



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α΄ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ  
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ  
ΧΩΡΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΚΙΛΚΙΣ ΚΑΙ ΣΕΡΡΩΝ.**

του

**ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΥ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Δρ. Ασπασία Οικονόμου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψτε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 11 Ιουνίου 2018

Ο Δηλών: Θεόδωρος Σωτηρόπουλος

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων|» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018. Σκοπός της είναι η μελέτη του θέματος της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στον χώρο του σχολείου από θεωρητική, και κυρίως από εμπειρική σκοπιά. Η εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου επιδρά αρνητικά στην διαδικασία επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων και απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συχνά, παρατηρούνται μαθητές στον χώρο του σχολείου να ενοχλούν τους συμμαθητές τους, να διακόπτουν το μάθημα, να ενεργούν βίαια, να αδιαφορούν για το μάθημα, να βλασφημούν ή ακόμα και να έχουν καταστροφική διάθεση. Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής ψυχολογίας και η ύπαρξη διαφόρων Σχολών οι οποίες δημιουργήθηκαν στους κόλπους της όπως η συμπεριφοριστική, η γνωστική, η κοινωνικο-γνωστική και η ψυχοδυναμική προσφέρουν στον εκπαιδευτικό μία ποικιλία μεθόδων και δυνατοτήτων για την αντιμετώπιση αυτών των προβληματικών συμπεριφορών. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών που μπορεί να επιτευχθεί μεταξύ άλλων με την ενθάρρυνση των μαθητών, τη χρήση αμοιβών, τη θέσπιση κανόνων, την αύξηση των κινήτρων των μαθητών και τη χρήση διαλόγου-συζήτησης. Στο πλαίσιο της εργασίας μας πραγματοποιήθηκε μία έρευνα σε ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Κιλίκης και Σερρών από την οποία προέκυψε ότι η πιο συχνή περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη είναι η διακοπή του μαθήματος λόγω συζητήσεων μεταξύ των παιδιών και η διάθεση που έχουν να μιλούν χωρίς να πάρουν τον λόγο διακόπτοντας τους άλλους. Από την έρευνά μας επίσης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην επιθετική συμπεριφορά και θεωρούν υπαίτια πρώτα την οικογένεια και ακολούθως την τηλεόραση και τα άλλα Μ.Μ.Ε. για την δημιουργία της και τη διατήρησή της. Τέλος, για την αποφυγή της προβληματικής συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί προτείνουν κατά κύριο λόγο τον διάλογο, την ενθάρρυνση των μαθητών και τη θέσπιση κανόνων.

**Λέξεις-κλειδιά:** προβληματική συμπεριφορά, πρόληψη, αντιμετώπιση, θέσπιση κανόνων, ενθάρρυνση μαθητών, διάλογος-συζήτηση

## ABSTRACT

This assignment was conducted for the Master's Programme "Management and organization of educational Units" at Alexandrio Technological Institute of Thessaloniki during the academic year 2017-2018. The purpose of the assignment is to study the issue of problematic behaviour of students at the formal school environment on a theoretical level as well as from an empirical viewpoint. The appearance of problematic behaviours at the school context has a negative influence on the process of achieving educational goals and involves all parties participating in schooling. It is frequent for students to bully other students, disrupt the flow of the lesson or disregard it, act violently or use profane language and even exhibit destructive behaviours. The development of educational psychology and the surfacing of different approaches formed because of it such as the behavioural, cognitive, socio-cognitive and psychodynamic approach have offered a variety of methods and possibilities to the educator in order to tackle problematic behaviours. The importance, however, lies on the prevention of such behaviours through student encouragement, application of rules, increase in student motivation, and use of conversation. For this assignment, a survey was conducted among 100 educators from primary schools in Kilkis and Serres Prefectures. The survey suggested that the most common kind of problematic behaviour in class was lesson disruption due to students talking with each other and their habit of conversing without keeping turn-taking rules in discourse. The survey also suggests that educators emphasize aggressive behaviours and consider family and media the major contributing factors in its surfacing. Finally, educators consider conversation, student encouragement and application of rules as the most crucial means to avoid problematic behaviours.

Keywords: problematic behaviour, prevention, tackling, application of rules, student encouragement, conversation-dialogue.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	σελ. 3
ABSTRACT	σελ. 4
Πρόλογος	σελ. 8
Εισαγωγή	σελ. 9
<u>Κεφάλαιο 1</u>	
1. Προβλήματα συμπεριφοράς	σελ. 11
1.1 Ορισμός	σελ. 11
1.2 Τύποι προβληματικής συμπεριφοράς	σελ. 12
1.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση	σελ. 19
<u>Κεφάλαιο 2</u>	
2. Αίτια προβλημάτων συμπεριφοράς	σελ. 23
2.1 Εγγενείς αιτίες	σελ. 23
2.2 Αιτίες περιβαλλοντικής φύσης	σελ. 27
2.2.1 Σχολικό περιβάλλον	σελ. 27
2.2.2 Οικογενειακό περιβάλλον	σελ. 33
2.2.3 Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε.	σελ. 37
<u>Κεφάλαιο 3</u>	
3. Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς	σελ. 43
3.1 Πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς	σελ. 43
3.2 Προτάσεις για αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	σελ. 62
3.3 Τροποποίηση συμπεριφοράς	σελ. 66
3.4 Ποινές-Αμοιβές	σελ. 69

3.5 Οικοσυστημική προσέγγιση	σελ. 73
3.6 Προτάσεις της ψυχοδυναμικής σχολής για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	σελ. 76
3.7 Επίλυση διαφορών	σελ. 80
3.8 Θεολογικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς	σελ. 82

#### Κεφάλαιο 4

4. Ερευνητικό μέρος	σελ.86
4.1 Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας	σελ. 86
4.2 Μεθοδολογία	σελ.88
4.2.1 Η δειγματοληψία της έρευνας	σελ. 88
4.2.2 Μέσο συλλογής δεδομένων	σελ.88
4.2.3 Διεξαγωγή της έρευνας	σελ 90
4.3 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	σελ. 91
4.3.1 Εισαγωγή	σελ. 91
4.3.2 Ανάλυση του δείγματος	σελ.91
4.3.3 Μέθοδοι της στατιστικής ανάλυσης	σελ.93
4.3.4 Αποτελέσματα- περιγραφική στατιστική	σελ. 94
4.3.5 Επαγωγική στατιστική	σελ.101
4.4 Συμπεράσματα	σελ.105
4.5 Συζήτηση- Προτάσεις	σελ. 107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σελ. 117
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	σελ. 129





## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών « Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Προτού ξεκινήσει η παρουσίασή της, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης κ. Ασπασία Οικονόμου η οποία επέβλεπε τη διεξαγωγή της εργασίας και συνέβαλε αμέριστα σε αυτήν με την πολύτιμη επιστημονική υποστήριξη και την καθοδήγησή της σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων των Νομών Κιλκίς και Σερρών για την συμμετοχή τους στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Σωτηρόπουλος Θεόδωρος

Θεσσαλονίκη

Ιούνιος 2018

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στον σχολικό χώρο σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα αποτελούν βασική πηγή ανησυχίας και άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Κυγιάκου, 1996). Επιπλέον, αν μελετήσουμε την ερευνητική βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε ότι το φαινόμενο της προβληματικής συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο στην Ελλάδα μπορεί να μην έχει την ίδια ένταση και έκταση σε σύγκριση με άλλες χώρες, ωστόσο είναι υπαρκτό και εμφανίζει αυξητική τάση και κατά συνέπεια χρειάζεται αντιμετώπιση (Μανιάτης, 2010). Η σοβαρότητα του φαινομένου της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο αφενός και η διάθεση για αναζήτηση και διερεύνηση του φαινομένου αυτού αφετέρου εξαιτίας και της προσωπικής μου ενασχόλησης στον χώρο της εκπαίδευσης αποτέλεσαν τα ουσιαστικότερα κίνητρα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη και διερεύνηση του θέματος της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών στον σχολικό χώρο τόσο σε θεωρητικό, αλλά και σε εμπειρικό επίπεδο. Σε ένα πρώτο στάδιο λοιπόν επιχειρείται η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων και επιστημονικών πορισμάτων που σχετίζονται με το θέμα, ενώ σε ένα δεύτερο στάδιο επιχειρείται η εμπειρική διερεύνηση του θέματος. Στο δεύτερο αυτό στάδιο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον εντοπισμό των συχνότερων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών, στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς και στις μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί τόσο για την πρόληψη, καθώς επίσης και για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στον χώρο του σχολείου. Αρχικά ορίζεται η προβληματική συμπεριφορά και ακολούθως αναφέρονται οι τύποι της προβληματικής συμπεριφοράς που συναντώνται στον χώρο του σχολείου. Στην τελευταία ενότητα του πρώτου κεφαλαίου γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία παρουσιάζονται τα πορίσματα άλλων ερευνητικών εργασιών που πραγματεύονται το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο και έχουν άμεση σχέση με τους στόχους αυτής της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται εξέταση των αιτιών στις οποίες οφείλεται η ανάπτυξη της προβληματικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών. Εκεί γίνεται διαχωρισμός των αιτιών σε εγγενείς (που σχετίζονται με το

ίδιο το άτομο) και σε αιτίες περιβαλλοντικής φύσης οι οποίες αναπτύσσονται σε δύο ξεχωριστά υποκεφάλαια. Οι αιτίες περιβαλλοντικής φύσης διακρίνονται σε αυτές που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, σε όσες σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και σε αυτές που σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα Μ.Μ.Ε. και περιγράφονται σε ξεχωριστές ενότητες η κάθε μία.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς. Αρχικά γίνεται λόγος για την πρόληψή της και στη συνέχεια για την αντιμετώπισή της. Η αντιμετώπιση παρουσιάζεται σε υποκεφάλαια όπου εξετάζεται η τροποποίηση της συμπεριφοράς, οι ποινές και αμοιβές, η οικοσυστημική προσέγγιση, οι προτάσεις της ψυχοδυναμικής σχολής για το συγκεκριμένο ζήτημα, η επίλυση διαφορών καθώς και άλλες προτάσεις που εδράζονται στην επιστημονική έρευνα. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο του τρίτου κεφαλαίου επιχειρείται μία θεολογική προσέγγιση του ζητήματος της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο περιγράφεται όλη η ερευνητική διαδικασία. Διατυπώνονται οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας, περιγράφεται η μεθοδολογία της, αναλύονται τα δεδομένα της και αναφέρονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της.

## Κεφάλαιο 1

### **1. Προβλήματα συμπεριφοράς**

#### **1.1 Ορισμός**

Προτού αναφερθούμε στους τύπους της προβληματικής συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο, καθώς και στα αίτια, αλλά και στους τρόπους αντιμετώπισής της, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ορίσουμε την προβληματική συμπεριφορά.

Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι: «Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του (Χρηστάκης, 2012, 153). Βέβαια, όπως αναφέρει ο Κουρκούτας (2007) η συμπεριφορά δεν είναι ένα στοιχείο στατικό, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του παιδιού και εκφράζει συνήθως έναν συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας.

Ο ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς απαιτεί μία πιο σύνθετη διαδικασία. Και αυτό γιατί ο καθορισμός της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι σε πολλές περιπτώσεις μια αντιμαχόμενη διαδικασία, διότι δεν υπάρχουν κριτήρια που να είναι κοινώς αποδεκτά με βάση τα οποία μια συμπεριφορά θα θεωρηθεί ανεπιθύμητη. Για παράδειγμα, κάποιος θεωρεί ότι μέσα στην σχολική τάξη θα πρέπει να επικρατεί απόλυτη ησυχία, ενώ κάποιος άλλος μπορεί να θεωρεί λογικό και ίσως και επιθυμητό κάποιο επίπεδο θορύβου στη σχολική αίθουσα (Fontana, 1996: Pollard Et Tann, 1993).

Μπορούμε, ωστόσο να ορίσουμε μία συμπεριφορά ως ανεπιθύμητη, διαταραγμένη ή προβληματική όταν αυτή ενοχλεί είτε το ίδιο το παιδί ή και τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί συναισθήματα που δεν είναι ευχάριστα στο ίδιο το παιδί ή και στα πρόσωπα που το πλαισιώνουν (Καλαντζή-Azizi, 1985). Επίσης, όπως αναφέρουν οι Mash και Wolfe (2001) ως προβληματικοί τύποι συμπεριφοράς θεωρούνται οι στάσεις και οι ενέργειες του παιδιού, οι οποίες δεν συνάδουν προς την ηλικία του και έχουν σχέση με ορισμένα σταθερά πρότυπα αντικοινωνικής, επιθετικής και προκλητικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους, όπως είναι οι συνομήλικοι, οι γονείς, οι δάσκαλοι κ.τ.λ. Επιπρόσθετα, μπορούμε να ορίσουμε την διαταραχή της συμπεριφοράς ως την επίμονη, σοβαρή και μη συνεπή

με την ηλικία του ατόμου συμπεριφορά, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την σύγκρουση του ατόμου με την κοινωνία, καθώς επίσης και την προσωπική του δυστυχία και την αποτυχία του στο σχολείο (Μάνος, 1998).

Μελετώντας την ερευνητική βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε ότι το φαινόμενο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο στην Ελλάδα δεν έχει την ίδια έκταση και ένταση σε σύγκριση με άλλες χώρες, ωστόσο είναι υπαρκτό και μάλιστα παρουσιάζει και μία τάση αυξητική και απαιτεί αντιμετώπιση (Μανιάτης, 2010). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Κυγιάκου (1996) ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στον σχολικό χώρο αποτελούν βασική πηγή ανησυχίας και άγχους για τους δασκάλους. Συνεπώς, κρίνεται πολύ σημαντικός ο εντοπισμός των αιτιών αυτών των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς επίσης και η αντιμετώπισή τους. Πριν προχωρήσουμε όμως σε αυτό είναι αναγκαία η παρουσίαση διαφόρων τύπων προβληματικής συμπεριφοράς που παρουσιάζονται στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας.

## **1.2 Τύποι προβληματικής συμπεριφοράς**

Υπάρχουν πολλοί τύποι προβληματικής συμπεριφοράς που αναπτύσσονται στον σχολικό χώρο. Ο Χατζηχρήστου (2004) διακρίνει μεταξύ άλλων ως σημαντικότερες τις εξής μορφές μαθητών ως προς την εμφάνιση δυσκολιών στην συμπεριφορά: α) Ο απρόσεκτος μαθητής. Ο συγκεκριμένος μαθητής δυσκολεύεται να παρακολουθήσει για πολλή ώρα το μάθημα. Δεν μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του για μεγάλο χρονικό διάστημα και συνήθως στρέφεται σε άλλες, δικές του ασχολίες. Η ελλιπής συμμετοχή του στην σχολική δραστηριότητα έχει άμεση συνέπεια και στην σχολική του επίδοση η οποία εμφανίζεται ελλειμματική. Όταν χάνει κάποια ενότητα του μαθήματος δυσκολεύεται στη συνέχεια να παρακολουθήσει και να κατανοήσει την επόμενη και έτσι όταν αυτή η κατάσταση συνεχίζεται δεν μπορεί ο μαθητής αυτός να έχει μία ικανοποιητική σχολική επίδοση. β) Ο ενοχλητικός. Ο μαθητής αυτός δε βρίσκει ησυχία μέσα στην τάξη. Είναι ο λεγόμενος «ταραξίας» που μιλάει συνεχώς μέσα στην τάξη είτε στον διπλανό του ή σε κάποιον άλλο μαθητή. Μιλάει, σκουντάει, φλυαρεί, ενώ κάθε παρατήρηση του δασκάλου προς αυτόν έχει συνήθως μόνο πρόσκαιρη επίδραση. Πρόκειται για μία δύσκολη περίπτωση μαθητή, τα αίτια της οποίας μπορούν να αναζητηθούν σε διάφορους λόγους.

γ) Ο αδιάφορος. Ο μαθητής αυτός δείχνει αρνητική διάθεση για εργασία και είναι συνήθως απρόθυμος και απαθής. Συνήθως είναι μαθητές οι οποίοι δεν διαθέτουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Κάποια άστοχη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών του, μπορεί να οδηγήσει αυτόν τον μαθητή στην απογοήτευση και συνακόλουθα στην μείωση της διάθεσής του για σχολική εργασία. Ο αριθμός των μαθητών της συγκεκριμένης κατηγορίας έχει βρεθεί ότι αυξάνεται στις πιο μεγάλες τάξεις του σχολείου.δ) Λιγότερο συχνά εμφανίζονται περιπτώσεις μαθητών που λένε συχνά ψέματα ή εμφανίζουν τάση για κλοπή. Συνήθως είναι παιδιά τα οποία δυσκολεύονται να προσαρμοστούν κοινωνικά και εμφανίζουν τέτοιες αντιδράσεις.

Βέβαια, όπως επισημαίνει η Κυριακοπούλου (2009) οι περισσότερες από τις περιπτώσεις των παραπάνω μαθητών δεν παρουσιάζονται συνήθως μόνο με μία μορφή, όπως για παράδειγμα η περίπτωση ενός απρόσεκτου μαθητή ο οποίος είναι συνήθως και λίγο αδιάφορος και λίγο ενοχλητικός.

Ο Παρασκευόπουλος (1985, Γ' τόμος, σελ. 162, 163) παρουσιάζει τα παρακάτω 67 συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς:

- 1) Βυζαίνει τα δάχτυλα
- 2) Ανήσυχο, δεν κάθεται φρόνιμα
- 3) Επιζητεί την προσοχή των άλλων
- 4) Δερματική αλλεργία, φαγούρα
- 5) Συμπεριφορά «μικρομέγαλου»
- 6) Δεν νιώθει άνετα, αμηχανία
- 7) Πονοκέφαλο
- 8) Ζιζάνιο, ενοχλεί τους άλλους
- 9) Νιώθει μειονεκτικά
- 10) Ζαλάδες, ίλιγγοι
- 11) Κάνει τον παλικαρά
- 12) Κλαίει με το παραμικρό
- 13) Απορροφημένο, ζει σε δικό του κόσμο
- 14) Ντροπαλό συνεσταλμένο
- 15) Κοινωνικά αποτραβηγμένο
- 16) Δεν του αρέσει το σχολείο
- 17) Ζηλεύει τα άλλα παιδιά

- 18) Εγκόπρηση
- 19) Παίζει με μικρότερα παιδιά
- 20) Διάσπαση προσοχής
- 21) Έλλειψη αυτοπεποίθησης
- 22) Αδιαφορία για ό, τι λένε οι άλλοι
- 23) Εύκολα ταραάζεται, τα χάνει
- 24) Έλλειψη ενδιαφερόντων, θλίψη
- 25) Εριστική διάθεση, καβγατζής
- 26) Ναυτία, έμετοι
- 27) Ξεσπάσματα οργής
- 28) Εχέμυθο
- 29) Το σκάει από το σχολείο
- 30) Υπερευαίσθητο, πληγώνεται εύκολα
- 31) Τεμπελιά
- 32) Άγχος, πάντα φοβισμένο
- 33) Ανευθυνότητα, δεν το εμπιστεύεσαι
- 34) Ονειροπόλο, φαντασιόπληκτο
- 35) Αυνανισμός
- 36) Αλλεργικό συνάχι ή άσθμα
- 37) Βρίσκεται σε ένταση, δεν ησυχάζει
- 38) Ανυπάκουο, δύσκολα πειθαρχεί
- 39) Κατηφές, άκεφο, μελαγχολικό
- 40) Έλλειψη συνεργασίας
- 41) Διστάζει να αναμιχθεί
- 42) Παρασύρεται από τους άλλους
- 43) Αδέξιο, «άγαρμπο>>
- 44) Τραυλισμός
- 45) Υπερκινητικότητα
- 46) Διάσπαση προσοχής
- 47) Καταστροφική διάθεση
- 48) Αρνητισμός
- 49) Αυθάδεια, αγένεια
- 50) Νωθρό, βραδυψυχικό
- 51) Υπνηλία

- 52) Βρίζει, βλασφημεί
- 53) Παίζει με μεγαλύτερα παιδιά
- 54) Τρομάζει, ανήσυχο
- 55) Ευερέθιστο, ευέξαπτο
- 56) Ενούρηση
- 57) Κοιλόπονοι, στομαχόπονοι
- 58) Φοβίες
- 59) Υπεροπτικό
- 60) Το «σκάει» από το σπίτι
- 61) Πεισματάρικο
- 62) Τις
- 63) Λέει ψέματα
- 64) Τρώει τα νύχια του
- 65) Κλοπή αντικειμένων
- 66) Διαταραχές ύπνου
- 67) Ψυχαναγκαστικές τάσεις

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η επισκόπηση στατιστικών δεδομένων που σχετίζονται με τους τύπους προβληματικής συμπεριφοράς που προαναφέρθηκαν, η οποία παρουσιάζεται από τον Παρασκευόπουλο (1985). Σύμφωνα με αυτήν, τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και σε πιο μεγάλο βαθμό σοβαρότητας σε σύγκριση με τα κορίτσια. Από την άλλη, τα κορίτσια εμφανίζουν πιο πολλά προβλήματα υπερβολικής αναστολής-νευρωτισμού. Ωστόσο, τα συμπτώματα ανωριμότητας και ανεπάρκειας δεν παρουσιάζουν διαφορά ως προς την συχνότητα εμφάνισής τους και στα δύο φύλα. Στις διαταραχές του λόγου, όπως δυσarthρία, τραυλισμός, ψευδοψευδισμός, ψευδισμός η συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια είναι πολύ μεγαλύτερη σε σχέση με τα κορίτσια. Περίπου το 1/3 των παιδιών της σχολικής ηλικίας λέει ψέματα, κυρίως για δικαιολογία και λιγότερο για άμυνα. Το χαρακτηριστικό «παρασύρεται εύκολα από τους άλλους» εμφανίζεται σε μικρό ποσοστό στα κορίτσια, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στις συχνές προειδοποιήσεις που κάνουν οι γονείς στο κορίτσι σχετικά με τον κίνδυνο της αποπλάνησης. Η υπερευαισθησία εμφανίζεται σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό στα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια, εντούτοις η υψηλή συχνότητα και στα αγόρια έρχεται σε αντίθεση με ενδεχόμενη κοινή αντίληψη ότι τα αγόρια είναι σκληρά και τα κορίτσια μόνο ευαίσθητα. Ακόμη, τα συμπτώματα της αντικοινωνικής



συμπεριφοράς επειδή ενοχλούν τους άλλους είναι πολύ περισσότερο εμφανή σε αντίθεση με την υπερβολική αναστολή που χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια, είναι παθητική και συνήθως τα συμπτώματά της βασανίζουν μόνο το ίδιο το άτομο και περνούν απαρατήρητα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Είναι σημαντικό στην περίπτωση του κάθε παιδιού που εμφανίζει κάποιο από τα παραπάνω συμπτώματα να αξιολογείται ο βαθμός της σοβαρότητάς του. Το πόσο σοβαρό είναι ένα σύμπτωμα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι σπουδαιότεροι από τους οποίους σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) είναι οι εξής:

α) Το πόσο συχνά εμφανίζεται το σύμπτωμα: Όσο πιο συχνά εμφανίζεται το σύμπτωμα στο άτομο, τόσο πιο σοβαρό θα πρέπει να θεωρείται.

β) Η εμφάνιση ταυτόχρονα και άλλων συμπτωμάτων: Όσο πιο πολλά συμπτώματα έστω και ελαφράς μορφής εμφανίζονται παράλληλα με το συγκεκριμένο σύμπτωμα, τόσο πιο σοβαρό θα πρέπει να θεωρείται.

γ) Ο βαθμός κατά τον οποίο αποκλίνει το σύμπτωμα από το μέσο-φυσιολογικό; Όσο πιο πολύ αποκλίνει το σύμπτωμα από το μέσο-φυσιολογικό, τόσο πιο σοβαρό θα πρέπει να θεωρείται.

δ) Η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος: Όσο εντονότερο είναι το συναίσθημα που συνοδεύει το σύμπτωμα, τόσο πιο σοβαρό θα πρέπει να θεωρείται το σύμπτωμα.

ε) Η αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος: Αν και το άτομο έχει σαφή επίγνωση ότι η παρουσία του συμπτώματος είναι επιζήμια, τότε όσο πιο ανίκανο είναι να απαλλαγεί από το συγκεκριμένο σύμπτωμα, τόσο πιο σοβαρά θα πρέπει να θεωρείται αυτό.

στ) Η πιθανότητα να έρθει το παιδί αντιμέτωπο με τον νόμο: Διάφορα συμπτώματα όπως για παράδειγμα η κλοπή, η καταστροφική τάση και το ψέμα αποτελούν χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Στην περίπτωση όμως που αυτά εμφανίζονται σε τέτοιο βαθμό που να καταλήγουν να είναι επικίνδυνα για τους άλλους, τότε είναι δυνατόν να πάρουν τη μορφή ποινικού αδικήματος επιφέροντας τα συνακόλουθα δυσάρεστα αποτελέσματα για το άτομο (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σχετικά με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ο Παναγάκος (2016) αναφέρει τους παρακάτω τρόπους εκδήλωσής της ο μαθητής:

α) δεν προσέχει κατά την διάρκεια του μαθήματος και αδιαφορεί γι' αυτό.

β) δεν ξεκινάει τις εργασίες του βιβλίου και δεν τις ολοκληρώνει.

γ) δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.

- δ) δεν έρχεται προετοιμασμένος σε ό, τι αφορά στις κατ' οίκον εργασίες.
- ε) δεν φέρνει στο σχολείο μαζί του απαραίτητα πράγματα όπως βιβλία, τετράδια και διάφορα άλλα υλικά.
- στ) όταν θέλει να μιλήσει «πετάγεται» και δεν ζητάει τον λόγο.
- ζ) μιλάει με τους συμμαθητές του.
- η) κάνει φασαρία μέσα στην τάξη και ενοχλεί τα παιδιά που βρίσκονται γύρω του.
- θ) ανταλλάσσει σημειώματα με άλλους μαθητές.
- ι) διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε.
- κ) πετάει διάφορα μικροαντικείμενα προς τους συμμαθητές του.
- λ) εμπλέκεται σε λεκτικές αντιπαραθέσεις.
- μ) εισέρχεται στην σχολική αίθουσα με χρονική καθυστέρηση.
- ν) στα πλαίσια ομαδικών δραστηριοτήτων στην τάξη δεν συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.
- ξ) απουσιάζει αδικαιολόγητα από το σχολείο.

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά επεκτείνεται και έξω από αυτήν. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τύποι της προβληματικής συμπεριφοράς που περιγράφονται από τον Παπαγεωργίου (2004), οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως αντιδράσεις των μαθητών και αφορούν τον σχολικό χώρο γενικότερα, δηλαδή εντός και εκτός της σχολικής τάξης:

- 1) Οι μαθητές καταστρέφουν διάφορα υλικά πράγματα του σχολείου όπως πόρτες, παράθυρα, θρανία και διάφορα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.
- 2) Κλειδώνουν την τάξη και προσποιούνται ότι έχασαν το κλειδί.
- 3) Φέρνουν μέσα στην τάξη μικρά ζώα όπως χελώνες και γατάκια.
- 4) Βάζουν καρφίτσα στην καρέκλα του εκπαιδευτικού ή την βιάφουν.
- 5) Δένουν εικόνες με σχοινί και τις κουνάνε για να φανεί ότι πρόκειται για κάποιο θαύμα.
- 6) Προκαλούν φθορές σε αυτοκίνητα εκπαιδευτικών τους οποίους δε συμπαθούν.
- 7) Πετούν αυγά στα τζάμια σπιτιών εκπαιδευτικών ή στα αυτοκίνητά τους.
- 8) Αρνούνται να πουν μάθημα στην τάξη.
- 9) Δεν φέρνουν στο σχολείο τα βιβλία και τα τετράδιά τους.
- 10) Συζητούν μέσα στην τάξη, διαβάζουν περιοδικά και στέλνουν μηνύματα.
- 11) Αντιμιλάνε προς τους εκπαιδευτικούς με άσχημο τρόπο.

12) Βρίσκουν διάφορους τρόπους για να «σπάσουν τα νεύρα» των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο να μην γίνει μάθημα στην τάξη και κατ' αυτόν τον τρόπο να περάσουν «ευχάριστα» την ώρα τους.

13) Βρίσκουν ευκαιρία για να κάνουν ομαδική φασαρία και να εμπλέξουν κατ' αυτόν τον τρόπο και τους επιμελείς συμμαθητές τους.

14) Προσπαθούν να εκδικηθούν απρόσωπα ορισμένους εκπαιδευτικούς αυστηρούς, ζόρικούς, ανεπαρκείς, αδιάβαστους, «τσαμπουκάδες.

Όπως αναφέραμε παραπάνω η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών επεκτείνεται και σε άλλους χώρους του σχολείου, εκτός της σχολικής τάξης. Έχουν ήδη μνημονευθεί σύγχρονες ανησυχίες σχετικά με παλικαρισμούς και επιθετικότητα μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος από συμπεριφορές συμμαθητών τους και ότι ο πειθαναγκασμός, η βία και ο παλικαρισμός πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά (Αυγητίδου, 2001).

Ένας ιδιαίτερος τύπος προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών που αποτελεί αντικείμενο μελέτης στις μέρες μας ως προς τα αίτια εμφάνισής του καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισής του είναι το λεγόμενο μπούλινγκ (bullying). Το μπούλινγκ (εκφοβισμός) όπως αναφέρει η Κυπραίου (2018) είναι μια επιθετική συμπεριφορά, είτε σωματική, είτε λεκτική, είτε ψυχολογική, ή και κοινωνική η οποία εκδηλώνεται σκόπιμα και επαναλαμβανόμενα όχι μόνο στα σχολεία, αλλά ακόμα και στον χώρο εργασίας ή και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στόχος της είναι η πρόκληση είτε σωματικού ή ψυχικού πόνου στο άτομο ή στην ομάδα ατόμων που την υφίσταται. Ο σωματικός εκφοβισμός περιλαμβάνει σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές κ.α, ενώ στον λεκτικό εκφοβισμό διακρίνουμε τις διακρίσεις, την κοροϊδία, τα σχόλια σεξουαλικής φύσης κ.α. και κοινωνικό εκφοβισμό έχουμε όταν υπάρχει απομόνωση από την ομάδα, διάδοση αρνητικών φημών, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων κ.α. (Κυπραίου, 2018). Επιπρόσθετα, υπάρχει και ο εκφοβισμός που γίνεται με σύγχρονα μέσα, όπως μέσω μηνυμάτων στο κινητό τηλέφωνο, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω διαδικτύου κ.ο.κ (Κυπραίου, 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι όπως αναφέρει η Αυγητίδου (2001), υπάρχουν και ανησυχίες σχετικά με διάφορα παρατσούκλια και πειράγματα από τους μαθητές και για τον βαθμό που μπορούν αυτά να κάνουν δυστυχημένη την ζωή των παιδιών, καθώς και για να αποτελέσουν μέσα για τον εκφοβισμό τους. Τέλος, σχετικά με την συμπεριφορά του εκφοβισμού η Κυπραίου (2018) σημειώνει το γεγονός της ύπαρξης διαφοράς ισχύος μεταξύ αυτών

που την ασκούν και εκείνων που την υφίστανται, ενώ δεν πρόκειται για διαμάχη που απαιτεί επίλυση και τα άτομα που εμφανίζουν τέτοια συμπεριφορά εκφοβίζοντας τους άλλους δείχνουν μία περιφρόνηση προς αυτούς τους οποίους προσπαθούν να βλάψουν και πιστεύουν ότι η συμπεριφορά τους αυτή τους βοηθάει ώστε να γίνουν πιο σημαντικοί.

### **1.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στον χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα θα γίνει μία επισκόπηση ορισμένων διπλωματικών εργασιών και διδακτορικών διατριβών που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα.

