



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Θεμα: «Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σύγχρονη
Τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στρατηγικές
Αντιμετώπισης.»**

**Επιβλέποντες καθηγητές: κ. Αντώνιος Μπούρας
κ. Διαμάντω Φιλιππάτου**

Επιμέλεια: Γεωργία Λουτριώτη

**ΒΟΛΟΣ
2009-2010**

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

Αριθ. Εισ.: 8510/1
Ημερ. Εισ.: 21-06-2010
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2010
ΛΟΥ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Θέμα: «Προβλήματα Συμπεριφοράς στη Σύγχρονη Τάξη
του Δημοτικού Σχολείου. Στρατηγικές Αντιμετώπισης.»**

**Επιβλέποντες καθηγητές: κ. Αντώνιος Μπούρας
κ. Διαμάντω Φιλιππάτου**

Επιμέλεια: Γεωργία Λουτριώτη

**ΒΟΛΟΣ
2009-2010**

Ευχαριστίες

Θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σ' όλα τα άτομα εκείνα που βοήθησαν με κάποιον τρόπο σ' αυτή την εργασία. Κατ' αρχάς όλως ιδιαιτέρως ευχαριστώ τον καθηγητή μου, κ. Αντώνη Μπούρα για τη συνεχή ενθάρρυνση, υποστήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Ευχαριστώ την καθηγήτριά μου κ. Διαμάντω Φιλιππάτου που με τις νέες και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, διεύρυνε τους εκπαιδευτικούς μου ορίζοντες.

Ευχαριστώ τη διευθύντρια του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου για την αμέριστη βοήθεια και την προθυμία συνεργασίας, διαθέτοντάς μου από μία διδακτική ώρα στις δύο τάξεις της ΣΤ'. Ευχαριστώ, επίσης, τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού για τη συνεργασία τους και τη θερμή υποδοχή τους.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς για το ότι μπόρεσαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα και να συζητήσουν μαζί μου εκθέτοντας τις απόψεις τους στο θέμα των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Περίληψη

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 πρόληψη και αντιμετώπιση. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με σκοπό όχι να δώσει έτοιμες συνταγές για τη αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορεί να προκύψουν στη σχολική αίθουσα αλλά να προβληματίσει και δώσει το έναυσμα για θεώρηση του όλου θέματος από μία διαφορετική οπτική γωνία λαμβάνοντας υπόψη και πώς νιώθουν τα παιδιά ανάλογα με την αντίδραση του/της εκπαιδευτικού.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.1	Ορισμοί προβλημάτων συμπεριφοράς	8
1.2	Προβληματικές μορφές συμπεριφοράς στο Δημοτικό σχολείο	9
1.3	Αίτια Προβληματικής Συμπεριφοράς	11
1.4	Θεωρητικές προσεγγίσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς	19
Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ		
ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ		20
2.1	Η διαχείριση της σχολικής τάξης	21
2.2	Η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού	23
2.3	Το στυλ διδασκαλίας	27
2.4	Οργάνωση του χώρου διδασκαλίας	28
2.5	Ο χρόνος διδασκαλίας	29
2.6	Το σύστημα των κανόνων συμπεριφοράς	31
ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ		33
3.1	Διδακτικές ενέργειες που βοηθούν τον μαθητή να αναπτύξει την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά	39
3.2	Μοντέλα αυτορρύθμισης της σχολικής πειθαρχίας	40
3.3	Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	48
3.4	Διαπροσωπικές σχέσεις	50
3.5	Η οργάνωση της τάξης	50
3.6	Η ποιότητα του μαθήματος	52
3.7	Τεχνικές προσέλευσης, διατήρησης του ενδιαφέροντος και διατήρησης της μαθητικής προσοχής	52
3.8	Μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς	54
3.8.1	Αμοιβές	55
3.8.2	Μίμηση προτύπου	57
3.8.3	Προοδευτική μορφοποίηση της συμπεριφοράς	57
3.8.4	Σύναψη συμφωνίας	57
3.8.5	Αρνητική αμοιβή	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο		59
Στρατηγικές αντιμετώπισης - διαχείρισης συνηθισμένων ανάρμοστων συμπεριφορών		59
4.1	Οικοσυστημική προσέγγιση για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς	59
4.2	Μη λεκτικά σχήματα	61
4.2.1	Αγνόηση	62
4.2.2	Παραγλωσσική επιτίμηση	62
4.2.3	Έλεγχος δια της εγγύτητας	63
4.3	Άμεσες λεκτικές παρεμβάσεις	63
4.3.1	Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου	63
4.3.2	Αναφορά ονόματος του παιδιού	64
4.3.3	Ανάδειξη επιπτώσεων της συμπεριφοράς	64
4.3.4	Προβολή θετικών επιπτώσεων την επιθυμητής συμπεριφοράς	64
4.3.5	Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς	64
4.3.6	Υπενθύμιση κανόνων	64
4.3.7	Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη	64
4.4	Στρατηγικές αντιμετώπισης επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς	65
4.4.1	Ποινή ως μέσο αποκατάστασης της τάξης	67
4.4.2	Αντιμετώπιση καταστάσεων επιθετικής συμπεριφοράς	69

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	70
5.1 Σκοποί και στόχοι.....	70
5.2 Σχεδιασμός, μεθοδολογία, δείγμα, συλλογή δεδομένων, επεξεργασία δεδομένων 70	
5.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	71
5.3.1 Προβλήματα συμπεριφοράς και συχνότητα εμφάνισης αυτών στο σημερινό δημοτικό σχολείο.....	74
5.3.2 Διαφοροποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάλογα με την τάξη, το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.....	85
5.3.3 Τρόποι αντιμετώπισης συνηθισμένων μη επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς στη σημερινή σχολική τάξη.....	88
5.3.4 Τρόποι αντιμετώπισης επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς στη σημερινή σχολική τάξη.....	92
5.3.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον αντίκτυπο των ποινών στους/στις μαθητές/τριές τους.....	95
5.3.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντίδραση των μαθητών/τριών τους στη χρήση των αμοιβών.....	96
5.3.6.1 Άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού χωρίς αμοιβές ή και χωρίς ποινές.	98
5.3.7 Διαφοροποίηση αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της εκπαιδευτικού.....	98
5.3.8 Ανάλυση αποτελεσμάτων μαθητών/τριών.....	103
5.3.8.1 Απόψεις των μαθητών/τριών για την ύπαρξη ποινών και αμοιβών στο σχολείο	103
5.3.8.2 Συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές.....	109
5.3.8.3 Συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές.....	110
5.3.8.4 Ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα και η συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη 111	
5.3.8.5 Διαφοροποίηση απόψεων μαθητών/τριών ανάλογα με το φύλο.....	111
Συμπεράσματα – Προτάσεις – Κατευθύνσεις για τον/την εκπαιδευτικό.....	114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	119

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει και απασχολεί την παιδαγωγική κοινότητα είναι η συμπεριφορά των παιδιών. Αυτό το θέμα βρίσκεται στο κέντρο των παιδαγωγικών συζητήσεων παρουσιάζοντας αυξανόμενο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς και όσους καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα καθώς παρατηρείται μια αυξητική τάση προβληματικών μορφών συμπεριφοράς. Έρευνες που έγιναν στην Αγγλία βρήκαν ότι η κακή συμπεριφορά των παιδιών έχει αυξητικές τάσεις στα σχολεία (1987). Μελέτες των Wheldall and Merrett (1989) επιβεβαιώνουν την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς στα σχολεία. Αυτό άλλωστε ενισχύεται και από το γεγονός ότι σήμερα τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης προβάλλουν πολύ συχνά περιστατικά που αφορούν την κακή συμπεριφορά των παιδιών στα σχολεία. Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς θέτουν μία συνεχή πρόκληση στους γονείς, τους δασκάλους, τις υπηρεσίες υποστήριξης και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Farrell, 1995). Αποτελούν μία πραγματικότητα η οποία υπάρχει στη σύγχρονη κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές και στρατηγικές προσπαθούν να τα αντιμετωπίσουν χωρίς όμως να έχουν πάντα και τα καλύτερα αποτελέσματα.

Σήμερα το σχολείο θεωρείται ως προέκταση της κοινωνίας και θέλουμε οι μαθητές πέρα από την ακαδημαϊκή γνώση να αποκτήσουν και κάποιες δεξιότητες που θα τους χρειαστούν να διαχειριστούν τη ζωή τους με επιτυχία. Τέτοιου είδους είναι η λήψη αποφάσεων, η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, η σωστή επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η εκπλήρωση καθηκόντων μέσα στην ομάδα, ο καθορισμός στόχων, ο χειρισμός των συναισθημάτων και του στρες, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η αυτογνωσία, η συναισθηματική κατανόηση και πολλές άλλες (WHO, 1999). Εξάλλου, αρκετές θεωρίες στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι ο πιο σημαντικός λόγος της ύπαρξης του σχολείου είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου, η βελτίωσή του και η κοινωνική του συγκρότηση (Cahan, 1997).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, η παρούσα εργασία θα διαπραγματευτεί ζητήματα, όπως η αποσαφήνιση του όρου «προβληματική μορφή συμπεριφοράς», η αιτιολογία, οι κυριότερες κατηγορίες που παρουσιάζονται στο Ελληνικό σχολείο σήμερα, οι τρόποι αντιμετώπισης και ποια είναι η αποτελεσματικότητα των μέτρων που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, θα δοθούν προτάσεις για πρόληψη και παρέμβαση με στόχο τη βοήθεια των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Για να αναλυθεί και να παρουσιαστεί η σημερινή κατάσταση στα

Προβλήματα συμπεριφοράς στη σύγχρονη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στρατηγικές αντιμετώπισης

σχολεία είναι απαραίτητη η συλλογή δεδομένων, πριν όμως θα πρέπει να παρατεθούν οι διάφορες απόψεις σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, ποιες είναι οι αιτίες και οι τρόποι αντιμετώπισης τους που προτείνει η σχετική βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ - ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΤΑΞΙΑ

1.1 Ορισμοί προβλημάτων συμπεριφοράς

Στο παρελθόν έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικοί όροι για να περιγράψουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (για παράδειγμα δυσπροσάρμοστα, παιδιά με διαταραγμένη συμπεριφορά). Ακόμη και σε πιο πρόσφατα συγγράμματα χρησιμοποιούνται παρόμοιοι όροι για να ορίσουν παιδιά με εκτροπή της συμπεριφοράς. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, για παράδειγμα είναι τα παιδιά που δημιουργούν εμπόδια μεταξύ των ίδιων και του μαθησιακού τους περιβάλλοντος μέσα από ακατάλληλη, επιθετική, εκκεντρική, ακοινωνήτη ή εσωστρεφή συμπεριφορά και τα οποία έχουν αναπτύξει διάφορες στρατηγικές για να χειρίζονται τις καθημερινές τους συμπεριφορές, που είναι ανάρμοστες και εμποδίζουν την κανονική τους προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, κάτι που τα δυσκολεύει και στη μάθηση (GB. DES, 1989).

Ο Farrell (1995) δίνει μια διαφορετική ερμηνεία των ορισμών των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι ορισμοί των προβλημάτων συμπεριφοράς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το τι εννοούμε με τον όρο κανονική και αποδεκτή συμπεριφορά. Δεν υπάρχει αντικειμενική και μετρήσιμη πραγματικότητα γύρω από τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι απόψεις μας γύρω από το τι είναι κανονική και αποδεκτή συμπεριφορά, επηρεάζονται από τις δικές μας εμπειρίες ως παιδιά, γονείς, μέλη της κοινωνίας και ως επαγγελματίες.

Μερικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν ότι ο θόρυβος που γίνεται σε μια τάξη είναι υπερβολικός, κάποιος άλλος μπορεί να το θεωρούν κανονικό. Ο τρόπος που ένα σχολείο ορίζει ένα πρόβλημα συμπεριφοράς εξαρτάται από τους κανόνες και τα επίπεδα συμπεριφοράς που καθορίζει. Αν ένα παιδί δεν ακολουθεί αυτούς τους κανόνες τότε μπορεί να ετικετοποιηθεί ως προβληματικό ή ως παιδί που έχει προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, μπορεί να μην είναι το παιδί το πρόβλημα αλλά, οι κανόνες οι ίδιοι να είναι άδικοι και ίσως σε κάποιο άλλο σχολείο με διαφορετικούς κανόνες το ίδιο παιδί να μην θεωρείται ως παιδί με προβληματική συμπεριφορά.

Από αυτή την άποψη, τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι δύσκολο να οριστούν με ακρίβεια. Ο κάθε ορισμός είναι υποκειμενικός και βασίζεται στην κουλτούρα και τις εμπειρίες αυτών που προσπαθούν να τα ορίσουν. Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που ουσιαστικά ορίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και καλούνται να αντιμετωπίζουν τα θέματα πειθαρχίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

1.2 Προβληματικές μορφές συμπεριφοράς στο Δημοτικό σχολείο

Ως πρόβλημα συμπεριφοράς ορίζουμε συμπεριφορές που γενικά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως ενοχλητικές και εμποδίζουν τη φυσιολογική πρόοδο της εργασίας στην τάξη ή της κανονικής εργασίας του ατόμου. Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να εκτείνονται από την έλλειψη προσοχής στο χαμηλότερο επίπεδο έως την απορριπτική συμπεριφορά – επιθετικότητα και τη βία στο υψηλότερο (Molnar Lindquist, 1994). Κάποιες συμπεριφορές δεν είναι αποδεκτές γιατί αν τις κάναμε όλοι δεν θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε. Ένα παιδί μπορεί να παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά παριστάνοντας τον γελωτοποιό της τάξης, ή κάνοντας φασαρία, ή να παρουσιάσει μια συμπεριφορά απόσυρσης όπου δεν συμμετέχει, δεν ρωτά, δεν εκφράζει απορίες, απόψεις, γνώμες. Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να γίνει κατηγοριοποίηση σε δύο ειδών συμπεριφορές:

- 1) Συμπεριφορές που ενοχλούν το ίδιο το παιδί
- 2) Συμπεριφορές που στρέφονται ενάντια στο περιβάλλον (ανθρώπινο και φυσικό).

Ο Ματσαγγούρας προτείνει ότι για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως προβληματική θα πρέπει να:

- 1) εμποδίζει την άνετη ροή της διδασκαλίας.
- 2) εμποδίζει τη μάθηση τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και των συμμαθητών του.
- 3) είναι ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας
- 4) και είναι καταστροφικό για την σχολική παρουσία.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρόβλημα συμπεριφοράς υπάρχει όταν οι μαθητές/τριες εκφράζουν μια γενικότερη στάση αμφισβήτησης διαμαρτυρίας και αντίδρασης. Ο κοινωνιολόγος Willis σε μία έρευνα που έκανε το 1977 βρήκε ότι η κατηγορία των μαθητών που συνειδητά και συστηματικά αντιμάχονται το πνεύμα και τις πρακτικές του σχολείου απαρτίζεται από μαθητές/τριες που δεν συμμορφώθηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα επειδή δεν μπόρεσαν να επεξεργαστούν με αποδεκτό από το σχολείο τρόπο, τα προβλήματα που δημιουργεί η σχολική εργασία. Άλλοι κοινωνιολόγοι, υποστηρίζουν ότι το πρόβλημα είναι ευρύτερο και οφείλεται στη γενικότερη κοινωνική κρίση που επιφέρουν οι αλλαγές, τόσο στο επίπεδο της οικογένειας όσο και στο επίπεδο της κοινωνίας. Οι μαθητές/τριες αδυνατώντας να δώσουν νόημα σε αυτά που βιώνουν αντιδρούν ανάλογα με την ηλικία τους, τα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά και τα βιώματά τους με διάφορες μορφές συμπεριφοράς όπως είναι η διαμαρτυρία και η αμφισβήτηση (Ματσαγγούρας, 2003).

Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι μπορεί να είναι αποτέλεσμα κοινωνικής άγνοιας, ανωριμότητας των μαθητών ή έκφραση μιας εσωτερικής κρίσης που βιώνουν στην προσπάθεια συγκρότησης της προσωπικότητάς τους ή αντίδραση στην ψυχολογική πίεση που υφίστανται. Επομένως, χρειάζεται προσοχή από τον εκπαιδευτικό να μην χρησιμοποιεί, ως κριτήριο τις προσωπικές του ανάγκες και να χαρακτηρίζει ως ανάρμοστη συμπεριφορά αυτή που δεν του αναγνωρίζει την υποκειμενική του ανάγκη για κυριαρχία και αξιοπρέπεια (Hoover & Kindsvatter, 1997).

Συνεπώς, ανάλογα με την αιτία και την ηλικία τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες καλύπτουν ένα πολύ μεγάλο φάσμα που αρχίζει με την απροσεξία της ώρα του μαθήματος και να φτάνει μέχρι τη λεκτική ή/και τη σωματική βία. Αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να χαρακτηρισθούν ως αναμενόμενες μικροαταξίες ή ως σοβαρές αταξίες που μπορεί να είναι άλλοτε αποτέλεσμα της παιδικής αδυναμίας του μαθητή/τριας να αναπτύξει αποτελεσματικότερες μορφές επικοινωνίας ή άστοχη προσπάθεια να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και καταφεύγει στην έκφραση διαμαρτυρίας.

Από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ανήκουν στην κατηγορία των μικροπροβλημάτων. Η πλειοψηφία των δασκάλων αναφέρουν ότι δεν αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά προβλήματα αλλά και για την αντιμετώπιση μικροπροβλημάτων συμπεριφοράς χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος που σε ορισμένες περιπτώσεις φτάνει μέχρι και το 25% (Κυριακίδης, 1998). Ο όρος μικροπροβλήματα συμπεριφοράς αναφέρεται σε μικρά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα απροσεξία, ψίθυροι, ενασχόληση με μικροαντικείμενα. Αυτά τα επιφανειακά προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να οφείλονται στο μεγάλο αριθμό παιδιών που υπάρχουν στη σχολική τάξη, στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις κοινωνικές τους δεξιότητες ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά, στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν να ακολουθήσουν ένα κοινό ρυθμό διδασκαλίας, την πλήξη που μπορεί να δημιουργήσει η διδασκαλία, στις ασαφείς οδηγίες και στην έλλειψη βοήθειας από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Lewin & Nolan, 1991).

Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητη η κατανόηση της φύσης της προβληματικής συμπεριφοράς και η αναζήτηση της αιτίας της. Σε αυτό το σημείο πριν την αναζήτηση των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν οι κυριότερες κατηγορίες προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζονται μέσα στη σχολική τάξη. Η σχετική βιβλιογραφία καταγράφει τις εξής κατηγορίες:

- 1) Προβλήματα σχετικά με το μάθημα. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τις μορφές συμπεριφοράς που αποσπούν τον/την ίδιο/ια το/τη μαθητή/τρια από την εμπλοκή του/της στο μάθημα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι:
 - α) Δεν προσέχει στο μάθημα και συχνά αφαιρείται.
 - β) Δεν αρχίζει ή δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του.
 - γ) Δεν ακολουθεί τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού.
 - δ) Δεν φέρνει ή δεν έχει μαζί του τα βιβλία, τετράδια και οποιοδήποτε άλλο υλικό θεωρείται απαραίτητο.
- 2) Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει όλες τις μορφές συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της τάξης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι:
 - α) Ο/η μαθητής/τρια δεν ζητάει τον λόγο .
 - β) Συνομιλεί με τον διπλανό του.
 - γ) Κάνει φασαρία.
 - δ) Πειράζει τους συμμαθητές του.
 - ε) Παριστάνει τον γελωτοποιό της τάξης.
 - στ) Είναι επιθετικός απέναντι στους συμμαθητές του.
 - ζ) Δεν συνεργάζεται με τους συμμαθητές του.
 - η) Έλλειψη ικανότητας αυτοελέγχου.
- 3) Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς τόσο μέσα στο σχολικό χώρο όσο και γύρω από αυτόν. Τέτοιες περιπτώσεις είναι όταν ο/η μαθητής/τρια:
 - α) Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς.
 - β) Χρησιμοποιεί λεκτική ή και σωματική βία.

1.3 Αίτια Προβληματικής Συμπεριφοράς

Μια ενοχλητική συμπεριφορά ακόμα και αν προέρχεται από ένα μόνο παιδί μπορεί να διαταράξει την ατμόσφαιρα όλης της τάξης. Πρώτο βήμα για την επίλυση των προβλημάτων είναι η αναζήτηση των αιτιών της προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτά συνήθως αναφέρονται στις κάθε είδους ανάγκες του μαθητή, τη μη κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων και τις συνθήκες της σχολικής τάξης. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του εβδομήντα η ύπαρξη των προβλημάτων συμπεριφοράς συσχετιζόταν με τα παιδιά και τις

οικογένειές τους (Farrington, 1972.- Rutter, 1975). Ο Dreikurs (1978) μετά από μία έρευνα που έκανε σε εκατοντάδες παιδιά με προβληματική συμπεριφορά κατέληξε πως οι βασικότερες αιτίες της παρεκτροπής ενός παιδιού είναι οι εξής:

- η επιδίωξη της προσοχής
- η επιδίωξη της δύναμης
- η εκδίκηση
- και η επίδειξη ανεπάρκειας-ανικανότητας.

Ο/η μαθητής/τρια που επιδιώκει την προσοχή μπορεί να έχει την εσφαλμένη λογική ότι μόνο όταν ο/η εκπαιδευτικός τον/την προσέξει, έχει μια θέση στην τάξη, με αποτέλεσμα να προσπαθεί με κάθε τρόπο να προκαλέσει την προσοχή του/της. Σκοπός αυτής της συμπεριφοράς είναι να κερδίσει τον έπαινο και την αναγνώριση. Αρχικά μπορεί να χρησιμοποιήσει κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους όπως για παράδειγμα κάνοντας πρωτότυπες παρατηρήσεις, ερωτήσεις, εντυπωσιακά τεχνάσματα, εργασίες κ.α. Αυτό βέβαια θα μπορούσε να είναι μία φυσιολογική-αποδεκτή συμπεριφορά εφόσον σκοπός είναι η μάθηση και η συνεργασία.

Αν όμως σκοπός είναι ο έπαινος και η αναγνώριση τότε υπάρχει πρόβλημα, καθώς αν δεν έρχονται αυτά ως επακόλουθα τότε σταματά και η καλή επίδοση του ατόμου. Το παιδί αποθαρρύνεται και μπορεί εύκολα να παρουσιάσει μια διαφορετική συμπεριφορά με σκοπό να τραβήξει την προσοχή. Τότε ενδεχομένως, να γίνει ενοχλητικό είτε κάνοντας διάφορες σκανταλιές, είτε κάνοντας άστοχες ερωτήσεις είτε ενοχλώντας τους άλλους, είτε παριστάνοντας τον γελωτοποιό της τάξης, ή να στραφεί στην άχρηστη πλευρά και να γίνει «τεμπέλης» μόνο και μόνο για να επιζητήσει την βοήθεια και την προσοχή. Πολλές φορές προτιμά να ανεχτεί ακόμη και τις επιπλήξεις του/της εκπαιδευτικού όχι όμως να αγνοηθεί.

Όσον αφορά την συμπεριφορά που στοχεύει στην επιδίωξη της δύναμης ο Dreikurs υποστηρίζει ότι ένα τέτοιο παιδί θέλει να είναι πάντα το αφεντικό και βασίζεται στην εσφαλμένη λογική ότι «αν δε μ' αφήσετε να κάνω αυτό που εγώ θέλω, τότε δεν με υπολογίζετε». Η επιδίωξη της δύναμης μοιάζει με αυτή της επιδίωξης της προσοχής μόνο που είναι εντονότερης μορφής. Το παιδί αυτό συνήθως λογομαχεί, τσακώνεται, έχει παράφορες εκρήξεις θυμού, είναι ασύστολα ανυπάκουο και μπορεί ακόμα να αρνηθεί να κάνει τις εργασίες του είτε ολοκληρωτικά είτε μερικά.

Σχετικά με την επιδίωξη της εκδίκησης, επικρατεί η άποψη ότι ένα αποθαρρημένο παιδί καταφεύγει σε αυτή τη μορφή συμπεριφοράς, επειδή πιστεύει ότι μόνο πληγώνοντας τους άλλους όπως πληγώθηκε και αυτό από αυτούς, μπορεί να το βοηθήσουν να βρει την θέση του στην τάξη. Θεωρεί ότι βρίσκεται μέσα σε μια αδικία, ότι κανείς δεν το συμπαθεί και

ανταποκρίνεται με δυσπιστία στις προσπάθειες του/της δασκάλου/ας να το πείσει ότι τα πράγματα είναι διαφορετικά και όχι έτσι όπως τα αντιλαμβάνεται. Οι πράξεις του μπορεί να είναι επιθετικές, σκληρές, αποβλέποντας στην προσβολή αυτών που το πρόσβαλαν. Μπορεί να αδιαφορεί για τους άλλους και να τους αδικεί θεωρώντας ότι τότε μόνο υπάρχει.

Ο Dreikurs θεωρεί ότι σε περιστάσεις όπου ένα άτομο νιώθει απελπισμένο μπορεί να προσποιείται πως είναι ανίκανο να καταφέρει οτιδήποτε, ώστε να μην καταβάλει καμία προσπάθεια, προκειμένου να αποφύγει μια περίπλοκη κατάσταση ή να μη βιώσει την αποτυχία. Χρησιμοποιεί την ανικανότητά του σαν μία προστατευτική ασπίδα ώστε να μην συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες και να αποτρέπει τους άλλους να ζητήσουν οτιδήποτε ή να περιμένουν οτιδήποτε από αυτό. Μπορεί να παριστάνει το ανόητο με μεγάλη επιτυχία αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για αρκετά ικανό άτομο. Το παιδί προβάλλει την αδυναμία του σε μία προσπάθεια να τα βγάλει πέρα σε έναν κόσμο που φαντάζει στα μάτια του εξαιρετικά αποθαρρυντικός.

Το 1979 οι Rutter, Maugham, Mortimore, και Ouston δημοσίευσαν μία μελέτη για την αποτελεσματικότητα των σχολείων η οποία αντιμετώπισε τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα από ένα άλλο πρίσμα. Το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε, στην επίδραση που έχει το σχολείο στους μαθητές και βρήκαν ότι η συμπεριφορά των παιδιών σ' αυτό, εξαρτάται κυρίως από παράγοντες που βρίσκονται μέσα στο χώρο του σχολείου και όχι τόσο από το κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Πιο πρόσφατες έρευνες έρχονται να υποστηρίξουν αυτή την άποψη, δηλαδή, ότι παράγοντες, όπως το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, ή αυτό που ονομάζουμε νόρμες του σχολείου, επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών (Cooper, Smith & Upton, 1994). Οι Mongon & Hart (1989) υποστηρίζουν ότι ορισμένοι σχολικοί παράγοντες έχουν αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι συνήθειες που επικρατούν στο σχολείο, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και το αναλυτικό πρόγραμμα. Συνεπώς, ο ρόλος των σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος στην εμφάνιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Άλλοι μελετητές ισχυρίζονται ότι η μαθητική αταξία άλλοτε είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής άγνοιας και της ανωριμότητας των μαθητών, άλλοτε είναι αποτέλεσμα αντίδρασης στις βιωμένες κοινωνικές αντιφάσεις, στην ψυχολογική πίεση αλλά και έκφραση των εσωτερικών τους κρίσεων (Charlot, 1992). Νεότερες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι προβληματικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων παιδιών και περιβάλλοντος (οικογενειακού, σχολικού) κι όχι έκφραση των δυσλειτουργιών του παιδιού (Fraser, 2004). Το θέμα της προβληματικής μορφής συμπεριφοράς απασχόλη-

σε και απασχολεί τους παιδαγωγούς και στην προσπάθειά τους να την εξηγήσουν διατύπωσαν δύο θεωρίες: α) τη θεωρία της ελλειμματικότητας και β) τη θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών.

Η θεωρία της ελλειμματικότητας διατυπώθηκε πρώτη και οι εκπρόσωποι της αποδίδουν την αναποτελεσματική μορφή συμπεριφοράς στην αναπτυξιακή αδυναμία του παιδιού να οργανώσει και να εκφράσει αποτελεσματικότερα την συμπεριφορά του. Η γενικότερη ελλειμματική θεώρηση του ανθρώπου αλλά και η ατέλεια των κοινωνικών δεξιοτήτων που απαιτεί η κοινωνική συνύπαρξη, όσο και η αδυναμία του παιδιού να προβεί σε κριτική σκέψη ανώτερου επιπέδου, το οδηγούν σε συμπεριφορές που κατά τους/τις εκπαιδευτικούς δεν αρμόζουν στην κατάσταση. Στην ρίζα της μαθητικής παρεκτροπής δεν υπάρχει κάτι το μεταφυσικά κακό, αλλά η κοινωνική ατέλεια και η ανωριμότητα του παιδιού, η οποία το οδηγεί σε μη αποτελεσματικές μορφές συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.

Η θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών είναι μεταγενέστερη και αναγνωρίζει ότι το παιδί γεννιέται με πολλές δυνατότητες, αλλά επειδή βρίσκονται στο στάδιο της ανάπτυξης δεν είναι σε θέση να φθάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο συμπεριφοράς, αν δεν έχει ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες. Η ανάρμοστη συμπεριφορά αποδίδεται στη μη ικανοποίηση αυτών των αναγκών και αποτελεί μια μορφή διαμαρτυρίας σε μία προσπάθειά του να τις ικανοποιήσει ακόμη και με μη αποδεκτούς τρόπους μέσα στη τάξη (Edwards, 2002).

1

Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη όσο και στη συμπεριφορά τους, γεγονός που έχει απασχολήσει πάρα πολύ τους ψυχολόγους οι οποίοι εξέτασαν το θέμα και κατέληξαν σε ένα κατάλογο αυτών των αναγκών. Ο κατάλογος συμπεριλαμβάνει τόσο κοινωνικές ανάγκες όπως είναι η ασφάλεια, η αγάπη, η προσοχή, η δυνατότητα συμμετοχής στα κοινά, η επικοινωνία, όσο και ανάγκες αυτορρύθμισης του άμεσου περιβάλλοντος όπως είναι η ανεξαρτησία, η ελευθερία, η διαφοροποίηση, η δύναμη, η φυσική δραστηριότητα κ.α. (Jones & Jones 1998). Συνεπώς, είναι αναμενόμενο σχολικές τάξεις που παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής στη διαμόρφωση των πραγμάτων και στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν να ικανοποιούν βασικές τους ανάγκες και να προλαμβάνουν τη μαθητική εκτροπή (Ματσαγγούρας, 2003). Οι δύο αυτές θεωρίες εξηγούν τις πρωτογενείς αιτίες δημιουργίας προβλημάτων συμπεριφοράς. Υπάρχουν όμως και άλλοι λόγοι οι οποίοι οδηγούν σε προβλήματα συμπεριφοράς και αυτοί μπορεί να είναι οι κοινωνικοί, οι σχολικοί ή και οι ενδοατομικοί.

Κοινωνικοί παράγοντες.

Το πρόβλημα της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες επιτελούν διαφορετικούς ρόλους, έχουν διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικές αντιλήψεις για το τι είναι πρέπον σε κάθε περίπτωση. Πρόκειται για το λεγόμενο «χάσμα γενεών» όπου παρατηρείται αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών από τους νέους οι οποίοι θεωρούν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί είναι εκφραστές αυτών των αξιών. Οι Cohen, Manion και Morrison, (1996), διαπίστωσαν παρόμοιες απόψεις μαθητών που αντιπαθούν το σχολείο το θεωρούν ως τόπο άχρηστο για το μέλλον τους. Έτσι απορρίπτουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και το σχολείο ενεργώντας με μη αποδεκτή συμπεριφορά. Επιπρόσθετα ο Willis (1977), ισχυρίζεται ότι το σχολείο εκφράζει αξίες της μεσοαστικής και άνω τάξης, τις οποίες απορρίπτουν συνειδητά μαθητές που προέρχονται από εργατικές τάξεις, με αποτέλεσμα την έκφραση αντίθεσης προς το σύστημα εξουσίας του σχολείου.

Εκτός από αυτό, χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης κοινωνίας είναι η εξάπλωση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (τηλεόραση, διαδίκτυο) που συντελούν στη συνάντηση του παιδιού με αμφιλεγόμενες νόρμες και αξίες και στην κατάργηση των ορίων της πληροφόρησης που οδηγεί στη σταδιακή εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας. Το πλήθος πληροφοριών, εικόνων, σκηνών βίας που προβάλλουν (Bandura, 1973) και σημασιών που εισπράττει το παιδί καθημερινά από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης είναι δύσκολο να αποκωδικοποιηθεί και να γίνει αντικείμενο κατάλληλης επεξεργασίας. Συγχρόνως, στερείται η δυνατότητα στο παιδί να προκληθούν ενδιαφέροντα και ερεθίσματα για την πραγματοποίηση αυθεντικών εμπειριών που θα ενεργοποιήσουν την διαδικασία της αγωγής.

Το σύγχρονο παιδί καλείται να μεγαλώσει μόνο του, δεδομένου ότι οι γονείς εργάζονται και οι δύο, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε στην «απομόνωση της παιδικότητας» που καθλώνει το παιδί στο σπίτι και ελαττώνει τις ευκαιρίες του να συνάψει κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους με αποτέλεσμα να παρουσιάζει δυσκολίες ένταξης στην πειθαρχημένη ζωή που απαιτεί η σχολική τάξη. Ιδιαίτερα προβλήματα μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί που ανέπτυξε αρνητική αυτοαντίληψη λόγω της οικογενειακής ανατροφής ή των γενικότερων δυσμενών περιβαλλοντικών επιδράσεων που δέχτηκε. Για παράδειγμα ένα διαταραγμένο, φτωχό και προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, με καταπιεστικούς ή αυταρχικούς γονείς, δεν βοηθά στη σωστή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και η στέρηση της αγάπης και της προσοχής, είναι πολύ πιθανόν να το οδηγήσουν να αναπτύξει μια αντικοινωνική συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου. Σ' αυτό

μπορεί να συντελέσουν και τα κοινωνικά, οικονομικά προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν μέσα στην οικογένεια και οι διακρίσεις λόγω πολιτισμικών ή και άλλων διαφορών. Το παιδί προκειμένου να ισορροπήσει συναισθηματικά και να επιβιώσει, θα αναπτύξει ενδεχομένως στρατηγικές και τεχνικές μη αποδεκτές στο σχολείο.

Σχολικοί παράγοντες.

Το σχολικό περιβάλλον είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές. Σημαντικό παράγοντα αποτελεί ο/η δάσκαλος/α και η άποψη που έχει διαμορφώσει για το/τη μαθητή/τρια από πληροφορίες που πήρε για το παιδί, προσδοκίες που έχει για αυτό, «υποκειμενικές θεωρίες» και προσωπικές του αντιλήψεις. Το στιλ συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού μπορεί να πυροδοτήσει εκρήξεις θυμού και οργής αν δεν είναι δημοκρατικό και ο/η ίδιος/ια φέρεται άδικα, είναι αδιάφορος/η, μεροληπτικός/ή, προσβάλλει ή φωνάζει τα παιδιά τότε λειτουργεί ως κακό παράδειγμα με αποτέλεσμα το παιδί να αναζητεί άλλους τρόπους για να αντεπιτεθεί, γεγονός που χειροτερεύει τα πράγματα. Η επιθετική πολλές φορές συμπεριφορά του ίδιου του/της εκπαιδευτικού, που «εισπράττει» προσωπικά την επιθετικότητα του/της μαθητή/ τριας, αλλά και οι επιβαλλόμενες ποινές, που πολλές φορές όχι μόνο θετικά αποτελέσματα δεν έχουν, αλλά οδηγούν σε αποξένωση και πλήττουν καίρια τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου/ας μαθητών/τριών.

Ακόμη οι παράλογες απαιτήσεις των διδασκόντων, οι κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτικών και των γονέων, οξύνουν ιδιαίτερα τα προβλήματα και δε βοηθούν καθόλου τα παιδιά. Από την άλλη οι άσκοπες επαναλήψεις ύλης η οποία έχει ήδη κατανοηθεί, οι αναιτιολόγητες διακοπές της διδακτικής εργασίας κάνουν τους/τις μαθητές/τριες να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, να νιώθουν ανία και να ευνοείται η ανάπτυξη της μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Η φύση της πειθαρχίας που επιβάλλεται στα παιδιά, είναι ακόμη ένας παράγοντας που συχνά μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα συμπεριφοράς. Η πολύ αυστηρή πειθαρχία από τη μια, αλλά και η παντελής έλλειψη ορίων από την άλλη, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά να εκδηλώσουν προβληματικές συμπεριφορές.

Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τακτική της ισοπέδωσης, δηλαδή δεν αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ικανότητες και επιδόσεις των μαθητών/τριών τότε οι πιο αδύναμοι κατακλύζονται από το αίσθημα της αποτυχίας και παραιτούνται από κάθε προσπάθεια συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης. Οι συλλογικές τιμωρίες και επιπλήξεις χωρίς διάκριση, δηλαδή όταν τιμωρούνται και αυτοί που δεν φταίνε, δημιουργούν ένα αίσθημα αδικίας. Οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι θα τιμωρηθούν σε κάθε

περίπτωση, είτε φταίνε είτε όχι, γεγονός που ενισχύει την εμφάνιση προβλημάτων στη λειτουργία της τάξης. Η απασχόληση του/της εκπαιδευτικού για αρκετή ώρα με το/τη μαθητή/τρια που έχει προβλήματα, ή και η αδυναμία των μαθητών/τριών να ακολουθήσουν τον ρυθμό της διδασκαλίας, οι ασάφειες των οδηγιών από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού ή και η έλλειψη παροχής βοήθειας από αυτόν/ή είναι παράγοντες που δημιουργούν μικροπροβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο της τάξης.

Ένας από τους λόγους που μπορεί να κάνει τα παιδιά να παρουσιάσουν μια μη αποδεκτή συμπεριφορά είναι ο περιορισμός της αυθορμησίας και της πρωτοβουλίας. Τα παιδιά σε αυτή την περίπτωση δεν νιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν ή να δραστηριοποιηθούν με αποτέλεσμα να στρέφονται σε συμπεριφορές που μπορεί να ενοχλούν άλλους ή και τους ίδιους. Βασικός λόγος της μαθητικής παραβατικότητας είναι και οι διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, οι οποίοι διακατέχονται από την ανάγκη για αποδοχή και επιδοκιμασία. Όταν δεν μπορούν να προσελκύσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των δασκάλων τους και των συμμαθητών τους με τις επιδόσεις τους, τότε δεν ικανοποιούνται κάποιες από τις βασικές ανάγκες, όπως είναι η ασφάλεια, η έκφραση θετικών συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπραγμάτωση, η προσοχή, η κατοχή γνώσεων, η ανεξαρτησία, η διαφοροποίηση, η συμμετοχή, η επικοινωνία, η επιτυχία, η δομή των ορίων, η χαρά της ελευθερίας και επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους υιοθετώντας σκόπιμα μη αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά με προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους δυσκολεύονται σε πολλές πλευρές της ζωής τους. Οι πρόωρες δυσκολίες με τους/τις συμμαθητές/τριες σχετίζονται στη συνέχεια με προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Birch & Ladd, 1997). Σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά, βιώνουν περισσότερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά προβλήματα κατά τη διάρκεια του σχολείου, βιώνουν υψηλά ποσοστά απουσιών και αποβολών και κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Gettinger, 2003). Οι Cohen, Manion και Morrison (1996), επισημαίνουν ότι όλοι οι μαθητές/τριες αισθάνονται την ανάγκη να γίνουν αποδεκτοί από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Ωστόσο, αν είναι απομονωμένοι, αδυνατούν να ενσωματωθούν στην τάξη και για να το κατορθώσουν, υιοθετούν ανάρμοστες συμπεριφορές και μπορεί να φτάνουν και σε ακραίες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς.

Αξίζει να σημειωθούν και τα προβλήματα που δημιουργεί η συγκέντρωση πολλών παιδιών σε μικρούς σχετικά χώρους, με περιορισμό της κινητικότητάς τους και της φυσικής δυναμικής εκτόνωσης, καθώς και το γεγονός ότι στο συνηθισμένο σχολείο απαιτείται η

συνύπαρξη και συνεργασία ατόμων ή ομάδων διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, πνευματικού επιπέδου, πολιτιστικού επιπέδου και ενδιαφερόντων. Δυσκολίες προκύπτουν όταν υπάρχουν αντιφατικοί κανονισμοί, εκείνοι της οικογένειας και εκείνοι του σχολείου. Κάτι που επιτρέπεται στο σπίτι μπορεί να απαγορεύεται στο σχολείο. Ένας συνηθισμένος λόγος αταξίας είναι η άγνοια των κανονισμών για τη συμπεριφορά στην τάξη. Αυτό ειδικά ισχύει στις αρχές του διδακτικού έτους. Μερικοί/ες μαθητές/τριες ίσως αδυνατούν ή δεν θέλουν να προβλέψουν τις επιπτώσεις της κακής συμπεριφοράς τους. Γι' αυτό συμπεριφέρονται αυθόρμητα αντί να συλλογίζονται τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους.

Σ' αυτά αν προστεθεί η ανταγωνιστικότητα, είτε σαν κίνητρο γνωστικής επίδοσης, είτε σαν κίνητρο συναισθηματικής συμπεριφοράς, που αντανακλά και το βαθμό ανταγωνιστικότητας, που επικρατεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τότε ευνοείται η ανάπτυξη της εχθρότητας, της κακής στάσης, της απόρριψης, της πίεσης, του κακού κλίματος στην τάξη. Πολλές φορές η κακή συμπεριφορά οφείλεται στο υπερβολικό άγχος που χαρακτηρίζει κάποια παιδιά. Αυτό μπορεί να προέρχεται από τις εξετάσεις, τη βαθμολογία, τις απαιτήσεις των γονέων (Cohen, Manion και Morrison, 1996). Το μη ευέλικτο και απρόσωπο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συντελέσει σε σημαντικό βαθμό τόσο στην εμφάνιση όσο και στην ένταση της προβληματικής συμπεριφοράς, που μπορεί να προϋπήρχε σαν προδιάθεση.

Παθολογικοί παράγοντες

Οι κυριότεροι παθολογικοί παράγοντες είναι νευρολογικής φύσης και οφείλονται σε κληρονομικές ατέλειες ή σε κάποιες βλάβες του εγκεφάλου και του ευρύτερου νευρικού συστήματος. Οι δυσλειτουργίες ή βλάβες του εγκεφάλου, νευρολογικής, ορμονικής, νοητικής ή ψυχολογικής μορφής, προκαλούν διάφορες ελλείψεις οι οποίες επηρεάζουν τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και έχουν άμεσο αντίκτυπο στη στάση και στη συμπεριφορά του. Ένας άλλος παράγοντας που κάνει τα παιδιά να απομονώνονται ή και να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους είναι οι καταστάσεις χρόνιων ή και οξέων ασθενειών. Επίσης, συχνά τα κάνει αρκετά ανήσυχα ή και εναντιωτικά.

Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών, η ιδιοσυγκρασία και η προσωπικότητά τους παίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στο αν κάποιο παιδί θα είναι περισσότερο αντιδραστικό ή δύσκολο από κάποιο άλλο. Επίσης, η ύπαρξη ψυχολογικών τραυμάτων, κατάσταση κατά την οποία το άτομο κατακλύζεται από εξωτερικά ερεθίσματα που υπερφορτώνουν τους μηχανισμούς άμυνας, προσαρμογής και επεξεργασίας των ερεθισμάτων, έτσι ώστε να διαταράσσεται η ψυχική ισορροπία του οργανισμού. Ως τραυματικά

εκλαμβάνονται η γονεϊκή στέρηση, η κακοποίηση του παιδιού γενικότερα, τα ατυχήματα, και ο δέκτης εγκληματικότητας (Horst, 2003). Οι ερευνητικές μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι μια σύνθετη αλληλεπίδραση πολλών διαφορετικών παραγόντων, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε εκδήλωση μιας προβληματικής μορφής συμπεριφοράς.

1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς

Το μοντέλο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης είναι κατανοητό και εφαρμόσιμο στο χώρο του σχολείου γιατί στηρίζεται στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Οι θεωρίες μάθησης ούτως ή άλλως εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο με τη «μίμηση προτύπων», τις αμοιβές και τις ποινές ή την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Ένα άλλο μοντέλο είναι η οικοσυστημική προσέγγιση. Βασική ιδέα του οικοσυστημικού μοντέλου είναι ότι «η αντίληψη και η συμπεριφορά κάθε μέλους του εκάστοτε συστήματος (π.χ. οικογένεια, τάξη, σχολείο) αλληλεπιδρά με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των άλλων. Οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση εκδηλώνεται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο και απαιτεί νέες ερμηνείες. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των προβλημάτων της σχολικής τάξης, είτε πρόκειται για προβλήματα μάθησης, επίδοσης, είτε για συμπεριφοράς (διατάραξη, επιθετικότητα) και απαιτείται η συστηματική διαχείρισή τους (Πολυχρονοπούλου, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Είναι γενικά αποδεκτό από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι η «ύπαρξη» τάξης είναι βασικό και απαραίτητο συστατικό για την ομαλή διεξαγωγή του διδακτικού έργου. Στη βιβλιογραφία ο όρος τάξη μέσα στη σχολική τάξη εννοείται ως η εξασφάλιση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η αλληλεπίδραση στην τάξη και όπου μπορούν να ενσωματώνονται μόνο θεμιτές μορφές συμπεριφοράς, ενώ οι άλλες αποκλείονται (Γκότοβος, 1990). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες έχουν αναπτύξει την ικανότητα που τους επιτρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίζουν τις παρορμήσεις τους με βάση το τι θεωρείται γενικά αποδεκτό που βαθμιαία τους βοηθά στην απόκτηση εσωτερικής πειθαρχίας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται καλή διαπροσωπική επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών/τριών όσο και μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικών γεγονός που διευκολύνει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις η σχολική τάξη λειτουργεί όπως ένα οικοσύστημα όπου οι διάφοροι παράμετροί του αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν μια ιδιότυπη δυναμική η οποία με τη σειρά της επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής και μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών (Molnar & Lindquist, 1998). Έτσι, ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει όλες τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο οικοσύστημα προκειμένου να μπορέσει να κατανοήσει τη συμπεριφορά ενός μέλους του οικοσυστήματος. Είναι γνωστό ότι κατά την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μελών μπορεί να εμφανίζονται διάφορα περιστατικά που θα μπορούσαν να διαταράξουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

Αναμφισβήτητα, όταν γίνεται λόγος για μια τάξη όπου δεν υπάρχουν προβλήματα ανάρμοστης συμπεριφοράς, δεν αναφερόμαστε σε μία τάξη όπου επικρατεί η απόλυτη ησυχία και ακινησία, ούτε «αφύσικη συμπεριφορά» αλλά, μια τάξη όπου είναι καλά οργανωμένη, υπάρχουν διακριτοί ρόλοι αποδεκτοί από όλα τα μέλη της και προάγει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας. Με τον όρο τάξη συνήθως υποδηλώνονται τρεις βασικοί παράγοντες. Πρώτον, ο σχολικός χώρος, δεύτερον η οργανωμένη μαθητική ομάδα και τρίτον η κατάσταση που χαρακτηρίζει το σχολικό χώρο και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Η ιδανική μορφή της τάξης είναι αυτή που όλα τα μέλη

της έχουν σαφή αντίληψη των ρόλων τους, τους αποδέχονται ως σωστούς και δίκαιους και προσπαθούν να ανταπεξέλθουν σ' αυτούς.

2.1 Η διαχείριση της σχολικής τάξης

Με τον όρο διαχείριση της σχολικής τάξης εννοούμε όλες τις μεθόδους που εφαρμόζονται για την οργάνωση των δραστηριοτήτων της τάξης, της διδασκαλίας συμβάλλοντας στην καλύτερη διαχείριση του χρόνου και στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού, ασφαλούς, χαρούμενου και γόνιμου μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση:

1. των μέσων και των υλικών
2. του χρόνου και του χώρου (έναρξη και λήξη μιας διδακτικής ώρας, χρόνος που αφιερώνεται σε ποικίλες δραστηριότητες, διάταξη της τάξης),
3. των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης (ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε την επιλογή ανάμεσα στη διδασκαλία του συνόλου της τάξης, τη διδασκαλία σε ομάδες ή την εξατομικευμένη διδασκαλία),
4. της συμπεριφοράς των μαθητών, της ασφάλειας τους, της προόδου τους, των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων,
5. των σχέσεων τόσο με τους γονείς όσο και με τους συναδέλφους και άλλους φορείς (Wragg, 2003).

Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι σίγουρα μια πολύπλοκη διαδικασία καθώς περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες του/της δασκάλου/ας που εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε μια δραστηριότητα, όποια και αν είναι αυτή. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη και διατήρηση διδακτικών δραστηριοτήτων με ομαλή ροή, παρακολούθηση και ταυτόχρονη αντιμετώπιση γεγονότων. Όταν αυτά συνδυασθούν με τη γνώση ότι κάθε μαθητής/τρια μαθαίνει με το δικό του/της ρυθμό και τρόπο, και μερικοί/ες όχι μόνο δεν θέλουν να μάθουν αλλά παρεμποδίζουν τη μάθηση των άλλων, η διδασκαλία και η διεύθυνση της τάξης καθίστανται ακόμη πιο απαιτητικές. Γι' αυτό η πειθαρχία στην τάξη είναι περίπλοκο έργο.

Πέραν τούτου, δεν υπάρχει καθολική συμφωνία για τα κριτήρια της πειθαρχίας, αφού κάθε εκπαιδευτικός έχει τα δικά του κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να παρέχουν

ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές αποσκοπώντας στο να κάνουν τη διαδικασία της μάθησης μια θετική και εποικοδομητική εμπειρία. Προσπαθούν να κάνουν το μάθημα τους ενδιαφέρον, με δομημένες δραστηριότητες που κινητοποιούν τη φαντασία και την ενέργεια των μαθητών/τριών, χρησιμοποιούν το χρόνο αποτελεσματικά και μεταφέρουν στους/στις μαθητές/τριες μια αίσθηση σκοπού, θετικές προσδοκίες και μεταδοτικό ενθουσιασμό, ώστε να ασχολούνται με τα έργα που τους ανατίθενται (και είναι στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους) και να τα φέρνουν σε πέρας με επιτυχία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τρία είναι τα μοντέλα Οργάνωσης-Διοίκησης της τάξης:

- 1) Το δασκαλοκεντρικό ή αυταρχικό. Χαρακτηριστικό του είναι η χρήση αυστηρών ποινών. Ο/η δάσκαλος/α είναι απόλυτος/η άρχοντας.
- 2) Το επιτρεπτικό. Με τη συμπεριφορά του ο/η δάσκαλος/α μεγιστοποιεί την ελευθερία του/της μαθητή/τριας. Γίνεται έτσι απαθής για ότι συμβαίνει γύρω του. Αποτέλεσμα, χάος και αναστάτωση.
- 3) Το πλουραλιστικό. Ο/η δάσκαλος/α προωθεί και επαινεί τη σωστή συμπεριφορά, αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις και θετικό ψυχολογικό κλίμα. Το πλουραλιστικό υιοθετείται από τη σύγχρονη παιδαγωγική. Λαμβάνει υπόψη του το/τη μαθητή/τρια, προωθεί τη μάθηση και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Ωστόσο, όσο καλά και να διαχειρίζεται την τάξη του ένας/μία εκπαιδευτικός είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα υπάρχουν και μεμονωμένοι μαθητές/τριες με ανάρμοστη συμπεριφορά. Σε αυτή την περίπτωση η επιβολή πειθαρχίας είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση του προβλήματος και τον περιορισμό της εμφάνισής του στο μέλλον. Η έννοια της επιβολής πειθαρχίας δεν περιορίζεται μόνο στις μεθόδους για την αντιμετώπιση προβλημάτων ανάρμοστης συμπεριφοράς που προκύπτουν αλλά περιλαμβάνει και τις μεθόδους πρόληψης των προβλημάτων και στο συγκεκριμένο σημείο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα, ώστε να είναι σπάνιες οι ατομικές ανάρμοστες συμπεριφορές.

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Ένας από τους παράγοντες είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το στιλ διδασκαλίας του, η μεθοδολογία που ακολουθεί, ο χρόνος διδασκαλίας («επί το έργο»), η οργάνωση του χώρου διδασκαλίας, η ποιότητα της διδασκαλίας, οι μαθητές/τριες, η καθιέρωση κανόνων στην τάξη. Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν βαρύνουσα σημασία και θα αναλυθούν διεξοδικά παρακάτω.

2.2 Η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού

Το έργο του/της εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρο και δεν περιορίζεται μόνο στην «εξάντληση της διδακτέας ύλης» αλλά δεδομένου ότι βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τους/τις μαθητές/τριες, θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία μεταξύ τους, που είναι αναπόφευκτη καθώς έχει σοβαρές επιπτώσεις στην συμπεριφορά και στην προσωπικότητα των μελών της ομάδας, τα οποία έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του/της έχει μελετήσει τις σχετικές επιστήμες και έχει ενημερωθεί για τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να κατέχει ο/η ίδιος/ια την ύλη που θα διδάξει και να την χειρίζεται με επιστημονική ευχέρεια.

Επιβάλλεται όμως και να εμβαθύνει στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα ώστε να είναι σε θέση να εκτιμά σωστά την ιδιαίτερη κατάσταση και την ιδιορρυθμία της προσωπικότητας του κάθε παιδιού και να το αντιμετωπίζει με ψυχική συμπάθεια και σταθερότητα. Δεν πρέπει να αγνοούμε επίσης το γεγονός ότι το κοινωνικό σύστημα του σχολείου δεν είναι μόνο το κοινωνικό πλαίσιο για μάθηση αλλά ότι και το ίδιο το σύστημα αποτελεί αντικείμενο μάθησης (Γκότοβος, 1995). Οι μαθητές/τριες μέσα από την καθημερινή επαφή μεταξύ τους έχουν κοινωνικές εμπειρίες οι οποίες προφανώς τους οδηγούν στην λεγόμενη κοινωνική μάθηση. Η κατανόηση και ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων δεν αποτελεί μόνο ένα ατομικό χαρακτηριστικό αλλά συνιστά και μια ικανότητα η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα στις μαθησιακές διαδικασίες.

Άλλωστε, οι μαθητές/τριες συμπεριφέρονται ανάλογα με τις προσδοκίες των άλλων και η επίδοση και συγκρότηση της προσωπικότητάς τους αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά των μεγάλων, κυρίως των γονιών και των δασκάλων, τα οποία είναι και τα κύρια πρότυπά τους. Εξέχουσα σημασία έχει η δυνατότητα του/της δασκάλου/ας να αναλύει εύστοχα τα δρώμενα στην τάξη, να μπορεί να ελέγχει και να αναλύει τόσο τη δική του/της συμπεριφορά όσο και τη συμπεριφορά των μαθητών/ριών του/της. Στη συνέχεια, βασισμένος/η στην εύστοχη διάγνωση να παρεμβαίνει με παιδαγωγικούς χειρισμούς, με στόχο τη βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων στην τάξη του.

Ο/η δάσκαλος/α έχει την ευθύνη της οργάνωσης της τάξης, που σημαίνει ότι πρέπει να διαθέτει σε μεγάλο βαθμό οργανωτική ικανότητα ώστε να είναι αποτελεσματικός/η στο έργο του/της. Ο/η αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός οφείλει να είναι επιστημονικά καταρτισμένος/η, να κατέχει το γνωστικό αντικείμενο, τις διδακτικές μεθόδους, τη διαδικασία αξιολόγησης, να αφιερώνει χρόνο για επιμελημένη προπαρασκευή. Βασικό του/της μέλημα

είναι να οργανώνει και να προγραμματίζει τη διδασκαλία, θέτοντας προτεραιότητες όσον αφορά τις διδακτικές και μαθητικές ενέργειες που πρέπει να γίνουν προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Έρευνες έχουν δείξει ότι:

- α) Ο σχεδιασμός των διδακτικών ενεργειών βελτιώνει σημαντικά το μαθησιακό αποτέλεσμα.
- β) Οι τυχαίες και συμπτωματικές ενέργειες του/της εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία επιδρούν αρνητικά στην προαγωγή της μάθησης.
- γ) Ο σχεδιασμός της διδακτικής διαδικασίας δίνει την αίσθηση της κατεύθυνσης στους μαθητές/ριες και τους/τις βοηθά να εντοπίσουν τους στόχους που ενυπάρχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες.
- δ) Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην υλοποίηση των στόχων
- ε) Η σχεδίαση της διδασκαλίας συντελεί στην απρόσκοπτη και ομαλή λειτουργία της τάξης με ελάχιστα προβλήματα πειθαρχίας και διάσπασης της προσοχής των μαθητών/τριών

Κατά την εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου ή τεχνικής απαιτείται διαφορετική οργάνωση της τάξης και διαφορετική συμπεριφορά από το/τη δάσκαλο/α και τους μαθητές/τριες. Δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος οργάνωσης και ελέγχου της τάξης, αλλά πολλοί. Ο/η εκπαιδευτικός θα επιλέξει τον κατάλληλο ανάλογα με τις επιδιώξεις του/της και την κατάσταση στην τάξη. Σ' όλες τις περιπτώσεις θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τον βαθμό ανάπτυξης και ωριμότητας των μαθητών/τριών. Ένας/μία εκπαιδευτικός θεωρείται ιδανικός/ή όταν:

- Έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές/ριες, αγάπη το παιδί και αφοσιώνεται σ' αυτό και το παιδευτικό του/της έργο.
- Επεκτείνει την παιδευτική του/της αποστολή και έξω από το σχολείο και δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και το συγκεκριμένο ωράριο.
- Διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, έχει δηλαδή αναπτυγμένη διαίσθηση που βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σ' αυτά.
- Έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα.
- Έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες
- Διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα
- Είναι δίκαιος/η και αμερόληπτος/η
- Είναι ευσυνείδητος/η και έχει υπομονή και επιμονή
- Είναι ευδιάθετος/η, διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή

- Αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα προβλήματα πειθαρχίας και διατηρεί ένα κλίμα θετικό για τη μάθηση (Πυργιωτάκης, 2000).

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα το αποτελούν η αίσθηση φυσικής άνεσης, ο θετικός συναισθηματικός τόνος στις διαπροσωπικές σχέσεις, η τάξη στα αντικείμενα και στις διαδικασίες καθώς και η αίσθηση ψυχολογικής ασφάλειας και αποδοχής που διευκολύνουν τους/τις μαθητές/ριες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να διακινδυνεύσουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν το πλαίσιο που είναι αναγκαίο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του/της μαθητή/τριας.

Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Σημαντικό ρόλο στο επικοινωνιακό πλαίσιο παίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός και το συναισθηματικό περιεχόμενο που αυτές εκπέμπουν. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για τους/τις μαθητές/τριες, τους ενισχύει με εμπλουτισμένες εκφράσεις του τύπου «μπράβο, τα καταφέρνεις σπουδαία, συνέχισε να προσπαθείς», αντί να χρησιμοποιεί απλές, κοινότυπες, τυπικές εκφράσεις, όπως «ωραία» ή «μπράβο». Ουσιαστική επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει όταν ο/η εκπαιδευτικός τονίζει συνεχώς στους/στις μαθητές/τριες τις λανθασμένες ενέργειές τους αντί να προσδιορίζει πώς αισθάνεται ο/η ίδιος/ια από το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών.

Εκφράσεις του/της εκπαιδευτικού όπως «μη μιλάς» ή «πάλι άργησες», έχουν επιθετικό περιεχόμενο για το παιδί. Ενώ, εκφράσεις όπως «αισθάνομαι άβολα όταν μιλάς» ή «ανησυχώ για σένα όταν αργείς», δίνουν στο/στη μαθητή/τρια αφενός τη δυνατότητα να συναισθανθεί την επίδραση που έχει η συμπεριφορά του στον εκπαιδευτικό, αφετέρου την ευκαιρία να ευαισθητοποιηθεί, ώστε να την τροποποιήσει (Fontana, 1988). Το περιεχόμενο μιας λεκτικής διατύπωσης επηρεάζεται από τις διακυμάνσεις του ύψους, της έντασης και της χροιάς της φωνής του ομιλούντος. Έχει εντοπισθεί ότι η πολύ δυνατή φωνή δείχνει έλλειψη αυτοελέγχου και ψυχική ένταση. Η αδύνατη και σιγανή φωνή προδίδει επιφυλακτικότητα και ανασφάλεια. Η βαθιά φωνή εξωτερικεύει άνεση και διάθεση για ανάπτυξη ευχάριστου κλίματος, η απαλή φωνή εκφράζει οικειότητα, ενώ η ψιλή φωνή προκαλεί στους/στις μαθητές/τριες εκνευρισμό, γέλιο ή σε ορισμένες περιπτώσεις άγχος.

Ανάλογα με τον τόνο της φωνής του/της εκπαιδευτικού, ένα λεκτικό μήνυμα παίρνει για τους/τις μαθητές/τριες διαφορετική σημασία. Η φράση του «καλά τα κατάφερες», απευθυνόμενη στο αποτέλεσμα της προσπάθειας ενός/μιας μαθητή/τριας, μπορεί να θεωρηθεί αναξιόπιστη, αν διατυπωθεί σε παρεξηγήσιμο τόνο. Αν, εξετάζοντας την εργασία ενός παιδιού λέει «είναι καλή (;)», η έμφαση στο «είναι» και ο ιδιαίτερος κυματισμός της φωνής στο τέλος της φράσης μεταφέρουν ένα μήνυμα εντελώς διαφορετικό από ό,τι η φράση

«είναι καλή». Παρότι οι λέξεις είναι ίδιες και στις δύο φράσεις, στην πρώτη περίπτωση το παιδί αντιλαμβάνεται ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι δυσαρεστημένος (Βρεττός, 1994). Τα μη γλωσσικά μηνύματα επικοινωνίας συνοδεύουν και ενισχύουν ή διαψεύδουν τον προφορικό λόγο. Η μη λεκτική συμπεριφορά έχει πολλές μορφές, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, οι χειρονομίες και το άγγιγμα.

Τα σήματα που εκπέμπει το πρόσωπο συνοδεύουν το λόγο, υπογραμμίζουν συγκεκριμένα σημεία του ή αντικαθιστούν ορισμένα νοήματα και μεταφέρουν πληροφορίες. Στις εκφράσεις του προσώπου, επίσης, μπορεί κανείς να διακρίνει τόσο τα θετικά - αρνητικά συναισθήματα όσο και την έντασή τους. Ένα ιδιαίτερα εκφραστικό στοιχείο του προσώπου είναι το χαμόγελο. Αποτελεί εξωτερικήυση συναισθημάτων, δημιουργεί οικειότητα και προωθεί τις διαπροσωπικές επαφές (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 1998). Σύμφωνα με δεδομένα έρευνας, η εσωτερική θέρμη που εκπέμπει το χαμόγελο του/της εκπαιδευτικού ενισχύει την επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες και επηρεάζει θετικά τη στάση τους προς το διδάσκοντα και προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αντίθετα, η συνοφύωση και η έλλειψη χαμόγελου φανερώνουν δυσαρέσκεια και διαταράσσουν τις αλληλεπιδράσεις (Bays, 1970).

Ένα ακόμη εκφραστικό στοιχείο του προσώπου είναι το βλέμμα. Αυτό λειτουργεί σαν καθρέφτης, μέσα στον οποίο τα μέλη της τάξης αναζητούν όσα δεν μπορούν να κατανοήσουν με το λόγο. Στη σχολική τάξη είναι σημαντική η οπτική επαφή, διότι μέσω αυτής η επικοινωνία του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών γίνεται πιο άμεση. Το φιλικό και έντονο βλέμμα του εκπαιδευτικού, την ώρα που ένας/μία μαθητής/τρια εκφράζει τη γνώμη του, ενισχύει και ενθαρρύνει την προσπάθειά του/της. Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν οπτική επαφή με τον/την εκπαιδευτικό όταν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ελεύθερα και δημιουργικά και όταν η ατμόσφαιρα της τάξης είναι φιλική. Οι μαθητές/τριες που διακατέχονται από φόβο μήπως αποκαλυφθεί κάποιο σφάλμα τους αποφεύγουν να κοιτάξουν τον/την εκπαιδευτικό κατάματα. Το είδος της οπτικής επαφής του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών δείχνει τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Βρεττός, 1994).

Άλλο στοιχείο της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι οι χειρονομίες, οι οποίες αυξάνουν και τροποποιούν τη σημασία του λόγου αποκαλύπτοντας τη συγκινησιακή κατάσταση του ομιλητή. Με τις κινήσεις των χεριών ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εκδηλώνει τον ενθουσιασμό του για τη διδασκαλία και να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (Roth, 2001). Αξίζει ακόμη να επισημανθεί η επίδραση που έχει το άγγιγμα στις σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητών/τριών. Το άγγιγμα του εκπαιδευτικού στους/στις μαθητές/τριες

αποτελεί έκφραση οικειότητας, εκδήλωση φιλικής διάθεσης και πηγή ανατροφοδότησης. Περισσότερο – μάλιστα αναζητούν το άγγιγμα του εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες των μικρών τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι έχουν ιδιαίτερη ανάγκη από τη στοργή, την επιδοκίμασία και την ενθάρρυνσή του (Κοντάκος-Πολεμικός, 2000).

Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές/τριες θα αισθάνονται αποδεκτοί και ασφαλείς να διακινδυνεύσουν απόψεις, λύσεις και προτάσεις χωρίς να αποτελέσουν αντικείμενο απόρριψης και κριτικής. Προκειμένου να νιώσουν οι μαθητές/τριες ασφάλεια και αποδοχή θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να ακολουθεί κάποιους τρόπους επικοινωνίας, όπως φιλική προσαγόρευση, φυσικό πλησίασμα, εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα θέματά του, χιούμορ, αναγνώριση της παρουσίας και της συμβολής τους μέσα στην τάξη και βέβαια αποφυγή σαρκασμών και κριτικής για λάθη που τυχόν γίνονται καθώς και δημιουργική αξιοποίηση του λάθους. Τα θετικά σημεία του/της εκπαιδευτικού όπως ενδιαφέρον, καλοσύνη, ευγένεια, ευαισθησία επικοινωνία, κοινωνικότητα είναι που, βιωμένα από τους/τις μαθητές/τριες, προξενούν σε μεγάλο βαθμό συναισθήματα συμπάθειας. Αντίθετα ο/η ψυχρός/ή, απόμακρος/η, παγωμένος/η, στεγνός/η εκπαιδευτικός προκαλεί αντιπάθεια.

Ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να περιορίζεται στη στείρα μετάδοση της γνώσης και την αξιολόγηση θα πρέπει να «πετάξει» τις παρωχημένες δασκαλοκεντρικές συνήθειες, να ενημερώνεται να επαναπροσδιορίζεται και να υιοθετεί το στιλ διδασκαλίας που θεωρεί καταλληλότερο με γνώμονα πάντα το όφελος των μαθητών/τριών του.

2.3 Το στιλ διδασκαλίας

Ο/η εκπαιδευτικός με βάση τις επιστήμες και την πράξη της αγωγής και ανάλογα με το χαρακτήρα και τα προσωπικά του βιώματα έχει διαμορφώσει ένα πρότυπο δασκάλου με το οποίο τείνει να ταυτίζεται. Με αυτό τον τρόπο καθορίζει τις προσδοκίες που έχει ο/η ίδιος/ια από τον εαυτό του/της και προσδιορίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του ώστε να αποκτήσει το δικό του/της προσωπικό στιλ διδασκαλίας. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί γίνεται διάκριση ανάμεσα σε τρία είδη συμπεριφοράς και αντίστοιχα σε τρία είδη εκπαιδευτικών τον αυταρχικό, τον συνεργατικό-δημοκρατικό και τον αδιάφορο-ελευθεριάζων (Πυργιωτάκης, 1999).

- Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που κατευθύνει ο ίδιος τη διδασκαλία και καθορίζει τον σχεδιασμό της σε όλες τις φάσεις της. Αυτός θέτει το σκοπό κάθε διδακτικής ενότητας και δε θεωρεί απαραίτητο να τον ανακοινώσει στους/στις μαθητές/τριες. Είναι

Προβλήματα συμπεριφοράς στη σύγχρονη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στρατηγικές αντιμετώπισης

απαισιόδοξος, εξοργίζεται εύκολα, τιμωρεί συχνά και δεν δείχνει διάθεση για συμπαράσταση και βοήθεια.

- Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται και συζητά με τους/τις μαθητές/τριές του για τον σκοπό της διδασκαλίας και τους προτρέπει να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και τη διεκπεραίωσή της. Δεν δίνει εντολές αλλά κάνει προτάσεις. Είναι ευγενικός, αισιόδοξος, ελαστικός και αυθόρμητος, δείχνει κατανόηση στα παιδιά και είναι φιλικός μαζί τους.
- Ο αδιάφορος εκπαιδευτικός αποσύρεται εντελώς και αφήνει όλη τη διαδικασία του προγραμματισμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας στους/στις μαθητές/τριες. Ο ίδιος αρκείται στο να απαντά όταν τον ρωτούν. Δεν κρίνει ούτε βαθμολογεί τους/τις μαθητές/τριες του.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι στη σχολική πραγματικότητα παρατηρούνται μεγάλες διαφορές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, υπάρχουν πολλές ενδιάμεσες καταστάσεις, όχι απλώς δημοκρατικοί ή αυταρχικοί. Ο/η κάθε εκπαιδευτικός έχοντας υπόψη του ότι κάθε συμπεριφορά ασκεί διαφορετικές επιδράσεις στους/στις εκπαιδευόμενους/ες οφείλει να είναι συνεπής, να βοηθά στη διαμόρφωση δημοκρατικής συμπεριφοράς και να υιοθετεί το συμμετοχικό στιλ συμπεριφοράς.

2.4 Οργάνωση του χώρου διδασκαλίας

Ο χώρος του σχολείου και της σχολικής αίθουσας προσφέρουν ποικιλία φυσικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων, δηλώνουν με έμμεσο τρόπο τι και πώς αναμένεται να γίνει στην τάξη και δημιουργεί τις φυσικές προϋποθέσεις που στηρίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους κοινωνικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2004). Ο χώρος διδασκαλίας για να είναι κατάλληλος θα πρέπει να είναι ευρύχωρος και φωτεινός καθότι ο συνωστισμός επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά των ατόμων, ενώ η ευρύχωρη αίθουσα δίνει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διάταξης των θρανίων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος. Η τετράγωνη αίθουσα εκφράζει την παιδοκεντρική αντίληψη της αγωγής και διευκολύνει την ερωταποκριτική μορφή της διδασκαλίας, σε αντίθεση προς τη μακρόστενη παραλληλόγραμμη αίθουσα του παρελθόντος (Ματσαγγούρας, 2004).

Η αίθουσα εκτός από τον φωτισμό πρέπει να διαθέτει και πολύ καλή ακουστική, καλό εξαερισμό και φυσιολογική θερμοκρασία στο εσωτερικό της. Επίσης, προτείνεται να κυριαρχούν φωτεινά χρώματα στους τοίχους της, όπως λευκό, κίτρινο, γαλάζιο και ανοιχτό

πράσινο που δεν θα κουράζει και θα αποσπά την προσοχή των μαθητών/τριών Εκτός αυτού οι τοίχοι μπορούν να αξιοποιηθούν για την τοποθέτηση χαρτών, ιστορικής γραμμής, πίνακα ανακοινώσεων ή άλλου εκπαιδευτικού υλικού.

Η διάταξη των θρανίων να είναι τέτοια ώστε να δουλεύουν ομαδικά οι μαθητές/τριες και να υπάρχει αμοιβαία οπτική επαφή τόσο μεταξύ τους όσο και με τον/την εκπαιδευτικό. Ο/η δάσκαλος/α θα πρέπει να έχει άμεση πρόσβαση σε όλους τους/τις μαθητές/τριες γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να εξασφαλίζονται άνετοι διάδρομοι πρόσβασης. Οι ομάδες να έχουν εσωτερική ανομοιογένεια και εξωτερική ομοιογένεια. Η κάθε ομάδα να συνίσταται τόσο από καλούς/ές μαθητές/τριες όσο και από λιγότερο καλούς/ές, πράγμα που βοηθά στην ενσωμάτωση των πιο αδύναμων και συνεσταλμένων μαθητών/τριών και την αποφυγή παραγκωνισμού ή απομόνωσής τους. Η οργάνωση και ο έλεγχος της σχολικής τάξης δεν διευκολύνει μόνο τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά συνεπάγεται και δραστηριότητες που μεγιστοποιούν το χρόνο μάθησης και προλαβαίνουν την ενοχλητική συμπεριφορά μαθητών/τριών.

2.5 Ο χρόνος διδασκαλίας

Ο διαθέσιμος από το/τη δάσκαλο/α διδακτικός χρόνος και ο διαθέσιμος αξιοποιούμενος από το/τη μαθητή/τρια χρόνος είναι μεγέθη που σχετίζονται άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και με τα προβλήματα συμπεριφοράς, αφού τα τελευταία αναπτύσσονται την ώρα που οι μαθητές/τριες δε συμμετέχουν στο μάθημα. Δεδομένου ότι ο χρόνος στο σχολείο είναι περιορισμένος για να καλυφθεί η προβλεπόμενη ύλη και να επιτευχθούν τα ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι εμφανές ότι η επίδραση του χρόνου στη μάθηση είναι πολύ σημαντική, γι' αυτό το λόγο οι ερευνητές τονίζουν την σωστή οργάνωση και χρήση του μέσα στην τάξη. Το πρόβλημα του χρόνου φαίνεται να επιτείνεται με τα νέα σχολικά εγχειρίδια τα οποία εισάγουν καινοτομίες τόσο ως προς το διδακτικό περιεχόμενο όσο και ως προς τη μεθοδολογία.

Είναι σαφές ότι, με βάση τους χρονικούς περιορισμούς, στο σημερινό δεδομένο πλαίσιο δύσκολα έχουν θέση οι διαθεματικές δραστηριότητες, η κατασκευή της γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες, οι δραστηριότητες με λογισμικά καθώς και η συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Όσον αφορά την κάλυψη της ύλης και το ρυθμό διδασκαλίας δεν θα πρέπει να είναι υπερβολικά γρήγορος ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να συμβαδίσουν και να την κατακτούν, αλλά, ούτε υπερβολικά αργός καθώς οι μαθητές/τριες μπορεί να νιώσουν ανία και να πάψουν να προσέχουν με αποτέλεσμα να μην καλύπτεται η ύλη. Αυτό

δεν σημαίνει ότι προκειμένου να καλυφθεί η ύλη δεν πρέπει να γίνεται έλεγχος εκμάθησης με τη μορφή ερωτήσεων σχετικά με το περιεχόμενο ή ερωτήσεις που θα ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να πραγματοποιήσουν ένα περαιτέρω νοηματικό βήμα. Μ' αυτόν τον τρόπο δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία εξάσκησης και διαρθρωτικής αξιολόγησης από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού που μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να προσαρμόσει το ρυθμό διδασκαλίας του/της.

Έρευνα σχετικά με την συχνότητα υποβολής ερωτήσεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που θέτουν αρκετές ερωτήσεις σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο είναι πιο αποτελεσματικοί σε σχέση με εκείνους που θέτουν λίγες ερωτήσεις (Dunkin & Biddle, 1974). Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει με την υποβολή ερωτήσεων είναι ο χρόνος αναμονής, δηλαδή το χρονικό περιθώριο που παρέχει ο/η δάσκαλος/α στους/στις μαθητές/τριες να απαντήσουν την ερώτηση. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί δίνουν μικρό χρονικό περιθώριο απάντησης στους μαθητές χαμηλής επίδοσης μεταφέροντάς τους έτσι το μήνυμα ότι έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτούς, ενώ είναι διατεθειμένοι να περιμένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τους/τις μαθητές/τριες με τις καλύτερες επιδόσεις.

Ο προγραμματισμένος χρόνος, δηλαδή ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν, είτε όταν γίνεται η παράδοση του μαθήματος από τον/την εκπαιδευτικό είτε όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες κάνουν διάφορες δραστηριότητες θα πρέπει να οργανώνεται σωστά ώστε να περιοριστούν οι απώλειες διδακτικών ωρών και οι μαθητές/τριες να έχουν όλο τον απαιτούμενο χρόνο για την κατάκτηση των γνώσεων. Παράλληλα, αξιοποιώντας κατάλληλα το διδακτικό χρόνο στη σχολική τάξη μεταφέρουμε το μήνυμα στους/στις μαθητές/τριες ότι η μάθηση είναι σημαντική υπόθεση που αξίζει να καταβάλλουν προσπάθειες για την κατάκτησή της.

Η απώλεια του διδακτικού χρόνου μπορεί να προληφθεί όταν ο/η εκπαιδευτικός ξεκινά τη διδασκαλία με την έναρξη της διδακτικής ώρας χωρίς καθυστερήσεις και δεν σταματά το μάθημα πριν τη λήξη της ώρας. Ένας άλλος παράγοντας που συντελεί στη μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης είναι όταν αποφεύγονται οι διακοπές της διδασκαλίας όπως για παράδειγμα ανακοινώσεις, συλλογή εντύπων και άλλα καθώς διακόπτουν τη ροή του μαθήματος και αποσπούν την προσοχή των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, πρέπει να έχει γίνει σωστή εκπαίδευση των μαθητών/τριών από την αρχή της χρονιάς για τρόπους ενέργειας σε διαδικασίες ρουτίνας όπως για παράδειγμα ξύσιμο μολυβιών, μάζεμα γραπτών, διανομή υλικού, τεστ, μετακινήσεις, αλλαγή αίθουσας. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν σε κάθε περίπτωση χωρίς να διακόπτεται το μάθημα.

Επιπλέον, μπορεί να ελαχιστοποιηθεί ο χρόνος που διατίθεται σε ζητήματα πειθαρχίας καθώς δεν βοηθούν στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Η σχετική βιβλιογραφία θεωρεί ότι ο αριθμός των κρουσμάτων μαθητικής παρεκτροπής και ο χρόνος που απαιτήθηκε για την αποκατάσταση της τάξης είναι μετρήσιμα μεγέθη και η διάθεση 20% – 30% του διδακτικού χρόνου σε θέματα οργάνωσης και πειθαρχίας ως ιδανική κατανομή χρόνου. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η υπερβολική έμφαση του/της δάσκαλου/ας στο διδακτικό έργο και η πλήρης εκμετάλλευση της διδακτικής ώρας δεν προάγουν τη μάθηση ούτε αυξάνουν την επιτυχία των μαθητών/τριών. Πολλές φορές οι μαθητές/τριες κουράζονται να παρακολουθούν ένα εξαντλητικό μαθησιακό πρόγραμμα. Αυτό οδηγεί στο να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα προς το σχολείο. Συνεπώς, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται και η καλλιέργεια του συναισθήματος.

2.6 Το σύστημα των κανόνων συμπεριφοράς

Πρωταρχικό μέλημα του/της δασκάλου/ας για την καλύτερη διαχείριση της τάξης είναι η καθιέρωση κανόνων και διαδικασιών στην τάξη από την αρχή της χρονιάς καθώς επίσης και η σαφής γνωστοποίηση τους στους μαθητές/τριες. Η συγκεκριμένη διεργασία συμβάλλει στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι ερευνητές Everston και Emmer (1982) διαπίστωσαν ότι οι πρώτες μέρες του σχολείου ήταν καθοριστικές για την καθιέρωση τάξης στα μαθήματα. Μία άλλη έρευνα (Everston, 2000) που πραγματοποιήθηκε με σκοπό τον εντοπισμό των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης καταδεικνύει τους έξι (6) παρακάτω παράγοντες που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο κάθε εκπαιδευτικός:

- Σαφές και συγκεκριμένο σχέδιο κανόνων και διαδικασιών της τάξης με παροχή του απαιτούμενου χρόνου για την αφομοίωση αυτών από τους/τις μαθητές/τριες.
- Ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να προτείνουν κανόνες και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση τους καθώς επίσης και υπενθύμιση των κανόνων ιδιαίτερα κατά τις πρώτες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς
- Εποικοδομητική απασχόληση όλης της τάξης όπου όλοι οι μαθητές/τριες έχουν κάτι να κάνουν.
- Εξάσκηση των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένες διαδικασίες όπως για παράδειγμα να αφήνουν τα βιβλία του ενός μαθήματος και να παίρνουν τα βιβλία του επόμενου μαθήματος χωρίς καθυστέρηση.

- Καλή προετοιμασία του/της εκπαιδευτικού όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο και παρουσίαση αυτού με σαφήνεια και με ευχάριστο τρόπο
- Άμεση αντίδραση του/της εκπαιδευτικού σε ανάρμοστες συμπεριφορές.

Οι Brooks (1985) και Doyle (1990) διατείνονται ότι η καθιέρωση των κανόνων της τάξης πρέπει να διέπεται από τρεις συγκεκριμένες αρχές:

- θα πρέπει να είναι ολιγάριθμοι
- θα πρέπει να είναι κατανοητοί και να θεωρούνται δίκαιοι από τους μαθητές/τριες
- να εξηγούνται με σαφήνεια στους/στις μαθητές/τριες. Σε αυτό το σημείο η χρήση παραδειγμάτων τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους/τις μαθητές/τριες θα βοηθήσει στην κατανόηση αυτών και στην εφαρμογή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΤΡΟΠΟΙ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Η ιδέα της πρόληψης δεν είναι νέα στο χώρο της παιδαγωγικής. Η παραδοσιακή παιδαγωγική προτείνει ως μέτρα πρόληψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τη συμβουλή, την πειθώ, την απειλή και τη συνεχή παρατήρηση (Γιαννικόπουλος, 1983). Αργότερα οι εκπρόσωποι διάφορων σχολών της μιχεβιοριστικής, της νεομιχεβιοριστικής και ιδιαίτερα της ερευνητικής διαμόρφωσαν διάφορα μοντέλα που θα μπορούσε ο/η κάθε εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει εντάσσοντας σ' αυτά δικά του/της προσωπικά στοιχεία ή χρησιμοποιώντας τα αυτούσια. Τα μιχεβιοριστικά μοντέλα δίνουν έμφαση στο δασκαλικό έλεγχο και τη χρήση αμοιβών και ποινών. Τα νεομιχεβιοριστικά μοντέλα χρησιμοποιούν τεχνικές αυτοελέγχου-αυτορρύθμισης της γνωστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς και συναισθηματικής διαχείρισης, όπου ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι περισσότερο καθοδηγητικός και υποστηρικτικός. Τα μοντέλα της ερευνητικής σχολής τονίζουν τη σημασία της διδακτικής πράξης μέσω της οποίας μπορεί να προληφθεί ένας μεγάλος αριθμός προβλημάτων συμπεριφοράς.

Προληπτικό μέσο θα μπορούσε να θεωρηθεί και η λειτουργία του σχολείου και της τάξης στο χαμηλότερο δυνατό ανταγωνιστικό επίπεδο. Η ποικιλία επίσης των τρόπων και μέσων προσφοράς του διδακτικού υλικού μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση του ενδιαφέροντος εκείνων των μαθητών/τριών, που εύκολα πέφτουν σε αδιαφορία ονειροπόληση και απόσυρση. Οι προϋποθέσεις για να προληφθεί η μαθητική αταξία είναι ο/η εκπαιδευτικός να είναι ήρεμος/η και να εφιστά, πριν την επιβολή ποινής, την προσοχή του παρεκτρεπομένου, να είναι σταθερός/ή στην εφαρμογή των κανόνων, να δίνει την προοπτική αποκατάστασης και όχι την εντύπωση ότι επιβάλλεται για να αποκατασταθεί η διασαλευθείσα τάξη και να φροντίζει να διασώζεται η αξιοπρέπεια του τιμωρουμένου.

Οι επιστήμονες σε μια προσπάθεια να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών όσον αφορά την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας διεξήγαγαν διάφορες έρευνες. Μια από τις πιο γνωστές έρευνες είναι του Kounin (οπαδός της ερευνητικής σχολής), η οποία εντόπισε ότι οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι έχουν την ικανότητα να προλαβαίνουν τη δημιουργία των προβλημάτων. Οι ενέργειες πρόληψης που εφαρμόζουν είναι διδακτικής φύσης και διασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Kounin, εφαρμόζει τις παρακάτω στρατηγικές:

1. Γενική εποπτεία και γνώση για το τι συμβαίνει στη σχολική τάξη.

Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει τι συμβαίνει στην τάξη κάθε στιγμή, από ποιους και για ποιο λόγο. Η γνώση αυτή δίνει τη δυνατότητα για έγκαιρη και στοχευμένη παρέμβαση ώστε να μη γενικευτεί η κατάσταση. Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν αντιδράσει έγκαιρα διατρέχει τον κίνδυνο να αντιδράσει υπερβολικά, να ασχοληθεί με ορισμένους μαθητές/τριες δαπανώντας περισσότερο χρόνο από τη μαθησιακή διαδικασία για να επαναφέρει τη τάξη και ίσως να χάσει και τον έλεγχο.

2. Συγχρονική εποπτεία διαφορετικών περιστατικών.

Ο/η κάθε δάσκαλος/α να είναι σε θέση να εποπτεύει πολλούς τομείς ταυτόχρονα. Δηλαδή, να κάνει ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες ενέργειες καθοδήγησης της τάξης. Για παράδειγμα, να βοηθά ένα/μία μαθητή/τρια με την ατομική του/της εργασία και παράλληλα να εποπτεύει και την υπόλοιπη τάξη. Γνωρίζοντας την κατάσταση έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί σε περισσότερες διδακτικές και οργανωτικές ανάγκες με σαφήνεια και αποφασιστικότητα. Όταν οι παρεμβάσεις είναι αποφασιστικές, γίνονται εγκαίρως και απευθύνονται στους/στις μαθητές/τριες με σωστό τρόπο χωρίς εντάσεις και θυμό επιτυγχάνεται η πρόληψη. Γι' αυτό προτείνει τη χρήση άμεσων και σαφών λεκτικών παρεμβάσεων που διατυπώνονται με αποφασιστικότητα από τον/την διδάσκοντα/ουσα. Θεωρείται ότι η άμεση λεκτική παρέμβαση θα επιδράσει και στους/στις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες καθώς αντιλαμβάνονται μέσω των παρατηρήσεων τα μηνύματα που θέλει να περάσει ο/η δάσκαλος/α καθιστώντας γνωστό ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή.

