .....	76
8.3. Οικοσυστηματική προσέγγιση .....	77
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</b>	<b>82</b>
<b>ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	<b>88</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>90</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το σχολείο είναι θεσμός αγωγής και κοινωνικοποίησης των μαθητών με κανόνες που ρυθμίζουν την πειθαρχία και τις ποινές. Στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός παίζει καθοριστικό ρόλο σύμφωνα με τις έρευνες και τις απόψεις των ειδικών. Οι εκπαιδευτικοί με την κρίση και τη στάση τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους. Μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους, από τις δικές τους αξίες και συμπεριφορές. Γι' αυτό το λόγο οφείλουν να αποτελούν θετικά μοντέλα ρόλων, έτσι ώστε οι μαθητές να προσπαθούν να ταυτιστούν.

Το πρόβλημα της πειθαρχίας, της μαθητικής αταξίας και της παραβατικής συμπεριφοράς είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο στη σύγχρονη παιδαγωγική και από τα πιο δύσκολα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη προκύπτουν δεκάδες προβλήματα συμπεριφοράς, όπως: απροθυμία συμμετοχής, βία, απειθαρχία, εξύβριση, ανυπακοή κ.ά. Αυτά τα προβλήματα τα τελευταία χρόνια μεγαλώνουν και απαιτούν από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, εξειδικευμένη γνώση και αντιμετώπιση.

Αποτέλεσμα της ανεπαρκούς κατάρτισης των περισσότερων εκπαιδευτικών στην σχολική πειθαρχία είναι να την αντιμετωπίζουν με βάση την κοινή λογική, την κρατούσα διδακτική κουλτούρα και την προσωπική τους εμπειρία και θεωρία. Τα τιμωρητικά μέτρα που λαμβάνονται συνήθως από τους δασκάλους είναι η κακή βαθμολογία, οι προσβολές, οι ειρωνικές παρατηρήσεις και οι εργασίες για τιμωρία. Όταν αυτά δεν αιτιολογούνται, τα παιδιά γίνονται αντιδραστικά και επιθετικά. Ωστόσο, θα πρέπει να εφαρμόζονται εναλλακτικές μέθοδοι τροποποίησης της συμπεριφοράς των μαθητών, γιατί πολλές φορές τα μέτρα αυτά κρίνονται αναποτελεσματικά. Σε ακραίες περιπτώσεις απαιτείται ολοκληρωμένη παιδαγωγική παρέμβαση από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Ένας παράγοντας που πρέπει να λάβουμε υπόψη για την κατανόηση της μαθητικής αταξίας είναι η θεσμική ακινησία του ελληνικού σχολείου που δε δίνει διέξοδο στα πραγματικά ενδιαφέροντα του μαθητή. Επιπλέον, υπάρχουν και σχολικοί παράγοντες που πολλές φορές ενισχύουν την παραβατικότητα του μαθητή, όπως ο μαθητικός ανταγωνισμός. Αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με τη θεσμική ακινησία του στα προγράμματα, στην ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και την απομάκρυνσή του από τη ζωή μεγαλώνει την παραβατικότητα. Έχει αποδειχθεί και

ερευνητικά. Δηλαδή, όσο το σχολείο απομακρύνεται από τη ζωή, τόσο αυξάνεται η παραβατικότητα. Στην εποχή της καλπάζουσας τεχνολογίας και πληροφορίας, φαίνεται οξύμωρο να χρησιμοποιείται ακόμη ο μαυροπίνακας και η μετωπική και ανιαρή κατά τους μαθητές διδασκαλία.

Ωστόσο, η αντιμετώπιση της σχολικής αταξίας, δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονιών. Όσο πληρέστερα είναι ενημερωμένος και ο γονιός, τόσο καλύτερα αντιμετωπίζονται τα προβλήματα της απειθαρχίας και της παραβατικότητας των μαθητών.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση, μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της μαθητικής αταξίας. Επιπλέον, στόχος είναι η αναλυτική περιγραφή των επιμέρους κατηγοριών μαθητικής αταξίας, όπως επίσης και οι παράγοντες, εσωτερικοί και εξωτερικοί, που ενδεχομένως ευθύνονται για την εκδήλωσή τους.

Τα προβλήματα πειθαρχίας πολλές φορές προκαλούν εμπόδια στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας αλλά και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών αλλά και μεταξύ συμμαθητών. Για τον λόγο αυτό έχει δοθεί ιδιαίτερο βάρος στους τρόπους πρόληψης της μαθητικής αταξίας και στις αρχές που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους τρόπους αντιμετώπισης της επίμονης αταξίας και πραγματοποιείται κριτική παρουσίαση των κυρώσεων και των ποινών ως προς την παιδαγωγικότητά τους.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στην προώθηση της αυτενέργειας των μαθητών μέσα από την παρουσίαση μοντέλων αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού τονίζεται ιδιαίτερος. Αυτός είναι υπεύθυνος για το κλίμα που θα δημιουργήσει εξ αρχής στην τάξη, όπως επίσης και για τους κανόνες που θα θέσει προκειμένου να διαφυλάξει βασικές αρχές συνεργασίας, όπως ο σεβασμός και η κατανόηση. Οι κανόνες, άλλωστε, είναι αυτοί που θα καθορίσουν την «αποκλίνουσα» συμπεριφορά. Επομένως, γίνεται αναφορά στην άμεση ή έμμεση παρέμβασή του, η οποία είναι καθοριστική για την αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΟΜΑΔΑ

Το σχολείο είναι ο χώρος όπου η κοινωνία αναπαράγει τον εαυτό της στους νέους και έχει ως βασικό του σκοπό να προετοιμάσει τους νέους για τη συλλογική ζωή της κοινότητας. Όσον αφορά την τάξη θεωρείται μικρογραφία της κοινωνίας, αλλά μιας κοινωνίας ιδιαίτερου είδους. Επιπλέον, επειδή τα σχολεία είναι προϊόντα της κοινωνίας, αντανακλούν, για καλό ή για κακό, τη ζωή των κοινοτήτων τους. Επομένως, δεν μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές να διαχωριστούν από την κοινωνία που τα δημιούργησε. Έτσι, όταν υπάρχουν προβλήματα στα σχολεία, θα έπρεπε κανείς να ψάξει την πηγή τους στην ευρύτερη κοινωνία (Μιχαλακόπουλος, 1997).

Παρόμοια άποψη έχει και ο Weber, ο οποίος αναφέρει ότι το σχολείο είναι ο χώρος όπου τα άτομα αποκτούν τις εμπειρίες και τα εχέγγυα που καθορίζουν τη μετέπειτα θέση τους στην κοινωνία. Άρα, η τάξη αποτελεί μια κοινωνική κατάσταση με ορισμένη δομή στα πλαίσια της οποίας αναπτύσσονται ορισμένου τύπου ενέργειες και κοινωνικές σχέσεις (Μιχαλακόπουλος, 1997). Ενώ, ο Κυρίδης (1999) με την έννοια «σχολική τάξη», αναφέρεται συχνά είτε στην ομάδα των μαθητών και στον εκπαιδευτικό είτε στο χώρο, που η παραπάνω ομάδα συγκεντρώνεται για να επιτελέσει το έργο της.

Από κοινωνιολογική άποψη, μια σχολική τάξη αποτελεί ένα σύνολο ατόμων συγκροτημένο με εξωτερικά κριτήρια, όπως το πλήθος των μελών της, τη χρονολογική ηλικία (π.χ. νήπια, παιδιά Α' Δημοτικού, παιδιά Α' Γυμνασίου), τον τόπο κατοικίας, το φύλο (π.χ. αναλογία κοριτσιών-αγοριών), κ.ά.. Ακόμη, μια τάξη λειτουργεί με βάση «έξωθεν» προκαθορισμένους σκοπούς για την εκπαιδευτική διαδικασία που συχνά συναντάμε στα ισχύοντα προγράμματα και τις εγκυκλίους, ενώ υπάγεται και σε θεσμικές και διοικητικές ρυθμίσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η σύνθεση κάθε τάξης να βασίζεται τόσο σε εξωτερικούς και τυχαίους παράγοντες, όσο και στις επίσημες προδιαγραφές που ισχύουν (Μπίκος, 2004).

Η σχολική τάξη, ως κοινωνικό μόρφωμα, συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις για την ένταξη της στην κατηγορία της κοινωνικής ομάδας. Ειδικότερα, αποτελεί μια συλλογική ενότητα και ταυτόχρονα έχει συνέχεια στο χρόνο, έστω και αν αυτή είναι προκαθορισμένη. Επίσης, διαθέτει τα μέσα επίτευξης των στόχων της και δημιουργεί

ένα κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας της. Αυτό σημαίνει ότι όπως και σε κάθε σύστημα, έτσι και το σύστημα της σχολικής τάξης απαρτίζεται από θέσεις και κοινωνικούς ρόλους που αλληλοεξαρτώνται. Στα πλαίσια της σχολικής τάξης αυτοί οι ρόλοι θεωρούνται διακριτοί και οδηγούν σε συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές. Ακόμη, διέπεται από ένα σύστημα αξιών, που εμφανίζει ένα σημαντικό βαθμό αποδοχής από τα μέλη της. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός γίνονται πιο ευαίσθητοι ο ένας στις προσδοκίες του άλλου και αποκτούν την αίσθηση της ταυτότητας της ομάδας. Ωστόσο, επειδή τα μέλη της δημιουργούν μια σχέση επικοινωνίας που διαρκεί χρονικά και αποβλέπουν σε κοινούς στόχους, η σχολική τάξη χαρακτηρίζεται και ως «λειτουργική ομάδα» (Κυρίδης, 1999).

Ειδικότερα, ο ρόλος του μαθητή προσδιορίζεται από τις υποχρεώσεις του στο σχολείο. Οι υποχρεώσεις αυτές απορρέουν από τα αιτήματα της κοινωνίας και αντικατοπτρίζονται στις προδιαγραφές της εκπαίδευσης. Ο βασικός σκοπός του σχολείου είναι η εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και νομών συμπεριφοράς και κοινωνικών ρόλων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του ρόλου του μαθητή είναι το γεγονός ότι καλείται να υλοποιήσει μάθηση σε δύο διαφορετικά επίπεδα μάθησης. Το πρώτο αφορά τη σχέση του μαθητή με τους «άλλους» (κοινωνική μάθηση), ενώ το δεύτερο αφορά το περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης και τη μάθηση που προκύπτει από την τριβή με αυτό. Επομένως, ο ρόλος του μαθητή είναι να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες και να υιοθετήσει τις στάσεις και συμπεριφορές που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (Μπίκος, 2004).

Ωστόσο, η ένταξη του παιδιού στη ομάδα της τάξης απαιτεί από το αυτό συνεχείς προσαρμογές. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη είναι πιο υπεύθυνες, πιο ώριμες και οδηγούν σε κάποια αντικειμενικοποίηση, διότι βασικός στόχος της μαθητικής ομάδας είναι η εργασία. Δεν είναι, δηλαδή, δεδομένο ότι κάποιο παιδί θα γίνει αποδεκτό από τους συνομηλίκους του. Αντιθέτως, την αποδοχή την κερδίζει μέσα από αξιολόγηση της συμπεριφοράς του. Μάλιστα, η έλλειψη προσαρμογής μπορεί να τα οδηγήσει στη σύγκρουση ή και στην τέλεια αποξένωση τους από την ομάδα. Τα μέλη της ομάδας έχουν επίγνωση του ρόλου τους και επιδιώκουν την επίτευξη του ίδιου στόχου ο καθένας ατομικά αλλά και σαν ομάδα. Αν και ο κάθε μαθητής έχει θέσει τους δικούς του στόχους, αναπτύσσει συνεργασία με τους συμμαθητές του και συντονίζει τις ενέργειές του με τις ενέργειες των άλλων. Όσο πιο έντονος, λοιπόν, είναι ο παραπάνω συντονισμός των ενεργειών τους τόσο πιο

δυναμικά αναπτύσσονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Κυρίδης, 1999).

Η ομάδα, λοιπόν, λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για προσαρμογή της συμπεριφοράς και ασκεί με τον τρόπο αυτό μια κανονιστική λειτουργία για τη διαμόρφωσή της. Το αίσθημα ανάγκης του παιδιού να ανήκει στην ομάδα, εξάλλου, συνιστά την ψυχολογική βάση αυτής της λειτουργίας. Ενεργεί ταυτόχρονα ως κίνητρο και ως ενίσχυση για συμμόρφωση με το «κλίμα» ή την «κουλτούρα» της ομάδας. Με αυτή την έννοια, οι σχετικές με το ρόλο προσδοκίες της ομάδας ενεργούν ως κανονιστικά ερεθίσματα κατάλληλης συμπεριφοράς (Μιχαλακόπουλος, 1997). Ως κοινωνική ομάδα, λοιπόν, η σχολική τάξη εμφανίζει και μερικά ακόμη χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, συγκροτείται και λειτουργεί σε ένα συγκεκριμένο χώρο, το σχολείο και τη σχολική αίθουσα, και για ένα ορισμένο χρόνο. Επίσης, απαρτίζεται από συνομηλίκους, που έχουν συνήθως την ίδια γεωγραφική προέλευση, και τα μέλη της υπόκεινται στο ίδιο σύστημα κανόνων.

Τέλος, οικοδομείται ένα σύστημα αξιών, στάσεων, ιδεολογιών και νοοτροπιών, που προέρχεται από το ευρύτερο σχολικό σύστημα και εμπλουτίζεται από τις στάσεις, τις αξίες και τις νοοτροπίες που αναπτύσσουν τα μέλη της ομάδας. Αυτά τα στοιχεία εξασφαλίζουν τη συνοχή και τη συνέχεια της σχολικής ομάδας και ξεδιπλώνουν τα δομικά χαρακτηριστικά της (Κυρίδης, 1999). Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, αυτός αποτελεί μέλος της ομάδας. Άλλωστε, δεν είναι δυνατό να υφίσταται σχολική τάξη εν απουσία εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, εξασφαλίζει την ύπαρξη και τη συνέχεια της ομάδας και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Μάλιστα από τις διαπροσωπικές σχέσεις εξαρτάται η ποιότητα και η μορφοποίηση τους, καθώς και η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, αποτελεί το άτομο, το οποίο στα μάτια των μαθητών, προσωποποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, ο εκπαιδευτικός είναι ο φυσικός ηγέτης της σχολικής τάξης. Για το λόγο αυτό έχει και τη δυνατότητα να επηρεάζει τους μαθητές, να τους νουθετεί και να τους κατευθύνει προς συγκεκριμένες σκέψεις ή πράξεις (Κυρίδης, 1999).

Μπορούμε, λοιπόν, να θεωρήσουμε τη σχολική πειθαρχία ως το μηχανισμό που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μορφοποιεί, να διατηρεί, να αναπαράγει και να ελέγχει τη δόμηση και τις λειτουργίες της σχολικής τάξης ως κοινωνικής ομάδας και φυσικά ως δομικού συστατικού του οικοδομήματος του. Επιπλέον, η σχολική πειθαρχία εξασφαλίζει την επίτευξη των στόχων που θέτει η

ομάδα διευθετώντας οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα. Η πειθαρχία, ακόμη, ασκείται στην ομάδα εκ των έσω από τον εκπαιδευτικό ή ακόμα και από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και από το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω άλλων οργάνων του και με βάση τους τυπικούς κανόνες λειτουργίας του (Κυρίδης, 1999).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΤΑΞΙΑ

Με τον όρο «τάξη» αναφερόμαστε στην κατάσταση που δημιουργείται, όταν στο χώρο της σχολικής τάξης πρόσωπα, πράγματα και δραστηριότητες διευθετούνται και ρυθμίζονται σύμφωνα με τις ανάγκες της διδασκαλίας, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και του σχολικού ήθους. Άρα, η τάξη εκφράζει μια γενικευμένη πειθαρχία που συνέχει την υλική υπόσταση, τα πρόσωπα και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα, τους κανονισμούς συμπεριφοράς και την ακολουθία των διδακτικών δραστηριοτήτων αποτελούν περιπτώσεις έκφρασης της τάξης και αποτελεσματικές μορφές κοινωνικοποίησης του παιδιού στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2006).

Αντίθετα, η απόκλιση από τον κανόνα της αναμενόμενης από τους μαθητές τάξης αποτελεί έκφραση αταξίας ή απειθαρχίας, για να δηλώσουν, δηλαδή, κάθε μορφή μαθητικής συμπεριφοράς που αναιρεί τις συνθήκες, τη διαδικασία και το ήθος της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Γενικότερα, μορφές συμπεριφοράς που δηλώνουν «απροσεξία» στο μάθημα, «αντίδραση» προς τα διδασκόμενα και τους διδάσκοντες, «υπερκινητικότητα» κατά την ώρα του μαθήματος, «επιθετικότητα», «εριστικότητα» και «βιαιοπραγία» προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας, «βανδαλισμούς» και «κλοπές» στο σχολικό χώρο, «περιφρόνηση» προς τις μορφές εξουσίας και «εναντίωση» σε κάθε σχέδιο οργανωμένης ζωής αποτελούν μορφές σχολικής αταξίας. Μάλιστα, μερικές από αυτές είτε προοιωνίζουν είτε συνιστούν ήδη παραβατική συμπεριφορά και εμπίπτουν στην αρμοδιότητα της ποινικής δικαιοσύνης (Ματσαγγούρας, 2006).

Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός μηχανισμός αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νέων στην κοινωνική τους διαδρομή μεταβιβάζοντας τις αξίες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς, που το κοινωνικό σύνολο θεωρεί ως αποδεκτά. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Κυρίδη (1999), αν η συμπεριφορά διαφέρει από το κοινωνικά αποδεκτό, θεωρείται ως επικίνδυνη για την κοινωνική συνοχή και την επίτευξη των κοινωνικών στόχων και εκλαμβάνεται ως «αποκλίνουσα» ή «παραβατική». Ενώ, η έννοια της απόκλισης συνδέεται άρρηκτα με τις έννοιες του «κανόνα», της «κύρωσης» και την έννοια της «προσδοκίας». Επομένως, δεν μπορούμε να

αναφερόμαστε σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, αν δεν έχουμε στο μυαλό μας κάποιον κανόνα που παραβιάζεται και αν στο τέλος δεν λειτουργούσε συνειρμικά το σχήμα παράβαση-κύρωση.

## 2.1. Ενοχοποίηση της μαθητικής αταξίας

Μέχρι και σήμερα οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται επαρκώς σε θέματα οργάνωσης της σχολικής τάξης και αντιμετώπισης των προβλημάτων σχολικής πειθαρχίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν τα θέματα σχολικής πειθαρχίας με βάση την κοινή λογική, την κρατούσα διδακτική κουλτούρα και την προσωπική τους εμπειρία. Η γενικότερη πάντως αντίληψη του δυτικού κόσμου είναι ότι κάθε μορφή μαθητικής παρεκτροπής από τη σχολική τάξη αποτελεί εκδήλωση και έκφραση της «δυσάγωγης» παιδικής φύσης, η οποία συχνά «επί τα πονηρά ρέπει». Αντιθέτως, η αντίληψη ότι υπάρχουν στοιχεία «κακού» στη φύση του ανθρώπου, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, είναι διαδομένη στον ελληνικό και στον ιουδαϊκό-χριστιανικό κόσμο, που αποδέχεται το δόγμα του προπατορικού αμαρτήματος (Ματσαγγούρας, 2006).

Ένας από τους ρόλους της εκπαίδευσης, λοιπόν, είναι η «χαλιναγώγηση» των νέων, την οποία η εκπαίδευση επιτυγχάνει, μεταξύ των άλλων, και μέσω των ποινών. Έτσι, η σχολική πειθαρχία είναι το σημείο αντιπαράθεσης των κακών στοιχείων της παιδικής ψυχής με την ηθική τάξη, που εκφράζεται μέσα από τη σχολική τάξη. Με αυτή την έννοια, οι ποινές δεν έχουν εκδικητικό χαρακτήρα και οι λέξεις παιδείας και παιδεία αποκτούν τη διπλή τους σημασία, και η ράβδος γίνεται συνώνυμο της εκπαίδευσης. Άλλωστε, η κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα θεωρεί ότι η αταξία στο χώρο της σχολικής τάξης είναι κάτι αντίστοιχο με την αμαρτία στο χώρο της ηθικής τάξης, ενώ δεν έχει την ίδια άποψη για το μαθησιακό λάθος. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αταξία πολύ πιο διαφορετικά απ' ό τι αντιμετωπίζουν το λάθος. Σύμφωνα, μάλιστα, με έρευνα του Αραβανή (1998), οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα τις μεν ποινές στον τομέα της πειθαρχίας τις δε αμοιβές στον τομέα της σχολικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2006).

Επομένως, η αταξία αποτελεί αναίρεση της σχολικής εκπαίδευσης, αφού η πειθαρχία είναι αυτονόητο στοιχείο της εκπαίδευσης, όπως φαίνεται και από τη διπλή έννοια του ρήματος παιδεύω, που σημαίνει διδάσκω και τιμωρώ, του λατινικού

disciplina, που σημαίνει διδασκαλία και πειθαρχία, και του εβραϊκού musar, που σημαίνει διδασκαλία και τιμωρία. Μέσα σε αυτή τη λογική προκύπτει ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι ο άμεσος και αυστηρός κολασμός της μαθητικής παρεκτροπής, για να αποκατασταθεί η τάξη και για να αποθαρρυνθεί κάθε μελλοντική απόπειρα από τον ίδιο ή και άλλους επίδοξους ταραξίες (Ματσαγούρας, 2006).

Η παιδική ηλικία αποτελεί αντικείμενο μελέτης των κοινωνικών επιστημών, οι οποίες δεν άλλαξαν και πολύ την εικόνα μας για το παιδί. Απλώς αντικατέστησαν το «κακό» στοιχείο της παιδικής φύσης με το «ατελές» και το «ανώριμο», τόσο με βιολογικά όσο και με κοινωνικά κριτήρια. Γι' αυτό νομιμοποιείται και πάλι η διορθωτική παρέμβαση των ενηλίκων που αποτελούν μέτρο σύγκρισης και στόχο πορείας για την παιδική ηλικία. Άρα, η παιδική ηλικία οριοθετεί τη φυσική κατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης ως αυτόνομη και αυθύπαρκτη κατάσταση με τις δικές τις νόρμες. Ωστόσο, αντιμετωπίζεται ως μια μεταβατική κατάσταση προσαρμογής του ατόμου στις νόρμες της κοινωνίας των ενηλίκων. Με βάση αυτή την έννοια το παιδί αντιμετωπίζεται ως παθητικό ον. Το ποια μορφή, βέβαια, θα πάρει η παρέμβαση των ενηλίκων παραμένει σημείο διαφοροποίησης των επιμέρους σχολών παιδαγωγικής σκέψης και καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο οι εν λόγω σχολές αναγνωρίζουν ή όχι στην παιδική φύση σπέρματα εσωτερικών δυνάμεων ανάπτυξης και αυτορύθμισης (Ματσαγούρας 2006).

## 2.2. Αποενοχοποίηση της μαθητικής αταξίας

Η σύγχρονη παιδαγωγική αντιλαμβάνεται τις «αταξίες» και τις «απειθαρχίες» ως οργανικό μέρος της μίας και ενιαίας συμπεριφοράς του μαθητή. Συγκεκριμένα, η σύγχρονη αντίληψη θεωρεί ότι ο μαθητής για να προσαρμοστεί στη σχολική πραγματικότητα επιστρατεύει όλες τις διαθέσιμες μορφές συμπεριφοράς που κρίνει πρόσφορες για την περίπτωση. Μέρος αυτής της ενιαίας συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός, με κριτήρια τις δικές του ανάγκες, τις ανάγκες της διδασκαλίας, τις κρατούσες κοινωνικές νόρμες και τις ανάγκες των υπόλοιπων μαθητών, το αντιλαμβάνεται και το αντιμετωπίζει ως «αταξία». Στη ρίζα, λοιπόν, της μαθητικής παρεκτροπής δεν υπάρχει κάτι το μεταφυσικά κακό, αλλά η κοινωνική ατέλεια και η ανωριμότητα του μαθητή, που μέσα από τις συγκεκριμένες συνθήκες της σχολικής τάξης, τον οδηγεί σε αναποτελεσματικές μορφές συμπεριφοράς. Για να βελτιωθεί η



κατάσταση, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κάνουν και στη περίπτωση της συμπεριφοράς ότι κάνουν και στη περίπτωση των μαθησιακών λαθών. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναζητήσουν τις αιτίες και να δοκιμάσουν διδακτικές παρεμβάσεις που δεν αποσκοπούν στην καθυστόταξη του μαθητή, αλλά αποβλέπουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικότερων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2006).

### 2.3 Φύση της αταξίας

Στην αποενοχοποιημένη αντίληψη για τη μαθητική συμπεριφορά, ως αταξία (ή απειθαρχία) θεωρούνται εκείνες οι δραστηριότητες από τη συνολική συμπεριφορά του μαθητή που ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι δε είναι προσήκουσες για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό σημαίνει ότι το πλαίσιο καθιστά μια πράξη του μαθητή αταξία ή όχι και ότι πολλά από αυτά που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ως αταξία δεν είναι απαξίες στη συνείδηση του ίδιου του μαθητή. Για παράδειγμα, η συζήτηση με τον διπλανό γίνεται ευκολότερα ανεκτή στα τελευταία λεπτά του μαθήματος απ' ό,τι στη μέση, εκτός αν θεωρήσει ο εκπαιδευτικός ότι το περιεχόμενο της συνομιλίας αφορά διευκρινίσεις για το μάθημα. Με άλλα λόγια, η συνομιλία με τον διπλανό κρίνεται ως αταξία από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το πλαίσιο (αρχή ή τέλος μαθήματος) και την αιτία της συμπεριφοράς, όπως την ερμηνεύει ο εκπαιδευτικός με βάση την εμπειρία του παρελθόντος για τους εμπλεκόμενους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, δεν θεωρεί αυθαίρετα μια μορφή συμπεριφοράς ως αταξία, αλλά έχει σαφή κριτήρια. Ειδικότερα, θεωρεί ως αταξία οτιδήποτε: (α) εμποδίζει την άνετη ροή της διδασκαλίας, (β) εμποδίζει τη μάθηση του ίδιου του μαθητή και των συμμαθητών του, (γ) είναι ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, και (δ) είναι καταστροφικό για τη σχολική περιουσία. Ένα ακόμη κριτήριο είναι το κριτήριο του σχολικού ήθους, που καθορίζει τι είναι και τι δεν είναι επιτρεπτό και αρμόζον στο χώρο του σχολείου. Για παράδειγμα, μια εκκεντρική ή «αποκαλυπτική» ενδυμασία, τα μακρά μαλλιά και το κάπνισμα δεν αποτελούν κανένα από τα παραπάνω τέσσερα κριτήρια, αλλά καταστρατηγούν το κριτήριο του σχολικού ήθους.