Η Νεκταρία Τσάμη (2011) στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας κατέληξε στο συμπέρασμα μέσα από την έρευνά της ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν συχνότερα συμπεριφορές όπου ο μαθητής δυσκολεύεται να παραμείνει ήσυχος ή είναι υπερδραστήριος και επιζητεί την προσοχή των άλλων. Σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να καλέσουν στο σχολείο τους γονείς και να τους ενημερώσουν για την συμπεριφορά του παιδιού, ενώ στη συνέχεια σχεδόν όλοι τους παραπέμπουν σε ειδικούς επαγγελματίες και φορείς. Όπως εξηγεί η ερευνήτρια, αυτό ίσως να οφείλεται σε ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής γονέων, ή στην πεποίθησή τους ότι η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων δεν αποτελεί δικό τους έργο, αλλά έργο ειδικών επαγγελματιών. Η ερευνήτρια προτείνει γι' αυτό τον λόγο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής γονέων ή την στελέχωση των σχολικών μονάδων με σχολικούς ψυχολόγους. Επίσης, κάτι σημαντικό που προέκυψε από την συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι όταν ανακλύπουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν αγνοούν το πρόβλημα, αλλά αντίθετα, προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν.

Ο Γρηγόριος Δουλγέρης (2014) σε μία έρευνα που έκανε στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στον χώρο του σχολείου διαπίστωσε ότι οι κυριότερες μορφές απείθαρχης

συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο όπως σημειώθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνά του είναι η βία και η επιθετικότητα, καθώς και η συχνή προσφυγή σε παραβατικές πράξεις. Σημειώνει μάλιστα διαφορά ανάμεσα στην έρευνά του και σε προγενέστερες έρευνες με το ίδιο θέμα οι οποίες έδειξαν ότι οι συχνότερες μορφές απειθαρχίας συμπεριφορά είναι οι ψίθυροι την ώρα της διδασκαλίας, η ενόχληση των συμμαθητών, η αδιαφορία για τις δραστηριότητες της τάξης και η απομάκρυνση από την θέση χωρίς την άδεια του δασκάλου. Ερμηνεύει τη διαφορά αυτή από το γεγονός ότι οι προαναφερόμενες έρευνες διεξήχθησαν σε πολύ προγενέστερη χρονική περίοδο και πως με την πάροδο του χρόνου το φαινόμενο της σχολικής απειθαρχίας έχει λάβει σοβαρότερες διαστάσεις. Σχετικά με την συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς διαπιστώθηκε ότι ήταν μικρή, γεγονός που ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα της εμπειρίας των δασκάλων, αφού η πλειοψηφία του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας είχε τουλάχιστον μία δεκαετία προϋπηρεσίας. Σε ό, τι αφορά τα αίτια εμφάνισης αυτών των προβλημάτων διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν υπεύθυνο το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ ελάχιστοι αποδίδουν την ευθύνη στον εκπαιδευτικό και στο σχολείο. Από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε συχνότερη βάση για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς τον έπαινο, την συζήτηση, τον θετικό χαρακτηρισμό και την εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης. Επιπλέον, στην έρευνα αυτή η πλειοψηφία των δασκάλων δήλωσε ότι διαχειρίζεται μια προβληματική συμπεριφορά περισσότερο μέσω της συζήτησης ή ενημέρωσης των γονέων και πολύ λιγότερο μέσω άλλων κατασταλακτικών ενεργειών.

Η Γεωργίου (2007) στην δική της διπλωματική εργασία επισημαίνει ότι η βία στον χώρο του σχολείου υπήρχε πάντοτε, ίσως όχι όμως με τις μορφές και την έκταση που παρουσιάζεται στην σημερινή εποχή, ενώ σημειώνει ότι είναι αναγκαίο να παρθούν μέτρα για την αντιμετώπισή της. Τονίζει τον ρόλο της οικογένειας η οποία οφείλει να δώσει στο παιδί τα πρώτα εφόδια ώστε να κρατηθεί μακριά από παραβατικές συμπεριφορές, ενώ στην περίπτωση που δεν καταφέρει να εκπληρώσει τον ρόλο αυτό επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναλάβει αυτήν την ευθύνη.

Η Πεκρίδου Παρέσα (2007) ασχολήθηκε με το ζήτημα των προβλημάτων συμπεριφοράς στον χώρο του σχολείου στα πλαίσια της έρευνας που πραγματοποίησε στην πόλη της Κοζάνης. Οι μισοί εκπαιδευτικοί περίπου του δείγματος της έρευνας υποστήριξαν ότι το κλίμα της τάξης επηρεάζεται σε σημαντικό

βαθμό από την μαθητική απειθαρχία. Ως προς τους μαθητές επικράτησε η άποψη ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση δημιουργούν συνήθως προβλήματα συμπεριφοράς και μάλιστα περισσότερο τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι σε μεγαλύτερο βαθμό εκδηλώνουν απείθαρχη συμπεριφορά οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, ενώ οι μαθητές που προέρχονται από διάφορες μειονότητες (εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές) καθώς και αυτοί που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες εκδηλώνουν σε μικρό βαθμό απείθαρχη συμπεριφορά. Σχετικά με τις αιτίες των προβλημάτων συμπεριφοράς και σ' αυτήν την έρευνα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (οι μισοί του δείγματος) τονίζουν την ευθύνη της οικογένειας λόγω οικογενειακών προβλημάτων, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει ως βασική αιτία και τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτή την έρευνα σε πολύ μικρό ποσοστό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την δική τους ελλιπή κατάρτιση ως αιτία δημιουργίας προβλημάτων συμπεριφοράς. Ως προς την πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη συμβάλλει σημαντικά σε αυτό, καθώς και ο άνδρας εκπαιδευτικός σε σχέση με την γυναίκα εκπαιδευτικό. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η πρόληψη πετυχαίνεται καλύτερα όσο πιο μεγάλος είναι σε ηλικία ένας εκπαιδευτικός. Σχετικά με την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει την σημασία της αυτοεπιμόρφωσης, ενώ οι μισοί απαντούν ότι η επιμόρφωση μέσω θεσμοθετημένων φορέων δεν συμβάλλει αρκετά στην επίλυση αυτών των προβλημάτων. Επίσης, ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διακόπτουν τη διδασκαλία και παρέχουν συμβουλές στους μαθητές, ενώ ελάχιστοι απάντησαν ότι επιβάλλουν τιμωρίες στους μαθητές. Επιπρόσθετα, πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αδιαφορούν και δε διακόπτουν τη διδασκαλία και ελάχιστοι ότι συνεργάζονται με τους γονείς για την επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Σε μία άλλη έρευνα που έγινε από την Παπαλαζάρου (2015) σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στο γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι τα επεισόδια επιθετικής συμπεριφοράς στο γυμνάσιο όλο και αυξάνονται, ενώ υποστήριξαν την ανάγκη στελέχωσης των σχολείων από ειδικούς επαγγελματίες οι οποίοι θα συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι διατύπωσαν την άποψη ότι οι ίδιοι

αισθάνονται όλο και πιο αδύναμοι στο να διαχειριστούν τα φαινόμενα αυτά και τις πολλαπλές αιτίες από τις οποίες πηγάζουν.

Σύμφωνα με την έρευνα της Σμυρνάκη (2015) για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και την διαχείρισή τους που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής η επιθετικότητα του πατέρα και της μητέρας προβλέπουν σε μεγάλο βαθμό την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στον πληθυσμό που ερευνήθηκε. Επίσης, διαπιστώθηκε από τις αναφορές των ίδιων των μαθητών ότι στις πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς υπερισχύουν οι τιμωρίες και το ανέβασμα του τόνου της φωνής, ενώ μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς ομόφωνα παραδέχονται ως αποτελεσματικές τις θετικές πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς όπως είναι η ενθάρρυνση, η συζήτηση και το χιούμορ. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας διατυπώθηκε η επιθυμία από την πλευρά των μαθητών να σταματήσουν οι εκπαιδευτικοί τις αρνητικές πρακτικές αντιμετώπισης και να αυξήσουν το ποσοστό χρήσης των θετικών πρακτικών.

Σε μία έρευνα του Αλαμπρίτη (2007) που πραγματοποιήθηκε κι αυτή στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην μείωση της παραβατικότητας των μαθητών είναι η επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου, η αποφόρτιση του αναλυτικού προγράμματος, η βελτίωση των σχέσεων μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών, η σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια με κοινωνικούς λειτουργούς και η αναβάθμιση των εγκαταστάσεων του σχολείου.

## Κεφάλαιο 2

### 2. Αίτια προβλημάτων συμπεριφοράς

#### 2.1 Εγγενείς αιτίες

Μετά τη διερεύνηση των ποικίλων τύπων προβληματικής συμπεριφοράς το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην ανακάλυψη και διερεύνηση των αιτίων που προκαλούν αυτές τις συμπεριφορές στον σχολικό χώρο. Σύμφωνα με τον Παπαθεμελή (2000) οι αιτίες που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εγγενείς αιτίες, δηλαδή αιτίες οργανικής προέλευσης όπως η χαμηλή νοημοσύνη, οι συναισθηματικές διαταραχές, η υπερκινητικότητα, περιπτώσεις ψυχοπαθολογίας, ενώ στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι αιτίες περιβαλλοντικής φύσης όπως είναι για παράδειγμα το ανεπαρκές και μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον και το διαταραγμένο οικογενειακό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετήσουμε τις εγγενείς αιτίες που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, δηλαδή τις αιτίες οργανικής προέλευσης, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την δεύτερη κατηγορία των αιτιών που σχετίζονται με το περιβάλλον του παιδιού.

Ο Ελευθεριάδης (2002) αναφέρει ότι οι βιολογικοί παράγοντες επιδρούν στην συμπεριφορά μας σε πάρα πολλούς τομείς της και επηρεάζουν τις αντιδράσεις, τις πνευματικές ικανότητες του ατόμου, την ψυχοσύνθεση και τις προσαρμοστικές δυνατότητες του ατόμου, ενώ παραθέτει πέντε ομάδες βασικών βιολογικών αιτιών οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε προβληματική-παθολογική συμπεριφορά:

α) Γενετικές διαταραχές (κληρονομικότητα). Εδώ περιλαμβάνονται τρεις υποκατηγορίες ανωμαλιών: 1. Χρωματοσωμικές ανωμαλίες: Στον πυρήνα των κυττάρων υπάρχουν είκοσι τρία ζεύγη χρωμοσωμάτων τα οποία ονομάζονται «σωματικά» και καθορίζουν τα χαρακτηριστικά του σώματος και τον τρόπο ανάπτυξης, ενώ το εικοστό τρίτο ζευγάρι ονομάζεται «φυλετικό» και καθορίζει το φύλο. Τυχόν ανωμαλίες είτε στην δομή ή και στον αριθμό των χρωμοσωμάτων οδηγούν σε κληρονομικές διαταραχές όπως είναι για παράδειγμα η αιμοφιλία, ή σε συγγενείς δυσμορφίες στην διάπλαση. Χαρακτηριστική περίπτωση της συγκεκριμένης υποκατηγορίας είναι ο μογγολισμός που είναι μια μορφή νοητικής καθυστέρησης, για τον οποίο έχει διαπιστωθεί ότι οφείλεται στην παρουσία ενός περίσσιου χρωμοσώματος σε ένα από τα σωματικά ζεύγη. 2. Ελαττωματικά γονίδια:



Σύμφωνα με την επιστήμη της βιολογίας το μόριο από το οποίο αποτελείται το χρωμοσωμάτιο ονομάζεται D.N.A. (δεσοξυρυβονουκλεϊκό οξύ) και είναι υπεύθυνο για τις διάφορες γενετικές εντολές οι οποίες μεταφέρονται από τα γονίδια. Τα γονίδια είναι αυτά που καθορίζουν τα κληρονομικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Η αλλοίωση των γονιδίων προκαλεί πολλές νόσους και ανωμαλίες μεταξύ των οποίων είναι και κάποιες οι οποίες προσβάλλουν το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα και σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγούν βαθμιαία στο θάνατο. Οι αλλοιώσεις των γονιδίων μπορεί να προέρχονται από παράγοντες όπως είναι η ραδιενέργεια ή διάφορες χημικές ουσίες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα αίτια της αλλοίωσης δεν είναι γνωστά. 3. Γενετική προδιάθεση: Η γενετική προδιάθεση προς ψυχικές και πνευματικές διαταραχές ερευνάται μέσα από την μελέτη των οικογενειών των ατόμων που εμφανίζουν τέτοιες διαταραχές. Επισημαίνεται δηλαδή η συχνότητα εμφάνισης της νόσου και έπειτα συγκρίνεται με την συχνότητα εκδήλωσης της νόσου σε συγγενείς των συγκεκριμένων ατόμων. Δεν πρέπει πάντως να αγνοήσουμε τη συμβολή των περιβαλλοντικών συνθηκών στην εκδήλωση μιας ασθένειας, αφού οι πιο πολλοί ερευνητές δέχονται ότι στις πιο πολλές περιπτώσεις εκείνο που κληρονομείται δεν είναι η ίδια η αρρώστια, αλλά η προδιάθεση γι' αυτήν η οποία κάτω από δυσμενείς συνθήκες μπορεί να διευκολύνει την εκδήλωση της νόσου.

β) Ιδιοσυγκρασιακή επιρρέπεια στην παθολογική συμπεριφορά. Στην περίπτωση αυτή οι παράγοντες που επιδρούν στην επιρρέπεια του ατόμου προς την παθολογική συμπεριφορά είναι: 1. Η σωματική διάπλαση. Στην υποκατηγορία αυτή δεχόμαστε ότι ο παράγοντας του σωματότυπου παίζει κάποιο ρόλο, αλλά σε συνδυασμό με πολλούς άλλους σημαντικότερους παράγοντες. Η εξωτερική εμφάνιση του ατόμου επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τις αντιδράσεις του και τις αντιδράσεις των άλλων προς αυτό. 2. Οι σωματικές αναπηρίες: Αυτές οφείλονται σε αιτίες πριν την γέννηση του ατόμου όπως είναι οι συνθήκες που επιδρούν πάνω στο έμβρυο και ο πρόωρος τοκετός, αλλά και σε αιτίες μετά τη γέννηση όπως είναι διάφορα ατυχήματα ή αρρώστιες.

γ) Σωματική καταπόνηση: Εδώ περιλαμβάνεται ο υποσιτισμός κυρίως με τη μορφή απουσίας κάποιων απαραίτητων ουσιών, όπως και η υπερβολική κόπωση. Στην παιδική ηλικία ο υποσιτισμός μπορεί να προκαλέσει διανοητική καθυστέρηση. Από την άλλη, η κόπωση είτε πρόκειται για σωματική ή για πνευματική κάνουν το άτομο ευάλωτο και το οδηγούν ευκολότερα σε παθολογικές αντιδράσεις.

δ) Έντονες συγκινησιακές καταστάσεις: Ορισμένες συναισθηματικές αντιδράσεις όπως ο θυμός, το άγχος, ή ο φόβος όταν ξεπερνούν ένα ορισμένο όριο έντασης και διάρκειας μπορούν να αποτελέσουν αιτία για την αποδιοργάνωση της συμπεριφοράς. Μια συγκινησιακή κινητοποίηση χρόνιας μορφής είναι δυνατό να προκαλέσει βιοχημικές αλλαγές που είναι βλαβερές για τον οργανισμό και διευκολύνουν την εκδήλωση νόσων ψυχοσωματικού χαρακτήρα.

ε) Παθολογία εγκεφάλου. Είναι γεγονός ότι οι αλλοιώσεις του εγκεφάλου είτε είναι οργανικές ή τοξικές ευθύνονται για την διαταραχή της συμπεριφοράς και των πνευματικών λειτουργιών πολλών ατόμων. Περιπτώσεις τοξικών ψυχώσεων αποτελούν ο αλκοολισμός, η άνοια, η επιληψία και η προϊούσα γενική παράλυση. Επίσης, όταν προκαλείται διαταραχή της βιοχημικής ισορροπίας του εγκεφάλου από ορισμένες ναρκωτικές ουσίες το αποτέλεσμα είναι να παρατηρούνται διαταραχές της σκέψης των ατόμων (Ελευθεριάδης, 2002).

Η επίδραση του βιολογικού παράγοντα είναι ιδιαίτερα σημαντική και σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, όπως είναι για παράδειγμα η δυσλεξία ή περιπτώσεις όπως η Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) και οφείλουμε να ερευνήσουμε και αυτές τις περιπτώσεις από την σκοπιά των εγγενών αιτιών εκδηλώσεων προβλημάτων συμπεριφοράς, αφού όπως θα δούμε πιο αναλυτικά παρακάτω είναι συνηθισμένο φαινόμενο πολλοί μαθητές οι οποίοι ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες να εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Όπως αναφέρει ο Hayes (1998), υπάρχουν δύο βασικοί τύποι δυσλεξίας: η επίκτητη δυσλεξία, που είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής ασθένειας, ατυχήματος ή τραυματισμού και η εξελικτική δυσλεξία που γίνεται αισθητή κατά την περίοδο που το παιδί εμπλέκεται στην προσπάθεια εκμάθησης της διαδικασίας της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τον Crichley (1970) η εξελικτική δυσλεξία είναι μία δυσλειτουργία η οποία εμφανίζεται στα παιδιά, κατά την οποία, παρά την συνηθισμένη σχολική εμπειρία της τάξης, αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας που είναι ανάλογες προς τις νοητικές τους ικανότητες. Όπως αναφέρει ο Στάθης (2010) το δυσλεκτικό παιδί σκέφτεται πιο πολύ με βάση την εικόνα και όχι τον ήχο και γι' αυτό το λόγο δυσκολεύεται να αντιστοιχίσει τους φθόγγους με τα σύμβολα των γραμμάτων με αποτέλεσμα να παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι Smith et al (1983) εξέφρασαν την άποψη ότι γενετικές δυσλειτουργίες αποτελούν την αιτία ορισμένων μορφών εξελικτικής δυσλεξίας. Αναλύοντας την περίπτωση εννέα οικογενειών οι

Smith et al (1983) διατύπωσαν την υπόθεση ότι το πρόβλημα μεταφερόταν στο χρωμόσωμα 15 ως κυρίαρχο γονίδιο. Το συγκεκριμένο χρωμόσωμα είναι γνωστό ότι σχετίζεται με την ανάπτυξη των περιοχών της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου (Smith et al, στο Hayes, 1998). Σχετικά με το ζήτημα των αιτιών της δυσλεξίας ο Στάθης (2010) διατυπώνει την άποψη ότι αυτή οφείλεται στην δομή των νευρών του ατόμου και εξαιτίας αυτού του δομικού χαρακτήρα της δεν μπορούμε να μιλάμε για θεραπεία του ατόμου, παρά μόνο για επίδραση του περιβάλλοντος με εκπαιδευτικές μεθόδους για παροχή βοήθειας προς τα άτομα αυτά στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Βέβαια, όπως επισημαίνει και ο Hayes (1998) δεν πρέπει ποτέ να παραβλέπουμε και τους παράγοντες περιβαλλοντικής φύσεως όπως είναι για παράδειγμα η τηλεόραση, τα πρότυπα των ρόλων και το κατά πόσο θεωρεί το παιδί το διάβασμα ως κάτι αξιόλογο, αφού όλα αυτά μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο για το αν το παιδί θα μάθει να διαβάζει ή όχι.

Σχετικά με την περίπτωση του παιδιού που εμφανίζει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας σύμφωνα με τον Κάκουρο (2001) το παιδί αυτό δεν μπορεί να συγκεντρώσει την προσοχή του για σημαντικό χρονικό διάστημα, αφού αυτή μπορεί να διασπαστεί από ασήμαντες λεπτομέρειες, κάνει πολλά λάθη από απροσεξία, χάνει συχνά διάφορα προσωπικά του αντικείμενα και δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις οδηγίες και να ολοκληρώσει μία εργασία, αφού κάθε εξωτερικό ερέθισμα διασπά την προσοχή του. Επιπρόσθετα, η υπερκινητικότητά του εκδηλώνεται με την επιθυμία του να βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση, καθώς δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχος στην καρέκλα του, σε συνδυασμό και με την παρορμητικότητά του, αφού συνεχώς «πετάγεται» και διακόπτει συζητήσεις και δραστηριότητες συμμαθητών ή και φίλων του (Ελευθεριάδης, 2002). Αξιοσημείωτο είναι το πόρισμα της Αμερικανίδας ψυχολόγου Larry Silver η οποία ερεύνησε τη συγκεκριμένη διαταραχή και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι για το 40% των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) ευθύνεται η κληρονομικότητα και ότι πρόκειται για μία διαταραχή νευρολογικής φύσης και όχι αντίδραση συναισθηματική του ατόμου προς το περιβάλλον (Ελευθεριάδης, 2002).

Η αναφορά μας στα αίτια αυτών των μαθησιακών προβλημάτων και δυσκολιών σχετίζεται άμεσα με τη διερεύνηση των αιτιών προβλημάτων συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο, αφού όπως σημειώνει ο Ελευθεριάδης (2002) είναι φυσικό ένα τέτοιο παιδί να μην αισθάνεται άνετα και να μην αντιδρά σωστά στα διάφορα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχεται με αποτέλεσμα η δημιουργία

προβλημάτων μέσα στην τάξη να είναι μία συνηθισμένη αντίδραση αυτών των παιδιών. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι όλα τα προβλήματα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τα οποία οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες, όπως η χαμηλή νοημοσύνη, η ψυχοπαθολογία και οι συναισθηματικές διαταραχές άπτονται της παρέμβασης των πλέον ειδικών όπως είναι οι ψυχίατροι και οι ειδικοί παιδαγωγοί, ωστόσο και η στάση των δασκάλων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων (Πουρσανίδου, 2016). Στο σημείο αυτό βέβαια θα πρέπει η πολιτεία να στηρίζει τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς όπως επισημαίνει η Τζουριάδου (1995) τα προβλήματα που υπάρχουν στον ελληνικό χώρο σχετικά με την ειδική αγωγή οφείλονται κυρίως στην ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, των οικονομικών πόρων και της επιμόρφωσης-εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια της εργασίας μας θα διερευνήσουμε τους παράγοντες περιβαλλοντικής φύσης οι οποίοι συντελούν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στον χώρο του σχολείου.

## **2.2 Αιτίες περιβαλλοντικής φύσης**

### **2.2.1 Σχολικό περιβάλλον**

Ξεχωρίσαμε τις αιτίες περιβαλλοντικής φύσης που προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές στο σχολείο σε τρεις κύριες κατηγορίες: α) σε αιτίες που προέρχονται από το σχολικό περιβάλλον β) σε αιτίες που προκύπτουν από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή γ) στην αρνητική επίδραση των Μ.Μ.Ε. Σε αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τις αιτίες της πρώτης κατηγορίας, ενώ στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας μας θα ασχοληθούμε με τις άλλες δύο κατηγορίες.

Κατ' αρχήν θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι μια περίπτωση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο και διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην παιδαγωγική σχέση (Κυριακοπούλου, 2009). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (1997), η επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή δεν μπορεί να αποφευχθεί, διότι κάθε συμπεριφορά τους μεταδίδει και ένα μήνυμα. Το γεγονός αυτό της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή μπορούμε να το αντιληφθούμε καλύτερα αν λάβουμε υπ' όψιν μας το λεγόμενο σημειωτικό διδακτικό τετράγωνο ΑΒΓΔ όπως παρουσιάζεται από τον Στογιαννίδη (2014):

Μαθητής, μαθητές

Αντικείμενο πάσης φύσεως

A

B κατά τη σχολική διδασκαλία



Σημεία που εκπέμπουν Γ

Δ Εκπαιδευτικός

οι μαθητές, ο εκπ/κός και  
οποιαδήποτε άλλη πηγή  
κατά τη σχολική διδασκαλία

*Πηγή: Στογιαννίδης, 2014, σελ. 118*

Κατά τον Στογιαννίδη (2014) λαμβάνοντας υπ' όψιν το συγκεκριμένο τετράγωνο μπορούμε να οδηγηθούμε στις εξής ερμηνευτικές προσεγγίσεις: α) Ο μαθητής ερμηνεύει τα σημεία που εκπέμπονται από τον εκπαιδευτικό και τα οποία έχουν σχέση με το αντικείμενο της διδασκαλίας. Θα πρέπει να αναφέρουμε εδώ ότι όταν λέμε σημεία δεν εννοούμε μόνο τα λεγόμενα, αλλά μπορεί να είναι και διάφορες κινήσεις του σώματος, μορφασμοί, σχεδιαγράμματα κτλ.

β) Ο μαθητής ερμηνεύει τα σημεία τα οποία εκπέμπονται από τον εκπαιδευτικό και τα οποία σχετίζονται με ένα οποιοδήποτε θέμα που δεν έχει σχέση με την διδασκαλία.

γ) Ο μαθητής πολλές φορές ερμηνεύει και νοηματοδοτεί σημεία που ο ίδιος εκπέμπει, είτε έχουν σχέση αυτά με το αντικείμενο της διδασκαλίας, είτε έχουν κάποιο άλλο σημείο αναφοράς που δεν έχει σχέση με το αντικείμενο της διδασκαλίας.

δ) Ο μαθητής ερμηνεύει και τα σημεία που εκπέμπουν οι συμμαθητές του και στην περίπτωση που αυτά σχετίζονται με το αντικείμενο της διδασκαλίας, αλλά και στην περίπτωση που αυτά σχετίζονται με ένα θέμα άσχετο προς την διδασκαλία.

ε) Ο μαθητής ερμηνεύει τα σημεία που εκπέμπονται από μία πηγή διαφορετική από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του – τα σημεία αυτά σχετίζονται με το αντικείμενο της διδασκαλίας.

στ) Ο μαθητής ερμηνεύει τα σημεία που εκπέμπονται από τον εκπαιδευτικό σε συνάρτηση με τα σημεία που εκπέμπονται από μία άλλη πηγή με σημείο αναφοράς το αντικείμενο της διδασκαλίας.

ζ) Ο μαθητής ερμηνεύει τα σημεία που εκπέμπονται από τον εκπαιδευτικό σε συνάρτηση με τα σημεία που εκπέμπονται από μία άλλη πηγή με αντικείμενο αναφοράς των σημείων αυτών στη συγκεκριμένη περίπτωση άσχετο με το αντικείμενο της διδασκαλίας. Το ζήτημα αυτό του επικοινωνιακού κώδικα έχει ιδιαίτερη σημασία διότι αν αυτή η αμοιβαία αποκωδικοποίηση μεταξύ των σημείων που εκπέμπει ο εκπαιδευτικός και αυτών που εκπέμπουν οι μαθητές δεν στεφθεί με επιτυχία τότε η διδασκαλία δεν είναι αποτελεσματική διότι οι μαθητές δεν κατανοούν αυτά που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο εκπαιδευτικός δεν κατανοεί όσα λένε και πράττουν οι μαθητές ( Στογιαννίδης, 2014).

Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2004) πολλά είναι τα αίτια που μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών στην τάξη ή γενικότερα στο σχολείο. Κάποια από αυτά είναι τα παρακάτω:

1) Ο εκπαιδευτικός που προκαλεί. Η πρόκληση μπορεί να έχει σχέση με τον τόνο της φωνής του, τον τρόπο που ντύνεται, την καθαριότητα, το μακιγιάρισμα, το χτένισμα, το ξεκούμπωτο παντελόνι, το σουλούπι, το σκισμένο καλσόν, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, κάποιες χειρονομίες ή κινήσεις κ. α.

2) Τα αδιάφορα μαθήματα, δηλαδή τα μαθήματα εκείνα τα οποία κατά την άποψη των μαθητών δεν τους χρειάζονται και δεν έχουν αξία.

3) Το βαρετό μάθημα. Αυτό έχει σχέση με τον μονότονο τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, έστω και αν αυτό το μάθημα είναι χρήσιμο και παρουσιάζει ενδιαφέρον. Ο συνεχής μονόλογος από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η έλλειψη χρωματισμού και αλλαγής της έντασης της φωνής, η απουσία εποπτικών μέσων και μαθησιακών δραστηριοτήτων, η αδιαφορία του εκπαιδευτικού για τον έλεγχο της τάξης και η συνεχής «εγκατάσταση» του εκπαιδευτικού στην έδρα είναι κάποιοι από τους λόγους που κάνουν το μάθημα βαρετό.

4) Η γνωστή ύλη. Κάποιοι μαθητές προετοιμάζονται στο σπίτι τους για το επόμενο μάθημα με αποτέλεσμα να το γνωρίζουν πριν το διδάξει ο εκπαιδευτικός και έτσι να μην δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον όταν το διδάσκει ο εκπαιδευτικός και να ασχολούνται με άλλα πράγματα διακόπτοντας τον διδάσκοντα και δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο κλίμα αναστάτωσης στην τάξη.

5) Κάποιες φορές οι μαθητές ξεσπούν έπειτα από ορισμένα δύσκολα μαθήματα. Δηλαδή σε κάποια μαθήματα που είναι δυσκολότερα ο εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις από τους μαθητές σε σύγκριση με κάποια άλλα μαθήματα και μετά από ένα τέτοιο μάθημα οι μαθητές εκτονώνονται με αστεία, πειράγματα και

φωνές, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα σε έναν επιεική και ανεκτικό εκπαιδευτικό.

6) Ο φυσικός χώρος της τάξης. Παράγοντες όπως η πολλή ζέστη ή το κρύο, ο αδύνατος ή δυνατός φωτισμός, η στενότητα του χώρου, ο κακός εξαερισμός και η κακή διαρρύθμιση του χώρου είναι σοβαροί λόγοι παρεμπόδισης της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος.

7) Οι εξωτερικοί θόρυβοι. Ο θόρυβος που προέρχεται από αυτοκίνητα, μηχανάκια, αεροπλάνα και κάθε είδους μηχανήματα συμβάλλει στην δημιουργία κλίματος αναστάτωσης στην τάξη.

8) Οι φραστικές προκλήσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Τέτοιες φράσεις είναι για παράδειγμα: «ρε, συ...τι με κοιτάς..φαίνομαι για γελοίος»;» «ποιος νομίζεις ότι είσαι;», «μη λες ανοησίες, βλάκα»κ.α.

9) Η δομή της τάξης. Σε τάξεις πολυπολιτισμικής σύνθεσης υπάρχουν μαθητές διαφορετικού ηθικού, κοινωνικού, πνευματικού, γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου και άρα υπάρχουν οι προϋποθέσεις εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών κάθε είδους (Παπαγεωργίου,2004). Σχετικά με τις κινήσεις του δασκάλου που αναφέραμε θα πρέπει να προσθέσουμε ότι όταν ορισμένοι μορφασμοί του εκπαιδευτικού επαναλαμβάνονται αρκετά συχνά δείχνουν έλλειψη αυτοελέγχου και ανασφάλεια από την πλευρά του και επιπρόσθετα αποσπών και την προσοχή των μαθητών ιδιαίτερα μάλιστα όταν γίνονται σε ακατάλληλες στιγμές (Βρεττός, 1994). Σχετικά με το ζήτημα αυτό εξάλλου, όπως αναφέρει ο Κοσμόπουλος (1990) το επίμονο βλέμμα του εκπαιδευτικού που έχει παρατεταμένη διάρκεια έχει αρνητική επίδραση, αφού εκλαμβάνεται ως ενδιαφέρον για το άτομο κυρίως και όχι για το θέμα. Σχετικά με την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αυτή οδηγεί όχι μόνο σε προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και σε απόρριψη του μαθήματος από την πλευρά των μαθητών όπως για παράδειγμα αναφέρει ο Τουμάσης (2000, σελ.385) για την περίπτωση των μαθηματικών: «Η κακή διδασκαλία, τα τεστ, η ασκησιολογία (ασκησιομανία-υστερία), τα ακατάλληλα προγράμματα, η ιδιαίτερη φύση του μαθήματος (αλυσιδωτή-λογική ιεραρχία), αποτελούν μερικούς από τους πιο βασικούς συντελεστές της μαθηματικοφοβίας.»