3. Ομαλότητα ροής διδακτικό-μαθησιακών διαδικασιών.

Για να επιτευχθεί η ομαλή ροή της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει να διεξάγει το μάθημα με ρυθμό που να τον ακολουθούν οι μαθητές/τριες, χωρίς αναιτιολόγητες καθυστερήσεις και διακοπές που μπορεί να αποσυντονίσουν τα παιδιά και να τους δημιουργήσουν σύγχυση και απορίες. Επιπρόσθετα, να κρατά όλα τα παιδιά απασχολημένα συντονίζοντας τις δραστηριότητες τους, να δίνει τη δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν, να ολοκληρώνει κάθε δραστηριότητα και μετά να αρχίζει την επόμενη ώστε να αποφεύγονται οι παλινδρομήσεις, να μην μακρηγορεί χωρίς λόγο και να επαναφέρει τους μαθητές/τριες που ατακτούν χωρίς να διακόπτει το μάθημα.

4. Συνολική ενεργοποίηση των μαθητών/τριών.

Ο/η αποτελεσματικός/ή δάσκαλος/α διαθέτει οργανωτικές και διδακτικές δεξιότητες. Οι διδακτικές δεξιότητες του δίνουν τη δυνατότητα να ενεργοποιεί όλους τους μαθητές/τριες. Φροντίζει να εμπλέκει διαδοχικά και απρόβλεπτα όλους τους/τις μαθητές/τριες σε μία

διαλογική συζήτηση, τους/τις ενσωματώνει όλους σε μία ομαδική εργασία αναθέτοντάς τους ρόλους ανάλογα με τις ικανότητές τους που μπορούν να φέρουν σε πέρας με επιτυχία ώστε να μην αποθαρρύνονται. Κάνει ερωτήσεις που απευθύνονται σε όλη την τάξη και όχι προς ένα συγκεκριμένο μαθητή/τρια ώστε όλη η τάξη να είναι σε εγρήγορση.

5. Εξασφάλιση ενδιαφέροντος και ποικίλης εργασίας.

Η συγκεκριμένη διδακτική δεξιότητα αναφέρεται στις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί ο/η δάσκαλος/α για την προσφορά του νέου γνωστικού αντικειμένου σε επίπεδο περιεχομένου, μορφών δράσης και υλικών που χρησιμοποιούνται. Η ποικιλία σε συνδυασμό με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε παιδιού ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους τη στιγμή που μπορούν να ανταπεξέλθουν στις εργασίες που τους ανατίθενται. Δεδομένου ότι παρατηρείται κάποια ανησυχία κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των εργασιών από τα παιδιά αυτό μπορεί να αποφευχθεί δίνοντας σαφείς οδηγίες για την εκτέλεση τους και προσαρμόζοντας το βαθμό δυσκολίας στο επίπεδο και τις δυνατότητες τους.

Οι επικριτές αυτής της άποψης διατείνονται ότι η διδασκαλία είναι τέχνη και συνεπώς δεν επιδέχεται συστηματική ανάλυση και ότι οι δάσκαλοι/ες επηρεάζονται περισσότερο από τις προσωπικές τους εμπειρίες παρά από τα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών (Wragg, 2001). Οι υποστηρικτές από την άλλη θεωρούν ότι τα πορίσματα των ερευνών συμβάλλουν στην βελτίωση της διδασκαλίας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εφαρμόζονται αυτούσια, ανεξάρτητα από το «στιλ» του/της κάθε εκπαιδευτικού (Gage, 1978). Οι οπαδοί της ερευνητικής σχολής βασιζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα κατέληξαν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίζει συγκεκριμένες τέσσερις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική οργάνωση της τάξης (Ματσαγγούρας, 1998).

1) Οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν με ακρίβεια τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν εφόσον έχουν διδαχθεί τον τρόπο. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο/η δάσκαλος/α θα πρέπει να υποδείξει και να εξασκήσει τους εκπαιδευόμενους (ιδιαίτερα τα παιδιά των μικρών τάξεων) στη σωστή συμπεριφορά λόγω του ότι δεν γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς και δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα του αυτοελέγχου (Canter's, 2001). Χαρακτηριστικό της μαθητικής συμπεριφοράς είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την ικανότητα να ρυθμίζουν τις εσωτερικές τους παρορμήσεις με βάση τις αρχές γενικής αποδοχής, κατάσταση που οδηγεί στην εσωτερική πειθαρχία. Η απλή αναφορά του/της δασκάλου/ας για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται δεν είναι αρκετή. Το πρώτο βήμα είναι να ενημερωθούν με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο για το ποια είναι η επιθυμητή συμπεριφορά

και κατόπιν να επιλέξουν να την ακολουθήσουν με τη θέλησή τους ώστε να είναι ικανοί/ές να παίρνουν υπεύθυνες, ανεξάρτητες αποφάσεις και στη μετέπειτα ζωή τους. Οι μαθητές/τριες χρειάζονται όρια μέσα στα οποία πρέπει να κινούνται ελεύθερα γνωρίζοντας πάντα τι θα συμβεί σε περίπτωση που επιλέξουν να τα ξεπεράσουν.

- 2) Οι μαθητές/τριες να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία η οποία γίνεται υπό την καθοδήγηση και τον συντονισμό του/της εκπαιδευτικού και τη στήριξή του/της όταν η περίπτωση το απαιτεί.
- 3) Η διδασκαλία να είναι πάντα οργανωμένη και ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων, δραστηριοτήτων και εποπτικών μέσων.
- 4) Το κλίμα της τάξης να εμπνέει ασφάλεια και αποδοχή στους/στις μαθητές/τριες και να είναι προσανατολισμένο προς την ποιοτική σχολική εργασία. Βασικό συστατικό είναι να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των μαθητών/τριων και μεταξύ των μαθητών/τριων και εκπαιδευτικού η οποία εδραιώνεται όταν τα παιδιά ξέρουν ότι το ενδιαφέρον του/της δασκάλου/ας είναι γνήσιο, ειλικρινές, θα πάρουν συνεχής και ειλικρινή ανατροφοδότηση και ως αντάλλαγμα θα καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια για την επίτευξη ενός ενθαρρυντικού, ήρεμου και μη ανταγωνιστικού κλίματος στη τάξη που βοηθά τόσο τους/τις μαθητές/τριες να μαθαίνουν όσο και τον/την δάσκαλο/α να διεξάγει το μάθημα με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις και συνθήκες.

Οι Clarke και Murray (2001) προσθέτουν να αποφεύγεται:

- η έναρξη του μαθήματος εάν όλοι οι μαθητές δεν είναι έτοιμοι,
- η βιαστική ολοκλήρωση του μαθήματος,
- να δίνεται ιδιαίτερη ή επιπλέον προσοχή στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά,
- η επίπληξη συγκεκριμένων μαθητών/τριών δυνατά, στην ολομέλεια της τάξης
- και η ύψωση του τόνου της φωνής πάνω από το επίπεδο θορύβου της τάξης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο/η αποτελεσματικός δάσκαλος/α σέβεται και αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών/τριών, προγραμματίζει, οργανώνει συστηματικά τόσο τη διδασκαλία όσο και τον χώρο και τα υλικά που θα χρειαστούν για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η καθιέρωση σαφών διαδικασιών ρουτίνας και συμπεριφοράς θα πρέπει να γίνει στην αρχή της σχολικής χρονιάς για να αποφευχθεί η κατανάλωση χρόνου κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου οργανώνοντας το χώρο ή καθιερώνοντας επιτρεπτά όρια συμπεριφοράς.

Οι κανόνες ή το πλάνο ομαλής λειτουργίας της σχολικής τάξης προτείνεται να θεσπίζεται κατόπιν συνεργασίας, συμμετοχής και διαπραγμάτευσης με τους/τις μαθητές/τριες. Ένας από τους λόγους που επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών είναι ότι

δεν νιώθουν ότι οι κανόνες επιβάλλονται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος φέρεται να έχει εξουσία αλλά μεταφέρονται και μηνύματα δημοκρατικής λήψης αποφάσεων οι οποίες λειτουργούν δεσμευτικά προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται όταν ζητείται από τα παιδιά να προτείνουν διάφορους κανόνες καθώς έχει παρατηρηθεί να προτείνουν αρκετά σκληρά μέτρα που σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ανεφάρμοστα, γι' αυτό το σύστημα κανόνων καθιερώνεται κατόπιν συζήτησης με τον/την εκπαιδευτικό ο/η οποίος/α ελέγχει την ορθότητά του.

Το πλάνο ομαλής λειτουργίας της τάξης διασφαλίζει την ίση μεταχείριση όλων των μαθητών/τριών, τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας καθώς αποφεύγονται οι αντιδράσεις υπό συναισθηματική φόρτιση, αποτελεί τη βάση της αυτοπειθαρχίας που θα πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές/τριες, ώστε να συμπεριφέρονται υπεύθυνα και περιλαμβάνει τρία μέρη:

α) κανόνες που ακολουθούνται από τα παιδιά όλες τις στιγμές της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Αποφεύγονται οι πολλοί κανόνες και ιδιαίτερα κανόνες που μπορεί να εφαρμόζονται τη μια στιγμή και την άλλη είναι επιτρεπτό και θεμιτό να τους παραβαίνουμε. Για παράδειγμα, ο κανόνας «δεν μιλάμε μεταξύ μας», μπορεί να προκαλέσει σύγχυση, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του δημοτικού καθώς οι μαθητές/τριες δεν είναι σε θέση να κρίνουν και να αντιληφθούν ότι σε μια ομαδική δραστηριότητα μιλάμε χαμηλόφωνα με τα άλλα μέλη της ομάδας αλλά όταν κάνουμε μια ατομική εργασία δεν μιλάμε με τον/την διπλανό/η μας. Κάποιοι βασικοί κανόνες που θα μπορούσαν να τεθούν από την αρχή είναι:

- ο ακολουθούμε τις οδηγίες,
- ο κρατάμε χέρια και πόδια στους εαυτούς μας, καθώς και τα αντικείμενα,
- ο δεν επιτρέπονται πειράγματα ή χαρακτηρισμοί,
- ο μπαίνουμε στην τάξη και καθόμαστε στις θέσεις μας όταν το κουδούνι χτυπήσει (Canter's, 2001).

β) υποστηρικτική-θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων από τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να γνωρίζουν ποια είναι η ενδεδειγμένη συμπεριφορά και να ενθαρρύνονται να συνεχίσουν τις προσπάθειες τους και να αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και αποδοχής. Τέτοιου είδους ενέργειες θα μπορούσαν να είναι:

- ο λεκτική αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς,
- ο ατομική ανταμοιβή όπως για παράδειγμα η παροχή ενός sticker για παιδιά μικρής ηλικίας, όχι μεγάλης χρηματικής αξίας, η ενασχόληση με ένα project εικαστικών και διάφορων κατασκευών που τους ενδιαφέρει, η ενασχόληση με τον υπολογιστή για

μεγαλύτερα παιδιά, η παροχή ενός εκπαιδευτικού λογισμικού και ένα θετικό σημείωμα στους γονείς για την καλή συμπεριφορά που επέδειξε το παιδί τους (Canter's, 2001).

γ) διορθωτικές ενέργειες που θα εφαρμόζονται σε περίπτωση που δεν υπάρχει η ενδεδειγμένη συμπεριφορά από τα παιδιά. Οι μιχεβιοριστές προτείνουν τις εξής διορθωτικές ενέργειες: την πρώτη φορά που κάποιος/α δεν ακολουθεί ένα κανόνα η άμεση ενέργεια του/της εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η υπενθύμισή του. Τη δεύτερη φορά, την ίδια μέρα, που ο ίδιος κανόνας δεν ακολουθείται ο/η μαθητής/τρια καλείται να επιλέξει αν θα τον ακολουθήσει ή θα υποστεί τις συνέπειες. Την τρίτη φορά που συμβεί το ίδιο πράγμα ο/η μαθητής/τρια δέχεται τις κυρώσεις. Την επόμενη φορά ο/η δάσκαλος/α του καθιστά σαφές ότι θα ενημερωθούν οι γονείς του κάτι που θα κληθεί να το κάνει ο ίδιος τηλεφωνώντας σε αυτούς την ώρα του διαλείμματος παρουσία του εκπαιδευτικού. Αν παρόλα αυτά το παιδί εξακολουθεί να έχει ανάρμοστη συμπεριφορά τότε ενημερώνεται ο διευθυντής.

Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι πρώτες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς είναι κρίσιμες για την μετέπειτα πορεία της τάξης (Doyle, 1979). Συστήνεται ως πρώτο βήμα η αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτικού με συγκεκριμένη αναφορά στις προσδοκίες, προθέσεις και προτιμήσεις του (Ματσαγγούρας, 2003). Το Κέντρο Εκπαίδευσης Δασκάλων του Πανεπιστημίου του Austin (1989) μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που πραγματοποίησε κατέληξε σε κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση και σταθεροποίηση της τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Αναλυτικά, οι προτάσεις είναι:

- Προετοιμασία της τάξης. Η αίθουσα διδασκαλίας να είναι οργανωμένη πριν την έναρξη του μαθήματος. Δηλαδή θέσεις θρανίων και υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την διεξαγωγή του μαθήματος.
- Προετοιμασία - προγραμματισμός κανόνων και διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, καθώς και γνωστοποίηση των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς.
- Καθορισμός και ανακοίνωση επιπτώσεων ώστε να διασαφηνιστεί ποια είναι η λογική που θέτουμε και εφαρμόζουμε τους κανόνες. Αναμφισβήτητα, οι κανόνες δεν επιβάλλονται στους/στις μαθητές/τριες με αυταρχικό και αυστηρό λόγο αλλά καθιερώνονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες, συζήτηση και διάλογο μαζί τους.
- Διδασκαλία και εξάσκηση των παιδιών στις διαδικασίες και τους κανονισμούς. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού ίσως χρειαστεί κάποιος χρόνος τις πρώτες εβδομάδες

που θα πρέπει να προβλεφθεί εκ των προτέρων για παράδειγμα, ένα τέταρτο μέσα σε μια διδακτική ώρα.

- Οργάνωση σχεδίων αντιμετώπισης προβλημάτων. Η προετοιμασία για την αντιμετώπιση προβλημάτων βοηθά το/τη δάσκαλο/α να είναι σε ετοιμότητα και να αντιδράσει με λογικό και ήρεμο τρόπο ώστε να μην υπάρξει αρνητικός αντίκτυπος στα συναισθήματα των παιδιών.
- Συνεχής εποπτεία όλης της τάξης και όχι ενασχόληση με ένα ή δύο παιδιά και τα άλλα να νιώθουν αγνοημένα.
- Σταμάτημα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο ξεκίνημά της με άμεσο και αποφασιστικό τρόπο ώστε να δοθεί έμμεσα το μήνυμα σ' όλους/ες ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν γίνεται αποδεκτή.
- Καλή οργάνωση της διδασκαλίας και των ενεργειών που θα ακολουθηθούν ώστε να μην υπάρχει κενός χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία να αποπροσανατολιστούν από τη μαθησιακή διαδικασία.
- Ενεργοποίηση της υπευθυνότητας των παιδιών με την υπενθύμιση των υποχρεώσεών τους και των προσδοκιών που έχει ο/η εκπαιδευτικός από αυτούς.
- Σαφήνεια κατά τη διδασκαλία. Οι μαθητές/τριες να ενημερώνονται για τους διδακτικούς στόχους οι οποίοι πρέπει να είναι απλοί και ξεκάθαροι και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να χρησιμοποιείται λεξιλόγιο σύμφωνο με το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών.

Είναι σημαντικό τα πρώτα μηνύματα στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς να είναι σαφή ώστε να αμβλυνθούν οι φόβοι και να επιβεβαιωθούν οι προσδοκίες των μαθητών/τριών. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η προετοιμασία της τάξης, η σοβαρή οργάνωση της διδασκαλίας, η σαφήνεια κατά τη διδασκαλία, ο προγραμματισμός – σχεδιασμός κανόνων και διαδικασιών σε συνεργασία με την τάξη, ο καθορισμός και η ανακοίνωση των επιπτώσεων, η διδασκαλία των κανονισμών και των διαδικασιών, η οργάνωση σχεδίων αντιμετώπισης προβλημάτων, όπου η εποπτεία και η κατεύθυνση θα είναι συνεχής, ώστε να σταματήσει το «κακό εν τη γενέσει» και να ενεργοποιηθεί η υπευθυνότητα.

3.1 Διδακτικές ενέργειες που βοηθούν τον μαθητή να αναπτύξει την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η θέσπιση κανόνων στην αρχή της σχολικής χρονιάς βοηθά το παιδί να γνωρίσει και να αναπτύξει την επιθυμητή συμπεριφορά. Οι κανόνες παράλληλα μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για τη διαδικασία ορισμού στόχων επιθυμητής

συμπεριφοράς. Κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός βεβαιώνεται ότι ο/η μαθητής/τρια:

- έχει κατανοήσει πλήρως ποια είναι η επιθυμητή συμπεριφορά ανάλογα με την περίπτωση.
- κατανοεί ότι η συμπεριφορά που εκδηλώνει είναι ακατάλληλη στην παρούσα κατάσταση.
- Αντιλαμβάνεται τις αρνητικές επιδράσεις της συμπεριφοράς του στην υπόλοιπη τάξη και στη μάθησή του.
- Κατανοεί τα στάδια που πρέπει να ακολουθήσει για να επιτευχθεί η κατάλληλη συμπεριφορά.
- Αντιλαμβάνεται την επίτευξη τους σαν κάτι ρεαλιστικό και γνωρίζει τις αμοιβές που θα έχει ως επιβράβευση για την επίτευξη αυτών των σταδίων.
- Η υπόλοιπη τάξη γνωρίζει τι αναμένεται να κάνει στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι για να αναπτύξει το παιδί την επιθυμητή συμπεριφορά είναι απαραίτητο να αποκτήσει δεξιότητες ελέγχου και αυτορρύθμισης. Ο αυτοέλεγχος δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να οργανώσουν την συμπεριφορά τους, να συνεργάζονται αρμονικά και να διεξάγουν ομαλά τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης κατακτώντας σταδιακά τους μαθησιακούς στόχους. Έτσι ανέπτυξαν διάφορα μοντέλα αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς ανάλογα με τις αρχές της κάθε σχολής από όπου προέρχονται.

3.2 Μοντέλα αυτορρύθμισης της σχολικής πειθαρχίας

Στη σχολική τάξη εφαρμόστηκαν ευρύτατα μοντέλα της μιχεβιοριστικής σχολής που προκάλεσαν την έντονη κριτική άλλων ψυχολογικών σχολών. Οι μιχεβιοριστές θεωρούν ότι όλες οι συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα μάθησης και συνεπώς μπορούν να αλλάξουν μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης. Κύριος εκπρόσωπος της μιχεβιοριστικής σχολής είναι ο Skinner ο οποίος στρέφει την προσοχή του στις συνθήκες του περιβάλλοντος που αποθαρρύνουν ή ενθαρρύνουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ως παράγοντες ενθάρρυνσης της επιθυμητής συμπεριφοράς προτείνει τον έπαινο, την επιδοκίμασία, την παροχή αμοιβών και την προβολή προτύπων συμπεριφοράς προς μίμηση. Ως παράγοντες αποθάρρυνσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς προτείνει αρχικά την αγνόηση και αν δεν υπάρξει τροποποίηση της συμπεριφοράς τότε ενεργοποιείται η χρήση των ποινών και η στέρηση προνομίων.

Τα μιχεβιοριστικά μοντέλα διακρίνονται για τα σαφή στάδια που προτείνουν προκειμένου να τροποποιηθεί η συμπεριφορά. Τα στάδια είναι: εντοπισμός προβλήματος, ανάλυση παραγόντων, καθορισμός στόχου, επιλογή μεθόδων, υλοποίηση αξιολόγηση και την ανάδειξη των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών. Τα σημεία που προκάλεσαν την κριτική της συγκεκριμένης σχολής είναι ότι δεν αναζητά τα βαθύτερα αίτια της συμπεριφοράς, αντιμετωπίζει το άτομο με μηχανιστικό τρόπο αποβλέποντας στη χειραγώγησή του, στηρίζεται σε πειράματα που έγιναν σε ζώα, παραβλέπει τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου και συνεπώς δεν τα αξιοποιεί για την τροποποίηση της συμπεριφοράς και επιπλέον η μάθηση που γίνεται μέσα σε τέτοια πλαίσια δεν έχει διάρκεια ούτε μεταφέρεται και σε άλλους τομείς.

Αυτά τα αδύνατα σημεία του μιχεβιορισμού επιχείρησαν να ξεπεράσουν οι νεομιχεβιοριστές προσθέτοντας στοιχεία της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας. Δεν μένουν μόνο στη συσχέτιση περιβάλλοντος συμπεριφοράς αλλά λαμβάνουν υπόψη και άλλα στοιχεία όπως η νοημοσύνη, οι προσδοκίες, το γνωστικό υπόβαθρο, η συνειδητή επιλογή του ανθρώπου που πριν αντιδράσει σε ένα ερέθισμα, επεξεργάζεται τα στοιχεία του περιβάλλοντος και αντιδρά με βάση τα βιώματα, τις γνώσεις και τις επιδιώξεις του. Λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα προτείνουν διάφορους τρόπους αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου. Τα νεομιχεβιοριστικά διακρίνονται για τις προσπάθειες που καταβάλλουν να εθιστούν οι μαθητές/τριες σε τεχνικές ελέγχου, αυτοσυγκράτησης και εναλλακτικών μορφών αντιμετώπισης των διαπροσωπικών σχέσεων, αυτοανάλυσης διαμέσου συγκεκριμένων σταδίων, αυτό-παρατήρηση, αξιολόγηση, καθορισμού ενίσχυσης, αυτοενίσχυσης και αυτο-καθοδήγησης.

Ο A. Robin (1976) μαζί με τους συνεργάτες του διαμόρφωσαν το μοντέλο της «χελώνας», το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η εφαρμογή του γίνεται με παιγνιώδη τρόπο. Ο/η εκπαιδευτικός όταν παρατηρεί ότι οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν κάποια αδικαιολόγητη κινητικότητα, θυμό, γενικά η κατάσταση αρχίζει να γίνεται έκρυθμη τότε διηγείται την ιστορία με τη χελώνα όπου καθώς προχωρούσε είδε έναν κίνδυνο και για να προστατευτεί μαζεύτηκε στο καβούκι της. Κατά τον ίδιο τρόπο ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να πάρουν τη στάση της χελώνας, κάτι που θα τους βοηθήσει να αυτοσυγκεντρωθούν. Αμέσως μετά μπορούν να χαλαρώσουν και έτσι να συζητήσουν με στόχο την αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι Joyce και Weil επηρεασμένοι από τις αρχές των νεομιχεβιοριστών, διατείνονται ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα των περιβαλλοντικών συνθηκών και όχι αμετάβλητων

εσωτερικών χαρακτηριστικών. Θεωρείται ως δεδομένο ότι ο/η μαθητής/τρια κατανοεί ότι κάνοντας κάποιες αλλαγές στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του και γι' αυτό συμμετέχει στην διαδικασία ανάπτυξης αυτοελέγχου με τη θέλησή του. Για την καταγραφή του προβλήματος και εξακρίβωση του μεγέθους, της έντασης και της συχνότητάς χρησιμοποιούνται διάφορα όργανα συλλογής δεδομένων συνήθως από τον/την εκπαιδευτικό. Εφόσον, διαπιστωθεί η σοβαρότητα του προβλήματος και οι συνθήκες που μπορεί να ευνοούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ο/η μαθητής/τρια καταστρώνει ένα πρόγραμμα αυτοελέγχου όπου περιγράφονται οι αλλαγές που θα επέλθουν στο περιβάλλον και το είδος των ενισχυτών που θα χρησιμοποιηθούν. Με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ο/η μαθητής/τρια καθορίζει ρεαλιστικούς και υλοποιήσιμους στόχους.

Τέλος, το παιδί αναλαμβάνει δράση και κατά τη διάρκεια του προγράμματος συναντά τον/την εκπαιδευτικό που το βοηθά να αξιολογήσει την πρόοδό του, να κάνει τις αναγκαίες τροποποιήσεις και μέσα από την ανατροφοδότηση, το ενθαρρύνει να αναλάβει την ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος και το εμπυχώνει όταν αυτό είναι αναγκαίο. Σταδιακά η παρουσία του/της εκπαιδευτικού περιορίζεται. Ο Glassier (1986) οπαδός της ψυχοδυναμικής σχολής, εισηγείται ένα παρόμοιο μοντέλο αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου το οποίο βασίζεται στη θεμελιώδη θέση του ότι το σχολείο πρέπει να ικανοποιεί τέσσερις βασικές ανάγκες των παιδιών. Στο σημείο αυτό πριν γίνει αναφορά στο μοντέλο είναι απαραίτητο να καταγραφούν οι βασικές ανάγκες σύμφωνα με τον Glassier οι οποίες είναι:

α) Αγάπη, μέσα από την οποία το άτομο εξασφαλίζει την αίσθηση ότι ανήκει κάπου και γίνεται αποδεκτό από τους άλλους. Όλοι οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη από αγάπη ανεξάρτητα από το αν παρουσιάζουν την επιθυμητή συμπεριφορά ή όχι.

β) Έλεγχος. Όλοι θέλουν να έχουν την αίσθηση του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης. Γεγονός που δεν θεωρείται αυτονόητο για τα μικρά παιδιά καθώς εκπαιδευτικοί και γονείς ασκούν συνεχή έλεγχο που μπορεί να είναι τροχοπέδη στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους.

γ) Ελευθερία. Η ανάγκη της ελευθερίας είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της αυτονομίας αλλά και για λόγους σεβασμού των δικαιωμάτων του παιδιού χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ελευθερία χωρίς όρια. Άλλωστε αν το παιδί δεν δοκιμάσει στα πρώτα χρόνια της ζωής του τη δική του δύναμη, η ευκαιρία να κατακτήσει το μέτρο της ελευθερίας και της ευθύνης ίσως χαθεί τη στιγμή που τα παιδιά διδάσκονται μέσα από τη «δοκιμή και πλάνη» και τις συνέπειες των επιλογών που κάνουν.

δ) Χαρά. Η χαρά είναι αναφαίρετο δικαίωμα του παιδιού και απαραίτητη προϋπόθεση της ψυχικής ισορροπίας και της μάθησης.

Είναι προφανές ότι το σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίσει την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών/τριών εφαρμόζοντας διάφορες πρακτικές όπως για παράδειγμα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που δίνει την αίσθηση στους μαθητές/τριες ότι ανήκουν κάπου, γίνονται αποδεκτοί από τους άλλους και αντλούν χαρά μέσα από τις μαθησιακές διδασκαλίες. Αναγνωρίζοντας το ρόλο που παίζει η ομάδα στη συμπεριφορά του ατόμου προτείνει ως προληπτικό μέτρο το μοντέλο της γενικής συνέλευσης μετατρέποντας την τάξη σε μία υπεύθυνη ομάδα όπου τα μέλη της ενδιαφέρονται τόσο για την ατομική όσο και την ομαδική συμπεριφορά των μελών της.

Εισηγείται να συνέρχεται η γενική συνέλευση σε τακτά χρονικά διαστήματα όπου οι μαθητές/τριες μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και υπευθυνότητας, ενθαρρύνονται να συζητήσουν το πρόβλημα που τους απασχολεί, να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, συναισθήματα, να περιγράψουν την κατάσταση, να εντοπίσουν τις συνέπειες, να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, να τις αξιολογήσουν, να αποφασίσουν και να δεσμευτούν για την υλοποίηση της καταλληλότερης. Μέσα από τις συλλογικές διαδικασίες επιτυγχάνεται όχι μόνο η αυτορρύθμιση αλλά και η κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη του παιδιού.

Θερμός υποστηρικτής αυτής της μεθόδου με μικρή διαφοροποίηση είναι και ο Ντραϊκωρς, άλλωστε ανήκει και αυτός στην ψυχοδυναμικής σχολή. Ο Ντραϊκωρς διατείνεται ότι οι ομαδικές συζητήσεις μπορούν να λειτουργήσουν θεραπευτικά και δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να αναλάβουν οι ίδιοι/ες ευθύνες. Συμμετέχοντας τα παιδιά σε ομαδικές συζητήσεις μπορούν να επιτευχθούν αρκετοί στόχοι. Ένας από τους στόχους είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων και μέσα από αυτή τη διαδικασία κατανοούν καλύτερα τους εαυτούς τους και τους άλλους και συνεπώς ενδέχεται να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους. Ένας άλλος στόχος είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλοβοηθούνται, να προβληματίζονται για τις ιδέες, αξίες, στάσεις που έχουν και να προχωρήσουν σε αναδιαμόρφωση αυτών.

Επιπλέον, καταπολεμάται το πνεύμα του ανταγωνισμού που είναι πολύ έντονο στις μέρες μας, μέσα και έξω από τις σχολικές τάξεις. Καλύτερα αποτελέσματα θα επιτευχθούν αν καθιερωθούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς και γίνονται μία φορά την εβδομάδα, συγκεκριμένη ώρα, μέσα στην τάξη, όπου ο/η εκπαιδευτικός θέτει τα θέματα και συντονίζει την όλη διαδικασία εκχωρώντας σταδιακά αρμοδιότητες στους μαθητές/τριες. Αναλυτικά, όσον αφορά τη διαδικασία, στο αρχικό στάδιο που τα παιδιά δεν γνωρίζουν

πως μπορεί να διεξαχθεί, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές/τριες για την συζήτηση καταγράφοντας στον πίνακα τα κύρια σημεία που θα επικεντρωθεί η συζήτηση. Οι βασικοί άξονες της συζήτησης μπορεί να περιλαμβάνουν:

- Επιτεύγματα της περασμένης εβδομάδας.
- Τρόπους βελτίωσης που μπορούν να τεθούν ως στόχοι για την επόμενη εβδομάδα.
- Προσωπικά προβλήματα
- Υπευθυνότητες
- Σχέδια για το μέλλον.

Οι μαθητές/τριες εκφράζουν τις απόψεις τους, προτείνουν ιδέες, λύσεις οι οποίες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό κάτω από το σχετικό τίτλο. Ο/η δάσκαλος/α φροντίζει η συζήτηση να είναι εποικοδομητική, να συμμετέχουν όλοι και να μην παρεκτρέπονται από το θέμα διατυπώνοντας υποδείξεις για τον τρόπο επιχειρηματολογίας. Σταδιακά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει στα παιδιά να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο για παράδειγμα, μια ομάδα μαθητών/τριών μπορεί να συντονίσει τη συζήτηση, κάποια άλλη να καταγράψει τις απόψεις, προτάσεις και στο τέλος τις παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Αυτό βοηθάει τα παιδιά να συγκρίνουν, να εμπλουτίζουν να συνθέτουν απόψεις με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης που συντελεί στο να ενισχυθεί η υπευθυνότητα, η αυτοπεποίθηση τους και μέσα από την ανάληψη ρόλων να γίνουν δραστήρια άτομα, γεγονός που θα διευκολύνει τη σταδιακή και ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους.

Το μοντέλο αυτό μπορεί να είναι αποτελεσματικό για την αντιμετώπιση ομαδικών προβλημάτων, δεδομένου ότι αρκετές φορές προκύπτουν προβλήματα ομαδικής συμπεριφοράς. Ο/η κάθε μαθητής/τρια ξεχωριστά μπορεί να είναι υπάκουος και φιλικός, ενώ αν μαζευτούν όλοι οι μαθητές/τριες μαζί είναι σαν να «μεταμορφώνονται». Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι ισορροπίες σ' αυτή την περίπτωση είναι πολύ λεπτές καθώς τα παιδιά δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες να χειριστούν τέτοιου είδους θέματα και μπορεί να δημιουργηθούν επιπλέον προβλήματα και προστριβές στις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπλέον, ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνει η σχολική τάξη αίθουσα δικαστηρίου. Αυτή η διάσταση του θέματος προϋποθέτει ότι οι διδάσκοντες διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες να χειριστούν επιδέξια και με ευελιξία τόσο λεπτά και ευαίσθητα ζητήματα.

Παρόλα αυτά, μικρής κλίμακας ερευνητικά δεδομένα από τη Μ. Βρετανία δείχνουν ότι σε σχολείο που εφαρμόστηκε πειραματικά η στρατηγική του ορισμού και της τήρησης των κανόνων συμπεριφοράς από τα ίδια τα παιδιά, με την επιβολή κυρώσεων και ποινών σε

όσους εκπαιδευόμενους δεν τους τηρούσαν τα αποτελέσματα ήταν πολύ καλά. Οι κανόνες ήταν σε λογική βάση και υπήρχε δίκαιη και ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών. Δάσκαλοι, γονείς και σχολικοί αρμόδιοι έμειναν έκπληκτοι από το αποτέλεσμα της εφαρμογής της συγκεκριμένης στρατηγικής καθώς διατίθεται περισσότερος χρόνος για την εκπαιδευτική διαδικασία (περιοδικό Suffolk Education News). Βέβαια, τα συγκεκριμένα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του μικρού δείγματος και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Ο Glassier θεωρεί ότι το μοντέλο της γενικής συνέλευσης μπορεί να εφαρμοστεί και για ατομικές περιπτώσεις όπου μεμονωμένα άτομα παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Βέβαια, για μεμονωμένες περιπτώσεις μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το μοντέλο ατομικών περιπτώσεων το οποίο είναι παρόμοιο με το μοντέλο των Joyce και Weil. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο εκπαιδευτικός διερευνά και αντιλαμβάνεται τις ρίζες του προβλήματος και βοηθά τον/την μαθητή/τρια να δει το πρόβλημα και στη συνέχεια να δημιουργήσει ένα σχέδιο βελτίωσης της συμπεριφοράς του, εξασφαλίζοντας την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών και τις συνθήκες ανάπτυξης της μαθητικής του αυτονομίας. Δυσκολίες μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή και αυτού του μοντέλου καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκχωρήσει κάποια δικαιώματα στους εκπαιδευόμενους πράγμα που δεν γίνεται εύκολα αποδεκτό.

Ο Aronfreed επηρεασμένος από τις αρχές της κοινωνιογνωστικής ψυχολογίας διαμόρφωσε το 1976 το μοντέλο επαγωγικού αυτοελέγχου. Βασισμένος στην αρχή της κοινωνιογνωστικής ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι η αναζήτηση της κοινωνικής επιδοκιμασίας και συνεπώς η αποφυγή της κοινωνικής αποδοκιμασίας, το άτομο αποδέχεται τις υπάρχουσες κοινωνικές αξίες και νόρμες συμπεριφοράς. Με βάση αυτή τη θεωρία όταν το παιδί γνωρίζει τις επιπτώσεις των πράξεών του θα αποφύγει να υιοθετήσει συμπεριφορές που θα του δημιουργήσουν προβλήματα. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην πληροφόρηση, υπόδειξη και ανατροφοδότηση των επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς τις οποίες και αμείβει. Παράλληλα, γνωστοποιεί σ' όλους τις επιπτώσεις της ανάρμοστης συμπεριφοράς, η οποία αγνοείται.

Συνεπώς, το παιδί αξιολογεί και αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του, μέσα από ένα κλίμα αποδοχής που πιθανότατα να το οδηγήσουν να αναλάβει πρωτοβουλία επανόρθωσης. Η ειδοποιός διαφορά αυτής της προσέγγισης με την μιχεβιοριστική-παραδοσιακή προσέγγιση είναι ότι χρησιμοποιείται ο εσωτερικός αυτοέλεγχος, το παιδί καλείται να δει, να κατανοήσει και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του, αξιοποιώντας τη

θετική συμπεριφορά, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο έλεγχος γίνεται από τον εκπαιδευτικό που στρέφει την προσοχή στην αρνητική πλευρά της συμπεριφοράς και στην τιμωρία αυτής. Τα ψυχοδυναμικά μοντέλα επιμένουν στην αναζήτηση και κατανόηση των κινήτρων συμπεριφοράς, κίνητρα εξασφάλισης προσοχής, επίδειξης δύναμης, επιδίωξη εκδίκησης και εκδήλωση συναισθημάτων κατωτερότητας, κατ' ιδίαν συζήτηση. Επιχειρούν να βρουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων ή πρόληψής τους καλύπτοντας τις βασικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

Τη σημασία που έχει η θετική αυτοαντίληψη και η ενεργοποίηση της μαθητικής πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας υπογραμμίζουν και οι υποστηρικτές της ανθρωπιστικής σχολής. Σε αντιδιαστολή με τις αρχές της μιχεβιοριστικής σχολής, η ανθρωπιστική σχολή τονίζει ότι η αυτοπραγμάτωση διευκολύνεται όταν επικρατεί ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, αποδοχής και ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου, ανάλογα με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το περιβάλλον. Ως εκ τούτου πρωταρχικό μέλημα του σχολείου είναι να εξασφαλίσει το κατάλληλο κλίμα που θα επιτρέψει στο παιδί να εκφραστεί ελεύθερα και να αντιλαμβάνεται πως ότι συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη, μάθηση, δραστηριότητες, δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσα αυτοπραγμάτωσής του. Η ανθρωπιστική σχολή επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές θετική αυτοαντίληψη και προτείνει την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς με ενεργοποίηση της πρωτοβουλίας και υπευθυνότητάς τους, της απόρριψης των ποινών-αμοιβών και της ανάπτυξης της ουσιαστικής επικοινωνίας μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων.

Ειδικότερα, ο C. Rogers εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής σχολής, διαμόρφωσε το μοντέλο της μη κατευθυνόμενης συμβουλευτικής, όπου ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει προσωπική επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες για θέματα που τους/τις ενδιαφέρουν ή δυσκολίες που συναντούν κατά την ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση. Αναμφισβήτητα, η επικοινωνία είναι αποτελεσματική όταν γίνεται μέσα σ' ένα κλίμα αποδοχής και κατανόησης που θα επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, να ανακαλύψουν τα προβλήματα τους και να αποφασίσουν να προτείνουν λύσεις που θα τους ενεργοποιήσουν να τα επιλύσουν ώστε να νιώσουν καλύτερα με το εαυτό τους και τους άλλους. Οι αμοιβές του παιδιού σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση είναι μόνο εσωτερικές όπως για παράδειγμα η αποδοχή, η κατανόηση και το ενδιαφέρον.

Στις ίδιες κατευθύνσεις κινείται και ο Gordon οπαδός επίσης της ανθρωπιστικής σχολής. Ο ίδιος θέτει ως σκοπό την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας, χωρίς τη βοήθεια αμοιβών ή ποινών καθώς τις θεωρεί μεθόδους πειθαναγκασμού. Μείζονος σημασίας

θεωρεί την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητών/τριων. Κατά τον Gordon οι ποινές δεν έχουν θέση στο πλαίσιο του σχολείου ούτε βέβαια στην οικογένεια ή σε κάποιον άλλο χώρο για παράδειγμα εργασιακό διότι είτε ανατροφοδοτούν την απειθαρχία και εμπεδώνουν σε όσους τις υφίστανται βίαιες μορφές συμπεριφοράς, είτε υποτάσσουν τα άτομα και τα οδηγούν στην επιτέλεση πράξεων που αντιβαίνουν τις προσωπικές τους επιλογές, που θα έκαναν σε περίπτωση που δεν είχαν κοινωνικοποιηθεί στα πλαίσια της υπακοής στις αυθεντίες.

Τη συγκεκριμένη άποψη την τεκμηριώνει αναφέροντας την εμπειρία του ναζισμού και το πείραμα του S. Milgram, όπου οι συμμετέχοντες δεν δίστασαν να δώσουν υψηλής τάσης ηλεκτροσόκ σε κάποιον άνθρωπο (ήταν ηθοποιός, αλλά δεν το γνώριζαν), κατόπιν εντολής και παρουσίας των επιστημόνων που διεξήγαγαν το πείραμα. Παρόμοια είναι και η άποψή του για τις αμοιβές, όπως ο έπαινος, η βαθμολογία καθώς χρησιμοποιούνται για την καθυπόταξη των επιθυμιών του παιδιού και όχι για την ενίσχυση των εσωτερικών τάσεων για αυτορρύθμιση και αυτοανάπτυξη. Βασίζόμενος σ' ευτά τα δεδομένα ο Gordon για την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας προτείνει το μοντέλο αποτελεσματικότητας. Η διαφορετικότητα αυτού του μοντέλου είναι η ιδέα του ποιος έχει το πρόβλημα, ο/η εκπαιδευτικός ή ο/η μαθητής/τρια. Αν το πρόβλημα είναι του εκπαιδευτικού αναλαμβάνει ο ίδιος να το λύσει. Αν είναι του παιδιού αναλαμβάνει το παιδί την ευθύνη επίλυσης.

Με βάση αυτή την προσέγγιση ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τρεις τεχνικές για την επίλυση των προβλημάτων. Η πρώτη είναι η τεχνική των προσωπικών μηνυμάτων όπου ο/η εκπαιδευτικός διατυπώνει τα μηνύματα σε πρώτο ενικό πρόσωπο εκφράζοντας παράλληλα τα συναισθήματα που του προκαλεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας και τις επιπτώσεις που έχει στον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό. Ένα τέτοιο μήνυμα για παράδειγμα θα μπορούσε να είναι: «Μαρία, όταν δεν με προσέχεις αισθάνομαι ότι με περιφρονείς και αυτό με επηρεάζει αρνητικά στον τρόπο διδασκαλίας». Η δεύτερη είναι η τεχνική της εμπνητικής ακρόασης όπου ο/η δάσκαλος/α δείχνει κατανόηση και ακούει προσεκτικά το πρόβλημα του παιδιού, χωρίς να επιβάλλει τις δικές του/της λύσεις, ή να δίνει διαταγές, συμβουλές υποδείξεις ή να κάνει διάφορες κρίσεις και επικρίσεις, που μπορεί να προκαλέσουν την αντίδραση των μαθητών/τριών. Η τρίτη είναι η τεχνική των τριών βημάτων που μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις που το πρόβλημα ανήκει στο/στη δάσκαλο/α και στο μαθητή/τρια.

Το πρώτο βήμα είναι να εντοπίσει ο/η εκπαιδευτικός τις ανάγκες των μαθητών/τριων. Μέσω άμεσων ή έμμεσων ερωτήσεων μπορεί να διαπιστώσει τις αιτίες της μη επιθυμητής συμπεριφοράς, τι πραγματικά επιζητούν οι μαθητές/τριες και συμπεριφέρονται μ' αυτόν

τον τρόπο και να προσπαθήσει να τις ικανοποιήσει. Έρευνες δείχνουν ότι οι πιο συχνές ανάγκες των μαθητών/τριών είναι αποδοχή και η προσοχή. Σ' αυτή την περίπτωση πρωταρχικό μέλημα του/της εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ανάθεση ρόλων, καθηκόντων, αρμοδιοτήτων που θα ενισχύσουν την αυτοεικόνα του και θα μεταφέρουν το μήνυμα στους συμμαθητές/τριες του ότι γίνεται αποδεκτός/ή από το διδάσκοντα, άρα το ίδιο θα πρέπει να γίνει και από τους ίδιους.