Το τελευταίο κριτήριο, όμως, σε αντίθεση με όλα τα προηγούμενα, είναι κοινωνικά προσδιορισμένο και συνεπώς υπόκειται σε συνεχείς αναπροσδιορισμούς.

Μετά τη δεκαετία του 1950, οι κοινωνικές αντιλήψεις για το τι είναι πρέπον σε κάθε περίπτωση αλλάζουν ραγδαία και καθιστούν μεγαλύτερες από ότι ήταν κατά το παρελθόν τις τριβές και τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των δυο γενεών, που στο επίπεδο του σχολείου αντιπροσωπεύονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Γι' αυτό και οι περισσότερες και εντονότερες προστριβές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αφορούν μορφές συμπεριφοράς που κρίθηκαν ως απειθαρχία με βάση το κριτήριο του σχολικού ήθους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν και το κριτήριο των προσωπικών τους αναγκών, και κατατάσσουν στις μαθητικές παρεκτροπές κάθε μορφή συμπεριφοράς που συγκρούεται με τις ψυχολογικές τους ανάγκες για δύναμη, αναγνώριση και αξιοπρέπεια. Με αυτή την έννοια, πρόκειται για ένα έκτο κριτήριο της μαθητικής παραβατικότητας, το οποίο συσχετίζεται με το τρίτο και το πέμπτο κριτήριο και δημιουργεί συχνά έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η φύση των παραβάσεων αυτής της κατηγορίας θίγει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και γι' αυτό συχνά προκαλεί επιθετικές αντιδράσεις, που τις υπαγορεύει η οργή και όχι η επαγγελματική κρίση (Ματσαγγούρας, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΑΞΙΑΣ

Σύμφωνα με τον Miller, ότι αντιλαμβανόμαστε είναι το αποτέλεσμα των αισθήσεων, της προσοχής, της προηγούμενης εμπειρίας και των προσδοκιών μας. Επομένως, η αντίληψη είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία καταφεύγουμε στο κοινωνικό μας παρελθόν για να ερμηνεύσουμε ότι αισθανόμαστε στο παρόν. Η σημασία που αποδίδουμε σε ένα γεγονός είναι εκείνη που καθορίζει τις αντιδράσεις μας (μια αυστηρή επίπληξη ή ένα νεύμα και ένα χαμόγελο).

Συχνά είναι δυνατόν ένα άτομο να έχει διαφορετικές μεταξύ τους αντιλήψεις για κάποιο γεγονός και μερικές φορές αυτές οι αντιλήψεις τυχαίνει να συγκρούονται. Ένας μαθητής, που επανειλημμένα κοροϊδεύει τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εκδηλώνει μια συμπεριφορά που μπορεί να σημαίνει για το δάσκαλο ότι ο μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες, θέλει να εκνευρίσει το δάσκαλο, προέρχεται από μια διαλυμένη «οικογένεια», χρειάζεται ειδική προσοχή από το δάσκαλο, χρειάζεται άμεση πειθάρχηση, έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, βαριέται το μάθημα ή όλα τα παραπάνω (Molnar-Lindquist, 1998).

Το πλαίσιο του σχολείου στηρίζει την εύρυθμη λειτουργία του στην τάξη που επικρατεί τόσο ως προς την οργάνωση του χώρου όσο και ως προς τη διαχείριση του χρόνου. Επιπλέον, η εύρυθμη λειτουργία στηρίζεται σε κανόνες επίσημους και γνωστούς σε όλους, αλλά κατά μεγάλο μέρος και σε άτυπους ή άδηλους κανόνες. Οι μαθητές οφείλουν να αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια προκειμένου να αποκρυπτογραφήσουν τι αρέσει ή δεν αρέσει, τι δέχεται ή δεν δέχεται ο δάσκαλος. Το πρόβλημα είναι ότι οι κανόνες αυτοί αναπτύσσονται και γίνονται κατανοητοί σε συμβολικό επίπεδο διότι το επιτρεπτό και το «ανεπίτρεπτο» ανακοινώνονται τόσο με λεκτικά όσο και με μη λεκτικά σήματα (Μιχαλακόπουλος 1997).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγαν οι Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος και Ε. Κουρατζή (1997) σε φοιτητές του ΣΤ' εξαμήνου του Π.Τ.Δ.Ε. Αλεξανδρούπολης προέκυψαν οι παρακάτω μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς μαθητών ανάλογα με το φύλο τους (Κυρίδης, 1999).

### Πίνακας 3.1

Μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών του δημοτικού σχολείου ανάλογα με το φύλο τους σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Αλεξανδρούπολης

<i>Ανεπιθύμητη συμπεριφορά στα αγόρια</i>	<i>Ανεπιθύμητη συμπεριφορά στα κορίτσια</i>
1. Κλέβει κατ' εξακολούθηση	1. Κλέβει κατ' εξακολούθηση
2. Χτυπά και φέρεται βάνουσα στους συμμαθητές του	2. Χτυπά και φέρεται βάνουσα στους συμμαθητές του
3. Καταστρέφει συχνά την παρουσία του σχολείου	3. Καταστρέφει συχνά την παρουσία του σχολείου
4. Είναι επιθετικός με λόγια ή με πράξεις στο δάσκαλο	4. Είναι επιθετικός με λόγια ή με πράξεις στο δάσκαλο
5. Το σκάει συχνά από το σχολείο	5. Το σκάει συχνά από το σχολείο
6. Κλαίει και απογοητεύεται εύκολα	6. Αισχρολογεί
7. Φαίνεται δυστυχισμένος και μελαγχολικός	7. Εξαπατά και κοροϊδεύει τους συμμαθητές του
8. Αισχρολογεί	8. Φαίνεται δυστυχισμένη και μελαγχολική
9. Εξαπατά και κοροϊδεύει τους συμμαθητές του	9. Λέει συχνά ψέματα
10. Λέει συχνά ψέματα	10. Κλαίει και απογοητεύεται εύκολα
11. Δείχνει ανυπακοή στις υποδείξεις	11. Θυμώνει και οργίζεται εύκολα με τους δασκάλους της
12. Φοβάται εύκολα	12. Θυμώνει και οργίζεται εύκολα γενικά
13. Είναι αυθάδης	13. Αδιαφορεί και παρουσιάζει ανοικοκύρευτη εργασία
14. Είναι δειλός	14. Είναι αυθάδης
15. Αδιαφορεί και απουσιάζει	15. Φοβάται εύκολα
16. Ασχολείται με άλλα πράγματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος	16. Είναι δειλή
17. Είναι διαρκώς ανήσυχος	17. Ασχολείται με άλλα πράγματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος
18. Είναι συχνά αφηρημένος	18. Είναι διαρκώς ανήσυχη
19. Συχνά ονειροπολεί	19. Είναι συχνά αφηρημένη
20. Είναι υπερβολικά ευαίσθητος	20. Παρουσιάζει ατημέλητη, ανοικοκύρευτη εξωτερική εμφάνιση
21. Παρουσιάζει ατημέλητη, ανοικοκύρευτη εξωτερική εμφάνιση	21. Συχνά ονειροπολεί
22. Είναι δύσπιστος	22. Είναι υπερβολικά ευαίσθητη
23. Συνομιλεί με τους άλλους	23. Είναι δύσπιστη
	24. Συνομιλεί με τους άλλους

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Οι Μ. Ζαφειροπούλου και Ε. Μάτη (1997) διεξήγαγαν έρευνα σε δημοτικά σχολεία του Νομού Μαγνησίας με στόχο να καταγράψουν τις συμπεριφορές των μαθητών που χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς τους και τους ίδιους ως παραβατικές. Ο παρακάτω πίνακας (Π. 26) καταγράφει τα προβλήματα πειθαρχίας που εμφανίζονται στα σχολεία του δείγματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών (Κυρίδης, 1999).

Πίνακας 1.2

Μορφές απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών του δημοτικού σχολείου και συχνότητα εμφάνισης

<i>Μορφές συμπεριφοράς</i>	<i>Συχνότητα εμφάνισης</i>
Είναι ανήσυχος, διαρκώς στριφογυρίζει	50,0
Οι απαιτήσεις του πρέπει να ικανοποιούνται αμέσως	41,6
Κάνει τον έξυπνο (αναιδής και αυθάδης)	25,0
Εμφανίζει εκρήξεις οργής και απρόβλεπτη συμπεριφορά	25,0
Ενοχλεί τα άλλα παιδιά	70,8
Η διάθεση του αλλάζει γρήγορα και πολύ έντονα	25,0
Είναι εριστικός	66,6
Φαίνεται να μην είναι αποδεκτός από την ομάδα	73,3
Δε σέβεται τους κανόνες του παιχνιδιού	75,0
Καταστρέφει τα πράγματά του ή τα πράγματα των άλλων	72,0
Λέει ψέματα για να ξεγελάσει τους άλλους	8,3
Επιτίθεται και χτύπαι τους συμμαθητές του	75,0

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Πάντως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι περισσότερες και πλέον συνηθισμένες αταξίες εμπίπτουν σε έναν από τους εξής τομείς: (α) σχολική προσαρμογή, (β) διαπροσωπική συμπεριφορά, (γ) ενδοπροσωπική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2006).

### 3.1. Προβλήματα σχετικά με το μάθημα

Ο μαθητής πρέπει να επιδιώξει και να πετύχει τους στόχους, που το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα καθορίζει. Στην προσπάθεια του αυτή υπόκειται σε συνεχή καθοδήγηση και αξιολόγηση. Η επιτυχία των στόχων εξαρτάται από την

καθοδήγηση του σχολείου και των άλλων κοινωνικών θεσμών καθώς και από τα μέσα που το οικογενειακό περιβάλλον είναι σε θέση να προσφέρει. Για παράδειγμα, εξαρτάται από τις συνθήκες διαβίωσης, τα μορφωτικά αγαθά που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια, όπως τα εξωσχολικά βιβλία, η βοήθεια στη μελέτη, αλλά και τον εν γένει προσανατολισμό της οικογένειας προς συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες.

Κάποιοι μαθητές δεν έχουν στη διάθεση τους τα κατάλληλα μέσα για να επιτύχουν τους στόχους που θέτει το σχολείο. Η αποτυχία προς την κατεύθυνση αυτή τους οδηγεί προς την επιδίωξη άλλων στόχων καταξίωσης, ή επιστρατεύονται άλλα μέσα π.χ. αντιγραφή. Η επιδίωξη των άλλων στόχων καταξίωσης εντός όμως του σχολικού πλαισίου και των κανονιστικών του προτύπων, δημιουργεί τα προβλήματα πειθαρχίας. Για παράδειγμα, κάποιος μαθητής μπορεί να είναι αρεστός στους συμμαθητές του όταν είναι ενοχλητικός και αντιδραστικός για το δάσκαλο. Τη μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζουν καθημερινά μικροπροβλήματα πειθαρχίας, τα οποία σχετίζονται κυρίως με την εκπαιδευτική διαδικασία και τα οποία της δημιουργούν καθυστερήσεις, ασυνέχεια ή και την κάνουν να παρεκκλίνει έστω και προσωρινά από τους στόχους της (Κυρίδης 1999).

Συγκεκριμένα, στην κατηγορία των προβλημάτων που σχετίζονται με το μάθημα συμπεριλαμβάνονται μορφές συμπεριφοράς που αποσπών τον μαθητή από την εμπλοκή του στο μάθημα. Συνηθισμένες είναι οι περιπτώσεις όπου ο μαθητής δεν προσέχει στο μάθημα και «χαζεύει», δεν αρχίζει ή δεν ολοκληρώνει τις ατομικές ασκήσεις του βιβλίου, δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και του βιβλίου, δεν ετοιμάζει τις εργασίες που του αναθέτουν για το σπίτι και τέλος, δεν φέρνει μαζί του τα βιβλία, τα τετράδια και το λοιπό υλικό (Ματσαγγούρας 2006).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1985) υπάρχουν τρεις περιοχές δραστηριότητας του μαθητή στις οποίες αναφέρονται οι περισσότερες περιπτώσεις μαθητικής αδιαφορίας από τη σκοπιά του δασκάλου. Ο μαθητής δεν συμμορφώνεται και δεν «δικαιολογεί» τη μη συμμόρφωσή του σε ορισμένες συμβουλές ή εντολές του δασκάλου αναφορικά με τη μορφή που οφείλει να πάρει η συμμετοχή του στο μάθημα, δεν επηρεάζεται από την απειλή ή επιβολή κυρώσεων του δασκάλου σαν αποτέλεσμα της μη συμμόρφωσης του προς τις παραπάνω οδηγίες και τέλος, η γενικότερη στάση του μαθητή στο σχολείο δείχνει στο δάσκαλο ότι ο πρώτος δεν παίρνει το ρόλο του στα σοβαρά. Ο δάσκαλος έχει την εντύπωση ότι ο μαθητής δεν τηρεί βασικές από τις υποχρεώσεις του που απορρέουν από το ρόλο του κι έτσι δεν οργανώνει τη συμπεριφορά του σε συμφωνία με τις υποχρεώσεις αυτές. Ο διακανονισμός τέτοιων

προβλημάτων βαρύνει στο ελληνικό σχολείο σχεδόν αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό, δημιουργώντας έτσι έναν σημαντικό τομέα στον οποίο αφιερώνεται μέρος της δραστηριότητας του.

### 3.2. Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη

Η δυνατότητα διάπραξης άνομων ενεργειών αποτελεί για το παιδί πηγή άντλησης δύναμης, γιατί θεωρεί ότι αποστερεί τμήμα της δύναμης από τους μεγάλους, είτε συμπράττοντας σε δραστηριότητες που δεν είναι της δικής του ευθύνης, όπως για παράδειγμα οι συνεχείς και χωρίς λόγο διακοπές του μαθήματος για υποδείξεις σε συμμαθητές του ή στον εκπαιδευτικό, ή ενοχλώντας με άλλους τρόπους την ομαλή διαδικασία του μαθήματος ατακτώντας συνεχώς, αφαιρώντας κατά την άποψη του τμήμα της εξουσίας του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές συχνά προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού και της τάξης, λόγω των συνεχώς μειούμενων ευκαιριών που τους παρουσιάζονται να αυτενεργήσουν και να εμπλακούν σε δημιουργικές δραστηριότητες.

Όταν μάλιστα δεν είναι σε θέση λόγω της διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής τους προέλευσης να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες, συχνά κατευθύνουν τη δημιουργικότητα και την ανάγκη τους για αυτενέργεια σε κοινωνικά μη αποδεκτές μεθοδεύσεις. Έτσι, στην προσπάθεια τους να αποκτήσουν αναγνώριση καταφεύγουν συχνά και σε μεθόδους, που δεν είναι αποδεκτές από τους τυπικούς σχολικούς μηχανισμούς ή από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές βρίσκονται, λοιπόν, σε μια ηλικία που χαρακτηρίζεται από ανησυχία και ενεργητικότητα, που συχνά εκδηλώνονται με αταξίες. Ωστόσο, είναι δυνατόν να δημιουργούνται πειθαρχικά προβλήματα και λόγω διαταραχών της προσωπικότητας των μαθητών (Κυρίδης 1999).

Στην κατηγορία των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη υπάγονται όλες οι περιπτώσεις όπου ο μαθητής δεν ζητάει τον 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 και δεν συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων. Επίσης, παριστάνει τον γελωτοποιό της τάξης, πετάει μικροαντικείμενα στους άλλους, έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα και εγκαταλείπει χωρίς λόγο και άδεια το θρανίο του ή εξέρχεται από την τάξη. Άλλες μορφές συμπεριφοράς που μπορούν να συμπεριληφθούν στη

συγκεκριμένη κατηγορία είναι η χρήση εριστικής, υβριστικής ή απειλητικής γλώσσας κατά την επικοινωνία με εκπαιδευτικό και συμμαθητές, η αντιγραφή από άλλους ή από «σκονάκια» την ώρα των εξετάσεων και η αδικαιολόγητη απουσία προφασιζόμενος ασθένεια ή κάνοντας «σκασιαρχείο» (Ματσαγγούρας 2006).

### 3.3. Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων

Οι συνεχείς τριβές του παιδιού με τον κόσμο των ενηλίκων το οδηγούν σε αποχή από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Τότε η πίεση που του ασκείται για συμμετοχή το κάνει να αντιδρά με τρόπους που διαφεύγουν από τα αποδεκτά πλαίσια συμπεριφοράς (Κυρίδης 1999). Στην κατηγορία αυτών των προβλημάτων υπάγονται οι αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό χώρο και γύρω από αυτόν. Συνηθισμένες είναι και οι περιπτώσεις όπου ο μαθητής εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς και σε σωματικές, βίαιες επιθέσεις, ψεύδεται κατά συρροή, κλέβει αντικείμενα άλλων, προβαίνει σε σεξουαλικές παρενοχλήσεις, εκβιασμούς και εξαπατήσεις (Ματσαγγούρας 2006).

Η «άσχημη» γλώσσα είναι μια μορφή λεκτικής βίας. Λέγεται συχνά ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν «άσχημη» γλώσσα, επειδή θέλουν να «σοκάρουν» τους μεγάλους. Αυτό που πράγματι, όμως, θέλουν είναι να τους προκαλέσουν, να αποσπάσουν την προσοχή τους, να πουν κάτι που θα αναγκάσει τους άλλους να ασχοληθούν μαζί τους. Το ψέμα είναι μια μόνο από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να προστατέψουν το αυτοσυναίσθημά τους. Αυτή η στρατηγική σιγά-σιγά εγκαταλείπεται, καθώς το παιδί αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση και δύναμη. Όταν το παιδί λέει επιμόνως ψέματα, η συμπεριφορά του αυτή αποτελεί ένα «σήμα κινδύνου» ότι κάτι δεν πάει καλά με το παιδί. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να ανακαλύψουμε τον λόγο για τον οποίο το παιδί έχει ανάγκη να λέει ψέματα (Herbert 1998).

Η πράξη της αφαίρεσης και της οικειοποίησης πραγμάτων που ανήκουν σε κάποιον άλλον, έχει διαφορετική σημασία στα διάφορα στάδια της ανάπτυξης. Η ανάγκη της ύπαρξης κοινωνικών κανόνων και νόμων, που να διέπουν τα θέματα της ιδιοκτησίας, μπορεί να κατανοηθεί από ένα πιο ώριμο παιδί- όχι βέβαια χωρίς δυσκολίες. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Herbert, όταν λέμε ότι τα παιδιά έχουν προβλήματα γύρω από το σεξ σε αυτή την ηλικία, αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι ότι το παιδί παρουσιάζει «προβλήματα» μάλλον σεξουαλικής περιέργειας και



σεξουαλικής άγνοιας. Όταν οι δάσκαλοι λένε ότι ένα παιδί έχει κάποιο σεξουαλικό πρόβλημα, το πιθανότερο είναι ότι οι ίδιοι έχουν κάποιο πρόβλημα χειρισμού ορισμένων ερωτοτροπικών εκδηλώσεων του παιδιού.

Υπάρχουν πολλές λεπτές διακρίσεις και αθέατες σχέσεις που το παιδί πρέπει να μάθει για να κατανοεί θέματα, όπως είναι η αλήθεια, η τιμιότητα και η ιδιοκτησία. Οι παιδικές κατεργαριές είναι συνήθως μια στρατηγική αντιστάθμισης. Το φυσιολογικό παιδί θα κάνει κατεργαριές, όταν έχει μια πραγματική ή φανταστική ατέλεια, την οποία θέλει να καλύψει. Αυτό που πρέπει να τονιστεί εδώ είναι ότι ένα παιδί που νιώθει σιγουριά και αυτοπεποίθηση δεν έχει συχνά την ανάγκη για τέτοιες υπεραναπληρωτικές στρατηγικές (Herbert 1998).

Η σημασία των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του είναι σημαντική τόσο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη μελλοντική του ένταξη στην κοινωνική ζωή. Ειδικότερα, οι στενές προσωπικές σχέσεις παρέχουν το ιδανικότερο πλαίσιο, αφού το παιδί βιώνει και κατανοεί ήδη από μικρή ηλικία την αλληλεξάρτηση, την κατανομή ισχύος και κύρους, καθώς και τον κοινωνικό έλεγχο της συμπεριφοράς. Ωστόσο, κάθε παιδί αναπτύσσει και βιώνει τις κοινωνικές σχέσεις με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο. Μπορεί, επομένως, να χαρακτηρίζονται είτε από οικειότητα είτε από επιζήτηση αναγνώρισης είτε από διεκδίκηση αποκλειστικότητας κ.ά. (Μπίκος, 2004).

Επιπλέον, κάποια τα πορίσματα συνοψίζονται στη βασική διαπίστωση ότι παρουσιάζεται ιδιαίτερη υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και την πιθανότητα απόρριψης από τους συμμαθητές τους. Αυτό μπορεί να διατυπωθεί βέβαια και αντίστροφα: το κοινωνικό status και η κοινωνική αποδοχή που απολαμβάνει κάποιος μαθητής, έχουν σημαντικά αρνητική συσχέτιση με την επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά του. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, άλλωστε, ότι η υπερβολική επιθετικότητα αποτελεί ένα είδος επικοινωνίας. Το παιδί, ουσιαστικά, μας λέει ότι κάτι δεν πάει καλά. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να προσπαθήσουμε να αντιληφθούμε τις βαθύτερες αιτίες αυτής της συμπεριφοράς, ώστε να μπορέσουμε να αντιδράσουμε με τον κατάλληλο τρόπο (Herbert 1998).

### 3.4. Προβλήματα σχετικά με το σχολικό ήθος

Οι αταξίες που αμφισβητούν το κυρίαρχο σχολικό ήθος και το κύρος του εκπαιδευτικού ως εκπροσώπου του σχολικού συστήματος εκφράζουν μια γενικότερη στάση αμφισβήτησης. Συχνά, όμως, ξεπερνά τα όρια της κοινωνικής ανωριμότητας και της εφηβικής αμφισβήτησης, και εκφράζει μια γενικότερη αντικοινωνική στάση, η αιτιολογία της οποίας απασχολεί κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς. Ο Willis (1977) στη γνωστή του έρευνα θεωρεί ότι η κατηγορία αυτών των μαθητών, που συνειδητά και συστηματικά αντιμάχονται το πνεύμα και τις πρακτικές του σχολείου, απαρτίζεται από μαθητές, που δεν συμμορφώθηκαν, όπως, οι υπόλοιποι οι αποκαλούμενοι earholes, στο εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή δεν μπόρεσαν να επεξεργαστούν με αποδεκτό από το σχολείο τρόπο τα προβλήματα που δημιουργεί η σχολική εργασία.

Άλλοι, μάλιστα, κοινωνιολόγοι προσθέτουν ότι το πρόβλημα των νέων οφείλεται στη γενικότερη κοινωνική κρίση που επιφέρουν οι αλλαγές τόσο στο μικροεπίπεδο της οικογένειας όσο και στο επίπεδο της κοινωνίας. Οι μαθητές αντιδρούν ανάλογα με την ηλικία τους, τα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά και τα βιώματα τους, με ποικίλες μορφές αταξίας, οι οποίες παίρνουν τη μορφή διαμαρτυρίας και καθίστανται σε τελική ανάλυση δείκτες της υποβόσκουσας κρίσης, επιβεβαιώνοντας την αδυναμία του σχολικού συστήματος, αλλά και του κοινωνικού γενικότερα, να ανταποκριθούν στην ανάγκη του παιδιού για συνοχή και συνύπαρξη. Στην κατηγορία αυτή υπάγονται μορφές συμπεριφοράς που ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς ως ανάρμοστες για μαθητές. Επειδή, όμως, οι αντιλήψεις και τα μέτρα αλλάζουν διαρκώς με την πάροδο του χρόνου και επειδή υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας για να κρίνει ο εκπαιδευτικός αν ξεπεράστηκαν ή όχι τα «ανεκτά όρια», οι σχολικές παραβάσεις αυτής της κατηγορίας αποτελούν σημείο τριβής τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών, όσο και μεταξύ των μελών του συλλόγου των διδασκόντων.

Στην κατηγορία των παραβάσεων του σχολικού ήθους συμπεριλαμβάνονται συμπεριφορές όπως ο μαθητής να εμφανίζεται με απρεπή ένδυση και κόμμωση, να καπνίζει στο σχολικό προαύλιο, να ερωτοτροπεί προκλητικά ή να παρενοχλεί σεξουαλικά και να καταναλώνει αλκοόλ ή ναρκωτικές ουσίες. Επίσης, ένας μαθητής προβαίνει σε παραβίαση του σχολικού ήθους όταν οργανώνει σπείρες που επιτίθενται σε εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές για λόγους εκδίκησης, διακινεί ναρκωτικές ουσίες,

φέρει αιχμηρά αντικείμενα για επιθετικούς λόγους και προβαίνει σε βανδαλισμούς και καταστροφές (Ματσαγούρας 2006).

Μια ηθική συμπεριφορά, ακόμα και όταν δεν υπαγορεύεται από το φόβο της αποκάλυψης και της τιμωρίας, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από στιγμιαίους, περιστασιακούς παράγοντες, όπως είναι η επιδοκιμασία της ομάδας των συνομηλίκων και η αναγωγή της συγκεκριμένης περίπτωσης σε πρότυπο («ηρωοποίηση» του δράστη) και όχι από παράγοντες ενδοατομικούς, όπως είναι οι εσωτερικευμένες ηθικές αξίες. Γι' αυτό, συχνά βρίσκουμε μερικές τάξεις στο σχολείο να δείχνουν μια μεγαλύτερη τάση για ανέντιμη συμπεριφορά από ότι δείχνουν άλλες τάξεις στο ίδιο σχολείο (Herbert 1998).