Ο Rudolf Dreikurs (1979), εκπρόσωπος της ψυχοδυναμικής σχολής, στο έργο του «η πρόκληση να είμαστε γονείς» χαρακτηρίζει την ανυπακοή του παιδιού ως όπλο στον αγώνα του παιδιού για εξουσία, ενώ στα έργα του «πέτα μακριά το ραβδί σου» και «διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη» σημειώνει τους παρακάτω λόγους

στους οποίους οφείλεται η δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή στην τάξη: α) Ο μαθητής δημιουργεί προβλήματα συμπεριφοράς για να τον προσέξουν οι άλλοι. Όταν ο μαθητής δεν παίρνει την κατάλληλη προσοχή από αλλού, από το οικογενειακό περιβάλλον για παράδειγμα, τότε θα προσπαθήσει έστω και με αρνητικό τρόπο – δημιουργώντας δηλαδή ταραχή στην τάξη – να αποσπάσει την προσοχή και να ασχοληθούν μαζί του. Ιδιαίτερα μάλιστα όταν δεν μπορεί να κερδίσει την προσοχή με θετικό τρόπο, δηλαδή με κάποια επιτυχία για παράδειγμα στα μαθήματα ή κάποιο μαθητικό επίτευγμα, θα επιχειρήσει να την κερδίσει με αρνητικό τρόπο. β) Ο μαθητής μπορεί να εμφανίσει πρόβλημα συμπεριφοράς στα πλαίσια της προσπάθειάς του για κέρδος εξουσίας στην τάξη. Δηλαδή θέλοντας να δείξει ότι έχει εξουσία «πάνω» από τους συμμαθητές του στην τάξη το κάνει για να αμφισβητήσει την εξουσία του δασκάλου ως επίδειξη δύναμης προς τους συμμαθητές του. γ) Κάποιες φορές ο μαθητής εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς προκειμένου να εκδικηθεί τον δάσκαλο στην τάξη. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής θυμάται κάποιο περιστατικό που θεωρεί ότι αδικήθηκε ή προσβλήθηκε από τον δάσκαλο στην τάξη και οδηγείται σε αυτή την συμπεριφορά για να δημιουργήσει αναστάτωση στην τάξη και κατ' αυτόν τον τρόπο να εκδικηθεί τον εκπαιδευτικό. δ) Τέλος, υπάρχει και η περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής προβαίνει σε μία προβληματική συμπεριφορά προκειμένου να κερδίσει κάτι άλλο, όπως για παράδειγμα η περίπτωση της δημιουργίας αναστάτωσης προκειμένου να αποφύγει την εξέταση του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό (Dreikurs, 2003).

Ως αρνητικό χαρακτηριστικό από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σημειώσουμε και το λεγόμενο σύνδρομο του Πυγμαλίωνα, όταν δηλαδή θεωρούν συστηματικά «αδύνατους» κάποιους μαθητές σε ορισμένες δραστηριότητες, με αποτέλεσμα αυτοί στη συνέχεια να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο που να δικαιώνει αυτούς τους χαρακτηρισμούς (Καϊλα, 1998). Ο Ματσαγγούρας (2008, σελ.142) σημειώνει γι' αυτό το θέμα: «Ένας από τους λόγους που εγκλωβίζει τα χαμηλού επιπέδου τμήματα στον κύκλο της μαθησιακής στασιμότητας και της προσωπικής αποδιοργάνωσης είναι ο κοινωνικο-ψυχολογικός μηχανισμός της «αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης» (self-fulfilling prophecy), ο οποίος μετατρέπει τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους σε μαθησιακές επιδόσεις.»

Ένα ακόμα γεγονός το οποίο μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στους μαθητές στο σχολείο είναι ότι πολλές φορές όπως αναφέρουν οι Χαραλαμπίδης



και Χατζησαββίδης (1997) παραγνωρίζεται η γλωσσική προϊστορία των μαθητών, προσφέρεται δηλαδή η σχολική γλωσσική νόρμα σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο ακριβώς τρόπο χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές εμφανίζουν διαβαθμίσεις απέναντι σ' αυτήν την νόρμα ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές συνθήκες στις οποίες ζουν. Όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον γλωσσικό κώδικα του σχολείου, όπως αναφέρουν οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997), τότε αντιμετωπίζουν δυσκολίες, μικρότερες ή μεγαλύτερες, ανάλογα με το πόσο αποκλίνει η μητρική τους γλώσσα από την σχολική γλωσσική νόρμα. Τα παιδιά πολλές φορές έρχονται αντιμέτωπα με αυτόν τον γλωσσικό διχασμό μεταξύ μητρικής γλώσσας και γλώσσας του σχολείου, γεγονός το οποίο πολλές φορές συνδυάζεται με υποτίμηση της γλώσσας τους που ισοδυναμεί και με δική τους υποτίμηση και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική τους πορεία (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997).

Σχετικά με το παραπάνω γεγονός αξίζει να αναφέρουμε αυτό που επισημαίνουν οι Ευαγγέλου και Κάντζου (2005), ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αν και έχουν την υποχρέωση να συμπεριφέρονται με τρόπο δίκαιο απέναντι σε όλους τους μαθητές, ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να επηρεάζονται από παράγοντες όπως είναι η κοινωνική καταγωγή, τα φυσικά χαρακτηριστικά, οι πολιτικές πεποιθήσεις, το φύλο ή και το θρήσκευμα των μαθητών τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι αναμενόμενη η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών στον χώρο του σχολείου. Περιπτώσεις άσχημης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών σε βάρος μαθητών συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας περιγράφονται από τους Ευαγγέλου και Κάντζου (2005) και είναι οι παρακάτω: Αγνοούν την παρουσία αυτών των μαθητών στην τάξη, καθώς και τις προσπάθειες που καταβάλλουν. Αποφεύγουν να αναθέσουν ρόλους σε τέτοιους μαθητές, παρά το γεγονός ότι αυτοί το επιθυμούν. Περνούν αρνητικά μηνύματα στην τάξη για συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Εκφράζονται δημόσια με αρνητικά αξιολογικά σχόλια για τις αδυναμίες αυτών των παιδιών. «Φορτώνουν» σε αυτούς τους μαθητές την ευθύνη για οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργείται στην τάξη. Σχολιάζουν αρνητικά κάποιες από τις συνήθειές τους. Έχουν χαμηλές προσδοκίες από μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή. Εντάσσουν τους μαθητές σε ομάδες χαμηλών ικανοτήτων ανάλογα με το γλωσσικό και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Σπάνια επαινούν μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Δείχνουν αρνητική στάση απέναντι σε τυχόν γλωσσικά ή πολιτισμικά προγράμματα τα οποία

λειτουργούν στο σχολείο τους. Αποδίδουν στερεότυπους χαρακτηρισμούς και επιδίδονται σε ταπεινωτικά σχόλια απέναντι σε αλλοεθνείς μαθητές. Παρέχουν σε αυτούς λιγότερη βοήθεια. Δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Διηγούνται υποτιμητικά ανέκδοτα. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν γι' αυτούς ότι δεν μπορούν να συνεχίσουν με επιτυχία το σχολείο (Ευαγγέλου και Κάντζου, 2005). Είναι φανερό ότι τέτοιες συμπεριφορές από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να προκαλέσουν προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών που ανήκουν σε τέτοιες ομάδες στο πλαίσιο του σχολείου και να δημιουργήσουν αναστάτωση στην εύρυθμη λειτουργία του.

### **2.2.2 Οικογενειακό περιβάλλον**

Εκτός από το σχολείο, ένας άλλος παράγοντας πολύ σημαντικός στον οποίο οφείλεται η δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Όπως αναφέρει ο Μαρκάκης (2008) πίσω από ένα παιδί που προξενεί αναστάτωση και κάνει φασαρία κρύβεται μια συναισθηματικά εγκαταλελειμμένη ψυχή. Μέσα στην οικογένεια λειτουργούν και μη μεθοδευμένοι, αλλά και συνειδητοί μηχανισμοί οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, όπως είναι η επαγγελματική ενασχόληση των γονιών, η οικονομική και κοινωνική θέση της οικογένειας και οι προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών τους (Νόβα-Καλτσούνη, 1995). Επιπρόσθετα, η οικογένεια και οι αλληλεπιδράσεις της με τα παιδιά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των τελευταίων, στις όποιες επιτυχίες ή αποτυχίες τους (Πυργιωτάκης, 1994). Και όσο καλύτερη είναι η σχέση δασκάλου-γονέα αυξάνεται και η συνεργασία τους με θετική επίδραση στο παιδί, αφού όπως σημειώνει ο Γεωργίου (2000) αν ο γονέας στο σχολείο φύγει ικανοποιημένος από την συνάντηση με τον εκπαιδευτικό, είναι πολύ πιθανό να ξαναέρθει έχοντας διάθεση για συνεργασία, παρά όταν φεύγει από την συνάντηση με συναισθήματα ντροπής ή ταπείνωσης. Τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ γονέων και δασκάλων σημειώνει και ο Κολιάδης (2007), ο οποίος αναφέρει ότι όταν υπάρχει πολιτισμική διαφορά μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος η μάθηση πραγματοποιείται δυσκολότερα, ενώ με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων μπορεί να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον χωρίς αντικρουόμενα ερεθίσματα.

Η συμβολή της οικογένειας στην εκδήλωση επιθετικότητας από την πλευρά των παιδιών γίνεται φανερή μέσα από πορίσματα σχετικών ερευνών όπως αναφέρει ο Κολιάδης (2006): Δεν είναι τυχαίο ότι οι γονείς παιδιών με αυξημένη επιθετικότητα είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό κυρίως στα αγόρια σωματικές ποινές για τιμωρία. Όταν οι γονείς χρησιμοποιούν αυστηρές ποινές, αλλά και όταν δείχνουν μεγάλη ανοχή στην επιθετικότητα του παιδιού και την αφήνουν να εκδηλωθεί, τότε έχουν και περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν επιθετικά παιδιά. Οι επιθετικοί γονείς γίνονται πρότυπα μίμησης για τα παιδιά και μεταφέρουν αυτήν την επιθετικότητα στο σχολείο μιμούμενοι τις ενέργειες των γονιών τους που τους τιμωρούν. Τα παιδιά λοιπόν τα οποία βιώνουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον την επιθετικότητα την μεταφέρουν και στο σχολείο, καθώς και στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο για να την μεταδώσουν και στα άλλα παιδιά (Κολιάδης, 2006).

Στη συνέχεια, θα αναφέρουμε τους διάφορους τύπους μητέρων και πατέρων που προέκυψαν από πορίσματα ερευνών όπως περιγράφονται από τον Παπά (1994) στο βιβλίο του «Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας, τόμος Β'», στο πλαίσιο της προσπάθειάς μας να αναδείξουμε τον ρόλο τους στην αγωγή του παιδιού. Σύμφωνα λοιπόν με τον Παπά (1994) υπάρχουν πέντε τύποι μητέρων:

1. Η ιδανική μητέρα. Αυτή έχει ευχάριστη προσωπικότητα και οι σχέσεις της με το παιδί είναι φιλικές και εγκάρδιες. Αφιερώνει χρόνο για την πνευματική εξέλιξη του παιδιού, το ενθαρρύνει και το βοηθάει στις δημιουργικές του ασχολίες.
2. Η φιλόδοξη μητέρα. Αυτός ο τύπος δημιουργεί προβλήματα στο παιδί. Έχει σχολαστική στάση απέναντι στο παιδί, δεν του δίνει πολλές πρωτοβουλίες και ασκεί απέναντί του μία τυποποιημένη συμπεριφορά σε θέματα επικοινωνίας, αλλά και σε θέματα πνευματικής εξέλιξης του παιδιού.
3. Η αβέβαιη μητέρα. Αυτή η μητέρα φροντίζει ώστε το παιδί της να τρώει και να κοιμάται καλά, αλλά δε δείχνει το ίδιο ενδιαφέρον και για την πνευματική του ανάπτυξη και την ορμή του για δράση. Και η ίδια δεν έχει αρκετή πνευματικότητα και ενεργητικότητα και περιμένει παθητικά να εξελιχθεί το παιδί της χωρίς τη συνειδητή επίδραση του περιβάλλοντος.
4. Η υστερική μητέρα. Χαρακτηρίζεται από ανησυχία και ευερεθιστικότητα και αυτή η ευαισθησία και η έντασή της δημιουργεί ένα παιδί αβέβαιο και φοβισμένο. Υπάρχουν εντάσεις στις σχέσεις μητέρας-παιδιού και πολλές φορές η μητέρα αυτή

αντιμετωπίζει την ανασφάλεια του παιδιού της παρέχοντας σε αυτό μεγαλύτερη ποσότητα φαγητού.

5. Η «υλόφρων» μητέρα. Αυτή ντύνει το παιδί της με την τελευταία λέξη της μόδας, του προσφέρει πολλά άχρηστα παιχνίδια και το περιποιείται σε υπερβολικό βαθμό (Παπάς, 1994).

Αντίστοιχα, αναφέρουμε τους αντίστοιχους τύπους και ρόλους του πατέρα όπως περιγράφονται από τον Παπά (1994):

1. Ο αυταρχικός ρόλος του πατέρα: Ο τύπος αυτός του πατέρα διακρίνεται για την χρήση της εξουσίας η οποία φτάνει πολλές φορές στα όρια της σκληρότητας και της καταπίεσης και γίνεται επικίνδυνη σε πολλές περιπτώσεις όταν εκφράζεται με σωματικές ή λεκτικές ποινές.

2. Ο ρόλος του «αδύνατου» πατέρα: Στον πατέρα αυτό διακρίνουμε μία χαλάρωση και αδυναμία για την άσκηση του πατρικού του ρόλου, αφού δεν έχει δυνατότητα τοποθέτησης απέναντι στο παιδί. Αυτό μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην αμετροέπεια, να το κάνει δηλαδή ηθικοκοινωνικά ανεργάτιστο και ανίκανο να συνυπάρξει με το περιβάλλον του. Η υπερβολική επιείκεια λοιπόν, όπως και η μεγάλη αυταρχικότητα που είδαμε στον προηγούμενο τύπο πατέρα δεν ωφελούν το παιδί.

3. Ο ορθολογικός ρόλος του πατέρα. Αυτός ο πατέρας ανταλλάσσει ιδέες με το παιδί, του μεταφέρει αντιλήψεις για τη ζωή, του μεταδίδει στάσεις, αξίες, κανόνες συμπεριφοράς και γενικότερα προσφέρει έναν γνωστικό, πολιτιστικό και κοινωνικό προσανατολισμό στο παιδί με την ορθολογική συμπεριφορά του.

4. Ο ρόλος του συναισθηματικού πατέρα. Στην περίπτωση αυτή κυριαρχεί η συναισθηματική επικοινωνία με το παιδί. Βασικό στοιχείο στον συναισθηματικό πατέρα είναι η τρυφερότητα, που όμως σε πολλές περιπτώσεις δημιουργεί σύγχυση μεταξύ πατρικού και μητρικού ρόλου. Ο ρόλος του συναισθηματικού πατέρα ελέγχεται, διότι η ατονία εκπαιδευτικών και άλλων αναγκαίων καταναγκασμών στο παιδί θα του δημιουργήσουν αργότερα προβλήματα δυσπροσαρμοσίας στο κοινωνικό του περιβάλλον (Παπάς, 1994).

Ο Ελευθεριάδης (2000) αναφέρει την μητρική αποστέρηση και τις παθογόνες μορφές οικογενειών ως βασικές αιτίες που συμβάλλουν, είτε μόνες τους ή σε συνδυασμό στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών. Μητρική αποστέρηση έχουμε όταν το παιδί στερείται τελείως την μητέρα του ή όταν αυτή δεν ανταποκρίνεται σωστά στον ρόλο της, οπότε σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται

διαταραχή της συναισθηματικής, πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού (Ελευθεριάδης, 2000). Σχετικά με τις παθογόνες μορφές οικογενειών που επιδρούν αρνητικά στο παιδί δημιουργώντας από την πλευρά τους προβλήματα στην συμπεριφορά του, ο Ελευθεριάδης (2000) διακρίνει τις εξής κατηγορίες:

α) Απόρριψη: κάτι παρόμοιο με την μητρική αποστέρηση, δηλαδή όταν υπάρχει στέριση αγάπης και στοργής και έλλειψη ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες του παιδιού ή αυστηρές τιμωρίες και βάνουση μεταχείριση.

β) Υπερπροστασία και υπερβολικοί περιορισμοί: Το παιδί στην περίπτωση αυτή δεν αναπτύσσει επαρκώς την αυτονομία του και εξαρτάται από τους άλλους, ενώ παρουσιάζει και μία απωθημένη επιθετικότητα.

γ) Υπερβολική υποχώρηση και επιείκεια. Τα παιδιά στα οποία ικανοποιούνται όλες τους οι επιθυμίες γίνονται κακομαθημένα, εγωιστικά και απαιτητικά. Αργότερα, παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής.

δ) Εξωπραγματικές απαιτήσεις. Όταν οι γονείς πιέζουν υπερβολικά το παιδί να πετύχει, το οδηγούν σε απογοητεύσεις που μειώνουν την αυτοπεποίθησή του.

ε) Κακή εφαρμογή των κανόνων της πειθαρχίας: Η υπερβολική ελευθερία έχει κι αυτή δυσμενή αποτελέσματα στη συμπεριφορά του παιδιού, όπως και η υπερβολική αυστηρότητα.

στ) Το ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον. Το ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί. Μερικές μορφές ακατάλληλων οικογενειών είναι οι εξής: Η οικογένεια η οποία για διάφορους λόγους δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής με αποτέλεσμα να απουσιάζει από το παιδί το αίσθημα της ασφάλειας. Όπως αναφέρει η Ντολιοπούλου (2015) υπάρχει διασύνδεση ανάμεσα στην φτώχεια και στην νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην σωματική και την ψυχική τους υγεία. Άλλη μορφή ακατάλληλης οικογένειας σύμφωνα με τον Ελευθεριάδη (2000) είναι εκείνη στην οποία επικρατεί ένα κλίμα αναστάτωσης λόγω της διαταραγμένης προσωπικότητας των γονέων. Ακόμη, όταν οι γονείς προβαίνουν σε ακατάλληλες συμπεριφορές το παιδί έχει την τάση να μιμείται αυτά τα ακατάλληλα πρότυπα (Ελευθεριάδης, 2000). Επιπρόσθετα, όταν μια οικογένεια διαλύεται λόγω θανάτου ή διαζυγίου ή διάστασης των γονέων, τότε μπορούν να δημιουργηθούν στο παιδί ψυχικά τραύματα και δεν είναι τυχαίο ότι μεταξύ των ατόμων με αντικοινωνική συμπεριφορά ένα μεγάλο ποσοστό προέρχεται από διαλυμένες οικογένειες (Ελευθεριάδης, 2000).

### 2.2.3 Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε.

Ο Ιεροδιακόνου (2002) αναφέρει ότι η τηλεόραση είναι ένα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης το οποίο μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Μία ανασκόπηση 146 ερευνών που περιλάμβανε 10.000 περίπου φυσιολογικά παιδιά και εφήβους διαφόρων κοινωνικών επιπέδων και προέλευσης έδειξε ότι η παρακολούθηση θεαμάτων που έχουν βία στην οθόνη από την πλευρά των παιδιών οδηγεί σε αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς (Ιεροδιακόνου, 2002). Εξάλλου, όπως επισημαίνει ο Καψάλης (2003) είναι γνωστό από τις έρευνες που έχουν γίνει πως η επιθετικότητα μαθαίνεται περισσότερο με την παρατήρηση επιθετικών πράξεων και σε πολύ μικρότερο βαθμό με την περιγραφή. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που αναφέρει ο Καψάλης (2003, σελ.299) για να δείξει τη σύνδεση της αύξησης κρουσμάτων βίας με την προβολή αντίστοιχων θεαμάτων από την τηλεόραση: «Το 1969 προβλήθηκε από ένα κανάλι της αμερικανικής τηλεόρασης ένα φιλμ αγωνίας, σύμφωνα με το οποίο κάποιος τοποθέτησε μια βόμβα σε ένα αεροπλάνο και τηλεφώνουσε στην αεροπορική εταιρεία και έδινε κάθε φορά μια μικρή ένδειξη για το μέρος όπου την τοποθέτησε. Πριν τελειώσει ακόμα η προβολή της ταινίας μία αεροπορική εταιρεία πήρε τηλεφώνημα πως τοποθετήθηκε βόμβα σε ένα αεροπλάνο της. Την επόμενη εβδομάδα οι αεροπορικές εταιρείες πήραν ρεκόρ τέτοιων τηλεφωνημάτων. Και όταν το 1971 η ταινία προβλήθηκε από την αυστραλιανή τηλεόραση, μια αεροπορική εταιρεία αναγκάστηκε να πληρώσει 500.000 δολάρια περίπου ως λύτρα για να προστατέψει τους επιβάτες της, γιατί κάποιος ενήργησε όπως στην ταινία . Επίσης, πριν από το 1961 η αεροπειρατεία ήταν άγνωστο φαινόμενο. Όταν μετά τα επεισόδια της Κούβας παρουσιάστηκαν τα πρώτα κρούσματα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έσπευσαν να καλύψουν τα γεγονότα με όλες τις δυνατές λεπτομέρειες με αποτέλεσμα η αεροπειρατεία να καταλήξει να γίνει σχεδόν καθημερινό θέμα.» Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Γερμανία έδειξε ότι η επιθετική συμπεριφορά κάποιων μαθητών αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό όταν αυτοί είδαν πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς σε ταινίες γουέστερν στην τηλεόραση τα οποία έμειναν ατιμώρητα, ενώ αντίθετα ελαττώθηκε η επιθετική συμπεριφορά στην ομάδα εκείνων των παιδιών τα οποία παρατήρησαν πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς στην τηλεόραση που όμως τιμωρήθηκαν γι' αυτές τους τις πράξεις (Κολιάδης, 2006). Επομένως, όπως παρατηρεί ο Κουμέντος (2009) το περιεχόμενο της τηλεοπτικής εκπομπής

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την εκδήλωση ή όχι της επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά των τηλεθεατών και θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, ιδιαίτερα μάλιστα όταν μιλάμε για τηλεθεατές μικρής ηλικίας, δηλαδή για παιδιά και για νέους. Και αυτό γιατί: «Έχει βρεθεί ότι οι βίαιες ταινίες στην τηλεόραση διδάσκουν νέους τρόπους επιθετικής συμπεριφοράς στο παιδί. Η παρακολούθηση σκηνών βίας ερεθίζει τα παιδιά σε καταστρεπτικές ενέργειες εναντίον αψύχων και εμψύχων, τα κάνει περισσότερο ευερέθιστα στο παιχνίδι τους και εύκολα χειροδικούν αντί να βρουν άλλη λύση σε μια φιλονικία τους»(Ιεροδιακόνου, 2002, σελ.46). Σχετικά με αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε τα πορίσματα της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, κυριότερος εισηγητής της οποίας υπήρξε ο A.Bandura, όπως αυτά περιγράφονται από τον Κουμέντο (2009, σελ.51)»

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης με παρατήρηση υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα και η βία, όπως και κάθε άλλη κοινωνική συμπεριφορά, είναι προϊόν μάθησης, δηλαδή προϊόν κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων. Ο A.Bandura, ο κυριότερος εισηγητής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, χαρακτηρίζει ως σημαντικούς παράγοντες επίδρασης στη διαμόρφωση της επιθετικής, καθώς και οποιασδήποτε άλλης ανθρώπινης συμπεριφοράς, τις δομές της αντίληψης και τα κίνητρα που διαμορφώθηκαν κατά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Από τα πειράματα που έκανε ο Bandura σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά έμαθαν την συμπεριφορά του προτύπου και εκδήλωσαν και αυτά την αντίστοιχη επιθετική συμπεριφορά. Τα άτομα που παρακολουθούν συχνά σκηνές βίας και επιθετικότητας στην τηλεόραση έχουν περισσότερες πιθανότητες να επηρεαστούν από αυτές. Τα παιδιά που παρακολουθούν συστηματικά τηλεόραση μαθαίνουν από αυτή πολλές πρακτικές και μεθόδους δολοφονιών. Κατά τον A.Bandura η τηλεόραση είναι ένας υπέροχος δάσκαλος.» Το σημείο εκείνο στο οποίο η τηλεόραση μπορεί να προκαλέσει μεγάλη ψυχική ζημιά στο παιδί είναι ότι πολλές φορές αντιστρέφει τις αξίες που μαθαίνει το παιδί από τους γονείς και τους δασκάλους του, αφού στην τηλεόραση ο μη εριστικός άνθρωπος μπορεί να θεωρηθεί δειλός, ενώ το επιθετικό άτομο ηρωοποιείται και θεωρείται ο νικητής, με αποτέλεσμα το παιδί να «μαθαίνει» ότι πιο σημαντική είναι η βία από την ανεκτικότητα και η επιθετική συμπεριφορά από την ειρηνική διευθέτηση των ανθρώπινων διαφορών (Κολιάδης, 2006). Το πόσο αντιστρέφονται οι αξίες αυτές από την παρακολούθηση ανάλογων τηλεοπτικών θεαμάτων γίνεται φανερό και από τα όσα αναφέρει ο Καψάλης (2003, σελ.302): «Πρώτα πρώτα στις περισσότερες

τηλεοπτικές ταινίες βίας ο «κακός» με διάφορες επιθετικές και βίαιες πράξεις κατορθώνει και αποκτά τον έλεγχο πάνω σε σοβαρές πηγές δύναμης και εξουσίας και επισωρεύει στον εαυτό του σημαντικές κοινωνικές και υλικές αμοιβές καθ' όλη τη διάρκεια του έργου, ενώ η τιμωρία του αναβάλλεται συνήθως για την τελευταία στιγμή. Αυτό λοιπόν που βλέπουν κατά κόρον οι θεατές είναι σκηνές στις οποίες ενισχύεται σημαντικά η επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά. Αν πάρουμε όμως υπόψη πως οι άμεσες αμοιβές είναι πιο αποτελεσματικές από τις καθυστερημένες τιμωρίες στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού, είναι αυτονόητο πως η τιμωρία του «κακού» στο τέλος του έργου πολύ μικρή επίδραση έχει στην εξουδετέρωση των ενισχύσεων της επιθετικότητας που παρακολούθησε. Δεν πρέπει να ξεχνάμε εξάλλου ότι πολλοί θεατές και μεταξύ αυτών πολλά παιδιά δεν βλέπουν μια ταινία ως το τέλος και κατ' αυτόν τον τρόπο το μόνο πράγμα που έχουν δει είναι η συνεχής επιβράβευση της επιθετικότητας του πρωταγωνιστή. Ακόμη όμως και όταν βλέπουν μια ταινία ως το τέλος, θα πρέπει να παραδεχτούμε πως όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο πιο δύσκολα μπορεί να καταλάβει την υπόθεση του έργου, να κατανοήσει τα βαθύτερα ελατήρια των πράξεων των προσώπων και τις συνέπειές τους. Αυτό δηλαδή που βλέπει ένα παιδί σε μια ταινία δεν είναι μια ιστορία, μια υπόθεση, αλλά η αλληλοδιαδοχή επιθετικών και βίαιων σκηνών>>. Επιπλέον, όσο πιο πολλή ώρα βλέπουν τα παιδιά τηλεόραση, τόσο πιο κοντά στην πραγματικότητα θεωρούν ότι βρίσκονται αυτά που βλέπουν και στην περίπτωση που συνδυαστεί η παρατήρηση του προτύπου που εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά με ευχάριστες εμπειρίες γι' αυτά, τότε αν κάποιος μεγάλος τα παροτρύνει να εφαρμόσουν στην πράξη αυτήν την επιθετική συμπεριφορά, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα την εφαρμόσουν όταν τους δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία (Κουμέντος, 2009).

Από όσα αναφέραμε παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η τηλεόραση συντελεί αναμφίβολα στην αύξηση της επιθετικότητας, ωστόσο για να βάλουμε τα πράγματα στη σωστή τους θέση θα πρέπει να τονίσουμε ότι η τηλεόραση είναι απλά ένα μέσο το οποίο καθαυτό δεν είναι ούτε καλό ούτε κακό, αλλά το καθιστά καλό ή κακό ο τρόπος με τον οποίο το χρησιμοποιούμε (Καψάλης, 2003). Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι είναι σημαντική η ευθύνη των γονέων οι οποίοι θα πρέπει να εποπτεύουν τα παιδιά ως προς την καταλληλότητα των τηλεοπτικών εκπομπών που παρακολουθούν με απώτερο σκοπό να τα προφυλάξουν από την παρακολούθηση προγραμμάτων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν ζημιά στην ψυχική τους υγεία και να τα οδηγήσουν σε εκδήλωση κάθε μορφής επιθετικής και



αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, είναι και ευθύνη των εκπαιδευτικών να ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με το θέμα αυτό το οποίο μπορεί να προξενήσει πρόβλημα στο παιδί.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε και σε ένα άλλο μέσο, στο διαδίκτυο, το οποίο όπως αναφέρει η Παππά (2017) αποτελεί πόλο έλξης για ανήλικους και ενήλικους και ο αριθμός των χρηστών αυξάνεται συνεχώς με φρενήρη ρυθμό, αφού χαρακτηρίζεται από εκπληκτικές δυνατότητες και φαίνεται ότι καλύπτει σημαντικές ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των ατόμων. Ένα παιδί το οποίο δεν γνωρίζει τον χειρισμό του υπολογιστή και το οποίο δεν θα έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο θα θεωρηθεί στο μέλλον, αν δε θεωρείται ήδη, ψηφιακά αναλφάβητο και θα χαρακτηρίζεται από κάποιο είδος «αναπηρίας», όπως και κάποιος ενήλικος που αγνοεί τον χειρισμό του υπολογιστή και την πρόσβαση στο διαδίκτυο (Παππά, 2017). Αυτός ο νέος τρόπος επικοινωνίας των σύγχρονων κοινωνιών όπως αναφέρει η Ιωάννου (2018) έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την συμπεριφορά των ατόμων και έχει καθορίσει και σε μεγάλο βαθμό και την καθημερινότητά μας. Αυτά τα καινούρια μοντέλα κοινωνικής δράσης και συμπεριφοράς των ατόμων αφορούν πέρα από τους ενήλικες και τα παιδιά τα οποία όμως, όπως και οι ενήλικες έχουν βρεθεί αντιμέτωπα με καταστάσεις που τα επηρεάζουν άμεσα και σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι σε θέση να τις ελέγξουν (Ιωάννου, 2018).

Όπως σημειώνει η Τσίτσικα (2014) υπάρχουν παιδιά, καθώς και έφηβοι οι οποίοι παραμελούν σε μεγάλο βαθμό τις υποχρεώσεις τους, τις δραστηριότητες και την κοινωνική τους ζωή και η χρήση του διαδικτύου αποκτά στη ζωή τους πρωταγωνιστικό ρόλο. Παρακάτω παραθέτουμε τα κριτήρια διάγνωσης που χαρακτηρίζουν μία συμπεριφορά ως «εξάρτηση» όπως περιγράφονται από την Τσίτσικα (2014): Παραμονή on-line για όλο και περισσότερο χρόνο. Αποτυχία διαχείρισης του επερχόμενου αισθήματος διέγερσης ή και κατάθλιψης. Παραμονή on-line για περισσότερο από το προτιθέμενο χρονικό διάστημα. Κίνδυνος απώλειας σχέσης ή ευκαιρίας εξαιτίας της χρήσης. Ψεύδη, προκειμένου να καλυφθεί η αληθής έκταση της χρήσης. Χρήση προκειμένου να ελεγχθούν τα αρνητικά συναισθήματα.