Το δεύτερο βήμα είναι η τροποποίηση του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό. Με τον όρο περιβάλλον εννοούνται οι συνθήκες, το κλίμα που επικρατούν στη σχολική τάξη, το στιλ ηγεσίας του δασκάλου/ας, οι μέθοδοι, το περιεχόμενο διδασκαλίας καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Το τρίτο βήμα είναι η προσεκτική ακρόαση του παιδιού που βοηθά στη συναισθηματική εκτόνωση η οποία είναι απαραίτητη για ηρεμήσει το παιδί και να αναζητήσει λύση στο πρόβλημά του. Κρίσιμο σημείο είναι ο παιδαγωγικός χειρισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν χαρακτηρίζει ποτέ τα πρόσωπα αλλά τις πράξεις, απορρίπτει την ανάρμοστη συμπεριφορά αλλά αποδέχεται το παιδί ως προσωπικότητα.

Οι προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω χαρακτηρίζονται αναπτυξιακές λόγω του ότι βοηθούν τον/την μαθητή/τρια να συνειδητοποιήσει την αναποτελεσματικότητά και την προβληματικότητα της συμπεριφοράς του και τον στηρίζουν στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων μορφών συμπεριφοράς. Η διαφορά τους έγκειται στον τρόπο επίτευξης. Κάποια μοντέλα χρησιμοποιούν κυρώσεις αμοιβαιότητας οι οποίες βασίζονται στις φυσικές συνέπειες ή στις λογικές συνέπειες της παρεκβατικής συμπεριφοράς, κάποια άλλα χρησιμοποιούν αμοιβές και ποινές με εξαίρεση το μοντέλο του Gordon που βασίζεται αποκλειστικά στη καλή επικοινωνία και σχέση μεταξύ μαθητών/τριων και εκπαιδευτικών χωρίς τη χρήση αμοιβών ή ποινών.

3.3 Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Ο/η εκπαιδευτικός, θα πρέπει να προετοιμαστεί στην αρχιτεκτονική της μάθησης και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας ώστε να αναπτύξει τις διδακτικές του/της ικανότητες και να οδηγεί σωστά τους/τις μαθητές/τριες του στην αναζήτηση, στην κατάκτηση της γνώσης και στην απόκτηση στάσεων και διαμόρφωση της κατάλληλης συμπεριφοράς ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις του μέλλοντος σαν πολίτες. Μια πλήρης προετοιμασία δασκάλου/ας προϋποθέτει και πλούσια πρακτική εξάσκηση που θα

αγκαλιάζει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικών τάξεων, μορφωτικού-πολιτιστικού υπόβαθρου και καταγωγής. Ακόμη, για να είναι καρποφόρα η πρακτικό-θεωρητική κατάρτιση θα πρέπει τα δύο σκέλη να βρίσκονται σε συνεχή σχέση ανατροφοδότησης και αρμονικής συνεργασίας αλλιώς η θεωρία πελαγοδρομεί και η πράξη μένει αβοήθητη.

Η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού εκφράζεται: με την νοημοσύνη του/της, με την επιμονή στο έργο του/της, με την ευχάριστη διάθεση, με την συναισθηματική θέρμη, με την ψυχική ωριμότητα. Αυτό σημαίνει ότι δεν κλαίει μπροστά στους/στις μαθητές/τριες, ούτε χάνει τον έλεγχο, ούτε ανεβάζει τον τόνο της φωνή του/της. Είναι συνεπής, σταθερός δεν διαπραγματεύεται για παράδειγμα το θέμα των απουσιών (όταν ο/η εκπαιδευόμενος απουσιάζει αδικαιολόγητα από τη σχολική τάξη, θα σημειωθεί η απουσία), τη βαθμολογία ή τη συμπεριφορά. Τη συνέπεια την επιδεικνύει ο/η ίδιος/ια και την επιζητεί από τους/τις μαθητές/τριες του.

Αδικαιολόγητες και συχνές απουσίες του/της ιδίου/ιας, συχνές αργοπορίες, ελλιπής προετοιμασία, αθέτηση υποσχέσεων κλονίζουν την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών. Αυτός ο κλονισμός έχει άμεσες επιπτώσεις στο προσωπικό και το επαγγελματικό του γόητρο. Αυτό έχει αντίκτυπο και στη στάση και συμπεριφορά των παιδιών στη σχολική τάξη. Το αυταρχικό στιλ συμπεριφοράς δεν επιλύει μακροπρόθεσμα κανένα πρόβλημα, ίσως να το καταστέλλει και οι μαθητές/τριες του/της αυταρχικού/ής εκπαιδευτικού συνήθως παρουσιάζουν επιθετικότητα στις μεταξύ τους σχέσεις. Η αυταρχική συμπεριφορά παρατείνει την ετερόνομη πειθαρχία και αντιμάχεται τη βασική επιδίωξη του/της που είναι να καταστήσει τους/τις μαθητές/τριες του ηθικά και κοινωνικά αυτόνομους.

Ένας/μία εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει μαθητές/τριες με δυσκολίες συμπεριφοράς και όχι μόνο, πρέπει να έχει ασκηθεί και να έχει αναπτύξει τις δεξιότητες της καλής κριτικής, να είναι έξυπνος/η, ευέλικτος/η, να είναι κοινωνικός/ή, ευαίσθητος/η και υπομονετικός/ή, να προσαρμόζεται εύκολα, να είναι ευφάνταστος/η, άριστα καταρτισμένος/η και συνεργάσιμος/η, να γνωρίζει τις αδυναμίες του εαυτού του/της και να αντιλαμβάνεται πώς τον/την βλέπουν οι άλλοι. Λέγεται ότι η καλή αυτοκριτική έχει καλή αίσθηση του χιούμορ και όχι έπαρση ή αλαζονεία. Έτσι, θα μπορέσει να αντιληφθεί καλύτερα και την ιδιαίτερη προσωπικότητα του/της μαθητή/τριας του.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού υπάρχουν έτοιμα φύλλα αξιολόγησης (κάθετης, αφορά τον εντοπισμό του προβλήματος του παιδιού σε βάθος και οριζόντιας η οποία αφορά τον εντοπισμό του προβλήματος σε επίπεδο τάξης) ή ακόμη ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει τα δικά του για την καταγραφή της συμπεριφοράς του/της μαθητή/τριας μετά από προσεκτική παρατήρηση και ακρόαση του μαθητή/τριας. Στα φύλ-

λα αξιολόγησης μπορεί ο παρατηρητής να καταγράψει τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητάς ή και του παιχνιδιού για λίγα δευτερόλεπτα, λίγα λεπτά ή λίγες μέρες και εβδομάδες. Με βάση αυτά τα στοιχεία μπορεί να έχει μια καλύτερη εικόνα για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο/η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια, να παρέχει ουσιαστική βοήθεια και καθοδήγηση όπου χρειαστεί και η παρέμβασή του να είναι πιο στοχευμένη.

3.4 Διαπροσωπικές σχέσεις

Έργο του/της εκπαιδευτικού είναι να καταστήσει το/τη μαθητή/τρια ικανό/ή να μπορεί να ανήκει σε μια ομάδα. Όλα τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη να γίνονται αποδεκτά τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από το διδάσκοντα. Αυτό αποτελεί το θεμελιώδη λίθο για την εδραίωση ενός καλού κλίματος μέσα στη σχολική αίθουσα. Η συμμετοχική συμπεριφορά παρέχει την δυνατότητα για σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Ο/η μαθητής/τρια όμως θέλει να είναι ελεύθερος/η αλλά συγχρόνως χρειάζεται την ζεστασιά, την τρυφερότητα, την προστασία, την ασφάλεια, τη βοήθεια και την υπακοή, ώστε να μπορεί να αποδεχθεί τους ήδη υπάρχοντες σχολικούς κανονισμούς και να αποβάλλει και όχι να αυξήσει, μέσω των σχολικών διατάξεων και κανονισμών το αίσθημα της αποξένωσης και της απομόνωσης. Πρόκειται για ένα επάγγελμα υψηλών απαιτήσεων που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και ποικίλου χαρακτήρα γνώσεις και δεξιότητες για να επιτευχθεί ο τυπικός στόχος που ορίζεται από την πολιτεία και ο ουσιαστικός που επιτυγχάνεται από την αρμονική συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και μεταξύ δασκάλου/ας και μαθητών/τριών.

3.5 Η οργάνωση της τάξης

Οι Wang, Haertel and Walberg (1993) μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνες κατέληξαν ότι η παράμετρος της οργάνωσης και διοίκησης της τάξης είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Οι Emmer, Evertson and Anderson (1980) μετά από μελέτες βρήκαν ότι οι βασικές ενέργειες-κλειδιά που είναι εξαιρετικά σημαντικές και καθοριστικές για την αποτελεσματική διδασκαλία και για την οργάνωση της τάξης είναι:

- Η σαφήνεια. Καθαρή, κατανοητή και λογική παρουσίαση των κύριων σημείων, βήμα προς βήμα πορεία, σαφής και άμεση προφορική παρουσίαση.
- Η ποικιλία τόσο των δραστηριοτήτων όσο και των διδακτικών μέσων.

- Η προσήλωση στο έργο. Επικέντρωση στους στόχους, υψηλές και ρεαλιστικές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών/τριών και συστηματική αξιολόγηση της επίδοσης τους.
- Η επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία. Η συστηματική παρακολούθηση των εργασιών, η έγκαιρη αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών και η ελαχιστοποίηση χρονοβόρων διαδικασιών θεωρούνται σημαντικά συστατικά της μαθησιακής διαδικασίας.
- Ο ικανοποιητικός βαθμός επιτυχίας. Αποτελέσματα διαφόρων ερευνών συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι το 60% μέχρι και το 70% του χρόνου τους οι μαθητές πρέπει να ασχολούνται με εργασίες που τους επιτρέπουν να δοκιμάζουν επιτυχία σε ικανοποιητικό βαθμό.

Μια επόμενη έρευνα των και Evertson και άλλων (1994), κατέδειξε ότι και οι παρακάτω παράμετροι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της τάξης:

- Σταθερότητα και αποφασιστικότητα
- Εργατικότητα και ενεργητικότητα
- Εγρήγορση
- Τάξη, σύστημα, καθαριότητα
- Προσήλωση στην εργασία
- Ολοκληρωμένος και συστηματικός προγραμματισμός

Ο παρακάτω κατάλογος σημείων μπορεί να βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό στην καλύτερη οργάνωση και διοίκηση της τάξης.

- Σαφείς κανόνες, στον καθορισμό των οποίων συμμετέχουν οι μαθητές/τριες και διδασκαλία και επιμονή στην τήρησή τους.
- Η διδασκαλία να ξεκινά έχοντας την προσοχή όλων των παιδιών. Ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει την προσοχή λέγοντας "μπορώ να έχω την προσοχή σας παρακαλώ;" Αν δεν εξασφαλιστεί η προσοχή όλων τότε είναι προτιμότερο να σιωπήσει ο/η δάσκαλος/α και μετά να συνεχίσει τη διδασκαλία. Ο τρόπος ομιλίας να είναι σταθερός, αποφασιστικός και με αυτοπεποίθηση.
- Ο/η εκπαιδευτικός να βρίσκεται στην τάξη εγκαίρως, ώστε να αρχίσει το μάθημά αμέσως, γνωρίζοντας τι θέλει να κάνει και τη σειρά των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσει.
- Το κάθε παιδί να έχει ευκαιρίες αναγνώρισης και διάκρισης χωρίς να ευνοούνται ορισμένα.

- Οι ιδιαίτερες παρατηρήσεις σε κάποιο/α μαθητή/τρια να γίνονται στον/στην ίδιο/α και όχι μπροστά σε όλους.
- Να αποφεύγεται ο εκφοβισμός και να καλλιεργείται η υπευθυνότητα και ο αυτοέλεγχος ώστε κάθε παιδί να αισθάνεται υπεύθυνο.

Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η σχολική τάξη είναι μία σημαντική απόφαση που καλείται να πάρει ο/η εκπαιδευτικός. Καλύτερα λειτουργεί ο συλλογικός τρόπος οργάνωσης και η οριζόντια επικοινωνία. Με τον όρο συμμετοχικό στυλ οργάνωσης εννοείται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνεργατική τάξη οι πρακτικές μετάδοσης της γνώσης είναι ριζικά διαφορετικές από τη δασκαλοκεντρική τάξη. Ο τρόπος εργασίας των μαθητών/τριών είναι τόσο ατομικός, όσο και ομαδικός. Η συνεργασία είναι το κλειδί λειτουργίας της τάξης. Ακόμα και η ατομική εργασία αποτελεί μια φάση της συνεργασίας. Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών να είναι συνεχής και δυναμική. Ο διάλογος πρέπει να είναι η βασική μορφή επικοινωνίας.

3.6 Η ποιότητα του μαθήματος

Η ποιότητα του μαθήματος έγκειται στην προετοιμασία. Ο όρος προετοιμασία-προγραμματισμός περιλαμβάνει δύο σκέλη, τη μακροπερίοδη προετοιμασία δηλαδή, ετήσια και τη μακροπερίοδη προετοιμασία, δηλαδή εβδομαδιαία και ημερήσια. Έτσι, ο/η δάσκαλος/α θέτει τους γενικούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους και τους υλοποιεί με λογική και μεθοδολογική συνέπεια. Φροντίζει οι στόχοι, οι μέθοδοι, το περιεχόμενο και τα διδακτικά υλικά να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών της τάξης ώστε να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, αλληλεπιδρά με την τάξη, προχωρά ομαλά από τη μια φάση διδασκαλίας στην επόμενη, ανακεφαλαιώνει και τελειώνει με φυσικότητα το μάθημα. Απευθύνει ερωτήσεις προς όλους τους εκπαιδευόμενους και αναθέτει κατάλληλες εργασίες για το σπίτι, με συγκεκριμένο στόχο οι οποίες ελέγχονται την επόμενη φορά.

3.7 Τεχνικές προσέλευσης, διατήρησης του ενδιαφέροντος και διατήρησης της μαθητικής προσοχής

Οι τεχνικές προσέλευσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος είναι ίσως η καλύτερη μέθοδος πρόληψης της ανάρμοστης μαθητικής συμπεριφοράς. Η προσέλευση και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών είναι μια δύσκολη και σύνθετη υπόθεση αν συνυπολογιστεί ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων του σχολείου σε πολλές

περιπτώσεις δεν συνδέεται με την καθημερινή ζωή, τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα, των παιδιών ή δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες ή στις δυνατότητές τους, γεγονός που δεν προσδίδει κανένα νόημα στη μαθησιακή διαδικασία. Αναμφισβήτητα, η προσέλκυση της προσοχής προάγει τη μάθηση, διώχνει τη ανία και δίνει ένα ανθρώπινο πρόσωπο στη μαθησιακή διαδικασία. Το συγκεκριμένο θέμα απασχόλησε έντονα τους παιδαγωγούς που προτείνουν διάφορες τεχνικές οι οποίες απευθύνονται είτε στον εντυπωσιασμό των αισθήσεων, είτε στην προβληματοποίηση της σκέψης (Burden, 1995).

Πρωταρχικό ρόλο παίζουν το φυσικό περιβάλλον (διάταξη θρανίων) που θα πρέπει να παρέχει σ' όλους τη δυνατότητα οπτικής επικοινωνίας με τον πίνακα και τον/την εκπαιδευτικό και η κάλυψη των βιολογικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των παιδιών ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχουν άλλα προβλήματα ή ερεθίσματα που μπορεί να αποσυντονίσουν τη μαθητική προσοχή. Εδώ, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επίλυση τέτοιου είδους προβλημάτων δεν εξαρτάται πάντα από τον εκπαιδευτικό. Αν αυτές οι προϋποθέσεις πληρούνται τότε κρίσιμη κρίνεται η προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της προσοχής των παιδιών στην αρχή του μαθήματος. Λέγεται ότι «η αρχή είναι το ήμισυ του παντός» και αυτό ισχύει και για τη διδασκαλία. Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιούνται εποπτικά μέσα όπως για παράδειγμα εικόνες, χάρτες, διαγράμματα, σχήματα, προπλάσματα, βιντεάκια, γελοιογραφίες που σχετίζονται με το διδασκόμενο αντικείμενο.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της ψυχολογίας τα αντικείμενα που μπορούν εύκολα να διεγείρουν την προσοχή συνήθως διαφέρουν από τα κανονικά είτε σε μέγεθος είτε σε ένταση ή έχουν το στοιχείο της κίνησης ή του απροσδόκητου. Ενδεχομένως και ένα ανέκδοτο, η αφήγηση μιας ιστορίας αστείας, πραγματικής ή φανταστικής, η διήγηση ενός μύθου ή παραμυθιού, ίσως κάτι από την επικαιρότητα μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά τόσο στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών αλλά και στον εμπλουτισμό του μαθήματος. Επίσης, η γνωστοποίηση του διδακτικού στόχου στους εκπαιδευόμενους καθώς και ο καθορισμός συγκεκριμένου σκοπού των δραστηριοτήτων ή οποιονδήποτε δράσεων αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας συμβάλλει στην προσέλκυση της προσοχής. Αυτό για παράδειγμα μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις που ανατίθεται στους μαθητές/τριες να διαβάσουν ένα κείμενο να γνωρίζουν εκ των προτέρων το σκοπό. Ο/η δάσκαλος/α θέτει ερωτήσεις που θα βοηθήσει τα παιδιά να επικεντρώσουν την προσοχή τους τη στιγμή που θα διαβάζουν το κείμενο, προκειμένου να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες, χαρακτηριστικά του ήρωα ή οτιδήποτε έχει ζητηθεί. Μετά την απάντηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων μπορεί να ακολουθήσει η διεξοδική ανάλυση του κειμένου.

Ένας άλλος τρόπος προσέλκυσης προσοχής μπορεί να είναι ο προβληματισμός των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, να αναρωτηθούν πώς συμβαίνει ένα φυσικό φαινόμενο όπως η βροχή. Ακόμη, καλύτερα αποτελέσματα προκύπτουν όταν προστεθεί και το στοιχείο του αιφνιδιασμού, ενδεικτικά μια ερώτηση σε σχέση με το νερό θα μπορούσε να είναι «γιατί το υψηλής θερμοκρασίας νερό παγώνει νωρίτερα από το χαμηλής θερμοκρασίας;». Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενεργοποιείται η προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών όταν συμμετέχουν και εκτελούν οι ίδιοι/ιες ένα πείραμα, κάνουν μια δραστηριότητα ή μια εργασία. Άλλωστε, τα άτομα θυμούνται το 10% όσων διαβάζουν, το 20% όσων ακούνε, το 30% όσων βλέπουν, το 50% όσων βλέπουν και ακούνε ταυτόχρονα, το 80% όσων λένε και το 90% όσων λένε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούν πράξεις που απαιτούν σκέψη στις οποίες εμπλέκονται ενεργητικά (Cole & Cole, 2002).

Η γλώσσα του σώματος, οι κινήσεις και ο τόνος της φωνής του/της εκπαιδευτικού μπορεί να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών. Το είδος της γλωσσικής επικοινωνίας και το είδος των αντιδράσεων του/της εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας καθορίζουν το βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών και τον τύπο του κλίματος που θα επικρατήσει.

3.8 Μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς

Ο Emmer και οι συνεργάτες του (1997), καθώς και οι Levin και Nolan (1996), προτείνουν τα παρακάτω:

- Διατήρηση της οπτικής επαφής με τους/τις μαθητές/τριες.
- Χρήση λεκτικών σχημάτων.
- Πλησίασμα των μαθητών/τριων.
- Χαμόγελο και κούνημα του κεφαλιού.
- Υποβολή ερώτησης με πολύ ήρεμο τρόπο να πουν τον κανόνα που παρενέβησαν.
- Ζητάμε με σταθερή και ευγενική φωνή να σταματήσουν.
- Ενημερώνουμε την οικογένειά για την εκδήλωση επιθυμητής ή μη συμπεριφοράς.
- Στρέφουμε την προσοχή στις εργασίες που εκείνη την ώρα λαμβάνουν χώρα και υπενθυμίζουμε τι χρειάζεται να πράξουν.

Τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς μπορεί να προσδιορισθούν στα εξής:

- ύπαρξη αμοιβών εξωτερικών και εσωτερικών.
- η δυναμική της μίμησης των προτύπων,
- η σύναψη συμφωνίας,

- η αρνητική αμοιβή η οποία συνίσταται στο σταμάτημα της δυσάρεστης εμπειρίας.

Η νέα προοπτική θεώρησης της μαθητικής συμπεριφοράς υλοποιείται με τρεις κυρίως τρόπους:

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

Ένα στοιχείο της νέας θεώρησης είναι ότι αντιλαμβάνεται τη σχολική τάξη ως ένα οικοσύστημα. Για να κατανοηθεί η επιθυμητή ή η ανεπιθύμητη συμπεριφορά ενός μέλους του οικοσυστήματος (μαθητή - δασκάλου - άλλου προσώπου) μελετούνται συστηματικά οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στο οικοσύστημα. Για να τροποποιηθεί η συμπεριφορά του μέλους, παρέμβαση γίνεται όχι μόνο στο μέλος αυτό, αλλά και στο οικοσύστημα για να επέλθουν οι ανάλογες αλλαγές. Επιχειρείται να επιτευχθεί αλλαγή στην εκπαιδευτική ματιά και στάση. Το παραδοσιακό σχολείο επικεντρώνει την προσοχή του στην αποτροπή και τον κολασμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και όχι τόσο στην ανάδειξη της θετικής.

Αντίθετα, το σύγχρονο σχολείο προσπαθεί να «πιάσει» τους μαθητές στην όμορφη στιγμή τους, να την αναδείξει και να την ανατροφοδοτήσει και συχνά όταν κρίνει σκόπιμο να τους διδάξει με συστηματικό τρόπο τις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς. Το νέο αυτό πνεύμα εκφράζει άριστα η παιδαγωγική βιβλιογραφία με τη συναισθηματική φράση: «πιάσε τους στην καλή τους ώρα» (catch them being good). Η νέα θεώρηση της μαθητικής συμπεριφοράς από το σύγχρονο σχολείο ανατρέπει την αναλογία ποινών-αμοιβών, υπέρ των αμοιβών, γεγονός που θα έχει θετική επίπτωση στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών/τριών. Γενικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προκρίνονται οι τακτικές ενθάρρυνσης έναντι αυτών της αποθάρρυνσης: αμοιβές, προσωπικό παράδειγμα, προοδευτική μορφοποίηση συμπεριφοράς, η σύναψη συμφωνίας και τέλος η αρνητική αμοιβή.

3.8.1 Αμοιβές

Οι αμοιβές που χρησιμοποιούνται στην αρχή είναι συνήθως εξωτερικές αμοιβές, οι οποίες σιγά-σιγά μετουσιώνονται σε εσωτερικές αμοιβές καθώς δημιουργούνται τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία συνίστανται στην ικανοποίηση από τον ίδιο τον εαυτό καθώς θα υφίσταται η αίσθηση ότι κάτι το σημαντικό συντελείται. Δεδομένου ότι τα παιδιά παίρνουν ευχαρίστηση από την ικανοποίηση της περιέργειας, όταν αναγνωρίζεται η προσπάθεια που καταβάλλουν και αυτή η αίσθηση επιτυχίας τους ενεργοποιεί να συνεχίσουν τις προσπάθειες τους.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι πρέπει να διαχωρίζεται ο αναποτελεσματικός έπαινος από τον αποτελεσματικό. Για να έχει θετικά αποτελέσματα πρέπει να δίνεται με φυσικό τρόπο. Δηλαδή, μπορούν να επισημανθούν συγκεκριμένες δραστηριότητες για παράδειγμα «καλός ο τρόπος που χρησιμοποίησες για να λύσεις το πρόβλημα» ή «είναι καλή η δουλειά σου στο ...», «μου αρέσεις, αλλά δεν μου αρέσει αυτό που κάνεις» (Χανιωτάκης, 2009). Προτιμότερο είναι να χρησιμοποιούνται δηλωτικές προτάσεις και όχι θαυμαστικές. Επίσης, μπορεί να συνδεθεί ο λεκτικός έπαινος με το μη λεκτικό όπως ένα χαμόγελο. Είναι καλύτερα να αποφεύγονται οι γενικές εκφράσεις όπως «Σήμερα τα πήγες καλά» ή «ήσουν καλός σήμερα», αλλά να είναι πιο συγκεκριμένος ο έπαινος όπως «τα κατάφερες ωραία στη λύση του προβλήματος με τον συμμαθητή/τρια σου», «συνεργάστηκες πολύ καλά με τους συμμαθητές σου για την εκτέλεση του πειράματος».

Όταν ο έπαινος είναι άμεσος και με επεξήγηση το παιδί γνωρίζει ακριβώς γιατί επαινείται, τι κατάφερε και ότι οι προσπάθειές που κατέβαλλε τον οδήγησαν στην επιτυχία και αυτό αναγνωρίζεται με αποτέλεσμα να νιώθει ικανοποίηση, ευχαρίστηση και να αποκτά αυτοπεποίθηση. Μ' αυτόν τον τρόπο αποκτά τη βεβαιότητα ότι είναι αρκετά καλό έτσι όπως είναι, μόνο που δεν είναι έτσι όπως θα μπορούσε να είναι. Έπαινος δίνεται όχι μόνο για την επιθυμητή συμπεριφορά, αλλά και για την καταβολή προσπάθειας. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν ως αυτονόητη την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και δεν ασχολούνται παρά μόνο όταν παρουσιάζονται προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1997). Βέβαια, η επιβράβευση θα πρέπει να δίνεται με δόσεις και ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας της εργασίας. Η έντονη επιβράβευση σε εύκολες εργασίες κάνει τα παιδιά να μην εμπιστεύονται τον/την δάσκαλο/α. Φειδωλοί θα πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί και στις υλικές ανταμοιβές οι οποίες θα πρέπει να δίνονται ως έκφραση χαράς και όχι ως πληρωμή για μια επίδοση (Χανιωτάκης, 2009).

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αμείβονται με βάση την πρόοδο που σημειώνουν και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους σε σχέση πάντα με το τι είχαν επιδείξει οι ίδιοι/ιες στο παρελθόν ώστε να αποφεύγονται τυχόν προβλήματα ανταγωνισμού και να ενεργοποιούνται όλοι οι μαθητές/τριες. Σε καμιά περίπτωση οι αμοιβές δεν πρέπει να συνδέονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, γιατί αποθαρρύνονται οι αδύνατοι/ες μαθητές/τριες. Είναι απαραίτητο να μην παραβλέπεται και το συναισθηματικό κομμάτι που εμπερικλείει η διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές/τριες χρειάζονται να βρουν ευχαρίστηση μέσα στην τάξη για να αντικαταστήσουν με επιτυχία την αποτυχία και τη ματαιώση και με ενθουσιασμό την ανία.

3.8.2 Μίμηση προτύπου

Φορείς αξιών και κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών είναι τα πρότυπα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων ιδιαίτερα των κοινωνικά ανώριμων ατόμων. Οι διδάσκοντες/ουσες συνήθως αποτελούν πρότυπα μίμησης για τα παιδιά. Οι δάσκαλοι/ες που σέβονται τους/τις μαθητές/τριες τους, ακούν προσεκτικά την άποψή τους, δείχνουν κατανόηση ενδιαφέρον, ζεστασιά και υπομονή αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές τους και «διδάσκουν χωρίς να διδάσκουν». Κερδίζουν το σεβασμό των μαθητών/τριων τους γιατί είναι συνεπείς, δίκαιοι και εμπνέουν εμπιστοσύνη. Κατά συνέπεια οι μαθητές/τριες μιμούμενοι το/τη διδάσκοντα/ουσα μαθαίνουν μορφές συμπεριφοράς ή τροποποιούν παλιούς τρόπους συμπεριφοράς. Ο/η δάσκαλος/α εισπράττει πάντοτε αυτό που προσδοκά από την τάξη (Χατζηδήμου, 2001).

Κατ' επέκταση ο/η εκπαιδευτικός καλείται καθημερινά να συμπεριφέρεται με τρόπο που επιθυμεί και προσδοκά να συμπεριφερθούν οι μαθητές/τριες του/της. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα απαραίτητο κατά τη διάρκεια περιστατικών διαφωνίας και αντιπαραθέσεων. Είναι δύσκολο για ένα/μία μαθητή/τρια να εμπλακεί σε μια διαμάχη με έναν/μία εκπαιδευτικό που παραμένει ήρεμος/η και αποφορτίζει περιστατικά σύγκρουσης (O'Brien, 1998).

3.8.3 Προοδευτική μορφοποίηση της συμπεριφοράς

Για την απομάθηση παλαιών συνθηθειών και την εκμάθηση νέων αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς χρησιμοποιείται η τεχνική της «συστηματικής απευαισθητοποίησης» (systematic desensitization). Σύμφωνα μ' αυτή την τεχνική της προοδευτικής μορφοποίησης, η συμπεριφορά που πρέπει να μάθει ή να «αφήσει» ο/η μαθητής/τρια χωρίζεται σε επιμέρους ιεραρχικά δομημένες δραστηριότητες, που σταδιακά αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας τους. Βέβαια, όλες αυτές οι μορφές μάθησης γίνονται με τη βοήθεια θετικών ενισχυτών.

3.8.4 Σύναψη συμφωνίας

Η σύναψη συμβολαίου-συμφωνίας προκύπτει ως αποτέλεσμα διαλόγου μεταξύ του/της διδάσκοντα/ουσας με το/τη μαθητή/τρια. Καταγράφεται με σαφήνεια η μορφή συμπεριφοράς που καλείται να υιοθετήσει ο/η μαθητής /τρια για ορισμένο και σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης, καθορίζεται και η αμοιβή που θα λάβει το παιδί με την εκπλήρωση της συμφωνίας. Η συγκεκριμένη διαδικασία δίνει την ευκαιρία στο/στη μαθητή/τρια να κατανοήσει τις σχέσεις μεταξύ συμπεριφοράς και των συνεπειών της.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η σύναψη συμφωνίας είναι πολύ αποτελεσματική ιδιαίτερα σε εξατομικευμένες περιπτώσεις (Burden, 1995).

3.8.5 Αρνητική αμοιβή

Ο/η εκπαιδευτικός προειδοποιεί το παιδί που δεν φέρεται με τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά θα έχει ως επίπτωση την στέρηση ορισμένων προνομίων όπως για παράδειγμα απομάκρυνση από το θρανίο, προκειμένου να διορθώσει τη συμπεριφορά του. Η προειδοποίηση – απειλή αίρεται μόλις το παιδί προσπαθήσει να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Στρατηγικές αντιμετώπισης - διαχείρισης συνηθισμένων ανάρμοστων συμπεριφορών

Η σύγχρονη παιδαγωγική στηρίζεται στην αντι-αυταρχικότητα, στο διάλογο, στην αυτενέργεια, στην αυτονομία, στη συνεργασία, στο σεβασμό της παιδικής προσωπικότητας και στην αγάπη, μια αγάπη που αγγίζει και γοητεύει την παιδική ψυχή και δεν τη δυναστεύει (Χρυσafiδης, 2002). Παρ' όλες τις προσπάθειες, που μπορεί να καταβάλουμε και τα μέτρα που θα πάρουμε, είναι βέβαιο ότι πολλές φορές θα αναγκαστούμε να αντιμετωπίσουμε φαινόμενα ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού στοχεύει σε δύο πράγματα.

Πρώτον στην εξασφάλιση της τάξης που είναι απαραίτητη για την ασφαλή συνύπαρξη των μελών και την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας και δεύτερον στην ανάπτυξη της κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας των παιδιών, δεξιότητες απαραίτητες για τη λειτουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Αναμφισβήτητα, όταν βρεθούμε μπροστά σε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά θα πρέπει να ξεκινήσουμε με ανάλυση των αιτιών της μέσα από διαδικασίες απλής ή συστηματικής παρατήρησης. Πολλές φορές μια μικρή τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης μπορεί να λύσει τα προβλήματα. Ακόμη, μια αλλαγή του τρόπου ερμηνείας της συμπεριφοράς, εξέταση του προβλήματος πέρα από τον οικείο τρόπο, αλλά από την οπτική των άλλων ίσως βοηθήσει στη λύση του προβλήματος καθώς οι συμπεριφορές έχουν πολλαπλές ερμηνείες και λειτουργίες. Συγκεκριμένες προτάσεις αναλύονται διεξοδικά στις παρακάτω υποενότητες.

4.1 Οικοσυστημική προσέγγιση για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς

Οι Molnar και Lindquist (1993) διατείνονται ότι ο συνεργατικός τρόπος σκέψης ενθαρρύνει το άτομο να προσεγγίσει την προβληματική κατάσταση από οπτικές γωνίες διαφορετικές από τις δικές του και να αναγνωρίσει τα θετικά νοήματα και τις θετικές λειτουργίες αυτής τη κατάστασης. Αυτή η προσέγγιση βοηθά στο να αποφεύγονται οι διαμάχες και να αναζητούνται λύσεις. Βοηθά επίσης σε περιπτώσεις χρόνιων προβλημάτων όπου οι τεχνικές που χρησιμοποιούνταν δεν είχαν κανένα αποτέλεσμα. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναπλαισιώσει το πρόβλημα και μετά τη διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς μπορεί να επιλέξει μια εύλογη θετική ερμηνεία για αυτή, να διατυπώσει προτάσεις που περιγράφουν τη νέα ερμηνεία και να αποφασίσει για το τι θα κάνει με βάση τη νέα ερμηνεία.

Πιο συγκεκριμένα ο/η δάσκαλος/α μπορεί να σκεφτεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, τι κάνει το άτομο, πότε το κάνει και ποιος άλλος αναμειγνύεται. Κατόπιν, να δει πως αντιδρά ο/η ίδιος/ια στη συμπεριφορά αυτή και για ποιο λόγο το άτομο συμπεριφέρεται μ' αυτόν τον τρόπο. Στη συνέχεια προσπαθεί να δει τι εναλλακτική θετική ερμηνεία θα μπορούσε να δώσει στη συμπεριφορά αυτή. Για παράδειγμα αν ένα παιδί μιλάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος με το φίλο του μπορεί να είναι ότι έχει ανάγκη από κοινωνική επαφή ή ότι αγαπάει πολύ το φίλο του ή ότι είναι πολύ δραστήριο και αυτό το βοηθά να προσαρμόζεται στη σχολική ρουτίνα. Σύμφωνα, με τις ερμηνείες που θα δώσει ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει μία και να σκεφτεί με βάση αυτή πώς θα αντιδράσει διαφορετικά την επόμενη φορά. Στο παραπάνω παράδειγμα ο/η δάσκαλος/α θα μπορούσε να πει στο παιδί ότι «βλέπω ότι η φιλία σου με το Γιάννη έχει πολύ μεγάλη σημασία για σένα και ότι θέλεις λίγα λεπτά κάθε πρωί να τα λες μαζί του. Μερικές φορές η φιλία είναι το πιο σημαντικό πράγμα στον κόσμο». Μετά από ένα τέτοιο χειρισμό του/της εκπαιδευτικού το πιο πιθανό είναι το παιδί να αντιδράσει καλύτερα την επόμενη φορά ή να περιορίσει το χρόνο συνομιλίας με το φίλο του.

Σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός προσπαθήσει να αντιμετωπίσει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση μπορεί εκτός από τα παραπάνω να σκεφτεί διαφορετικά όσον αφορά τα κίνητρα, τις λειτουργίες της συγκεκριμένης συμπεριφοράς αναζητώντας τη θετική πλευρά αυτών και να εστιάσει την προσοχή σε ότι δεν αποτελεί πρόβλημα. Δηλαδή, στο παράδειγμα που αναφέρεται παραπάνω ο/η δάσκαλος/α μπορεί να θεωρήσει ότι το κίνητρο του παιδιού που μιλάει με το συμμαθητή του είναι να δείξει το ενδιαφέρον του στο φίλο οπότε η αντίδραση του/της εκπαιδευτικού θα μπορούσε να είναι διαφορετική λέγοντας «παιδιά είναι εκπληκτικό να βλέπει κανείς το ενδιαφέρον που δείχνει ο ένας για τον άλλο».

Όσον αφορά τις θετικές λειτουργίες αυτής της συμπεριφοράς ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σκεφτεί ότι καθώς τα παιδιά μιλάνε δεν ασχολούνται με τις εργασίες τους και αυτό σημαίνει λιγότερα γραπτά για εξέταση ή εξοικονόμηση χρόνου για να ασχοληθεί με άλλους μαθητές που χρειάζονται τη βοήθειά του/της. Η αντίδραση του/της δασκάλου/ας προς το παιδί θα μπορούσε να είναι: «είχα στεναχωρηθεί μαζί σου γιατί μου φαινόταν ότι αποσπούσες πολύτιμο χρόνο από τους συμμαθητές σου, αλλά όταν το σκέφτηκα περισσότερο αντιλήφθηκα ότι όταν κάνεις τόση λίγη δουλειά, στην πραγματικότητα μου προσφέρεις περισσότερο χρόνο που μπορώ να αφιερώσω για να βοηθήσω άλλα παιδιά. Είναι ασυνήθιστο για ένα/μια μαθητή/τρια να θυσιάσει για τους συμμαθητές του το χρόνο και την προσοχή που δικαιούται από το/τη δάσκαλο/α του».

Ασυνήθιστο επίσης θα είναι για τα παιδιά ο/η εκπαιδευτικός να αντιδράσει με χιούμορ, με εύθυμη διάθεση ή με ένα χαμόγελο, γεγονός που θα θέσει το πρόβλημα σε μία νέα προοπτική και μέσω των θετικών συναισθημάτων που δημιουργούνται είναι δυνατό να προωθηθεί η δημιουργική λύση του προβλήματος. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε καταστάσεις χρόνιων προβλημάτων ή σε περιπτώσεις που συγκεκριμένη συμπεριφορά και η αντίδραση σ' αυτήν είναι προβλέψιμες. Σε άλλες περιπτώσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές παρεμβάσεις πάντα με στόχο να βοηθήσει το άτομο να βελτιώσει τη θέση του στο κοινωνιόγραμμα της τάξης με αποτέλεσμα τη βελτίωσή του στη συμπεριφορά και όχι μόνο. Η έμφαση θα πρέπει να δίνεται πάντα σ' αυτό που θέλουμε να κάνουν τα παιδιά και όχι σ' αυτό που πρέπει ν' αποφύγουν.

Κατά συνέπεια η παρέμβαση του/της δασκάλου/ας θα πρέπει να γίνεται με φειδώ, με τον απλούστερο και λιγότερο καταπιεστικό τρόπο. Καλό είναι να εφαρμόζονται οι αρχές της ελάχιστης και στη συνέχεια της προοδευτικής παρέμβασης. Αν για παράδειγμα η αποκατάσταση της τάξης μπορεί να γίνει με ένα απλό βλέμμα του εκπαιδευτικού τότε δεν χρειάζεται να κάνει κάποιο σχόλιο ή επίπληξη. Αν όμως, αυτή η παρέμβαση δεν είναι επιτυχής τότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν πιο άμεσες παρεμβάσεις, υποδείξεις και προτάσεις. Η δεύτερη παρέμβαση αρχίζει λιγότερο περιοριστικά και προοδευτικά γίνεται πιο έντονη και περισσότερο περιοριστική. Για παράδειγμα αν ο/η μαθητής/τρια συνεχίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ο/η εκπαιδευτικός του/της ζητά να ασχοληθεί με συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα. Αν παρόλα αυτά το παιδί δεν τροποποιήσει την συμπεριφορά του μπορεί να του ζητηθεί να επιλέξει ένα άδειο θρανίο για να συνεχίσει απερίσπαστο την εργασία του.

Η βιβλιογραφία προτείνει κάποιες τεχνικές που ενδεχομένως να βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη χωρίς βέβαια να είναι πανάκεια. Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μη λεκτικά σχήματα, παρεμβαίνει πιο έμμεσα και σταδιακά προχωρά σε πιο άμεσες παρεμβάσεις με τη βοήθεια των λεκτικών σχημάτων. Όλα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

4.2 Μη λεκτικά σχήματα

Μια αποτελεσματική πρακτική για μικροπροβλήματα συμπεριφοράς στην σχολική τάξη είναι η χρήση μη λεκτικών παρεμβάσεων (νύξεις). Με τον τρόπο αυτό δεν διακόπτεται η ομαλή ροή της διδασκαλίας, δεν δημιουργείται κλίμα λεκτικής αντιπαράθεσης, οι μαθητές/τριες αυτορρυθμίζουν την συμπεριφορά τους. Είναι προτιμότερο ο/η εκπαιδευτικός να αφιερώσει το χρόνο μιλώντας για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή

για τη σημασία της εργασίας παρά για θέματα συμπεριφοράς που μπορεί να γίνει και μετά το μάθημα κατ' ιδίαν με τον συγκεκριμένο μαθητή/τρια.

4.2.1 Αγνόηση

Η συνειδητή αγνόηση στηρίζεται στη θεωρία της ανατροφοδότησης και εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που η παρεμβατική συμπεριφορά διαρκεί λίγο. Ο/η δάσκαλος/α δεν ενθαρρύνει ποτέ τέτοιες συμπεριφορές, τις παραβλέπει, τις αγνοεί και χωρίς πολλά λόγια ενισχύει τη σωστή συμπεριφορά όταν την παρατηρήσει. Η τεχνική της εσκεμμένης αγνόησης συνίσταται σε περιπτώσεις όπου η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν δημιουργεί κινδύνους ή προβλήματα στο μάθημα και προβλέπεται να είναι πολύ σύντομη σε χρονική διάρκεια. Αν ο διδάσκων κρίνει ότι η κατάσταση μπορεί να οξυνθεί τότε η παρέμβασή του θα πρέπει να είναι άμεση και έγκαιρη. Ο/η εκπαιδευτικός εσκεμμένα αγνοεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά καθώς ο στόχος της μπορεί να είναι η προσέλκυση της προσοχής.

Όταν ο/η μαθητής/τρια αντιληφθεί ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν επιφέρει την αναμενόμενη προσοχή ωθείται να αλλάξει τη συμπεριφορά του/της. Βέβαια το αδύνατο σημείο της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση και προβληματισμό στα παιδιά της τάξης τα οποία μπορούν να ερμηνεύσουν την αγνόηση ως αδυναμία του/της εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει το πρόβλημα ή αδιαφορία. Ίσως ποιο αποτελεσματική να είναι η χρήση της αγνόησης σε περιπτώσεις συνηθισμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε συνδυασμό με την ενίσχυση συμπεριφορών που αναιρούν τις ανεπιθύμητες. Ακόμη και αυτή η μέθοδος μπορεί να μην φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα καθώς ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αγνοεί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά αλλά οι μαθητές/τριες να την ενισχύουν με την προσοχή τους. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί κάνει αστείους μορφασμούς ο/η δάσκαλος/α μπορεί να το αγνοεί, αλλά οι συμμαθητές του να το ενισχύουν γελώντας. Άρα, η συγκεκριμένη τεχνική δεν ενδείκνυται για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος.