### 3.5. Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας

Με τον όρο πειθαρχία εννοούμε την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, που επηρεάζουν την απρόσκοπτη εργασία και συνεργασία της τάξης και βοηθούν να πετύχει τους σκοπούς της. Είναι ουσιαστικά ένας μηχανισμός αποτροπής και καταστολής εμφάνισης πηγών ενόχλησης για την εκπαιδευτική πράξη. Τα προβλήματα πειθαρχίας συνιστούν, λοιπόν, παρεμβολές στην ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας στη σχολική τάξη και στρεβλωτικές τάσεις στο δομημένο επικοινωνιακό σχήμα. Δημιουργούν αναστολές, καθυστερήσεις και αναποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη (Κυρίδης, 1999).

Στις προηγούμενες κατηγορίες μαθητικής αταξίας υπάγονται μόνο προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές ως άτομα σε ότι αφορά τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά τους, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις ομαδικής απειθαρχίας, όπου η τάξη ως σύνολο παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: αυξημένο βαθμό διενεκτικότητας, επιθετικότητα, απροθυμία ή αδυναμία συλλογικής εργασίας, υψηλό επίπεδο θορύβου, τάση αποπροσανατολισμού από το μάθημα, χαμηλό ηθικό και στάση απαξίας προς την εκπαίδευση (Ματσαγούρας, 2006).

Με τον όρο αλληλενέργεια ο Μιχαλακόπουλος εννοεί καταστάσεις όπου τα άτομα φθάνουν σε ένα κοινό «ορισμό της κατάστασης», αντλώντας στοιχεία από παρόμοια κοινή γνώση, και κάνουν κοινές εκτιμήσεις για την κατάλληλη δράση. Δηλαδή «βλέπουν» αυτά που συμβαίνουν με τον ίδιο τρόπο και συμφωνούν στο ποιοι είναι οι

κατάλληλοι τρόποι συμπεριφοράς στις διάφορες περιπτώσεις. Αυτό δεν σημαίνει ότι αυτοί που αλληλενεργούν θα συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο. Απλά σημαίνει ότι θα συμπεριφέρονται με τρόπο που θα μπορούσε να ερμηνευτεί από άλλους ότι δείχνει παρόμοιους «ορισμούς της κατάστασης». Με αυτή την έννοια, το να τρέχει κάποιος έξω από την τάξη ή το να απαντά με φωνές στον δάσκαλο μπορούν να αποτελούν παραδείγματα αλληλενέργειας, εφόσον το άτομο παίρνει υπόψη του ότι υποστηρίζεται από το χαμόγελο ή το γέλιο των άλλων που είναι παρόντες. Έτσι, η συλλογική δράση δεν υπονοεί πάντοτε την ίδια δράση. Απλά απαιτεί συμπεριφορά που μπορεί να μεταδίδει σε κάποιον άλλον συμβολικά έναν συγκεκριμένο ορισμό της κατάστασης.

Επιπλέον, η συμμόρφωση στις απαιτήσεις της κουλτούρας της ομάδας είναι κάτι που το άτομο πρέπει να το κάνει προκειμένου να μη θυσιάσει την κοινωνική θέση του σε αυτή. Αυτοί που δεν συμμορφώνονται ονομάζονται «αποκλίνοντες» (Μιχαλακόπουλος, 1997). Ειδική αναφορά πρέπει να κάνουμε στο σημείο αυτό στο φαινόμενο της ομαδικής βίας (bullying), που παρουσιάζεται με ανησυχητική έξαρση στον αύλειο χώρο, αλλά και μέσα στις αίθουσες σχολείων του δυτικού κόσμου. Ομάδες μαθητών τρομοκρατούν και κακοποιούν συμμαθητές τους ή μαθητές μικρότερων ηλικιών, κυρίως παιδιά μειονοτήτων ή παιδιά με σωματικές ή διανοητικές αποκλίσεις. Το φαινόμενο είναι ανησυχητικό όχι μόνο διότι αποδεικνύει την αποτυχία κοινωνικοποίησης των μαθητών, αλλά και διότι συνδέεται άμεσα με την εγκληματικότητα της μετασχολικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΑΞΙΑΣ

Στο χώρο του σχολείου τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση της συχνότητας των συγκρούσεων και των εκδηλώσεων βίαιων μορφών συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους σημερινούς μαθητές πιο αγχώδεις, «θυμωμένους», παρορμητικούς, λιγότερο υπεύθυνους και ευαίσθητους στις ανάγκες των άλλων, με χαμηλότερα κίνητρα, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και ικανότητα αυτοελέγχου. Τα φαινόμενα αυτά απορρέουν πρωταρχικά από αλλαγές στις κοινωνικές δομές, τις συνθήκες και τις σχέσεις των ανθρώπων. Οι αλλαγές αυτές παρατηρούνται σε πολλούς τομείς, όπως στη δομή της οικογένειας, την απασχόληση και των δυο γονέων, την αύξηση των μονογονεϊκών οικογενειών, την αύξηση των οικογενειών που μεταναστεύουν για πολιτικούς ή οικονομικούς λόγους, την αύξηση των μαθητών στα σχολεία με ποικίλες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες, την αύξηση της βίας, της εγκληματικότητας και της χρήσης ουσιών.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ήταν αναμενόμενο, το ενδιαφέρον ερευνητών να στραφεί στη διερεύνηση των φαινομένων αυτών και στην αναζήτηση κατάλληλων τρόπων παρέμβασης για τη αντιμετώπισή τους (Χατζηχρήστου, 2004). Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγαν σε εφήβους οι Spivak, Huusman & Prothrow-Stith (1989), κατέληξαν στα συμπεράσματα, ότι οι κυριότεροι παράγοντες που οδηγούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, κατά την εφηβική ηλικία, είναι οι εξής:

α) Η φτώχεια και οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης: Το αίσθημα αδυναμίας και μειωμένων ευκαιριών, που είναι συχνό στις περιοχές εκείνες που χαρακτηρίζονται από υψηλή πυκνότητα πληθυσμού, ανεργία και δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, συμβάλλει στην εκδήλωση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς.

β) Η ανάπτυξη του εφήβου: Οι έφηβοι λόγω των ψυχοσωματικών αλλαγών, που επισυμβαίνουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας, είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν μορφές βίαιης συμπεριφοράς. Ο ναρκισσισμός, που χαρακτηρίζει τους εφήβους στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο, τους καθιστά ευάλωτους, με αποτέλεσμα, όταν αυτός πλήττεται με οποιονδήποτε τρόπο, επιλέγουν συχνά ως μηχανισμό άμυνας την εκδήλωση βίαιων μορφών συμπεριφοράς.

γ) Το φύλο: Η εμφάνιση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς είναι πιο συχνή στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια είναι μεγαλύτερη η συχνότητα των συμπτωμάτων εσωτερικευμένης συμπεριφοράς (κλείσιμο στον εαυτό, απόσυρση κ.λπ.).

δ) Η κακομεταχείριση: Οι έφηβοι, που είχαν μη επιθετικούς γονείς, ήταν ικανοί να επιλύουν τις συγκρούσεις τους αποτελεσματικότερα, σε σύγκριση με εκείνους, των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούσαν είτε λεκτική είτε σωματική βία.

Μολονότι ορισμένοι τύποι μαθητών έχουν μεγαλύτερη προδιάθεση για την εκδήλωση ανάρμοστης συμπεριφοράς σε σύγκριση με άλλους, τα εν λόγω χαρακτηριστικά δεν προκαλούν την ανάρμοστη συμπεριφορά. Κάποιοι μαθητές φέρονται ανάρμοστα, γιατί θεωρούν ότι οι αμοιβές για την ανάρμοστη συμπεριφορά υπερτερούν έναντι των αμοιβών για την καλή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, οι μαθητές που δεν έχουν εμπειρία επιτυχίας στο σχολείο, ενδέχεται να θεωρούν ότι οι πιθανές αμοιβές για τη σκληρή δουλειά και την καλή συμπεριφορά είναι μικρές και γι' αυτό να στρέφονται σε άλλες πηγές αμοιβών. Ορισμένοι μαθητές, ιδίως εκείνοι που αποτυγχάνουν σε πολλούς διαφορετικούς τομείς, βρίσκουν αυτό που ψάχνουν σε ομάδες οι οποίες ασπάζονται νόρμες που υποτιμούν την επιτυχία και άλλες προκοινωνικές συμπεριφορές.

Όλα αυτά μπορούν να συμβούν πολύ νωρίς, αμέσως μόλις συνειδητοποιήσουν κάποιοι μαθητές ότι δεν έχουν πολλές πιθανότητες να τα πάνε καλά στο σχολείο ή να έχουν μεγάλη υποστήριξη από την οικογένεια, από τους συνομηλίκους ή το ίδιο το σχολείο για τις ακαδημαϊκές τους προσπάθειες. Με την πάροδο του χρόνου, οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο και εμπλέκονται σε μικρά προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να συνάψουν σχέσεις με μια παραβατική υποομάδα και να αρχίσουν να επιδίδονται σε σοβαρή παραβατική ή ακόμα και εγκληματική συμπεριφορά (Slavin, 2006).

Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999) η μελέτη των αιτιών των προβλημάτων πειθαρχίας στο σχολείο κατάληξε σε μια σειρά ταξινομήσεων, οι οποίες αναφέρονται σε ευρύτερες ή μερικότερες ομαδοποιήσεις των παραγόντων. Τα παρακάτω διαγράμματα (Δ.1. & Δ.2.) είναι ενδεικτικά για τις κατηγοριοποιήσεις που μπορούν να σχηματιστούν (Κυρίδης, 1999):

### Διάγραμμα 1

Αιτίες δημιουργίας πειθαρχικών προβλημάτων στο σχολείο με βάση τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ενδοσχολικοί παράγοντες		Εξωσχολικοί παράγοντες	
Εξαιτίας των μαθητών	Εξαιτίας των εκπαιδευτικών	Προβλήματα των μαθητών	Προβλήματα των εκπαιδευτικών

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Στο παραπάνω διάγραμμα (Δ.1) παρατηρούμε μια πρώτη διάκριση των αιτιών που δημιουργούν κρούσματα απειθαρχίας στο σχολείο. Είναι οι αιτίες που σχετίζονται με ζητήματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, όπως είναι διάφορα προβλήματα των μαθητών ή των εκπαιδευτικών που έχουν τις ρίζες τους στο ευρύτερο κοινωνικό ή ψυχολογικό περιβάλλον και οι αιτίες που έχουν σχέση με προβλήματα που ανακύπτουν από τη λειτουργία του σχολείου και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ενώ, μια δεύτερη κατηγοριοποίηση σχετίζεται με παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου γενικότερα. Στο επίπεδο αυτό τα πρόσωπα έρχονται σε δεύτερη μοίρα, ενώ τα πρόσωπα αντιμετωπίζονται ως στοιχεία της διαδικασίας (Κυρίδης, 1999).

### Διάγραμμα 2

Αιτίες δημιουργίας πειθαρχικών προβλημάτων στο σχολείο με βάση τους παράγοντες και τις συνθήκες λειτουργίας του

Αιτίες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον			Αιτίες που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον		
Εκπαιδευτική διαδικασία	Συνθήκες λειτουργίας του σχολείου	Προσωπικότητα και κατάρτιση του εκπαιδευτικού	Κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας	Εξωσχολικά ψυχολογικά ή άλλα προβλήματα των μαθητών ή των εκπαιδευτικών	Πίεση εκ μέρους των γονέων για αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βαρετό μάθημα</li> <li>• Ασυνέπεια ως προς το ωράριο</li> <li>• Αδυναμία των μαθητών να</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή</li> <li>• Κυλιόμενο ωράριο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κακή κατάρτιση του εκπαιδευτικού</li> <li>• Αυταρχικότητα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ψυχολογική αναστάτωση των μαθητών λόγω ηλικίας</li> <li>• Οικογενειακά</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αντίδραση των μαθητών απέναντι σε έντονες</li> </ul>

<p>παρακολουθήσουν την ύλη</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αυξημένη προσοχή του εκπαιδευτικού</li> <li>• Στους καλούς μαθητές</li> <li>• Μη προσαρμοσμένο μάθημα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παράγοντες απόσπασης της προσοχής</li> <li>• Διοικητικά προβλήματα (βλ. μεταρρυθμίσεις, έλλειψη βιβλίων, εκπαιδευτικών κ.λπ.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ασυνέπεια</li> <li>• Κακή συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές</li> <li>• Αξιολόγηση</li> </ul>	<p>ς δημιουργεί ψυχολογική πίεση στο μαθητή και ευθύνεται, τις περισσότερες φορές για την κακή ακαδημαϊκή ή του επίδοση</p>	<p>προβλήματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Άλλα προβλήματα</li> <li>• Άγχος</li> </ul>	<p>πίεσεις εκ μέρους της οικογένειας για αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση</p>
--	---	--	---	--	--

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Στο παραπάνω διάγραμμα (Δ.2) παρατηρούμε ότι η αναζήτηση των αιτιών που δημιουργούν προβλήματα πειθαρχίας στο σχολείο επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα διαδικασίας και λειτουργικών παραμέτρων, που έχουν τις ρίζες τους εντός ή εκτός του σχολείου. Για παράδειγμα, τα οικογενειακά προβλήματα των εκπαιδευτικών ή των μαθητών ενδέχεται να αποσπάσουν τη προσοχή τους από το σχολικό έργο, με συνέπεια να αναδύονται ευκαιρίες για ανάπτυξη πειθαρχικών παραπτωμάτων (Κυρίδης, 1999).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), η σύγχρονη θεώρηση της μαθητικής συμπεριφοράς εκλαμβάνει τις μαθητικές αταξίες ως αταξίες που δεν αρμόζουν στην περίσταση. Πρόκειται, δηλαδή, για αναποτελεσματική μορφή συμπεριφοράς, για την ερμηνεία της οποίας έχουν διατυπωθεί δυο θεωρίες: (α) τη θεωρία της ελλειμματικότητας και (β) τη θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών. Η θεωρία της ελλειμματικότητας διατυπώθηκε πρώτη ευθύς μετά την «ανακάλυψη» του παιδιού, που έγινε κατά το 16ο αιώνα. Πάνω σε τέτοιες αντιλήψεις οικοδόμησε ο E. Durkheim τις προτάσεις του για την ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Τέλος, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι εκπρόσωποι της θεωρίας της ελλειμματικότητας αναφέρονται κυρίως σε κοινωνική ελλειμματικότητα.

Υπάρχουν, βεβαίως, και εκπρόσωποι της Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας που κάνουν λόγο για βιολογική ελλειμματικότητα του ανθρώπου για να δηλώσουν την αδυναμία του νεογέννητου βρέφους να αυτοσυντηρηθεί, δυνατότητα που έχουν τα



νεογέννητα των θηλαστικών, αλλά και των κατώτερων ειδών της ζωικής ιεραρχίας. Μέσα στα πλαίσια, λοιπόν, μιας γενικότερης ελλειμματικής θεώρησης του ανθρώπου που κάνει λόγο ακόμη και για «εκ φύσεως πρόωρη γέννηση του ανθρώπου», διατυπώθηκε και η θεωρία της κοινωνικής ελλειμματικότητας για την εξήγηση της αταξίας. Με βάση, λοιπόν, τη θεωρία της ελλειμματικότητας, η αταξία αποδίδεται στην αναπτυξιακή αδυναμία του παιδιού να οργανώσει και να εκφράσει αποτελεσματικότερα τη συμπεριφορά του. Επομένως, η τιμωρητική στάση του εκπαιδευτικού δεν έχει νόημα, διότι δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2006).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, η θεωρία των αναγκών είναι μεταγενέστερη και αναγνωρίζει ότι το παιδί γεννιέται με πολλές δυνατότητες, αλλά, επειδή αυτές ευρίσκονται σε πορεία ανάπτυξης, έχουν ανάγκη από την κατάλληλη στήριξη. Όταν το άμεσο περιβάλλον αδυνατεί να ικανοποιήσει τις ζωτικές ανάγκες του παιδιού, αυτό διαμαρτύρεται με κάθε διαθέσιμο τρόπο. Στα πλαίσια, λοιπόν, της θεωρίας της ικανοποίησης των αναγκών, η αταξία αποδίδεται στη μη ικανοποίηση βασικών αναγκών του παιδιού και αποτελεί μια μορφή διαμαρτυρίας, αλλά και μια ύστατη προσπάθεια του να ικανοποιήσει, με μη αποδεκτούς τρόπους, ανάγκες που δεν ικανοποιήθηκαν μέσα στις συνθήκες της τάξης.

Και στις δυο θεωρίες, λοιπόν, αναγνωρίζεται η αδυναμία του παιδιού να αναπτύξει αποτελεσματικότερες μορφές συμπεριφοράς και προτείνεται η συστηματική και άμεση διδασκαλία του παιδιού και όχι, βέβαια, η τιμωρητική αντιμετώπιση του. Οι δύο θεωρίες, της ελλειμματικότητας και της μη ικανοποίησης των αναγκών, εξηγούν σε μεγάλο βαθμό τις πρωτογενείς αιτίες της μαθητικής αταξίας. Επιπρόσθετα, όμως, υπάρχουν και άλλοι λόγοι, εντός και εκτός του παιδιού, που επιδεινώνουν την κατάσταση και οδηγούν σε εντονότερα και συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2006).

#### 4.1. Εσωτερικοί παράγοντες

Η ηθική αποενοχοποίηση της μαθητικής αταξίας δεν πρέπει να μας οδηγήσει στη σκέψη ότι δεν υπάρχουν σε μερικούς μαθητές και ενδοατομικοί παράγοντες που καθιστούν τη συμπεριφορά τους ιδιαίτερα προβληματική. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι νευρολογικής φύσης και οφείλονται σε κληρονομικές ατέλειες ή σε βλάβες του

εγκεφάλου και του ευρύτερου νευρικού συστήματος, που έγιναν κατά τη διάρκεια της κύησης, κατά τον τοκετό ή μετά από αυτόν. Οι βλάβες αυτές, όταν είναι σε μεγάλο βαθμό, είναι ορατές, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις της νοητικής καθυστέρησης και της τύφλωσης, ενώ, όταν είναι σε μικρότερο βαθμό, γίνονται έμμεσα αντιληπτές μέσα από μορφές συμπεριφοράς όπως είναι η ανικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, η υπερκινητικότητα και ο παρορμητισμός. Τα συμπτώματα αυτά χαρακτηρίζουν το 4% του μαθητικού πληθυσμού, ποσοστό που μεταφράζεται σε ένα ή δύο νευρολογικά προβληματικούς μαθητές ανά σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2006).

#### 4.2. Εξωτερικοί παράγοντες

Από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που έχουν συσχετιστεί με την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς, η έρευνα έχει αναδείξει ως σημαντικούς εκείνους που συνδέονται με την οικογένεια. Οι αγχογόνες καταστάσεις, το αρνητικό κλίμα και η διαβίωση της οικογένειας σε συνθήκες φτώχειας ευνοούν την εκδήλωση φαινομένων, όπως η κακομεταχείριση των παιδιών. Με τη σειρά της, αυτή η κακομεταχείριση έχει συνδεθεί με άμεσα με τη χρήση βίας από τα παιδιά σε καταστάσεις σύγκρουσης. Έχει βρεθεί, μάλιστα, ότι παιδιά που εκτίθενται άμεσα ή έμμεσα σε σκληρές βίας είναι πιθανό να την επιλέξουν ως τρόπο επίλυσης συγκρούσεων. Επίσης, έχει διαπιστωθεί, ότι οι έφηβοι συχνά υιοθετούν μοντέλα βίαιης συμπεριφοράς που επικρατούν στην οικογένεια, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν κάποια σύγκρουση και επιπλέον, η μίμηση είναι εντονότερη, όταν εκτιμούν και αποδέχονται το συγκεκριμένο μοντέλο συμπεριφοράς.

Μέρος του προβλήματος της μαθητικής παραβατικότητας οφείλεται και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί από τη μια μεριά και οι μαθητές από την άλλη έχουν διαφορετικές ανάγκες και ρόλους να επιτελέσουν, όπως έχουν και διαφορετικές αντιλήψεις για το τι είναι πρέπον σε κάθε περίπτωση. Οι διαφορές στις αντιλήψεις, τις ανάγκες και τους ρόλους οδηγούν στο λεγόμενο «χάσμα των γενεών». Το χάσμα αυτό στη σύγχρονη εποχή, που χαρακτηρίζεται, μεταξύ των άλλων, από την αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών και της κάθε μορφή αυθεντίας, γίνεται όλο και μεγαλύτερο, καθότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον αμφισβητούμενο από τους νέους κόσμο.

Στο χάσμα των γενεών πρέπει να προσθέσουμε και το χάσμα και την αντιπαλότητα των τάξεων, που εκφράζονται μέσα από την κουλτούρα του σχολείου από τη μια πλευρά και την αντισχολική κουλτούρα των «ταραξιών» από την άλλη. Ειδικότερα, το σχολείο εκφράζει αξίες και χρησιμοποιεί κώδικες μεσοαστικής και άνω τάξης, τους οποίους μεγάλη κατηγορία μαθητών, που προέρχονται κυρίως από εργατικές τάξεις, απορρίπτουν συνειδητά και σκόπιμα. Πρόκειται για μεθοδευμένη στρατηγική με σαφή κίνητρα και συνειδητοποιημένους στόχους, που αποβλέπουν στην έκφραση αντίθεσης προς το σύστημα εξουσίας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες, τα πρώτα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια. Οι γονείς έχουν συχνά σοβαρά προβλήματα με τα παιδιά τους. Αποτέλεσμα αυτού είναι πολλά παιδιά να έρχονται στο σχολείο χωρίς να έχουν, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, την ανάλογη αγωγή από το σπίτι τους. Αν σε αυτά προσθέσουμε τις περιορισμένες δυνατότητες κοινωνικοποίησης του παιδιού στην οικογένεια, λόγω απουσίας αδελφών, και την απουσία της γειτονιάς στα αστικά κέντρα, έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το παιδί της μεταμοντέρνας εποχής και για τις δυσκολίες ένταξης του στην πειθαρχημένη ζωή που απαιτεί η σχολική τάξη. Ιδιαίτερα προβληματικό είναι και το παιδί που μέσα από την οικογενειακή ανατροφή και τις περιβαλλοντικές επιδράσεις της πρώτης ηλικίας ανάπτυξε αρνητική αυτοαντίληψη, έζησε σε αυταρχικές και τιμωρητικές οικογένειες και βίωσε τη στέρηση της προσοχής και της αγάπης.

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο, όπως έχει παραδοσιακά διαμορφωθεί, δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση ιδανικό χώρο ανάπτυξης του παιδιού. Οι συνθήκες συνωστισμού, ο περιορισμός στην κίνηση και την ελεύθερη επιλογή, η ενασχόληση με θέματα άσχετα προς τις άμεσες ανάγκες και ενδιαφέροντα της σχολικής ηλικίας, οι παραδοσιακοί τρόποι παθητικής μάθησης, ο μαθητικός ανταγωνισμός και η συμβολική κατάχρηση της εξουσίας, της αυθεντίας, της θέσης και της δομής που κάνει στο σχολείο αποτελούν όλα μαζί παράγοντες που καθιστούν το σχολείο αποκρουστικό και παράγοντα ενίσχυσης της μαθητικής παραβατικότητας, όταν είναι αυταρχικοί, αρνητικοί, υπερβολικοί στις αντιδράσεις τους και χρησιμοποιούν τις τιμωρίες και την ταπείνωση του μαθητή ως μέσα παιδαγωγίας. Οι παραπάνω συνθήκες ευνοούν την ανάπτυξη της αντισχολικής κουλτούρας, που έχει τις ρίζες της στις κοινωνικές συγκρούσεις. Έτσι, δημιουργείται ο φαύλος κύκλος που συνδέει τη βία στο σχολείο με τη βία του σχολείου.

Ωστόσο, συχνά πολλοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις ευθύνες για την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους, και δεν αναγνωρίζουν ότι έχει το σχολείο γενικότερα και οι ίδιοι ειδικότερα μέρος τουλάχιστον των ευθυνών. Η αντίληψη αυτή είναι και πολύ λίγο βοηθητική στην αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης, διότι η αποποίηση των ευθυνών συχνά οδηγεί και στην αποστασιοποίηση από την προσπάθεια αντιμετώπισης της κατάστασης (Ματσαγγούρας, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΠΡΟΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΤΑΞΙΑΣ

Η έρευνα έχει δείξει ότι ο βασικός σχεδιασμός και η προεργασία προσφέρουν πολλά στην πρόληψη των προβλημάτων πειθαρχίας πριν καν αυτά εκδηλωθούν. Απλά μέτρα είναι η σωστή έναρξη της σχολικής χρονιάς, η διευθέτηση της τάξης για αποτελεσματική διδασκαλία, η καθιέρωση κανόνων και διαδικασιών στην τάξη και η σαφής γνωστοποίηση στους μαθητές των προσδοκιών που αφορούν τη διαγωγή τους.

Ωστόσο, οι διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και ομάδες μαθητών θέτουν διαφορετικά ζητήματα διαχείρισης. Για παράδειγμα, όσον αφορά τους μικρότερους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίζουν να τους κοινωνικοποιούν στους κανόνες και τις συμπεριφορές που αναμένονται στο σχολείο. Αντιθέτως, στο γυμνάσιο και στο λύκειο, οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν τις αρχές στις οποίες βασίζονται οι κανόνες και οι διαδικασίες και μπορούν να συμφωνήσουν λογικά στην τήρησή τους. Ωστόσο, κάποιοι έφηβοι αντιδρούν στην εξουσία και δίνουν μεγαλύτερη σημασία στους κανόνες των συνομηλίκων τους (Slavin, 2006).

Τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς που πρέπει να χειριστεί ένας εκπαιδευτικός είναι σχετικά επουσιώδεις αταξίες, όπως το να μιλάνε οι μαθητές αυθαίρετα, να σηκώνονται χωρίς άδεια, να μην ακολουθούν κανόνες ή διαδικασίες της τάξης και να μην προσέχουν – τίποτα πραγματικά σοβαρό, συμπεριφορές ωστόσο που θα πρέπει να περιοριστούν κατά το δυνατόν προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Τα ευκολότερα στο χειρισμό προβλήματα συμπεριφοράς είναι εκείνα που δεν εμφανίζονται. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προλαμβάνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς παραδίδοντας ενδιαφέροντα και ζωντανά μαθήματα, καθιστώντας σαφείς τους κανόνες και τις διαδικασίες τις τάξεις κρατώντας τους μαθητές απασχολημένους με ουσιώδη έργα και χρησιμοποιώντας άλλες αποτελεσματικές τεχνικές βασικής διαχείρισης της τάξης (Slavin, 2006).

Η εναλλαγή στην ύλη του μαθήματος, η χρήση ποικιλίας υλικού και προσεγγίσεων, το χιούμορ και ο ενθουσιασμός και η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της μάθησης που βασίζεται σε συνθετικές εργασίες μπορούν να μειώσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που οφείλονται στην ανία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτρέψει την απογοήτευση, η οποία προκαλείται από ύλη που είναι πολύ δύσκολη ή από εργασίες που είναι υπερβολικά εκτενείς, χωρίζοντας τις εργασίες σε

μικρότερα βήματα και προετοιμάζοντας καλύτερα τους μαθητές να εργαστούν μόνοι τους. Η κόπωση μπορεί να μειωθεί, αν δοθεί η δυνατότητα για σύντομα διαλείμματα, αν εναλλάσσονται οι δραστηριότητες και αν προγραμματίζονται τα δύσκολα μαθήματα τις πρωινές ώρες, όταν οι μαθητές είναι ξεκούραστοι.

Η ενδιαφέρουσα διδασκαλία, η αποτελεσματική χρήση του χρόνου μαθήματος και η προσεκτική δόμηση των διδακτικών δραστηριοτήτων θα αποτρέψει τα περισσότερα μικρά προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και πολλά σοβαρότερα. Για παράδειγμα, ο χρόνος απόσπασης από το έργο μπορεί να οδηγήσει σε πιο σοβαρά ζητήματα, καθώς πολλά προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται επειδή οι μαθητές απογοητεύονται ή πλήττουν στο σχολείο. Τα προγράμματα της διδασκαλίας που προάγουν τον ενεργητικό ρόλο των μαθητών και δίνουν σε όλους ευκαιρίες επιτυχίας είναι πιθανό να προλάβουν τέτοια προβλήματα. Ωστόσο, τα αποτελεσματικά μαθήματα και η καλή χρήση του χρόνου μαθήματος δεν είναι τα μοναδικά μέσα πρόληψης ή αντιμετώπισης της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Slavin, 2006).

Ένας αρκετά συνηθισμένος τρόπος πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων είναι η θεσμοθέτηση κανόνων. Τρεις αρχές διέπουν αυτή τη διαδικασία. Πρώτον, οι κανόνες της τάξης θα πρέπει να είναι ολιγάριθμοι. Δεύτερον, θα πρέπει να είναι κατανοητοί και να θεωρούνται δίκαιοι από τους μαθητές. Τρίτον, θα πρέπει να εξηγούνται με σαφήνεια και να διδάσκονται με επιμέλεια στους μαθητές. Η σαφής εξήγηση των γενικών κανόνων της τάξης έχει ως βασικό σκοπό να δοθεί ηθικό κύρος σε ειδικές διαδικασίες. Για παράδειγμα, όλοι οι μαθητές θα κατανοούσαν και θα υποστήριζαν έναν κανόνα όπως το «Να σέβεται την ιδιοκτησία των άλλων». Μπορούμε να επικαλεστούμε τον απλό αυτό κανόνα σχετικά με προφανείς ανάρμοστες συμπεριφορές όπως κλοπή ή καταστροφή υλικών, θα μπορούσαμε όμως με αυτόν να στηρίξουμε και την υποχρέωση των μαθητών να φυλάνε τα υλικά τους, να πετάνε τα σκουπίδια τους και να αποφεύγουν τη φθορά των σχολικών βιβλίων (Slavin, 2006).

Επομένως, η ανάπτυξη κανόνων για την ομαδική ζωή και η δοκιμασία τους από τα ίδια τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευεργετική. Σ' αυτό θα βοηθούσε η ανάθεση συλλογικών δραστηριοτήτων, όπως η συζήτηση πάνω σε ένα θέμα με το δάσκαλο απλό ακροατή. Η αξία των κανόνων επικοινωνίας σε μια τέτοια περίπτωση έγκειται στο γεγονός ότι θεσπίζονται και τηρούνται από τα ίδια τα παιδιά (Μπίκος, 2004). Ήρεμα και σταθερά εθίζεται το παιδί σε καθημερινές συνήθειες και σε σύστημα κανόνων – πράγματα που και το ίδιο το παιδί τα δέχεται, γιατί έχει πειστεί ότι

συμβάλουν στη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας στη σχολική τάξη (Herbert, 1998).

Τα ομαδικά παιχνίδια, επίσης, προσφέρονται για να δίνουν κοινωνικές εμπειρίες και να δοκιμάζουν κανόνες. Αυτό ώθησε ορισμένους παιδαγωγούς να ζητήσουν τη θέσπιση κανονικών ωρών παιχνιδιού. Αυτές οι ώρες θα χρησιμεύσουν και ως φόρμες για να μειωθεί η πίεση για επίδοση και ο ανταγωνισμός. Θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να διασκεδάσουν, να κάνουν κάτι καλά και να πάψουν να χαίρονται για το ότι οι άλλοι έκαναν κάτι χειρότερα. Θα τους δοθεί, ακόμη, η ευκαιρία να διαπιστώσουν αν και με ποιο τρόπο ένα παιχνίδι δημιουργεί διασκέδαση, χωρίς να σκέφτονται πάντα πως μ' αυτό θα ισχυροποιήσουν τη θέση τους. Η διαρκής άμιλλα και ο ανταγωνισμός εμποδίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, γι' αυτό το λόγο συλλογικές δραστηριότητες όπως η ετοιμασία ενός θεατρικού έργου, η ετοιμασία μιας γιορτής, η πραγματοποίηση μιας εκδρομής προσφέρουν εξαιρετικές δυνατότητες για να κερδίσει σε συνοχή και σύμπνοια η ομάδα της τάξης, ιδιαίτερα όταν αυτές αποφασίζονται και διοργανώνονται από τους μαθητές (Μπίκος, 2004).

Οι κανόνες συμπεριφοράς έχουν πολλαπλή χρηστικότητα ως προς την κατεύθυνση της εξασφάλισης των προϋποθέσεων για τη ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλά και για τους ευρύτερους στόχους του σχολείου, όπως η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η υιοθέτηση τους θέτει τα όρια δραστηριοποίησης και αλληλόδρασης των μελών της σχολικής ομάδας και αναγνωρίζει τον εξουσιαστικό ρόλο στο ή στους θεσμοθέτες των κανόνων και δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα και την αίσθηση του δικαίου, όταν καθορίζονται εξ αρχής τα πλαίσια συμπεριφοράς. Επιπλέον, εκλογικεύεται η διαδικασία της άσκησης πειθαρχίας και το σύστημα επιβολής ποινών, κάνει τα μέλη της ομάδας να αισθάνονται ισότιμα, παρά τις άλλες διαφορές τους, λόγω του ότι υπόκεινται στο ίδιο σύστημα κανόνων (Κυρίδης, 1999).

Είναι αδύνατον να δημιουργηθεί ένα υγιές περιβάλλον μέσα στην τάξη, αν οι μαθητές δεν σέβονται τους εκπαιδευτικούς ή το αντίστροφο. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις απόψεις των μαθητών ως προς την οργάνωση της τάξης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε τελική ανάλυση οι ηγέτες που θα θέσουν και θα επιβάλουν τους κανόνες με τους οποίους πρέπει να συμμορφωθούν οι μαθητές. Αυτοί οι κανόνες και οι διαδικασίες της τάξης θα πρέπει να γίνουν δεύτερη φύση στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που δεν έχει επιβληθεί στη

τάξη του πιθανότατα θα καταναλώνει πάρα πολύ χρόνο αντιμετωπίζοντας προβλήματα συμπεριφοράς ή φωνάζοντας στους μαθητές, για να διδάξει αποτελεσματικά. Επιπλέον, όσο πιο σαφείς είναι η δομή και οι διαδικασίες ρουτίνας της τάξης, τόσο περισσότερη ελευθερία μπορεί να δώσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές (Slavin, 2006).

Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν πολύ περισσότερα στο σχολείο από τα βασικά: ανάγνωση, γραφή, αριθμητική. Θα πρέπει να μάθουν ότι είναι ικανά υποκείμενα μάθησης και ότι η μάθηση είναι πηγή απόλαυσης και ικανοποίησης. Ένα ζεστό περιβάλλον στήριξης και αποδοχής στην τάξη προάγει αυτές τις στάσεις. Η δημιουργία δημοκρατικών, συμμετοχικών τάξεων μπορεί να προσφέρει στους μαθητές τρόπους να επιτύχουν αναγνώριση και έλεγχο σε ένα θετικό περιβάλλον, περιορίζοντας την ανάγκη να φερθούν ανάρμοστα. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, εκτός από το να δομούν τα μαθήματα έτσι ώστε να μειώνουν τη συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς, θα πρέπει να διαθέτουν στρατηγικές για το χειρισμό αυτών των προβλημάτων όταν εμφανίζονται (Slavin, 2006).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΑΡΧΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Για την αντιμετώπιση συνηθισμένων προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, η σπουδαιότερη αρχή είναι ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διορθώνει τις ανάρμοστες συμπεριφορές χρησιμοποιώντας την πιο απλή παρέμβαση που μπορεί να φέρει αποτέλεσμα. Πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι ο χρόνος που διατίθεται στη συμμόρφωση μαθητών συσχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών. Ο πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού όσον αφορά την αντιμετώπιση συνηθισμένων εκδηλώσεων ανάρμοστης συμπεριφοράς είναι να τις χειρίζεται με τρόπο αποτελεσματικό και παράλληλα χωρίς άσκοπη διατάραξη του μαθήματος. Αν είναι εφικτό, το μάθημα θα πρέπει να συνεχίζεται ενώ αντιμετωπίζονται τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς (Slavin, 2006).

#### 6.1. Η αρχή ελάχιστης παρέμβασης

Βασική θέση των περισσότερων σύγχρονων παιδαγωγών είναι ότι ο εκπαιδευτικός μέσα από τις οργανωτικές παρεμβάσεις του αποβλέπει σε δύο σκοπούς. Ο πρώτος σκοπός είναι άμεσος και αφορά την εξασφάλιση της τάξης, που είναι αναγκαία για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την ασφαλή συνύπαρξη των μελών της σχολικής τάξης. Ο δεύτερος σκοπός είναι απώτερος και αφορά την ανάπτυξη της κοινωνικοηθικής αυτονομίας των α παιδιών και των δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί η λειτουργία της δημοκρατικής πολιτείας.

Αποτέλεσμα της παραπάνω θέσης είναι η διατύπωση της αρχής της ελάχιστης παρέμβασης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει τότε και τόσο, όσο είναι απολύτως αναγκαίο για να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο ασφάλειας και καθοδήγησης, μέσα στο οποίο μπορούν δημιουργικά και με αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας να αναπτύξουν οι μαθητές τις πρωτοβουλίες τους και τους πειραματισμούς τους, αναλαμβάνοντας και το κόστος των πράξεων τους. Στα πλαίσια αυτής της λογικής ο εκπαιδευτικός ασκεί διακριτικά και με φειδώ τις δυνατότητες παρέμβασης

που του παρέχουν οι μορφές εξουσίας τις οποίες κατέχει, για να δώσει τις δυνατότητες ανάπτυξης στους μαθητές.

Αντιθέτως, η ολοκληρωμένη και χωρίς φειδώ παρέμβαση εξασφαλίζει τον άμεσο σκοπό της εξασφάλισης της ευταξίας, αλλά δεν υπηρετεί τον απώτερο σκοπό της ανάπτυξης της αυτονομίας. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την αρχή της ελάχιστης παρέμβασης σε θέματα διδασκαλίας δίνει τόσες πληροφορίες και οδηγίες, όσες είναι απολύτως αναγκαίες στους συγκεκριμένους μαθητές, για να ολοκληρώσουν με επιτυχία το μαθησιακό τους έργο. Σε καμία περίπτωση, δεν ερμηνεύει και δεν αξιολογεί πράγματα που μπορούν από μόνοι τους να κάνουν οι μαθητές, όπως έχει άλλωστε υποστηρίξει σε μία από τις βασικές του θέσεις και ο Piaget, που αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως μια διαδικασία προς την ανάπτυξη της νοητικής αυτονομίας.

Στην περίπτωση της οργάνωσης της τάξης και της σχολικής πειθαρχίας, η αρχή της ελάχιστης παρέμβασης σημαίνει ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού για την αποκατάσταση της τάξης θα γίνει με τον απλούστερο και λιγότερο καταπιεστικό τρόπο. Αν, δηλαδή, αρκεί μια ματιά του εκπαιδευτικού για την επαναφορά στη τάξη, θα αρκασθεί σε αυτή χωρίς σχόλια, επιπλήξεις και απειλές (Ματσαγγούρας, 2006).

## 6.2. Η αρχή προοδευτικής παρέμβασης

Δεύτερη αρχή, που έρχεται ως λογική συνέχεια της πρώτης, είναι η αρχή της προοδευτικής παρέμβασης. Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή, ο εκπαιδευτικός αρχίζει με έμμεσες παρεμβάσεις και προχωρεί σταδιακά στις πιο άμεσες υποδείξεις και προτάσεις, όταν οι πρώτες δεν αποδώσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αλλά και στην περίπτωση που προβεί σε άμεσες υποδείξεις δραστηριοτήτων, οι υποδεικνυόμενες δραστηριότητες πρέπει να έχουν αρχικά μαθητικοκεντρικό χαρακτήρα και να βαίνουν σταδιακά προς το δασκαλοκεντρικό, όταν οι μαθητοκεντρικές υποδείξεις αποτύχουν. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που δεν κατόρθωσε με την επιτιμητική ματιά του να επαναφέρει στο βιβλίο ατομικών ασκήσεων έναν ατακτούντα μαθητή και του ζητάει να διαλέξει ένα από τα δύο άδεια θρανία για να συνεχίσει χωρίς συζητήσεις την εργασία του προχώρησε σταδιακά από την έμμεση στην άμεση παρέμβαση και εξασφάλισε τη δυνατότητα της επιλογής θέσης, που είναι μαθητοκεντρικό (Ματσαγγούρας, 2006).



### 6.3. Μη λεκτικές παρεμβάσεις

Οι μη λεκτικές παρεμβάσεις είναι έμμεσης φύσης παρεμβάσεις και περιλαμβάνουν τις εξής παρεμβάσεις: αγνόηση, παραγλωσσική υπόδειξη, έλεγχο διά της εγγύτητος προσέγγιση και απτική επαφή. Στις παραπάνω παρεμβάσεις τηρούνται οι αρχές της ελάχιστης και της προοδευτικής παρέμβασης. Η τεχνική της προγραμματισμένης αγνόησης βασίζεται στην μιχεβιοριστική ψυχολογία της ανατροφοδότησης και ξεκινά από την παραδοχή ότι στόχος της αταξίας είναι η προσέλκυση της προσοχής. Ειδικότερα, 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. Με την αγνόηση επιτυγχάνει δύο στόχους: Πρώτο, δεν διακόπτει το μάθημα με παρατηρήσεις και δεύτερο, δεν ανατροφοδοτεί την τακτική του άτακτου μαθητή.

Ωστόσο, πολλοί συμπεριφοριστές επιμένουν στη συστηματική χρήση της αγνόησης, διότι την θεωρούν ως μια μορφή απομάθησης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που έχει ως στόχο την προσέλκυση της διδασκαλικής προσοχής. Όμως, οι έρευνες έδειξαν ότι η αγνόηση μορφών συμπεριφοράς που μέχρι τότε ετύγχαναν της προσοχής του εκπαιδευτικού επιφέρει όξυνση της οχλητικής συμπεριφοράς με σκοπό να επαναλειτουργήσει ο μηχανισμός της προσοχής. Αυτό είναι και ένα μειονέκτημα της τεχνικής της αγνόησης, διότι δεν είναι βέβαιο ότι ο εκπαιδευτικός και η τάξη αντέχουν την αυξημένη επίθεση του άτακτου μαθητή.

Ένα δεύτερο μειονέκτημα της προγραμματισμένης αγνόησης είναι ότι η αγνόηση δημιουργεί ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση και προβληματισμό στους άλλους μαθητές, που είναι δυνατόν να ερμηνεύσουν την αγνόηση ως αδιαφορία του εκπαιδευτικού ή ως αδυναμία αντιμετώπισης των προβλημάτων. Αποτελεσματικότερη, ίσως, και περισσότερο εφαρμόσιμη είναι η συνδυαστική χρήση αγνόησης των μικροαταξιών και ενίσχυσης των μορφών συμπεριφοράς που αναιρούν τις ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς. Αλλά και αυτή η τακτική δεν είναι πάντοτε αποτελεσματική, διότι ότι αγνοεί ο εκπαιδευτικός συχνά το ενισχύουν με τις αντιδράσεις τους οι μαθητές της τάξης. Ο εκπαιδευτικός, π.χ., αγνοεί το μαθητή που κάνει αστείους μορφασμούς, αλλά οι μαθητές, με το να τις προσέχουν και να αντιδρούν (γελώντας), τις ενισχύουν. Σε αυτή την περίπτωση η αγνόηση του εκπαιδευτικού είναι αναποτελεσματική.

Στην κλίμακα της προοδευτικής παρέμβασης είναι και 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. Αν, όμως, η παραγλωσσική παρέμβαση δεν αποδώσει, τότε ο εκπαιδευτικός προβαίνει χωρίς άλλη καθυστέρηση στο επόμενο βήμα, που είναι ο διά της εγγύτητας έλεγχος (proximity control).

Σύμφωνα με την τρίτη κατά σειρά παρέμβαση ο εκπαιδευτικός, χωρίς να διακόψει το μάθημα, προχωράει με σταθερά βήματα και με αποφασιστικό βλέμμα προς το θρανίο του άτακτου. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εγγύτητα και η οπτική επαφή με το μαθητή τερματίζει, χωρίς άλλες διαδικασίες, την αταξία. Στις λιγοστές περιπτώσεις που κάτι τέτοιο δεν συμβεί, ο εκπαιδευτικός είναι έτοιμος και στην κατάλληλη θέση για το αμέσως επόμενο βήμα, που είναι ο διά του αγγίγματος έλεγχος. Η παρέμβαση αυτή συνίσταται σε ένα απλό άγγιγμα του μαθητή στην πλάτη ή το 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.

Επομένως, τα πλεονεκτήματα των μη λεκτικών παρεμβάσεων, που τις καθιστούν πρώτης επιλογής τεχνικές είναι: Πρώτο, δεν διακόπτουν το μάθημα, δεύτερο, δεν δημιουργούν κλίμα λεκτικής αντιπαράθεσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και τρίτο, δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα της αυτοδιόρθωσης. Προϋποθέτουν, όμως, κατάλληλους χειρισμούς και εκπαιδευτικό με βαρύνουσα παρουσία (Ματσαγούρας, 2006).

#### 6.4. Λεκτικές παρεμβάσεις

Τα συγγράμματα Οδηγητικής κάνουν συστηματικότερη αναφορά στη χρήση των λεκτικών παρεμβάσεων, τονίζοντας πάντα την αρχή της προοδευτικότητας. Στην

αρχή της προοδευτικότητας αναφέρεται με ιδιαίτερη έμφαση και η σύγχρονη βιβλιογραφία, που ιεραρχεί ως εξής τις λεκτικές παρεμβάσεις (Ματσαγγούρας, 2006):

*A) Έμμεση υπόδειξη του Αναμενόμενου*

Η τεχνική αυτή προσφέρεται για τις μικρότερες ηλικίες. Ο εκπαιδευτικός δεν σχολιάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του παρεκτρεπομένου, 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, χωρίς να πετιέσαι ανά πάσα στιγμή». Η τεχνική αυτή έχει το στοιχείο της υπόδειξης του τι είναι αναμενόμενο (Ματσαγγούρας, 2006).

*B) Αναφορά Ονόματος Ατακτούντος*

Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται σε περιπτώσεις μικροαταξιών και έχει σκοπό να γνωστοποιήσει στο μαθητή ότι ο εκπαιδευτικός είναι ενήμερος της αταξίας του και, κυρίως, ότι αναμένει την επαναφορά στην τάξη. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός λέει: «Έχουμε μέχρι τώρα, Πέτρο, αναφέρει τρεις λόγους για τους οποίους...». Η αναφορά του ονόματος του ατακτούντος μαθητή μπήκε «σφήνα» στο λόγο του εκπαιδευτικού, χωρίς καμιά λογική συσχέτιση με το περιεχόμενο του λόγου. Σε άλλες περιπτώσεις, όταν είναι δυνατό, γίνεται κάποια προσπάθεια νοηματικής συσχέτισης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει: «Ας υποθέσουμε ότι η Βασιλική θέλει να βάψει έναν τοίχο... Πόσο χρώμα πρέπει να αγοράσει;», προκειμένου να προειδοποιήσει τη Βασιλική ότι αναμένει την επαναφορά της στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2006).

*Γ) Υποβολή Ερώτησης σε Ατακτούντα 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 και ολοκληρώνεται με την αναφορά του ονόματος. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής δεν αιφνιδιάζεται, αφού με το άκουσμα του ονόματός του στρέφει την προσοχή του 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, 2006).

#### *Δ) Χιούμορ*

Το χιούμορ είναι δύσκολο να οριστεί και αδύνατο να διδαχθεί. Αποτελεί, ίσως, ένα από τα φυσικά χαρίσματα της προσωπικότητας που επιτρέπει στο άτομο να σχολιάζει, συχνά με διάθεση αυτοσαρκασμού, την πολυπλοκότητα των πραγμάτων και την απλοϊκότητα ή ακόμη και την κωμικότητα των προσεγγίσεων, αλλά και να προτείνει απρόσμενες προσεγγίσεις στην πραγματικότητα. Επιπλέον, ο ρόλος του χιούμορ είναι ευεργετικός στη διανθρώπινη επικοινωνία και ιδίως σε στιγμές αντιπαράθεσης και έντασης. Στην περίπτωση της αταξίας, για να μη μετατραπεί το χιούμορ σε σαρκασμό, πρέπει ο εκπαιδευτικός να αποφύγει αναφορά στο πρόσωπο του ατακτούντος μαθητή και να περιοριστεί στο χιουμοριστικό σχολιασμό της περίπτωσης ή του προσώπου που καλείται να αντιμετωπίσει μια τέτοια περίπτωση. Η αίσθηση και η χρήση του χιούμορ είναι θέμα τελείως προσωπικό και εξαρτάται από τον ψυχισμό της στιγμής. Γι' αυτό δεν είναι δυνατόν να διατυπωθούν κανόνες και τρόποι χρήσης του. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δρα ευεργετικά και οι μαθητές το χαίρονται (Ματσαγγούρας, 2006).

#### *Ε) Ανάδειξη Επιπτώσεων Αταξίας σε Συμμαθητές*

Επειδή συμβαίνει μερικές φορές οι ατακτούντες μαθητές να μην έχουν απόλυτη συνείδηση των επιπτώσεων που έχει μια πράξη τους στους υπόλοιπους μαθητές, 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 (Ματσαγγούρας, 2006).

#### *Στ) Ανάδειξη Επιπτώσεων Αταξίας στον Εκπαιδευτικό*

Βασίζεται στην παραδοχή ότι πολλές φορές οι μαθητές δεν έχουν απόλυτη συνείδηση των επιπτώσεων που έχουν οι παρεκτροπές τους στους άλλους και, εν πάση περιπτώσει, προσδοκά ότι η τοποθέτηση τους έναντι των ευθυνών τους θα έχει ανασταλτική επίδραση, ιδίως όταν οι επιπτώσεις της μαθητικής παρεκτροπής αφορούν το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Μια δεύτερη παραδοχή της τεχνικής αυτής είναι ότι ο εκπαιδευτικός απολαμβάνει την εκτίμηση και την αποδοχή των μαθητών του. Αν αυτό δεν συμβαίνει, η τεχνική δεν είναι αποτελεσματική. Ως τεχνική η

περιγραφόμενη απευθύνεται στην αυτορρύθμιση των μαθητών και δεν ασκεί τον εξαναγκασμό που έχει τη δυνατότητα να εξασκήσει ο εκπαιδευτικός με τα παιδονομικά μέτρα που έχει στη διάθεση του (Ματσαγγούρας, 2006).

#### *Ζ) Προβολή Θετικών Επιπτώσεων Αποδεκτής συμπεριφοράς*

Με την τεχνική αυτή επιχειρούμε τη «θετικοποίηση» μιας αρνητικής κατάστασης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός τονίζει τις θετικές επιπτώσεις που θα υπάρξουν για τους ίδιους, αν σταματήσουν την αταξία και αναπτύξουν την αναμενόμενη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει σε μαθητές που «χαζεύουν» και καθυστερούν να αρχίσουν τις ατομικές εργασίες: «Φροντίστε να τελειώσουμε νωρίτερα σήμερα τις εργασίες, για να συζητήσουμε τα περί εκδρομής». Έτσι, με έμμεσο τρόπο ο εκπαιδευτικός στρέφει το μαθητή από την αταξία προς την ορθή συμπεριφορά, αξιοποιώντας πάντα τις δυνατότητες αυτορρύθμισης που έχει (Ματσαγγούρας, 2006).

#### *Η) Ευγενής Απαίτηση για Τερματισμό Παρεκτροπής*

Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, 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, Ξενοφόντα, τέλειωνε 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 περισσεύουν και, μάλλον, αδυνατίζουν την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, διότι δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή για «φτηνές» δικαιολογίες, αμφισβητήσεις και αντιπαραθέσεις, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου τα πράγματα είναι αυταπόδεικτα (Ματσαγγούρας, 2006).