Σε περίπτωση που ισχύουν 5 από τα ανωτέρω 6 κριτήρια τίθεται η διάγνωση του «εθισμού», ωστόσο υπάρχουν και οριακές περιπτώσεις που μπορεί να μην ισχύουν όλα τα κριτήρια, αλλά κάποια από αυτά και είναι υψηλού κινδύνου για την μελλοντική ανάπτυξη «εθισμού» (Τσίτσικα, 2014). Τα αρχικά συμπτώματα της «εξάρτησης» είναι ο υπερβολικός χρόνος ενασχόλησης με τον Η/Υ και η παραμέληση διαφόρων

ασχολιών και υποχρεώσεων, η απότομη πτώση της σχολικής επίδοσης, η απομόνωση, η μείωση του χρόνου που περνούν τα παιδιά με τους γονείς τους ή τους φίλους τους, η αλλαγή της συμπεριφοράς τους (π.χ. βίαιη συμπεριφορά μέσα στο σπίτι), η αδιαφορία για πράγματα που πριν ευχαριστούσαν, καθώς και σωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλος, ξηρότητα οφθαλμών, διατροφικές παρεκτροπές και παραμέληση της σωματικής υγιεινής και της φροντίδας του εαυτού (Τσίτσικα, 2014).

Η Παππά (2017) επισημαίνει πως οι περισσότερες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την επίδραση του διαδικτύου στην συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων, όπως ακριβώς είχε γίνει και με την τηλεόραση, ωστόσο το διαδίκτυο διαφέρει από την τηλεόραση στο ότι τα άτομα που το χρησιμοποιούν δεν είναι απλοί θεατές όπως συμβαίνει με την τηλεόραση, αλλά δρουν και αυτός ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας του διαδικτύου καθιστά τον ρόλο του θεατή σε αυτό λιγότερο σημαντικό.

Οι επιπτώσεις της κατάχρησης του διαδικτύου και των βίαιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών είναι πολύ σοβαρές, όταν αφορούν παιδιά και εφήβους, διότι αυτοί ακόμα βρίσκονται σε ένα ευαίσθητο αναπτυξιακό στάδιο και δεν έχουν ολοκληρώσει ακόμα την διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους (Ιωάννου, 2018). Ορισμένες αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών και εφήβων από την υπερβολική χρήση του διαδικτύου αναφέρονται από την Ιωάννου (2018): Μείωση του χρόνου που αφιερώνεται στην οικογένεια. Τάσεις απομόνωσης-μείωση του χρόνου των πραγματικών κοινωνικών επαφών. Σύνδεση με άγνωστα άτομα και επικίνδυνες καταστάσεις. Μείωση της σωματικής άσκησης και κίνησης.

Επιπρόσθετα, ορισμένες πιθανές δευτερογενείς επιπτώσεις από την υπερβολική χρήση του διαδικτύου είναι οι εξής (Ιωάννου, 2018): Κατάθλιψη. Εμφάνιση παχυσαρκίας. Μυοσκελετικά προβλήματα. Παθήσεις του οφθαλμού. Παραμέληση ατομικής υγιεινής. Απουσίες από το σχολείο.

Παίζοντας βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια τα παιδιά και οι έφηβοι είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν σύμφωνα με την Ιωάννου (2018): Αλλαγή στην συμπεριφορά. Ανάπτυξη βίαιων σκέψεων και συμπεριφορών. Αντικοινωνική συμπεριφορά. Αυξημένη τάση για επιθετική συμπεριφορά. Ταύτιση με πρωταγωνιστές των παιχνιδιών. Αρνητική διάθεση.

Ενδιαφέρουσα είναι και η παρατήρηση της Ιωάννου (2018) ότι σύμφωνα με τις έρευνες η κατάχρηση του διαδικτύου από παιδιά και εφήβους, καθώς επίσης και τα βίαια παιχνίδια μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές δευτερογενούς αιτιολογίας στην

συμπεριφορά τους, όπως είναι η υπερκινητικότητα, οι μαθησιακές δυσκολίες και η χαμηλή σχολική επίδοση.

Επιπλέον, ορισμένες αρνητικές συνέπειες της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου στην ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων είναι οι παρακάτω (Ιωάννου, 2018): Ανάπτυξη συμπεριφοράς εθισμού και σωματοποίησης του άγχους (πόνους στην κοιλιά, εφιάλτες κτλ). Ανάπτυξη ψυχαναγκαστικών συνηθειών και εμμονές στην σκέψη. Ταύτιση με αρνητικά πρότυπα. Απώλεια ελεύθερης σκέψης και θέλησης. Προώθηση παρορμητικών συμπεριφορών όσον αφορά την βία. Επηρεασμός της κριτικής σκέψης. Επηρεασμός προσωπικών αρχών και αξιών.

Για την αντιμετώπιση όλων αυτών των αρνητικών επιδράσεων η πρόληψη είναι εξαιρετικής σημασίας και βασικά μέτρα αποτελούν η ενημέρωση των γονέων, η εκμάθηση των κανόνων ασφαλούς διαδικτύου στο σχολείο, η εφαρμογή φίλτρων όσον αφορά τις μικρότερες ηλικίες, η αφιέρωση χρόνου από τους γονείς, η ενασχόληση με το διαδίκτυο μαζί με τα παιδιά τους ώστε να υπάρχει κριτικό φίλτρο, καθώς και η συναισθηματική κάλυψη (Τσιώτση, 2014). Επιπλέον, όπως αναφέρει η Τσιώτση (2014) ο Η/Υ είναι προτιμότερο να βρίσκεται σε κοινόχρηστο χώρο για να υπάρχει έλεγχος του χρόνου χρήσης, αλλά και του περιεχομένου που χρησιμοποιεί το παιδί ή ο έφηβος στο διαδίκτυο.

Τέλος, παραθέτουμε ορισμένες οδηγίες ασφάλειας στο διαδίκτυο για παιδιά και εφήβους (Τσιώτση, 2014): Ανάφερε σε γονείς, δασκάλους ή κάποιον που εμπιστεύεσαι οποιαδήποτε αρνητική εμπειρία σου στο διαδίκτυο. Μη δημοσιοποιείς προσωπικά σου δεδομένα. Μην εμπιστεύεσαι χωρίς να ελέγχεις τις πληροφορίες που σου δίνονται στο διαδίκτυο. Μην εμπιστεύεσαι αγνώστους που γνωρίζεις μέσω του διαδικτύου και σε καμία περίπτωση μη συναντάς στον φυσικό κόσμο άτομα που γνώρισες διαδικτυακά. Μην παραμελείς τις σχολικές σου δραστηριότητες, τα ενδιαφέροντά σου, τους φίλους σου, εξαιτίας της ενασχόλησής σου στο διαδίκτυο. Βάλε όριο στην καθημερινή του χρήση.

## Κεφάλαιο 3

### 3. Τρόποι αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς

#### 3.1 Πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς

Στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές στον σχολικό χώρο έχουν μεγάλη σημασία πέρα από τις ενέργειες που κάνουμε για να αντιμετωπίσουμε αυτήν την συμπεριφορά όταν εκδηλωθεί και οι ενέργειες που κάνουμε για να εμποδίσουμε την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Όπως και σε άλλες καταστάσεις στην ζωή, έτσι και στην περίπτωση των προβλημάτων συμπεριφοράς η πρόληψη είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ορισμένες μέθοδοι πρόληψης προς τους εκπαιδευτικούς για την αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς από τους μαθητές στο σχολείο διατυπώνονται από την Miller (2002):

- 1) Αυξήστε τα κίνητρα. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τα παιδιά να νιώσουν ότι ελέγχουν τις γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο και ότι είναι ικανά. Επίσης, είναι σημαντικό να νιώθουν τα παιδιά «δεμένα» με τους συμμαθητές τους και προς αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθούσε η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
- 2) Κάντε την μάθηση ευχάριστη διαδικασία. Προτείνεται να δείξει ο εκπαιδευτικός ζωντάνια και να χρησιμοποιεί δραστηριότητες οι οποίες να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών.
- 3) Δημιουργήστε ένα ευχάριστο, φιλικό και δημιουργικό σχολικό κλίμα.
- 4) Αποτελέστε πρότυπο καλής συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό να υπάρχουν θετική επικοινωνία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους.
- 5) Η επικοινωνία να χαρακτηρίζεται από σεβασμό. Μία καλημέρα και ένα χαμόγελο είναι ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσει η μέρα. Η ενημέρωση να γίνεται γι' αυτά που θέλει ο εκπαιδευτικός και όχι γι' αυτά που δεν θέλει, δηλαδή οι οδηγίες να έχουν θετικό χαρακτήρα και να αποφεύγονται τα «μη». Επίσης, είναι θετική η ενεργητική ακρόαση, η χρήση και η εναλλαγή του τόνου της φωνής και της γλώσσας του σώματος (δηλαδή των μη λεκτικών εκφράσεων), η χρησιμοποίηση των λέξεων «παρακαλώ» και «ευχαριστώ» και η μετάδοση των μηνυμάτων σε πρώτο πρόσωπο.
- 6) Δίνετε επιλογές στους μαθητές που να χαρακτηρίζονται όμως και από τις ανάλογες συνέπειες.
- 7) Να υπάρχει ευελιξία, δηλαδή ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

- 8) Να υπάρχει δημοκρατικό κλίμα στην τάξη. Να δείχνει ο εκπαιδευτικός εμπιστοσύνη προς τους μαθητές, να τους αναθέτει ευθύνες καθιστώντας τους υπεύθυνους και να συμμετέχουν τα παιδιά στις αποφάσεις για τους κανόνες της τάξης και για τις συνέπειες τη μη τήρησής τους.
- 9) Να γίνεται συζήτηση στην τάξη για τις αξίες που θα πρέπει να τηρούνται στον χώρο του σχολείου όπως είναι η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια, η ανοχή, η βοήθεια και ο σεβασμός και να ρωτάει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές αν τηρούν τις παραπάνω αξίες.
- 10) Καλό είναι να γίνεται εναλλαγή δραστηριοτήτων με ατομικές και ομαδικές εργασίες.
- 11) Το μάθημα να είναι οργανωμένο και δομημένο με σαφήνεια, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τι ακολουθεί και να δίνονται σαφείς οδηγίες για τις διάφορες εργασίες και δραστηριότητες.
- 12) Να δίνονται κίνητρα στους μαθητές.
- 13) Να γίνεται προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό για να αντιληφθεί τα κίνητρα της συμπεριφοράς. Να βρεθεί δηλαδή αν στόχος της προβληματικής συμπεριφοράς είναι η προσέλκυση προσοχής, η επίδειξη δύναμης, η εκδίκηση ή αν δηλώνει αδυναμία και ανάλογα με το κίνητρο να χρησιμοποιηθεί και η κατάλληλη στρατηγική για την αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης.
- 14) Να αγνοείται η ήπια μορφή προβληματική συμπεριφορά ώστε να μην ενισχύεται αυτή η συμπεριφορά του μαθητή που επιδιώκει την αρνητική προσοχή, ενώ ταυτόχρονα να δίνεται η προσοχή στις περιπτώσεις των θετικών συμπεριφορών για να ενισχυθούν ακόμη περισσότερο.
- 15) Να μην μπαίνει ο εκπαιδευτικός σε αγώνα υπερίσχυσης με τους μαθητές, αλλά να δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς να πράττουν το σωστό.
- 16) Να κινείται ο εκπαιδευτικός σε όλο τον χώρο της αίθουσας, διότι πολλές φορές η σωματική εγγύτητα αποτρέπει την προβληματική συμπεριφορά πριν αυτή εκδηλωθεί.
- 17) Να γίνεται συζήτηση κατ' ιδίαν μεταξύ δασκάλου-μαθητή για να εξηγηθεί στο παιδί ποιες είναι οι προσδοκίες απέναντί του.
- 18) Να έχει αυτογνωσία ο εκπαιδευτικός και όταν έχει κακή διάθεση να μην ξεσπάει στους μαθητές.
- 19) Οι κανόνες να είναι περιορισμένοι σε αριθμό, σαφείς και κατανοητοί.
- 20) Θα μπορούσαν οι μαθητές να διδαχθούν τρόπους διαχείρισης της άσχημης συμπεριφοράς τους για να την εξαφανίσουν.

21) Να γίνεται περιγραφή προς τους μαθητές της προβληματικής συμπεριφοράς και να αναφέρεται προς αυτούς η στάση που περιμένουμε να κρατήσουν.

22) Σε κάθε περίπτωση να αποφεύγεται η ταπείνωση του μαθητή. Η δημόσια κριτική στον μαθητή συνοδευόμενη από «ταμπέλες» που σχετίζονται με την προσωπικότητά του τον φέρνουν σε αμηχανία και ενισχύουν αντί να λύσουν το πρόβλημα.

23) Να γίνεται σύνταξη και τήρηση ακόμα και γραπτών συμβολαίων με μεμονωμένους μαθητές στα οποία θα αναγράφονται λεπτομερώς οι προσδοκίες και οι συνέπειες. (Miller, 2002).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένα καλά οργανωμένο και δομημένο μάθημα θα μπορούσε να αποτρέψει την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών. Ένα τέτοιο μάθημα χαρακτηρίζεται από την σωστή χρήση της συζήτησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού και προϋποθέτει τις παρακάτω παραμέτρους που αναφέρονται από τον Χατζηδήμου (1997): α) Να γνωρίζει καλά το θέμα της συζήτησης. β) Να φροντίζει να διδάσκει θέμα το οποίο να είναι γνωστό και επίκαιρο. γ) Να ανακοινώνει στους μαθητές τους στόχους της συζήτησης. δ) Να θέτει κανόνες στην συζήτηση. ε) Να μην διακόπτει τους μαθητές όταν έχουν τον λόγο. στ) Να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στην συζήτηση. ζ) Να κοιτάει στα μάτια τον μαθητή που μιλάει. η) Να μιλάει μόνο όταν ακούγεται από όλους τους μαθητές. θ) Να φροντίζει ώστε όταν μιλάει κάποιος μαθητής να τον ακούνε οι υπόλοιποι στην τάξη. ι) Να προσφωνεί με τα μικρά ονόματα όλους τους μαθητές. κ) Να μην κοροϊδεύει και να μην προσβάλλει κάποιον μαθητή όταν κατά την γνώμη του αυτός δίνει «κουτές» απαντήσεις. λ) Να αποφεύγει την ειρωνεία, την μομφή και την υπερβολή προς τους μαθητές. μ) Σε περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές εκφράζονται αρνητικά απέναντι σε αυτά που λέει και τα απορρίπτουν να μην θυμώνει εύκολα και να μην προσβάλλεται.

Όσο περισσότερο παιδαγωγικά συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός στον χώρο του σχολείου τόσο μειώνονται οι πιθανότητες εμφάνισης και εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών και ένας εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται παιδαγωγικά κατά τον Χατζηδήμου (2000) όταν:

- Κατανοεί τα προβλήματα των μαθητών του.
- Δεν απαιτεί απόλυτη ησυχία ως αποτέλεσμα της αυταρχικότητάς του, αλλά επιδιώκει την ησυχία χωρίς να διαστρεβλώνεται η σημασία της, χωρίς δηλαδή

να αποτελεί εμπόδιο στο να εκφράσει ο μαθητής την γνώμη του με την ζωντάνια που τον διακρίνει έξω από το σχολείο.

- Συμπαραστέκεται στα παιδιά και συζητά με αυτά, αλλά και με τους γονείς τους ό,τι τους απασχολεί.
- Δεν επιπλήττει και δεν προχωράει στην επιβολή κυρώσεων πριν συζητήσει μαζί τους ή και με τους γονείς τους για να εντοπίσει τα αίτια που οδήγησαν στην συγκεκριμένη προβληματική συμπεριφορά.
- Επιθυμεί τη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητών στο μάθημα λόγω του ενδιαφέροντός τους γι' αυτό και όχι λόγω φόβου, απειλής ή τιμωρίας.
- Αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών στο σχολείο όπως είναι η ελευθερία του λόγου και της σκέψης.
- Επιδιώκει σε όλα τα επίπεδα τη συνεργασία των μαθητών.
- Χρησιμοποιεί τον διάλογο και όχι την αυταρχικότητα και την πίεση, διότι η διαπαιδαγώγηση που γίνεται με διαταγές και απουσιάζει από αυτήν η αγάπη είναι αναποτελεσματική.
- Δεν ενοχλείται από τυχόν αρνητικές αξιολογικές κρίσεις των μαθητών προς το πρόσωπό του.
- Προσπαθεί να «χτίσει» καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, αλλά και να επιδιώξει ώστε και μεταξύ τους οι μαθητές να αναπτύξουν καλές σχέσεις.
- Εμπιστεύεται τους μαθητές και να τους βοηθάει για να ξεπερνούν τις δυσκολίες τους.
- Δέχεται με καλή προαίρεση κάθε ενέργεια των μαθητών, ακόμα και αν είναι αρνητική.
- Αφιερώνει χρόνο στα προβλήματα των μαθητών του ώστε αυτοί να τον θεωρούν «φίλο» και «συνεργάτη» τους.
- Είναι έντιμος και ειλικρινής απέναντι στους μαθητές.
- Δεν προσφέρει στους μαθητές πρότυπα τα οποία μπορούν να αυξήσουν την επιθετικότητά τους και αποτελεί ο ίδιος πρότυπο με την σωστή συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές.
- Εμπλέκει τους γονείς των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Παρουσιάζει στους μαθητές πρότυπα που να εκδηλώνουν επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.

Προσπαθεί, επίσης, να μεταβιβάσει το μήνυμα προς τους μαθητές του ότι η συμπεριφορά τους έχει κάθε φορά θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο τόσο στους ίδιους, καθώς και στους άλλους (Χατζηδήμου, 2000).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η καλή διδασκαλία αποτελεί το σημαντικότερο μέσο για την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και αυτή περιλαμβάνει τόσο την διάσταση της προετοιμασίας του περιεχομένου, αλλά και την διάσταση του προγραμματισμού των μαθησιακών δραστηριοτήτων των μελών της σχολικής ομάδας (Καψάλης, 2003). Υπάρχουν ορισμένες στρατηγικές καθοδήγησης της τάξης που αποτελούν στοιχεία συμπεριφοράς ενός καλού εκπαιδευτικού και μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, τις οποίες επεσήμανε κυρίως ο J.S. Kounin (1970) και αναφέρονται από τον Καψάλη (2003, σελ. 531,532):

«α) Εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης (withitness). Εκπαιδευτικοί που δίνουν στους μαθητές τους να καταλάβουν –μέσω της συμπεριφοράς τους- ότι ξέρουν τι γίνεται μέσα στην τάξη, έχουν συνήθως λιγότερα πειθαρχικά προβλήματα, γιατί πριν εκδηλωθεί ένα συγκεκριμένο πρόβλημα μπορούν να αποτρέψουν την εμφάνισή του. Με την πρώτη ματιά βέβαια φαίνεται πως η διαπίστωση αυτή του Kounin έρχεται σε αντίθεση με την άποψη της ψυχολογίας της μάθησης ότι μια μορφή συμπεριφοράς, που δεν ενισχύεται, εξαφανίζεται. Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι η μοναδική πηγή ενισχύσεων μέσα στην τάξη. Μπορεί δηλαδή κάλλιστα μια μορφή συμπεριφοράς που αγνοείται από τον εκπαιδευτικό, να ενισχύεται από τους συμμαθητές.

β) Συγχρονιστική αντιμετώπιση περιστάσεων (overlapping). Αναλύοντας μαγνητοσκοπήσεις διδασκαλίας, ο Kounin διαπίστωσε ότι μερικοί εκπαιδευτικοί σκέφτονται και ενεργούν με παρωπίδες, σαν κάποιον οδηγό που παίρνει μια λωρίδα στον αυτοκινητόδρομο και δεν μπορεί, δεν θέλει ή δεν τολμάει να την αλλάξει. Όπως διαπιστώσαμε όμως στην αρχή του κεφαλαίου, η σχολική τάξη είναι πολυδιάστατη και η εργασία της χαρακτηρίζεται από συγχρονικότητα και αμεσότητα (βλ.κεφ.10.1.2. και W.Doyle, 1986, 394 κ.κ). Ενώ λοιπόν συμβαίνουν τόσα πράγματα ταυτοχρόνως στην τάξη, τα οποία απαιτούν άμεση αντιμετώπιση, αυτοί ασχολούνται με ένα μόνο, γεγονός που οδηγεί αναγκαστικά σε διακοπές της εργασίας στην τάξη. Ο Kounin διαπίστωσε ότι οι δύο αυτές στρατηγικές παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια μεταξύ τους,, γεγονός που σημαίνει ότι είναι πολύ συγγενείς και ότι ένας εκπαιδευτικός που κατέχει την μία σε υψηλό βαθμό είναι πολύ πιθανό να κατέχει και την άλλη σε εξίσου υψηλό βαθμό (J.S.Kounin, 1970, 88κ.κ).



γ) Ομαλότητα ροής των δραστηριοτήτων των μαθητών (smoothness and momentum). Και αυτή βέβαια η στρατηγική σχετίζεται με τις προηγούμενες. Καθώς προκύπτει από τις παρατηρήσεις του Kounin, μερικοί εκπαιδευτικοί έχουν προβλήματα στην τάξη, γιατί συχνά διακόπτουν τις δραστηριότητες των μαθητών που γίνονται με έναν ρυθμό. Ενώ η τάξη είναι συγκεντρωμένη π.χ. και ένας μαθητής διαβάσει ένα κείμενο, ο εκπαιδευτικός διακόπτει την εργασία των μαθητών με την ερώτηση: «Τι ζητούν εδώ αυτά τα σκουπίδια;».

δ) Δραστηριοποίηση όλης της τάξης. Παρ' όλα τα μέτρα διαφοροποίησης και εξατομίκευσης που μπορεί να παίρνει ένας καλός εκπαιδευτικός, πρέπει παράλληλα να φροντίζει, ώστε να συμμετέχει όλη η τάξη στο μάθημα. Αν π.χ. ένας εκπαιδευτικός εξετάζει υποβάλλοντας ερωτήσεις τυχαία σε διάφορους μαθητές, τότε είναι μάλλον πιθανό ότι δραστηριοποιεί όλους τους μαθητές. Αντίθετα είναι σίγουρο ότι δεν το κάνει αυτό και θα έχει μάλλον προβλήματα, αν πάρει τον κατάλογο και υποβάλλει τις ερωτήσεις στους μαθητές κατ' αλφαβητική σειρά.

ε) Έμφαση στην συμπεριφορά, όχι στο άτομο. Όταν τέλος ο εκπαιδευτικός αναφέρεται ή κριτικάρει μια ανεπιθύμητη μορφή συμπεριφοράς ενός μαθητή, επικεντρώνει την αναφορά και την κριτική του στην συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς και όχι στον συγκεκριμένο μαθητή (βλ. J.S.Kounin, 1970) ».

Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2006) ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποτελέσει ο ίδιος πρότυπο συμπεριφοράς προς τους μαθητές, αφού προσφέροντας τον εαυτό του ως πρότυπο μίμησης θα βοηθήσει κατ' αρχήν τους μαθητές να αποκτήσουν θετική διάθεση απέναντι στην μαθησιακή διαδικασία και με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής θα αποκτήσει πλέον όχι μόνο εξωτερικά, αλλά και εσωτερικά κίνητρα με τα οποία θα αυτοενισχύεται και θα αναβαθμίζει και την συμπεριφορά του. Συνεπώς, κατ' αυτόν τον τρόπο θα μειώνονται οι πιθανότητες εμφάνισης από την πλευρά του προβληματικών συμπεριφορών. Για να γίνει αυτό βέβαια θα πρέπει να υπάρχει φιλική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, διότι όπως αναφέρει ο Κολιάδης (2006) όσο πιο εγκάρδιες είναι οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή τόσο πιο εύκολα γίνεται η μίμηση της συμπεριφοράς του πρώτου από τον μαθητή και επομένως δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός μόνο να γνωρίζει καλά το αντικείμενο της διδασκαλίας του, αλλά θα πρέπει να δημιουργεί και κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη. Κάτι ακόμη σημαντικό το οποίο θα βοηθούσε στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των παιδιών είναι αυτό που επισημαίνει ο Rogge (2011) ότι δηλαδή τα παιδιά χρειάζονται όρια και θα πρέπει τόσο οι γονείς στο σπίτι,

αλλά και οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο να θέτουν όρια και κανόνες στις διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς του παιδιού, γεγονός το οποίο και ασφάλεια προσφέρει στο παιδί, αλλά και το αποτρέπει από την εκδήλωση τυχόν προβληματικών μορφών συμπεριφοράς. Επιπλέον, οφείλει ο εκπαιδευτικός να διαθέτει κάποιο μέρος της προσοχής του για να παρατηρεί την τάξη του και να επιδιώκει την πνευματική επαφή μαζί της αποφεύγοντας την αποκλειστική ενασχόληση με την διδακτέα ύλη (Ζάχαρης, 2002). Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό θα τονίσουμε ξανά την σημασία των καλών διαπροσωπικών σχέσεων ως μέσο πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών, αφού όπως επισημαίνουν και οι Lambert and Mc Combs (1998) έχει βρεθεί από έρευνες ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο δεν συμβάλλουν μόνο στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά συντελούν επίσης και στον μεγαλύτερο βαθμό πειθαρχίας στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθούσε σίγουρα η χρήση του χαμόγελου από την πλευρά του εκπαιδευτικού με μεγαλύτερη συχνότητα, διότι σύμφωνα με την Τριμπόνια (1998) το χαμόγελο είναι ένας μη λεκτικός κοινωνικός ενισχυτής σημαντικός που βοηθάει στο να δημιουργηθούν σχέσεις όπου κυριαρχούν τα θετικά συναισθήματα. Όπως και σε άλλες κοινωνικές περιστάσεις, έτσι λοιπόν και στον χώρο του σχολείου προτείνεται η ευρύτερη και συχνότερη χρήση του.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δασκάλου τα οποία, όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες που έχουν γίνει, όταν τα διαθέτει ο εκπαιδευτικός αυξάνεται η ποιότητα του μαθήματός του και κατά συνέπεια μειώνονται οι πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς από τους μαθητές στον χώρο του σχολείου. Τέτοια συναισθηματικά και διανοητικά γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιγράφει ο Παπαγεωργίου (2004):

- ❖ Αυτοπεποίθηση. Αν ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει το συγκεκριμένο ψυχικό γνώρισμα τότε θα αποτύχει. Γνωρίσματα όπως το ασταθές βάδισμα, η τρεμάμενη φωνή, οι απειλές, οι έντονες φωνές, οι απανωτές και χωρίς συνειρμό ερωτήσεις, οι άσκοπες και άστοχες ενέργειες δείχνουν άνθρωπο που «τα έχει χαμένα» και δεν είναι έτοιμος για το μάθημα. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται αμέσως την έλλειψη αυτοπεποίθησης και την ανασφάλεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, αφού σε τέτοια περίπτωση δείχνουν να το απολαμβάνουν. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός που μπαίνει στην τάξη για να διδάξει θα πρέπει «να πατά γερά στα πόδια του», να είναι

δηλαδή σίγουρος για τον σκοπό και για την πορεία της διδακτικής διαδικασίας.

- ❖ Ηγετικό κύρος. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει όλα τα γνωρίσματα του καλού ηγέτη προσαρμοσμένα στην ηλικία των μαθητών του, διότι αυτός είναι ο ηγέτης της τάξης την ώρα του μαθήματος. Οφείλει να σέβεται τους μαθητές γι' αυτό που είναι, να τους ενθαρρύνει στις δύσκολες στιγμές, να σέβεται ο ίδιος τον εαυτό του και η παρουσία του να σηματοδοτεί τη δημιουργία κλίματος χαλάρωσης, ηρεμίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- ❖ Ευελιξία στις αρχές του «άγραφου συμβολαίου». Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν είναι απόλυτος στις αρχές του «άγραφου συμβολαίου», δηλαδή της συμφωνίας που έχει κάνει με ορισμένους μαθητές για την τήρηση ορισμένων αρχών, αλλά προβαίνει σε αναθεωρήσεις τμημάτων αυτού του συμβολαίου όταν κρίνει ότι αυτό συντελεί στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της διδασκαλίας και στην βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή.
- ❖ Ξέρει τι θα συμβεί αν δεν ικανοποιηθούν οι προσδοκίες του. Τόσο ο εκπαιδευτικός, καθώς επίσης και οι μαθητές θα πρέπει να ξέρουν ποιες θα είναι οι συνέπειες αν δεν τηρηθούν από όλους οι συμφωνίες που είχαν οριστεί μέσω κανόνων τόσο σε θέματα διδασκαλίας, καθώς επίσης και σε θέματα συμπεριφοράς.
- ❖ Είναι ήρεμος, συνεπής και δίκαιος. Όταν υπάρχει ηρεμία, συνέπεια και δικαιοσύνη από την πλευρά του εκπαιδευτικού οι μαθητές νιώθουν σιγουριά γιατί βλέπουν ότι και ο δάσκαλος είναι σίγουρος για τον εαυτό του. Αντίθετα, ο κυκλοθυμικός και ασταθής εκπαιδευτικός οδηγεί και τους μαθητές σε κατάσταση ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Δεν ξέρουν πολλές φορές πώς να συμπεριφερθούν, διότι δεν γνωρίζουν πώς θα ερμηνεύσει ο εκπαιδευτικός την συμπεριφορά τους. Ως προς το θέμα της δικαιοσύνης οι μαθητές διακρίνονται από υψηλό αίσθημα δικαιοσύνης και θεωρούν καλούς εκπαιδευτικούς εκείνους οι οποίοι είναι δίκαιοι και εφαρμόζουν τους κανόνες κατά τον ίδιο τρόπο προς όλους.
- ❖ Ξέρει πού οδηγεί τους μαθητές. Κερδίζει τον σεβασμό των μαθητών διότι τους εμπνέει εμπιστοσύνη με την σοβαρότητά του, την ψυχραιμία στην τάξη, τη συνέπεια λόγων και πράξεων, την αυτοπεποίθηση και την ακρίβεια. Ξέρει πότε πρέπει να είναι κοντά στους μαθητές και πότε μακριά από αυτούς.

- ❖ Αντιμετωπίζει τους μαθητές θετικά. Αποβλέπει στην ενθάρρυνση των μαθητών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους με σκοπό την ανακάλυψη και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Ενδεικτικοί τρόποι θετικής αντιμετώπισης των μαθητών αποτελούν η έναρξη του μαθήματος με ενθαρρυντικά λόγια, η χρησιμοποίηση αμοιβών και ποινών και το ότι ο εκπαιδευτικός περιμένει το καλό που μπορεί να καταφέρει ένας μαθητής και όχι το κακό (Παπαγεωργίου, 2004)

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δασκάλου θα πρέπει να σημειώσουμε αυτό που αναφέρει ο Κολιάδης (2006), ότι δηλαδή παρατηρείται συχνά το φαινόμενο στην εκπαιδευτική πράξη όταν ο δάσκαλος συμπεριφέρεται και αντιδρά ψύχραιμα και ήρεμα μέσα στην τάξη, τότε και οι μαθητές με την σειρά τους συμπεριφέρονται κι αυτοί πιο ήρεμα και πιο ήσυχα. Διάφορες ερευνητικές εργασίες έδειξαν ότι άτομα που «εκπέμπουν» αγάπη, συμπάθεια και στοργή εμπνέουν εμπιστοσύνη στους άλλους και γενικά άτομα που αντιμετωπίζουν τους γύρω τους με ζεστή-φιλική διάθεση γίνονται πρότυπα μίμησης συχνότερα και ευκολότερα σε σχέση με άτομα που δεν εμπνέουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Κολιάδης, 2006). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Banks (2007) οι μαθητές φαίνεται ότι προτιμούν δασκάλους οι οποίοι είναι δεκτικοί και ανεκτικοί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπαραστέκεται στον μαθητή στην προσπάθειά του για απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης και να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του μέσα από ένα υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο, γεγονός το οποίο μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με τον Μπρούζο (2004) όταν ο εκπαιδευτικός διατηρεί προσωποκεντρική στάση απέναντι στους μαθητές και η συμπεριφορά του προς αυτούς χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω στοιχεία: Ενσυναίσθηση, δηλαδή είσοδο στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή με σκοπό να κατανοήσει τα βιώματα, τα προβλήματα και τα συναισθήματά του. Από την αποδοχή άνευ όρων, δηλαδή την αποδοχή των στάσεων, των σκέψεων και των αντιλήψεων του μαθητή χωρίς νουθεσίες επαίνους ή κρίσεις, που θα έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνεται αποδοχή και αναγνώριση από τους άλλους. Γνησιότητα, δηλαδή ειλικρινή στάση και συναισθήματα απέναντι στον μαθητή.