4.2.2 Παραγλωσσική επίτιμηση

Το επόμενο βήμα του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι μία (μη γλωσσική) επίπληξη – επίτιμηση όπως μια έντονη ματιά ή μια αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής. Με αυτό τον τρόπο μεταφέρει το μήνυμα στο/στη μαθητή/τρια ότι γνωρίζει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και περιμένει να την διορθώσει.

4.2.3 Έλεγχος δια της εγγύτητας

Αν δεν υπάρξει αποτέλεσμα η αμέσως επόμενη παρέμβαση μπορεί να είναι ο έλεγχος διά της εγγύτητας. Πλησίασμα του διδάσκοντα προς το θρανίο ή απτική επαφή με το άτομο που επιδεικνύει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να είναι και μία ένδειξη θετικής στάσης του/της εκπαιδευτικού προς το πρόσωπο του συγκεκριμένου ατόμου. Προοδευτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι λεκτικές παρεμβάσεις.

4.3 Άμεσες λεκτικές παρεμβάσεις

Μέσα στη σχολική τάξη παρουσιάζονται διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς που πολλές φορές δεν μπορούν να λυθούν με μη λεκτικές παρεμβάσεις και απαιτούνται άλλοι τρόποι αντιμετώπισης. Οι λεκτικές παρεμβάσεις αναφέρονται στην έμμεση υπόδειξη αναμενόμενης συμπεριφοράς, αναφορά ονόματος, υποβολή ερώτησης, χρήση αστεϊσμών, ανάλυση των συναισθημάτων που δημιουργούνται, υπενθύμιση των κανόνων της τάξης αλλά και η επίπληξη. Οι λεκτικές παρεμβάσεις γίνονται κλιμακωτά, εφαρμόζοντας την αρχή της προοδευτικότητας αφήνοντας στην κρίση του εκπαιδευτικού να αποφασίσει από πού θα αρχίσει. Σε κάθε περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να περιορίζεται στις επισημάνσεις και υποδείξεις, χωρίς περιττές αιτιολογίες ή ερωτήσεις ώστε να μη δημιουργηθούν λεκτικές αντιπαραθέσεις.

Άλλα σημεία που θα πρέπει να προσέξει εκτός από το να είναι ολιγόλογη η παρέμβαση που θα κάνει, να υποδεικνύει τι πρέπει να κάνει ο/η μαθητής/τρια, να μην εκτοξεύει υπερβολικές απειλές, να μη σχολιάζει σε συνάρτηση με την προηγούμενη συμπεριφορά του ατόμου, να υπενθυμίζει τους κανονισμούς της τάξης ή τις υποσχέσεις του παιδιού και να αναζητά την προσωπική επαφή με το/τη μαθητή/τρια, μετά το μάθημα. Έτσι, ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να υποβάλλει ερώτηση (χωρίς να χλευάσει την προσωπικότητα του παιδιού) ή να του αναθέσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα στο συγκεκριμένο παιδί προκειμένου να προσελκύσει την προσοχή του και να του δώσει ένα διέξοδο και μια ευκαιρία να αλλάξει τη συμπεριφορά του.

4.3.1. Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου

Ο/η εκπαιδευτικός υποδεικνύει το αναμενόμενο εντοπίζοντας ένα άτομο που φέρεται με τον αναμενόμενο τρόπο και ζητά από το παιδί που δεν φέρεται με τον μη επιθυμητό τρόπο να εφαρμόσει τους κανόνες της τάξης. Η παρέμβαση του διδάσκοντα θα έχει μία κυματοειδής επίδραση και στα άλλα μέλη της ομάδας – τάξης και προσφέρεται ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

4.3.2 Αναφορά ονόματος του παιδιού

Ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να γνωστοποιήσει στο παιδί ότι έχει αντιληφθεί πως έχει παραβεί κάποιον κανόνα αναφέρει το όνομά του στη ροή του λόγου του χωρίς να κάνει λόγο για τη συμπεριφορά του. Ενδεικτικά, μπορεί να πει «το πιο σημαντικό σημείο Μαρία είναι...» ή να κάνει μια προσπάθεια νοηματικής συσχέτισης αν αυτό είναι δυνατό.

4.3.3 Ανάδειξη επιπτώσεων της συμπεριφοράς

Ο/η δάσκαλος/α διευκρινίζει ποια μορφή συμπεριφοράς αναμένει από το/τη μαθητή/τρια, υπενθυμίζει την δέσμευση του παιδιού να συμμορφώνεται προς τους κανονισμούς και αναφέρει τις επιπτώσεις που έχουν στους τρίτους οι πράξεις του.

4.3.4 Προβολή θετικών επιπτώσεων την επιθυμητής συμπεριφοράς

Μ' αυτή την τεχνική τονίζονται τα οφέλη που θα έχουν οι μαθητές/τριες αν τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, χωρίς να αναφερθεί στις αρνητικές επιπτώσεις της μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Έτσι, το άτομο στρέφεται προς την ορθή συμπεριφορά χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες αυτορρύθμισης του.

4.3.5 Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς

Εδώ ο/η εκπαιδευτικός αρχίζει να αφήνει τις μεθόδους αυτορρύθμισης και κάνει χρήση του δασκαλικού ελέγχου. Την ίδια στιγμή η παρέμβασή του γίνεται με ευγενικό τρόπο και ο τόνος του είναι θετικός και αποφασιστικός ταυτόχρονα.

4.3.6 Υπενθύμιση κανόνων

Με αυτή τη τεχνική υπενθυμίζονται οι κανόνες στη διαμόρφωση των οποίων συμμετείχαν όλοι οι μαθητές/τριες και συνεπώς οι ίδιοι έχουν επιλέξει να τους σεβαστούν. Ωστόσο, όταν υπενθυμίζεται ένας κανόνας καλό είναι να συνοδεύεται από την επιβολή των προβλεπόμενων κυρώσεων ώστε να μην ατονήσουν και να γίνουν σεβαστοί.

4.3.7 Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη

Η συγκεκριμένη τεχνική έχει αυξημένο βαθμό εξωτερικού ελέγχου και θα πρέπει να γίνονται μετρημένα και σύντομη χρήση των επιπλήξεων και να συνδυάζονται με μη λεκτικές τεχνικές όπως η οπτική επαφή. Σε καμία περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να χάσει την αυτοκυριαρχία-αυτοέλεγχό του ούτε να προβεί σε προσωπικούς χαρακτηρισμούς ή εκφράσεις οργής. Αρκεί να είναι αποφασιστικός και να υποδείξει στο

παιδί τι πρέπει να κάνει. Προτιμότερο είναι η επίπληξη να γίνεται ιδιωτικά και όχι δημόσια ώστε να διαφυλάσσεται το κύρος του παιδιού.

Σε περίπτωση που η συμπεριφορά δεν αφορά προβλήματα διαγωγής, αλλά εμφανίζεται σαν απόσυρση, αδιαφορία και ονειροπόληση, η παρέμβασή θα πρέπει να είναι το ίδιο άμεση και δυναμική και να αφορά την παροχή ερεθισμάτων, κινήτρων για συνεργασία και επιβράβευση κάθε προσπάθειας για εργασία και συμμετοχή.

4.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς

Σε φαινόμενα επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς και διαγωγής χρειάζεται να υπάρχει σταθερή αντιμετώπιση. Διαφορετική αντιμετώπιση από μέρους του/της εκπαιδευτικού σε όμοιες καταστάσεις, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στο παιδί, για το κατά πόσο είναι αποδεκτό αυτό που κάνει. Επιβραβεύουμε σε κάθε ευκαιρία την πραγματικά θετική συμπεριφορά αλλά και το πρόσωπο και μάλιστα δημόσια. Η μαγική συνταγή σε κάθε προσπάθειά είναι η συνεργασία με όλο το εμπλεκόμενο προσωπικό και τους γονείς δημιουργώντας "συμμάχους" και αποφεύγοντας καταστάσεις όπου "ο εκπαιδευτικός χτίζει" και άλλοι άθελά τους "γκρεμίζουν". Η συνεργασία μπορεί να επεκτείνεται και μεταξύ των μαθητών/τριών και δεν αποκλείει και το ίδιο το παιδί με τη δύσκολη συμπεριφορά εφόσον τη δεχτεί σαν πρόβλημα να προσπαθήσει να την ελέγξει.

Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι σε κάθε περίπτωση είναι ευκολότερη η αντικατάσταση μίας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με μια άλλη αποδεκτή παρά να εξαλειφθεί. Επίσης, η αποτελεσματικότητά εξαρτάται και από το κατά πόσο σε κάθε παρέμβασή υπεισέρχονται οι παράγοντες αγάπη, ενδιαφέρον και εμπιστοσύνη προς το παιδί με το οποίο δουλεύουμε. Πέρα από τις παραπάνω, υπάρχουν γενικές αρχές, συγκεκριμένες μέθοδοι και τεχνικές απόσβεσης ή καλύτερα τροποποίησης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Αν παρατηρηθούν και εντοπιστούν οι πραγματικές αιτίες σωστά από τον/την εκπαιδευτικό σε συνεργασία οπωσδήποτε με τους ειδικούς, αλλά και τους γονείς που πρέπει να βοηθήσουν το παιδί τους, και οργανωθεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης, τότε οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να βελτιωθούν πολύ μέχρι και να εκλείψουν με την ηλικιακή ωρίμανση του ατόμου. Γιατί κάθε παιδί είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα και όταν παρουσιάζει δυσκολίες χρειάζεται η εξατομικευμένη διερεύνηση των αιτιών.

Όσο πιο γρήγορη η παρέμβαση, τόσο πιο επιτυχημένη θα είναι η βοήθειά προς το παιδί που αποτελεί και τον κοινό στόχο σχολείου και οικογένειας. Οι τεχνικές αυτές απαιτούν απόλυτη συνεργασία των εμπλεκόμενων, επιστημονική ανάλυση των αιτιών, συστηματική

παρατήρηση και περιλαμβάνουν διαδικασίες καταγραφής συνθηκών, επιλογής κυρίαρχου προβλήματος, δημιουργία γραμμής βάσης, στοχοθέτηση, αξιολόγηση αποτελεσμάτων και ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Η παραπάνω διαδικασία και τεχνική μπορεί να διδαχτεί αποτελεσματικά μόνο στα πλαίσια ενός ειδικά οργανωμένου προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα στρατηγικές που μπορεί να ακολουθηθούν στην τάξη με την προϋπόθεση πάντοτε της γνώσης ότι η υπάρχουσα συμπεριφορά απλά αναστέλλεται ή αντικαθίσταται από άλλη ισχυρότερη. Απομακρύνονται οι αρνητικοί ενισχυτές και στη θέση τους προσφέρονται θετικοί.

Μια από τις στρατηγικές που μπορεί να εφαρμοστεί είναι το συμβόλαιο συμπεριφοράς που έχει αναφερθεί προηγουμένως. Όταν το παιδί τηρήσει τους κανόνες που έχει ορίσει μετά από συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό τότε επαινείται. Αυτό μπορεί να γίνει και με τη χρήση καρτών στις οποίες αναφέρεται και καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή. Η καλή συμπεριφορά συζητιέται και τα αποτελέσματα αξιολογούνται στο τέλος της εβδομάδας. Φυσικά, πρωτεύοντα ρόλο στην επιτυχία εφαρμογής της συγκεκριμένης στρατηγικής παίζει η θέληση και η επιθυμία του ίδιου του παιδιού να βελτιωθεί, γεγονός που επηρεάζει και το βαθμό της προσπάθειάς του.

Ως αποτελεσματικές κρίνονται οι κυρώσεις της επίπληξης (γίνεται αναλυτική αναφορά παρακάτω) και πιο αυστηρή η πληροφόρηση των γονέων η οποία είναι αποτελεσματική διότι ο/η μαθητής/τρια αισθάνεται πως συνεχίζοντας την κακή του συμπεριφορά θα έχει να αντιμετωπίσει και την αποδοκιμασία των γονέων του. Μία στρατηγική είναι να ετοιμάσει ο/η εκπαιδευτικός μία επιστολή στην οποία αναφέρεται συγκεκριμένα το είδος της συμπεριφοράς που ενοχλεί το σχολείο και να εξηγείται πολύ καλά στο παιδί με ποιον τρόπο του ζητείται να διορθωθεί. Το παιδί διαβάζει την επιστολή και μετά είναι ελεύθερο να αποφασίσει αν θα παραιτηθεί από την ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή αν αφήσει να σταλεί η επιστολή. Συνήθως οι μαθητές/τριες επιλέγουν το πρώτο. Η επιστολή τότε τίθεται στο αρχείο του/της εκπαιδευτικού.

Μία άλλη μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση επίμονων προβλημάτων είναι αυτή που προτείνει το Πρόγραμμα Προαγωγής Κοινωνικής Επάρκειας στο σχολείο (School Based Social Competence Promotion Program). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για την πρόληψη αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επιχειρεί να εκπαιδεύσει δασκάλους/ες και μαθητές/τριες στην εφαρμογή μιας διαδικασίας επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, η οποία περιλαμβάνει 6 στάδια. Τα στάδια απεικονίζονται σε αφίσα σε σχήμα φωτεινού σηματοδότη που τοποθετείται σε εμφανές σημείο της τάξης και είναι τα ακόλουθα:

- 1) σταμάτα, ηρέμησε και σκέψου πριν κάνεις οτιδήποτε,
- 2) ονόμασε το πρόβλημα και περίγραψε πως αισθάνεσαι αντιμέτωπος/η με το πρόβλημα
- 3) καθόρισε ένα θετικό στόχο
- 4) σκέψου πολλές εναλλακτικές λύσεις
- 5) σκέψου εκ των προτέρων τις συνέπειες των λύσεων και
- 6) προχώρα στην εφαρμογή του καλύτερου σχεδίου.

Οι φωτεινοί σηματοδότες συνδέουν μία ήδη γνωστή εικόνα των παιδιών με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Το κόκκινο χρώμα (βήμα 1) δίνει έμφαση στον έλεγχο παρορμητικότητας και σε δεξιότητες χειρισμού του άγχους. Το κίτρινο χρώμα (βήματα 2-5) συμβολίζει τον στοχασμό στο πρόβλημα και σε δεξιότητες επίλυσης του προβλήματος και λήψης αποφάσεων. Το πράσινο χρώμα (βήμα 6) εστιάζει στην εφαρμογή επιτυχημένων λύσεων. Στην αρχή τα παιδιά εξασκούνται στα στάδια μέσα από συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων αναφορικά με κοινά προβλήματα μαθητών/τριών, όπως λεκτικές και μη λεκτικές αντιπαραθέσεις με συνομηλίκους, επίλυση διαφωνιών με γονείς, αδέρφια, δασκάλους, συνάντηση με νέους συμμαθητές κλπ. Στη συνέχεια τα παιδιά εφαρμόζουν τα στάδια αυτά στις πραγματικές, καθημερινές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν.

Το πρόγραμμα βοηθά δασκάλους/ες και μαθητές/τριες να αναπτύσσουν και να χρησιμοποιούν ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας στην εμφάνιση προβλημάτων και να διαλέγονται προς μια κοινή πορεία εξεύρεσης αποτελεσματικών λύσεων (Τζελέπη - Γιαννέτου, 2008).

4.4.1 Ποινή ως μέσο αποκατάστασης της τάξης

Το Π. Δ. 104/79, άρθρο 27 προβλέπει ως ποινές: την παρατήρηση, την επίπληξη, την ωριαία απομάκρυνση και την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική οι κυρώσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν βασίζονται είτε στις φυσικές συνέπειες της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, είτε στις λογικές συνέπειες αυτής ή στην άσκηση της δασκαλικής εξουσίας που πηγάζει από τη νομοθεσία. Οι δύο πρώτες ανήκουν στις κυρώσεις αμοιβαιότητας ενώ η τελευταία στις τιμωρητικές κυρώσεις. Αναλυτικά, ο/η εκπαιδευτικός αφήνει το/τη μαθητή/τρια να υποστεί τις συνέπειες των πράξεών του για να καταστήσει εμφανή τη σχέση της πράξης με τα αποτελέσματά της εξηγώντας του ότι η δική του συμπεριφορά τον/την οδήγησε σ' αυτή τη δυσάρεστη θέση.

Όσον αφορά τις κυρώσεις μέσω λογικών συνεπειών γίνεται με την μεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού όπου ανάλογα με την συμπεριφορά του καλείται να υποστεί τις συνέπειες στερώντας του διάφορα προνόμια ώστε να υιοθετήσει αποδεκτές μορφές

συμπεριφοράς και να γίνει αποδεκτός. Για παράδειγμα, το άτομο καλείται να σηκώνει το χέρι του όταν θέλει να μιλήσει διαφορετικά θα αγνοείται από τον/την εκπαιδευτικό. Πριν από την επιβολή των κυρώσεων ο/η δάσκαλος/α οφείλει να υπενθυμίσει στο/στη μαθητή/τρια την αποδεκτή μορφή συμπεριφοράς δίνοντάς του περιθώρια αυτορρύθμισης ώστε να μην βιώσει τις συνέπειες ως μια εκδικητική συμπεριφορά του/της δασκάλου/ας.

Οι τιμωρητικές κυρώσεις επιλέγονται και επιβάλλονται αυθαίρετα από τον/την εκπαιδευτικό και είναι κατά βάση ψυχολογικές. Περιλαμβάνουν συνήθως την κοινωνική απομόνωση όπως είναι η απομάκρυνση του παιδιού από το θρανίο και τη συναισθηματική αποστέρηση όπου ο/η εκπαιδευτικός κρατά μια αποστασιοποιημένη στάση, για να δηλώσει τη δυσαρέσκεια και την αποδοκιμασία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Ο/η μαθητής/τρια έχει ανάγκη για αποδοχή και αναγνώριση. Όταν ο/η εκπαιδευτικός κρατά μια αποστασιοποιημένη στάση για να εκφράσει τη δυσαρέσκειά του, τότε το παιδί για να αποκαταστήσει τη σχέση, αναγκάζεται να σταματήσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά και να υιοθετήσει την αποδεκτή μορφή αυτής. Τότε αποκαθίσταται η προσωρινή συναισθηματική αποστέρηση.

Υπάρχει η αντίληψη ότι η τιμωρία συνετίζει, νουθετεί και οδηγεί προς τον «σωστό» δρόμο τον μαθητή (Burden, 1995). Όμως, η τιμωρία εμπεριέχει ορισμένους κινδύνους που ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να τους γνωρίζει. Η χρήση της τιμωρίας οποιουδήποτε είδους μπορεί να βλάψει μόνιμα τις σχέσεις του παιδιού με το/τη δάσκαλο/α, κυρίως όταν είναι άδικη και ταπεινωτική. Ο/η μαθητής/τρια ενδέχεται να αναπτύξει στρατηγικές όπως αυτή του ψέματος, προκειμένου να αποφύγει την τιμωρία. Αυτό βλάπτει μακροπρόθεσμα τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, αλλά θέτει και σε κίνδυνο την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης ανάμεσα στον νέο άνθρωπο και τον/την εκπαιδευτικό. Η τιμωρία διδάσκει στο παιδί το ανεπιθύμητο μάθημα ότι είναι νόμιμο ο ισχυρός να επιβάλλει ποινές στους ανίσχυρους (Καψάλης, 1989).

Οι ποινές που καταστέλλουν το σύμπτωμα, προωθούν στρεβλές μορφές κοινωνικοποίησης, αναιρούν τον εκπαιδευτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, έχουν αρνητικές παρενέργειες όπως είναι τα αγχωτικά σύνδρομα, οι απουσίες, η βία και οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να υποκρίνονται. Οι ποινές εξυπηρετούν τις ανάγκες του/της διδάσκοντα/ουσας όχι των μαθητών/τριων, δημιουργούν συναισθήματα ενοχής και εξιλέωσης και όχι συναισθήματα ευθύνης. Ο φόβος δεν διαπαιδαγωγεί αλλά δημιουργεί καθυποταγμένα όντα, έτοιμα να δεχθούν κάθε μορφή βίας συμπεριλαμβανομένης και της πολιτικής βίας. Αναμφισβήτητα, από τη στιγμή που έχει επιβληθεί μια ποινή αυτή θα πρέπει να υλοποιείται, αρκεί να είναι δικαιολογημένη, δίκαιη και ανάλογη με το

παράπτωμα. Θα ήταν μη ρεαλιστικό αν ειπωθεί ότι δεν χρειάζονται κάποιες περιορισμένες κυρώσεις, που θα είναι πάντα ανάλογες με τη μορφή της συμπεριφοράς.

4.4.2 Αντιμετώπιση καταστάσεων επιθετικής συμπεριφοράς

Σε καταστάσεις επιθετικής συμπεριφοράς ενός παιδιού οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν σαφές ότι η ψυχολογική και σωματική βία δεν θα γίνονται ανεκτές και θα επιφέρουν άμεσες συνέπειες. Παράλληλα, να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης με το/τη μαθητή/τρια και να δείξουν στο παιδί ότι το συμπαθούν, αλλά ότι δεν θα ανεχτούν τη σωματική ψυχολογική βία που ασκεί στους άλλους. Επίσης, να επαινούν το παιδί όταν επιδεικνύει αρμόζουσα συμπεριφορά και να αποφεύγουν την άσκοπη προσοχή σε ανάρμοστες ενέργειες όπως και να του προσφέρουν ευκαιρίες, ώστε να κερδίσει την προσοχή με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Ακόμη, θα μπορούσαν να το βάλουν στη διαδικασία να μπει στη θέση του άλλου ατόμου ρωτώντας πως θα ένιωθαν οι άλλοι σε μια τέτοια κατάσταση. Επιθυμητό είναι να βοηθούν το/τη μαθητή/τρια να αναγνωρίσει και να εκφράσει τα αισθήματά του με τον κατάλληλο τρόπο καθώς να εξερευνούν πιθανά μαθησιακά προβλήματα και να λαμβάνουν μέτρα για να τα αντιμετωπίσουν.

Το παιδί μπορεί να ενεργεί μ' αυτό τον τρόπο για να καλύψει μια αίσθηση ακαδημαϊκής αποτυχίας. Επιπρόσθετα, να συναντώνται με τους γονείς για να συζητήσουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού και να εξηγούν τους σχολικούς κανόνες για τις συνέπειες μιας τέτοιας συμπεριφοράς (Fontana, 1998). Κάθε παιδί έχει τον ιδιαίτερο τρόπο που μπορεί να αντιμετωπιστεί, το δικό του κώδικα επικοινωνίας και αυτόν οφείλει ο/η δάσκαλος/α αλλά και ο γονέας να ανακαλύψει. Άλλωστε, ο/η εκπαιδευτικός που αγαπά το επάγγελμά του και το παιδί, κινείται πάντα με γνώμονα το συμφέρον του παιδιού, εργάζεται με μεράκι και τις περισσότερες φορές έχει καλύτερα αποτελέσματα στη βελτίωση της συμπεριφοράς του από ότι ο γονέας του. Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται ευελιξία και σταθερή επαφή με γονείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μια υπόθεση εργασίας σχετικά με την αιτία των φαινομένων αυτών είναι ότι τα προβλήματα αυτά υπάρχουν και αυξάνονται περαιτέρω λόγω της έλλειψης θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση. Ακόμη, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την μαθητική παρεκτροπή είναι ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι ίσως αποτέλεσμα στάσης και τάσης των μαθητών/τριών και όχι αποτέλεσμα της ανικανότητας τους να αναπτύξουν αποτελεσματικότερες μορφές συμπεριφοράς. Γι' αυτό στα μαθητικά λάθη οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν παιδαγωγικότερα, αναζητώντας τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και δοκιμάζοντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να αντιδρούν επικριτικά και με ποινές για τη διασφάλιση της τάξης στην τάξη.

Επίσης, υπάρχει περιορισμένη καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σχολείο που υποβοηθά την ουσιαστική μάθηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Μία αιτία πολλών δεινών και συνεπώς των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι το γεγονός ότι το σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο, είναι ένα περιβάλλον όπου μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, η έλλειψη παιγνιωδών δραστηριοτήτων, οι πολλές υποχρεώσεις στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν τα παιδιά τους δημιουργούν υψηλό άγχος. Καθημερινή πραγματικότητα είναι και το υψηλό άγχος των εκπαιδευτικών λόγω πολλαπλών πιέσεων και αρμοδιοτήτων με τις οποίες είναι επιφορτισμένοι.

5.1 Σκοποί και στόχοι

Η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει να συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη προκειμένου να δουν διαφορετικά και να αντιμετωπίσουν ίσως αποτελεσματικότερα τις ποικίλες και περίπλοκες απαιτήσεις του ρόλου τους, χωρίς να κάνουν τα παιδιά να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα που θα έχει ως συνέπεια την αποστροφή προς το σχολείο.

5.2 Σχεδιασμός, μεθοδολογία, δείγμα, συλλογή δεδομένων, επεξεργασία δεδομένων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2009 στην πόλη του Βόλου. Συμμετείχαν 31 μαθητές δύο τμημάτων της ΣΤ' τάξης, δημόσιων δημοτικών

σχολείων, και 30 εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε διάφορες τάξεις από την Α΄ έως την Στ΄ δημοτικού ή στο ολοήμερο. Προκειμένου να εκπληρωθούν οι απαιτήσεις αυτής της εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δευτερογενείς πηγές και στη συνέχεια έγινε συλλογή πρωτογενών στοιχείων. Οι δευτερογενείς πηγές υπήρξαν πολύτιμο εργαλείο τόσο για την εις βάθος πληροφόρηση και κατανόηση του θέματος αλλά και για τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των νέων δεδομένων. Όσον αφορά τη μέθοδο της έρευνας ακολουθήθηκε η ποσοτική. Για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων ήταν απαραίτητη η δημιουργία και χρήση δύο ερωτηματολογίων. Το ένα ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους/στις μαθητές/τριες και το άλλο στους/στις εκπαιδευτικούς (βλ. παράρτημα 1 και παράρτημα 2).

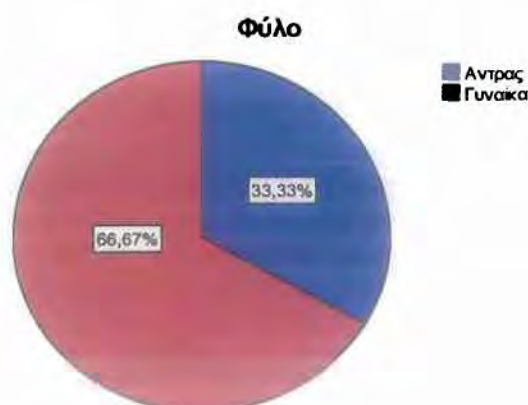
5.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από τους 30 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 10 είναι άνδρες και οι 20 γυναίκες, ποσοστό 33.3% και 66.7% αντίστοιχα. (βλ. Πίνακα 1 και σχήμα 1)

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το φύλο

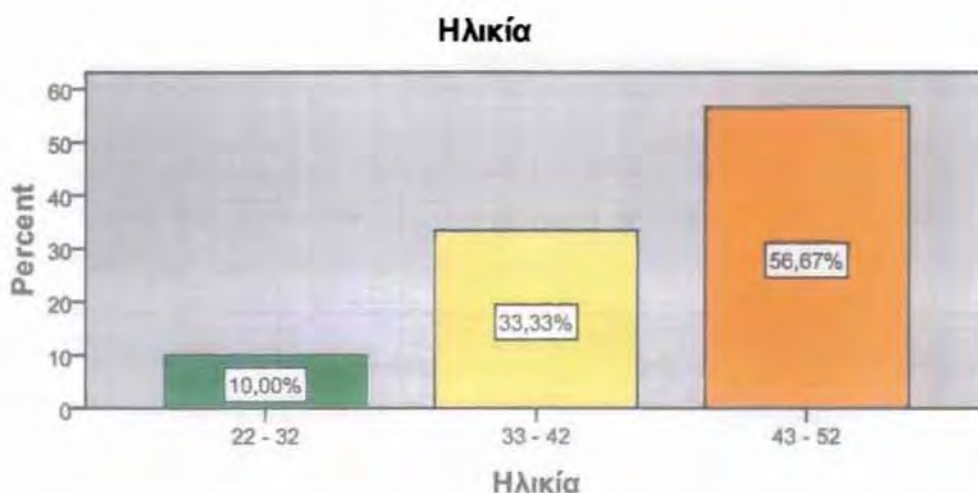
		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρας	10	33,3	33,3	33,3
	Γυναίκα	20	66,7	66,7	100,0
Total		30	100,0	100,0	

Σχήμα 1: Ποσοστό εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο



Από τους εκπαιδευτικούς το 56,7% ανήκει στην ηλικιακή κλίμακα των 43 – 52 ετών, το 33,33% ανήκει στην ηλικιακή κλίμακα των 33 – 42 ετών και το 10% ανήκει στην ηλικιακή κλίμακα των 22 – 32 ετών. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς από το δείγμα δεν ήταν στην κλίμακα των 52 ετών και άνω. (βλ. Σχήμα 2)

Σχήμα 2: Ποσοστό των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ηλικία



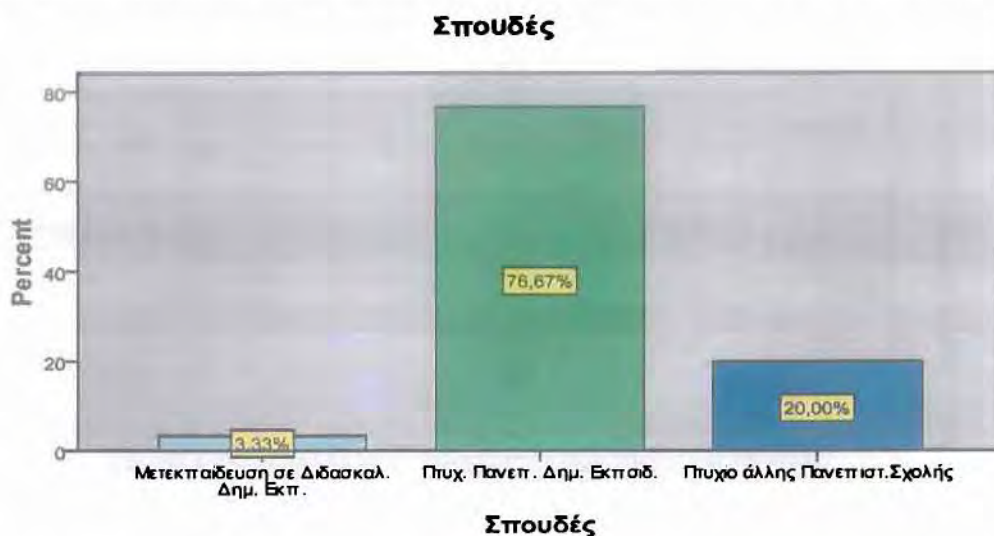
Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στον χώρο της εκπαίδευσης οι περισσότεροι είχαν 6 με 15 ή 16 με 25 χρόνια στην εκπαίδευση, το οποίο αντιστοιχεί σε ποσοστό 36,67%. Μόνο το 6,67 είχαν 26 με 30 χρόνια προϋπηρεσίας. (βλ. σχήμα 3)

Σχήμα 3: Ποσοστό εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους



Όσον αφορά τις σπουδές οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι τμήματος Πανεπιστημίου Δημοτικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 76,67% ενώ μόνο 3 εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και μόνο μία εκπαιδευτικός είχε και διδακτορικό δίπλωμα. (βλέπε Σχήμα 4)

Σχήμα 4: Ποσοστό εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον τίτλο σπουδών που κατέχουν



Από το δείγμα το 13.33% διδάσκουν σε διάφορες τάξεις από την πρώτη έως και έκτη τάξη του δημοτικού, το 10% διδάσκει στο ολοήμερο, ενώ το 23.33% είναι διάφορων ειδικοτήτων και διδάσκουν σε περισσότερες από μία τάξεις. (βλ. σχήμα 5)

Σχήμα 5: ποσοστό εκπαιδευτικών ανάλογα με την τάξη που διδάσκουν

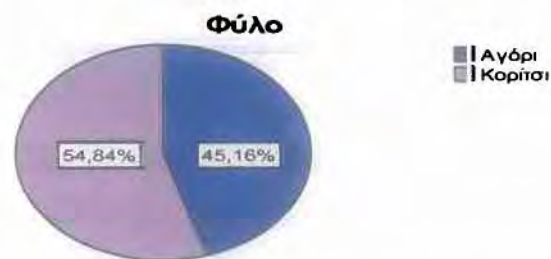


Από τους 31 μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα τα 14 είναι αγόρια και τα 17 κορίτσια δηλαδή ποσοστό 45,2% και 54,8% αντίστοιχα. Όλοι/ες παρακολουθούσαν την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. (βλ. Πίνακα 2 και σχήμα 6)

Πίνακας 2: Συμμετέχοντες μαθητές/τριες σύμφωνα με το φύλο

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	14	45,2	45,2	45,2
	Κορίτσι	17	54,8	54,8	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

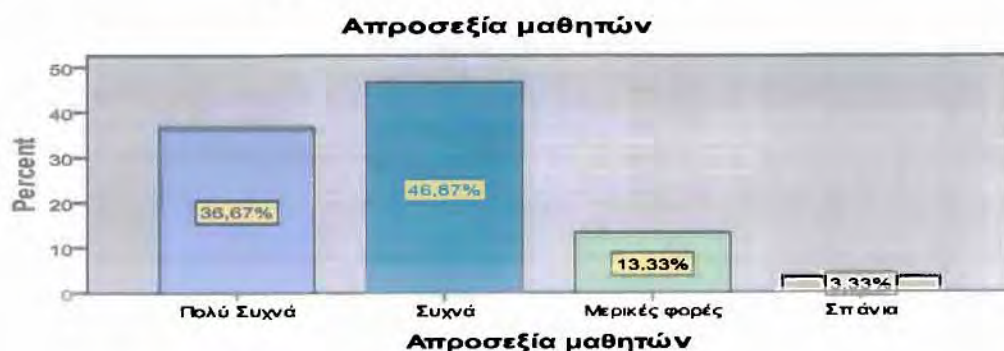
Σχήμα 6: Ποσοστό μαθητών/τριών σύμφωνα με το φύλο



5.3.1 Προβλήματα συμπεριφοράς και συχνότητα εμφάνισης αυτών στο σημερινό δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος οι μαθητές/τριες σε ποσοστό 46.47% συχνά δεν προσέχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 36.37% πολύ συχνά χάνουν την προσοχή τους, ενώ μόνο το 3.33% των παιδιών σπάνια δεν προσέχει. Άρα, η απροσεξία των παιδιών είναι ένα πρόβλημα που εμφανίζεται συχνά και αρκετά συχνά., σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Τα αίτια αυτής της μορφής συμπεριφοράς θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο ερευνητικής διαδικασίας προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος. (βλ. σχήμα 7)

Σχήμα 7: ποσοστό & συχνότητα μαθητών/τριών που δεν προσέχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος



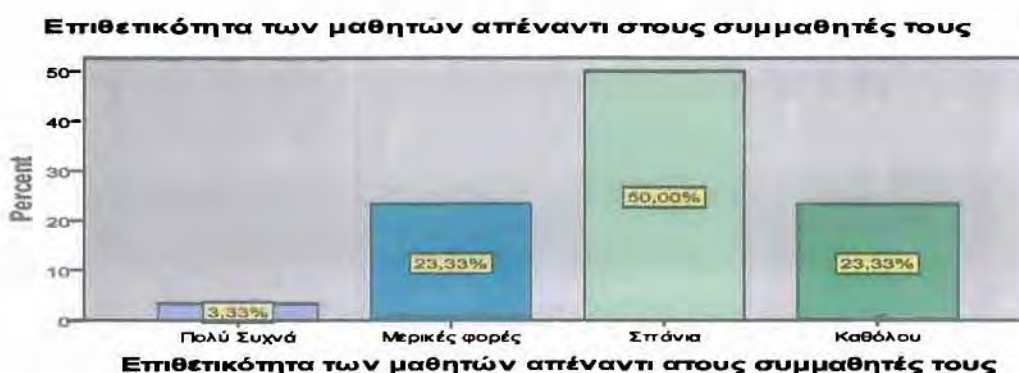
Το δείγμα έδειξε ότι οι μαθητές/τριες είναι υπερκινητικοί/ές μερικές φορές μέσα στην τάξη σε ποσοστό 40%, ενώ το 13.33% είναι πολύ συχνά υπερκινητικοί/ές. Είναι εμφανές ότι στις σημερινές σχολικές τάξεις οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν υπερκινητικούς/ές μαθητές/τριες χωρίς βέβαια αυτό να αποτελεί ένα έντονο πρόβλημα. (βλ. σχήμα 8)

Σχήμα 8: Ποσοστό και συχνότητα υπερκινητικότητας που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες



Τα περισσότερα παιδιά σε ποσοστό 50% σπάνια συμπεριφέρονται επιθετικά απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους. Μόνο το 3.33% αυτών είναι πολύ συχνά επιθετικά ενώ το 23.33% είναι μερικές φορές ή καθόλου επιθετικά. Άρα, η πλειονότητα των παιδιών δεν εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά ενώ φαίνεται κάποια παιδιά να παρουσιάζουν επιθετικότητα μερικές φορές. Ίσως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση για να διαπιστωθεί πώς και κάτω από ποιες συνθήκες συμπεριφέρονται μ' αυτόν τον τρόπο. (βλ. σχήμα 9)

Σχήμα 9 συχνότητα και ποσοστό επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι στα άλλα παιδιά



Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας το 43.33% των μαθητών/τριών μερικές φορές φέρονται με αγένεια, ενώ το 40% σπάνια και μόνο ένα μικρό ποσοστό 6.67% έχουν συχνά αυτή τη συμπεριφορά. Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η αγένεια των παιδιών εμφανίζεται σε ορισμένες περιπτώσεις και ίσως κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες καθώς η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν παρουσιάζεται συχνά ή πολύ συχνά. (βλ. σχήμα 10)

Σχήμα 10 συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που φέρονται αγενώς



Σχετικά με το αν τα παιδιά ζητάνε το λόγο πριν μιλήσουν το δείγμα έδειξε ότι οι περισσότεροι δε ζητάνε το λόγο μερικές φορές σε ποσοστό 36.67%, ενώ το 26.67% πολύ συχνά ή συχνά δε ζητάει το λόγο. Καταδεικνύεται ότι αυτή η μορφή συμπεριφοράς είναι ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές αίθουσες. (βλ. σχήμα 11)

Σχήμα 11: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που δε ζητάει το λόγο πριν μιλήσει



Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών σε ποσοστό 60% σπάνια χρησιμοποιεί ανάρμοστη γλώσσα, ενώ μόνο το 3.33% χρησιμοποιεί ανάρμοστη γλώσσα συχνά. Συνεπώς, δεν παρουσιάζεται έντονο πρόβλημα όσον αφορά αυτό το θέμα. (βλ. σχήμα 12)

Σχήμα 12: συχνότητα και ποσοστό παιδιών που χρησιμοποιούν ανάρμοστη γλώσσα κατά την επικοινωνία τους



Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να αντιμετωπίζει μερικές φορές συμπεριφορές παιδιών που «παριστάνουν το γελωτοπιό της τάξης» σε ποσοστό 53,33%. Αλλά, αυτή η μορφή συμπεριφοράς που εμφανίζεται μερικές φορές δεν είναι γνωστό κατά πόσο αποτελεί ή δίνει μια εύθυμη νότα και βοηθά τα παιδιά να χαλαρώσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. (βλ. σχήμα 13)

Σχήμα 13: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που «παριστάνει το γελωτοπιό της τάξης»



Το 73,33% των εκπαιδευτικών παρατηρεί ότι μερικές φορές οι μαθητές/τριες τους δεν υπακούν στις εντολές τους μερικές φορές και μόνο το 3,33% παρουσιάζει αυτή τη συμπεριφορά συχνά ή καθόλου. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στον τρόπο που δίνονται οι οδηγίες ή στην προσωπικότητα των παιδιών που μπορεί να νιώθουν καταπίεση και συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί με βεβαιότητα ένα πρόβλημα συμπεριφοράς. (βλ. σχήμα 14)

Σχήμα 14: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που δεν υπακούν στις εντολές του/της δασκάλου/ας



Παρόμοια, είναι η κατάσταση όσον αφορά την τήρηση των κανόνων της τάξης καθώς το 66,67% των μαθητών/τριών δεν τους τηρεί σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του

δείγματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει κανένας/καμία μαθητής/τρια που να μην τηρεί καθόλου τους κανόνες της τάξης. Ένας από τους λόγους μπορεί να είναι ότι οι κανόνες δεν είναι ξεκάθαροι για τα παιδιά. Ακόμη, μπορεί να τους ξεχνάνε και να χρειάζεται υπενθύμιση αυτών ή ανάρτησή τους σε εμφανές σημείο μέσα στην αίθουσα. (βλ. σχήμα 15)

Σχήμα 15: Συχνότητα και ποσοστό παιδιών που δεν τηρούν τους κανόνες



Το δείγμα έδειξε ότι το 50% των δασκάλων παρατηρούν τα παιδιά να είναι αδιάφορα μερικές φορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το 16.67% θεωρούν ότι αδιαφορούν πολύ συχνά και μόνο το 20% δείχνει σπάνια αδιαφορία. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπάρχει μαθητής/τρια που να μην δείχνει καθόλου αδιαφορία. Αυτό είναι ένα ζήτημα που αντιμετωπίζει κάθε δάσκαλος/α, το οποίο πρέπει να προβληματίσει την εκπαιδευτική κοινότητα και να εξεταστεί διεξοδικά και σε βάθος. (βλ. σχήμα 16)

Σχήμα 16: Συχνότητα και ποσοστό παιδιών που δείχνουν αδιαφορία



Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος το 46.67% των παιδιών σπάνια δεν τους σέβονται. Το 30% μερικές φορές μπορεί να μην δείξει σεβασμό ενώ το 3.33% δεν τους σέβεται πολύ συχνά. Εδώ βέβαια υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας, το πώς κρίνει το κάθε άτομο την εκδήλωση ή έλλειψη σεβασμού. Ακόμη, ενδέχεται οι μαθητές/τριες να ανταποδίδουν στο διδάσκοντα αυτό που εισπράττουν. Άρα,

είναι δύσκολο να αποδειχθεί αν είναι ένα ουσιαστικό πρόβλημα συμπεριφοράς. (βλ. σχήμα 17)

Σχήμα 17: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που παρουσιάζει έλλειψη σεβασμού στο/στη δάσκαλο/α



Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και όσον αφορά την έλλειψη σεβασμού των παιδιών προς τα άλλα παιδιά. Το 63.33% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι τα παιδιά μερικές φορές δε σέβονται τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Σ' αυτό το σημείο θα μπορούσε να επισημανθεί ότι αυτή είναι η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά τα παιδιά μπορεί να έχουν ένα διαφορετικό κώδικα επικοινωνίας και να μην εκλαμβάνουν τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους με αυτό τον τρόπο. Οπότε, αυτή η συμπεριφορά μπορεί να μην καταταχθεί στα προβλήματα συμπεριφοράς. (βλ. σχήμα 18)