#### *Θ) Επισήμανση Κακής Χρήσης 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 για να τις πετάμε στον άλλο», ή «Τα θρανία είναι για να ακουμπάμε και όχι για να «απαθανατίζουμε» το πέρασμα μας». Η τεχνική της επισήμανσης ενέχει το στοιχείο της επίπληξης και απαιτεί αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Ως τεχνική είναι πρόσφορη για μικρότερες ηλικίες (Ματσαγγούρας, 2006).

### *1) Υπενθύμιση Κανόνων*

Όταν η τάξη έχει σαφώς καθορισμένους κανόνες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υπενθυμίσει στον ατακτούντα τον κανόνα που παραβαίνει. Μπορεί, για παράδειγμα, να πει: «Σωκράτη, έχουμε αποφασίσει ότι δεν λύνουμε τις διαφορές μας με τη βία. Εσύ επιχειρήσεις να γρονθοκοπήσεις το συμμαθητή σου. Αν ξαναεπιχειρήσεις κάτι τέτοιο, θα σε πάω στο γραφείο του διευθυντή με αίτημα να σε στείλει σε άλλο τμήμα». Με τον τρόπο αυτό γίνεται επίκληση ενός εξωτερικού συστήματος ρύθμισης της συμπεριφοράς. Ωστόσο, η επίκληση των κανόνων πρέπει να συνοδεύεται και από την επιβολή των προβλεπόμενων κυρώσεων, όταν οι κανόνες δεν γίνονται σεβαστοί. Σε αντίθετη περίπτωση και οι κανόνες ατονούν και το κύρος του εκπαιδευτικού εκφυλίζεται (Ματσαγγούρας, 2006).

### *1Α) Επίπληξη και Διαταγή για Επαναφορά στην Τάξη*

Τελευταία στη κλίμακα των λεκτικών επιπλήξεων είναι η παρέμβαση της επίπληξης που ενέχει έμμεσα ή άμεσα διατυπωμένη και τη διαταγή για επαναφορά στην τάξη. Η μετρημένη χρήση σύντομων επιπλήξεων, που στηρίζονται από οπτική επαφή και άλλα παραγωγιστικά μηνύματα δηλωτικά της ενόχλησης και της αποφασιστικότητας, είναι συνήθως αποφασιστική τεχνική για τον τερματισμό μικροαταξιών. Ωστόσο, υπερβολικές εκφράσεις οργής, με προσωπικούς χαρακτηρισμούς και εκφοβιστικές απειλές, δεν έχουν θέση στις επιπλήξεις. Αρκεί η έκφραση δυσαρέσκειας για την πράξη και η αποφασιστική υπόδειξη του τι αναμένεται από το μαθητή να κάνει.

Η επίπληξη μπορεί να γίνει ιδιωτικά ή δημόσια. Η βιβλιογραφία προκρίνει την ιδιωτική από τη δημόσια επίπληξη, αν και οι μαθητές φαίνεται να συνιστούν τη δημόσια. Οι μαθητές είναι συνήθως αυστηροί κατά τη διατύπωση κανόνων και διαδικασιών πειθαρχίας, και εκφράζουν τη λογική του εξωτερικού ελέγχου και της αυστηρής τιμωρίας και όχι τη λογική του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης, που είναι παιδαγωγικότερη προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2006).

Οι παραπάνω λεκτικές παρεμβάσεις αποτελούν ένα είδος κλιμακωτής μετάβασης, από παρεμβάσεις που απευθύνονται στην αυτορρύθμιση των μαθητών σε παρεμβάσεις επιβολής της δασκαλικής εξουσίας για την αποκατάσταση της τάξης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί τις αρχές της ελάχιστης παρέμβασης και της προοδευτικότητας που προαναφέρθηκαν. Ακόμη, επειδή πρόκειται για λεκτικές παρεμβάσεις που μπορούν κάλλιστα να εξελιχθούν σε



λεκτικές αντιπαραθέσεις, θα προσθέσουμε και μια τρίτη αρχή, την αρχή της συντομίας. Στις αυταπόδεικτες περιπτώσεις αταξίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιορίζεται στις επισημάνσεις και τις υποδείξεις του, χωρίς περιττές ερωτήσεις και αιτιολογήσεις για τα αυτονόητα (Ματσαγγούρας, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΝΗΣ ΑΤΑΞΙΑΣ

Η αντιμετώπιση είναι μια διαδικασία ορισμού ενός γεγονότος ως προβληματικού, ανάπτυξης σχεδίων δράσης απέναντι σ' αυτό, ενδεχόμενης επανατοποθέτησης του, διαφοροποίησης της δράσης κ.ο.κ. ώσπου το άτομο να καταλήξει στο συμπέρασμα ή ότι το γεγονός αντιμετωπίστηκε ή ότι δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί (Γκότοβος, 1985). Επομένως, με τον όρο «αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων» εννοούμε το σύνολο των μεθόδων που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί ή και ο σχολικός οργανισμός ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο όρος αντιμετώπιση δε θα πρέπει να εννοηθεί μόνο ως η αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι σε παραπτώματα των μαθητών (Κυρίδης, 1999).

Οι στρατηγικές πρόληψης περιλαμβάνουν μεθοδεύσεις που έχουν σχέση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, με ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη διοίκηση της σχολικής τάξης, τον εξορθολογισμό του συστήματος ποινών και αμοιβών κ.λπ. Από την άλλη, οι στρατηγικές αντιμετώπισης ή καταστολής των κρουσμάτων απειθαρχίας σχετίζονται με τη διαδικασία επιβολής ποινών, με το χειρισμό των καταστάσεων κρίσης ή ομαδικής απειθαρχίας, με τρόπους συμπεριφοράς κ.λπ. (Κυρίδης, 1999).

Σύμφωνα τον P. Woods οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια σειρά από στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα πειθαρχίας, που έχουν ως στόχο να διευκολύνουν το έργο τους. Ενδεικτικά, χρησιμοποιούν τέσσερις βασικές στρατηγικές (Κυρίδης, 1999):

1. Την κοινωνικοποίηση, η οποία στοχεύει στο να κάνει τους μαθητές να αποδεχθούν το ρόλο τους και προϋποθέτει την τήρηση μερικών βασικών κανόνων και τελετουργιών που συνάδουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών.
2. Την κυριαρχία, η οποία επιβάλλεται με τη χρήση ενός συστήματος ποινών μεταξύ των οποίων εντάσσεται και η σωματική τιμωρία και η λεκτική προσβολή των μαθητών.

3. Τη διαπραγμάτευση, η οποία αποτελεί δείγμα χαλάρωσης του εκπαιδευτικού σε ορισμένα, κατά κανόνα μη ουσιώδη, θέματα με αντάλλαγμα την προσοχή των μαθητών και τη συμμόρφωση στο ρόλο τους.
4. Τη συναδέλφωση, η οποία εκδηλώνεται με παιχνίδια και αστεϊσμούς, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα οικειότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Αντιθέτως, ο Μπίκος (2004), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τρεις στρατηγικές προκειμένου να επαναφέρουν στην τάξη τους μαθητές που παρεκτρέπονται. Η πιο δραστική και ίσως προσβλητική στρατηγική είναι η περιθωριοποίηση. Στηρίζεται στο δικαίωμα του εκπαιδευτικού να στιγματίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά της παράβασης ενός κανόνα ως μη κανονική. Το κύριο στοιχείο σ' αυτή τη στρατηγική είναι ότι ο παραβάτης διαχωρίζεται από την υπόλοιπη ομάδα της τάξης και συχνά γίνεται αναφορά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του τα οποία είναι η αιτία για την παρεκτροπή του.

Κάπως πιο ήπια στρατηγική είναι η χειραγώγηση, η οποία υποδηλώνει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι οι παρεκτρεπόμενοι χρειάζονται απλά κάποια βοήθεια για να επανέλθουν στην τάξη διότι μόνοι τους δεν είναι σε θέση να πράττουν ορθά. Οι λύσεις του προβλήματος, καθώς και το τι είναι ορθό προτείνονται από τον εκπαιδευτικό και υποδεικνύονται στους παραβάτες. Δηλαδή μέσω των υποδείξεων, άρα της χειραγώγησης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί με κάπως πιο διπλωματικό τρόπο να επιτύχει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης του (Μπίκος, 2004).

Τέλος, η πιο ήπια αλλά και απαιτητική στρατηγική είναι η ενσωμάτωση. Υποδηλώνει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι η παράβαση κάποιου κανόνα είναι σύμπτωμα απλά της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης και ότι ο μαθητής δεν είναι συνειδητά παραβάτης. Δείχνει, λοιπόν, εμπιστοσύνη στη δυνατότητα του για αυτοέλεγχο (Κυρίδης, 1999), στη δυνατότητα του δηλαδή να τηρεί κανόνες και να συμμορφώνεται σ' αυτούς αν κατανοεί τη χρησιμότητα τους. Αντί να στιγματίζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός επικαλείται καλές πλευρές της προσωπικότητας του μαθητή υποβαθμίζοντας το γεγονός (Μπίκος, 2004).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, όταν οι παραπάνω παρεμβάσεις γίνουν με τον ορθό τρόπο, επιλύονται ικανοποιητικά τα μικροπροβλήματα και οι μαθητές επανέρχονται σε αποδεκτές μορφές μαθησιακής και κοινωνικής τάξης. Υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις μαθητών που εμμένουν στην παρεκτροπή. Τα προβλήματα της κατηγορίας αυτής τα καλούμε «επίμονα» προβλήματα και πρέπει να αντιμετωπιστούν, διότι εμποδίζουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Προς το σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός

είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει παρεμβάσεις που αυξάνουν, σε σχέση με τις λεκτικές παρεμβάσεις, τον έλεγχο του εξωτερικού περιβάλλοντος επί των μαθητών, χωρίς όμως να αναιρούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της παρέμβασης (Ματσαγγούρας, 2006).

Τα επίμονα προβλήματα οφείλονται είτε στη μη ικανοποίηση των βασικών αναγκών του μαθητή ή στο χαμηλό επίπεδο κοινωνικοποίησης των αναπτυσσόμενων μαθητών, που εκφράζεται με αναποτελεσματικές μορφές συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι η αντιμετώπιση τους δεν μπορεί να είναι περιστασιακή, αλλά πρέπει να είναι αποτέλεσμα μελετημένης παρέμβασης, που βασίζεται σε θεωρητικές παραδοχές και υλοποιείται με την εφαρμογή συγκεκριμένων αρχών και πρακτικών. Για μια τέτοια προσέγγιση, βέβαια, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να έχει αναπτύξει συστηματικά την προσωπική του θεωρία για τη σχολική τάξη.

Πρώτο βήμα, λοιπόν, προς την επίλυση των επίμονων προβλημάτων είναι η αναζήτηση των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς, που έχουν να κάνουν συνήθως με τις κάθε λογής ανάγκες του μαθητή, τη μη κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων και τις συνθήκες της σχολικής τάξης. Ανάλογα με τη διάγνωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει τις αναγκαίες παρεμβάσεις για τη θεραπεία της αιτίας. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει και τα συμπτώματα που εκφράζονται με την παραβατική συμπεριφορά του μαθητή.

Η αντιμετώπιση των συμπτωμάτων μπορεί να γίνει είτε με κατασταλτικό τρόπο 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 αναποτελεσματικότητά και την προβληματικότητά της συμπεριφοράς του και τον στηρίζουν στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων μορφών συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2006).

## 7.1. Κυρώσεις

Με τον όρο κυρώσεις αναφερόμαστε σε δυσμενή μέτρα που επιβάλλονται από πρόσωπα εξουσίας στους παραβάτες νόμων και κανονισμών. Η σχολική τάξη διέπεται από νόμους και κανονισμούς, και κάθε μορφή μαθητικής αταξίας αποτελεί

ένα είδος παράβασης, που επιφέρει ανάλογες κυρώσεις. Οι κυρώσεις έχουν παιδαγωγικό σκοπό και όχι εξιλεωτικό. Γι' αυτό σε μικροαταξίες που ξεπερνιούνται με την έμμεση ή την άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν γίνεται χρήση κυρώσεων.

Οι κυρώσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί στην ιστορία της εκπαίδευσης είναι πάρα πολλές και μπορούν, με βάση την αρχή της προοδευτικότητας, να ταξινομηθούν κλιμακωτά από τις λιγότερο προς τις περισσότερο δεσμευτικές για το μαθητή κυρώσεις. Λιγότερο δεσμευτικές για το μαθητή θεωρούνται οι κυρώσεις που έρχονται ως άμεση και φυσική συνέπεια ή ως λογική συνέπεια των ίδιων των πράξεων του μαθητή και ως περισσότερο δεσμευτικές θεωρούνται οι κυρώσεις που είναι άσχετες με τη φύση της παράβασης και επιβάλλονται στον παραβάτη μαθητή με τη δύναμη της δασκαλικής εξουσίας. Εφαρμόζοντας, ωστόσο, την αρχή της προοδευτικότητας, διακρίνουμε τρεις κατηγορίες κυρώσεων: (α) κυρώσεις που βασίζονται στις φυσικές συνέπειες της παραβατικής πράξης, (β) κυρώσεις που βασίζονται στις λογικές συνέπειες της παραβατικής πράξης, και (γ) κυρώσεις που βασίζονται στην άσκηση της δασκαλικής εξουσίας, που περιλαμβάνει νομοθετικές, δικαστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες. Από τις τρεις αυτές κατηγορίες κυρώσεων οι δύο πρώτες ανήκουν στις κυρώσεις αμοιβαιότητας και η τρίτη στις τιμωρητικές κυρώσεις (Ματσαγγούρας, 2006).

#### A. Κυρώσεις μέσω φυσικών συνεπειών

Φυσικές είναι οι συνέπειες που εισπράττει ο μαθητής ως συνεπακόλουθο της παραβατικής συμπεριφοράς του. Ο εκπαιδευτικός δεν διαμεσολαβεί μεταξύ πράξεων και συνεπειών, παρά μόνο για να καταστήσει εμφανή τη σχέση της πράξης του με τα δυσμενή για τον ίδιο αποτελέσματα της πράξης. Η ιδέα της χρήσης των φυσικών συνεπειών της παραβατικής συμπεριφοράς ως μέσου συνετισμού των μαθητών είναι αρκετά παλιά. Ο Rousseau την θεωρεί αποδεκτή μορφή ποινής και συνιστά, για παράδειγμα, ο μαθητής που έσπασε το τζάμι της τάξης να υποστεί τις συνέπειες του ψύχους, για να εκτιμήσει την αναγκαιότητα του τζαμιού και το ανεύθυνο της πράξης του (Ματσαγγούρας, 2006).

#### B. Κυρώσεις μέσω λογικών συνεπειών

Με την τεχνική των λογικών συνεπειών ο μαθητής καλείται, ανάλογα με την περίπτωση: (α) να αποκαταστήσει φθορές και ακαταστασίες που προκάλεσε, (β) να

στερηθεί προνομίων λόγω κακής χρήσης υλικών, (γ) να υποστεί, μέσα σε μια ηθική λογική μωσαϊκής φύσης, τα ίδια που προκάλεσε με τις πράξεις του στους συμμαθητές του, και (δ) να υιοθετήσει αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς, προκειμένου να γίνει αποδεκτός στην κοινή ζωή της τάξης. Έτσι, για παράδειγμα, καλείται να καθαρίσει το θρανίο που μουντζούρωσε, στερείται τη δυνατότητα να παίζει με την μπάλα του μπάσκει στο διάλειμμα, επειδή στο προηγούμενο διάλειμμα δεν φρόντισε για την επιστροφή της και, τέλος, καλείται να μην «πετιέται», αλλά να σηκώνει το χέρι του, αν θέλει να πάρει το λόγο και να μην αγνοούνται από τον εκπαιδευτικό οι απαντήσεις του.

Επειδή δεν είναι εύκολο για τον εκπαιδευτικό να βρίσκει επί τόπου για κάθε μορφή αταξίας τις λογικές συνέπειες, καλό είναι για τις συνηθισμένες αταξίες να έχει προκαθορίσει με τους μαθητές κατάλογο λογικών συνεπειών. Κάτι τέτοιο καθιστά εύκολη στην εφαρμογή και, κυρίως, αποδεκτή από τους μαθητές την τεχνική των λογικών συνεπειών. Πριν, όμως, από την επιβολή των λογικών συνεπειών επιβάλλεται παιδαγωγικά ο εκπαιδευτικός, μόλις παρατηρήσει την παράβαση, να υπενθυμίσει στο μαθητή τις συμφωνηθείσες κυρώσεις και να του ζητήσει να επανέλθει σε αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Έτσι, ο μαθητής έχει περιθώρια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2006).

### Γ. Τιμωρητικές κυρώσεις

Είναι οι κυρώσεις που επιβάλλονται αυθαίρετα από τον εκπαιδευτικό δυνάμει της θεσμικής εξουσίας που κατέχει. Σκοπός τους είναι να προκαλέσουν ψυχική ή σωματική οδύνη, ώστε να επιφέρουν αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών. Σημείο διαφοροποίησης, λοιπόν, των τιμωρητικών από τις κυρώσεις αμοιβαιότητας είναι ότι οι κυρώσεις αμοιβαιότητας συνδέονται φυσικά ή λογικά με τις παραβάσεις, ενώ οι τιμωρητικές κυρώσεις επιλέγονται και επιβάλλονται αυθαίρετα από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να προκαλέσουν οδυνηρά βιώματα και μέσω αυτών να αποθαρρύνουν μελλοντικές παρεκτροπές. Με τον όρο τιμωρητικές κυρώσεις αναφερόμαστε μόνο σε εκείνες τις κυρώσεις που (α) είναι άσχετες με τη φύση της παράβασης, (β) προκαλούν ψυχικό ή σωματικό άλγος, και (γ) αποβλέπουν στην αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Οι τιμωρητικές κυρώσεις, ανάλογα με τη φύση τους, διακρίνονται σε σωματικές και σε ψυχολογικές ποινές. Οι σωματικές ποινές προκαλούν κόπωση, όπως είναι, για παράδειγμα, η ορθοστασία και η επιπλέον σχολική εργασία, ή σωματικό πόνο. 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 χρησιμοποιεί το ραβδισμό ως προωθημένη μορφή επιβολής της σχολικής πειθαρχίας, σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

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 ατακτούντα μαθητή. Σε πολλά σχολεία του εξωτερικού η απομάκρυνση παίρνει τη μορφή της ολιγόλεπτης απομόνωσης σε κάποια απομονωμένη με διαχωριστικό «γωνιά» της σχολικής τάξης, ώσπου να ηρεμήσουν τα πνεύματα. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να στείλει το μαθητή στο άλλο τμήμα της ίδιας τάξης ή σε ειδικό χώρο εκτός της αίθουσας, όπου οι απομακρυνθέντες μαθητές όλου του σχολείου περνούν την υπόλοιπη διδακτική ώρα με την επίβλεψη παραδιδασκτικού προσωπικού.

Τέλος, 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 τη 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 (Ματσαγγούρας, 2006).

### 7.1.1. Αρχές αντιαυταρχικής αγωγής

Στη λογική της τιμωρητικής εκπαίδευσης, που άσκησε για αιώνες η αυταρχική παιδαγωγική, η αντιαυταρχική παιδαγωγική του σύγχρονου σχολείου αντιπαραθέτει:

Α. την πίστη στις διατομικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, που στηρίζουν ιδιαίτερα οι ανθρωπιστές ψυχολόγοι

Β. την πίστη στις δυνατότητες του παιδιού να ρυθμίζει τη ζωή του και τις σχέσεις του με τους άλλους σύμφωνα με τις αρχές της λογικής, της δικαιοσύνης, της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής ευθύνης και του χρυσού κανόνα της συμπεριφοράς

Γ. την πίστη στις δυνατότητες του παιδιού να αναπτύξει αποδεκτές μορφές ικανοποίησης των αναγκών του και επικοινωνίας με του συμμαθητές του

Δ. την πίστη στα ατομικά δικαιώματα του παιδιού, που θίγονται βάνουσα με τις πρακτικές της τιμωρητικής παιδαγωγικής

Ε. την πίστη στις επαγγελματικές δυνατότητες του σύγχρονου εκπαιδευτικού αν ενεργήσει με περισσότερη γνώση απ' ότι οι αυταρχικοί εκπαιδευτικοί του παρελθόντος, που δεν είχαν ανάλογη επιστημονική κατάρτιση (Ματσαγγούρας, 2006).

### 7.1.2. Κυρώσεις παιδαγωγικά αποδεκτές

Για να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τα αναπόφευκτα μικροπροβλήματα συμπεριφοράς, πρέπει να χρησιμοποιεί συστηματικά τις μη λεκτικές και τις λεκτικές παρεμβάσεις, και για τα προβλήματα που επιμένουν να χρησιμοποιεί τις φυσικές και λογικές κυρώσεις και, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, τις ψυχολογικές ποινές. Εκτός από τις σωματικές ποινές, αποκλείουμε και τη χρήση της απειλής για την επιβολή ποινής. Η σύγχρονη παιδαγωγική απορρίπτει το φόβο ως μέσο διαπαιδαγώγησης, διότι δεν δημιουργεί συνθήκες για αυτόνομη ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα, δημιουργεί καθυποταγμένα όντα, έτοιμα να δεχθούν κάθε μορφή εξωτερικής βίας, συμπεριλαμβανομένης και της πολιτικής βίας, που εκφράζουν τα ολοκληρωτικά καθεστώτα (Ματσαγγούρας, 2006).

Γι' αυτό, αντί για τον εκφοβισμό, η σύγχρονη βιβλιογραφία αντιπροτείνει τα εξής στον εκπαιδευτικό: (α) να διευκρινίζει ποια μορφή συμπεριφοράς αναμένει από το μαθητή, (β) να υπενθυμίζει τη δέσμευση του μαθητή να συμμορφώνεται προς τους κανονισμούς, και (γ) να αναφέρει τις συνέπειες που έχουν στον ίδιο και τις επιπτώσεις που έχουν στους τρίτους οι πράξεις του. Με τον τρόπο αυτόν ο εκπαιδευτικός δεν εκφοβίζει, αλλά υπενθυμίζει, υποδεικνύει τρόπους συμπεριφοράς και καθιστά το άτομο υπεύθυνο για την πράξη του (Ματσαγγούρας, 2006).

Άλλες μορφές ποινών, είναι η αποβολή από το μάθημα και η επιβολή επιπλέον εργασιών ως είδος τιμωρίας. Οι αρνητικές αυτές κυρώσεις αναστέλλουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων προσωπικών αναγκών και θίγουν την προσωπικότητα



του παραβάτη επιφέροντας πλήγματα στην αυτοαντίληψη του. Η ωριαία αποβολή από το μάθημα δεν συνιστάται, 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, όπως αυτές που αναφέραμε νωρίτερα, τότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μέτρο και φειδώ.

Η επιπλέον εργασία δεν ενδείκνυται, όχι μόνο διότι είναι συνήθως άσχετη με το παράπτωμα, αλλά και διότι ταυτίζει την εργασία με την τιμωρία. Αν, βέβαια, το παράπτωμα είναι η έλλειψη προσοχής κατά την εκτέλεση της εργασίας, τότε το να ξαναγράψει ο μαθητής την εργασία του είναι επιβεβλημένο, αλλά πρέπει να θεωρηθεί ως εκπλήρωση χρέους και όχι ως τιμωρία. Είναι αξιοσημείωτο, πάντως, ότι το δείγμα δασκάλων σχετικής έρευνας δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τη «γραπτή τιμωρία» πολύ πιο συχνά από ότι τη δεύτερη επιλογή ποινής, που είναι η επίπληξη, παρά το γεγονός ότι ούτε οι μαθητές θεωρούν την επιπλέον εργασία αποτελεσματικό τρόπο ποινής (Ματσαγγούρας, 2006).

Στην κατηγορία των παιδαγωγικά αποδεκτών κυρώσεων ανήκουν οι περιορισμοί στη συμπεριφορά, οι περιορισμοί προνομίων και η αποβολή από την ομάδα (όχι από την τάξη). Όλες αυτές οι ποινές πρέπει να παρουσιάζονται ως φυσικό αποτέλεσμα της κατάχρησης κάποιου δικαιώματος ή προνομίου, που μετά την παράβαση αίρεται. Αν ο μαθητής, όμως, δεν έχει παρελθόν ασυνέπειας και η απλή δήλωσή του ότι είναι έτοιμος για την επάνοδο στην ομάδα ή την κανονική χρήση των δικαιωμάτων του πρέπει να γίνεται αποδεκτή. Στην κατηγορία των ποινών που συνιστώνται πρέπει να συμπεριληφθεί και η υποχρέωση του μαθητή να αποκαταστήσει τις ζημιές που τυχόν προξένησε στη σχολική ή την ιδιωτική περιουσία των μαθητών (Παπασταμάτης, 2011).

## 7.2. Ποινές

«Ποινή είναι η κάθε δυσάρεστη εμπειρία που επιβάλλει ένα πρόσωπο εξουσίας σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο, σαν αποτέλεσμα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του τελευταίου» (Κυρίδης, 1999).

### 7.2.1. Μορφές ποινών

Ο Κανάκης κατέγραψε τις ποινές και τις επιβραβεύσεις που χρησιμοποιούνταν στα ελληνικά σχολεία από το 1828 έως το 1910. Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τις επιβραβεύσεις και τις ποινές που χρησιμοποιούνταν ως πειθαρχικά μέσα κατά την περίοδο 1828-1831 (Κυρίδης, 1999).