Σχετικά με τα φυσικά προσόντα του δασκάλου ο Δερβίσης (1999) περιγράφει την σημασία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και του παιδαγωγικού τακτ:

α) Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Οι διδακτικές μέθοδοι δε θα ωφελούσαν σε τίποτα αν ο δάσκαλος δεν ενέπνεε ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Το μορφωτικό ήθος, η καλοσύνη και η αγάπη του εκπαιδευτικού ασκούν σημαντική επίδραση στους

μαθητές. Κρίνεται μάλιστα σκόπιμο από έναν μεγάλο παιδαγωγό, τον Pestalozzi, να επικρατεί στη σχολική ζωή η οικειότητα και η «ζεστασιά» της οικογενειακής ζωής.

β) Η παιδαγωγική ιδιοφυΐα (τακτ). Το παιδαγωγικό τακτ συνίσταται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιδράσει έξυπνα και με περίσκεψη σε διάφορες καταστάσεις που ενδεχομένως να είναι απρόσμενες και που πιθανόν να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής δραστηριότητας.

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα γνωρίσματα του ιδανικού δασκάλου τα οποία συμβάλλουν στην αποτροπή εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών στον παρακάτω πίνακα (Κυριακοπούλου, 2009):

Πίνακας 1

Ο ιδανικός δάσκαλος πρέπει:
1. Να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο παιδαγωγικό του έργο.
2. Να επεκτείνει την παιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο και να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο.
3. Να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει δηλαδή αναπτυγμένη διαίσθηση που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά.
4. Να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα.
5. Να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες.
6. Να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα.
7. Να είναι δίκαιος και αμερόληπτος.
8. Να είναι ευσυνείδητος και να έχει υπομονή κι επιμονή.
9. Να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή.
10. Να έχει σωματική αρτιμέλεια, ψυχική και σωματική υγεία.

(πηγή: Κυριακοπούλου, 2009)

Κατά τον Παπά (1994) ο αντιαυταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού εκπληρώνεται από το περιεχόμενο των παρακάτω προτάσεων:

- Απορρίπτει τις λεκτικές και σωματικές ποινές, αφού έμβλημά του είναι η φράση «κάτω τα χέρια από το παιδί. »
- Δε διδάσκει ex cathedra, δηλαδή με την εξουσία της έδρας που πηγάζει από τον ρόλο του, αλλά κινητοποιεί τους μαθητές στα πλαίσια συμμετοχικών μεθόδων για να μπορέσουν να κατακτήσουν την γνώση.

- Σε μία διδακτική ώρα ο αντιαυταρχικός εκπαιδευτικός δε μιλάει περισσότερο από 8 λεπτά.
- Πιστεύει ότι τα παιδιά δε δημιουργούν, αλλά έχουν προβλήματα. Μελετά τα κίνητρα κάθε πράξης των μαθητών και βλέπει τα παιδιά που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά περισσότερο ως άρρωστα παρά ως ένοχα.
- Χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό τον διάλογο.
- Ο ρόλος της αυθεντίας του δεν ασκείται εξουσιαστικά, αλλά συναινετικά.
- Μεταπλάθει την σκέψη του μέσω της σκέψης των μαθητών με διάθεση επιστημονικού πλουραλισμού.

Παρακάτω παρατίθεται ένας πίνακας με τα χαρακτηριστικά του αυταρχικού και του αντιαυταρχικού εκπαιδευτικού σε αντιπαράθεση κατά τον R.Dreikurs όπως αναφέρονται από τον Παπά (1994):

## Πίνακας 2

Χαρακτηριστικά αυταρχικού και αντιαυταρχικού εκπαιδευτικού σε αντιπαράθεση κατά R.DREIKURS:

	Αυταρχικός εκπαιδευτικός		Αντιαυταρχικός εκπαιδευτικός
1	Αφεντικό	1	Ηγέτης
2	Έντονη φωνή	2	φιλική φωνή
3	εντολή	3	Πρόσκληση
4	Δύναμη	4	επηρεασμός
5	Πίεση	5	διέγερση
6	Απαίτηση συνεργασίας	6	Απόκτηση συνεργασίας
7	Θα σας πω τι πρέπει να κάνετε	7	Θα σας πω τι κάνω εγώ
8	Επιβολή ιδεών	8	προσφορά ιδεών
9	κυριαρχία	9	κατεύθυνση
10	Επικριση	10	ενθάρρυνση
11	Ανακάλυψη σφαλμάτων	11	Αναγνώριση επιτεύξεων
12	τιμωρία	12	βοήθεια
13	Θα σας πω	13	συζήτηση
14	Εγώ αποφασίζω, εσείς υπακούτε	14	Προτείνω και σας βοηθώ ν' αποφασίσετε

15	Αποκλειστική υπευθυνότητα του αφεντικού	15	Μοιρασμένη υπευθυνότητα της ομάδας
----	---	----	------------------------------------

Πηγή: Παπάς (1994, σελ 281)

Αναφέρθηκε παραπάνω η επισήμανση του Παπά (1994) ότι ο αντιαυταρχικός εκπαιδευτικός δε μιλάει σε μία διδακτική ώρα περισσότερο από 8 λεπτά. Τον σημαντικό ρόλο της λεκτικής επικοινωνίας για μια αποτελεσματική διδασκαλία αναλύει ο Ευαγγελόπουλος (1999, σελ.150) ο οποίος προτείνει για μια σωστή λεκτική επικοινωνία στην σχολική τάξη: «α) Τη μείωση του χρόνου (διάρκειας) ομιλίας του δασκάλου και αύξηση του χρόνου ομιλίας των μαθητών. β) Την αύξηση της έμμεσης (δημοκρατικής) και μείωση της άμεσης (αυταρχικής) ομιλίας του δασκάλου. γ) Την καλύτερη τεχνική των ερωτήσεων και περισσότερες ανοιχτές ερωτήσεις. δ) Την ποικιλία και ευελιξία στα λεκτικά σχήματα και τις στρατηγικές διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων. ε) Τον σεβασμό στην γλωσσική ταυτότητα των μαθητών. στ) Τη χρήση της μικροδιδασκαλίας (microteaching), τόσο στο επίπεδο της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όσο και κατά τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις και μετεκπαιδεύσεις τους. ζ) Τον εθισμό των εκπαιδευτικών στον αυτοέλεγχο και στην αυτοαξιολόγησή τους, κάνοντας χρήση διαφόρων μοντέλων παρατήρησης-ανάλυσης σε μερικές, κατά διαστήματα, διδασκαλίες τους. »

Για την πραγματοποίηση της πρώτης από τις παραπάνω προτάσεις, δηλαδή της μείωσης του χρόνου ομιλίας του δασκάλου με ταυτόχρονη αύξηση του χρόνου της ομιλίας των μαθητών ο Ευαγγελόπουλος (1998) παραθέτει τις εξής προτάσεις: Κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας μίας ορισμένης διδακτικής ενότητας ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του τις διάφορες ταξινομίες στόχων όπως π.χ. του Bloom (1979) για να αποφεύγονται στον γνωστικό τομέα χρονοβόρες και επουσιώδεις λεπτομέρειες γνώσεων που θα λειτουργούσαν σε βάρος του χρόνου των λεκτικών παρεμβάσεων από την πλευρά των μαθητών. Να δημιουργεί στην τάξη κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ώστε να ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης και ιδιαίτερα εκείνοι που είναι περισσότερο διστακτικοί και εμφανίζουν επικοινωνιακές δυσκολίες. Να μην λέει ή να μην κάνει ποτέ ό, τι μπορεί να πει ή να κάνει ο μαθητής. Να εξοικονομεί διδακτικό χρόνο, ώστε κάποιες ασκήσεις να γίνονται και προφορικά. Να ασκεί αγωγή διερευνητική, συναινετική, συμμετοχική και συνεργατική. Να προτιμά την έμμεση ομιλία και τις ανοιχτές ερωτήσεις.

Η απόκτηση βέβαια όλων των παραπάνω δεξιοτήτων από την μεριά του εκπαιδευτικού απαιτεί πνεύμα μαθητείας από την πλευρά του και διάθεση αυτοβελτίωσης, ώστε να μπορέσει να προσφέρει περισσότερα στους μαθητές σύμφωνα με αυτό που αναφέρει ο Μπουσκάλια (1982, σελ. 143): «Όσο πιο πολύ αναπτύσσομαι, τόσο πιο πολύ από μένα μπορώ να σας δώσω. Μαθαίνω για να σας διδάξω περισσότερα. Αναζητώ τη σοφία για να μπορώ να ενθαρρύνω την αλήθεια σας. Γίνομαι πιο συνειδητός και ευαίσθητος για να δεχτώ καλύτερα την ευαισθησία και τη συνειδητότητά σας.

Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να ενεργοποιεί στην τάξη εκείνες τις συμπεριφορές των μαθητών που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση απ' τη μια και να πετύχουν την καλύτερη προσαρμογή και κοινωνικοποίησή τους από την άλλη (Μπαμπάλης, 2011). Και η καλύτερη οργάνωση και διοίκηση της τάξης δε συμβάλλουν μόνο στην διδασκαλία και την μάθηση, αλλά προλαμβάνει και την προβληματική συμπεριφορά κάποιων μαθητών μέσα από δραστηριότητες που εξασφαλίζουν τη μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης (Rothstein, 1990).

Συνεπώς, στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε προτάσεις βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά και μέσω αυτής να λειτουργήσουν προληπτικά ως προς την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών. Όπως αναφέρει ο Παπαγεωργίου (2004) υπάρχουν πολλές διδακτικές τεχνικές και η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως είναι η προσωπικότητα και η διδακτική εμπειρία του δασκάλου, η ιδιαιτερότητα της διδακτικής ενότητας που πρόκειται να διδαχθεί, οι στόχοι του μαθήματος, οι ιδιαιτερότητες των μαθητών, οι ανάγκες τους, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ο διαθέσιμος χρόνος, ωστόσο μία καλή διδασκαλία σε κάθε περίπτωση διαρθρώνεται σε 10 τουλάχιστον στάδια, τα οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επεξεργαστεί με ιδιαίτερη προσοχή. Μία έγκυρη διδακτική πρόταση που προτείνεται από τον Παπαγεωργίου (2004) είναι η εξής: Σε ένα πρώτο στάδιο προσδιορίζεται η διδακτική ενότητα που πρόκειται να διδάξει ο εκπαιδευτικός. Εδώ επισημαίνεται ότι απαιτείται από την αρχή της σχολικής χρονιάς ένας σωστός προγραμματισμός της διδακτέας ύλης. Σε ένα δεύτερο στάδιο ακολουθεί η προετοιμασία του μαθήματος. Στο στάδιο αυτό υπάρχει ένα πλήθος παραγόντων οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία. Κατ' αρχήν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει



υπόψη τη σύνθεση των μαθητών του τμήματος και τις ιδιαιτερότητές τους διότι μία επιτυχημένη διδασκαλία σε ένα τμήμα δε σημαίνει απαραίτητα ότι θα έχει την ίδια επιτυχία σε ένα άλλο τμήμα με άλλους μαθητές. Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καθορίσει τους στόχους του μαθήματος, δηλαδή τι θα είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής μετά τη διδασκαλία το οποίο δεν ήξερε να κάνει πριν την διδασκαλία. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι λίγοι σε κάθε μάθημα, να απορρέουν από την διδακτική ενότητα, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, να μπορούν να υλοποιηθούν στα πλαίσια του διαθέσιμου χρόνου της διδασκαλίας, να επιτρέπουν τον έλεγχο της εμπέδωσής τους από τους μαθητές και να είναι μετρήσιμοι. Επιπλέον, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να φροντίσει να εξασφαλίσει τα απαραίτητα εποπτικά μέσα που χρειάζονται για τη διδασκαλία. Ακόμη, θα πρέπει να εντοπίσει τυχόν σημεία της συγκεκριμένης ενότητας τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για διαθεματική προσέγγιση και στο τέλος θα πρέπει να αποφασίσει για το είδος της αξιολόγησης που θα πραγματοποιήσει και να ετοιμάσει και τα εργαλεία της αξιολόγησης. Σε ένα τρίτο στάδιο πραγματοποιείται η παρουσίαση του μαθήματος και η κατάκτηση της γνώσης από την πλευρά των μαθητών. Το στάδιο αυτό είναι και το σπουδαιότερο στην διδακτική διαδικασία (Παπαγεωργίου, 2004).

Για την επιτυχία κάθε διδασκαλίας είναι απαραίτητη η γνώση από την πλευρά του εκπαιδευτικού των παρακάτω διδακτικών μεθόδων που περιγράφονται από τον Δερβίση (1999): Της συνθετικής μεθόδου διδασκαλίας. Της αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου διδασκαλίας. Της ολικής, αναλυτικής, ιδεοοπτικής ή μεθόδου Decroly. Της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας.. Της επαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας.. Της απαγωγικής ή παραγωγικής μεθόδου διδασκαλίας. Της συνδυαστικής (επαγωγικής-παραγωγικής) μεθόδου διδασκαλίας.. Της διδακτικής μεθόδου του προβληματισμού.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει ανάλογα με την κάθε περίπτωση και τις στρατηγικές μάθησης όπως είναι η επανάληψη, η επεξεργασία, η οργάνωση, η καθοδήγηση για την κατανόηση κειμένων και η στήριξη και καθοδήγηση του θυμικο-συναισθηματικού με τις αντίστοιχες τεχνικές μάθησης που τις συνοδεύουν (Κολιάδης, 2002, σελ. 454). Ωστόσο, καμία μορφή και μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα αν δεν ληφθούν υπόψη οι εσωτερικοί παράγοντες της μάθησης που ικανοποιούνται με την τήρηση των παρακάτω βασικών αρχών κάθε γνήσιας διδασκαλίας και μάθησης: α) την αρχή της αυτενέργειας β) την αρχή της εποπτείας γ)

την αρχή του παιδοκεντρισμού δ) την αρχή της άσκησης και της επανάληψης (Ζάχαρης, 2002).

Στα πλαίσια των διδακτικών μεθόδων και αρχών θα αναφερθούμε ξεχωριστά στην περίπτωση της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας με την συγκρότηση μικρών και ευέλικτων ομάδων εργασίας η οποία εφαρμόζεται σε διεθνές επίπεδο και σε όλα τα μαθήματα και η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον μαθητή, αφού του παρέχει τη δυνατότητα για ποιοτική και ποσοτική δράση και αυτοπροσδιορισμό, του επιτρέπει να αναπτύξει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και απαιτεί από όλους συμμετοχή σε συνεργασία για την επίτευξη του κοινού στόχου (Κοσσυβάκη, 2004). Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2002) η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της τάξης κερδίζει συνεχώς έδαφος στα πλαίσια της σχολικής πράξης, γιατί επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους πιο πολλούς τομείς της σχολικής δραστηριότητας και ευνοεί όλους τους τύπους των μαθητών. Σχετικά με το ζήτημα των ομάδων ο Ευαγγελόπουλος (1998) θεωρεί αποτελεσματικότερες τις ανομοιογενείς και μεταβλητές ομάδες, δηλαδή τις ομάδες που αλλάζουν ανά τακτά διαστήματα και περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετικές επιδόσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες, φιλίες και συμπάθειες διότι κατ' αυτόν τον τρόπο ωφελούνται και οι αδύνατοι, αλλά και οι προχωρημένοι μαθητές και γι' αυτό προτείνει αυτές οι ομάδες να χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τον εκπαιδευτικό. Ο Cohen (1994) θεωρεί κι αυτός την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεσματική, διότι όπως αναφέρει εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και προβληματισμού οι οποίες οδηγούν στην εμπλοκή και κινητοποίηση των μαθητών. Στα πλαίσια της παραπάνω θεώρησης της διδασκαλίας η οποία χαρακτηρίζεται από την ομαδοσυνεργατικότητα, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή και του καθοδηγητή (Πασιαρδή, 2001).

Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε ορισμένα ακόμα στοιχεία τα οποία θεωρούμε ότι καθιστούν αποτελεσματική μία διδασκαλία και μειώνουν κατ' αυτόν τον τρόπο τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο. Είναι σημαντικό, όπως το αναφέραμε και προηγουμένως να οργανώνει ο εκπαιδευτικός την ύλη λαμβάνοντας υπόψη του και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς ο όρος «ενδιαφέρον» αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής μάθησης, επειδή οι πληροφορίες που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε κάποιο άτομο προκαλούν την αυξημένη προσοχή του στο να τις επιλέξει και να τις επεξεργαστεί περεταίρω (Πόρποδας, 1996). Ένα άλλο στοιχείο που θα μπορούσε να κάνει αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία είναι η

χρήση από την πλευρά του εκπαιδευτικού του σύγχρονου τρόπου αξιολόγησης που περιλαμβάνει δραστηριότητες συμπλήρωσης κενών, συμπλήρωσης σωστού-λάθους, πολλαπλών επιλογών κ.α. , αφού όπως σημειώνει η Ταρατόρη (2001) τα τεστ αυτού του είδους συντελούν στην αυτοβελτίωση και στον αυτοέλεγχο του μαθητή, αφού μπορούν να βαθμολογηθούν ακόμα και από τους ίδιους τους μαθητές. Δεν πρέπει να αγνοούμε ακόμη την μεταβολή του παραδοσιακού ρόλου του δασκάλου μέσα στην τάξη με την εισαγωγή και χρήση νέων τεχνολογιών και την εμπειρία με τον υπολογιστή την οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να την κάνει ευχάριστη και με νόημα για τον μαθητή ενθαρρύνοντάς τον σταδιακά στην αυτοκατευθυνόμενη και συνεργατική μάθηση (Χατζήνα, 2006). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να ενημερώνεται για τα πορίσματα της διδακτικής στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα και να τα εφαρμόζει για αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Για παράδειγμα, η εννοιολογική χαρτογράφηση που προτείνει ο Πελαγίδης (1999) να χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας καθώς και η μετάβαση από την γνώση των ιστορικών πληροφοριών στην κριτική επεξεργασία και από εκεί στην περεταίρω διερεύνηση θα καθιστούσαν αποτελεσματικότερη την διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Αντίστοιχα, για το μάθημα των μαθηματικών μπορούμε να αναφέρουμε την ενασχόληση των μαθητών με μαθηματικά παιχνίδια στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το συγκεκριμένο μάθημα, αφού κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα εργαζόνταν παρακινούμενοι από το ενδιαφέρον τους για το παιχνίδι (Καΐλα, 1998). Η χρήση παιγνιωδών μορφών διδασκαλίας και παιχνιδιών στον σχολικό χώρο όταν γίνεται μεθοδευμένα οδηγεί σε βελτίωση του σχολικού κλίματος και της συμπεριφοράς των μαθητών, επειδή, αντίθετα από την κρατούσα άποψη τα παιχνίδια δεν είναι χαμένος χρόνος, αλλά αντίθετα αποτελούν ένα θαυμάσιο μέσο για την μάθηση ποικίλων δεξιοτήτων και επίσης μπορούν να κάνουν διασκεδαστική την διαδικασία της μάθησης (Όξλυ, 2005). Για παράδειγμα, η εφαρμογή παιδαγωγικών παιχνιδιών που προτείνει ο Όξλυ (2005), όπως τα «λαστιχένια βραχιόλια, » τα «μουσικά χαλάκια>>, τα «τετράγωνα αριθμών», «τα χαμένα επίθετα» «οι στρατηγοί και στρατιώτες», «ο θησαυρός των πειρατών» κ.α. τόσο στην αυλή όσο και στην τάξη, είτε στο διάλειμμα είτε στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της ευέλικτης ζώνης, είτε στα πλαίσια διαθεματικών δραστηριοτήτων συντελούν σε μεγάλο βαθμό στην αύξηση της συνεργασίας των μαθητών, στην ανάπτυξη των κινήτρων τους, στην αύξηση της θετικής τους στάσης απέναντι στο σχολείο και στην βελτίωση της συμπεριφοράς

τους. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός κατά την προετοιμασία και διεξαγωγή του μαθήματός του δεν θα πρέπει να εφαρμόζει μόνο ό, τι είχε μάθει στις αρχές της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, αφού η διδασκαλία δεν είναι ένα στατικό γεγονός, αλλά εξελισσόμενο (Χατζηδήμου και Ταρατόρη, 1992).

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέραμε τις μαθησιακές δυσκολίες ως έναν παράγοντα στον οποίο μπορεί να οφείλεται η δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς από τους μαθητές. Στο παρόν κεφάλαιο λοιπόν, θα παρουσιάσουμε τρόπους πρόληψης της προβληματικής συμπεριφοράς οι οποίοι αναφέρονται σε αυτές τις περιπτώσεις παιδιών. Θα χωρίσουμε τους τρόπους πρόληψης σε τρεις κατηγορίες που αντιστοιχούν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία), σε παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας) και σε παιδιά με αυτιστικά χαρακτηριστικά.

Για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ο Ελευθεριάδης (2000) διατυπώνει τις εξής προτάσεις για να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά: Κατ' αρχήν αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη εξατομικευμένης διδασκαλίας. Επιπλέον, έχουν ανάγκη και από ψυχολογική υποστήριξη και ενθάρρυνση, ενώ απαιτείται και η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του παιδιού. Για τα παιδιά αυτά καλό είναι να γίνεται κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας τόσο οπτική, καθώς και ακουστική παρουσίαση της καινούριας έννοιας. Επιπλέον, όταν το παιδί με μαθησιακά προβλήματα σηκώνει χέρι για να πει μάθημα ο εκπαιδευτικός πρέπει να το ρωτήσει ενθαρρύνοντας το σήκωμα του χεριού. Ακόμη, ενισχύει στην τάξη την ιδέα ότι οι ατομικές διαφορές είναι φυσιολογικές και αποδεκτές. Η εξέταση αυτών των παιδιών γίνεται προφορικά και η βαθμολόγησή τους πρέπει να γίνεται με επιείκεια. Το παιδί με μαθησιακά προβλήματα έχει ανάγκη, αλλά και δικαιούται μία ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση την οποία κανείς δεν πρέπει να του την στερήσει (Ελευθεριάδης, 2000). Ενδιαφέρουσες διδακτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά παρουσιάζει η Φλωράτου (1992) στο βιβλίο της «Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά» ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται η μαγνητοφώνηση προτάσεων των μαθητών με σκοπό την επεξεργασία τους στα πλαίσια της ενίσχυσής τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε όλες τις περιπτώσεις των παιδιών αυτών δεν θα πρέπει να ξεχνάμε τον χρυσό κανόνα που είναι όπως τον παρουσιάζει ο Στάθης (2010) να αποφεύγεται οποιαδήποτε μορφή επίκρισης και μομφής απέναντι στα παιδιά αυτά που θα μπορούσε να τους προκαλέσει και δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα πέρα

από τα όποια πρωτογενή προβλήματα που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των δυσκολιών τους.

Για την περίπτωση του παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ. (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας) ορισμένες χρήσιμες οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς παραθέτει ο Ελευθεριάδης (2002):

- ✓ Επειδή αυτό το παιδί δεν προσέχει, καλό είναι να τοποθετείται σε μια ήσυχη γωνιά, κοντά σε καλούς μαθητές.
- ✓ Λόγω της υπερδραστηριότητας του παιδιού, ο εκπαιδευτικός καλό είναι να του επιτρέπει να κάνει διαλείμματα όταν εργάζεται και να του δίνει περισσότερο χρόνο για να τελειώσει την δουλειά του.
- ✓ Καλό είναι να επαινείται κάθε υπάκουη συμπεριφορά του και να αγνοείται η ανυπάκουη συμπεριφορά. Επίσης, να δίνονται κίνητρα αμοιβών σε περίπτωση επιτυχίας.
- ✓ Εξαιτίας της παρορμητικότητάς του το παιδί πολλές φορές δεν ελέγχει την συμπεριφορά του και γι' αυτό καλό είναι να μην λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό οι κακές συμπεριφορές.
- ✓ Να τοποθετείται σε μικρές ομάδες εργασίας για να εμπλέκεται σε καταστάσεις συνεργασίας με άλλους μαθητές.
- ✓ Καλό είναι αυτοί που μιλάνε πολύ να τοποθετούνται στα μπροστινά καθίσματα.
- ✓ Επίσης, καλό είναι να βοηθιέται ο μαθητής με επιπλέον παραδείγματα και αν χρειαστεί να εξετάζεται προφορικά.
- ✓ Τέλος, η συζήτηση με το παιδί για τα αποτελέσματα των πράξεών του και η στενή συνεργασία του δασκάλου με την οικογένεια λειτουργούν πάντα θετικά προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης του προβλήματος (Ελευθεριάδης, 2002).

Στην περίπτωση παιδιού με αυτιστικά χαρακτηριστικά οι παρακάτω ενέργειες (Σταμπολτζή, 2000 & Γενά, 2002. Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2004 Καλύβα, 2005) μπορούν να το ωφελήσουν: Μαθησιακό περιβάλλον σταθερό, χωρίς αλλαγές στις καθημερινές συνθήκες. Αποφυγή θορύβων και συνθηκών συνωστισμού. Όχι μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων. Προετοιμασία του παιδιού όταν πρόκειται να γίνουν αλλαγές στο πρόγραμμά του. Χρήση εποπτικών μέσων για αποτελεσματικότερη μάθηση. Να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του παιδιού και να ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα. Σαφήνεια κατά την διδασκαλία και την παροχή

οδηγιών. Ήρεμη αντιμετώπιση της αρνητικής συμπεριφοράς. Διδασκαλία δεξιοτήτων αυτονομίας, κοινωνικής επίγνωσης και επικοινωνίας μέσω μίμησης, δραματοποίησης, ιστοριών.

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια από τους υπεύθυνους για την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση τόσο των παιδαγωγών, καθώς και άλλων στελεχών της ειδικής αγωγής (Κρουσταλάκης, 2000).

Στο κεφάλαιο των αιτίων της προβληματικής συμπεριφοράς περιγράψαμε ορισμένες ενέργειες των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά που ανήκουν σε διάφορες πολιτισμικές ή εθνικές ομάδες οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς από αυτά τα παιδιά. Παρακάτω θα αναφέρουμε ενέργειες που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με αυτά τα παιδιά που μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη αυτών των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ο Γεωργογιάννης (2006) αναφέρει τις παρακάτω βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης τις οποίες θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει στην σχολική πράξη: Την ενσυναίσθηση, δηλαδή να «μπαίνει» στην θέση αυτών των παιδιών και να κατανοεί τα προβλήματα και την διαφορετικότητά τους. Την αλληλεγγύη που ξεπερνά τα όρια των φυλών και των κρατών και περιορίζει τις κοινωνικές αδικίες και τις ανισότητες. Τον σεβασμό στην διαφορετικότητα των άλλων που γίνεται με το άνοιγμά μας στα πολιτιστικά στοιχεία των άλλων και την γνωριμία και συμμετοχή τους στον δικό μας πολιτισμό. Την απαλλαγή από προκαταλήψεις και εθνικά στερεότυπα, ώστε να μπορεί να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών λαών.

Οι Ευαγγέλου και Κάντζου (2005, σελ. 42) αναφέρουν ότι στην Αγγλία σύμφωνα με την Γενική Εντολή για τη συμμετοχή όλων των μαθητών που περιέχεται στο Εθνικό Αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται: « α) Να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια, συμμετέχουν και αξιολογούνται ανάλογα με τις δυνατότητές τους. β) Να παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να φορούν, όταν το επιθυμούν, ενδύματα ανάλογα των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων (π.χ. στο μάθημα της γυμναστικής) γ) Να αμφισβητούν τις στερεότυπες αντιλήψεις των μαθητών τους και να τους μαθαίνουν να εκτιμούν και να βλέπουν θετικά τις διαφορές των ανθρώπων, που οφείλονται στη «φυλή», το φύλο, την ικανότητα ή την αναπηρία. δ) Να απαγορεύουν όλα τα είδη εκφοβισμού και παρενόχλησης, συμπεριλαμβανομένων των παρενοχλήσεων φυλετικού χαρακτήρα». Τέλος, θεωρείται σημαντική η ανοχή από

την πλευρά των εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στη γλωσσική διαφορά, επειδή δεν θα επιτρέψει να εκδηλωθούν συμπεριφορές απόρριψης της γλώσσας των μαθητών όταν αυτή δεν ταυτίζεται με την γλωσσική νόρμα του σχολείου (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997).

### **3.2 Προτάσεις για αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς**

Αφού είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο προτάσεις για την πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς, θα παρουσιάσουμε σε αυτό το κεφάλαιο διάφορους τρόπους για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς όταν πια αυτή έχει εκδηλωθεί. Όπως αναφέρει ο Dreikurs (2007) όταν κάποιος ζητάει την κατάλληλη απάντηση σε ένα δύσκολο πρόβλημα αγωγής, θα πρέπει πρώτα να σκεφτεί τι είναι αυτό που δεν πρέπει να κάνει. Στηριζόμενοι στην άποψη αυτή, θα παρουσιάσουμε αρχικά κάποιους αναποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, δηλαδή κάποιες τεχνικές οι οποίες είναι αναποτελεσματικές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τις αποφεύγουν (Miller, 2002, σελ. 146):

- «1. Να βάζετε τις φωνές ή να χρησιμοποιείτε υψηλό τόνο φωνής.
2. Να λέτε «εγώ είμαι το αφεντικό εδώ μέσα».
3. Να επιμένετε να έχετε πάντα τον τελευταίο λόγο.
4. Να ενεργείτε υπεροπτικά.
5. Να χρησιμοποιείτε μία τεταμένη γλώσσα σώματος, όπως να κρατάτε τον κορμό σας σε άκαμπτη θέση ή να σφίγγετε τις γροθιές σας.
6. Να χρησιμοποιείτε μειωτικές, προσβλητικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις.
7. Να είστε σαρκαστικοί.
8. Να μιμείστε μαθητές.
9. Να επιτίθεστε εναντίον του χαρακτήρα του μαθητή.
10. Να εμπλέκετε άσχετα άτομα στην διαφωνία σας.
11. Να κάνετε υποθέσεις.
12. Να προβαίνετε σε αβάσιμες κατηγορίες.
13. Να «κολλάτε τον μαθητή στην γωνία».
14. Να αναφέρεστε σε άσχετα γεγονότα.
15. Να εκλιπαρείτε ή να δωροδοκείτε.
16. Να κρατάτε κακία.
17. Να παρουσιάζετε ξεσπάσματα θυμού.

18. Να χρησιμοποιείτε σωματική βία.

19. Να γκρινιάζετε.

20. Να κάνετε κήρυγμα.