Σχήμα 18: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που δεν σέβονται τους συμμαθητές/τριες τους



Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είπαν ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρουσιάζουν έλλειψη ικανότητας αυτοελέγχου μερικές φορές σε ποσοστό 46.67%. Μόνο το 13.33% παρουσιάζουν αυτή τη συμπεριφορά πολύ συχνά. Κανένας από τους/τις εκπαιδευτικούς δεν θεωρεί ότι υπάρχει μαθητής/τρια που να έχει αναπτύξει πλήρως αυτή τη δεξιότητα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ηλικία των παιδιών και

χρειάζεται οι διδάσκοντες/ουσες να καλλιεργήσουν συστηματικά αυτή τη δεξιότητα. (βλ. σχήμα 19)

Σχήμα 19: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που παρουσιάζουν έλλειψη αυτοελέγχου



Σχετικά με την ασυνέπεια στις προσωπικές εργασίες οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι το 43.33% των μαθητών/τριών τους μερικές φορές είναι ασυνεπείς ως προς τις εργασίες που τους ανατίθενται και το 36.67% είναι συχνά ασυνεπής. Ενδεχομένως να είναι ένα πρόβλημα, αλλά θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι παράμετροι: ο βαθμός δυσκολίας των εργασιών, ο αριθμός εργασιών που δίνονται στα παιδιά και αν κατανοούν τι πρέπει να κάνουν. (βλ. σχήμα 20)

Σχήμα 20: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που δείχνει ασυνέπεια στις προσωπικές εργασίες



Το 50% των μαθητών/τριών δε συνεργάζεται με τους/τις συμμαθητές/τριές τους μερικές φορές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενώ το 33.33% σπάνια δείχνει έλλειψη συνεργασίας με τους άλλους. Σε γενικές γραμμές αυτό δεν φαίνεται να είναι ένα πρόβλημα με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης. Παρόλα αυτά, αν συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν έλλειψη συνεργασίας τότε ο/η δάσκαλος/α θα πρέπει να εξετάσει τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς και να προσπαθήσει να βελτιώσει τις κοινωνικές

δεξιότητες αυτών των παιδιών και να εφαρμόσει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. (βλ. σχήμα 21)

Σχήμα 21: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που δεν συνεργάζονται με τους άλλους



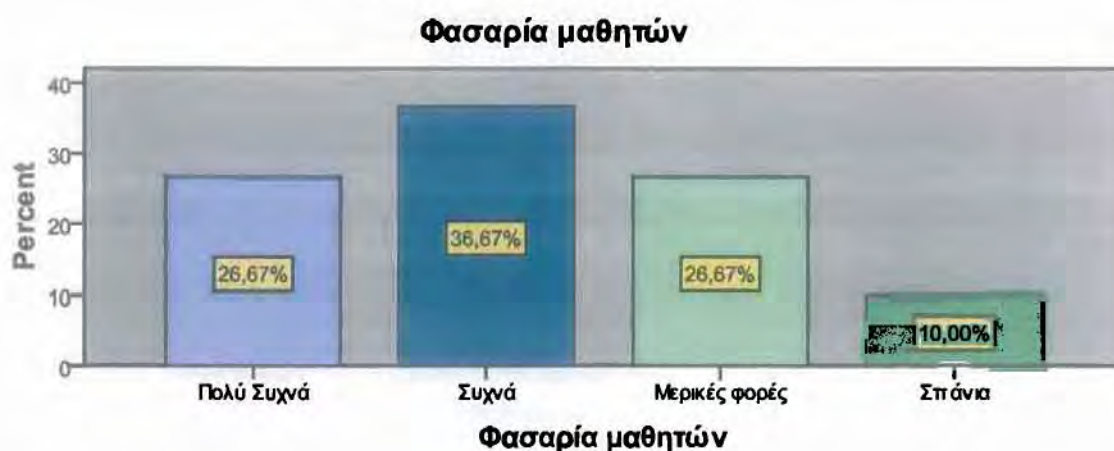
Η συνομιλία των παιδιών με το/τη διπλανό/ή τους φαίνεται να εμφανίζεται πολύ συχνά σε ποσοστό 43.33% και συχνά σε ποσοστό 26.67%. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι ένα έντονο πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική αίθουσα, ιδιαίτερα όταν αυτό εμποδίζει την ομαλή ροή της διδασκαλίας. (βλ. σχήμα 22)

Σχήμα 22: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που συνομιλούν στο μάθημα με το διπλανό/ή τους



Η έρευνα καταδεικνύει ότι γίνεται φασαρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα το 36.37% των δασκάλων είπαν ότι γίνεται φασαρία συχνά και το 26.67% αυτών είπαν πολύ συχνά συμβαίνει κάτι τέτοιο στην τάξη τους. Άρα, η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης αυτής της μορφής συμπεριφοράς μπορεί να καταταχθεί στα έντονα προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική τάξη. (βλ. σχήμα 23)

Σχήμα 23: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που κάνουν φασαρία κατά τη διδασκαλία



Οι μαθητές/τριες ψιθυρίζουν συχνά σε ποσοστό 36.67% και πολύ συχνά σε ποσοστό 26.67% σύμφωνα με τους/τις δασκάλους/ες που συμμετείχαν στο δείγμα. Βέβαια, δεν διευκρινίζεται κάτω από ποιες συνθήκες οι μαθητές/τριες ψιθυρίζουν. Για παράδειγμα αν αυτό συμβαίνει κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής εργασίας τότε δεν αποτελεί πρόβλημα, αλλά αν ακούγεται γενικότερα ένας ψίθυρος μέσα στην τάξη τότε είναι ένα ζήτημα καθώς καταδεικνύει ότι τα παιδιά δεν προσέχουν και ίσως δεν βρίσκουν ενδιαφέρον στη μαθησιακή διαδικασία. (βλ. σχήμα 24)

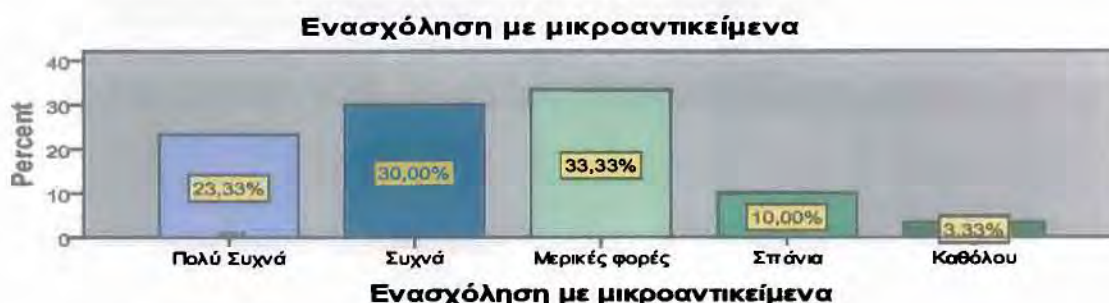
Σχήμα 24: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που ψιθυρίζουν στο μάθημα



Οι δάσκαλοι/ες θεωρούν ότι το 33.33% των μαθητών/τριών τους ασχολούνται συχνά με μικροαντικείμενα και το 23.33% πολύ συχνά. Δεν είναι όμως γνωστό κατά πόσο αυτό αποσπά την προσοχή των παιδιών από το μάθημα, αν συμβαίνει σε περιπτώσεις που τα παιδιά θέλουν να χαλαρώσουν ή είναι ένας τρόπος διαφυγής από το μάθημα. Σε περίπτωση που ισχύει το τελευταίο θα πρέπει να προβληματίσει τους/τις εκπαιδευτικούς και εφόσον εντοπίσουν τους λόγους που συμβαίνει αυτό να προβούν σε παιδαγωγικές ενέργειες, όπως

για παράδειγμα διάφορες τεχνικές προσέλκυση ενδιαφέροντος για να περιοριστεί το φαινόμενο. (βλ. σχήμα 25)

Σχήμα 25: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που ασχολείται με μικροαντικείμενα κατά τη διάρκεια του μαθήματος



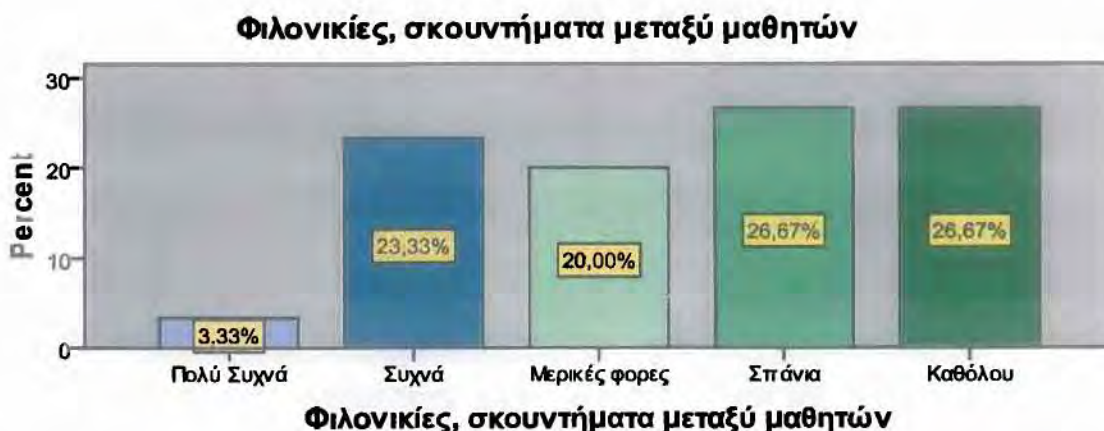
Οι εκπαιδευτικοί σπάνια έχουν να αντιμετωπίσουν παιδιά που εγκαταλείπουν χωρίς λόγο και άδεια το θρανίο τους, που σημαίνει ότι δεν είναι ένα έντονο πρόβλημα συμπεριφοράς. (βλ. σχήμα 26)

Σχήμα 26: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που εγκαταλείπει χωρίς λόγο και άδεια το θρανίο



Σχετικά με το αν τα παιδιά φιλονικούν μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι συμβαίνει συχνά σε ποσοστό 23.33% και μερικές φορές σε ποσοστό 20%. Είναι μια μη επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς που παρουσιάζεται όχι σε υψηλό βαθμό, αλλά λόγω της φύσης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς οι δάσκαλοι/ες χρειάζεται να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου των μαθητών/τριών τους. Αν υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν συχνά αυτή τη συμπεριφορά θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα αίτια και να γίνουν συστηματικές και συντονισμένες προσπάθειες τροποποίησης της, καθώς μπορεί να εξελιχθεί σ' ένα σοβαρό πρόβλημα. (βλ. σχήμα 27)

Σχήμα 27: Συχνότητα και ποσοστό μαθητών/τριών που φιλονικούν με τους συμμαθητές τους



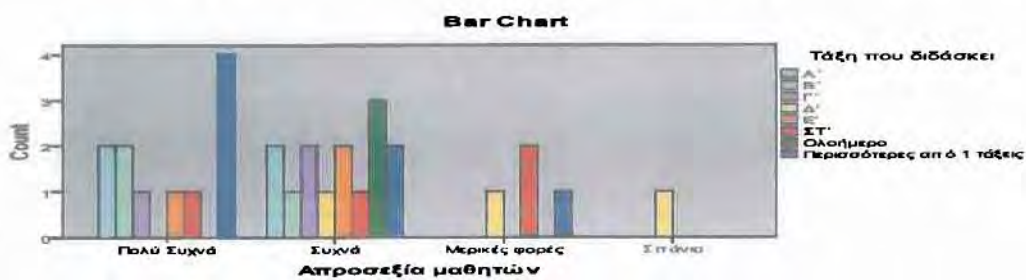
Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν συχνά και πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι: η απροσεξία, η συνομιλία με το/τη διπλανό/ή, η φασαρία, το γεγονός ότι δεν ζητάνε το λόγο πριν μιλήσουν και οι φιλονικίες μεταξύ τους. Επίσης, οι ψίθυροι θα μπορούσαν να καταταχθούν στην κατηγορία των έντονων προβλημάτων αν δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Σε μέτριο βαθμό παρουσιάζονται: η υπερκινητικότητα, η επιθετικότητα, η αδιαφορία, η ασυνέπεια προς τις προσωπικές εργασίες, η έλλειψη συνεργασίας, η ενασχόληση με μικροαντικείμενα και η τήρηση των κανόνων της τάξης.

Σε μικρότερο βαθμό εμφανίζονται: η ανυπακοή των μαθητών/τριών στις εντολές – οδηγίες του/της δασκάλου/ας, η έλλειψη σεβασμού σ' αυτούς και η έλλειψη σεβασμού προς τους συμμαθητές/τριές τους. Επίσης, η χρήση ανάρμοστης γλώσσας, η αναίτια απομάκρυνση από το θρανίο και το γεγονός ότι παριστάνουν το «γελωτοποιό» της τάξης. Ειδικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στο σχολείο δεν κατατάσσονται στην κατηγορία των σοβαρών προβλημάτων ή προβλημάτων που θα μπορούσαν να εξελιχθούν σε σοβαρά, με μόνη ίσως εξαίρεση τις φιλονικίες μεταξύ των μαθητών/τριών που αν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως μπορεί να δημιουργήσουν μεγαλύτερα προβλήματα στο μέλλον. Από τα προβλήματα που εμφανίζονται συχνά εξετάστηκε αν αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη, το φύλο του/της εκπαιδευτικού, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της.

5.3.2 Διαφοροποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάλογα με την τάξη, το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους

Τα στοιχεία του δείγματος καταδεικνύουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την τάξη που διδάσκει ο/η εκπαιδευτικός. Είναι εμφανές, ότι οι μαθητές/τριες δεν προσέχουν περισσότερο στο ολόημερο ή στα μαθήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Ένας από τους λόγους που μπορεί να συμβαίνει αυτό είναι οι ώρες που γίνονται τα συγκεκριμένα μαθήματα (συνήθως τις τελευταίες ώρες) και είναι φυσιολογικό τα παιδιά να είναι κουρασμένα. Ένας άλλος λόγος μπορεί να είναι ότι επικρατεί η εντύπωση ότι τα συγκεκριμένα μαθήματα είναι δευτερεύοντα και συνεπώς δεν χρειάζεται να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια. Στο ολόημερο ένας ακόμη λόγος που συντελεί στη δημιουργία αυτού του προβλήματος είναι ο μεγάλος αριθμός των παιδιών που το παρακολουθούν ή τα παιδιά να αποσυντονίζονται από τους άλλους/ες μαθητές/τριες που κάνουν την ίδια στιγμή μια διαφορετική εργασία ή δραστηριότητα. (βλ. σχήμα 28)

Σχήμα 28: Απροσεξία μαθητών/τριών ανάλογα με την τάξη



Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων πολύ συχνά έχουν να αντιμετωπίσουν το θέμα της συνομιλίας των μαθητών/τριών τους. Σε μικρότερο βαθμό αλλά πολύ συχνά αυτό συμβαίνει και στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου που μπορεί να δικαιολογηθεί καθώς τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την ικανότητα της αυτοσυγκέντρωσης και του αυτοελέγχου. (βλ. σχήμα 29)

Σχήμα 29: Συνομιλία μαθητών/τριών με το διπλανό/ή τους ανάλογα με την τάξη



Φασαρία γίνεται συχνά στο ολοήμερο σε αρκετά μεγάλο ποσοστό και στα δευτερεύοντα μαθήματα αλλά σε μικρότερο ποσοστό. Στον ίδιο βαθμό, πολύ συχνά παρατηρείται φασαρία στη Β΄ τάξη του δημοτικού και σε μικρότερο βαθμό στις άλλες τάξεις. (βλ. σχήμα 30)

Σχήμα 30: Φασαρία μαθητών/τριών ανάλογα με την τάξη



Οι εκπαιδευτικοί των διάφορων ειδικοτήτων αντιμετωπίζουν συχνά στην τάξη παιδιά που μιλάνε χωρίς να ζητήσουν την άδειά τους. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται σε μικρότερο βαθμό αλλά πολύ συχνά στις μικρές τάξεις ιδιαίτερα στην Α΄ και Γ΄ τάξη. (βλ. σχήμα 31) Αυτή η διαφορά αφορά μόνο το δείγμα, αλλά δεν θα μπορούσε να γενικευτεί διότι [$p > 0,05$] άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της τάξης και της μη επιθυμητής συμπεριφοράς των παιδιών που μιλάνε χωρίς προηγουμένως να έχουν πάρει το λόγο.

Σχήμα 31: Μαθητές/τριες που μιλάνε χωρίς να ζητήσουν το λόγο ανάλογα με την τάξη



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά φιλονικούν την ώρα των δευτερευόντων μαθημάτων, ενώ τα ίδια παιδιά στους/στις δασκάλους/ες της τάξης δεν συμπεριφέρονται μ' αυτόν τον τρόπο. Οπότε, οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων πρέπει να συνεργαστούν με τους άλλους εκπαιδευτικούς για να δουν με ποιους παιδαγωγικούς τρόπους θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα. (βλ. σχήμα 32)

Αυτή είναι η μόνη υπόθεση που μπορεί να γενικευτεί δεδομένου ότι [$\chi^2=32$ και $\rho= 0,027 > 0,05$] άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά τη συχνότητα που παρουσιάζονται οι φιλονικίες μεταξύ των παιδιών και της τάξης την οποία παρακολουθούν.

Σχήμα 28: Φιλονικίες μαθητών/τριών ανάλογα με την τάξη



Ακόμη ένα θέμα που έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων είναι ότι οι μαθητές/τριες ψιθυρίζουν συχνά. Αυτό παρατηρείται σε μικρότερο βαθμό αλλά πολύ συχνά στην πρώτη τάξη και σε ακόμη μικρότερο βαθμό αλλά επίσης πολύ συχνά και στη δευτέρα τάξη. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να διατηρήσουν την προσοχή τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα ή να μην έχουν κατανοήσει πλήρως τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. (βλ. σχήμα 33)

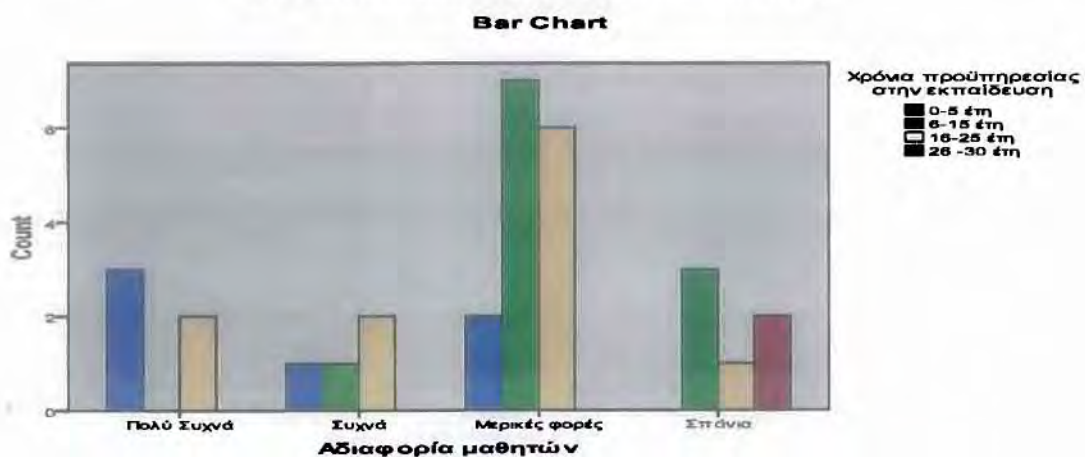
Σχήμα 28: Ψιθύροι μαθητών/τριών ανάλογα με την τάξη



Με βάση τα στοιχεία της έρευνας δεν προκύπτει διαφοροποίηση στα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο ή την ηλικία τους. Διαφοροποίηση εντοπίστηκε ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και την αδιαφορία που δείχνουν οι μαθητές/τριες στο μάθημα. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε [$\chi^2 = 17$, $\rho= 0,46$], που δείχνει ότι πολύ συχνά αντιμετωπίζουν την αδιαφορία των παιδιών οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (0- 5 έτη), μερικές φορές όσοι εργάζονται έως 25 χρόνια και σπάνια όσοι έχουν τα περισσότερα χρόνια στο χώρο δηλαδή από 26 και πάνω.

Συνεπώς, όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερα προβλήματα αδιαφορίας αντιμετωπίζουν, το οποίο μπορεί να σημαίνει ότι γνωρίζουν ποιες μεθόδους θα εφαρμόσουν ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και την ιδιοσυγκρασία των παιδιών προκειμένου να προσελκύσουν την προσοχή των μαθητών/τριών τους. Από την άλλη πλευρά οι νέοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν είτε να ανακαλύψουν το δικό τους στυλ, είτε επικεντρώνονται περισσότερο στην κάλυψη της ύλης ή δοκιμάζουν διάφορους τρόπους ώστε να βρουν τον πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό προκειμένου να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να διατηρήσουν την προσοχή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία. (βλ. σχήμα 29)

Σχήμα 29: Συχνότητα παρουσίασης προβλήματος αδιαφορίας των παιδιών ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της εκπαιδευτικού



5.3.3 Τρόποι αντιμετώπισης συνηθισμένων μη επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς στη σημερινή σχολική τάξη

Οι εκπαιδευτικοί κατά το έργο τους χρησιμοποιούν και αμοιβές και ποινές. Σε μεγαλύτερο ποσοστό χρησιμοποιούν τις αμοιβές ως μέσο παιδαγωγικό και ως κίνητρο για τη διδασκαλία (βλ. σχήμα 31).

Σχήμα 31: Συχνότητα και ποσοστό χρήσης των αμοιβών ως μέσο παιδαγωγικό



Όσον αφορά τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τις ποινές σε ποσοστό 24.14% είπαν ότι συχνά τις χρησιμοποιούν για να καταστείλουν μία μη επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς, το 24.14%. τις χρησιμοποιούν σπάνια κατασταλτικά και μόνο το 17.24% τις χρησιμοποιούν πολύ συχνά ως μέσο καταστολής. (βλ. σχήμα 30)

Σχήμα 30: Συχνότητα και ποσοστό χρήσης των ποινών ως μέσο κατασταλτικό



Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις αμοιβές πολύ συχνά ως μέσο παιδαγωγικό σε ποσοστό 63.33% (βλ. σχήμα 31) και σε ποσοστό 44.83% ως κίνητρο για τη διδασκαλία (βλ. σχήμα 32).

Σχήμα 32: Συχνότητα και ποσοστό χρήσης των αμοιβών ως κίνητρο διδασκαλίας



Για την επιβολή της πειθαρχίας στην τάξη οι δάσκαλοι/ες μερικές φορές χρησιμοποιούν τις ποινές σε ποσοστό 46.67%. (βλ. σχήμα 33) και πολύ συχνά τις αμοιβές σε ποσοστό 56.67% (βλ. σχήμα 34). Σε ποσοστό 46.67% οι διδάσκοντες/ουσες θεωρούν ότι οι αμοιβές που χρησιμοποιούν είναι πολύ αποτελεσματικές (βλ. σχήμα 35), ενώ η πλειονότητα θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητα των ποινών είναι μέτρια (βλ. σχήμα 36).

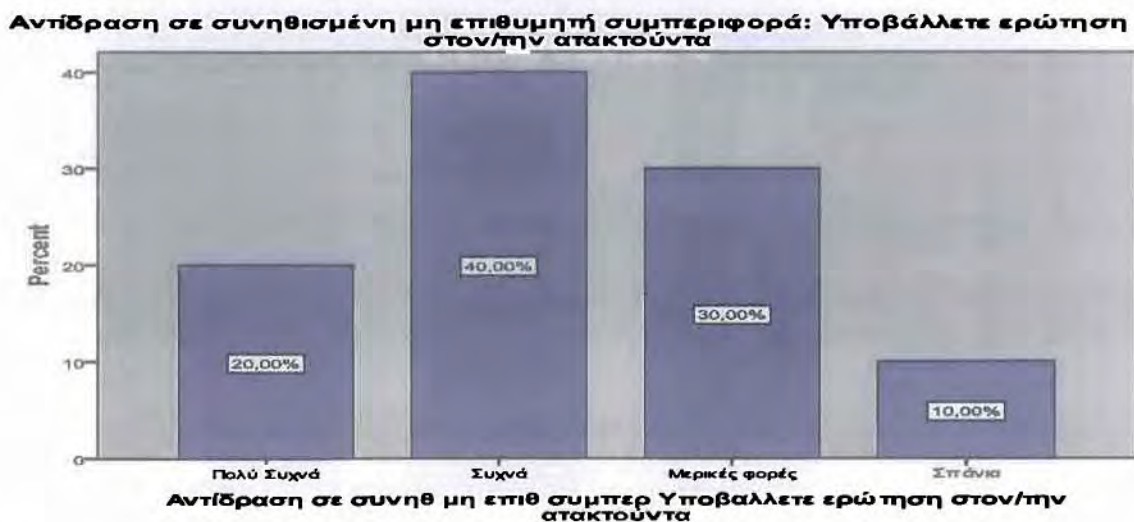
Όταν στη σχολική τάξη παρουσιάζεται μια συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 40% υπενθυμίζουν τους κανόνες της τάξης (βλ.

σχήμα 45), ένα ποσοστό 36.67% απαιτούν ευγενικά να τερματίσει το παιδί την παρεκτροπή (βλ. σχήμα 43), ενώ ένα ποσοστό 20% υποβάλλουν ερώτηση στον/στην ατακτούντα (βλ. σχήμα 39) ή καταφεύγουν στη χρήση χιούμορ (βλ. σχήμα 40).

Σχήμα 45: Ποσοστό και συχνότητα υπενθύμισης των κανόνων της τάξης από τον/την εκπαιδευτικό σε μία συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



Σχήμα 39: Ποσοστό και συχνότητα υποβολής ερώτησης του/της εκπαιδευτικού σε συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



Για την αντιμετώπιση συνηθισμένων προβλημάτων συχνά το 43.33% χρησιμοποιούν λεκτικές παρεμβάσεις υποδεικνύοντας το αναμενόμενο (βλ. σχήμα 38) και το 36.67% συχνά προβάλλουν μια θετική αποδεκτή συμπεριφορά (βλ. σχήμα 42).

Σχήμα 38: Ποσοστό και συχνότητα λεκτικής παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού σε συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά

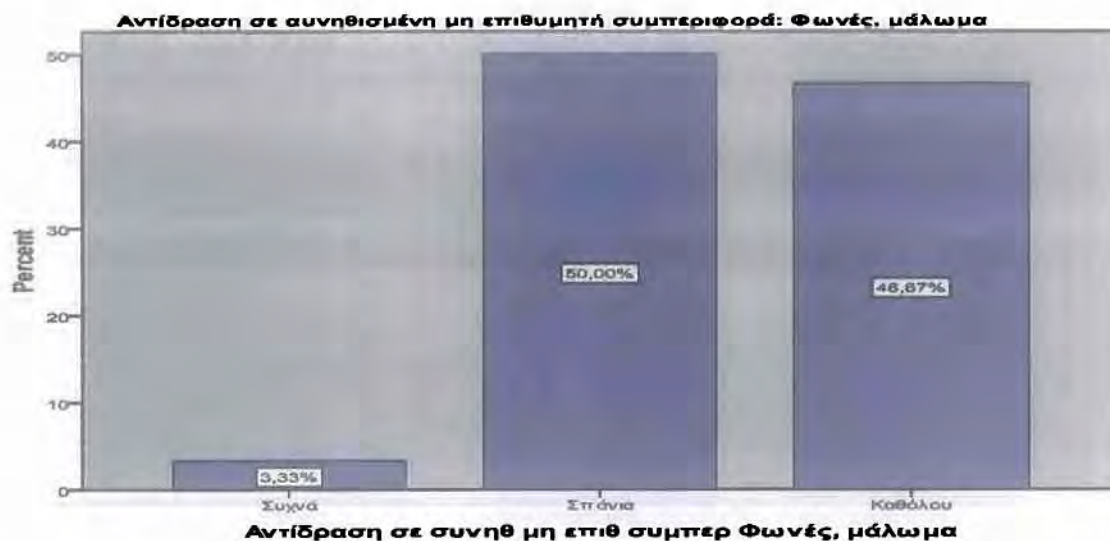


Σχήμα 43: Ποσοστό και συχνότητα χρήσης ευγενικής απαίτησης από τον/την εκπαιδευτικό να τερματίσει την ανάρμοστη συμπεριφορά ο/η μαθητής/τρια



Μερικές φορές αγνοούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε ποσοστό 40% (βλ. σχήμα 37) ή αναδεικνύουν τις επιπτώσεις της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (βλ. σχήμα 41). Σπάνια θα επιπλήξουν το/τη μαθητή/τρια σε ποσοστό 63.33% (βλ. σχήμα 47) ή θα ανεβάσουν τον τόνο της φωνής τους και θα μαλώσουν το παιδί που συμπεριφέρεται ανάρμοστα σε ποσοστό 50% (βλ. σχήμα 48).

Σχήμα 48: Ποσοστό και συχνότητα αντίδρασης του/της εκπαιδευτικού σε συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά με φωνές ή μάλωμα



Συνοψίζοντας, οι μέθοδοι που επιλέγουν πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν μια συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά κάποιου παιδιού μέσα στη σχολική τάξη είναι να υπενθυμίσουν τους κανόνες, να απαιτήσουν ευγενικά να τερματίσει την παρεκτροπή, να υποβάλλουν ερώτηση στο συγκεκριμένο άτομο αναγκάζοντάς το μ' αυτόν τον τρόπο να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία και να τροποποιήσει τη μορφή συμπεριφοράς του. Συχνά θα προβάλλουν μια άλλη θετική συμπεριφορά δείχνοντας την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει ο/η μαθητής/τρια. Μια άλλη τεχνική που επιλέγουν μερικές φορές είναι να αγνοήσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά θεωρώντας ότι το άτομο θα αντιληφθεί τι αναμένεται να κάνει ή θα αναδείξουν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς που θα έχει στο άτομο ο μη τερματισμός αυτής της στάσης. Γενικά, αποφεύγουν να επιπλήξουν το/τη μαθητή/τρια ή να ανεβάσουν τον τόνο της φωνής τους.

5.3.4 Τρόποι αντιμετώπισης επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς στη σημερινή σχολική τάξη

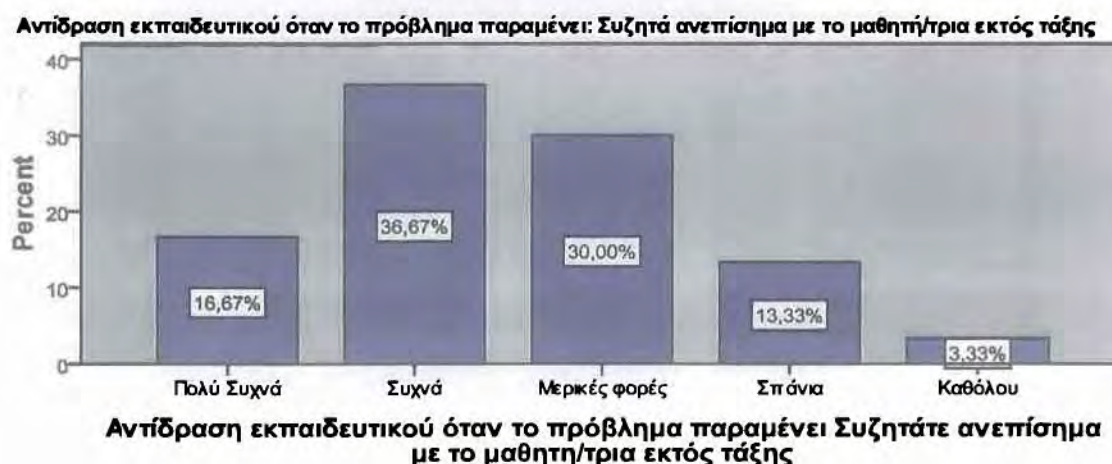
Σε περιπτώσεις που ο/η μαθητής/τρια δεν τροποποιήσει τη συμπεριφορά του τότε πολύ συχνά το 40% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήσει περισσότερες λεκτικές παρεμβάσεις (βλ. σχήμα 51), το 16.67% πολύ συχνά συζητά ανεπίσημα με το παιδί (βλ. σχήμα 62) και μόνο το 13.33% συζητά πολύ συχνά το πρόβλημα στην τάξη (βλ. σχήμα 63).

Σχήμα 51: Χορήξη περισσότερων λεκτικών παρεμβάσεων από τον/την εκπαιδευτικό όταν το πρόβλημα παραμένει



Συχνή αντίδραση των εκπαιδευτικών σε επίμονα προβλήματα είναι να συζητήσουν με το μαθητή σε ποσοστό 36.67% (βλ. σχήμα 62), ένα ποσοστό 20% απομακρύνει το παιδί από την ομάδα για λίγα λεπτά (βλ. σχήμα 52) και μόνο το 13.33% αλλάζει το μαθητή/τρια από τη θέση του (βλ. σχήμα 54).

Σχήμα 62: Ανεπίσημη συζήτηση εκπαιδευτικού –μαθητή/τριας όταν το πρόβλημα παραμένει



Μερικές φορές οι δάσκαλοι/ες όταν το πρόβλημα παραμένει, επιλέγουν να στείλουν το/τη μαθητή/τρια στο διευθυντή (ποσοστό 23.33%, βλ. σχήμα 60) και μόνο το 16.67% μερικές φορές θα καλέσει τους γονείς του παιδιού στο σχολείο να μιλήσει μαζί τους (βλ. σχήμα 59).

Σχήμα 60: Αντίδραση εκπαιδευτικού να στείλει το/τη μαθητή/τρια στο διευθυντή όταν το πρόβλημα παραμένει



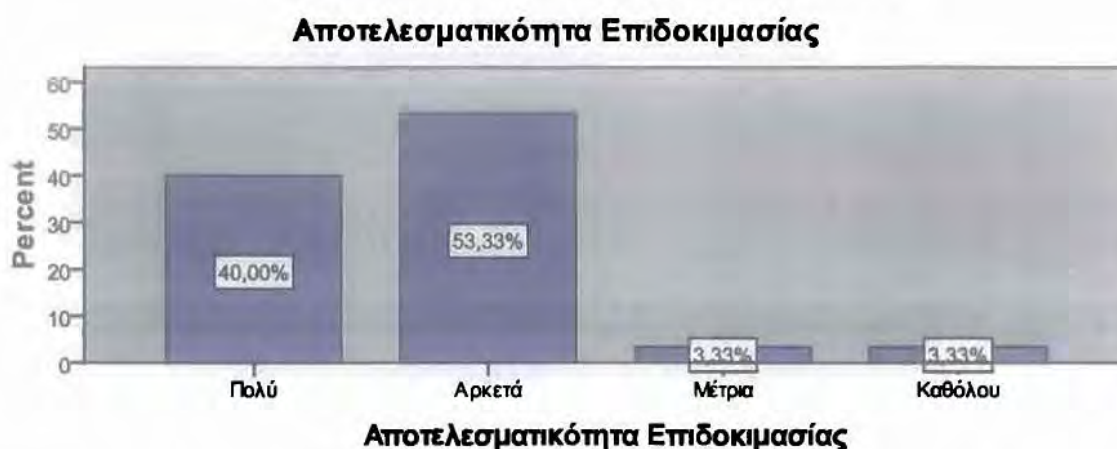
Σπάνια αντίδραση των εκπαιδευτικών σε επίμονα προβλήματα είναι να στείλουν σημείωμα στους γονείς (ποσοστό 50%, βλ. σχήμα 58), μόνο σε ιδιαίτερες περιπτώσεις και αν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά. Σπάνια αντίδραση είναι να αγνοήσουν ένα επίμονο πρόβλημα (ποσοστό 46.67%, βλ. σχήμα 49).

Σχήμα 58: Αντίδραση εκπαιδευτικού σε επίμονα προβλήματα να στείλει σημείωμα στους γονείς



Σχεδόν καθόλου δεν στερούν την ψυχαγωγία από το παιδί ή κάποια δραστηριότητα που του αρέσει (βλ. σχήμα 55 & 56), όπως δεν κρατάνε το παιδί στην τάξη για ένα ή δύο λεπτά από το διάλειμμα (βλ. σχήμα 57). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 63.33% θεωρούν ότι ο έπαινος και η ενθάρρυνση είναι πολύ αποτελεσματικά μέσα για την επικράτηση της τάξης (βλ. σχήμα 65), ενώ το 26.67% πιστεύουν ότι ο βαθμός είναι αρκετά αποτελεσματικός (βλ. σχήμα 66). Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι η υλική αμοιβή δεν είναι και τόσο αποτελεσματική, χρειάζεται να αναπτύσσονται εσωτερικά κίνητρα.

Σχήμα 64: Αποτελεσματικότητα επιδοκμασίας



Σχετικά με τις ποινές οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 36.67% απάντησαν ότι είναι μέτρια αποτελεσματικές και το 30% είναι αρκετά αποτελεσματικές. Πιθανώς αυτό να εξαρτάται από το είδος της ποινής που επιλέγεται κάθε φορά αλλά και το πρόβλημα που έχει παρουσιαστεί (βλ. σχήμα 65). Σε γενικές γραμμές, η πλειονότητα των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι τόσο οι ποινές όσο και οι αμοιβές είναι αποτελεσματικότερες όταν είναι γνωστές και στο/στη μαθητή/τρια και στους γονείς (βλ. σχήματα 67, 68).

Σχήμα 65: Αποτελεσματικότητα ποινών



5.3.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον αντίκτυπο των ποινών στους/στις μαθητές/τριές τους

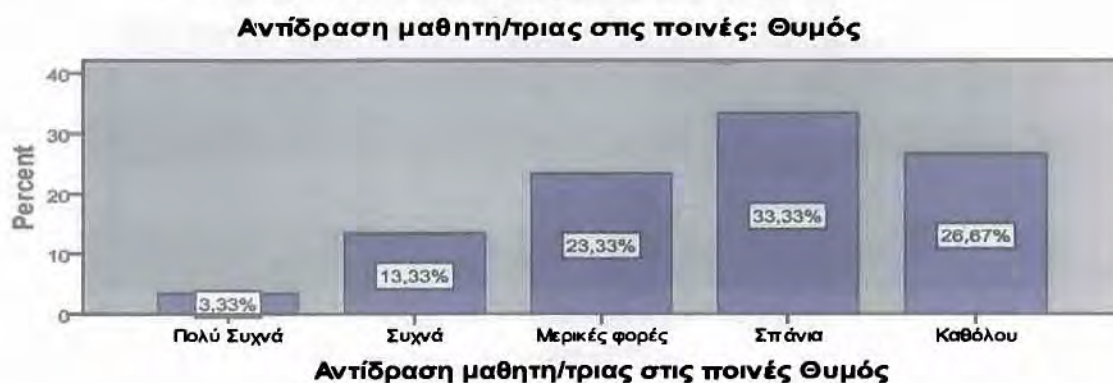
Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πιο συχνές αντιδράσεις των μαθητών/τριών τους όταν επιβάλλουν μία ποινή είναι λύπη, αγανάκτηση, απογοήτευση και άγχος. Αναλυτικά, το 26.67% παρατηρούν ότι οι μαθητές/τριες συχνά νιώθουν αγανάκτηση (βλ. σχήμα 70), το 23.33% βλέπουν τα παιδιά να απογοητεύονται (βλ. σχήμα 72) και το 20.69% να αγχώνονται (βλ. σχήμα 71). Το 10% των συμμετεχόντων αντιλαμβάνονται ότι πολύ συχνά τα παιδιά νιώθουν λύπη (βλ. σχήμα 75).

Σχήμα 70: Αγανάκτηση ως αντίδραση μαθητή/τριας στις ποινές



Το 23.33% παρατηρεί ότι οι μαθητές/τριες θυμώνουν μερικές φορές με την επιβολή ποινής (βλ. σχήμα 74) και το 50% σπάνια βλέπει τα παιδιά να αντιδρούν επιθετικά (βλ. σχήμα 73) ή να νιώθει μοναξιά (βλ. σχήμα 79).

Σχήμα 74: Θυμός ως αντίδραση παιδιών στις ποινές



Οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν ότι σχεδόν καθόλου φόβο, καταπίεση, οργή, ταραχή ή ενοχή δεν εκδηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι όταν δέχονται τις επιπτώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς τους (βλ. σχήματα 76, 77 & 78).

5.3.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντίδραση των μαθητών/τριών τους στη χρήση των αμοιβών

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος οι πιο συχνές αντιδράσεις των παιδιών στις αμοιβές είναι ο ενθουσιασμός και η ικανοποίηση. Αναλυτικότερα, σε ποσοστό 46.67% οι δάσκαλοι/ες παρατηρούν τα παιδιά να δείχνουν πολύ συχνά ενθουσιασμό (βλ. σχήμα 88) και ικανοποίηση σε ποσοστό 43.33% (βλ. σχήμα 93) όταν επιβραβεύονται για την επίδειξη καλής συμπεριφοράς.

Σχήμα 88: Ενθουσιασμός ως αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές



Συχνή αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η αισιοδοξία (ποσοστό 53.33%, βλ. σχήμα 84), η χαρά (ποσοστό 50%, βλ. σχήμα 83), άμιλλα (40%, βλ. σχήμα 85) και αποδοχή (40%, βλ. σχήμα 86).

Σχήμα 84: Αισιοδοξία ως αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές



Επίσης, θεωρούν ότι μερικές φορές οι μαθητές/τριες αποκτούν θάρρος (ποσοστό 46.67%, βλ. σχήμα 91), δείχνουν γαλήνη (ποσοστό 43.33%, βλ. σχήμα 87) και ευγνωμοσύνη (ποσοστό 40%, βλ. σχήμα 90).

Σχήμα 91: Θάρρος ως αντίδραση παιδιών στις αμοιβές



Σπάνια αντίδραση των μαθητών σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς στις αμοιβές είναι η έπαρση και ο εγωισμός (βλ. σχήμα 89).

Σχήμα 89: Εγωισμός ως αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές



Ιεραρχώντας τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών θα μπορούσε να γίνει η εξής κατάταξη. Πολύ συχνές αντιδράσεις ενθουσιασμός και ικανοποίηση, συχνές αντιδράσεις: αισιοδοξία, χαρά, αγάπη, άμιλλα και αποδοχή. Μερικές φορές τα παιδιά ενθαρρύνονται, δείχνουν ευγνωμοσύνη ή γαλήνη. Σπάνια θα ηρεμήσουν ή θα αντιδράσουν εγωιστικά.

5.3.6.1 Άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού χωρίς αμοιβές ή και χωρίς ποινές.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητες τις αμοιβές στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά όσον αφορά τις ποινές μόνο το 30% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους χωρίς να καταφεύγουν στη χρήση των ποινών (βλ. σχήμα 95).

Σχήμα 95: Ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρούν τις ποινές απαραίτητες ή όχι για την άσκηση του επαγγέλματός τους.