#### Πίνακας 7.1

Οι επιβραβεύσεις που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών δημοτικών σχολείων κατά την περίοδο 1828-1831

<i>Περίοδος 1828-1831</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Προβιβασμός του μαθητή που απαντούσε σωστά στις χορείες στον «πρώτο τόπο».</li><li>➤ «Γραμμάτια αμοιβής».</li><li>➤ «Γραμμάτιο εξετάσεων». Ισοδυναμούσε με πέντε εύσημα και απονεμόταν στο μαθητή που προβιβαζόταν από μια κατώτερη τάξη σε ανώτερη.</li><li>➤ «Επιστολές ευχαριστήσεως» εκ μέρους του δασκάλου προς του γονείς των μαθητών που παρουσίαζαν καλή διαγωγή και προκοπή.</li><li>➤ «Μεγαλόφωνος έπαινος» μπροστά σε όλους τους μαθητές προς κάποιο συμμαθητή που έκανε μια καλή πράξη</li><li>➤ Καταγραφή στο «μικρό πίνακα της τιμής» των καλύτερων μαθητών.</li><li>➤ Μεταφορά στο «μεγάλο πίνακα της τιμής» που φυλασσόταν στο σχολείο και περιελάμβανε όσους μαθητές έμεναν εγγεγραμμένοι στο μικρό πίνακα της τιμής 6 μήνες.</li><li>➤ «Γραμμάτια ευχαριστήσεως» που απονέμονταν μια φορά τον μήνα την Κυριακή μετά τη Θεία Λειτουργία στο μαθητή που ήταν φρόνιμος και προόδευε.</li><li>➤ Τα «επίσημα», που ήταν τιμητικές πλακέτες από χαρτόνι ή λεπτό ξύλο και απονέμονταν ως μετάλλια στους καλύτερους μαθητές.</li><li>➤ Οι «πρωτόσχολοι» ήταν οι μαθητές που ο δάσκαλος ξεχώριζε ως τους καλύτερους και τους χρησιμοποιούσε ως βοηθούς του.</li><li>➤ Απονέμονταν «εύσημα», ανάλογα με τη συμπεριφορά των μαθητών και σε τακτά χρονικά διαστήματα ανάλογα με τον αριθμό τους οι μαθητές κέρδιζαν βραβεία όπως τετράδια, διαβήτες, μολύβια κ.ά.</li></ul>

Πηγή: Κυρίδης, 1999

## Πίνακας 7.2

Οι ποινές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί των ελληνικών σχολείων κατά την περίοδο 1828-1831

Περίοδος 1828-1831
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Η αλλαγή θέσεως για τους μαθητές που δεν απαντούσαν σωστά κατά τη διάρκεια των ασκήσεων στις χορείες.</li><li>➤ Μετακίνηση του «δυσπειθούς» μαθητή στο τέλος της χορείας, αναφορά στον πρωτόσχολο ή στο δάσκαλο.</li><li>➤ Κρέμασμα «ποινικών παρασήμων» στο λαιμό μαθητών που είχαν υποπέσει σε παραπτώματα. Στα παράσημα γραφόταν χαρακτηρισμός του μαθητή ανάλογα με το παράπτωμα του (φλύαρος, ρυπαρός, παρήκοος, ψεύτης, διεστραμμένος, οκνηρός, αμελής κ.ά.).</li><li>➤ Ποινή να σταθεί ο δυσπειθής μαθητής όρθιος δίπλα στο βάθρο της έδρας με το πρόσωπο στραμμένο προς τον τοίχο.</li><li>➤ Σημείωση των απειθών και άτακτων μαθητών από τους πρωτόσχολους και αναφορά τους στο δάσκαλο ή στο γενικό πρωτόσχολο.</li><li>➤ Ο υποβιβασμός του μαθητή για μερικές μέρες στην κατώτερη κλάση.</li><li>➤ «Το γράφειν και αναγιγνώσκειν» κατά τις ώρες τις αναπαύσεως.</li><li>➤ «Επιστολές δυσαρεστήσεως» προς τους συγγενείς των μαθητών.</li><li>➤ Εξάλειψη του ονόματος του μαθητή από τον πίνακα της τιμής.</li><li>➤ Η καταγραφή του ονόματος του δυσπειθούς μαθητή στο «μελανό πίνακα ή πίνακα της ατιμώσεως».</li><li>➤ Η αποδίωξη του μαθητή από το σχολείο.</li><li>➤ Εκδίκηση σοβαρών παραπτωμάτων από ένα είδος «κληρωτού ή αιρετού δικαστηρίου».</li></ul>

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Από τα στοιχεία του πίνακα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι ποινές και οι επιβραβεύσεις αποτελούσαν καθημερινό φαινόμενο της σχολικής ζωής. Τα στοιχεία τα οποία κατέγραψε ο Ι. Κανάκης είναι ενδεικτικά του σχολικού κλίματος που επικρατούσε πριν από πολλά χρόνια στα ελληνικά σχολεία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το σύστημα πειθαρχίας ήταν τόσο πολύπλοκο όσο και αυστηρό, όπως και οι πειθαρχικές κυρώσεις ήταν ιδιαίτερα αυστηρές. Το σύστημα των σχολικών κανόνων περιείχε ένα ευρύ φάσμα ρυθμίσεων, το οποίο διαπερνούσε τα στενά σχολικά όρια και διαχέονταν σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής των μαθητών. Καθόριζε από τον τρόπο που περπατούν στο δρόμο και την εμφάνιση τους ως και την παρακολούθηση της Θείας Λειτουργίας (Κυρίδης, 1999).

Στις μέρες μας οι τιμωρίες-επιβολές ποινών συνεχίζουν να αποτελούν βασικό εργαλείο για την επιβολή πειθαρχίας στην τάξη και έχουν διπλή αποστολή: να καταστείλουν απειθαρχες συμπεριφορές κάποιων μαθητών, ώστε να μην επαναληφθούν, αλλά και να προλάβουν ενδεχόμενες απειθαρχες συμπεριφορές άλλων μαθητών. Στα ελληνικά σχολεία, όπως και στα σχολεία άλλων χωρών, η επιβολή κυρώσεων αποτελεί καθημερινή πραγματικότητα (Κυρίδης, 1999). Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Α. Κυρίδη, Θ. Χαλακατεβά και Κ. Πανταζόπουλου (1998), η οποία κατέγραψε τις μεθόδους άσκησης πειθαρχίας που χρησιμοποιούσε ένα δείγμα 142 δασκάλων από τους νομούς Φλώρινας, Γρεβενών, Κοζάνης και Καστοριάς προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

### Πίνακας 7.3

Μέθοδοι άσκησης πειθαρχίας που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι

1. Παρατήρηση	15. Φωνές
2. Επίπληξη	16. Προσπάθεια μετατόπισης του ελέγχου προς τους συμμαθητές
3. Προειδοποίηση	17. Ανάθεση εργασιών
4. Απομόνωση	18. Εξέταση σε όλα τα μαθήματα
5. Αδιαφορία	19. Κλήση των γονέων για ενημέρωση
6. Απειλή	20. Αντιμετώπιση της απειθαρχίας με χιούμορ
7. Απομάκρυνση από τη θέση του	21. Αποπομπή στο διευθυντή
8. Προσπάθεια προσέγγισης	22. Ειρωνεία
9. Στέρηση της δυνατότητας να συμμετέχει στο μάθημα	23. Συμβουλές
10. Στέρηση του διαλείμματος	24. Ενημέρωση των συμμαθητών και συζήτηση του προβλήματος
11. Διάλογος	25. Σωματική βία
12. Γραπτή τιμωρία	26. Επιπτώσεις στη βαθμολογία ή απειλή επιπτώσεων
13. Προσπάθεια για θετικές ενισχύσεις	
14. Όρθιος στο θρανίο	

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Επίσης, ζητήθηκε από τους δασκάλους: α) να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων πειθαρχικού ελέγχου που εφαρμόζουν, και β) να σημειώσουν τη συχνότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων χρησιμοποιώντας και πάλι πεντάβαθμες κλίμακες. Τα αποτελέσματα της βαθμολόγησης καθώς και το ποσοστό εμφάνισης των μεθόδων πειθαρχικού ελέγχου στα υποκείμενα του δείγματος καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Κυρίδης, 1999).

Πίνακας 7.4

Ποσοστιαία κατανομή των μεθόδων πειθαρχικού ελέγχου, συχνότητα χρήσης τους και αποτελεσματικότητάς τους

<i>Μορφή πειθαρχικού ελέγχου</i>	<i>Ποσοστό χρήσης</i>	<i>Μέσος όρος συχνότητας</i>	<i>Μέσος όρος αποτελεσματικότητας</i>
<b>1. Στέρηση χώρου</b>			
1.1. Απομάκρυνση από τη θέση του - Αλλαγή θέσης	7,14%	2,25	3
1.2. Όρθιος στο θρανίο	3,57%	1,5	1,5
<b>2. Λεκτική «αντεπίθεση»</b>			
2.1. Φωνές	41,07%	4,17	3,34
2.2. Απειλή	25,00%	3,14	3,71
2.3. Προειδοποίηση	5,35%	3,33	4,00
2.4. Παρατήρηση	57,14%	3,96	3,34
2.5. Ειρωνεία	1,78%	5,00	5,00
2.6. Επίπληξη	23,21%	3,46	3,46
<b>3. Ένταση του ακαδημαϊκού ελέγχου</b>			
3.1. Εξέταση σε όλα τα μαθήματα	1,78%	2	3
<b>4. Άλλοι μέθοδοι</b>			
4.1. Αδιαφορία	8,29%	3,6	3,6
4.2. Χιούμορ	3,57%	5	5
<b>5. Αύξηση της εργασίας – Στέρηση ψυχαγωγίας</b>			
5.1. Γραπτή τιμωρία	53,57%	2,36	2,4
5.2. Στέρηση του διαλείμματος	28,57%	2,81	3,06
5.3. Ανάθεση εργασιών	30,35%	3,29	3,70
<b>6. Ανάθεση του ελέγχου σε άλλους φορείς</b>			
6.1. Ενημέρωση γονέων	35,71%	2,20	3,45
6.2. Αποπομπή στο διευθυντή	19,64%	2,27	2,45
6.3. Ενημέρωση των συμμαθητών και συζήτηση του προβλήματος	3,56%	4,50	4,5
<b>7. Διακοπή της συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης</b>			
7.1. Απομόνωση	48,21%	3,00	3,29
7.2. Στέρηση της δυνατότητας να συμμετέχει στο μάθημα	1,78%	5,00	4,00
<b>8. Προσπάθεια προσέγγισης του μαθητή</b>			
8.1. Διάλογος	3,57%	5,00	2,5
8.2. Συμβουλές	51,78%	4,31	3,34
8.3. Προσπάθεια προσέγγισης	23,21%	3,53	3,53
8.4. Θετικές ενισχύσεις	8,92%	4,6	4,2
<b>9. Σωματική βία</b>	71,42%	1,75	2,92

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταφεύγουν πολύ συχνά στη χρήση σωματικής βίας, αν και δεν τη θεωρούν ως αποτελεσματική μέθοδο. Η μεθοδολογία, λοιπόν, των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς την επιβολή των ποινών κατά την άσκηση του

πειθαρχικού ελέγχου, συμφωνεί μόνο κατά το 1/5 με την τυπολογία των ποινών του J. Piaget, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω (Κυρίδης, 1999):

1. Αποβολή του παιδιού από την ομάδα.
2. Αντιμετώπιση των υλικών ή φυσικών συνεπειών των πράξεων του παιδιού.
3. Αφαίρεση του αντικειμένου που καταστράφηκε.
4. Ανάθεση των ίσων στον παραβάτη, δηλ. να κάνουμε στο παιδί ότι έκανε.
5. Ανάθεση στον παραβάτη της επανόρθωσης σ' αυτό που καταστράφηκε.
6. Αποδοκιμασία του παραβάτη χωρίς τιμωρία.

Ο Γ. Αραβανής (1996) διεξήγαγε παρόμοια έρευνα με αυτή των Α. Κυρίδη, Ε. Χαλακατέβα και Κ. Πανταζόπουλου με τη χρήση ερωτηματολογίου, στο οποίο απάντησαν 1315 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

#### Πίνακας 7.5

Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το σκοπό που χρησιμοποιούνται οι ποινές σε σχέση με το φύλο

Σκοπός της ποινής	Άνδρες		Γυναίκες		Σύνολο%	
Παιδαγωγικός	101	68,3	80	78,5	181	72,4
Προληπτικός	12	8,1	9	8,8	21	8,4
Κατασταλτικός	35	23,6	13	12,7	48	19,2
Σύνολο	148	100,0	102	100,0	250	100,0

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Τα στοιχεία των πινάκων (Π.7.4 & Π.7.5) δείχνουν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι θεωρούν ότι η άσκηση πειθαρχίας και η επιβολή ποινών εξυπηρετούν πρωτίστως παιδαγωγικούς στόχους και δευτερευόντως αποτελούν προληπτικές μεθόδους για την αποφυγή δημιουργίας προβλημάτων (Κυρίδης, 1999). Όσον αφορά τα είδη ποινής προκύπτει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν:

Πίνακας 7.6

Κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το σκοπό που χρησιμοποιούνται οι ποινές σε σχέση με το φύλο

Σκοπός της ποινής	Άνδρες %		Γυναίκες %		Σύνολο %	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Γραπτή τιμωρία	221	42,6	394	49,5	615	46,8
Επίπληξη	193	37,2	278	34,9	471	35,8
Απειλή	84	16,2	96	12,1	180	13,7
Υλική	9	1,7	21	2,6	30	2,3
Αποβολή	12	2,3	7	0,9	19	1,4
Σωματική	-	-	-	-	-	-
Σύνολο	519	100,0	796	100,0	1315	100,0

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Από την παρουσίαση των στοιχείων που αφορούν στην πρακτική αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων στο σχολείο, κυρίως μέσα από την επιβολή ποινών και κυρώσεων κατέστη εμφανές ότι οι ποινές αποτελούν στοιχείο της καθημερινότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρά την αμφισβήτησή τους που διατυπώνεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές. Μοιάζει να αποτελούν ένα αναγκαίο «κακό» γιατί τόσο θεωρία όσο και η καθημερινή πρακτική δείχνουν ότι είναι το βασικότερο εργαλείο για την εξασφάλιση της απρόσκοπτης και αποτελεσματικής σχολικής εργασίας (Κυρίδης, 1999).

### 7.2.2. Παιδαγωγικότητα ποινών

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή μπορεί να λαμβάνει τη μορφή της θετικής ή της αρνητικής ενίσχυσης. Η κυριότερη μορφή αρνητικής ενίσχυσης είναι η επιβολή τιμωρίας, η οποία αμφισβητείται έντονα ως παιδαγωγικό μέσο (Κυρίδης, 1999). Οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν στην αμφισβήτηση της είναι:

1. Η βραχυπρόθεσμη δραστικότητα των ποινών.
2. Η δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων.
3. Οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των μαθητών.

4. Η περίπτωση λειτουργίας τους ως θετική ενίσχυση.
5. Η δημιουργία τάσεων φυγής.

Ακόμα επισημαίνεται ότι η τιμωρία, κατά κύριο λόγο, συμβάλλει στην αναστολή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ενώ αδυνατεί να παγιώσει και να στοιχειοθετήσει την επιθυμητή. Τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα δείχνουν τις αντιδράσεις των μαθητών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου απέναντι στις τιμωρίες που τους επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί τους (Κυρίδης, 1999).

Πίνακας 7.7

Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους από τη χρήση των ποινών

Συναισθηματικές αντιδράσεις	N	%
Επιθετικότητα	312	23,7
Φόβος	290	22,5
Άγχος	254	19,3
Θυμός	156	11,8
Απογοήτευση	152	11,5
Λύπη	105	7,7
Αγανάκτηση	46	3,5
ΣΥΝΟΛΟ	1315	100,0

$\chi^2 = 12,4$  B.E.=6 P.05

Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τους λόγους για τους οποίους αμφισβητείται η χρήση ποινών-τιμωριών στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999), Γάλλοι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η άσκηση πειθαρχίας και η επιβολή ποινών στους απειθαρχους μαθητές δημιουργούν προβλήματα τόσο στους μαθητές, όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική ομάδα.

Πίνακας 7.8

Απορριπτικές κρίσεις εκ μέρους των Γάλλων διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση πειθαρχίας και επιβολής ποινών, ανάλογα με τη σπουδαιότητα τους

Κρίσεις	Ποσοστό
Δεν επιλύουν τα αληθινά προβλήματα	92,6
Απαξιώνουν τη σχολική εργασία που χρησιμοποιείται σαν τιμωρία	52,0



Βλάπτουν τον αυθορμητισμό του παιδιού	42,4
Προκαλούν αύξηση της εργασίας, κούραση	38,1
Καθιστούν το παιδί ανήσυχο, αγχώδες	38,1
Βλάπτουν την απόκτηση υπευθυνότητας	35,5
Καθιστούν το παιδί παθητικό, υποταγμένο	32,9
Καθιστούν το παιδί επιθετικό	30,3
Δημιουργούν κακές σχέσεις μεταξύ δασκάλου-παιδιών	29,0
Δημιουργούν κακές σχέσεις μεταξύ των παιδιών	23,8
Καλλιεργούν κακό πνεύμα στο παιδί	17,4

Πηγή: Κυρίδης, 1999

Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999), η επιβολή ποινών θα πρέπει να αποτελεί το έσχατο μέσο στο οποίο θα καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί, αφού πρώτα έχουν εξαντλήσει κάθε άλλη μέθοδος επανόρθωσης ή πρόληψης. Το πιο αποτελεσματικό εργαλείο για την εξασφάλιση της απρόσκοπτης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι η ορθολογική, έξυπνη και εξισορροπιστική διεύθυνση της σχολικής τάξης.

Στις μέρες μας η χρήση κάθε μορφής σωματικής ποινής απαγορεύεται, διότι παραβιάζει τα αναγνωρισμένα δικαιώματα του παιδιού. Στη χώρα μας επιτρέπονται μόνο η ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα, η αποβολή από το σχολείο και η αλλαγή σχολείου, σύμφωνα με το Π.Δ. 104/79, που αναφέρεται στη διαγωγή των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρητή απαγόρευση της σωματικής ποινής κάνει και το Π.Δ. 201/98, που αφορά τη λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου, και προτείνει τη στενή συνεργασία δασκάλου, διευθυντή και γονέων για την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς. Ως έσχατο «μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου» προτείνει την αλλαγή τμήματος με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων και την αλλαγή σχολείου με τη συναίνεση των γονέων (Άρθρο 13, παραγρ. 8). Στην πράξη οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν ποικιλία λεκτικών επιτιμήσεων και κυρώσεων, που συχνά προσδίδουν αυταρχική χροιά στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2006).

### 7.2.3. Όροι επιβολής κυρώσεων-ποινών

Τόσο η παλιότερη όσο και η σύγχρονη βιβλιογραφία που ασχολείται με το θέμα των ποινών αναφέρεται στους όρους που καθιστούν τις ποινές αποτελεσματικές και παιδαγωγικές. Οι όροι αυτοί αφορούν τον τρόπο, τις συνθήκες και την ένταση των ποινών. Οι ίδιοι όροι, συνήθως, ισχύουν και για τις κυρώσεις αμοιβαιότητας. Επιτομή των προτεινόμενων όρων παρουσιάζουμε παρακάτω (Ματσαγούρας, 2006):

1. *Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε ήρεμη κατάσταση ή, τουλάχιστον, σε κατάσταση αυτοελέγχου, όταν επιβάλλει ποινές.*
2. *Ευθύς μόλις ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει την παρεκτροπή και πριν από την επιβολή ποινής, πρέπει να επιστήσει την προσοχή του παρεκτρεπομένου, να του ζητήσει να επανέλθει στην τάξη και να του θυμίσει τις συνέπειες που έχει η παράβαση που κάνει.*
3. *Κατά την επιβολή της ποινής, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι απροσωπώληπτος, συνεπής και σταθερός.*
4. *Ως προς τη φύση της η ποινή πρέπει να προσιδιάζει προς το παράπτωμα και να είναι αρκούντως έντονη, ώστε να αποθαρρύνει την επανάληψη του παραπτώματος και να μη λειτουργεί, λόγω ατονίας, ως έμμεση αμοιβή, μέσω της προσοχής, προς τον ατακτούντα.*
5. *Η ποινή να εμπεριέχει την προοπτική αποκατάστασης. Η ποινή δεν πρέπει να δίνει την εντύπωση ότι επιβλήθηκε για να αποκατασταθεί η διασαλευθείσα δικαιοσύνη, αλλά να εμπεριέχει την προοπτική της αποκατάστασης. Τότε μόνο διασώζει τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι η ποινή θα διακόπτεται, μόλις αποκατασταθεί η τάξη ή η φθορά που προκλήθηκε, ή δηλώσει ο μαθητής την ειλικρινή πρόθεσή του να συνεργασθεί με τον εκπαιδευτικό για ένα κοινό πλάνο υπέρβασης των προβλημάτων συμπεριφοράς.*
6. *Να προσφέρονται δυνατότητες επιλογής, ακόμα και στα πλαίσια των ποινών: Για να διασώζεται η αξιοπρέπεια του τιμωρουμένου και για να εξασφαλίζονται στοιχεία αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλέγει μεταξύ δύο εναλλακτικών προτάσεων ποινής. Για παράδειγμα, μπορεί να επιλέξει σε ποιο θρανίο θα καθίσει μετά την ποινή της αλλαγής θέσης. Σε άλλη*

*περίπτωση, μπορεί να διαλέξει σε ποιο από τα δύο διαλείμματα θα αναπληρώσει την πρωινή εργασία που έχασε λόγω καθυστερημένης προσέλευσης.*

### 7.3. Προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο

Τα τελευταία χρόνια, η αύξηση των διαφόρων εκδηλώσεων βίας στα σχολεία, έστρεψε την προσοχή των ειδικών στην επίλυση συγκρούσεων. Τα σχολεία που εφαρμόζουν παρεμβατικά προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων, διδάσκουν και ενσωματώνουν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα τις διαδικασίες και τις δεξιότητες (π.χ. διαπραγμάτευση, συνεργασία) της επίλυσης προβλημάτων. Η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων είναι να καταστήσουν φανερό, ότι τα προβλήματα μπορούν να επιλύονται με τρόπους που ικανοποιούν όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόβλημα (Χατζηχρήστου, 2004).

Αναπτυξιακοί τομείς, τους οποίους αποσκοπούν να ενισχύσουν τα περισσότερα παρεμβατικά προγράμματα, είναι η ταυτότητα του εαυτού και η διαφοροποίηση από τους άλλους, ο αυτοέλεγχος, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, οι κοινωνικές δεξιότητες, η επικοινωνία, η συνεργασία, η διεκδικητική συμπεριφορά και η επίλυση προβλημάτων. Προκειμένου αυτά τα προγράμματα να είναι αποτελεσματικά, έχουν προταθεί τρεις τομείς, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη: η γνώση, οι δεξιότητες και η συμπεριφορά.

Πολλά προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων, διδάσκουν δεξιότητες σχετικές με τη διαπραγμάτευση και τη διαμεσολάβηση σε συνομηλίκους. Ο κυριότερος λόγος για την επιλογή αυτή είναι ότι τα παιδιά-διαμεσολαβητές εστιάζονται απευθείας στην επιθετική συμπεριφορά, εντοπίζουν πιο άμεσα τις συγκρούσεις και παρεμβαίνουν έγκαιρα, αποτελώντας έτσι, μια ευρύτερη μορφή παρέμβασης, που μπορεί να επεκταθεί σε ολόκληρο το σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων έδειξαν μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και γενικά των συγκρούσεων στο προαύλιο, η οποία τείνει να διατηρείται για αρκετό χρονικό διάστημα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συγκρούσεων φαίνεται να επιλύεται επιτυχώς.

Ένα ακόμη θετικό στοιχείο, είναι ότι τα παιδιά που έχουν αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή, συνήθως εμπλέκονται και τα ίδια πλέον σε λιγότερες συγκρούσεις, σε σχέση με το παρελθόν. Προφανώς, η ευθύνη της διαμεσολάβησης για την επίλυση

συγκρούσεων μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς από τους διαμεσολαβητές και τους βοηθά να αποκτήσουν και οι ίδιοι δεξιότητες λύσης προβλημάτων και επικοινωνίας. Επιπλέον, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων θεωρείται απαραίτητη για τη δημιουργία κοινωνικά επαρκών παιδιών και επιπλέον, η προσπάθεια θα πρέπει να αρχίσει πριν αναπτυχθούν και εδραιωθούν αρνητικές συνήθειες και συμπεριφορές. Οι έρευνες δείχνουν, ότι η κοινωνική επάρκεια και η θετική συμπεριφορά στην πρώιμη παιδική ηλικία αποτελούν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για τη μετέπειτα σχολική επιτυχία των παιδιών.

Η εκπαιδευτική διαδικασία ωφελείται, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται άμεσα με τους γονείς, έτσι ώστε να μοιράζονται τους ίδιους στόχους για την εκπαίδευση των παιδιών. Είναι, λοιπόν, πολύ βασικό να οικοδομηθεί μια κοινή βάση στόχων και αξιών των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, έτσι ώστε, όταν προκύπτει μια σύγκρουση, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να την αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο των κοινών τους στόχων και στρατηγικών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πολλών παρεμβατικών προγραμμάτων έδειξαν, ότι η εκπαίδευση των γονέων μαζί με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση συγκρούσεων, είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, τη μείωση της επιθετικότητας, αυξημένη επίδειξη συνεργατικότητας και καλύτερες κοινωνικές σχέσεις. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν μεγαλύτερο σε σχέση με προγράμματα, στα οποία η εκπαίδευση απευθυνόταν μόνο στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, χωρίς τη συμμετοχή των γονέων.

Συμπερασματικά, λοιπόν, από την αξιολόγηση των περισσότερων παρεμβατικών προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων, διαφαίνονται θετικές τάσεις που συνδέονται με μείωση της επιθετικότητας, βελτίωση της αυτοεικόνας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και γενικότερη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2004). Ειδικότερα, τα οφέλη από την εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων είναι πολυδιάστατα και εντοπίζονται (Χατζηχρήστου, 2004):

Α) Στον τομέα της πρόληψης της βίας και της υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών: *Η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων συμβάλλει στην πρόληψη της βίας, καλλιεργώντας δεξιότητες που επιλύουν τα προβλήματα πριν αυτά οδηγήσουν στη βία. Παράλληλα, βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν προσωπικές δεξιότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, ώστε να γίνονται υπεύθυνα και να δέχονται τις συνέπειες των πράξεων τους.*

Β) Στην κατανόηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων: Η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Μνούνται στο να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους.

Γ) Στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων: Η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που διευκολύνουν τη δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, συμβάλλει στην καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως ο αυτοέλεγχος, ο αυτοσεβασμός, η ομαδική εργασία, η ενσυναίσθηση, οι οποίες είναι απαραίτητες για μια ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην επίλυση συγκρούσεων, τα άτομα αναπτύσσουν και δεξιότητες ελέγχου του θυμού τους.