21. Να διατάζετε, να απαιτείτε, να κυριαρχείτε. >>

Ο Καψάλης (2003, σελ. 538) αναφέρει κι αυτός τι πρέπει να αποφεύγει ο εκπαιδευτικός κατά την παρέμβασή του για αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς: «α) *Να θέτει ερωτήσεις* β) *Να απειλεί και να επικαλείται την επαγγελματική του αυθεντία, γιατί έτσι δημιουργεί σύγκρουση με τον μαθητή, γεγονός που το αποφεύγει, όταν απλώς αναφέρει την συμπεριφορά που περιμένει από τον μαθητή.* γ) *Να δραματοποιεί το πρόβλημα και να ασχολείται επί πολλή ώρα με αυτό.* δ) *Γενικά το πνεύμα της άμεσης επέμβασης του εκπαιδευτικού δεν είναι επίθεση εναντίον του μαθητή αλλά προσφορά δυνατοτήτων βελτίωσης.* »

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε μία σειρά από πρακτικές και εφαρμόσιμες τεχνικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο που αναφέρονται από τον Παπαγεωργίου (2004):

- 1) Περίμενε μέχρι να ησυχάσουν. Όταν ο εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη για να κάνει κάποιο μάθημα και οι μαθητές κάνουν φασαρία μπορεί να καταφύγει στις εξής ενέργειες: α) Να στέκεται όρθιος, να σταυρώσει τα χέρια και να κοιτάξει με σοβαρό ύφος τους μαθητές που κάνουν φασαρία. β) Να χτυπήσει δυο-τρεις φορές παλαμάκια και να κοιτάξει με σοβαρό ύφος. γ) Να κάνει ένα πέρασμα από τον διάδρομο της τάξης χωρίς να μιλάει. δ) Να αρχίσει το μάθημα ευθύς με το που θα επικρατήσει ησυχία. ε) Να καθίσει και να ζητήσει από τους μαθητές, αν είναι λίγοι, να καθίσουν και αυτοί γύρω του σε ημικυκλική διάταξη.
- 2) Να είσαι πάντα ευγενικός. Η ευγένεια είναι πάντα αποτελεσματική, γιατί απέναντι στην αγένεια γίνεται πρότυπο για μίμηση και περιορίζει περεταίρω αρνητικές συμπεριφορές.
- 3) Διατήρησε την ψυχραιμία σου. Δεν υπάρχει πιο οδυνηρό πράγμα για έναν οργισμένο συζητητή από το να ανέχεσαι την οργή του χωρίς να αντιδράς.
- 4) Να μεταθέτεις το θέμα. Πολλές φορές είναι καλό να μεταθέτουμε το θέμα της αντιπαράθεσης ή του εκνευρισμού αντικαθιστώντας το με κάτι άλλο. Για παράδειγμα αν οι μαθητές είναι εκνευρισμένοι επειδή περίμεναν μεγαλύτερους βαθμούς θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να τους πει: « Παιδιά,



ίσως και να έχετε δίκιο, αλλά δώστε μου σας παρακαλώ χρόνο για να κάνουμε το μάθημα και σας υπόσχομαι μια άλλη φορά να σας εξηγήσω.

- 5) Άφησέ τους να κερδίσουν. Σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν πείθονται ότι έχουν άδικο. Σε αυτή την περίπτωση, αντί να εκνευρίζεται άσκοπα ο εκπαιδευτικός θα ήταν προτιμότερο να τους δώσει την εντύπωση ότι έχουν δίκιο και να επανέλθει στο θέμα την κατάλληλη στιγμή, αν βέβαια πρώτα δεν έχουν καταλάβει οι ίδιοι οι μαθητές το λάθος στη συμπεριφορά τους.
- 6) Να αντιδράς με το κεφάλι και όχι με την καρδιά. Η συναισθηματική αντίδραση σε περιπτώσεις εκδηλώσεων προβλημάτων συμπεριφοράς από τον μαθητή είναι αναποτελεσματική διότι οδηγεί συνήθως σε εκνευρισμό, σε ανεξέλεγκτα λόγια, σε απώλεια του αυτοσεβασμού και σε κατάκριση των μαθητών με δυσάρεστες συνέπειες. Αντίθετα, η λογική αντιμετώπιση του προβλήματος που αποτυπώνεται σε σκέψεις του τύπου «Δεν έχω κάτι με το παιδί. Άρα δεν εννοεί πραγματικά όσα λέει, εξάλλου έχει τα δικά του προβλήματα», «Είμαι παιδαγωγός και πρέπει να το αποδείξω με μια σωστή συμπεριφορά», «Η συμπεριφορά του παιδιού αυτού είναι πρόκληση για την εφαρμογή των παιδαγωγικών μου αρχών», έχει θετικά αποτελέσματα.
- 7) Να χρησιμοποιείς μη λεκτικά σήματα. Σε πολλές περιπτώσεις τα μη λεκτικά σήματα λειτουργούν πιο αποτελεσματικά σε σχέση με τα λεκτικά. Μερικά από αυτά είναι το ψυχρό βλέμμα, η τοποθέτηση το δείκτη του χεριού κάθετα στα χείλη σε συνδυασμό με αυστηρό βλέμμα, τα σταυρωμένα χέρια στο στήθος, τα χέρια που ακουμπούν στους γοφούς, το πλησίασμα του παιδιού που κάνει φασαρία.
- 8) Ο έλεγχος της φωνής. Η φωνή όπως και το πρόσωπο είναι σημαντικά εργαλεία που απαιτούν σωστή διαχείριση. Η ένταση, ο τόνος και ο χρωματισμός της φωνής αποκαλύπτουν διαθέσεις και αισθήματα. Ένας καλός κανόνας εδώ είναι να μιλάει ο εκπαιδευτικός τόσο δυνατά, ώστε να ακούγεται από τους μαθητές, αφού ισχύει η αρχή ότι ήρεμος λόγος παράγει ήρεμη τάξη. Επίσης, οι δυνατές φωνές καλό είναι να αποφεύγονται, γιατί σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές προσέχουν τον έξαλλο τρόπο και όχι το νόημα των λόγων του εκπαιδευτικού.
- 9) Να παρεμβαίνεις αποφασιστικά. Σε περίπτωση που γίνεται αθέτηση κάποιας συμφωνίας από την πλευρά του μαθητή, τότε ο δάσκαλος πρέπει να παρέμβει

αποδεικνύοντας ότι ελέγχει την κατάσταση. Σε διαφορετική περίπτωση μπορεί να οδηγηθούν οι μαθητές σε μια κατάσταση αυθαιρεσίας και ασυδοσίας.

- 10) Ο σωστός χειρισμός των ματιών. Το βλέμμα του εκπαιδευτικού πρέπει να κινείται προς όλες τις κατευθύνσεις της τάξης, ώστε να παρακολουθεί και να εντοπίζει γεγονότα ανεπιθύμητα. Ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει να εποπτεύει και να μην απευθύνεται στους μαθητές, αν δεν τον προσέχουν όλοι.
- 11) Τέλος, αν δεν αποδώσουν οι παραπάνω τεχνικές, μπορεί ο εκπαιδευτικός να προβεί σε αυστηρότερες τεχνικές όπως είναι η απομάκρυνση του μαθητή που εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά από την τάξη και η αποστολή του στο γραφείο του διευθυντή ή η προειδοποίηση ότι θα ενημερωθούν οι γονείς του και ότι δεν θα υπάρχει επιείκεια στην βαθμολογία (Παπαγεωργίου, 2004).

Σχετικά με την αναχαίτιση της προβληματικής συμπεριφοράς με άμεση επέμβαση ο Καψάλης (2003) προτείνει την απαίτηση από τον μαθητή να σταματήσει την συμπεριφορά του που προκαλεί προβλήματα και να ακολουθήσει τον ρυθμό εργασίας της τάξης και την υπενθύμιση προς τον μαθητή των κανόνων που ισχύουν και των προσδοκιών του εκπαιδευτικού σχετικά με την συμπεριφορά όλων. Σε περιπτώσεις αντιμετώπισης προβλημάτων ομαδικής συμπεριφοράς ο D. Fontana προτείνει τις εξής αποτελεσματικές στρατηγικές (Ελευθεριάδης, 2002, σελ. 305, 307): «α) Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να εντοπίσει από την αρχή τα μέλη εκείνα της ομάδας που ασκούν την μεγαλύτερη επιρροή στην τάξη. Συγκεντρώνει συνακόλουθα όλες του τις προσπάθειες στο να τα προσεταιριστεί ξέροντας πως, αν τα πάρει με το μέρος του, εύκολα η υπόλοιπη ομάδα θα ακολουθήσει. β) Όποτε είναι εφικτό, ο εκπαιδευτικός χωρίζει την ομάδα που ατακτεί από τους υπόλοιπους και τους βάζει να κάθονται χωριστά στην τάξη, τους δίνει διαφορετικές εργασίες από εκείνες των υπολοίπων. Έτσι, με το να μειώνει την εγγύτητα και τον συγχρωτισμό άτακτων και επιμελών μαθητών ο εκπαιδευτικός διασφαλίζει την συνοχή της ομάδας και ενθαρρύνει τα μέλη της να φτιάχνουν φιλίες έξω από αυτήν. γ) Είναι εξαιρετικά χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να επιδρά όσο γίνεται περισσότερο πάνω στα παιδιά αναπτύσσοντας μαζί τους καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Έτσι, κάθε παιδί αποκτά μία προσωπική σχέση με τον καθηγητή του, για τον οποίο τρέφει φιλικά αισθήματα, πράγμα που βοηθάει με ενεργητικό τρόπο να παρεμβαίνει «διασπαστικά»σε βάρος της συνοχής της ομάδας που απειθαρχεί και ατακτεί. δ) Είναι προδήλως αναποτελεσματικό ο παιδαγωγός να καταφεύγει σε ανοιχτή σύγκρουση με τα απείθαρχα μέλη της ομάδας ενώπιον των

*υπολοίπων μαθητών. Τα προβλήματα λύνονται καλύτερα εκτός τάξεως με κατ' ιδίαν συζητήσεις και αμοιβαίες εξηγήσεις. »*

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πολλές φορές να διαθέτει χιούμορ, αφού ο ρόλος του χιούμορ σύμφωνα με τον Φωτεινό και την Νερουλίδη (2005) είναι ευεργετικός στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και κυρίως σε καταστάσεις συγκρούσεων και αντιπαράθεσης. Επιπλέον, είναι αποτελεσματικό να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός αυτό που προτείνει ο μεγάλος παιδαγωγός Dewey και το οποίο αναφέρεται από τον Παπαϊωάννου (2008), δηλαδή να μην χρησιμοποιεί συχνά την εξουσία του σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και όταν θα το κάνει αυτό να γίνεται για το συμφέρον της ομάδας και όχι για επίδειξη προσωπικής δύναμης. Κάτι άλλο πολύ σημαντικό για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο είναι αυτό που αναφέρει ο Σφακιανάκης (2010) ως απόσταγμα εμπειρίας τριάντα ετών στον χώρο του σχολείου ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει τις επικρίσεις απέναντι στους μαθητές επειδή κάτι τέτοιο μόνο προβλήματα μπορεί να δημιουργήσει. Τέλος, για να αντιμετωπιστεί μια προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή στο σχολείο θα ήταν χρήσιμο σε πολλές περιπτώσεις να εφαρμοστεί αυτό που προτείνει ο Dreikurs (2007) που είναι να μην παίρνεται τόσο στα σοβαρά η κακή συμπεριφορά του παιδιού και να μην δίνεται δραματική διάσταση σ' αυτήν, διότι το παιδί που την εκδηλώνει δεν είναι ένα «κακό»παιδί, αλλά είναι ένα άσχημα αναθρεμμένο, δυστυχημένο κι αποθαρρυσμένο παιδί το οποίο δεν έχει βρει τη σωστή απάντηση στα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

### **3.3 Τροποποίηση συμπεριφοράς**

Προτού να περιγράψουμε την τροποποίηση της συμπεριφοράς ως μία μέθοδο αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στον σχολικό χώρο κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούμε σε δύο βασικές έννοιες που είναι η θετική ενίσχυση και η αρνητική ενίσχυση. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2005) η θετική ενίσχυση είναι ένα ερέθισμα το οποίο όταν προστεθεί σε μια κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της πιθανότητας του να συμβεί η αντίδραση σε παρόμοιες καταστάσεις. Δηλαδή, όταν παρουσιάζεται το ερέθισμα που χαρακτηρίζεται ως θετική ενίσχυση, ενεργεί κατά τέτοιο τρόπο που οδηγεί στο δυνάμωμα της

συμπεριφοράς την οποία ακολουθεί. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής λύσει σωστά ένα πρόβλημα στα μαθηματικά και ο δάσκαλος τον επιβραβεύσει βάζοντάς τον καλό βαθμό, τότε ενισχύει θετικά τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του μαθητή, γεγονός που θα επιφέρει ως αποτέλεσμα το να αποκτήσει ο μαθητής ενδιαφέρον για τα μαθηματικά και να λύνει σωστά τις ασκήσεις (Κολιάδης, 2005). Η αρνητική ενίσχυση είναι ένα κίνητρο το οποίο όταν πάψει να σχετίζεται με μία κατάσταση οδηγεί στην αύξηση της πιθανότητας να συμβεί μια αντίδραση. Κατά την εμφάνιση δηλαδή μιας επιθυμητής συμπεριφοράς ακολουθεί η διακοπή των ανεπιθύμητων και δυσάρεστων ερεθισμάτων. Στην περίπτωση αυτή το επίθετο «αρνητική» δεν χαρακτηρίζει το ουσιαστικό «ενίσχυση», αλλά τη δυσάρεστη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο και προσπαθεί να την αποφύγει εξαιτίας των δυσάρεστων συνεπειών της (Κολιάδης, 2005).

Οι έννοιες της θετικής και της αρνητικής ενίσχυσης γίνονται περισσότερο κατανοητές από την παρουσίαση των δύο παρακάτω περιπτώσεων (Κολιάδης, 2005, σελ. 142): «Περίπτωση α): Ο Πάνος ενοχλεί τακτικά την ώρα του μαθήματος με το να διακόπτει την διδασκαλία κάνοντας αστείους μορφασμούς και λέγοντας αστείες φράσεις με αποτέλεσμα να επικεντρώνει την προσοχή των συμμαθητών του. Η προσοχή των μαθητών αποσπάται από το μάθημα και προσανατολίζεται στα «καραγκιοζιλίκια» του Πάνου. Οι μαθητές γελούν και απολαμβάνουν με ευχαρίστηση το θέαμα. Πολλές φορές και ο ίδιος ο δάσκαλος γελά με τα «καμώματα» του «κλόουν» της τάξης. Το γέλιο και η κοινωνική προσήλωση τόσο του δασκάλου όσο και των συμμαθητών, ενεργούν ως θετική ενίσχυση και τον παροτρύνουν την επόμενη φορά να «μάθει» να «ενοχλεί» τη διδασκαλία χρησιμοποιώντας την ίδια τακτική, δηλαδή τ' αστεία και τους μορφασμούς του. Περίπτωση β): Ο Γιώργος δεν κάνει πολύ συχνά τις σχολικές του εργασίες. Η δασκάλα τον καλεί και τον «απειλεί» ότι θα πάρει άσχημη βαθμολογία και θα ειδοποιήσει και τους γονείς του. Οι απειλές προκαλούν δυσφορία στον Γιώργο, ο οποίος βάζει τα κλάματα και υπόσχεται ότι δε θα το ξανακάνει. Η δασκάλα συγκινείται με τα δάκρυα του Γιώργου, τον λυπάται και τον παρηγορεί, αποσύροντας συγχρόνως και τις προηγούμενες απειλές. Η «επιτυχία» του Γιώργου με τα δάκρυα ν' απομακρύνει τη δυσάρεστη κατάσταση που θ' ακολουθούσε, τον ενισχύει ώστε σε παρόμοιες καταστάσεις να χρησιμοποιήσει τα «δάκρυα» για να αποφύγει ενοχλητικές καταστάσεις. Τόσο στην α) όσο και στην β) περίπτωση, δηλαδή και στην θετική και στην αρνητική ενίσχυση,

αυξάνεται η πιθανότητα και ο Πάνος και ο Γιώργος να «μάθουν» την ανεπιθύμητη συμπεριφορά>>.

Σύμφωνα με την Miller (2002, σελ. 149): «Η Τροποποίηση Συμπεριφοράς λειτουργεί βάσει της αρχής ότι τα άτομα που δέχονται θετική ενίσχυση (πόντους, αστέρια, προαγωγές, οικονομικές ανταμοιβές ή ενθαρρυντικά σχόλια) για συγκεκριμένη συμπεριφορά θα εντείνουν αυτή την συμπεριφορά στο μέλλον. Πολλά σχολεία χρησιμοποιούν γραφήματα τροποποίησης συμπεριφοράς για όλους ή για ορισμένους μαθητές, ακόμα και για το σύνολο της τάξης. Οι τάξεις που επιτυγχάνουν έναν συγκεκριμένο αριθμό πόντων κερδίζουν μια ανταμοιβή στο τέλος της εβδομάδας με την μορφή διασκεδαστικών δραστηριοτήτων, μιας ιδιαίτερης ιστορίας, ελεύθερου χρόνου κλπ. Αυτές οι ανταμοιβές μπορούν να τροποποιηθούν από τους δημιουργικούς εκπαιδευτικούς για να ενταχθούν στην σχολική ύλη του σχολείου σας».

Ακολουθούν ορισμένα δείγματα Σχεδίων Τροποποίησης Συμπεριφοράς (Miller, 2002, σελ. 150):

Στόχος	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
Ακούει					
Τελειώνει εργασίες					
Καλός με συνομηλίκους					
Σηκώνει χέρι					

Στόχοι	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
Ακούει	☺	☺			☺
Ακολουθεί οδηγίες	☺	☺	☺		☺
Δουλεύει σιωπηλά			☺		

Χρησιμοποιεί τον χρόνο παραγωγικά	☺	☺		☺	☺
-----------------------------------	---	---	--	---	---

Πηγή: *Miller (2002, σελ. 150)*

### 3.4 Ποινές-Αμοιβές

Οι αμοιβές σχετίζονται με την θετική ενίσχυση που όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο μπορεί να εμφανίζεται με διάφορες μορφές όπως για παράδειγμα πόντοι, αστέρια, προαγωγές, βραβεία, δώρα ή ενθαρρυντικά σχόλια (Miller, 2002). Ως ποινή ορίζεται κάθε εμπειρία δυσάρεστου χαρακτήρα την οποία επιβάλλει ένα πρόσωπο εξουσίας όπως είναι για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός σε ένα άτομο κατώτερο ιεραρχικά, όπως στην περίπτωση αυτή είναι ο μαθητής, ως συνέπεια της εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από την πλευρά του τελευταίου (Ματσαγγούρας, 1998). Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου (2000, σελ. 61) η τιμωρία επιβάλλεται συνήθως όταν ο μαθητής: «δε συμμορφώνεται στους σχολικούς κανονισμούς, όταν τους αγνοεί και τους παραβλέπει, - δεν ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις του (π.χ. δεν εκτελεί τα σχολικά του καθήκοντα κλπ) και, τέλος, - όταν η συμπεριφορά του έχει βλαπτικές συνέπειες στους άλλους. »

Όπως αναφέρει ο Χατζηδήμου (2000) η τιμωρία χρησιμοποιείται ως μέσο για να παρεμποδίσει τον μαθητή από το να συμπεριφέρεται ανάρμοστα και για να τον καταστήσει ικανό να ελέγχει την συμπεριφορά του, ωστόσο υπάγεται στα αρνητικά μέσα διαπαιδαγώγησης και θεωρείται στον παιδαγωγικό και στον διδακτικό χώρο ως ένα αμφισβητούμενο μέσο μεταξύ άλλων και για τους παρακάτω λόγους: Η τιμωρία οδηγεί πολλές φορές σε ορισμένες παρενέργειες, όπως είναι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά του μαθητή, η καχυποψία απέναντι στον εκπαιδευτικό, η δημιουργία φόβου, η αντιπάθεια, η αγανάκτηση, η απροθυμία και η μνησικακία, ενώ πολλές φορές επιφέρει μια παθητικότητα στους μαθητές που την υφίστανται η οποία γίνεται εμφανής από την απομάκρυνση των μαθητών από το σχολείο και την απομόνωσή τους από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επίσης, ένα άλλο αρνητικό στοιχείο είναι ότι μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή αργότερα στο να τιμωρεί κι αυτός τους άλλους και να θεωρεί φυσιολογική την τιμωρία μέσω των μηχανισμών της μιμητικής μάθησης (Χατζηδήμου, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις αμοιβές και τις ποινές και μεμονωμένα, αλλά και συνδυαστικά με σκοπό α οδηγήσουν τους μαθητές προς την επιθυμητή συμπεριφορά, ενώ η ερευνητική βιβλιογραφία μελετά τις μεθόδους αυτές της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η χρήση τους είναι αποτελεσματική, ως προς την αναλογία της χρήσης τους, ως προς την σχέση τους με την συμπεριφορά των μαθητών και ως προς την επίδραση που έχουν στα εσωτερικά κίνητρα και στην ανάπτυξη της αυτόνομης συμπεριφοράς των μαθητών (Ματσαγούρας, 2002).

Ο Ελευθεριάδης (2000) αναφέρει ότι υπάρχουν ποινές που δεν επιτρέπονται και άλλες που επιτρέπονται και τις ξεχωρίζει στις παρακάτω κατηγορίες:

- I. Οι σωματικές ποινές. Σωματική είναι κάθε ποινή η οποία εφαρμόζεται στο σώμα και προξενεί φυσικό πόνο. Στα παλαιότερα χρόνια, όπως «μαρτυράει» η ιστορία της Παιδαγωγικής υπήρχε εκτεταμένη χρήση των σωματικών ποινών από την πλευρά των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της προσπάθειάς τους για υποταγή των μαθητών. Στη σημερινή εποχή όμως οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι απορρίπτουν την σωματική ποινή διότι οδηγεί σε πρόκληση φόβου και πόνου, σε καταπίεση της προσωπικότητας του μαθητή και σε ανάπτυξη αισθημάτων μίσους και αγανάκτησης.
- II. Οι αποτρεπτικές ή κατασταλτικές ποινές. Με αυτές επιδιώκεται ο εκφοβισμός των μαθητών που εκδηλώνουν προβληματική συμπεριφορά, αλλά είναι και αυτές απαράδεκτες διότι η ανάπτυξη του φόβου μπορεί να επιφέρει διάφορες ψυχολογικές αντιδράσεις από την πλευρά των μαθητών και ενώ γνωρίζουμε ότι το ζητούμενο είναι να εξαλείψουμε τον φόβο και όχι να τον αναπτύξουμε. Οι ποινές αυτού του είδους θα πρέπει να αποφεύγονται, γιατί άλλες φορές κινδυνεύει η ακεραιότητα των μελών του σώματος του παιδιού και άλλες φορές προξενούν φόβο και τρόμο στο παιδί.
- III. Οι παραδειγματικές ποινές με τις οποίες τιμωρείται συνήθως κάποιος ως παράδειγμα αποτροπής για άλλους. Η εμπειρία όμως δείχνει ότι οι ποινές αυτές πολλές φορές φέρνουν τα αντίθετα αποτελέσματα και γι' αυτό το λόγο καλό είναι να αποφεύγονται. Σε περιπτώσεις προβληματικών συμπεριφορών οι οποίες διαπράττονται από μία ομάδα ατόμων, θα ήταν προτιμότερο να μην τιμωρηθούν ένοχοι, παρά να τιμωρηθεί κάποιος αθώος.
- IV. Οι ταπεινωτικές ποινές, όπως είναι ο χλευασμός, οι ειρωνείες και οι βρισιές προκαλούν ψυχικά τραύματα στους μαθητές, θίγουν την αξιοπρέπειά τους και

στρέφουν την προσοχή τους σε πράγματα ξένα προς την παράδοση και τους σκοπούς του σχολείου και γι' αυτούς τους λόγους θεωρούνται ανεπίτρεπτες.

- V. Οι ποινές με την μορφή αναστολής εκδήλωσης στοργής από τον δάσκαλο προς τον μαθητή. Για παράδειγμα μπορεί ο δάσκαλος να προσποιείται πως είναι αδιάφορος για κάποιον μαθητή που βρίσκεται υπό τιμωρία, ή να κρατάει μια υποκριτική στάση απέναντί του. Και στην περίπτωση αυτή, τέτοιου είδους ποινές θα πρέπει να αποφεύγονται (Ελευθεριάδης, 2000).

Υπάρχουν όμως και κάποιες άλλες ποινές οι οποίες αν χρησιμοποιηθούν κατάλληλα και με φειδώ και τακτ μπορούν να αποβούν χρήσιμες και να επιτελέσουν πραγματικά τον σκοπό τους, όπως είναι (Ελευθεριάδης, 2000, σελ. 307, 309): «α. Οι ποινές αποκλεισμού από ευχάριστα βιώματα, όπως εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις κτλ. β. Οι ποινές εργασίας, οι οποίες, όμως, επιβάλλεται να έχουν μορφωτικό σκοπό και να μην είναι κουραστικές και δυσανάλογες προς τον χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής και οι οποίες πρέπει γενικά να επιλέγονται με τη συνεργασία διδάσκοντος και διδασκομένου. γ) Ελαφρές ποινές, όπως ένα ελεγκτικό βλέμμα, μια χειρονομία, η αλλαγή του τόνου της φωνής, η ειδοποίηση των γονιών κτλ. Απαιτείται πάντοτε και σ' αυτές τις περιπτώσεις τακτ και διακριτικότητα προς τον μαθητή, με τρόπο που να μην προσβάλλεται η αξιοπρέπειά του. Σε καμιά, όμως, περίπτωση δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται οι απειλές και οι εκφοβισμοί, οι βρισιές και οι εξάψεις. δ) Βαρύτερες ποινές, όπως είναι η παραπομπή στον διευθυντή του σχολείου, η επίπληξη, η αποβολή, η αποπομπή κτλ πρέπει να επιβάλλονται ως έσχατο μέσο με περίσκεψη και με φειδώ».

Η επιφυλακτικότητα και η αμφισβήτηση για την χρήση των ποινών ως παιδαγωγικών μέσων εκφράζεται και από τον Καψάλη (2003) για διάφορους λόγους μεταξύ των οποίων είναι και οι εξής: Οι ποινές μπορούν να λειτουργήσουν ως θετικές ενισχύσεις στην περίπτωση που ο μαθητής καταφεύγει στην προβληματική συμπεριφορά για να προσελκύσει την προσοχή των συμμαθητών του, αφού η τιμωρία του εξασφαλίζει κάτι τέτοιο. Στην περίπτωση αυτή δηλαδή η τιμωρία όχι απλά δεν περιορίζει την προβληματική συμπεριφορά, αλλά αντίθετα την ενισχύει. Οι ποινές έχουν βραχυπρόθεσμη επίδραση, αφού μπορεί να αναστέλλουν προσωρινά την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, όμως δεν αντιμετωπίζουν τα αίτια που τις προκαλούν. Οι ποινές οδηγούν συνήθως στην δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων όπως είναι το πείσμα, η οργή, η αγανάκτηση και το μίσος. Επιπρόσθετα, η επίδραση των ποινών στην ψυχική υγεία των μαθητών, αλλά και των



εκπαιδευτικών είναι αρνητική, διότι από την πλευρά του μαθητή αυξάνει το άγχος σε βαθμό που να παρεμποδίζει την ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης.

Σχετικά με την ανάθεση εργασιών αντιγραφής ως τιμωρία σε κάποιους μαθητές από την πλευρά των εκπαιδευτικών ο Καψάλης (2003, σελ. 541) αναφέρει τα εξής: *«Μερικοί εκπαιδευτικοί τιμωρούν τους άτακτους μαθητές, αναθέτοντάς τους πρόσθετες εργασίες ή διάφορες εργασίες αντιγραφής. Η τιμωρία αυτή δεν συνιστάται, γιατί επηρεάζει αρνητικά την διάθεση του μαθητή απέναντι στην σχολική εργασία και τα κίνητρό του για μάθηση. Οι εργασίες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός για το σπίτι δίνονται για να ασκηθούν παραπέρα οι μαθητές και να εμπεδώσουν το μάθημα και έτσι πρέπει να τις βλέπουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Ακόμα πιο «ανόητη» (=χωρίς νόημα) είναι ως τιμωρία η ανάθεση στους μαθητές να γράψουν μία πρόταση του τύπου «δεν θα ξαναμιλήσω άλλη φορά στην τάξη» επί πολλές φορές. Όπως προέκυψε και από την έρευνα του Kounin, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να έχει οποιαδήποτε επίδραση. Αντίθετα σε μερικές περιπτώσεις πιο αποτελεσματικό είναι να κληθεί ο μαθητής να γράψει μία έκθεση για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται σε μια δεδομένη περίπτωση. Το γεγονός αυτό θα του δώσει την δυνατότητα να σκεφτεί ήρεμα και να αναλύσει τα κίνητρα και τις συνέπειες της συμπεριφοράς του και να κατανοήσει καλύτερα την λογική των κανόνων. Στην περίπτωση όμως αυτή πρέπει οπωσδήποτε να δει ο εκπαιδευτικός την έκθεση και να την συζητήσει με τον μαθητή».*

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της τιμωρίας και για τον περιορισμό των παρενεργειών της, ο Κολιάδης (2005) προτείνει να λαμβάνει ο εκπαιδευτικός υπόψη του τις παρακάτω βασικές αρχές:

- Ο μαθητής θα πρέπει να δει και να καταλάβει για ποια ακριβώς προβληματική συμπεριφορά τιμωρείται.
- Η εφαρμογή της τιμωρίας θα πρέπει να γίνεται γρήγορα, αμέσως μετά την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς, διότι η χρονική καθυστέρηση της τιμωρίας μπορεί να επιφέρει σύγχυση στο παιδί.
- Πρέπει να εξηγήσουμε στο παιδί ότι η τιμωρία σχετίζεται με την προβληματική συμπεριφορά του και όχι με το ίδιο το παιδί. Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να πούμε «αυτό που έκανες είναι ανοησία» και όχι «είσαι ανόητος».
- Θα πρέπει να υπάρχει σωστή αναλογία ανάμεσα στην προβληματική συμπεριφορά και στην τιμωρία, δηλαδή να αποφεύγονται υπερβολικές τιμωρίες για συνηθισμένα παιδικά «παραπτώματα» που δεν τις αξίζουν. Για

παράδειγμα δεν θα ήταν καλό να πούμε σε ένα παιδί ότι δεν θα πάει εκδρομή επειδή δεν διάβασε.

- Καλό είναι να παρέχονται στο παιδί κάποιες εναλλακτικές λύσεις για μια καινούρια μορφή συμπεριφοράς που θα μπορούσε να ενισχυθεί θετικά.
- Σε πολλές περιπτώσεις πιο αποτελεσματική είναι η διακοπή θετικών ενισχύσεων (η στέρηση δηλαδή κάποιων προνομίων και ευχάριστων δραστηριοτήτων) καθώς και η χρήση των φυσικών και λογικών συνεπειών (Dreikurs) για τον περιορισμό ή και την εξάλειψη των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2005).

Σε ό, τι αφορά τις φυσικές και λογικές συνέπειες η Miller (2002, σελ. 144) αναφέρει τα εξής: «Οι φυσικές συνέπειες είναι τα προβλεπόμενα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Αν το παιδί δε φορέσει το μπουφάν του βγαίνοντας έξω μια χειμωνιάτικη μέρα, θα κρυώσει. Αν δε δέσει τα κορδόνια του, θα σκοντάψει και θα πέσει. Αν ξεχάσει το σάντουιτς ή το φαγητό του, θα πεινάσει κατά τη διάρκεια του σχολείου. Οι ενήλικες δε χρειάζεται να ενεργήσουν για να επιβάλλουν κάποιες φυσικές συνέπειες. Οι συνέπειες αυτές προκύπτουν φυσιολογικά και το παιδί παίρνει αμέσως το μήνυμα>>».

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό καταλήγουμε στο συμπέρασμα το οποίο αναφέρει ο Κολιάδης (2005, σελ. 169): «Ο θετικός έλεγχος της συμπεριφοράς (θετική ενίσχυση και απόσβεση) είναι προτιμότερος και πρέπει να εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη, διότι είναι πιο αποτελεσματικός και συνδέεται με λιγότερες αρνητικές συνέπειες, αρνητικές παρενέργειες παρά ο αρνητικός έλεγχος της συμπεριφοράς (αρνητική ενίσχυση, τιμωρία) που φαίνεται δυστυχώς μέχρι και σήμερα να πρυτανεύει σε μεγάλο ποσοστό σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή η «δικτατορία» των άμεσων συνεπειών και ο έλεγχος των μαθησιακών συνθηκών φαίνεται να αποφέρουν ελκυστικά, γρήγορα και θεαματικά αποτελέσματα, που είναι όμως προσωρινά και όχι σταθερά και μακροπρόθεσμα>>».