5.3.7 Διαφοροποίηση αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της εκπαιδευτικού

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών και τη χρήση των ποινών, δεδομένου ότι υπολογίστηκε [$\chi^2 = 16,012$ και $p = 0,042 < 0,05$]. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι/ες που ανήκουν στην ηλικιακή κλίμακα μεταξύ 33-42 χρησιμοποιούν τις ποινές συχνά ως μέσο κατασταλτικό σε αντίθεση με όσους

βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία μεταξύ 43-52 που σπάνια θα τις χρησιμοποιήσουν για να καταστείλουν κάποια μη επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς (βλ. σχήμα 96).

Σχήμα 96: Χρήση των ποινών ως μέσο κατασταλτικό ανάλογα με την ηλικιακή κατηγορία των εκπαιδευτικών



Άλλη μια στατιστικά σημαντική υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και τη χρήση των αμοιβών ως κίνητρο για τη διδασκαλία [$\chi^2 = 28,304$ και $p = 0.005 < 0,05$]. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν περισσότερο τις αμοιβές ως κίνητρο για τη διδασκαλία έχουν από 0-5, 6-15 και 16-25 χρόνια προϋπηρεσίας σε αντίθεση με όσους έχουν 26-30 χρόνια στην εκπαίδευση που χρησιμοποιούν τις αμοιβές σπάνια ή καθόλου ως κίνητρο για τη διδασκαλία (βλ. σχήμα 97).

Σχήμα 97: Συχνότητα χρήσης αμοιβών ως κίνητρο για τη διδασκαλία ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών



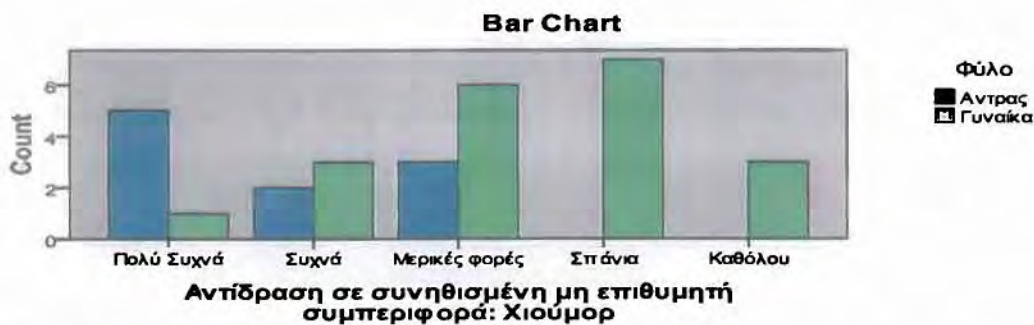
Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε ως προς την αντίδραση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών να αγνοήσουν μια συνηθισμένη μη επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς [$\chi^2 = 15,896$ και $p = 0.001 < 0,05$]. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί συχνά ή και πολύ συχνά θα επιλέξουν να αγνοήσουν μια μορφή συνηθισμένης μη επιθυμητής συμπεριφοράς σε αντίθεση με τις γυναίκες που σε μερικές περιπτώσεις ή σπάνια θα αγνοήσουν μια συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφοράς (βλ. σχήμα 98). Μια πιθανή εξήγηση που οι γυναίκες προτιμούν να αντιδράσουν εγκαίρως είναι ότι θέλουν να καταστήσουν σαφές πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή και έτσι θα καταστήσουν σαφές στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ότι πρέπει να αποφύγουν να υιοθετήσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Σχήμα 98: Αγνόηση ως αντίδραση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε μια συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



Μία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλλα ως προς τη χρήση χιούμορ για να επαναφέρουν το/τη μαθητή/τρια που παρουσιάζει μια συνηθισμένη μη επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς [$\chi^2 = 11,850$ και $p = 0,019 < 0,05$]. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο συχνά το χιούμορ σε σχέση με τις γυναίκες που το χρησιμοποιούν μερικές φορές ή και σπάνια (βλ. σχήμα 99).

Σχήμα 99: Χιούμορ ως αντίδραση σε συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά σε σχέση με το φύλλο του εκπαιδευτικού



Παράλληλα, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλα και την επιλογή της αγνόησης ως αντίδραση όταν ο/η μαθητής/τρια συνεχίζει να φέρεται με μη κοινωνικά αποδεκτό τρόπο [$\chi^2 = 13,607$ και $p = 0,009 < 0,05$]. Αναλυτικότερα, οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί σπάνια θα αγνοήσουν ένα πρόβλημα που παραμένει, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί μερικές φορές θα συνεχίσουν να αγνοούν το πρόβλημα (βλ. σχήμα 101).

Σχήμα 101: Αγνόηση ως αντίδραση σε επίμονα προβλήματα ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού



Άλλη μία στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει όσον αφορά το φύλο του εκπαιδευτικού και την αντίδρασή του/της να απομακρύνει το παιδί που συνεχίζει να φέρεται με ανάρμοστο τρόπο από την ομάδα [$\chi^2 = 15,260$ και $p = 0,004 < 0,05$]. Οι δάσκαλοι συχνά θα απομακρύνουν το/τη μαθητή/τρια από την ομάδα ενώ οι δασκάλες θα ακολουθήσουν αυτή τη μέθοδο μερικές φορές ή σπάνια (βλ. σχήμα 104)

Σχήμα 104: Απομάκρυνση του παιδιού από την ομάδα όταν το πρόβλημα παραμένει σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού



Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλλα των εκπαιδευτικών και την αντίδρασή τους να στερήσουν το παιδί που παρουσιάζει επίμονο πρόβλημα συμπεριφοράς από μια δραστηριότητα που του αρέσει [$\chi^2 = 10,227$ και $p = 0,017 < 0,05$]. Η έρευνα έδειξε ότι οι άνδρες συχνά θα επιλέξουν να στερήσουν το παιδί από μια δραστηριότητα προκειμένου να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του σε αντίθεση με τις γυναίκες που θα εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη τακτική μερικές φορές ή σπάνια βλ. σχήμα 106).

Σχήμα 106: Στέρηση του παιδιού από μία δραστηριότητα που του αρέσει όταν το πρόβλημα παραμένει σε σγέση με το φύλο του εκπαιδευτικού



Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας και την επιλογή της μεθόδου να ενημερώσουν τους γονείς του παιδιού που παρουσιάζει ένα επίμονο πρόβλημα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά [$\chi^2 = 19,175$ και $p=0,024 < 0,05$]. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας από 26 και πάνω συχνά επιλέγουν να στείλουν σημείωμα στους γονείς για την ανάρμοστη συμπεριφορά του παιδιού τους όταν δεν υπάρχει βελτίωση μέσα σ' ένα εύλογο χρονικό διάστημα σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που ασκούν το επάγγελμα λιγότερα χρόνια.

Μερικές φορές θα ακολουθήσουν αυτή την πρακτική οι δάσκαλοι/ες που έχουν 6-15 χρόνια προϋπηρεσίας. Οι υπόλοιποι σπάνια θα εφαρμόσουν αυτή τη στρατηγική (βλ. σχήμα 108). Το γεγονός ότι η τακτική αυτή είναι πιο δημοφιλής σε όσους έχουν τα περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση σημαίνει ότι μπορεί να είναι και οι διευθυντές/τριες του σχολείου και όταν το πρόβλημα φτάνει σε αυτούς/ες να προσπαθούν να βρουν μια λύση σε συνεργασία με τους γονείς.

Σχήμα 108: Συχνότητα επιστολής ενημερωτικού σημειώματος στους γονείς ως μέθοδο αντιμετώπισης επίμονων προβλημάτων ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της εκπαιδευτικού



Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στη συχνότητα επιλογής της μεθόδου να καλέσουν τους γονείς στο σχολείο και να συζητήσουν το ζήτημα ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της εκπαιδευτικού [$\chi^2 = 18,995$ και $p=0,025 < 0,05$]. Για άλλη μία φορά οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση αποφασίζουν συχνά να λύσουν το θέμα της συμπεριφοράς του/της μαθητή/τριας σε συνεργασία με τους γονείς, σε αντίθεση με τους δασκάλους/ες που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας και θα ακολουθήσουν τη συγκεκριμένη διαδικασία μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις (βλ. σχήμα 109).

Σχήμα 109: Συχνότητα συζήτησης του προβλήματος με τους γονείς στο σχολείο ως μέθοδο αντιμετώπισης επίμονων προβλημάτων ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της εκπαιδευτικού



5.3.8 Ανάλυση αποτελεσμάτων μαθητών/τριών

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 31 μαθητές/τριες, 14 αγόρια και 17 κορίτσια της Στ' τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Βόλου. Οι απόψεις τους σχετικά με τις ποινές και τις αμοιβές στο σχολείο αναλύονται παρακάτω.

5.3.8.1. Απόψεις των μαθητών/τριών για την ύπαρξη ποινών και αμοιβών στο σχολείο

Το 41.94% των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα είπαν ότι ο/η δάσκαλος/α χρησιμοποιεί για την επιβολή της πειθαρχίας πολύ συχνά τις ποινές (βλ. σχήμα 133) ενώ οι αμοιβές χρησιμοποιούνται για τον ίδιο σκοπό μερικές φορές απάντησε το 54.84% των παιδιών (βλ. σχήμα 132).

Σχήμα 132: Συχνότητα γρήσης αμοιβών για την επιβολή πειθαργίας σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών/τριών

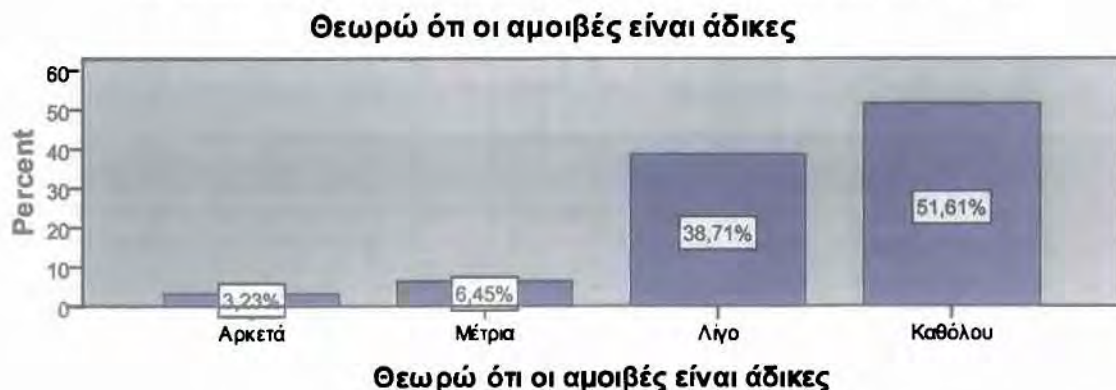


Σχήμα 133: Συχνότητα γρήσης ποινών για την επιβολή πειθαργίας σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών/τριών



Οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές καταφεύγουν στην επιβολή ποινών για την εξασφάλιση της ομαλής ροής της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι οι αμοιβές είναι αρκετά δίκαιες, αυτό φαίνεται και από την ερώτηση στο αν τις θεωρούν άδικες που σε ποσοστό 51.61% απάντησαν ότι είναι λίγο άδικες (βλ. σχήμα 135). Πιθανότατα, να εννοούν ότι η παροχή αμοιβών και η επιβράβευση να μη γίνεται πάντα με δίκαιο τρόπο ή να μη δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά για επιβράβευση και αμοιβή.

Σχήμα 135: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες θεωρούν τις αμοιβές άδικες



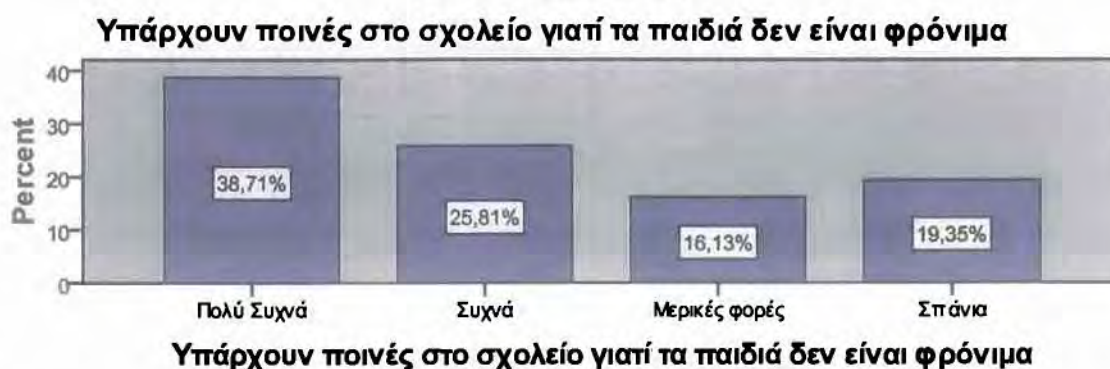
Η άποψή τους σχετικά με την επιβολή των ποινών διαφέρει καθώς το 51.61% θεωρεί ότι οι ποινές είναι λίγο δίκαιες (βλ. σχήμα 136). Ενδεχομένως, αυτό να έχει να κάνει με την αίσθηση των παιδιών για την ποινή που επιβάλλεται σε μία συγκεκριμένη ανάρμοστη συμπεριφορά τους. Κατά την άποψή τους θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να επιβάλλει μια πιο ήπιας μορφής ποινή.

Σχήμα 136: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες θεωρούν τις ποινές δίκαιες



Οι λόγοι που θεωρούν τα παιδιά ότι υπάρχουν ποινές στο σχολείο είναι ότι πολύ συχνά τα παιδιά δεν είναι φρόνιμα (βλ. σχήμα 138), ότι μερικές φορές τα παιδιά είναι επιθετικά (βλ. σχήμα 140) και σε σπάνιες περιπτώσεις γιατί ο/η δάσκαλος/α είναι πολύ αυστηρός/η (βλ. σχήμα 142).

Σχήμα 138: Άποψη των μαθητών/τριών για το πόσο συχνά επιβάλλονται οι ποινές γιατί δεν είναι φρόνιμοι/ες



Όσον αφορά τις αμοιβές τα παιδιά θεωρούν ότι πολύ συχνά χρησιμοποιούνται με αποσκοπώντας πρώτον στον να παραδειγματιστούν, να γνωρίζουν τι είναι σωστό και κοινωνικά αποδεκτό ώστε να γίνουν καλοί και χρήσιμοι πολίτες στην κοινωνία (βλ. σχήμα 151) και δεύτερον να καταλάβουν και να μάθουν (βλ. σχήμα 150). Επίσης, συχνά δίνονται

Προβλήματα συμπεριφοράς στη σύγχρονη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στρατηγικές αντιμετώπισης

αμοιβές για να είναι τα παιδιά φρόνιμα (βλ. σχήμα 147) και μερικές φορές για να εργάζονται πιο ήσυχα (βλ. σχήμα 148).

Σχήμα 151: Άποψη των μαθητών/τριών για τη συχνότητα που δίνονται οι αμοιβές με σκοπό να γίνουν καλοί πολίτες στην κοινωνία



Παρόμοιες είναι οι απόψεις τους και για τη χρησιμότητα των ποινών στο σχολείο. Σύμφωνα με τους μαθητές/τριες ο κυριότερος λόγος που ο/η δάσκαλος/α χρησιμοποιεί πολύ συχνά για να μάθουν να γίνουν καλοί πολίτες στην κοινωνία (βλ. σχήμα 158). Ένας άλλος σημαντικός λόγος που χρησιμοποιούνται οι ποινές συχνά είναι γιατί ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να προσέξουν, να μάθουν, να καταλάβουν (βλ. σχήμα 152) και μερικές φορές για να εμποδιστεί η πρόκληση ατυχημάτων (βλ. σχήμα 157).

Σχήμα 152: Απόψεις των μαθητών/τριών για τη συχνότητα χρήσης των ποινών με σκοπό να προσέχουν



Σχήμα 158: Απόψεις των μαθητών/τριών για τη συχνότητα χρήσης των ποινών με σκοπό να γίνουν καλοί πολίτες στην κοινωνία



Με βάση τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται να υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην τάξη και καλή παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών καθώς στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι ο/η δάσκαλος/α τους φέρεται ευγενικά (ποσοστό 83.87%, βλ. σχήμα 159), τους παρακολουθεί με προσοχή όταν μιλάνε (ποσοστό 61.29%, βλ. σχήμα 161), δείχνει ενδιαφέρον για την πρόοδό τους (ποσοστό 61.29%, βλ. σχήμα 166), τους συμπαθεί (ποσοστό 51.61%, βλ. σχήμα 160) και σέβεται τα δικαιώματά τους (ποσοστό 51.61 %, βλ. σχήμα 168).

Σχήμα 159: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους φέρεται με ευγένεια



Η καλή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι ο/η δάσκαλος/α δεν τους προσβάλλει (βλ. σχήμα 163), ούτε τους μαλώνει (βλ. σχήμα 169) αλλά ούτε και τους φωνάζει (βλ. σχήμα 170).

Σχήμα 163: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους προσβάλλει



Στα αρνητικά θα μπορούσαν να καταγραφούν το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν ασχολείται συχνά με τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών/τριών (βλ. σχήμα 167) και σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών δεν είναι αμερόληπτος/η και δίκαιος/η διότι επιβραβεύει πιο συχνά κάποιους μαθητές/τριες από κάποιους άλλους/ες (βλ. σχήμα 171). Αυτό το σημείο χρειάζεται περαιτέρω διασαφήνιση καθώς δεν είναι ξεκάθαρο αν τα συγκεκριμένα παιδιά επιβραβεύονται δικαιολογημένα ή είναι από τις «αδυναμίες» του/της δασκάλου/ας. Αναμφισβήτητα, τα παιδιά επιθυμούν την ενθάρρυνση του/της εκπαιδευτικού την οποία και έχουν μερικές φορές (βλ. σχήμα 164) αλλά ίσως να συνδέεται

με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, γεγονός που αποθαρρύνει τους αδύνατους μαθητές/τριες. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να διευκρινιστεί κατά πόσο επιβραβεύεται η καταβολή της προσπάθειας των παιδιών.

Σχήμα 167: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α ασχολείται με τα προσωπικά τους προβλήματα



Σχήμα 164: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους ενθαρρύνει



Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι η ύπαρξη αμοιβών και ποινών αποσκοπεί στο να γίνουν καλύτεροι πολίτες για την κοινωνία, οπότε εγείρεται το ερώτημα για ποιο λόγο να επιβάλλονται οι ποινές τη στιγμή που ο βασικός στόχος μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των αμοιβών και της ενθάρρυνσης.

Προτείνεται να συζητά ο/η εκπαιδευτικός με τα παιδιά για τις ποινές, ποιες ποινές, πότε και για ποιο λόγο θα επιβάλλονται. Περισσότερος διάλογος και διαπραγμάτευση των κανόνων με τους μαθητές θα βοηθήσει στην αποδοχή αυτών και θα τους καταστήσει υπεύθυνους για τις επιλογές και τη συμπεριφορά τους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η κατανόηση της απονομής των αμοιβών από τα παιδιά, ώστε να ενθαρρύνονται να υιοθετούν αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς και να νιώθουν ότι τυγχάνουν της ίδιας μεταχείρισης από το/τη δάσκαλο/α που συμβάλλει στην αποφυγή ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και ενισχύει το κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους

5.3.8.2 Συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι όταν ο/η δάσκαλος/α τους επιβάλλει κάποια ποινή νιώθουν πολύ συχνά αγανάκτηση (ποσοστό 35.48%, βλ. σχήμα 172), συχνά ενοχή (ποσοστό 29.03%, βλ. σχήμα 180), μερικές φορές αδικημένοι (ποσοστό 35.48%, βλ. σχήμα 174) και λύπη (ποσοστό 25.81%, βλ. σχήμα 179). Σπάνια νιώθουν βαριεστημάρα (ποσοστό 38.71%, βλ. σχήμα 178), ταραχή (ποσοστό 38.71%, βλ. σχήμα), αμηχανία (ποσοστό 32.26%, βλ. σχήμα 175) ή καταπίεση (ποσοστό 32.26%, βλ. σχήμα 181). Η πλειονότητα των παιδιών δεν νιώθει καθόλου μοναξιά (ποσοστό 64.52%, βλ. σχήμα 182), οργή (ποσοστό 48.39%, βλ. σχήμα 183), απογοήτευση (ποσοστό 32.26%, βλ. σχήμα 177), φόβο (ποσοστό 51.61%, βλ. σχήμα 186), ή ανησυχία (ποσοστό 32.26%, βλ. σχήμα 176).

Είναι εμφανές ότι τα συναισθήματα που προκαλούν οι ποινές στους/στις μαθητές/τριες είναι αγανάκτηση, ενοχή, αδικία και λύπη. Βέβαια, φαίνεται λίγο αντιφατικό τα παιδιά να νιώθουν ενοχή και αγανάκτηση όταν τους επιβάλλεται μία ποινή. Πιθανότατα να θεωρούν ότι η ποινή είναι αναντίστοιχη της συμπεριφοράς τους ή ότι δεν τους/τις δίνεται μία άλλη διέξοδος, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται ότι η συμπεριφορά τους ήταν μη επιθυμητή και αυτό να τους κάνει να νιώθουν ενοχή.

Σχήμα 172: Αγανάκτηση ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές



Σχήμα 180: Ενοχή ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές



5.3.8.3 Συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές

Σχετικά με τον αντίκτυπο των αμοιβών στο συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών/τριών η έρευνα έδειξε ότι τα περισσότερα παιδιά ενθουσιάζονται πολύ συχνά σε ποσοστό 54.84% (βλ. σχήμα 194), ακόμη πολύ συχνά κατακλύονται από συναισθήματα χαράς (βλ. σχήμα 94), αισιοδοξίας (βλ. σχήμα 188), ικανοποίησης (βλ. σχήμα 195), αγάπης (βλ. σχήμα 187) και αποδοχής (βλ. σχήμα 190). Συχνά νιώθουν στοργή (βλ. σχήμα 197) και μερικές φορές ευγνωμοσύνη (βλ. σχήμα 192). Σπάνια νιώθουν γαλήνη (βλ. σχήμα 191) ή ηρεμία (βλ. σχήμα 196).

Εν κατακλείδι παρατηρούμε ότι η επιβράβευση και η ενθάρρυνση λειτουργούν πολύ αποτελεσματικά στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων που συντελεί στην επικράτηση θετικού κλίματος στην τάξη, μιας απαραίτητης προϋπόθεσης τόσο για την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας όσο και για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Με την ενθάρρυνση και την επιβράβευση τα παιδιά φαίνεται να βρίσκουν ευχαρίστηση μέσα στην τάξη και συνεπώς μπορούν να αντικαταστήσουν με επιτυχία την αποτυχία και με ενθουσιασμό την ανία.

Σχήμα 198: Χαρά ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές



Σχήμα 194: Ενθουσιασμός ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές



5.3.8.4 Ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα και η συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες απάντησαν ότι ενδιαφέρονται για το μάθημα πολύ σε ποσοστό 74.19% (βλ. σχήμα 199), προσέχουν πολύ και ολοκληρώνουν τις εργασίες τους σε ποσοστό 51.61% (βλ. σχήμα 200). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να υπάρχει μια ποικιλία τόσο δραστηριοτήτων όσο και παιδαγωγικών μεθόδων που κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία ενδιαφέρουσα, είτε στο ότι έχει επιτύχει να αναπτύξουν τα ίδια τα παιδιά εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση.

Παρόλα αυτά παραδέχονται ότι μιλάνε με το/τη διπλανό/ή τους μερικές φορές σε ποσοστό 48.39% (βλ. σχήμα 203) και ότι κάνουν λίγη φασαρία κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος σε ποσοστό 48.39% (βλ. σχήμα 202). Επίσης, είπαν ότι κάποιες φορές σκέφτονται κάτι άλλο την ώρα του μαθήματος (βλ. σχήμα 201). Άλλωστε, είναι γενικά αποδεκτό ότι κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να παραμείνει συγκεντρωμένος για δύο διδακτικές ώρες συνεχόμενα, πολύ περισσότερο τα παιδιά, τα οποία έχουν το δικαίωμα να πάρουν μία ανάσα και να χαλαρώσουν για λίγο.

Σχήμα 199: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες ενδιαφέρονται για το μάθημα



Σχήμα 200: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες προσέχουν και ολοκληρώνουν τις εργασίες τους



5.3.8.5 Διαφοροποίηση απόψεων μαθητών/τριών ανάλογα με το φύλο

Διαφοροποίηση υπάρχει όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών και μαθητριών σχετικά με το λόγο επιβολής των ποινών, τον αντίκτυπο αυτών στα συναισθήματά τους αλλά και τη

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Η έρευνα έδειξε [$\chi^2 = 11.080$ και $p=0.026<0.05$], που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την επιβολή ποινών για να γίνουν πολλές εργασίες κατά τη διδακτική ώρα. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια θεωρούν ότι πολύ συχνά και συχνά οι ποινές επιβάλλονται για να γίνουν πολλές εργασίες, ενώ τα αγόρια θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές ή σπάνια (βλ. σχήμα 206)

Σχήμα 206: Απόψεις αγοριών και κοριτσιών για την επιβολή ποινών ώστε να γίνουν πολλές εργασίες



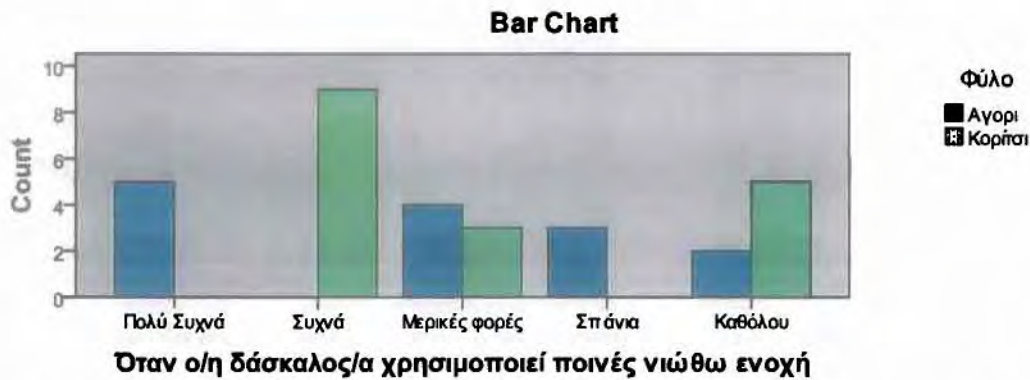
Οι απόψεις των μαθητών και των μαθητριών για το κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους μαλώνει διαφέρουν. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά [$\chi^2 = 9.644$ και $p=0.047<0.05$], δηλαδή οι μαθητές θεωρούν ότι ο/η δάσκαλος/α τους μαλώνει πιο συχνά από ότι τις μαθήτριες, οι οποίες απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές ή σπάνια (βλ. σχήμα 207).

Σχήμα 207: Απόψεις μαθητών/τριών κατά πόσο ο δάσκαλος τους φωνάζει



Άλλη μια διαφοροποίηση παρουσιάζεται όσον αφορά των αντίκτυπο των ποινών στα δύο φύλα. Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά [$\chi^2 = 18.310.644$ και $p=0.001<0.05$] ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και το αίσθημα της ενοχής όταν τους επιβάλλεται μία ποινή. Τα περισσότερα αγόρια φαίνεται να νιώθουν ενοχή πολύ συχνά σε τέτοιες περιπτώσεις, ενώ τα κορίτσια συχνά (βλ. σχήμα 210).

Σχήμα 210: Διαφοροποίηση αισθήματος ενοχής με την επιβολή ποινής ανάλογα με το φύλο



Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλλο και κατά πόσο συχνά αποσπάται η προσοχή τους κατά τη διδακτική ώρα. Με βάση τα στοιχεία της έρευνας [$\chi^2 = 11.829$ και $p = 0.008 < 0.05$] υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ φύλλο και απόσπαση προσοχής. Παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια σκέφτονται πιο συχνά κάτι άλλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενώ τα κορίτσια δήλωσαν ότι μερικές φορές σκέφτονται κάτι άλλο (βλ. σχήμα 212).

Σχήμα 212: Διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλλο και την απόσπαση προσοχής από το μάθημα



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Συμπεράσματα – Προτάσεις – Κατευθύνσεις για τον/την εκπαιδευτικό

Είναι εμφανές ότι ιδανική τάξη δεν υπάρχει και σε κάθε πραγματική τάξη θα υπάρχουν προβλήματα που θα πρέπει να επιλυθούν. Το θέμα της πειθαρχίας είναι ένα από τα θέματα που καλείται να διαχειριστεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός. Στις μέρες μας το φαινόμενο της ύπαρξης μη επιθυμητής μορφής συμπεριφοράς είναι πολύ έντονο. Οι δάσκαλοι/ες αντιμετωπίζουν περισσότερα ήπιας μορφής (συνηθισμένα) προβλήματα συμπεριφοράς και σε μικρότερο βαθμό επίμονα προβλήματα ανάρμοστης συμπεριφοράς των παιδιών. Το ζήτημα είναι πώς νοείται και πώς επιβάλλεται η τάξη. Αυτό έχει να κάνει τόσο με την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού αλλά και το μαθητικό δυναμικό. Κρίσιμο σημείο είναι το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς όπου θα πρέπει να τεθούν συγκεκριμένοι κανόνες για την αποφυγή χαοτικών καταστάσεων στο μέλλον.

Αναμφισβήτητα, χρειάζονται κανόνες αλλά με μέτρο, όχι πολύ αυστηροί ούτε πολύ σχολαστικοί γιατί αφενός θα παρέλυε η τάξη και αφετέρου θα ήταν αδύνατο να τους συγκρατήσουν τα παιδιά. Σε καμία περίπτωση το σχολείο δεν θα πρέπει να πάρει ένα «νομοκεντρικό» χαρακτήρα. Καλό θα ήταν στο ξεκίνημα της χρονιάς να αφιερωθεί χρόνος για τη διαπραγμάτευση των κανόνων με τους μαθητές/τριες ώστε να αναλάβουν προσωπικά την ευθύνη για τη συμπεριφορά και την αυτοπειθαρχία χωρίς συνεχείς υποδείξεις ανώτερων ιεραρχικά με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής ευταξίας. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι οι κανόνες μπορούν να συμπεριλαμβάνουν την παροχή επιβράβευσης και να είναι ξεκάθαρο πότε, πώς και για ποιο λόγο μία συμπεριφορά θα αμείβεται. Έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην επιβράβευση καθώς η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές/τριες νιώθουν ικανοποίηση, χαρά και συνδέουν το σχολείο με θετικές εμπειρίες, γεγονός που τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν τις προσπάθειες, ενδυναμώνοντας παράλληλα τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση.

Ο/η κάθε εκπαιδευτικός για να αποφύγει την εκτεταμένη απαρίθμηση κανόνων μπορεί να θέσει κάποιους κύριους άξονες γύρω από τους οποίους θα κινηθούν για τη θέσπιση των κανόνων της τάξης. Μια κατηγοριοποίηση θα μπορούσε να είναι η εξής: κανόνες για την κίνηση, ομιλία, εργασία μέσα στην τάξη, ασφάλεια, κοινωνική συμπεριφορά, υλικά και μέσα διδασκαλίας. Αυτή η μέθοδος διαχείρισης και συν-διοίκησης της σχολικής τάξης θα δώσει την αίσθηση στους/στις μαθητές/τριες ότι συμμετέχουν ενεργά, είναι συνυπεύθυνοι, παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις με δημοκρατικό τρόπο κάτι που θα κληθούν να κάνουν αργότερα σαν ενεργοί πολίτες στην κοινωνία.

Μέλημα του/της εκπαιδευτικού πρέπει να είναι και η ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού, όχι μόνο η επίτευξη των γνωστικών στόχων. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αποφεύγεται η απομόνωση γιατί φέρνει το μαρασμό ή την έκρηξη του παιδιού και το κάνει παθητικό ή επιθετικό αντίστοιχα. Όταν παρουσιάζονται έντονα προβλήματα και η διεξαγωγή του μαθήματος δεν γίνεται με τις κατάλληλες συνθήκες μπορεί να δοθεί η ευκαιρία για συζήτηση μέσα στην τάξη με θέμα «τι θα συμβούλευες στους/στις μαθητές/τριές που δεν αισθάνονται καλά μέσα στην τάξη» (Τσιπλητάρης, 2004) ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοαντίληψη και να συνειδητοποιήσουν τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς τους στους άλλους.

Εξάλλου η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτο-εκτίμησης συμβάλλει στην απόκτηση της αυτοκυριαρχίας και αυτορύθμισης. Το να είναι σε θέση τα παιδιά να ελέγχουν τους εαυτούς τους, είναι πολύ σημαντικό, ωστόσο για να καλλιεργηθεί αυτή η ικανότητα χρειάζεται ενημέρωση για το είδος της συμπεριφοράς που είναι αποδεκτή. Διάφορες τροποποιήσεις χρειάζεται να γίνουν ανάλογα με την ηλικία, τις ικανότητες, το επίπεδο των μαθητών/τριών και τις ατομικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, ο/η δάσκαλος/α καλείται να διαχειρίζεται ισότιμα τους/τις μαθητές/τριες χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα λάβει υπόψη του την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, άλλωστε η αντιμετώπιση της τάξης ως σύνολο δεν σημαίνει δίκαιη και ίση μεταχείριση αλλά ταυτόχρονα ελλοχεύει τον κίνδυνο να παραβλεφτούν οι ατομικές ιδιαιτερότητες.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η πολιτική του σχολείου σε θέματα συμπεριφοράς. Είναι απαραίτητο το σχολείο να έχει μια κοινή πολιτική ως προς τι είναι κοινωνικά αποδεκτό και τι όχι, για να μη δημιουργείται σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες θα λαμβάνουν αντιφατικά μηνύματα από τον/την κάθε διδάσκοντα/ουσα. Να μην υπάρχουν τόσες απόψεις και πρακτικές όσοι και οι διδάσκοντες. Όχι να υπάρχει κλωνοποίηση, αλλά ούτε βέβαια και ασυνέχεια. Να είναι γνωστό στους/στις μαθητές/τριες ποιες αξίες ανταμείβει το σχολείο. Η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την καλή συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους και να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Συνιστάται να γίνεται συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ώστε ο/η εκπαιδευτικός που θα διδάξει δευτερεύοντα μαθήματα να ενημερωθεί για τυχόν δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζουν κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες και αν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες και διαδικασίες που ακολουθούνται. Έτσι, τα όποια προβλήματα μπορεί να αντιμετωπιστούν συντονισμένα, ενεργώντας θετικά και αποτελεσματικά. Για να υπάρξει

συντονισμένη προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων είναι απαραίτητη η συνεργασία και η διατήρηση γόνιμης επικοινωνίας με τους γονείς. Τότε μόνο και οι δύο πλευρές κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση και επιτυγχάνουν τον κοινό στόχο. Για παράδειγμα μπορεί να πραγματοποιηθεί μια συνέλευση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων όπου μπορούν να συζητηθούν όλα τα σχολικά θέματα και να προταθούν λύσεις από κοινού εξασφαλίζοντας την συνεργασία όλων των συμμετεχόντων.

Καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζει το κλίμα που επικρατεί στην τάξη και αν υπάρχει άμεση επαφή δασκάλου/ας και μαθητών/τριών. Η μάθηση και η ανάπτυξη προωθούνται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις σχέσεις τις οποίες εκφράζει και εδραιώνει. Ο/η δάσκαλος/α πρέπει να είναι σε επαγρύπνηση και διορατικός/ή. Να ακούει με προσοχή τα παιδιά, να παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα για να διεγείρει, να διατηρεί την προσοχή τους και να τα μεταχειρίζεται δίκαια και ίσα γιατί το άδικο πικραίνει τα παιδιά. Επικοινωνία και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα/ουσας και μαθητών/τριών παίζει ουσιαστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση. Ακόμη, προτείνεται ο/η δάσκαλος/α να ακολουθεί μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Να κινείται πάντα με γνώμονα την αγάπη, το ενδιαφέρον και να έχει εμπιστοσύνη προς το κάθε παιδί.

Άλλωστε τα παιδιά είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται διαισθητικά τις προθέσεις και το γνήσιο ενδιαφέρον του/της δασκάλου και τότε δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία και βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Εξάλλου, οι μαθητές/τριες συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις προσδοκίες των μεγάλων και κυρίως των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, οι ήπιες μορφές αταξίας- παρέκκλισης μπορεί να επιτρέπουν στο παιδί να πάρει μία ανάσα όπως για παράδειγμα η «ονειροπόληση» και θα μπορούσαν να επιτρέπονται αν τους βοηθάνε. Επιπρόσθετα, αυτό βοηθά στο να αποφεύγονται συνεχώς λεκτικές παρεμβάσεις που κουράζουν, αποσυντονίζουν ή χαλάνε το θετικό κλίμα της τάξης. Σ' αυτά τα πλαίσια καλό είναι να αποφεύγεται η κριτική με το παραμικρό, η συνεχής σύγκριση (με αδέρφια ή άλλα παιδιά) και η μείωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να στιγματίζει τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας, πολύ περισσότερο το ίδιο το παιδί, αλλά να επικαλείται τις θετικές πλευρές της προσωπικότητας του/της και να προσπαθεί να υποβαθμίσει το αρνητικό γεγονός. Η ενσωμάτωση πρέπει να είναι πάντα ο βασικός στόχος δίνοντας στο παιδί την ευκαιρία να αναλάβει ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ο αναστοχασμός και η αυτοκριτική κρίνεται ως ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης οποιονδήποτε προβλημάτων ή προβληματισμών παρουσιάζονται μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν

να ξανασκέφτονται τη συμπεριφορά τους, τα αιτήματά τους, πριν καταλήξουν στην οποιαδήποτε απόφαση και να διερωτώνται κατά πόσο καλύπτονται οι βασικές ανάγκες των παιδιών για αγάπη, έλεγχο, ελευθερία και χαρά.

Η επιβολή των ποινών χρειάζεται επανεξέταση διότι η έρευνα έδειξε ότι δεν έχουν θετικό αντίκτυπο στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, ούτε είναι πολύ αποτελεσματικές. Γενική αρχή να μην επιβάλλονται ποτέ με κακή προαίρεση ή κάτω από συναισθηματική φόρτιση. Άλλωστε, η συσσώρευση θετικών εμπειριών από τη ζωή στο σχολείο και η χρήση περισσότερων θετικών ενισχυτών από τους/τις εκπαιδευτικούς ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τους παραβατικούς μαθητές. Καμία μέθοδος δεν είναι πανάκεια για την εξασφάλιση της αποδεκτής συμπεριφοράς από το σύνολο των μαθητών μέσα στην τάξη.

Η πρόληψη όμως, είναι καλύτερη από την παρέμβαση. Πριν την οποιαδήποτε παρέμβαση ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητά τα βαθύτερα αίτια του προβλήματος, να βοηθά και να ενθαρρύνει το παιδί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του, παρέχοντάς του ανατροφοδότηση και βοήθεια στο σχεδιασμό της επιθυμητής συμπεριφοράς. Η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει, αποβλέποντας στο να μάθει το παιδί πώς να εκφράζει και να ελέγχει το θυμό του και την απογοήτευση με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, να είναι υπεύθυνο για τις πράξεις του και να αποδέχεται τις συνέπειες τους. Ανώτερος στόχος είναι ο/η μαθητής/τρια να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες για να προσαρμοστεί καλύτερα στην κοινωνία και να σημειώσει υψηλότερες σχολικές επιδόσεις.

Η προσέγγιση που θα ακολουθηθεί σε κάθε περίπτωση μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το είδος του προβλήματος, την προσωπικότητα του μαθητή, την ηλικία του και την τάξη που παρακολουθεί. Δηλαδή, στις μικρές τάξεις του σχολείου μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπεριφοριστικά μοντέλα που σιγά-σιγά στις μεγαλύτερες τάξεις θα δίνουν τη θέση τους σε πιο αναπτυξιακά προωθώντας την αυτορρύθμιση των μαθητών/τριών. Μετά την εμφάνιση μιας θετικής συμπεριφοράς μπορεί να προσφέρεται ή να ακολουθεί ένας θετικός ενισχυτής. Τέλος, θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα για αναγνώριση επιτυχία και επιδοκιμασία σε όλους τους/τις μαθητές/τριες.

Εν κατακλείδι, ο/η κάθε δάσκαλος/α καλό είναι να αναλογιστεί τις ικανότητες που θεωρεί ότι πρέπει να διαθέτει ένας συνειδητοποιημένος και ευσυνειδητος εκπαιδευτικός ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός και να βελτιώσει αρχικά αυτές που είναι κατά την άποψή του απαραίτητες και τις άλλες που θα διευκολύνουν το έργο του στη συνέχεια σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας συγκεκριμένο πρόγραμμα που θα το επιτύχει μέσα σε ορισμένο χρονικό διάστημα.

Η πειθαρχία δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά εξυπηρετεί την εξασφάλιση και διατήρηση της ομαδικής ζωής. Ο τρόπος που επιβάλλεται είναι κάθε φορά διαφορετικός και εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες αλλά και από την ωριμότητα, την εσωτερική δυναμικότητα του/της κάθε μαθητή/τριας, από τον αριθμό των μαθητών/τριών μιας τάξης και ενός σχολείου, από την σύνθεση της τάξης και του σχολείου, από το ίδιο το σχολείο και από τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός, Ι. *Η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Στο Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος (επιμ). *Μη Λεκτική Επικοινωνία*. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1994.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1983) *Η Εκπαίδευση κατά τον 4ο Αιώνα*, Αθήνα: Δίπτυχο
- Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής (επιμ): *Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα. Απειθαρχία, Επιθετικότητα, Βία, Εγκληματικότητα στο σχολείο και την Κοινωνία*. 2^ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Κομοτηνή, 1997.
- Θεοδωράκης, Μ. Μ. Κλαμπάνη, Α. Λιθαδιώτη, Π. Σίμος & Θ. Κοκκινάκη *Συναισθηματική Επίγνωση, Ενσυναίσθηση και Αυτοεκτίμηση σε Παιδιά Προεφηβικής Ηλικίας*. Διεθνές Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας «Σχολική ψυχολογία αναγκαία για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης», Μάιος 2008.
- Καψάλης, Α. (1996) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη
- Κοντάκος, Α - Πολεμικός, Ν. (2000) *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κορντιέ, Α. (1995) *Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ολκός
- Κυριακίδης, Λ. (1998) «*Αντιλήψεις δασκάλων και γονιών για την πειθαρχία στο δημοτικό σχολείο*», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 27
- Μαλικιώση –Λοΐζου, Μ. (2001) *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. Ι. (1997) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. Ι. (1998) *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. Ι. (2006) *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η Σχολική Τάξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπεζέ, Λ. (1998), *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου (α, β)* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, Ε. (1998) *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000) *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Τζελέπη-Γιαννέτου, Ε. *Συναισθήματα – Συναισθηματικές Διαταραχές – Προβλήματα Συμπεριφοράς*. Διεθνές Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας «Σχολική ψυχολογία αναγκαία για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης», Μάιος 2008.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Προσωπικές εκδόσεις
- Χανιωτάκης, Ν. (2009) *Θεωρία του Σχολείου Καινοτόμοι Θεσμοί*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Χατζηδήμου, Δ. (1988) *Προετοιμασία και Σχέδιο μαθήματος*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Dreikurs, R., et al. (1989) *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, Αθήνα: Θυμάρι
- Adler, A. (1974) *Το κοινωνικό Ενδιαφέρον*, Αθήνα: Μπουκουμάνης
- Cahan, E. D. (1997). Ο John Dewey στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Charlot, B. (1992) *Το σχολείο αλλάζει*, Αθήνα: Προτάσεις
- Cohen, L & Manion, L. (1996) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Cole, M. & Cole, S. (2002) *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Fontana, D. (1996) *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*, Αθήνα: Σαββάλας
- Fontana, D. (1998) *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Σαββάλας
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης
- Herbert, M. (1998) *Η Κακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Molnar, A. – Lindquist, B. (1999) *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997) *The teacher–child relationship and children's early school adjustment*, Journal of School Psychology, vol 35
- Burden P. (1995) *Classroom Management and Discipline* White Plains, N.Y., Longman
- Canter's, Lee (2001) *Assertive Discipline: Positive Behavior Management For Today's Classroom* Bloomington, Ind.: Solution Tree
- Cooper. P. Smith, C. & Upton, G. (1994). *Emotional and Behavioral Difficulties*. London: Routledge.
- Davis, B., & Sumara, D. (2001). *Learning communities: Understanding the workplace as a complex system*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 85-95.