Δ) Στον τομέα της βελτίωσης των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων: Η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων διδάσκει τους μαθητές να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους, ως άτομα και ως μέλη ομάδων. Τους μνεί στη συνεργασία, στην υπεύθυνη και παραγωγική συμπεριφορά.

Ε) Στον τομέα της σχολικής επίδοσης: Έχει διαπιστωθεί ότι η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων καλλιεργεί στις γνωστικές ικανότητες και τονώνει την εμπιστοσύνη των μαθητών στις ικανότητές τους (Χατζηχρήστου, 2004).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), παρόμοιες δυσκολίες με αυτές που έχουν οι μαθητές σε θέματα ηθικής κρίσης έχουν και σε θέματα της καθημερινότητας, τα οποία απαιτούν συγκροτημένη κριτική σκέψη. Η αδυναμία τους να σκεφτούν κριτικά, οδηγεί τους μαθητές, κατά την εφηβική κυρίως ηλικία, σε αδιέξοδα, που δημιουργούν απογοήτευση και οδηγούν τους εφήβους σε λανθασμένες επιλογές ζωής. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, παράλληλα με την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης. Η κριτική σκέψη αφορά τα προβλήματα της ακαδημαϊκής μάθησης αλλά και τα προβλήματα της καθημερινής ζωής, ενώ η ηθική κρίση αφορά τα προβλήματα σχέσεων με τους άλλους.

Τα τελευταία χρόνια πάντως κυριαρχεί η τάση να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται παρεμβατικά προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων, όχι αποσπασματικά, αλλά ως μέρος ευρύτερων προγραμμάτων πρόληψης της ψυχικής υγείας. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων (δεξιότητες επικοινωνίας, κατανόησης της οπτικής του άλλου, αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, ενίσχυση της αυτοαντίληψης κ.ά.).

Το γεγονός αυτό, καθιστά τα ευρύτερα προγράμματα πιο αποτελεσματικά, τόσο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχουν ήδη εκδηλωθεί (επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης), όσο και στη μείωση της πιθανότητας εκδήλωσης προβλημάτων στο μέλλον (επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης), μέσω της βελτίωσης της ψυχικής υγείας και της προσαρμογής των παιδιών σε όλους τους τομείς αλλά και μέσω της δημιουργίας ενός σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί και προάγει τη μάθηση και την ανάπτυξη τους (Χατζηχρήστου, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Οι εκπρόσωποι της ψυχοδυναμικής και ανθρωπιστικής σχολής πιστεύουν στις δυνατότητες αυτορρύθμισης του παιδιού και γι' αυτό απορρίπτουν τις τεχνικές εξωτερικού ελέγχου. Αντί αυτών προτείνουν μοντέλα σχολικής πειθαρχίας που εξασφαλίζουν στο μαθητή τη στήριξη του εκπαιδευτικού και της μαθητικής ομάδας και του παρέχουν δυνατότητες αυτοελέγχου και αυτοβελτίωσης της συμπεριφοράς, διαδικασίες που οδηγούν μακροπρόθεσμα στην επιζητούμενη κοινωνική αυτονομία.

Το αυτοπειθαρχούμενο άτομο είναι εσωτερικά ελεύθερο από παρορμήσεις και εφαρμόζει πρώτο το ίδιο στη ζωή του με συνέπεια το σύστημα αξιών που έχει υιοθετήσει και το οποίο απαιτεί στη συνέχεια από τους άλλους να εφαρμόσουν στην επαφή μαζί του. Ακόμη είναι και κοινωνικά αποτελεσματικό, διότι ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με βάση τους στόχους που έχει συνειδητά και ψύχραιμα θέσει, χωρίς να επηρεάζεται από τα δεδομένα της περιστασης. Με αυτή την έννοια, η αυτοπειθαρχία είναι εγγενές στοιχείο της εκπαίδευσης και της παιδείας (Ματσαγγούρας, 2006).

#### 8.1. Μοντέλο πρόληψης του Glasser

##### 1. Εισαγωγή στις βασικές ανάγκες

Με το βιβλίο του *Control Theory*, ο Glasser (1984) εκφράζει τις μεταγενέστερες απόψεις του για τη σχολική πειθαρχία. Η νέα του εργασία κατά κάποιο τρόπο επεκτείνει και συμπληρώνει την αρχική, αφού οδηγεί στη διατύπωση μοντέλων πρόληψης της προβληματικής συμπεριφοράς. Στο βιβλίο αυτό κάνει αναλυτικότερη παρουσίαση των αναγκών του ατόμου και παραθέτει ως βασικές τις εξής τέσσερις ανάγκες: (α) αγάπη, (β) έλεγχο, (γ) ελευθερία και (δ) χαρά.

Α) *Αγάπη (love): Η ανάγκη της αγάπης ανακεφαλαιώνει την ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή, που αναφέρει ο Glasser στις πρώτες εργασίες του. Η αγάπη γίνεται αντιληπτή ως μία αμοιβαία σχέση που εξασφαλίζει στο άτομο ότι ανήκει κάπου. Τα παιδιά βρίσκονται σε στάδιο ανάπτυξης και επιζητούν εναγωνίως τη συνεχή επιβεβαίωση της αγάπης, κάτι που δεν εξασφαλίζουν πάντοτε, στο βαθμό που τα παιδιά το έχουν ανάγκη, ούτε η οικογένεια ούτε το σχολείο. Ακόμη πιο συχνά γονείς και*

εκπαιδευτικοί προσφέρουν την αγάπη τους υπό προϋποθέσεις. Την εκφράζουν, δηλαδή, όταν τα παιδιά συμπεριφέρονται ανάλογα με τις προσδοκίες τους, ενώ τηρούν στάση επιφυλακτική ή ακόμη απορριπτική, όταν τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους. Αυτό, κατά τον Glasser, είναι ολέθριο σφάλμα. Τα παιδιά πρέπει να τα αγαπάμε και να τα αποδεχόμαστε γι' αυτό που είναι και όχι γι' αυτό που κάνουν.

Β) Έλεγχος (*control*): Τα άτομα όλων των ηλικιών θέλουν να έχουν τη αίσθηση του αυτοελέγχου και της αυτοδιάθεσης και να νιώθουν ότι δεν είναι δέσμια της εξουσίας των άλλων. Γονείς και εκπαιδευτικοί, όμως, θεωρούν τα παιδιά ανώριμα για κάτι τέτοιο και ασκούν συνεχή έλεγχο, ακόμη και εκεί που τα παιδιά έχουν δυνατότητες αυτορρύθμισης ή, τουλάχιστον, δεν κινδυνεύουν, αν δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους. Η δυνατότητα δοκιμής, άλλωστε, είναι αναγκαία συνθήκη για να αναπτύξουν κάποτε τα παιδιά την αυτονομία τους, όπως προβλέπει ο απώτερος σκοπός της αγωγής.

Γ) Ελευθερία (*freedom*): Η ανάγκη της ελευθερίας συσχετίζεται στενά με την ανάγκη για αυτοδιάθεση και αυτορρύθμιση, αφού αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να είναι ανεξάρτητο από τον έλεγχο τρίτων. Οι ενήλικοι αντιδρούν στην ανάγκη των παιδιών για ελευθερία, όπως ακριβώς αντιδρούν και στην ανάγκη τους για αυτοδιάθεση που προαναφέραμε. Όμως, αυτοδιάθεση και ελευθερία είναι συνθήκες απαραίτητες για την ανάπτυξη της αυτονομίας. Γι' αυτό, για λόγους συνέπειας προς τον πολιτισμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, αλλά και για λόγους παιδαγωγικούς, γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τρόπους εξισορρόπησης της καθοδήγησης και του ελέγχου με τις ανάγκες για αυτοδιάθεση ελευθερία. Πρόκειται για ένα δύσκολο εγχείρημα, που δοκιμάζει την παιδαγωγική ικανότητα της οικογένειας και του σχολείου. Γενική αρχή είναι ότι πρέπει να βαίνουμε σταδιακά από την καθοδήγηση και τον έλεγχο προς την αυτοδιάθεση και την ελευθερία. Υπερβολική παροχή δυνατοτήτων αυτοδιάθεσης και ελευθερίας μπορεί να δημιουργήσει ψυχολογικό χάος και ανασφάλεια στα αναπτυσσόμενα άτομα. Μια δεύτερη αρχή είναι ότι πρέπει να αφήνουμε τα παιδιά να διδάσκονται από τις φυσικές και λογικές συνέπειες των επιλογών αυτοδιάθεσης και ελευθερίας που κάνουν.

Δ) Χαρά (*fun*): Η χαρά, κατά τον Glasser, είναι σπουδαιότερη ανάγκη για μικρούς και μεγάλους απ' ότι συνήθως νομίζουμε. Δεν είναι προϋπόθεση μόνο της ψυχικής ισορροπίας, αλλά και της μάθησης.

Το σύγχρονο σχολείο, παρά τις βελτιώσεις των τελευταίων δεκαετιών, δεν ικανοποιεί τις τέσσερις αυτές ανάγκες των μαθητών. Γι' αυτό ο Glasser στο τελευταίο του βιβλίο, *The Quality School* (Glasser, 1990), προτείνει, ως προϋπόθεση βελτίωσης



των διαπροσωπικών σχέσεων και της ποιότητας της μάθησης, μέτρα και πρακτικές ικανοποίησης των βασικών αναγκών των μαθητών για αγάπη, αυτοδιάθεση, ελευθερία και χαρά (Ματσαγγούρας, 2006). Ένα από τα μέτρα που εξασφαλίζουν αυτόματα την ικανοποίηση των μαθητών στους παραπάνω τομείς είναι η εφαρμογή του ομαδοσυνεργατικού συστήματος οργάνωσης της τάξης. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ικανοποιεί την ανάγκη του μαθητή για δύναμη και του εξασφαλίζει μαθησιακές διαδικασίες που είναι ευχάριστες και προκλητικές. Με βάση αυτά διαμορφώνονται τα επόμενα δύο μοντέλα προληπτικής πειθαρχίας: το μοντέλο της γενικής συνέλευσης της σχολικής τάξης και το μοντέλο προληπτικής αντιμετώπισης ατομικών περιπτώσεων.

## 2. Το Προληπτικό Μοντέλο της Γενικής Συνέλευσης

Ο Glasser επιδιώκει με το μοντέλο της γενικής συνέλευσης να μετατρέψει την τάξη σε μια υπεύθυνη και αυτοπειθαρχούμενη ομάδα, τα μέλη της οποίας ενδιαφέρονται για την κοινή τους ζωή, αλλά και για τη συμπεριφορά των μεμονωμένων ατόμων. Προτείνει, λοιπόν, σε τακτά χρονικά διαστήματα να συνέρχεται η γενική συνέλευση της τάξης, για να ορίσει ή να τροποποιήσει τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς και για να συζητήσει συγκεκριμένα προβλήματα, πάντα όμως μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής, αλλά και υπευθυνότητας. Το έργο της συνέλευσης αναπτύσσεται σε έξι φάσεις, που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε μία ή σε δύο συνεχόμενες ημέρες (Ματσαγγούρας, 2006). Οι φάσεις της γενικής συνέλευσης της τάξης είναι:

### *Πρώτη φάση: Δημιουργία κλίματος συμμετοχής*

Όλα τα μέλη της σχολικής ομάδας ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Κρίσεις και αξιολογήσεις που αφορούν πρόσωπα ή απόψεις που ακούστηκαν δεν επιτρέπονται.

### *Δεύτερη φάση: Παρουσίαση του προς συζήτηση προβλήματος*

Οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζουν το πρόβλημα που απασχολεί το σύνολο ή μέρος της τάξης και ζητούν να συζητηθεί. Κατά την παρουσίαση γίνεται πλήρης περιγραφή του προβλήματος και εντοπίζονται οι συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς. Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός δεν ζητάει αιτιολόγηση της συμπεριφοράς. Την ακούει, αν οι ενεχόμενοι μαθητές την προσφέρουν, αλλά επιμένει στην περιγραφή της κατάστασης και τον εντοπισμό των συνεπειών.

### *Τρίτη φάση: Προσωπική αποτίμηση της πράξης*

Οι μαθητές οι οποίοι ενέχονται στην κατάσταση που εξετάζεται καλούνται να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους, να εντοπίσουν τις αρχές που την διέπουν και να επιλέξουν και να αιτιολογήσουν μορφές μελλοντικής συμπεριφοράς.

### *Τέταρτη φάση: Επιλογή εναλλακτικών λύσεων*

Στη φάση αυτή οι μαθητές αναλύουν με περισσότερες λεπτομέρειες τις εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς που μπορούν να ακολουθήσουν μελλοντικά και περιγράφουν τις αρχές που διέπουν κάθε εναλλακτική λύση.

### *Πέμπτη φάση: Δημόσια δέσμευση*

Οι μαθητές δηλώνουν δημόσια ποια από τις εναλλακτικές λύσεις που παρουσίασαν στην προηγούμενη φάση θα ακολουθήσουν στο μέλλον σε ανάλογη περίπτωση.

### *Έκτη φάση: Αξιολόγηση συμπεριφοράς*

Μετά την παρέλευση χρονικού διαστήματος, η συνέλευση αξιολογεί τη συμπεριφορά των μαθητών που είχαν παρουσιάσει στο παρελθόν προβλήματα και είχαν δημόσια υποσχεθεί να ακολουθούν στο εξής αποδεκτούς τρόπους επίλυσης των κοινωνικών τους προβλημάτων. Μετά την αξιολόγηση γίνεται και η σχετική ανατροφοδότηση (Ματσαγγούρας, 2006). Με τις παραπάνω ενέργειες ο Glasser πιστεύει ότι ο μαθητής αναπτύσσει υπεύθυνη προσωπικότητα, αλλά και η τάξη μεταβάλλεται σε κοινωνική ομάδα που στηρίζει την υπευθυνότητα και τον αυτοέλεγχο και διευρύνει την ευθύνη του ατόμου. Συλλογικές διαδικασίες, με κυρίαρχο όργανο τη γενική συνέλευση της τάξης, προβλέπουν και άλλα μοντέλα, που επιδιώκουν μέσω αυτο-ρύθμισης την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Ματσαγγούρας, 2006).

### *3. Το Προληπτικό Μοντέλο Ατομικών Περιπτώσεων*

Το προληπτικό μοντέλο ατομικών περιπτώσεων εφαρμόζεται για την αντιμετώπιση προβλημάτων που παρουσιάζουν μεμονωμένα άτομα. Η εφαρμογή του ενός μοντέλου δεν αναιρεί το άλλο, αλλά αντιθέτως τα δύο μοντέλα αλληλοσυμπληρώνονται (Ματσαγγούρας, 2006). Από την περιγραφή που ακολουθεί φαίνεται ότι το προληπτικό μοντέλο ατομικών περιπτώσεων είναι στην ουσία του το ίδιο με το «περιορισμένο» μοντέλο αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, με δύο-τρεις προσθήκες. Το εν λόγω μοντέλο προβλέπει έξι βήματα, που είναι τα εξής:

**Πρώτο βήμα:** Εξασφάλισε ένα αποκεντρωμένο και συμμετοχικό πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής τάξης. Οι συγκεντρωτικές και εξαναγκαστικές πρακτικές πρέπει να εκλείψουν.

**Δεύτερο βήμα:** Εξασφάλισε στο μαθητή με την προβληματική συμπεριφορά σχολικές εμπειρίες που ικανοποιούν τις ανάγκες του για αγάπη, αυτοδιάθεση, ελευθερία και χαρά. Βοήθησε τον να πιστέψει ότι μπορεί να επιτύχει υψηλής ποιότητας μάθηση.

**Τρίτο βήμα:** Βοήθησε το μαθητή να εντοπίσει την προβληματική συμπεριφορά του και τις επιπτώσεις που έχει αυτή στον ίδιο και στο περιβάλλον του.

**Τέταρτο βήμα:** Βοήθησε το μαθητή να αξιολογήσει την ανεπίτρεπτη συμπεριφορά του και τις συνέπειές της.

**Πέμπτο βήμα:** Βοήθησε το μαθητή να προγραμματίσει ένα σχέδιο βελτίωσης της συμπεριφοράς του, που θα τον βοηθήσει να γίνει πιο αυτόνομος, αλλά και πιο υπεύθυνος στη σχολική συμπεριφορά του.

**Έκτο βήμα:** Οργάνωσε περιοδικές συναντήσεις με το μαθητή για αξιολόγηση του τρόπου υλοποίησης του σχεδίου δράσης και για τον επαναπροσδιορισμό της προσπάθειας, επιφέροντας, όπου είναι ανάγκη, τις επιβαλλόμενες αλλαγές στο αρχικό σχέδιο (Ματσαγγούρας, 2006).

#### *4. Κριτική των Προτάσεων του Glasser*

Οι προτάσεις του Glasser βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει με ευρύτητα το πρόβλημα της παραβατικής συμπεριφοράς, να αντιληφθεί τις ρίζες του και να χρησιμοποιήσει μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων οι οποίες δεν αποβλέπουν στην καταστολή των συμπτωμάτων, αλλά στη θεραπεία των αιτιών. Η όλη προσέγγιση, όμως, εξασφαλίζει συνθήκες ανάπτυξης της μαθητικής αυτονομίας. Η εφαρμογή των μοντέλων του δημιουργεί δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς, αφού είναι δύσκολο να εφαρμόζουν σε κάθε περίπτωση σχήματα εξισορρόπησης του ελέγχου με την αυτοδιάθεση, χωρίς να αποποιούνται τα δικά τους δικαιώματα και χωρίς να ξεπερνούν τις δυνατότητες των μαθητών για αυτόνομη δράση (Ματσαγγούρας, 2006).

## 8.2. Μοντέλο επαγωγικού αυτοελέγχου του aronfreed

### 1. Εισαγωγή

Ο Aronfreed (1976) εκφράζοντας τις γενικότερες θέσεις της κοινωνιογνωστικής ψυχολογίας τονίζει ότι βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς του ανθρώπου αποτελεί η αναζήτηση της κοινωνικής επιδοκιμασίας και η αποφυγή της κοινωνικής αποδοκιμασίας, που οδηγούν τελικά το άτομο να αποδεχθεί τις κοινωνικές νόρμες συμπεριφοράς. Τις νόρμες αυτές προσωποποιούν με τον καλύτερο τρόπο τα πρότυπα της κοινωνικής συμπεριφοράς που επιβάλλει κάθε φορά το σύστημα αξιών μιας κοινωνίας. Τα πρότυπα αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά των κοινωνικά ανώριμων ατόμων. Ο βαθμός, βέβαια, μίμησης των προτύπων εξαρτάται από το βαθμό της κοινωνικής αποδοχής του συγκεκριμένου προτύπου και από την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου.

Στα πλαίσια αυτών των θέσεων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι αποτελεί πρότυπο μίμησης και έχει την εξουσία χρήσης μέσων έκφρασης της ψυχολογικής αποδοχής ή της ψυχολογικής απόρριψης. Ο τρόπος και ο σκοπός, όμως, της χρησιμοποίησης των μέσων αυτών δεν αποβλέπουν στη συμμόρφωση του ατόμου, αλλά στην ανάπτυξη των εσωτερικών δυνάμεων αυτορρύθμισης (Ματσαγγούρας, 2006).

### 2. Δομή του Μοντέλου του Επαγωγικού Αυτοελέγχου

Το επαγωγικό μοντέλο αυτοελέγχου επιδιώκει να αναπτύξει στο παιδί κανόνες εσωτερικού ελέγχου της συμπεριφοράς του. Ο φορέας κοινωνικοποίησης (γονείς ή εκπαιδευτικός) οδηγεί επαγωγικά το παιδί, ώστε το ίδιο να αναλάβει το έργο της αξιολόγησης των πράξεών του και την ευθύνη για τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του. Τελικός σκοπός αυτής της εξελικτικής πορείας είναι να καταστήσει το άτομο ικανό να επιλύει διλήμματα συμπεριφοράς με βάση εσωτερικοποιημένα κριτήρια συμπεριφοράς.

Η κοινωνικοποίηση που γίνεται με βάση το επαγωγικό μοντέλο λαβαίνει χώρα μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής του παιδιού. Γι' αυτό έργο του εκπαιδευτικού είναι να προσφέρει πληροφορίες και οδηγίες σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή και τις επιπτώσεις της, και να πείσει το παιδί ότι το αντιμετωπίζει ως υπεύθυνο άτομο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που ακολουθεί το επαγωγικό μοντέλο χρησιμοποιεί τα εξής βήματα (Ματσαγγούρας, 2006):

**Πρώτο βήμα:** Εκφράζει την απογοήτευση του για τη συμπεριφορά του μαθητή ή τον αγνοεί. Και με τους δύο αυτούς τρόπους διακόπτει τη συναισθηματική αυτή σχέση με το μαθητή, την οποία, όμως, είναι έτοιμος να αποκαταστήσει, μόλις ο μαθητής επανορθώσει τη συμπεριφορά του.

**Δεύτερο βήμα:** Ζητά από το μαθητή να περιγράψει με πληροφοριακή πληρότητα τι έκανε και γιατί το έκανε.

**Τρίτο βήμα:** Ενθαρρύνει το μαθητή να αναδείξει τα σημεία που καθιστούν την πράξη του παραβατική και αναποτελεσματική.

**Τέταρτο βήμα:** Περιγράφει τις συνέπειες που έχει η παραβατική συμπεριφορά του μαθητή στους συμμαθητές του και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

**Πέμπτο βήμα:** Υποδεικνύει στο μαθητή εναλλακτικές μορφές αντιμετώπισης στιγμών κρίσης στις διατομικές σχέσεις που είναι κοινωνικά αποδεκτές.

**Έκτο βήμα:** Περιγράφει και παρουσιάζει υποδειγματικά τις μορφές συμπεριφοράς που είναι αποδεκτές και αιτιολογεί τους λόγους για τους οποίους οι προτάσεις του είναι αποδεκτές και αποτελεσματικές.

**Έβδομο βήμα:** Αμείβει τις αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς.

### 8.3. Οικοσυστηματική προσέγγιση

Το συστημικό ή οικοσυστημικό μοντέλο (systems theory) πρόκειται για μια αγραμμική και ολιστική θεώρηση των πραγμάτων, που εφαρμόζεται στην επιστημολογία, τις ανθρώπινες κοινωνίες και τις εκδηλώσεις των μεμονωμένων ατόμων. Στο χώρο της οργάνωσης και της διεύθυνσης των συστημάτων η αντιγραφειοκρατική αυτή πρόταση έγινε γνωστή ως συστημική θεωρία και διατυπώθηκε με σαφήνεια ως εναλλακτική μορφή οργάνωσης μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Οι συστημικές αντιλήψεις επηρέασαν τους κλάδους των επιστημών της Αγωγής. Συγκεκριμένα, προσέφεραν τη θεωρητική βάση για την ανάπτυξη (οικο)συστημικού μοντέλου οργάνωσης και (διευθέτησης) διεύθυνσης (α) της σχολικής τάξης, (β) της σχολικής μονάδας και (γ) του σχολικού συστήματος γενικότερα.

Βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το (οικο)συστημικό μοντέλο οργάνωσης και αντιδιαστέλλουν από το γραφειοκρατικό είναι και τα εξής (Ματσαγγούρας, 2006):

1. Τα συστήματα των ζώντων οργανισμών, από τους μικροοργανισμούς μέχρι τον άνθρωπο, έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Πρώτο χαρακτηριστικό είναι ότι

επηρεάζονται και εξαρτώνται από το ευρύτερο περιβάλλον τους, δεύτερο ότι έχουν ότι έχουν συγκεκριμένο σκοπό ύπαρξης, τρίτο ότι χρησιμοποιούν υλικά από το περιβάλλον για την επιβίωση τους, τέταρτο ότι μετασχηματίζουν τα πρωτογενή υλικά του περιβάλλοντος, πέμπτο ότι παράγουν προϊόντα και έκτο ότι είναι ευαίσθητα στις ανατροφοδοτήσεις του περιβάλλοντος.

2. Κάθε σύστημα αποτελεί ολοκληρωμένο οργανισμό, ο οποίος όμως μαζί με άλλα συστήματα αποτελούν τα δομικά μέρη ενός ευρύτερου συστήματος.

3. Μεταξύ των μελών που απαρτίζουν ένα σύστημα αλλά και μεταξύ του συστήματος και των άλλων συστημάτων υπάρχουν σχέσεις οριζόντιας μορφής, που διαφέρουν από τις ιεραρχικές σχέσεις κατακόρυφης μορφής του γραφειοκρατικού μοντέλου.

4. Κάθε σύστημα λειτουργεί μέσα σε ένα συγκείμενο, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως υπερκείμενο σύστημα και με το οποίο το υποσύστημα του είναι σε άμεση συσχέτιση.

5. Τα συστήματα αυτορυθμίζονται και διασφαλίζουν μια ισορροπία μεταξύ εισροών, μέσα από την άμεση ανατροφοδότηση, που επιτρέπει η οριζόντια και αμφίδρομη επικοινωνία.

6. Τα συστήματα έχουν εναλλακτικούς δρόμους για να φτάσουν στο ίδιο τέλος και έχουν εξασφαλισμένη τη δυνατότητα της επιλογής και της δοκιμής όλων των εναλλακτικών δρόμων.

Εξειδικεύοντας τις παραπάνω αρχές του οικοσυστημικού μοντέλου στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούμαστε σε αυτό που αποκαλούμε συλλογικό επαγγελματισμό, στα πλαίσια του οποίου η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε βασικό δομικό στοιχείο του ευρύτερου σχολικού συστήματος με δυνατότητες αυτο-ρύθμισης, που ασκούνται συλλογικά από τους υπηρετούντες σε αυτήν εκπαιδευτικούς (Ματσαγγούρας, 2006).

Στα πλαίσια της αυτορυθμιζόμενης σχολικής μονάδας, μέσα από συλλογικές διαδικασίες προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης, γίνεται εξειδίκευση και προσαρμογή των γενικών αρχών και κατευθύνσεων του εθνικού αναλυτικού προγράμματος στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας.