### **3.5 Οικοσυστημική προσέγγιση**

Η Οικοσυστημική προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών στο σχολείο προσφέρει ενδιαφέρουσες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό για τον χειρισμό τέτοιων καταστάσεων και είναι αποτελεσματική σε

ορισμένες καταστάσεις όπου ενδεχομένως οι άλλες μέθοδοι να μην έχουν ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα, γεγονός που την καθιστά μοναδική σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις (Παναγάκος,2016). Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της οικοσυστημικής μεθόδου όπως την περιγράφουν οι Molnar and Lindquist (1998) είναι η ανακάλυψη θετικών κινήτρων από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την συμπεριφορά του μαθητή. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής σηκώνεται συνέχεια για να ξύνει το μολύβι του στη διάρκεια κάποιας διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να θεωρήσει ότι αυτό δεν το κάνει για να ενοχλεί και να διακόπτει το μάθημα, αλλά για να κάνει ωραία γράμματα επειδή συμπαθεί ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό και ειδικά στην δική του ώρα θέλει να κάνει τα καλύτερα γράμματα. Στην περίπτωση αυτή και ο εκπαιδευτικός θα ανέπτυξε θετικά συναισθήματα απέναντι στον μαθητή και θα άλλαζε συμπεριφορά απέναντί του (Molnar and Lindquist, 1998). Δηλαδή, όπως αναφέρει ο Παναγάκος (2016) η βασική ιδέα της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι ότι όταν συμβαίνει κάποια αλλαγή σε οποιοδήποτε μέρος ενός οικοσυστήματος, αυτή θα επηρεάσει σίγουρα ολόκληρο το οικοσύστημα. Τα βασικά γνωρίσματα αυτής της προσέγγισης που την καθιστούν μοναδική σε σχέση με άλλες προσεγγίσεις και περιγράφονται από τους Molnar and Lindquist (1998) είναι τα εξής:

- ✓ Η προσέγγιση αυτή δεν εστιάζεται στην διάγνωση ατόμων με προβλήματα, αλλά στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης.
- ✓ Η εφαρμογή της δεν απαιτεί πολύπλοκα προγράμματα που θα χρησίμευαν να πλαισιώσουν τα όσα γίνονταν μέχρι εκείνη τη στιγμή.
- ✓ Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν με τις πτυχές του προβλήματος που αντιμετωπίζονται ευκολότερα.
- ✓ Ενθαρρύνει την δημιουργία διαφόρων ερμηνειών για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.
- ✓ Ενισχύει την συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα αντιλήψεων.
- ✓ Οικοδομεί πάνω στα θετικά στοιχεία του ατόμου και δε λειτουργεί απλώς για να υπερνικήσει αδυναμίες.
- ✓ Οι ιδέες αυτής της προσέγγισης εύκολα μπορούν να γίνουν κτήμα του καθενός, ακόμη κι αν δεν έχει κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις για το συγκεκριμένο θέμα.

Η οικοσυστημική προσέγγιση περιλαμβάνει διάφορες επιμέρους τεχνικές, ωστόσο εμείς θα επικεντρωθούμε σε δύο από αυτές, την τεχνική της Αναπλαισίωσης και την

τεχνική της Κερκόπορτας και θα τις προσεγγίσουμε όπως περιγράφοντα από τον Παναγάκο (2016):

- A. Η τεχνική της Αναπλαισίωσης. Κύριο γνώρισμα αυτής της τεχνικής είναι η διαμόρφωση μιας εναλλακτικής θετικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς. Τα βασικά της στοιχεία είναι: α) Κατανόηση της τωρινής ερμηνείας για την προβληματική συμπεριφορά. β) Διαμόρφωση άλλων ερμηνειών θετικών σε σχέση με την συμπεριφορά αυτή. γ) Επιλογή κάποιας λογικής θετικής ερμηνείας από αυτές. δ) Περιγραφή της νέας θετικής ερμηνείας σε μια με δυο προτάσεις. ε) Δράση που να στηρίζεται σε αυτή την νέα ερμηνεία. Για παράδειγμα, ας υποθέσουμε ότι δύο κορίτσια είναι φίλες και κάθε πρωί που μπαίνουν στην τάξη μιλάνε μεταξύ τους και καθυστερούν την έναρξη των εργασιών τους στο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός πιθανόν να τις επιπλήττει διότι σκέφτεται ότι οι μαθήτριες προσπαθούν να μην κάνουν την εργασία τους για να δυσκολέψουν το έργο του και για να περάσει ο χρόνος ευχάριστα γι' αυτές. Θέλοντας να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός την τεχνική της Αναπλαισίωσης βλέπει το όλο ζήτημα από άλλη οπτική γωνία και δίνει μία άλλη εναλλακτική θετική ερμηνεία στην προβληματική συμπεριφορά τους. Έτσι μπορεί να τους πει ότι αναγνωρίζει ότι είναι δύο καλές φίλες και θέλουν να είναι για πολύ χρόνο μαζί. Ενθαρρύνοντας την φιλική τους σχέση οι μαθήτριες από την πλευρά τους εκτιμούν αυτήν την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και μειώνουν τον χρόνο της συζήτησής τους, αυξάνοντας παράλληλα τον χρόνο εργασίας τους.
- B. Η τεχνική της Κερκόπορτας. Αυτή η τεχνική επικεντρώνεται σε συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά ενός ατόμου που είναι μη προβληματικές, γίνεται δηλαδή προσπάθεια επηρεασμού της προβληματικής κατάστασης εστιάζοντας σε κάποιο μέρος του οικοσυστήματος το οποίο δεν σχετίζεται άμεσα με το πρόβλημα. Βασικά στοιχεία αυτής της τεχνικής είναι: α) Ανεύρεση ορισμένων θετικών στοιχείων-συμπεριφορών του ατόμου που εκδηλώνει την προβληματική συμπεριφορά. β) Επιλογή κάποιου από τα παραπάνω θετικά στοιχεία-συμπεριφορές. γ) Διατύπωση ενός θετικού σχολίου γι' αυτήν. δ) Έκφραση αυτού του θετικού σχολίου. Για παράδειγμα αν κάποιος μαθητής με ανεπτυγμένη ευφυΐα μιλάει συνεχώς στην τάξη και δεν κάνει τις εργασίες του θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας την τεχνική της Κερκόπορτας να εντοπίσει κάποιο θετικό στοιχείο της συμπεριφοράς του. Θα μπορούσε να

θεωρήσει ότι το κάνει αυτό στα πλαίσια μιας προσπάθειας από την πλευρά του για να υποδυθεί τον δάσκαλο. Έτσι, θα άρχιζε ο εκπαιδευτικός να δίνει ευκαιρίες στον συγκεκριμένο μαθητή και να του εμπιστεύεται ορισμένες δουλειές που κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Ο μαθητής μέσα από τις πρωτοβουλίες αυτές που θα του έδινε ο δάσκαλος θα άλλαζε συμπεριφορά προς το καλύτερο. Η επιλογή δηλαδή εδώ μιας θετικής πλευράς της συμπεριφοράς του παιδιού μετατρέπει την αρχική προβληματική συμπεριφορά του σε θετική και αποδεκτή (Παναγάκος, 2016).

Παρατηρούμε λοιπόν τα εξαιρετικά αποτελέσματα της οικοσυστημικής μεθόδου σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο θα πρέπει να σημειώσουμε αυτό που αναφέρει ο Ανδρέου (2004), ότι δηλαδή όλες οι προσεγγίσεις είτε είναι συμπεριφοριστικού χαρακτήρα, είτε γνωστικού-συμπεριφοριστικού, είτε οικοσυστημικού, είτε ανθρωπιστικού, καθώς και όλα τα προγράμματα που υπάγονται σε αυτές θα πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά για να είναι αποτελεσματικές.

### **3.6 Προτάσεις της ψυχοδυναμικής σχολής για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς**

Για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο οι διάφορες ψυχολογικές σχολές παρέχουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να επιλέξει την προσέγγιση που θα ακολουθήσει ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του μαθητή, την ηλικία του, την ένταση και την φύση του προβλήματος συμπεριφοράς και διάφορους άλλους εξωτερικούς παράγοντες (Παναγάκος, 2016). Η ψυχοδυναμική σχολή, στηρίζεται στην βασική θεμελιακή προϋπόθεση που διατυπώθηκε από τον βιεννέζο ψυχίατρο Άλφρεντ Άντλερ ότι ο άνθρωπος είναι μία κοινωνική οντότητα και η πρωταρχική του επιδίωξη είναι να ανήκει (Ρούντολφ Ντράικωρς και Περγλ Κάσσελ, 2003). Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1985, τόμος 1, σελ. 53):»Ο Adler υποστηρίζει ότι το άτομο είναι κοινωνικό ον. Οι σκέψεις και οι ενέργειές του έχουν κοινωνική προοπτική, αποβλέπουν σε κάποιο σκοπό (τελολογική ερμηνεία της συμπεριφοράς). Η ψυχολογική ανάπτυξη μπορεί να ερμηνευθεί όνο μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού περιγύρου (milieu) στο οποίο ζει και ενεργεί το άτομο (κοινωνιολογική θεώρηση της προσωπικότητας). Βασικό κίνητρο των πράξεων του ανθρώπου είναι η ορμή για κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή. Αποτυχία της

προσπάθειας για ικανοποίηση της ορμής αυτής απολήγει στο συναίσθημα της μειωμένης αυτοεκτίμησης, στο σύμπλεγμα κατωτερότητας.>>. Όπως είδαμε αναλυτικά στο κεφάλαιο στο οποίο ασχοληθήκαμε με τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς, οι μαθητές πολλές φορές προβαίνουν σε ανεπιθύμητες πράξεις με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων (Ρούντολφ Ντράικωρς και Περλ Κάσσελ, 2003) για διάφορους λόγους στους οποίους αναφερθήκαμε αναλυτικά σε εκείνο το κεφάλαιο. Η ανάγκη του ανθρώπου για να κερδίσει αποδοχή και αναγνώριση από τους άλλους ανθρώπους φαίνεται και από την ιεραρχία των αναγκών του ανθρώπου που μελετήθηκε από τον Maslow και έχει ως εξής (Βοσνιάδου, 2000, σελ. 173): «Ο Maslow υποστήριξε ότι τα κίνητρα του ανθρώπου υπαγορεύονται από τις ανάγκες του, οι οποίες ανήκουν σε μια ιεραρχική κλίμακα, που έχει τη μορφή πυραμίδας, με επτά επίπεδα. Στη βάση της βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες, π.χ. πείνα, δίψα και στην κορυφή της το υψηλότερο κίνητρο απ' όλα: η αυτοπραγμάτωση. Στο δεύτερο επίπεδο βρίσκεται η ανάγκη για ασφάλεια, στο τρίτο η ανάγκη αγάπης, παραδοχής και αποδοχής, στο τέταρτο η ανάγκη εκτίμησης και αναγνώρισης, στο πέμπτο οι γνωστικές ανάγκες: γνώση, κατανόηση, εξερεύνηση, στο έκτο επίπεδο οι αισθητικές ανάγκες και στο τελευταίο επίπεδο οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, δηλαδή η πλήρης αξιοποίηση του δυναμικού του ανθρώπου. Η ανοδική πορεία είναι εφικτή μόνον εφόσον ικανοποιηθούν-τουλάχιστον εν μέρει- οι ανάγκες του προηγούμενου επιπέδου. Για παράδειγμα, ο άνθρωπος που πεινάει ή που αισθάνεται εκτεθειμένος στον κίνδυνο, δεν μπορεί να ασχολείται με θέματα αισθητικής».

Βασική αρχή της ψυχοδυναμικής σχολής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών που διατυπώνεται μεταξύ των άλλων στα βιβλία του Ρούντολφ Ντράικωρς «Ενθαρρύνοντας το παιδί στην μάθηση», «Πέτα μακριά το ραβδί σου» και «Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη» είναι να αποφεύγει ο εκπαιδευτικός να δίνει την προσοχή του στο παιδί όταν αυτό την επιδιώκει, αλλά αντίθετα να εκμεταλλεύεται ευκαιρίες ο εκπαιδευτικός στις οποίες το παιδί εκδηλώνει θετική συμπεριφορά και τότε να παρεμβαίνει δίνοντας την προσοχή του στο παιδί, για να το ενθαρρύνει (Ρούντολφ Ντράικωρς και Περλ Κάσσελ, 2003). Ο τρόπος δηλαδή που ο δάσκαλος θα διαχειριστεί την προσοχή του απέναντι στους μαθητές έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της ψυχοδυναμικής σχολής. Εκτός από τις λογικές και φυσικές συνέπειες που τις εξετάσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η έννοια της ενθάρρυνσης κατέχει κεντρική θέση στις απόψεις αυτής της σχολής, και σύμφωνα με τους Ντράικωρς και Κάσσελ (2003) το παιδί χρειάζεται ενθάρρυνση

κατά τον ίδιο τρόπο που ένα φυτό έχει ανάγκη από ήλιο και νερό, ενώ σύμφωνα με τους ίδιους η τιμωρία φέρνει αποτελέσματα μόνο σε εκείνους οι οποίοι δεν την έχουν ανάγκη. Σύμφωνα με τους Ντράικωρς και Κάσσελ (2003) θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν ορισμένες από τις παρακάτω είκοσι προτάσεις προκειμένου να ενθαρρυνθεί κάθε παιδί που περιμένει από τους ενήλικες να καθοδηγηθεί (Ντράικωρς και Κάσσελ, 2003, σελ. 77, 78, 79, 80):

«Αποφεύγετε να αποθαρρύνετε-γιατί μόνο έτσι τα αισθήματα της κατωτερότητας που όλα τα ανθρώπινα πλάσματα, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, δοκιμάζουν, θα υπερνικηθούν.

1. Να εργάζεστε για την βελτίωση, όχι για την τελειότητα.
2. Να επιδοκιμάζετε την προσπάθεια. Η προσπάθεια είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα.
3. Να ξεχωρίζετε το δημιούργημα από τον δημιουργό του. Μπορούμε ν' αποδοκιμάζουμε τις πράξεις του παιδιού, χωρίς ν' αποδοκιμάζουμε το ίδιο το παιδί.
4. Να εποικοδομείτε στα θετικά στοιχεία, όχι στ' αρνητικά. Ένα παιδί που παρεκτρέπεται έχει τη δύναμη να νικήσει τον ενήλικο. Ας του το αναγνωρίσουμε.
5. Δείξτε την εμπιστοσύνη σας στο παιδί. Τούτο πρέπει να γίνει με ειλικρίνεια. Γι' αυτό, πρέπει πρώτα να μάθουμε να το εμπιστευόμαστε.
6. Μην παίρνετε το λάθος για αποτυχία. Είναι ανάγκη να απαλλαγούμε από το όνειδος της αποτυχίας. Συνήθως, η αποτυχία μαρτυρά έλλειψη ικανότητας. Η προσωπική μας, όμως, αξία, δεν εξαρτάται από την επιτυχία.
7. Η αποτυχία κι η ήττα, τότε μόνο θα διεγείρουν ιδιαίτερη προσπάθεια όταν η ελπίδα για την τελική επιτυχία δεν έχει σβηστεί τελείως. Δε διεγείρουν ένα βαθιά αποκαρδιωμένο παιδί που 'χει ολότελα χάσει κάθε ελπίδα να πετύχει.
8. Να παρακινείτε και να καθοδηγείτε το παιδί, αλλά να μην προσπαθείτε να το παρασύρετε προς τα μπρος. Αφήστε το να πορεύεται με την δικιά του ταχύτητα.
9. Να θυμάστε ότι την γνήσια ευτυχία την δημιουργεί η αυτάρκεια. Είναι ανάγκη να μαθαίνουν τα παιδιά να μεριμνούν για τους εαυτούς τους.
10. Εντάξτε το παιδί μέσα στην ομάδα. Αντιμετωπίζοντάς το σαν κάτι το «ξεχωριστό», του αυξάνετε την υπερβολική φιλοδοξία. Ένα υπερβολικά φιλόδοξο παιδί που δεν μπορεί να πετύχει, μεταπηδάει, συνήθως, στην

άχρηστη πλευρά της ζωής με την «ατομική λογική»: «Αν δεν μπορώ να ‘μια ο καλύτερος, θα ‘μια τουλάχιστον ο χειρότερος. » Και μπορεί, πράγμα ακόμα πιο επικίνδυνο, να εγκαταλείψει την προσπάθεια ολωσδιόλου.

11. Η παρακίνηση γι’ ανταγωνισμό συνήθως δεν ενθαρρύνει τα παιδιά. Εκείνα που διαβλέπουν την ελπίδα να νικήσουν είναι δυνατόν να αναπτύξουν πρόσθετη προσπάθεια, η σημασία, όμως, βρίσκεται στη νίκη μάλλον, παρά στην συνεργασία και στην συμβολή. Όσο λιγότερο ανταγωνιστικοί είμαστε, τόσο καλύτερα μπορούμε ν’ αντέξουμε στον ανταγωνισμό.
12. Έπαινος κι ενθάρρυνση δεν είναι το ίδιο. Ο έπαινος ενδέχεται να ‘χει ένα ενθαρρυντικό αποτέλεσμα σε μερικά παιδιά, δεν είναι λίγες όμως οι φορές που αποθαρρύνει και προκαλεί αγωνία και φόβο. Μερικά φτάνουν στο σημείο να εξαρτηθούν απ’ αυτόν και να δουλεύουν αποκλειστικά για την αναγνώριση, σε ολοένα αυξανόμενους ρυθμούς. Επιτυχία που συνοδεύεται από ειδικό έπαινο για το αποτέλεσμα, μπορεί να φοβίσει το παιδί πως «δε θα μπορέσει να το επαναλάβει ποτέ πια »
13. Η επιτυχία αποτελεί υποπροϊόν. Η προκατάληψη για το χρέος μας να πετύχουμε είναι ανασταλτική, κι ο φόβος κι η αγωνία-αποτέλεσμα της παραπάνω προκατάληψης-συχνά συντελούν στην αποτυχία. Αν, όμως, δουλεύουμε με την έγνοια ποια θα είναι η συμβολή μας ή με ποιο τρόπο θα συνεργαστούμε με τους άλλους, συχνά, η επιτυχία έρχεται ως επακόλουθο.
14. Βοηθήστε το παιδί ν’ αναπτύξει το θάρρος να ‘ναι ατελής. Πρέπει να διδασκόμαστε από τα λάθη μας και να παραδεχόμαστε αβίαστα το γεγονός τους.
15. Μη δίνετε υπευθυνότητα και αξία μόνο στα παιδιά εκείνα που είναι κιόλας υπεύθυνα. Η δημιουργία ευκαιριών για υπευθυνότητα σ’ ένα αποθαρρυσμένο παιδί, μπορεί να το κάνει να πιστέψει ότι αξίζει τον κόπο να συνεργαστεί.
16. Επιδιώξτε την συνδρομή των άλλων μελών της τάξης για να βοηθήσουν ένα αποθαρρυσμένο παιδί να βρει τη θέση του, με χρήσιμους τρόπους.
17. Να έχετε κατά νου ότι η αποθάρρυνση είναι μεταδοτική. Ένα αποθαρρυσμένο παιδί έχει την τάση ν’ αποθαρρύνει και τον δάσκαλό του.
18. Μην προσπαθείτε να γιατρέψετε το τραυματισμένο «εγώ» του παιδιού, αποθαρρύνοντας ή περιφρονώντας τους άλλους.
19. Νικήστε την απαισιοδοξία είναι μεταδοτική-δεν ενθαρρύνει μόνο εσάς αλλά κι αυτούς που σας περιστοιχίζουν. »



### 3.7 Επίλυση διαφορών

Όπως αναφέρει η Miller (2002), από τη στιγμή που το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας των ενηλίκων, οι συγκρούσεις είναι κι αυτές ένα συνηθισμένο φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας. Συνεπώς, η γνώση από την πλευρά του εκπαιδευτικού διαφορών τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων-διαφορών αποτελεί σημαντικό εφόδιο προς την κατεύθυνση αναβάθμισης του εκπαιδευτικού του έργου και προς αυτήν την κατεύθυνση θα βοηθούσαν οι προτάσεις που διατυπώνονται από την Miller (2002, σελ. 156) για την επίλυση των διαφορών και την ικανοποίηση όλων των «αντιμαχόμενων» πλευρών: α) Σεβαστείτε την άλλη πλευρά και τις απόψεις της. β) Ακούστε με ανοιχτό μυαλό. γ) Αναλάβετε την ευθύνη των πράξεών σας. Μη λέτε, «με ανάγκασε να το κάνω». δ) Δείτε την επίλυση της διαφοράς σας ως πρόκληση. ε) Και οι δύο πλευρές είναι υπεύθυνες για την εύρεση λύσης. στ) Επιτεθείτε στο πρόβλημα, όχι στο άτομο. ζ) Λειτουργήστε μέσα από το σκεπτικό μιας λύσης που θα ευχαριστήσει όλους, και όχι μιας προσέγγισης που ζητά νικητές και χαμένους. η) Συνεργασία και σύμπραξη.. Το σύνολο είναι μεγαλύτερο από τα μέρη του. θ) Ρωτήστε, «Ποιες είναι οι ανάγκες της άλλης πλευράς; Πώς μπορεί η λύση να καλύψει αυτές τις ανάγκες; ». ι) Χρησιμοποιήστε τη δημιουργικότητα για να βγουν όλοι κερδισμένοι. κ) Αποστασιοποιηθείτε από την κατάσταση για να βρείτε νέες δυνατότητες, επιλογές και εναλλακτικές λύσεις». Τη στιγμή της σύγκρουσης με ένα παιδί ο εκπαιδευτικός είναι πολλές φορές καλό να κάνει αυτό που προτείνει ο Dreikurs (2007) το οποίο είναι να κάνει το αντίθετο από αυτό που περιμένει το παιδί από αυτόν, γεγονός που θα τον οδηγήσει στο να μην θυμώσει επειδή νιώθει ότι έχει θιχτεί το γόητρό του.

Ως προς την επίλυση συγκρούσεων-διαφορών αξιοσημείωτο είναι το σχέδιο Harvard το οποίο περιγράφεται από την Ράντζου (2012): Το σχέδιο αυτό αναπτύχθηκε στο πανεπιστήμιο του Harvard αρχικά ως μοντέλο επιμόρφωσης δικαστικών, μανάτζερς και διπλωματών, αργότερα όμως υιοθετήθηκε και από άλλες επιστημονικές περιοχές όπως η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία. Περιλαμβάνει διάφορα σημεία-στάδια. Η ερευνητική ομάδα αυτού του σχεδίου υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική επίλυση μιας σύγκρουσης στα πλαίσια μιας οργανωμένης και δομημένης επεξεργασίας της μπορεί να γίνει μόνο όταν το πρόσωπο άνθρωπος διαχωριστεί από το πρόβλημα. Έχει σημασία οι εμπλεκόμενοι στην σύγκρουση-διαμάχη να μπορούν να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τα

συναισθήματά τους όπως είναι για παράδειγμα ο θυμός, η ματαιοδοξία και ο εγωισμός, να τα αξιολογούν και να τα ξεχωρίζουν από το αντικείμενο της διαμάχης. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο του σχεδίου αυτού είναι η διάκριση των αξιώσεων, των ενδιαφερόντων, των τοποθετήσεων και των αναγκών των αντιμαχόμενων πλευρών. Πρέπει να εξεταστούν οι ανάγκες και τα κίνητρα που κρύβονται πίσω από την αντίθεση, τι ακριβώς επιδιώκεται από την κάθε πλευρά, γιατί μόνο σ' αυτήν την περίπτωση εντοπίζονται δυνατότητες κατανόησης της κατάστασης που μπορούν να οδηγήσουν στην εξεύρεση λύσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναφέρεται στο στοιχείο αυτό είναι το εξής (Ράντζου, 2012): Κάποτε δύο αδελφές μάλωναν για ένα πορτοκάλι. Όμως η καθεμιά το ήθελε για διαφορετικό σκοπό. Η μία ήθελε να το φάει, ενώ η άλλη ήθελε να το χρησιμοποιήσει για να φτιάξει ένα γλυκό. Όταν το συζήτησαν και ξεκαθαρίστηκε η επιθυμία της καθεμιάς, τότε λύθηκε και το πρόβλημά τους, διότι τελικά η μία έφαγε το εσωτερικό μέρος από το πορτοκάλι, ενώ η άλλη χρησιμοποίησε τη φλούδα του για να φτιάξει γλυκό (Ράντζου, 2012).

Στο θέμα της επίλυσης των διαφορών-συγκρούσεων ο Ghazal (1993) συνιστά κι αυτός την ικανοποίηση των αμοιβαίων συμφερόντων των δύο πλευρών ως την πιο αποτελεσματική, αφού όπως αναφέρει η βία είναι αναποτελεσματική διότι οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο, ενώ και η δικαιοσύνη με την τυπική έννοια του όρου είναι κι αυτή αναποτελεσματική επειδή αφήνει την «χαμένη» πλευρά με αισθήματα μνησικακίας. Ο ίδιος αναφέρει μάλιστα ότι αυτός ο τρόπος επίλυσης διαφορών χρησιμοποιείται πολλές φορές από διπλωμάτες στα πλαίσια της προσπάθειας επίλυσης διαφορών μεταξύ κρατών, ενώ λειτουργεί εξίσου αποτελεσματικά και στην περίπτωση των συγκρούσεων που ανακύπτουν κατά την ανατροφή των παιδιών. Μεταξύ των άλλων, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που παραθέτει για την επίλυση διαφορών μέσα από την εξυπηρέτηση των συμφερόντων και των δύο πλευρών είναι το εξής: Ένα παιδί ήθελε κάποτε να του αγοράσει ο πατέρας του καινούριο μπουφάν. Ο πατέρας δεν ήθελε να του το πάρει γιατί το παιδί είχε και άλλα μπουφάν και πίστευε ότι αν του το έπαιρνε θα τον κακομάθαινε. Του πρότεινε να του το έπαιρνε αργότερα, όταν θα είχε τα χρήματα. Το παιδί δέχτηκε και έτσι λύθηκε η διαμάχη αφήνοντας ικανοποιημένες και τις δύο πλευρές, αφού το παιδί θα έπαιρνε το μπουφάν και ο πατέρας δε θα του το αγόραζε τη χρονική εκείνη περίοδο που δεν το επιθυμούσε (Ghazal, 1993).

Για τη διαχείριση διαφορών-συγκρούσεων ιδιαίτερα στον χώρο του σχολείου από τον εκπαιδευτικό, διότι αποτελούν όπως αναφέραμε συνηθισμένο φαινόμενο, θεωρούμε σημαντικό να έχει εξοικειωθεί ο εκπαιδευτικός με τις επικοινωνιακές

έννοιες-δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης, της παράφρασης και της αντανάκλασης συναισθήματος όπως αυτές περιγράφονται από την Ψάλτη (2018): Ενσυναίσθηση (empathy) είναι η κατάσταση κατά την οποία μπορώ να κατανοήσω τα γεγονότα, τα συναισθήματα και την σημασία της ιστορίας του άλλου. Η ενεργητική ακρόαση εμπλέκει περισσότερες από μία αισθήσεις, δηλαδή δεν είναι μόνο αυτό που ακούω με τα αυτιά μου, αλλά περιλαμβάνει και παρατήρηση, δηλαδή αυτό που βλέπω με τα μάτια μου, μπορεί να περιλαμβάνει και άγγιγμα και σημαίνει γενικά συμμετοχή στον κόσμο του άλλου και το να «ακούμε» πολλές φορές και αυτά που δεν λέγονται, να ακούμε τις «σιωπές,» δηλαδή να κατανοούμε. Η παράφραση αποτελεί έναν ειδικό τύπο προσεκτικής παρακολούθησης όπου λέμε ουσιαστικά με λίγα λόγια αυτό που μας είπε ο άλλος, δηλαδή αντανakλά αυτό που ειπώθηκε για να πληροφορηθεί ο άλλος ότι έγινε κατανοητό. Και η αντανάκλαση συναισθημάτων αντανakλά και πληροφορεί για το συναίσθημα που εκφράστηκε από την άλλη πλευρά, αφού γίνει απομάκρυνση των γνωστικών στοιχείων και δοθεί έμφαση στα συναισθηματικά στοιχεία που υποβόσκουν (Ψάλτη, 2018). Θεωρούμε ότι η γνώση και η περαιτέρω επεξεργασία και καλλιέργεια των παραπάνω επικοινωνιακών δεξιοτήτων που περιγράφονται από την Ψάλτη (2018) θα βοηθούσε σημαντικά τον εκπαιδευτικό στον επιτυχημένο χειρισμό συγκρουσιακών καταστάσεων στον χώρο του σχολείου.

### **3.8 Θεολογικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς**

Ο Χριστός, σύμφωνα με την χριστιανική θρησκεία συγκαταλέγεται ανάμεσα στους μεγαλύτερους παιδαγωγούς και πνευματικούς ηγέτες της ανθρωπότητας (Ι. Κολιτσάρα, 1971, 1980) γιατί εκτός του ότι διαμόρφωσε τη ροή της ανθρωπότητας, έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα μέσα από την διδασκαλία Του στην προσωπικότητα του δασκάλου και στο να δείξει στην πράξη ότι το άτομο μέσα στην Εκκλησία μπορεί να βρει γαλήνη, ηρεμία και σωτηρία και δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί ερευνητές στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν την προσωπικότητα του δασκάλου, την ταυτίζουν με το πρόσωπο του Χριστού (Χατζηδήμου, 2000). Η παιδαγωγική λοιπόν έχει σχέση και συνδέεται με την Θεολογία χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παύει να υφίσταται η ανεξαρτησία, η ιδιαιτερότητα και η αυτονομία τους ως επιστημών (Στοιγιαννίδης, 2014). Το είδος της αγωγής κατά την παιδική ηλικία που θα εμπνέεται από την

ορθόδοξη πίστη και ζωή μπορεί να εξαλείψει πλήθος αρνητικών επιδράσεων, διότι «μέσα από τη βίωση της χριστιανικής ζωής βρίσκει τη σωστή λύση της όλη η τάση του ανθρώπου για την ορθή σχέση με την κοινωνία στην οποία ζει»(Κογκούλης, 2005, σελ. 127). Στα πλαίσια των παιδευτικών διαδικασιών της Ορθόδοξης χριστιανικής αγωγής το παιδί αντιμετωπίζεται μέσα από το πρίσμα μιας προσωπικής σχέσης, όπου αναγνωρίζεται η μοναδικότητά του ως ανθρώπινου προσώπου, καθώς και η ανάγκη του να σκέφτεται και να αποφασίζει ελεύθερα (Στογιαννίδης, 2003).

Σε μια πρώτη προσέγγιση θα αναφέρουμε τις σκέψεις του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού με την παρατήρηση ότι στους γονείς που αναφέρει ο Άγιος Κοσμάς συμπεριλαμβάνονται και οι πνευματικοί γονείς του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί: «Ένα δέντρο αν το κόψεις, αμέσως ξεραίνονται τα κλαδιά, ενώ άμα ποτίζεις τη ρίζα, στέκονται δροσερά τα κλαδιά. Έτσι είναι και οι γονείς όπως το δέντρο. Και όταν ποτίζεται ο πατέρας και η μητέρα, που είναι η ρίζα των παιδιών, με προσευχές, νηστείες, ελεημοσύνες και καλά έργα, τότε φυλάει και ο Θεός τα παιδιά»(Κογκούλης, 2005, σελ. 69).