- DES (1989a). *Discipline in Schools: Report of the Committee of Enquiry Chaired by Lord Elton*. 'The Elton Report'. London: HMSO.
- Duncan, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Edwards, A. - Gilroy, P. - Hartley, D. (2002), *Rethinking Teacher Education*, London and New York: Routledge Falmer.
- Farrell, P. (1995). *Emotional and behavioral difficulties: Causes, definition, and assessment*. In: Farrell, P. (Ed.) *Children with Emotional and Behavioral Difficulties*. London: The Palmer Pres.
- Farrington, D. P. (1972). *Delinquency begins at home*, New Society. 21, 495-497.
- Fraser G (2004), *Basic Moves: Developing a Foundation for Lifelong Physical Activity*, *British Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), pp. 23-27
- Hoover, R. and Kindsvatter, R.,(1997) *Democratic Discipline*. Columbus, Ohio: Menill.
- Joyce, B., Weil, M., and Calhoun, E. *Models of Teaching*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 2003.
- Kounin, J. *Discipline and Group Management in Classrooms*, New York Holt, Rinehart & Winston, 1970
- Lewin, J & Nolan, J. *Principals of classroom management*, Englewood Cliffs, NG Prentice – Hall, 1991
- Gage, N. L. *The scientific Basis of the Art of Teaching*, New York Teachers College Press 1978.
- Gregory, L.W. (1995). *The turnaround process; Factors influencing the school success of urban youth*. Suffolk Education News, vol. 14 Issue 1.
- Lezotte, L. W. (1992). *Effective schools practices that work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.
- Levine, D. & Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective schools: A review and Analysis of Research and Practice*. Madison: NCSERD Publications.
- Mongon, D & Hart, S (1989). *Improving classroom behaviour* London: Gassel
- O'Brien, 1998 *Studies of teaching and learning in and out of secondary schools*, Routledge
- Rulter, M. Maugham. B., Mortimore. P. & Ouston L., (1979) *Eighteen Thousand Hall*. London: Open Books.
- Wang, Haertel and Walberg (1993) *tion, Diversity & Excellence*. Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). *Educational resilience in inner cities*. In M. C. Wang & E.

W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Wheldall, K. & Merrett, F. (1989) *Positive Teaching in the Secondary School*. London: Paul Chapman.
- Willis, P. (1977) *Learning to labour*. Farnbouough, Saxon House
- Wragg E C (2001). *Class Management in the Secondary School*, Routledge Falmer.
- Wright, J. (2004). *Critical inquiry and problem-solving in physical education*. In J. Wright, D. Macdonald & L. Burrows (Eds.), *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education* (pp. 19– 31). London: Routledge.
- http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B
- <http://globaled.org/TeacherGuide/Teacher1.html>
- <http://www.eduportal.gr>
- <http://escholarship.org/uc/item/4194h38t>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ σημειώστε ένα x στο τετράγωνο της απάντησης που θα επιλέξετε.

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία 22-32 33-42 43-52 52- και άνω
3. Χρόνια υπηρεσίας 0-5 6-15 16-25 26-30 30 και άνω
4. Μόρφωση
- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο Δημ. Εκπ.
- Πτυχίο Πανεπιστημίου Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Πτυχίο άλλης Πανεπιστημιακής Σχολής
- Master
- Διδακτορικό Δίπλωμα
5. Σχολική τάξη που διδάσκετε: Α Β Γ Δ Ε ΣΤ

6. Ποια από τα παρακάτω προβλήματα αντιμετωπίζετε στη σχολική τάξη;

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Απροσεξία μαθητών/τριών					
Υπερκινητικότητα μαθητών/τριών					
Επιθετικότητα των μαθητών/τριών απέναντι στους συμμαθητές τους					
Αγένεια μαθητών/τριών					
Δε ζητάει το λόγο «πετάγεται»					
Χρησιμοποιεί ανάρμοστη γλώσσα κατά την επικοινωνία του/της					
Παριστάνει το γελοιοποιό της τάξης					
Ανυπακοή στις εντολές του/της δασκάλου/ας					
Ανυπακοή στους κανόνες της τάξης					
Αδιαφορία μαθητών/τριών					
Έλλειψη σεβασμού στο/στη δάσκαλο/α					
Έλλειψη σεβασμού στους/στις συμμαθητές/τριες					
Έλλειψη ικανότητας αυτοελέγχου					
Ασυνέπεια στις προσωπικές εργασίες					
Έλλειψη συνεργασίας μαθητών/τριών					
Συνομιλία με το/τη διπλανό/ή					
Φασαρία μαθητών/τριών					
Ψιθύρους μαθητών/τριών					
Ενασχόληση με μικροαντικείμενα					
Εγκαταλείπει χωρίς λόγο και άδεια το θρανίο του/της					
Φιλονικίες, σκουντήματα μεταξύ μαθητών/τριών					
Άλλο					

7. Χρησιμοποιώ περισσότερο κατά το έργο μου:

A) Ποινές

B) Αμοιβές

Γ) Τιμωρίες

8. Χρησιμοποιώ περισσότερο τις ποινές ως μέσο:

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Παιδαγωγικό					
Προληπτικό					
Κατασταλτικό					

9. Χρησιμοποιώ τις αμοιβές ως μέσο:

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Παιδαγωγικό					
Μέτρο σύγκρισης					
Κίνητρο διδασκαλίας					

10. Με ποια συχνότητα χρησιμοποιείτε τις αμοιβές και τις ποινές στην πειθαρχία;

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
ΑΜΟΙΒΕΣ					
ΠΟΙΝΕΣ					

11. Πόσο αποτελεσματικές είναι οι ποινές και αμοιβές που χρησιμοποιείτε στο έργο σας;

	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
ΑΜΟΙΒΕΣ					
ΠΟΙΝΕΣ					

12. Όταν οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν κάποια συνηθισμένη ανάρμοστη συμπεριφορά (πχ. συνομιλούν με το/τη διπλανό/ή τους, είναι απρόσεκτοι/ες) τότε σε ποιες από τις παρακάτω ενέργειες προβαίνετε;

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Αγνόηση					
Λεκτική παρέμβαση υποδεικνύοντας το αναμενόμενο					
Υποβάλλετε ερώτηση στον/την ατακτούντα					
Χιούμορ					
Ανάδειξη επιπτώσεων της παρεκτροπής στους συμμαθητές					
Προβάλλετε μια θετική αποδεκτή συμπεριφορά					
Απαιτείτε ευγενικά να τερματίσει την παρεκτροπή					
Υπενθύμιση των κανόνων της τάξης					
Επίπληξη και διαταγή επαναφοράς στην τάξη					
Φωνές, μάλωμα					
Άλλο					

13 Σε περίπτωση που κάποιος/α μαθητής/τρια εμμένει στην παρεκτροπή τότε:

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Τον/την αγνοείτε					
Χρησιμοποιείται περισσότερες μη λεκτικές παρεμβάσεις					
Χρησιμοποιείται περισσότερες λεκτικές παρεμβάσεις					
Απομάκρυνση από την ομάδα για λίγα λεπτά					
Απομάκρυνση από την ομάδα για την υπόλοιπη ημέρα					
Αλλαγή θέσης του/της μαθητή/τριας					
Στέρηση ψυχαγωγίας					
Στέρηση από μια δραστηριότητα που αρέσει στο παιδί					
Κρατάτε τον/την ατακτούντα στην τάξη για 1-2 λεπτά από το διάλειμμα					
Στέλνετε σημείωμα στους γονείς					
Καλείτε τους γονείς στο σχολείο					
Στέλνετε τον/την ατακτούντα στο διευθυντή					
Στέλνετε τον/την ατακτούντα σε μία άλλη τάξη					
Συζητάτε ανεπίσημα με το μαθητή/τρια εκτός τάξης					
Συζητάτε στην τάξη το πρόβλημα με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών					
Άλλο					

14. Ποιο είδος αμοιβής θεωρείτε ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικό στο έργο σας;

	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Επιδοκίμασία					
Έπαινος					
Βαθμός					
Υλική (πχ. λογισμικό)					
Άλλο					

15. Νομίζετε ότι οι ποινές είναι πιο αποτελεσματικές όταν είναι γνωστές:

- Μόνο στο/στη μαθητή/τρια
- Μόνο στους γονείς των μαθητών/τριών
- Και στο/στη μαθητή/τρια και στους γονείς

16. Νομίζετε ότι οι αμοιβές είναι πιο αποτελεσματικές όταν είναι γνωστές:

- Μόνο στο/στη μαθητή/τρια
- Μόνο στους γονείς των μαθητών/τριών
- Και στο/στη μαθητή/τρια και στους γονείς

17. Ποιες από τις παρακάτω συναισθηματικές αντιδράσεις παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στις ποινές;

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Αγανάκτηση					
Άγχος					
Απογοήτευση					
Επιθετικότητα					
Θυμό					
Λύπη					
Φόβο					
Ενοχή					
Καταπίεση					
Μοναξιά					
Οργή					
Πόνο					
Ταραχή					
Άλλο					

18. Ποιες από τις παρακάτω συναισθηματικές αντιδράσεις παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στις αμοιβές;

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Αγάπη					
Αισιοδοξία					
Άμιλλα					
Αποδοχή					
Γαλήνη					
Ενθουσιασμό					
Εγωισμό					
Ευγνωμοσύνη					
Θάρρος					
Ηρεμία					
Ικανοποίηση					
Χαρά					
Άλλο					

19. Είναι δυνατή η άσκηση του επαγγέλματος σας χωρίς καθόλου ποινές;

Ναι

Όχι

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

20. Είναι δυνατή η άσκηση του επαγγέλματος σας χωρίς καθόλου αμοιβές;

Ναι

Όχι

Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ σημειώστε ένα x στο τετράγωνο της απάντησης που θα επιλέξετε.

1. Φύλο Αγόρι Κορίτσι

2. Τάξη

A	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>
Γ	<input type="checkbox"/>
Δ	<input type="checkbox"/>
E	<input type="checkbox"/>
ΣΤ	<input type="checkbox"/>

3. Προτιμώ ο/η δάσκαλος/α να συζητά με τους μαθητές/τριες και να αποφασίζουν μαζί για τους κανόνες της τάξης

Ναι Όχι

4. Ο/η δάσκαλος/α χρησιμοποιεί για την πειθαργία στην τάξη περισσότερο αμοιβές ή ποινές;

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Αμοιβές					
Ποινές					

5. Θεωρώ ότι οι αμοιβές είναι:

	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Δίκαιες					
Άδικες					

6. Θεωρώ ότι οι ποινές είναι:

	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Δίκαιες					
Άδικες					

7. Πιστεύω ότι υπάρχουν ποινές στο σχολείο γιατί:

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Τα παιδιά δεν είναι φρόνιμα					
Τα παιδιά φέρονται άσχημα επίτηδες					
Τα παιδιά είναι επιθετικά					
Υπάρχουν πολλοί μαθητές					
Ο/η δάσκαλος/α είναι πολύ αυστηρός/η					
Το ζητούν οι γονείς					
Πρέπει να γίνουν πολλές εργασίες την ώρα του μαθήματος					
Οι εργασίες είναι δύσκολες					

8. Ο/η δάσκαλος/α χρησιμοποιεί περισσότερο τις αμοιβές για:

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Να κάνει τα παιδιά να προσέχουν					
Να κάνει τα παιδιά να είναι φρόνιμα					
Να εργάζονται τα παιδιά ήσυχα					
Να εργάζονται τα παιδιά πιο γρήγορα					
Να κάνει τα παιδιά να καταλάβουν, να μάθουν					
Να εμποδίσει τα παιδιά να προκαλούν ατυχήματα					
Να μάθουν για να γίνουν καλοί πολίτες στην κοινωνία					
Άλλο					

9. Ο/η δάσκαλος/α χρησιμοποιεί περισσότερο τις ποινές για:

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Να κάνει τα παιδιά να προσέχουν					
Να κάνει τα παιδιά να είναι φρόνιμα					
Να εργάζονται τα παιδιά ήσυχα					
Να εργάζονται τα παιδιά πιο γρήγορα					
Να κάνει τα παιδιά να καταλάβουν, να μάθουν					
Να εμποδίσει τα παιδιά να προκαλούν ατυχήματα					
Να μάθουν για να γίνουν καλοί πολίτες στην κοινωνία					
Άλλο					

10. Ο/η δάσκαλος/α:

	ΠΑΝΤΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Μας φέρεται με ευγένεια					
Μας συμπαθεί					
Μας παρακολουθεί με προσοχή όταν μιλάμε					
Μας πλησιάζει στα διαλείμματα και στις εκδρομές					
Μας προσβάλλει					
Μας ενθαρρύνει					
Συζητά μαζί μας					
Δείχνει ενδιαφέρον για την πρόδοό μας					
Ασχολείται με τα προσωπικά μας προβλήματα					
Αναγνωρίζει και σέβεται τα δικαιώματά μας					
Μας μαλώνει					
Μας φωνάζει					
Επιβραβεύει συχνά κάποιους μαθητές					
Άλλο					

11.Όταν ο/η δάσκαλος/α χρησιμοποιεί τις ποινές για να επιβάλλει την τάξη νιώθω:

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Αγανάκτηση					
Αγωνία					
Αδικία					
Αμηχανία					
Ανησυχία					
Απογοήτευση					
Βαριεστημάρα					
Λύπη					
Ενοχή					
Καταπίεση					
Μοναξιά					
Οργή					
Πόνο					
Ταραχή					
Φόβο					
Άλλο					

12.Όταν ο/η δάσκαλος/α σας επιβραβεύει για κάτι που κάνατε τότε νιώθετε:

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΠΑΝΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Αγάπη					
Αισιοδοξία					
Αναγνώριση					
Αποδοχή					
Γαλήνη					
Ευγνωμοσύνη					
Ευτυχία					
Ενθουσιασμό					
Ικανοποίηση					
Ηρεμία					
Στοργή					
Χαρά					
Άλλο					

13.Σαν μαθητής/τρια στην τάξη:

	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Ενδιαφέρομαι για το μάθημα					
Προσέχω και ολοκληρώνω τις εργασίες μου					
Σκέφτομαι κάτι άλλο					
Κάνω φασαρία					
Μιλώ με το/τη διπλανό/ή μου					
Ενοχλώ το/τη συμμαθητή/ριά μου					
Πειράζω τα πράγματα των συμμαθητών μου					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σχήμα 31: Ποσοστό και συχνότητα γοήσης των αμοιβών ως παιδαγωγικό μέσο.



Σχήμα 32 Ποσοστό και συχνότητα γρήσης των αμοιβών ως κίνητρο διδασκαλίας



Σχήμα 33: Ποσοστό και συχνότητα γρήσης των ποινών στη σχολική τάξη



Σχήμα 34: Ποσοστό και συχνότητα γρήσης των αμοιβών για την επιβολή πειθαργίας στη σχολική τάξη



Σχήμα 35: Αποτελεσματικότητα της γρήσης των αμοιβών για την επικράτηση της τάξης



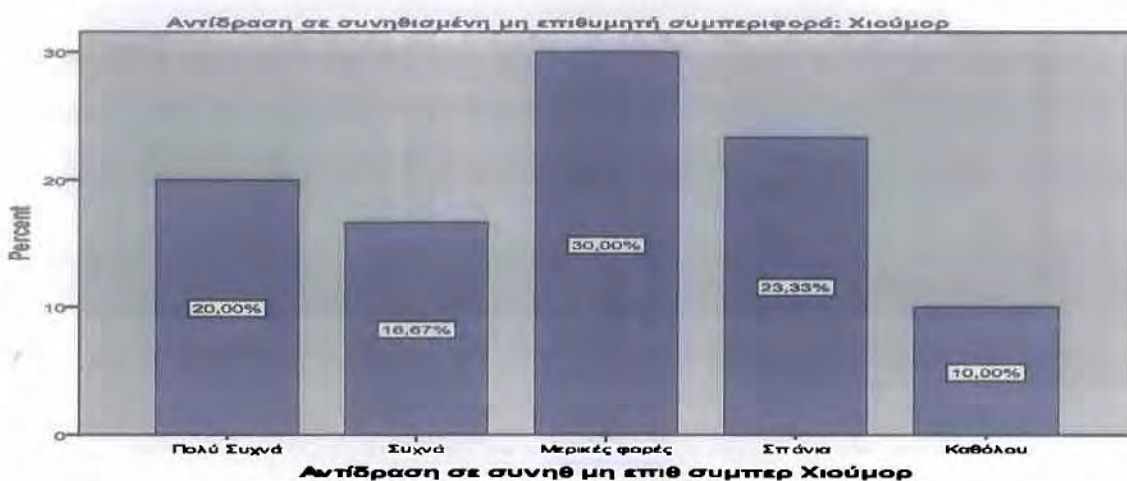
Σχήμα 36: Ποσοστό και συχνότητα γρήσης των αμοιβών για την επιβολή πειθαργίας στη σχολική τάξη



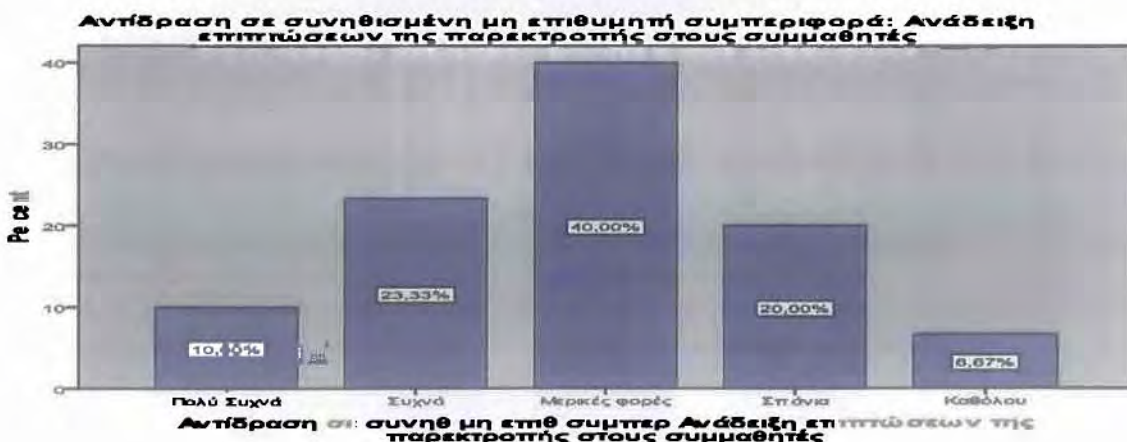
Σχήμα 37: Ποσοστό και συχνότητα αγνόησης του/της εκπαιδευτικού σε συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



Σχήμα 40: Ποσοστό και συχνότητα γιούμωρ από τον/την εκπαιδευτικό σε συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



Σχήμα 41: Ποσοστό και συχνότητα ανάδειξης επιπτώσεων της παρεκτροπής από τον/την εκπαιδευτικό σε συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



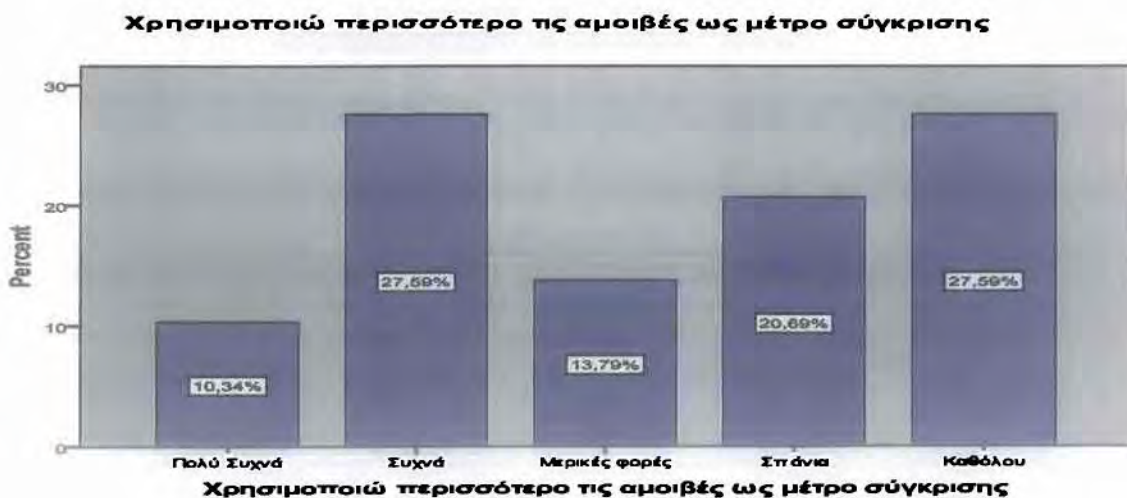
Σχήμα 42: Ποσοστό και συχνότητα προβολής μιας θετικής συμπεριφοράς από τον/την εκπαιδευτικό σε μία συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



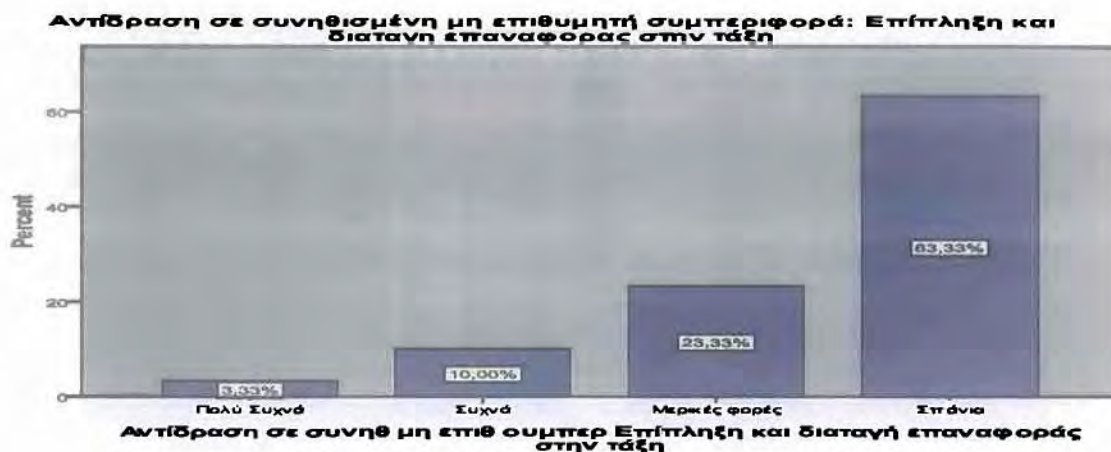
Σχήμα 44: Ποσοστό και συχνότητα αγνόησης του εκπαιδευτικού σε συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



Σχήμα 46: Ποσοστό και συχνότητα χρήσης των αμοιβών ως μέτρο σύγκρισης



Σχήμα 47: Ποσοστό και συχνότητα γρήσης της επίπληξης από τον/την εκπαιδευτικό σε μία συνηθισμένη μη επιθυμητή συμπεριφορά



Σχήμα 49: Ποσοστό και συχνότητα αντίδρασης του/της εκπαιδευτικού όταν το πρόβλημα παραμένει με αγνόηση



Σχήμα 50: Ποσοστό και συχνότητα γρήσης λεκτικών παρεμβάσεων από τον/την εκπαιδευτικό όταν το πρόβλημα παραμένει



Σχήμα 52: Ποσοστό και συχνότητα απομάκρυνσης του/της μαθητή/τριας από την ομάδα όταν το πρόβλημα παραμένει



Σχήμα 53: Ποσοστό και συχνότητα απομάκρυνσης του/της μαθητή/τριας από την ομάδα για όλη τη μέρα όταν το πρόβλημα παραμένει



Σχήμα 54: Ποσοστό και συχνότητα αλλαγής θέσης του/της μαθητή/τριας όταν το πρόβλημα παραμένει



Σχήμα 55: Ποσοστό και συχνότητα στέρησης ψυχαγωγίας του/της μαθητή/τριας όταν το πρόβλημα παραμένει



Σχήμα 56: Ποσοστό και συχνότητα στέρησης αγαπημένης δραστηριότητας από το/τη μαθητή/τρια όταν το πρόβλημα παραμένει



Σχήμα 57: Ποσοστό και συχνότητα κράτησης του/της μαθητή/τριας για 1-2 λεπτά από το διάλειμμα όταν το πρόβλημα παραμένει



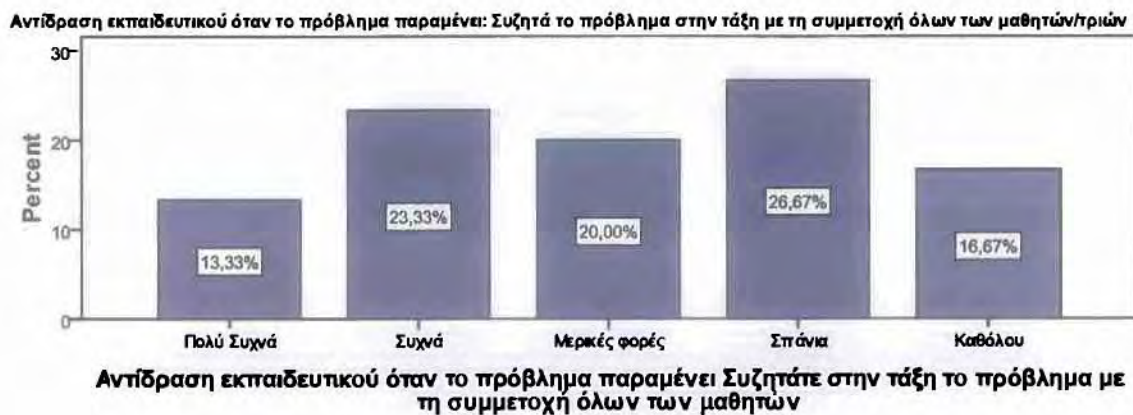
Σχήμα 59: Ποσοστό και συχνότητα ενμίσωσης των γονέων όταν το πρόβλημα παραμένει



Σχήμα 61: Ποσοστό και συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί στέλνουν το παιδί με μία άλλη τάξη όταν το πρόβλημα παραμένει



Σχήμα 63: Ποσοστό και συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί συζητάνε το επίμονο πρόβλημα στην τάξη με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών



Σχήμα 65: Αποτελεσματικότητα επαίνου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 66: Αποτελεσματικότητα βαθμού σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 67: Αποτελεσματικότητα υλικής αμοιβής σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 68: Κατά πόσο οι ποινές είναι αποτελεσματικές όταν είναι γνωστές στους μαθητές και στους γονείς σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 69: Κατά πόσο οι αμοιβές είναι αποτελεσματικές όταν είναι γνωστές στους μαθητές και στους γονείς σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 71: Άγχος ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 72: Απογοήτευση ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 73: Επιθετικότητα ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 75: Λύπη ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 76: Φόβος ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 77: Ενοχή ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 78: Καταπίεση ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



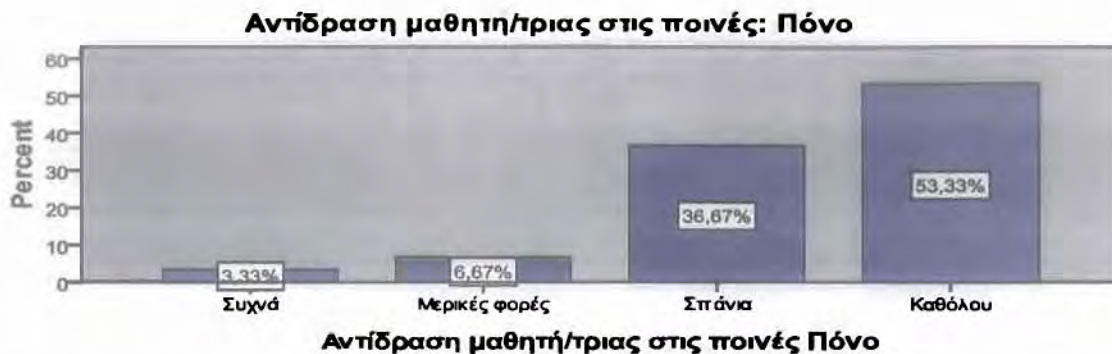
Σχήμα 79: Μοναξιά ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 80: Οργή ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 81: Πόνος ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 82: Ταραχή ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 83: Αγάπη ως συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



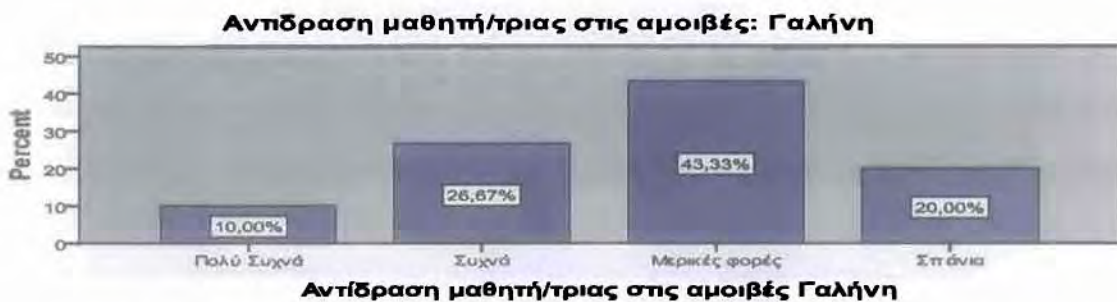
Σχήμα 85: Άμιλλα ως συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 86: Αποδοχή ως συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 87: Γαλήνη ως συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 90: Ευγνωμοσύνη ως συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 92: Ηρεμία ως συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 93: Ικανοποίηση ως συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 94: Χαρά ως συναισθηματική αντίδραση των παιδιών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών



Σχήμα 134: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες θεωρούν τις αμοιβές δίκαιες



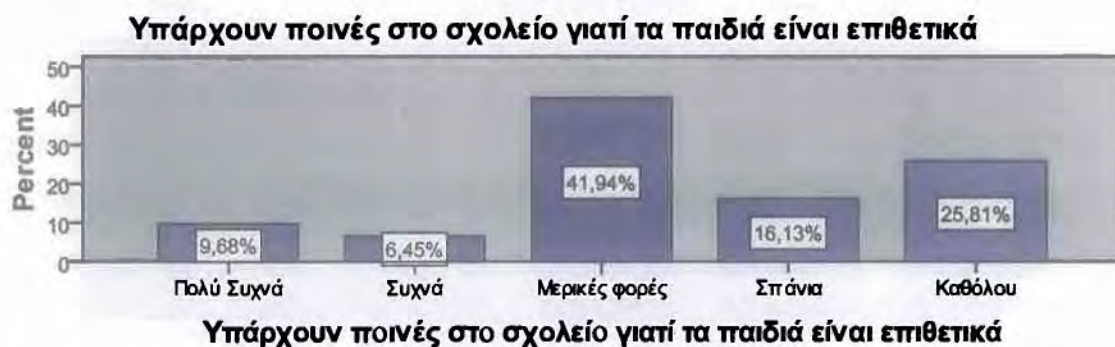
Σχήμα 137: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες θεωρούν τις ποινές δίκαιες



Σχήμα 139: Άποψη των μαθητών/τριών για το πόσο συχνά επιβάλλονται οι ποινές γιατί δεν είναι φρόνιμοι/ες



Σχήμα 140: Άποψη των μαθητών/τριών για το πόσο συχνά επιβάλλονται οι ποινές γιατί είναι επιθετικοί/ες



Σχήμα 141: Άποψη των μαθητών/τριών για το πόσο συχνά επιβάλλονται οι ποινές γιατί υπάρχουν πολλά παιδιά



Σχήμα 142: Άποψη των μαθητών/τριών για το πόσο συχνά επιβάλλονται οι ποινές γιατί ο/η εκπαιδευτικός είναι αυστηρός/η



Σχήμα 143: Άποψη των μαθητών/τριών για το πόσο συχνά επιβάλλονται οι ποινές γιατί το ζητούν οι γονείς



Σχήμα 144: Άποψη των μαθητών/τριών για το πόσο συχνά επιβάλλονται οι ποινές γιατί πρέπει να γίνουν πολλές εργασίες



Σχήμα 145: Άποψη των μαθητών/τριών για το πόσο συχνά επιβάλλονται οι ποινές γιατί οι εργασίες είναι δύσκολες



Σχήμα 146: Άποψη των μαθητών/τριών για τη συχνότητα που δίνονται οι αμοιβές με σκοπό να προσέχουν



Σχήμα 147: Άποψη των μαθητών/τριών για τη συχνότητα που δίνονται οι αμοιβές με σκοπό να είναι φρόνιμοι/ες



Σχήμα 148: Άποψη των μαθητών/τριών για τη συχνότητα που δίνονται οι αμοιβές με σκοπό να εργάζονται ήσυχα



Σχήμα 149: Άποψη των μαθητών/τριών για τη συχνότητα που δίνονται οι αμοιβές με σκοπό να εργάζονται πιο γρήγορα



Σχήμα 150: Άποψη των μαθητών/τριών για τη συχνότητα που δίνονται οι αμοιβές με σκοπό να καταλάβουν, να μάθουν



Σχήμα 153: Απόψεις των μαθητών/τριών για τη συχνότητα χρήσης των ποινών με σκοπό να γίνουν καλοί πολίτες στην κοινωνία



Σχήμα 154: Απόψεις των μαθητών/τριών για τη συχνότητα γρήσης των ποινών με σκοπό να εργάζονται πιο ήσυχα



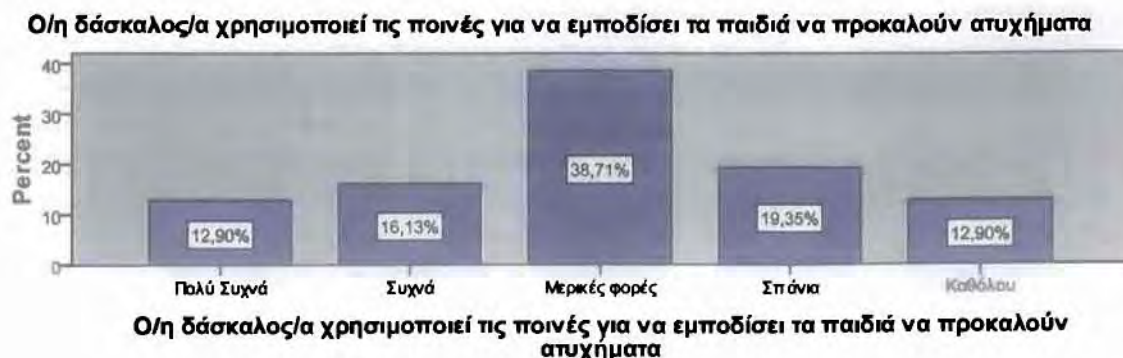
Σχήμα 155: Απόψεις των μαθητών/τριών για τη συχνότητα γρήσης των ποινών με σκοπό να εργάζονται πιο γρήγορα



Σχήμα 156: Απόψεις των μαθητών/τριών για τη συχνότητα γρήσης των ποινών με σκοπό να καταλάβουν, να μάθουν



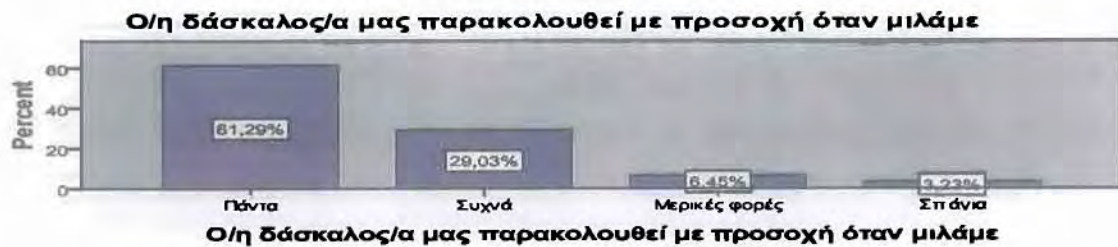
Σχήμα 157: Απόψεις των μαθητών/τριών για τη συχνότητα γρήσης των ποινών με σκοπό να εμποδιστεί η πρόκληση ατυχημάτων



Σχήμα 160: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους συμπαθεί



Σχήμα 161: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους παρακολουθεί όταν μιλάνε



Σχήμα 162: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους πλησιάζει στα διαλείμματα



Σχήμα 165: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α συζητά μαζί τους



Σχήμα 166: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α ενδιαφέρεται για την πρόδοό τους



Σχήμα 168: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α σέβεται τα δικαιώματά τους



Σχήμα 169: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους μαλώνει



Σχήμα 170: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α τους φωνάζει



Σχήμα 171: Άποψη των παιδιών κατά πόσο ο/η δάσκαλος/α επιβραβεύει συχνά κάποιους/ες μαθητές/τριες



Σχήμα 173: Αγωνία ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 174: Αδικία ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 175: Αμηχανία ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



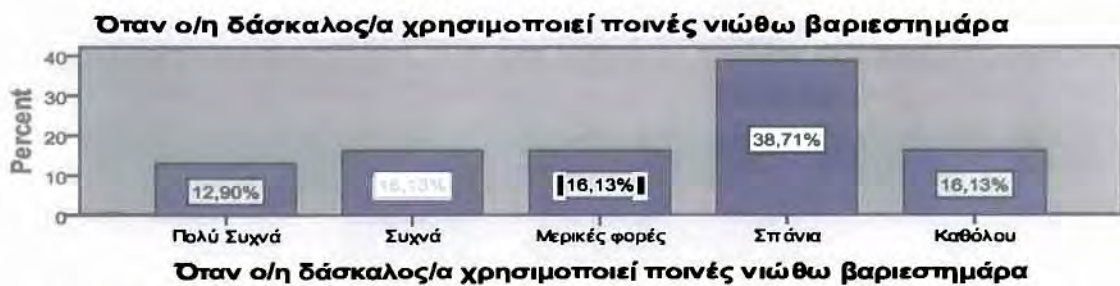
Σχήμα 176: Ανησυχία ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 177: Απογοήτευση ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 178: Βαριεστημάρα ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 179: Λύπη ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 181: Καταπίεση ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 182: Μοναξιά ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



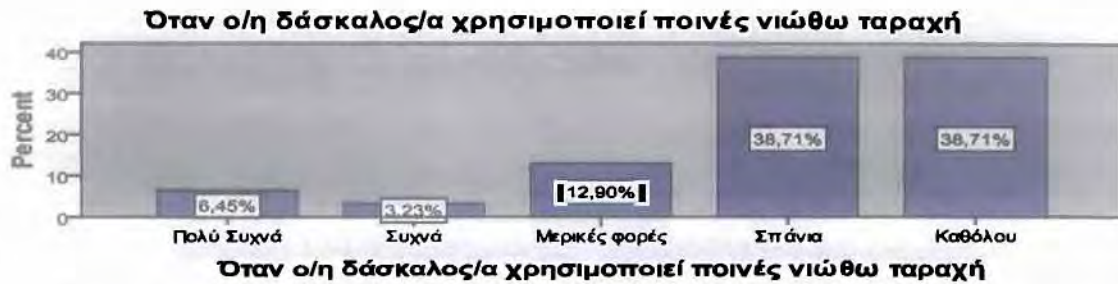
Σχήμα 183: Οργή ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 184: Πόνος ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 185: Ταραχή ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



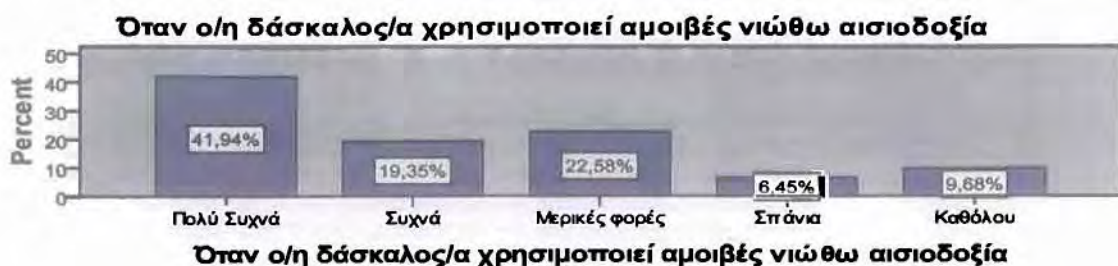
Σχήμα 186: Φόβος ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις ποινές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 187: Αγάπη ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 188: Αισιοδοξία ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 189: Αναγνώριση ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 190: Αποδοχή ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 191: Γαλήνη ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



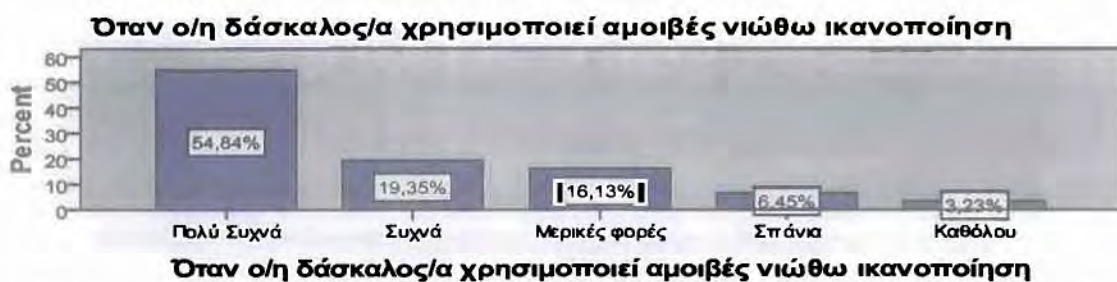
Σχήμα 192: Ευγνωμοσύνη ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 193: Ευτυχία ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 195: Ικανοποίηση ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 196: Ηρεμία ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 197: Στοργή ως συναισθηματική αντίδραση των μαθητών/τριών στις αμοιβές σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων



Σχήμα 201: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες σκέφτονται κάτι άλλο την ώρα του μαθήματος σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ιες



Σχήμα 202: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες κάνουν φασαρία σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ιες



Σχήμα 203: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες μιλάνε με το διπλανό/ή τους σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ιες



Σχήμα 204: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες ενοχλούν τους συμμαθητές τους σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ιες



Σχήμα 205: Κατά πόσο οι μαθητές/τριες πειράζουν τα πράγματα των συμμαθητών τους σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ιες



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104502