Οι Molnar A. –Lindquist B. προτείνουν την οικοσυστημική προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Θεωρούν την προβληματική συμπεριφορά ως ένα μέρος του κοινωνικού περιγύρου στον οποίο εμφανίζεται, και όχι ως κάτι έξω από αυτόν. Από τη σκοπιά αυτή οποιαδήποτε αλλαγή στην αντίληψη ή τη συμπεριφορά

ενός ατόμου που σχετίζεται με το πρόβλημα είναι δυνατόν να επηρεάσει την προβληματική συμπεριφορά. Αυτή είναι μια αισιόδοξη άποψη, διότι σημαίνει ότι οποιοσδήποτε σχετίζεται με μία προβληματική κατάσταση έχει τη δυνατότητα να την επηρεάσει θετικά. Η οικοσυστημική προσέγγιση λοιπόν, χαρακτηρίζεται από τα εξής μοναδικά σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις γνωρίσματα:

1. Εστιάζεται στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στη διάγνωση ατόμων με προβλήματα.

2. Δεν απαιτεί πολύπλοκα προγράμματα που έχουν σκοπό είτε να αντικαταστήσουν είτε να συμπληρώσουν τα όσα γίνονταν έως τώρα. Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα και άνετα από εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης ο καθένας και δουλεύουν κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

3. Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αρχίσουν με τις πτυχές εκείνες του προβλήματος, που μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα.

4. Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.

5. Ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα αντιλήψεων, ιδίως όταν έχει κανείς να αντιμετωπίσει χρόνια προβλήματα.

6. Είναι σχεδιασμένη για να οικοδομήσει πάνω στα θετικά στοιχεία – στις δυνάμεις του ατόμου- όχι για να υπερνικήσει αδυναμίες.

7. Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να γίνουν κτήμα του καθενός, ακόμα κι όταν δεν έχει ειδικές γνώσεις για το θέμα αυτό.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Molnar – Lindquist τις περισσότερες φορές, τα προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολείο περιγράφονται με αναφορά στο άτομο, στις ελλείψεις του και στα γεγονότα του παρελθόντος. Για παράδειγμα, ένας έφηβος που είναι συχνά επιθετικός και σαρκαστικός: α) θεωρείται ότι αυτός ο ίδιος έχει το πρόβλημα, β) του καταλογίζονται ελλείψεις, όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, δυσκολίες μάθησης κ.λπ. και γ) εντοπίζονται γεγονότα και συνθήκες από το παρελθόν του (π.χ., ότι προέρχεται από διαλυμένο σπίτι), για την ερμηνεία της επιθετικότητας και του σαρκασμού του. Μια τέτοια, όμως, ερμηνεία των προβλημάτων επιφέρει αρκετές αρνητικές συνέπειες.

Επιπλέον, τα προβλήματα δεν θεωρούνται αποτέλεσμα των ελλείψεων του ατόμου ή των ανεπαρκειών του. Αντίθετα, θεωρούνται μέρος μιας συγκεκριμένης μορφής κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Επομένως, το πρόβλημα αποτελείται τόσο

από τη συμπεριφορά που θεωρείται προβληματική, όσο και από τις αντιδράσεις σ' αυτή τη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αν είναι παιδί «πετάγεται» διαρκώς, ενώ δεν έχει έρθει η σειρά του να μιλήσει και ο δάσκαλος συνεχώς αντιδρά εξηγώντας του ότι πρέπει να περιμένει να του δώσει το λόγο, η αντίδραση του δασκάλου αποτελεί και αυτή μέρος του προβλήματος. Αν κάθε φορά που ένα παιδί δεν διαβάζει τα μαθήματα του στο σπίτι, ο δάσκαλος το τιμωρεί υποχρεώνοντας το να μένει μέσα στο διάλειμμα, και παρόλα αυτά, το παιδί συνεχίζει να μην εργάζεται, τότε πρόβλημα αποτελούν τόσο ο ίδιος ο μαθητής όσο και ο δάσκαλος. Αν, λοιπόν, οι αντιδράσεις σε μία προβληματική συμπεριφορά δεν αλλάζουν την προβληματική κατάσταση, τότε τη βοηθούν να διατηρηθεί (Molnar-Linquist, 1998).

Ο δάσκαλος και ο μαθητής αντιλαμβάνονται διαφορετικά την κατάσταση και οι αντιλήψεις τους αυτές ενισχύονται, καθώς ο μαθητής «πετάγεται» διαρκώς για να προσελκύσει την προσοχή του δασκάλου και ο δάσκαλος αγνοεί εσκεμμένα τον μαθητή προσπαθώντας να αποθαρρύνει τη συμπεριφορά του αυτή. Η σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά του μαθητή και στη συμπεριφορά του δασκάλου είναι μία μόνο από το σύνολο των πολύπλοκων σχέσεων που συνιστούν το οικοσύστημα της σχολικής τάξης. Έχει, όμως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον επειδή είναι προβληματική. Από την οικοσυστημική σκοπιά, γνωρίζουμε ότι οποιαδήποτε αλλαγή στη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή, στο παράδειγμα μας, θα επηρεάσει οπωσδήποτε το οικοσύστημα της τάξης, και αντίστροφα. Ένα σημαντικό ερώτημα, βέβαια, είναι πως θα συμβάλλουμε στην πραγμάτωση μιας εποικοδομητικής αλλαγής (Molnar-Linquist, 1998).

Σύμφωνα με τους Molnar A.- Lindquist B., ένας αποτελεσματικός τρόπος προώθησης μιας αλλαγής σε προβληματικές μορφές συμπεριφοράς είναι η διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς και η εισαγωγή αυτής της ερμηνείας στην προβληματική κατάσταση, ενεργώντας με τρόπο που είναι σύμφωνος με αυτήν. Αυτή η τεχνική λέγεται «τεχνική της αναπλαισίωσης».

Για τον εκπαιδευτικό «αναπλαισίωση» σημαίνει να βρει ένα νέο αντιληπτικό «πλαίσιο» για την προβληματική συμπεριφορά και, μάλιστα, ένα πλαίσιο που θα είναι θετικό θα ταιριάζει με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα και θα είναι εύλογο για τα άτομα που αφορά. Αν ο δάσκαλος στο παράδειγμα μας ήταν σε θέση να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του παιδιού, που «πετάγεται» διαρκώς για να απαντήσει, ως έντονη συμμετοχή και ενδιαφέρον του παιδιού για το μάθημα και όχι ως μία σειρά



ακατάλληλων προσπαθειών του να προσελκύσει την προσοχή των άλλων, τότε είναι αυτονόητο ότι δεν θα αγνοούσε το μαθητή αλλά θα αντιδρούσε διαφορετικά.

Για τους λόγους αυτούς συχνά εκπαιδευτικοί που επιχειρήσαν να εφαρμόζουν τις αντιαυταρχικές και οικοσυστημικές τους θέσεις, αλλά δεν είχαν την αναγκαία κατάρτιση, αναγκάστηκαν κάτω από την απειλή της επαγγελματικής τους αποτυχίας να επανακάμψουν στο αυταρχικά οργανωμένο γραφειοκρατικό μοντέλο, που εκτός των άλλων είναι και περισσότερο οικείο στους ίδιους και στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>

### Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι σ' ένα μαθητή, όταν ο τελευταίος δεν μπορεί (ή δεν θέλει) ν' ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες αξιώσεις του πρώτου, οργανώνεται σε γενικές γραμμές μέσα σ' ένα πλαίσιο που ορίζεται:

- (α) από την αρχή της κυριαρχίας που διέπει τη σχέση μαθητή-δασκάλου,
- (β) από το γεγονός της αξιολόγησης της συμπεριφοράς του μαθητή.

Παρουσιάζονται περιπτώσεις στην τάξη στις οποίες ο δάσκαλος μπορεί ν' αξιολογήσει συμπεριφορά του μαθητή για ανασκευή της παραπάνω αξιολόγησης. Ο δάσκαλος έχει συνεπώς τη δυνατότητα να είναι ανένδοτος και άτεγκτος αναφορικά με την κρίση ορισμένων μαθητών του. Αξιολογώντας τη συμπεριφορά του μαθητή ο δάσκαλος μπορεί ν' αναφερθεί σε χαρακτηρισμούς του τύπου «είσαι Χ» ή «ο Α είναι Χ», όπου το Χ παίρνει αντίστοιχα τις τιμές «κουτός», «ανώμαλος» κ.ά. Τέτοιες εκφράσεις ονομάζονται από τους υποστηρικτές της θεωρίας του «χαρακτηρισμού» ετικέτες.

Δεν πρέπει, όμως, να δοθεί η εντύπωση ότι η ετικέτα που απονέμει ο δάσκαλος αναφέρεται πάντοτε σε αρνητική αξιολόγηση του μαθητή. Το ότι αυτό συνήθως συμβαίνει δεν αποκλείει την περίπτωση η ετικέτα να εκφράζει κάθε άλλο παρά εχθρική στάση ή υποτίμηση. Στο παραδοσιακό πλαίσιο, λοιπόν, ο δάσκαλος είναι για τους μαθητές εκείνος που γνωρίζει, εκείνος που αποτελεί ηθικό πρότυπο και εκείνος που κυριαρχεί (Γκότοβος, 1985).

Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να συμβάλει στην πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών πρέπει 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.

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 αυτοεκτίμηση τους, πως θα δημιουργήσουν ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις, να αποκτήσουν στόχους και να διαμορφώσουν μια υπεύθυνη προσωπικότητα.

Με βάση την άποψη ότι χωρίς την εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι, θα πρέπει να δεχθούμε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει σα βασικό του μέλημα την εξασφάλιση της πειθαρχίας. Όπως αναφέρει ο Κυρίδης (1999), ο Η. Ματσαγγούρας (1998) θεωρεί ότι η δυνατότητα ελέγχου της τάξης και η διαφύλαξη της ομαλής διεξαγωγής της διδασκαλίας αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία που διαμορφώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999), επίσης, ο J.S.Kounin (1970) αναφέρεται σε στρατηγικές καθοδήγησης της τάξης εκ μέρους ενός καλού εκπαιδευτικού:

### *1. Εποπτεία δραστηριοτήτων της τάξης.*

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τι γίνεται ανά πάσα στιγμή μέσα στην τάξη και να το κάνει εμφανές στους μαθητές. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποτρέπει την εμφάνιση πειθαρχικών προβλημάτων είτε προλαβαίνοντας την εκδήλωσή τους, είτε αποτρέποντας τους μαθητές να κάνουν κάτι το οποίο γνωρίζουν εκ προτέρων ότι θα υποπέσει οπωσδήποτε στην αντίληψη του εκπαιδευτικού.

### *2. Συγχρονιστική αντιμετώπιση περιστάσεων*

Με βάση την παραδοχή ότι η εργασία στην σχολική τάξη είναι πολυσχιδής και πολύπλοκη, και χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και δυναμισμό, θα πρέπει και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού να διέπεται από τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με άλλα λόγια να είναι άμεσος και να έχει αντίληψη όλων των δραστηριοτήτων της τάξης. Έτσι, θα είναι σε θέση να λύνει τα προβλήματα που αναφύονται συγχρονιστικά και άμεσα, μειώνοντας τη διάρκεια εκδήλωσής τους και αποφεύγοντας την απόσπαση της προσοχής της τάξης. Είναι προφανές ότι οι στρατηγικές 1 και 2 εμφανίζουν σημαντική συνάφεια και η μία προϋποθέτει κατά κάποιον τρόπο την άλλη.

### *3. Ομαλότητα ροής των δραστηριοτήτων των μαθητών*

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αισθάνονται το ρυθμό ροής των δραστηριοτήτων της τάξης και να μην επιτρέπουν στους μαθητές τη μεταβολή του, ενώ και οι ίδιοι θα πρέπει να τον ακολουθούν αποφεύγοντας παρεμβολές, που είναι δυνατόν να διακόπτουν την ομαλή εξέλιξη των δραστηριοτήτων της τάξης. Ο ρυθμός με τον οποίο λαμβάνουν χώρα κάποιες δραστηριότητες σε μια κοινωνική ομάδα, καθώς και η κατανομή αυτών των δραστηριοτήτων στο διαθέσιμο χρόνο, θεωρούμε ότι

αποτελούν ουσιώδεις μεταβλητές για την επίτευξη των στόχων που η ομάδα ή το κοινωνικό μόρφωμα και ο τυπικός οργανισμός του έχουν θέσει.

#### *4. Δραστηριοποίηση όλης της τάξης*

Η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα που πρέπει να δρα συλλογικά, παρά τα μέτρα διαφοροποίησης και εξατομίκευσης τα οποία λαμβάνει ο εκπαιδευτικός, όπως πολύ σωστά σημειώνει ο Α. Καψάλης (1989). Όταν ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε σταθερή βάση με συγκεκριμένους μαθητές ή όταν η συμπεριφορά του μπορεί να προβλεφθεί, όταν δηλαδή κάνει ερωτήσεις σύμφωνα με τον ονομαστικό κατάλογο, τότε οι υπόλοιποι μαθητές βρίσκουν την ευκαιρία να ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες.

#### *5. Έμφαση στη συμπεριφορά όχι στο άτομο*

Ο εκπαιδευτικός όταν αντιμετωπίζει πειθαρχικά προβλήματα θα πρέπει να αναφέρεται στη συμπεριφορά αυτού ή αυτών που τα προκάλεσαν και όχι στις προσωπικότητες τους. Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός δεν προβληματίζεται με συγκεκριμένους μαθητές, αλλά με τη συμπεριφορά τους, ούτως ώστε να μην εξατομικεύουν τα προβλήματα πειθαρχίας, αλλά να τα θεωρούν κοινό τους πρόβλημα (Κυρίδης, 1999).

Όπως αναφέρει ο Κυρίδης (1999) τα ζητήματα πειθαρχίας στη σχολική τάξη αντιμετωπίζονται μέσα από μια διαδικασία εξεύρεσης και ανάπτυξης στρατηγικών, με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τα ζητήματα αυτά όχι με διάθεση εκδίκησης του μαθητή ή των μαθητών, αλλά με γνώμονα την επίτευξη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών του στόχων. Κάθε κατάσταση έχει κάποια στοιχεία μοναδικότητας και διαφέρει σε κάτι από κάποιες άλλες, αφού είτε οι πρωταγωνιστές είναι διαφορετικοί, είτε είναι το κλίμα διαφορετικό είτε η διάθεση του εκπαιδευτικού διαφέρει. Αυτές οι μεταβλητές θα πρέπει κάθε φορά να σταθμίζονται και να συνδέεται εκ των προτέρων η μορφή των ενεργειών του εκπαιδευτικού και των μαθητών με τα αποτελέσματά τους.

Αν για παράδειγμα, η διάθεση του εκπαιδευτικού είναι κακή και θέλει να αντιμετωπίσει γρήγορα και αβασάνιστα ένα πειθαρχικό πρόβλημα στέλνοντας τον άτακτο ή τους άτακτους μαθητές στον διευθυντή για ένα μικροπαράπτωμα, θα πρέπει να συνυπολογίσει και το γεγονός ότι κάτι τέτοιο ενδεχομένως να κάνει τους μαθητές να χάσουν την άνεση τους και την εμπιστοσύνη τους απέναντι στο δάσκαλο που μεταφέρει αβασάνιστα αλλού τις ευθύνες.

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να σημασιοδοτούν κάθε κατάσταση και να εξάγουν συμπεράσματα μεταβάλλοντας συνεχώς τη συμπεριφορά τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδεικνύουν μια minimum ομοιομορφία της συμπεριφοράς τους σε αντίστοιχες περιστάσεις. Ακόμα περισσότερο η δυνατότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς στις κοινωνικές ομάδες με βάση τους κανόνες διάρθρωσης και λειτουργίας τους και τις κοινά αποδεκτές αξίες και στάσεις αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη συνεκτικότητα τους και τη διατήρησή τους.

Παρά την ανάγκη για προσαρμοσμένη αντί-δράση του εκπαιδευτικού στα προβλήματα πειθαρχίας που ανακύπτουν στη σχολική τάξη, υπάρχουν κάποιες αρχές που θα πρέπει να τηρούνται, με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός κατ' αρχήν δεν εξουσιοδοτείται να δρα απεριόριστα και αυθαίρετα και κατά δεύτερο λόγο ο παιδαγωγικός του ρόλος προδιαγράφει συγκεκριμένες μορφές δράσης και αντί-δράσης. Έτσι, όταν αντιδρά σε παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών θα πρέπει να έχει υπόψη του τα εξής (Κυρίδης, 1999):

*1. Να γίνεται φειδωλή χρήση των ποινών.*

Όπως επισημάναμε ήδη κάθε απειθαρχη συμπεριφορά των μαθητών ούτε είναι απαραίτητο να εγείρει την αντίδραση του εκπαιδευτικού, ούτε είναι απαραίτητο, όταν αυτό συμβεί να καταλήγει σε τιμωρία. Για παράδειγμα, ένα βλέμμα, ένα ύψωμα της φωνής, η χρήση του ονόματος του άτακτου μαθητή, ίσως είναι αρκετά για την επαναφορά στην τάξη. Από την άλλη η πλήρης αδιαφορία δε διακόπτει τη ροή του μαθήματος και ενδεχομένως να «εκθέτει» τον άτακτο μαθητή στα μάτια των άλλων, οι οποίοι μπορεί να προβούν οι ίδιοι σε επανόρθωση.

*2. Να εξηγείται στο μαθητή η αιτία της τιμωρίας του.*

Η εξήγηση κάθε πράξης και η εκλογίκευση των ενεργειών των δικών μας και των άλλων αποτελεί βασική αρχή της ομαλής αλληλόδρασης μεταξύ των κοινωνιών. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα των μαθητών και ο δημοκρατικός και φιλελεύθερος χαρακτήρας της οργανωτικής δομής της σχολικής τάξης επιβάλλουν τη γνώση των λόγων της τιμωρίας εκ μέρους των μαθητών. Εξάλλου κάτι τέτοιο αποτελεί και βασική αρχή των κανόνων δικαίου.

*3. Να δίνεται ευκαιρία σ' αυτόν για θετική ενίσχυση.*

Η θετική ενίσχυση μπορεί να λειτουργήσει με τον ίδιο τρόπο που λειτουργεί μια παρατήρηση ή μια τιμωρία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μην ξεχνά να επιβραβεύει, με μέτρο, κάποιες ενέργειες των μαθητών.

4. *Να ενισχύεται η συμπεριφορά που είναι αντίθετη σε εκείνη που θέλει ο δάσκαλος να περιορίσει.*

Ο κολασμός μιας παραβατικής συμπεριφοράς ίσως δεν έχει κανένα νόημα αν δεν αναδειχθεί η επιθυμητή συμπεριφορά. Έτσι, η ανάδειξη και η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς αποδυναμώνει τις αιτίες εμφάνισης της παραβατικής.

5. *Να αποφεύγονται οι σωματικές ποινές.*

Εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι επιβάλλεται να αποφεύγονται οι σωματικές ποινές. Η σωματική ποινή είναι ένα έσχατο μέσο κολασμού, το οποίο τείνει να εξαλειφθεί από κάθε εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στον κόσμο των ενηλίκων. Δεν είναι δυνατό να εφαρμόζεται στον κόσμο των ανηλίκων.

6. *Να επιβάλλεται η ποινή κατά την έναρξη της προβληματικής συμπεριφοράς και όχι στο τέλος της.*

Η αποτελεσματικότητα της ποινής αυξάνει αντιστρόφως ανάλογα με τη συντόμευση του χρόνου επιβολής της. Η αμεσότητα της επιβολής της αποτελεί βασικό συστατικό της αποτελεσματικότητάς της. Εξάλλου όσο περισσότερο διαρκεί μία συμπεριφορά τόσο ευκολότερη είναι η παγίωση της και η νομιμοποίηση της.

7. *Μα μην επιβάλλει ο δάσκαλος ποινή όταν βρίσκεται σε κατάσταση οργής ή εκνευρισμού.*

Ο συναισθηματικός κόσμος του εκπαιδευτικού και η ψυχολογική του κατάσταση σε κάθε στιγμή αποτελούν μεταβλητές που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του. Ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών και η επιβολή ποινής αποτελεί μια ευαίσθητη δοκιμασία, ή καλύτερα μια στρατηγική, που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και καθαρή σκέψη (Κυρίδης, 1999).

Όταν ο εκπαιδευτικός είναι υπερβολικά αυστηρός και τιμωρεί συνεχώς κάθε παράπτωμα των μαθητών επιβάλλοντας ακραίες ποινές καταλύει την αμοιβαιότητα της σχέσης του με τους μαθητές, οι οποίοι δεν του έχουν πλέον εμπιστοσύνη, θυμώνουν μαζί του και επιδιώκουν την ενόχληση του. Από την άλλη η υπερβολική χαλαρότητα και η αδιαφορία του εκπαιδευτικού για τις άλλες δραστηριότητες των μαθητών στην τάξη αποσυμβολίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αποπροσανατολιστούν από τους στόχους τους. Ταυτόχρονα χάνουν και την εκτίμηση τους απέναντι στον αδιάφορο εκπαιδευτικό.

Οι παραπάνω αρχές που προτείνονται ως συντελεστές στάθμισης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι σε παραβατικές συμπεριφορές των

μαθητών συμπυκνώνουν τα αποτελέσματα ερευνών και διέπονται από βασικές αρχές της παιδαγωγικής (Κυρίδης, 1999).

Οι παιδαγωγικοί χειρισμοί και οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της τάξης ως ομάδας μπορούν να πετύχουν, βέβαια, υπό έναν όρο: την ένταξη του εκπαιδευτικού στην ομάδα της τάξης. Οι μαθητές θα δεχθούν την όποια καθοδήγηση του αν τον αισθάνονται ως μέλος της ομάδας, αν βλέπουν ότι συμμετέχει στη ζωή της τάξης και είναι πρόθυμος και ανοιχτός για επικοινωνία. Προϋπόθεση λοιπόν, για να επιτελέσει το έργο της κοινωνικής αγωγής ο εκπαιδευτικός είναι να πετύχει επαφή με τους μαθητές και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους (Μπίκος, 2004).

## ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μαθητική αταξία αποτελεί άλλοτε το αποτέλεσμα της κοινωνικής άγνοιας και ανωριμότητας των μαθητών, άλλοτε την έκφραση των εσωτερικών κρίσεων που βιώνουν οι μαθητές στην πορεία συγκρότησης της προσωπικότητάς τους και, άλλοτε, την αντίδραση των μαθητών στις κοινωνικές αντιφάσεις που βιώνουν και στην ψυχολογική πίεση που υφίστανται. Επιπλέον, πολλές φορές είναι αποτέλεσμα της δημογραφικής σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού και, κυρίως, της λανθασμένης και αναποτελεσματικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Η μαθητική αταξία, λοιπόν, καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα μορφών συμπεριφοράς, που αρχίζει από την πρωινή αργοπορία και την απροσεξία στο μάθημα και φτάνει μέχρι τη λεκτική και σωματική βία και, σε μερικές περιπτώσεις, την τέλεση πράξεων που εμπίπτουν στο χώρο του ποινικού δικαίου.

Επιπλέον, για την κατανόηση της φύσης της μαθητικής αταξίας πρέπει, μεταξύ των άλλων, να αναζητήσουμε ποια είναι η αιτία της αταξίας, σε ποιον παράγοντα του οικοσυστήματος της σχολικής τάξης ανήκει και πως ο παθογόνος παράγοντας διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τους υπόλοιπους παράγοντες του οικοσυστήματος της τάξης, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται πάντα σύνθετες και ποικίλες σχέσεις και όχι σχέσεις μονοδρομικές. Σε κάθε περίπτωση η κατανόηση της φύσης της μαθητικής αταξίας αποτελεί βασική προϋπόθεση, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να οικοδομήσει ένα οργανωμένο σύστημα άσκησης της σχολικής πειθαρχίας με κατανοητές και εφαρμόσιμες αρχές συμπεριφοράς, τις οποίες να είναι σε θέση να περιγράψει και να υποστηρίξει πειστικά (Ματσαγγούρας, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί που είναι καλοί στην πρόληψη των πειθαρχικών προβλημάτων χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, καθιερώνουν εγκαίρως κανόνες με τη συμφωνία των μαθητών, έχουν επίγνωση του τι γίνεται στην τάξη, έχουν την ικανότητα να διεξαγάγουν ομαλά τη διδασκαλία, αποφεύγουν τις άσκοπες επαναλήψεις που προκαλούν ανία και προετοιμάζονται πλήρως για τη διδασκαλία τους, δημιουργούν θετικό και συνεργατικό κλίμα στην τάξη και σχολιάζουν τη συμπεριφορά του μαθητή και όχι το πρόσωπο. Η ικανότητα αυτή να χρησιμοποιεί τη συμπεριφορά των μαθητών ως οδηγό για να δράσει είναι επίσης μια αποτελεσματική μέθοδος ( Παπασταμάτης, Α.).



Η αποφυγή αυταρχικών και κατασταλτικών μεθόδων τιμωρίας και αποβολής των μαθητών είναι επιβεβλημένη, όταν οι αποκλίσεις είναι μικρές, αφού μια τέτοια θέση μπορεί να προκαλέσει τα αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα. Οι κυρώσεις που επιβάλλονται δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται εκδικητικά, αλλά επανορθωτικά. Πάντα πρέπει να είναι δίκαιες και ίσες για όλους τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα να επιβραβεύονται οι καλές συμπεριφορές. Σε καμία περίπτωση η παιδαγωγική της καταστολής δεν λύνει το πρόβλημα, αλλά απλώς αντιμετωπίζει προς στιγμή το σύμπτωμα (Ματσαγγούρας, 2006).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. α' και β'.
- Γκότοβος, Θ. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. επιμ. (2007). *Θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι..
- Μιχαλακόπουλος, Κ. (1999). *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Μπίκος Κ., (1990), *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Ο κοινωνικο-παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου*, Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χατζηχρήστου Χρυσή, [επιμ.], (2004), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*, τχ.5: Διαδικασία Επίλυσης Συγκρούσεων, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Molnar A.-Lindquist B., (1998), *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*, μετ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, 7<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Slavin, R. (2006), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Μτφρ. Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wragg, E. C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. μτφρ. Μ. Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας.

- Παπασταμάτης Α. (2011), *Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σχολικής τάξης*, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο Ελληνική Πύλη Παιδείας, (7/3/2011)