Σχετικά με τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ο Άγιος Πορφύριος δίνει τις εξής συμβουλές στους γονείς (Πουρνάρας, 2002, σελ. 367, 368), οι οποίες όπως και στην προηγούμενη περίπτωση μπορούμε να πούμε ότι έχουν ισχύ και για τους πνευματικούς γονείς, τους δασκάλους ή καθηγητές των παιδιών: «Μην πιέζεις τα παιδιά σου. Αυτά που θέλεις να τους πεις, να τα λες με την προσευχή σου. Τα παιδιά δεν ακούνε από τα αυτιά, αλλά μόνο όταν έρχεται η Θεία Χάρη και τα φωτίζει, τότε ακούνε αυτά που θέλουμε να τους πούμε. Όταν θέλεις να πεις κάτι στα παιδιά σου, πες το στην Παναγία και αυτή θα ενεργήσει. Η προσευχή σου αυτή θα είναι σαν πνευματικό χέρι που θ' αγκαλιάζει τα παιδιά και αυτό τα τραβάει. Εμείς μερικές φορές κάνουμε να τα χαϊδέσουμε και αυτά αντιδρούν, ενώ στο πνευματικό χέρι δεν αντιδρούν ποτέ. Οι γονείς που έχουν δύσκολα και κακότροπα παιδιά, να μην τα βάζουν με αυτά, αλλά με εκείνον που βρίσκεται πίσω από τα παιδιά τους, τον διάβολο. Τον διάβολο δεν μπορούμε να τον πολεμήσουμε παρά μόνο όταν γίνουμε άγιοι. Να μιλάτε πιο πολύ στον Θεό για τα παιδιά σας, παρά στα παιδιά σας για τον Θεό. Η ψυχή του εφήβου βρίσκεται σε μία έκρηξη ελευθερίας. Γι' αυτό δύσκολα δέχεται τις διάφορες συμβουλές. Αντί λοιπόν να τον συμβουλευείς συνεχώς και να τον επιπλήττεις, ανέθεσε το θέμα στον Χριστό, στην Παναγία, στους Αγίους και παρακάλεσέ τους να τον συνετίσουν εκείνοι. Οι γονείς να αγαπούν το παιδί τους όπως είναι και όχι όπως θα ήθελαν να είναι»(Πουρνάρας, 2002, σελ. 367, 368).

Η παιδαγωγική σκέψη του Αγίου Νεκταρίου κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών της Σχολής στην οποία θήτευσε ως διευθυντής προκαλεί εντύπωση στον εκπαιδευτικό της τάξης που αντιμετωπίζει παρόμοια προβλήματα για την λαμπρότητά της και την ποικιλία των μηνυμάτων της που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο έρευνας στον χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης. Θα αναφέρουμε ως παράδειγμα το περιστατικό που αναφέρεται από τον Χονδρόπουλο (1990): Κάποια φορά έφεραν στο γραφείο του Αγίου Νεκταρίου τέσσερις μαθητές της Σχολής που μάλωσαν και πιάστηκαν στα χέρια. Μετά από διάλογο που είχε ο Άγιος Νεκτάριος μαζί τους σχετικά με τα αίτια της συμπεριφοράς τους, τους είπε ότι όλα αυτά που έκαναν τον λύπησαν βαθύτατα και αποφάσισε να τιμωρήσει τον εαυτό του με απεργία πείνας (δηλαδή αποχή από το φαγητό) για τρεις ημέρες λέγοντάς τους μάλιστα ότι την ώρα του φαγητού αυτός θα προσευχόταν για να λυθεί το πρόβλημα που προέκυψε. Τους προέτρεψε μάλιστα να συμφιλιωθούν, γιατί σε διαφορετική περίπτωση θα συνέχιζε την τιμωρία! Οι μαθητές έμειναν άναυδοι από την αντίδραση αυτή και βγήκαν από το γραφείο σκυφοί, κατακίτρινοι και συνεπαρμένοι από δέος. Αργότερα, όταν έβλεπαν συμμαθητές τους να φιλονικούν, τους παρότρυναν οι ίδιοι να σταματήσουν για να μην χρειαστεί να υποβληθεί πάλι στην στέρηση φαγητού ο Άγιος Νεκτάριος (Χονδρόπουλος, 1990).

Η δύναμη της προσευχής φαίνεται και μέσα από την παρότρυνση του Αγίου Πορφυρίου (Πουρνάρας, 2002) που προτείνει όταν σφάλει ο διπλανός μας να μην τον κατακρίνουμε γιατί αυτό θα τον οδηγήσει σε ακόμα μεγαλύτερα σφάλματα, αλλά αντίθετα με την σιωπηλή θυσία της αγάπης, αν προσευχηθούμε μυστικά γι' αυτόν, τότε «ξυπνάει» συνείδησή του και τον κατηγορεί με αποτέλεσμα να μετανοεί και να διορθώνεται. Προφανώς, αυτό το ξύπνημα της συνείδησης προκάλεσε η αντίδραση του Αγίου Νεκταρίου στο προηγούμενο παράδειγμα που αναφέραμε. Οι περιπτώσεις αυτές των Αγίων δείχνουν ότι πολλές φορές αλλάζοντας τον εαυτό μας πρώτα μπορούμε να επιδράσουμε αλλάζοντας και τους άλλους.

Την ευθύνη για αλλαγή του εαυτού μας σημειώνει ο Μαρκάκης (2008) αναφερόμενος σε ένα παράδειγμα κάποιου μαθητή που δεν ήθελε να δώσει μια μπογιά του σε κάποιον συμμαθητή του της ίδιας ομάδας και αναφέρει ότι η συνεργασία και το μοίρασμα παλαιότερα θεωρούνταν αυτονόητα, ενώ στη σημερινή εποχή θα πρέπει να τα διδάξουμε στα παιδιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει (Μαρκάκης, 2008, σελ. 241): «Αν δεν το μάθουμε πρώτα εμείς, δεν μπορούμε να το

περάσουμε και στα παιδιά μας. Άρα, από τον εαυτό μας χρειάζεται να ξεκινήσουμε, τον εαυτό μας ν' αλλάξουμε πρώτα. >>

Η παιδαγωγική σκέψη ενός άλλου μεγάλου Αγίου περιγράφεται στο βιβλίο του Γεώργιου Κολλιού «Γέρων Παΐσιος, η παιδαγωγική σκέψη του». Όπως αναφέρει λοιπόν ο Κολλιός (2009), ο Άγιος Παΐσιος συμβουλεύει τους δασκάλους να αγαπούν τα παιδιά και να μην προβαίνουν απέναντί τους σε πράξεις βίας, διότι με την βοήθεια της αγάπης ξεπερνιούνται στο τέλος όλα τα προβλήματα, τόσο αυτά που προκύπτουν στον χώρο του σχολείου, καθώς και αυτά που προκύπτουν σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμη, παροτρύνει την δημιουργία μιας ανιδιοτελούς αγαπητικής σχέσης μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή, διότι αντιλαμβάνεται την δύναμη και τις ευεργεσίες της αγάπης (Κολλιός, 2009).

Τέλος, θα παραθέσουμε ορισμένες από τις αρχές των Τριών Ιεραρχών σχετικά με το παιδαγωγικό θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς που μας απασχολεί, οι οποίες είναι διαχρονικές, αφού όπως αναφέρει ο Καρατζάς (2012) χρειάστηκαν 1700 χρόνια για να φτάσει η παιδαγωγική επιστήμη τις απλές βιωματικές αρχές πάνω στις οποίες στήριζαν οι Τρεις Ιεράρχες τα παιδαγωγικά τους αξιώματα, και είναι οι εξής (Καρατζάς, 2012): Μία βασική παιδαγωγική αρχή είναι η ανιδιοτελής αγάπη του δασκάλου προς τους μαθητές του. Ο παιδαγωγός πρέπει να αγαπάει τον μαθητή του χωρίς να επιδιώκει κάποιο αντάλλαγμα. Ο Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος τονίζει ιδιαίτερα το «φιλείν και φιλείσθαι» να αγαπάει δηλαδή ο δάσκαλος τον μαθητή και να αγαπιέται από αυτόν, ως βασικό στοιχείο που καθιστά αποτελεσματική την διδασκαλία. Ο Άγιος Γρηγόριος υποστηρίζει ότι ο μαθητής ενθουσιάζεται όταν βλέπει τον δάσκαλο να τον πλησιάζει με αγάπη και δεν τον παραγκωνίζει. Άλλη βασική παιδαγωγική αρχή είναι το παράδειγμα του δασκάλου. Ο δάσκαλος κατά τον Άγιο Ιωάννη τον Χρυσόστομο θα πρέπει πρωταρχικά να είναι δάσκαλος του εαυτού του. Ο Άγιος Βασίλειος τονίζει ότι ο δάσκαλος οφείλει να είναι νόμος έμψυχος και κανών αρετής. Να διδάσκεις με το παράδειγμά σου ή να μην διδάσκεις καθόλου, πρεσβεύει ο Άγιος Γρηγόριος, διότι το να διδάσκει κανείς μόνο με τα λόγια είναι χαρακτηριστικό του υποκριτή και όχι του δασκάλου. Ακόμη, σύμφωνα με τον Άγιο Γρηγόριο τον Θεολόγο ο δάσκαλος πρέπει να έχει γνώσεις ψυχολογίας για να καλλιεργήσει τις ψυχικές δυνάμεις του μαθητή και επίσης να είναι αμνησικάκος και καθόλου κενόδοξος (Καρατζάς, 2012). Στα πλαίσια της εργασίας μας θα περιοριστούμε σε αυτά τα βασικά στοιχεία, ωστόσο πολλά θα μπορούσαν να γραφτούν για την παιδαγωγική συνεισφορά των Τριών Ιεραρχών.

## Κεφάλαιο 4

### 4. Ερευνητικό μέρος

#### 4.1 Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, αν μελετήσουμε την ερευνητική βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε ότι το φαινόμενο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στον σχολικό χώρο στην Ελλάδα δεν παρουσιάζει την ίδια έκταση και ένταση σε σύγκριση με άλλες χώρες, παρόλα αυτά είναι υπαρκτό, αλλά επίσης παρουσιάζει και μία αυξητική τάση, και απαιτεί αντιμετώπιση (Μανιάτης, 2010). Το γεγονός της σπουδαιότητας του φαινομένου αυτού σε συνδυασμό με την επιθυμία μας να αποτυπώσουμε τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στον σχολικό χώρο μας οδήγησαν στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας επικεντρώθηκαν γύρω από τις συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, γύρω από την συχνότητα εκδήλωσης αυτών των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, γύρω από τα αίτια εμφάνισης αυτών των προβληματικών συμπεριφορών κατά την άποψη των δασκάλων, γύρω από τις μεθόδους πρόληψης αυτών των συμπεριφορών από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τέλος γύρω από τους τρόπους με τους οποίους επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν αυτές τις συμπεριφορές των μαθητών. Τέτοια ερωτήματα της έρευνάς μας είναι: Ποιες είναι οι συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που συναντούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις τάξεις τους; Είναι μεγάλη η συχνότητα εκδήλωσης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών; Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η βασική αιτία εμφάνισης αυτών των προβληματικών συμπεριφορών; Σε ποιες ενέργειες και πόσο συχνά καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών; Δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές; Χρησιμοποιούν τον διάλογο και την συζήτηση; Αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών; Ενθαρρύνουν τους μαθητές; Χρησιμοποιούν αμοιβές; Δημιουργούν «άγραφα συμβόλαια» με ορισμένους μαθητές; Χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές μεθόδους; Κινούνται σε όλο τον χώρο της αίθουσας; Επιδιώκουν συνεργασίες με τους μαθητές; Θεσπίζουν κανόνες; Χρησιμοποιούν υλικές αμοιβές (π.χ. δώρα) και καλή βαθμολογία για την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών; Επίσης, για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών τα αντίστοιχα ερωτήματα είναι: Πόσο συχνά

χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί την συζήτηση-διάλογο, την χρήση ποινών, την στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων, την απειλή, την εσκεμμένη παράβλεψη της προβληματικής συμπεριφοράς, την προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων, την σωματική τιμωρία, τη διακοπή του μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τους μαθητές, την επίπληξη, την απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή, τη χρήση μη λεκτικών σημάτων, τη χρήση χιούμορ, την υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή και την προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία. Επιπρόσθετα, τόσο στο θέμα της πρόληψης όσο και της αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών τι άλλο κάνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο;

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε με χρήση γραπτού ερωτηματολογίου, όπου τα υποκείμενα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Κιλκίς και Σερρών στην περίπτωση μας, είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το ζήτημα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στον χώρο του σχολείου.

**Οι βασικές υποθέσεις της έρευνάς μας είναι οι εξής:**

- 1) Υποθέτουμε ότι οι συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών είναι η επιθετικότητα και η παρενόχληση των συμμαθητών τους.
- 2) Υποθέτουμε ότι η συχνότητα εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς από τους μαθητές στο σχολείο είναι αρκετά μεγάλη.
- 3) Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον ως την σημαντικότερη αιτία εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών.
- 4) Υποθέτουμε ότι για την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο η αύξηση των κινήτρων των μαθητών και η θέσπιση κανόνων.
- 5) Υποθέτουμε ότι η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών επιχειρείται ως επί το πλείστον μέσω συζήτησης και στέρησης ευχάριστων δραστηριοτήτων.

Οι υποθέσεις αυτές αποτέλεσαν τον άξονα της ερευνητικής μας εργασίας.



## **4.2 Μεθοδολογία**

### **4.2.1 Η δειγματοληψία της έρευνας**

Η δειγματοληψία της έρευνάς μας αναφέρεται σε πληθυσμό εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Κιλκίς και Σερρών. Για να επιλέξουμε το δείγμα της έρευνας ακολουθήσαμε την κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία (Παρασκευόπουλος, 1993). Όπως αναφέρει η Ράντζου (2002, σελ. 311): «Σύμφωνα με την μέθοδο αυτή ο πληθυσμός με βάση ορισμένα κριτήρια όπως το φύλο, η ηλικία, η μόρφωση, το οικονομικό επίπεδο, το επάγγελμα, ο τόπος κατοικίας ταξινομείται σε επιμέρους ομάδες. Στη συνέχεια καθορίζεται η ποσοστιαία αναλογία κάθε κατηγορίας σε ολόκληρο τον πληθυσμό>>». Ως μονάδα δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε το σχολείο, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα διεξήχθη τόσο σε αστικά και ημιαστικά, καθώς και σε αγροτικές περιοχές των Νομών Κιλκίς και Σερρών.

Η επιλογή της δειγματοληψίας κατά στρώματα ήταν συνειδητή από την πλευρά μας, διότι όπως αναφέρει η Ράντζου (2002) η στρωματοποίηση δίνει τη δυνατότητα για μεγαλύτερη ακρίβεια, ενώ ταυτόχρονα συντελεί στο να μειωθεί το τυπικό σφάλμα.

### **4.2.2 Μέσο συλλογής δεδομένων**

Το μέσο που χρησιμοποιήσαμε για να συλλέξουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας ήταν το ερωτηματολόγιο. Όπως αναφέρει ο Φίλιας (2004) σε αντίθεση προς τις ψυχοθεραπευτικές συνεντεύξεις οι οποίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο υποκείμενο, το περιεχόμενο ενός ερωτηματολογίου καθορίζεται περισσότερο από το αντικείμενο της έρευνας, παρά από τις ανάγκες του υποκειμένου. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις περιμένουμε απαντήσεις που εξαρτώνται και από τις ίδιες τις ερωτήσεις που μπαίνουν, και γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η μορφή των ερωτήσεων. Ένα καλό ερωτηματολόγιο βοηθά τον ερωτώμενο, αντίθετα μία αδέξια ερώτηση είναι πιθανό να ενοχλήσει και να παρερμηνέψει ορισμένο αριθμό απαντήσεων και γι' αυτό το λόγο το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να ακολουθεί τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των ερωτώμενων, να βρίσκεται στο επίπεδό τους, να τους προξενεί ενδιαφέρον, να μην τους προσβάλλει και να δημιουργεί μία ευνοϊκή ατμόσφαιρα (Φίλιας, 2004). Από την πλευρά μας καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας να ανταποκρίνονται στις παραπάνω απαιτήσεις. Βέβαια, όπως

σημειώνει ο Φίλιας (2004) δυστυχώς δεν υπάρχουν απόλυτοι κανόνες που να επιτρέπουν την κατασκευή καλών ερωτηματολογίων, παρά μόνο συμβουλές ώστε να πετύχει κάποιος ένα λιγότερο κακό ερωτηματολόγιο, γιατί το ερωτηματολόγιο κατά κάποιον τρόπο αποτελεί συμβιβασμό για το βάθος και για την έκταση του τομέα έρευνας, που επιβάλλει επιλογή μεταξύ βασικών δυνατών ερωτήσεων και ερωτήσεων που θυσιάζονται για την ασφάλεια του συνόλου, για παράδειγμα προβλέπεται ότι κάποιοι ερωτώμενοι ίσως να μην θελήσουν να δώσουν απάντηση, ή σε άλλο σημείο ενδεχομένως να μην θελήσουν να πουν την αλήθεια. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας εμπνεύστηκαν από το ερωτηματολόγιο του Δουλγέρη (2014) και της Τσάμη (2011) οι οποίοι τα χρησιμοποίησαν στα πλαίσια των διπλωματικών τους εργασιών. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου, καθώς και η δομή του υπήρξαν ιδιαίτερα σημαντικά ζητήματα στα πλαίσια της εργασίας, καθώς θα έπρεπε να εναρμονίζονται με τους βασικούς άξονες της ερευνητικής προσπάθειας που διατυπώθηκαν στις υποθέσεις.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 13 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1-5 αναφέρονται σε προσωπικά στοιχεία και καλύπτουν το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, τις βασικές σπουδές και την επιμόρφωση – μετεκπαίδευση. Οι ερωτήσεις 6 και 8 καλύπτουν την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση που σχετίζεται με τις συχνότερες μορφές προβληματικών συμπεριφορών. Η ερώτηση 7 καλύπτει την δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση που σχετίζεται με την συχνότητα εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών. Η ερώτηση 9 καλύπτει την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση που σχετίζεται με τα αίτια εμφάνισης των προβληματικών συμπεριφορών. Οι ερωτήσεις 10 και 11 καλύπτουν την τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση που έχει σχέση με την πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών. Τέλος, οι ερωτήσεις 12 και 13 καλύπτουν την τελευταία ερευνητική μας υπόθεση που αναφέρεται στους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στον χώρο του σχολείου.

Οι περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου, ωστόσο δίνεται και η δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν και την άποψή τους και με μια ανοιχτή ερώτηση (τι άλλο;). Ωστόσο, θα πρέπει να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία για την συμπλήρωση αυτών των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου.

Τέλος, σε ό, τι αφορά τις ερωτήσεις 6-13 αξίζει να σημειωθεί ότι οι 2 από αυτές δέχονται απαντήσεις που κυμαίνονται από το «καθόλου σημαντικό» ως το

«πάρα πολύ σημαντικό». Στη μία η διαβάθμιση ακολουθεί μία οχταβάθμια κλίμακα Likert ενώ στην άλλη η διαβάθμιση είναι πενταβάθμια. Οι υπόλοιπες 6 ακολουθούν μία πενταβάθμια κλίμακα Likert και αφορούν συχνότητα εμφάνισης και βαθμό αποτελεσματικότητας.

### 4.2.3 Διεξαγωγή της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας ξεκίνησε τον Μάιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον ίδιο μήνα με απόλυτη επιτυχία. Σε αυτό βοήθησε η συνεργασία των διευθυντών των σχολείων καθώς και των εκπαιδευτικών οι οποίοι έδειξαν θετική διάθεση στην γρήγορη και σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η διάθεση και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με την προσωπική μας παρουσία. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποφεύχθηκε και το πρόβλημα της επιστροφής των ασυμπλήρωτων ερωτηματολογίων. Στο ερωτηματολόγιο υπάρχει μία εισαγωγική παράγραφος στην οποία περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας και τονίζεται η ανωνυμία της, ενώ δίνονται και λεπτομερείς οδηγίες για την συμπλήρωσή του. Τα στοιχεία αυτά τονίστηκαν και από τον ερευνητή προς τα υποκείμενα της έρευνας προφορικά και επιπλέον υπήρξε και η παρότρυνση προς όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν να απαντήσουν με ειλικρίνεια και ακρίβεια, γεγονός που θα βοηθούσε σημαντικά στην επιτυχημένη έκβαση της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εκφράστηκαν και ορισμένες απορίες σε κάποια από τα ερωτήματά του από μεμονωμένα άτομα που ζητούσαν διευκρινήσεις για καλύτερη κατανόηση. Το ζήτημα αυτό ξεπεράστηκε με προσωπική παρέμβαση και υποστήριξη από τον ερευνητή που παρείχε και τις απαιτούμενες διευκρινήσεις. Ο μέσος χρόνος της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν τα 15 λεπτά, όση περίπου είναι δηλαδή η διάρκεια ενός σχολικού διαλείμματος. Και εδώ βέβαια υπήρξαν ορισμένες διακυμάνσεις, αφού κάποιοι εκπαιδευτικοί το συμπλήρωσαν γρηγορότερα, ενώ κάποιοι άλλοι χρησιμοποίησαν και επιπλέον χρόνο για την συμπλήρωσή του.

## **4.3 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας**

### **4.3.1 Εισαγωγή**

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας εκπονήθηκε έρευνα όπως προαναφέραμε με στόχο τη διερεύνηση ύπαρξης προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη και τη στάση των εκπαιδευτικών της Α'θμιας εκπαίδευσης για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους. Τα ερωτήματα στα οποία στοχεύει να απαντήσει η έρευνα είναι τα εξής:

- 1) Ποια είναι τα παραδείγματα προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζονται συχνότερα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και ποια από αυτά θεωρούνται ως ιδιαίζόντως σοβαρά από τους εκπαιδευτικούς;
- 2) Ποια είναι τα κύρια αίτια εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς σύμφωνα με τους δασκάλους;
- 3) Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι διάφορες ενέργειες πρόληψης προβληματικών συμπεριφορών και πόσο αποτελεσματική θεωρούν την κάθε ενέργεια;
- 4) Πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών και πόσο δραστικές τις θεωρούν;
- 5) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, βασικές σπουδές) επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη σοβαρότητα των προβληματικών συμπεριφορών, τα αίτια που τις προκαλούν και τις μεθόδους πρόληψης και αντιμετώπισης;

### **4.3.2 Ανάλυση του δείγματος**

Για το σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 100 δασκάλων με διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά ώστε να μελετηθεί αν αυτά επηρεάζουν τις απόψεις τους. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 35 άντρες και 65 γυναίκες. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό ως προς το οποίο μελετάται το δείγμα της έρευνας είναι η ηλικία. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το 75% των δασκάλων είναι άνω των 40 ετών και κάτω των 50 ετών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το 57% έχει περισσότερα από 15 χρόνια προϋπηρεσίας ενώ μόλις το 5% εργάζονται το πολύ 5 χρόνια. Σχετικά

με τις βασικές σπουδές υπήρξαν 4 άτομα που δεν απάντησαν. Ωστόσο οι υπόλοιποι 96 είναι σχεδόν μοιρασμένοι ανάμεσα σε αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας και αποφοίτους Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά για την κάθε κατηγορία, φαίνονται στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

*Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και τις βασικές σπουδές*

<b>Δημογραφικό χαρακτηριστικό</b>	<b>Συχνότητες</b>	<b>Ποσοστά</b>
<b>Φύλο (N=100)</b>		
Αντρας	35	35%
Γυναίκα	65	65%
<b>Ηλικία (N=100)</b>		
21-30 ετών	4	4%
31-40 ετών	21	21%
41-50 ετών	37	37%
51-60 ετών	38	38%
Άνω των 60 ετών	0	0%
<b>Έτη υπηρεσίας (N=100)</b>		
0-5 έτη	5	5%
6-10 έτη	13	13%
11-15 έτη	25	25%
16-20 έτη	30	30%
21 έτη και περισσότερα	27	27%
<b>Βασικές σπουδές (N=96)</b>		
Απόφοιτος/η Παιδαγωγικής Ακαδημίας	45	46,9%
Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	51	53,1%

Η τελευταία ερώτηση αφορά την επιπλέον επιμόρφωση που ίσως έχουν πραγματοποιήσει οι εκπαιδευτικοί. Από τους 54 εκπαιδευτικούς που απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση, το 63,8% δήλωσε ότι έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα κάποιου Π.Ε.Κ. (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο). Οι συνολικές απαντήσεις παρατίθενται στον Πίνακα 2. Στην επιλογή «Άλλο» περιλαμβάνονται σεμινάρια για εκπαιδευτές ενηλίκων, επιμορφωτικά σεμινάρια και δεύτερο πτυχίο.

Πίνακας 2

*Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με την επιμόρφωση που κατέχουν*

<b>Είδος επιμόρφωσης</b>	<b>Συχνότητες</b>	<b>Ποσοστά</b>
Διδασκαλείο	3	5,6%
Π.Ε.Κ.	40	74,1%
Μεταπτυχιακός τίτλος	12	22,2%

### 4.3.3 Μέθοδοι της στατιστικής ανάλυσης

Σε αυτή την παράγραφο, παρουσιάζονται λεπτομερώς οι μέθοδοι στις βασίστηκε ο εκπονητής της εργασίας για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που ακολουθούν. Αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι έλεγχοι και τα στατιστικά μέτρα αποτελούν εργαλεία του στατιστικού πακέτου SPSS 23 (Statistical Package for Social Services).

Αρχικά, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια ακολουθεί ο έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών για τα διάφορα επίπεδα των κατηγορικών μεταβλητών.

Σε περιπτώσεις όπως το φύλο όπου έχουμε 2 δυνατές απαντήσεις, ο έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών εφαρμόζεται με το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Το τεστ προσφέρει κάθε φορά δύο δυνατά αποτελέσματα αναλόγως με το αν ισχύει ή όχι η ισότητα των διακυμάνσεων στα 2 επίπεδα της κατηγορικής μεταβλητής (αυτό ελέγχεται με το τεστ του Levene). Συγκεκριμένα, το Independent Samples t-test ελέγχει την μηδενική υπόθεση  $H_0$ : οι μέσες τιμές είναι ίσες έναντι της εναλλακτικής  $H_1$ : οι μέσες τιμές είναι σημαντικά διαφορετικές. Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται σε επίπεδο σημαντικότητας (περιθώριο σφάλματος) 5% αν η τιμή Sig. value του ελέγχου είναι μικρότερη από 0,05. (Πραμαγγιούλης, 2008, σελ. 16-18)

Ωστόσο, για να εφαρμοστεί αυτός ο έλεγχος πρέπει να ισχύει η κανονικότητα των δεδομένων για κάθε επίπεδο της κατηγορικής μεταβλητής. Αυτή η υπόθεση ελέγχεται με το τεστ των Kolmogorov-Smirnov. Αυτό το τεστ ελέγχει σε επίπεδο σημαντικότητας 5% την μηδενική υπόθεση  $H_0$ : τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή έναντι της  $H_1$ : τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Το κριτήριο για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης είναι να προκύψει τιμή Sig. value μικρότερη από 0,05. (Χαλικιάς, Μανωλέσσου, Λάλου, 2015, σελ. 184-186)

Αν η κανονικότητα των δεδομένων δεν επαληθεύεται, τότε χρησιμοποιείται ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος των Wilcoxon-Mann-Whitney που ελέγχει ισότητα των διαμέσων με επίπεδο σημαντικότητας 5%. (Τσαγρής, 2014, σελ. 77-79)

Ωστόσο, ακόμη κι αν δεν επαληθεύεται η κανονικότητα των δεδομένων με το τεστ των Kolmogorov-Smirnov τρόπος να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο. Σύμφωνα με το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα αν το δείγμα αποτελείται από τουλάχιστον 30 παρατηρήσεις, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι παρατηρήσεις ακολουθούν προσεγγιστικά την κανονική κατανομή. (Τσαγρή, 2014, σελ. 73)

Στις περιπτώσεις όπου η κατηγορική μεταβλητή έχει περισσότερα από 2 επίπεδα, ο έλεγχος μέσω των τιμών γίνεται με την Ανάλυση Διακύμανσης (Analysis of Variance – ANOVA). Το επίπεδο σημαντικότητας είναι και πάλι 5% και η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών απορρίπτεται όταν  $\text{Sig. value} < 0,05$ . Όμως για να εφαρμοστεί η Ανάλυση Διακύμανσης θα πρέπει να ισχύει η ανεξαρτησία, η ομοσκεδαστικότητα και η κανονικότητα των καταλοίπων. Αν παραβιάζεται έστω και μία συνθήκη, τότε εφαρμόζεται ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος των Kruskal-Wallis για τον έλεγχο της ισότητας των διαμέσων. (Πραμαγγιούλης, 2008, σελ. 68-70, 80-82)

#### **4.3.4. Αποτελέσματα- Περιγραφική στατιστική**

Σε αυτή την ενότητα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συγκεκριμένα μελετώνται κάθε φορά η μέση τιμή και η διακύμανση των απαντήσεων των 100 δασκάλων στις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης διαφόρων «προβληματικών» συμπεριφορών στο πλαίσιο του σχολείου. Οι απαντήσεις κωδικοποιούνται ως εξής: Καθόλου (1), Λίγο (2), Αρκετά (3), Πολύ (4) και Πάρα πολύ (5). Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 3) δίνονται τα κυριότερα περιγραφικά μέτρα των απαντήσεων. Όπως φαίνεται, οι πιο συχνές συμπεριφορές είναι η επικοινωνία με τους συμμαθητές (M.T.=3.46, T.A.=-0.869), η απόπειρα έκφρασης από την μεριά του μαθητή χωρίς να πάρει το λόγο (M.T.=3.31, T.A.=0.849), η διακοπή των άλλων όταν μιλάνε (M.T.=3.22, T.A.=0.894) και η αδιαφορία την ώρα του μαθήματος (M.T.=3.07, T.A.=0.961). Αντίθετα, λιγότερο συχνά εμφανίζεται η διάθεση για καταστροφή (M.T.=1.85, T.A.=1.039) και η κλοπή αντικειμένων (M.T.=1.62, T.A.=1.025). Αξίζει, να σημειωθεί ότι οι περιπτώσεις όπου ο μαθητής «πετάγεται» χωρίς να ζητήσει το λόγο και η περίπτωση να μιλάει με τους συμμαθητές του είναι φαινόμενα που τα έχουν συναντήσει και οι 100 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισης. Επίσης, η

έλλειψη συνεργασίας και η καθυστερημένη έλευση στο σχολείο μπορεί να είναι έως και πολύ συχνά φαινόμενα αλλά όχι πάρα πολύ συχνά.

### Πίνακας 3

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι δάσκαλοι για τη συχνότητα εμφάνισης «προβληματικών» συμπεριφορών*

Αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Μιλάει με τους συμμαθητές του.**	2	5	3,46	0,869
Όταν θέλει να μιλήσει «πετάγεται» και δε ζητάει το λόγο.	2	5	3,31	0,849
Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε.	1	5	3,22	0,894
Δεν προσέχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αδιαφορεί γι' αυτό.*	1	5	3,07	0,961
Είναι ανήσυχο και δεν κάθεται φρόνιμα.*	1	5	3,05	0,941
Ενοχλεί τα παιδιά που βρίσκονται γύρω του.*	1	5	3,03	1,044
Επιζητεί διαρκώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.*	1	5	2,99	1,120
Προκαλεί ενοχλητικούς θορύβους.	1	5	2,82	1,067
Έχει επιθετική συμπεριφορά και εμπλέκεται σε καβγάδες.*	1	5	2,57	1,318
Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού.**	1	5	2,55	1,123
Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.****	1	5	2,53	0,833
Δε συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.*	1	4	2,48	0,813
Λέει ψέματα.*	1	5	2,46	1,023
Συμπεριφέρεται με αυθάδεια και αγένεια απέναντι στους άλλους.	1	5	2,41	1,111
Παρουσιάζει υπεροπτική συμπεριφορά.**	1	5	2,18	1,029
Πετάει διάφορα μικροαντικείμενα προς τους συμμαθητές του.**	1	5	2,16	1,062
Απουσιάζει αδικαιολόγητα από το σχολείο.*	1	5	2,10	1,120
Βρίζει και βλασφημεί.*	1	5	2,10	1,074
Έρχεται καθυστερημένα στο σχολείο.**	1	4	2,02	0,963
Ανταλλάσσει σημειώματα με	1	5	1,87	0,909



άλλους μαθητές.***				
Εμφανίζει καταστροφική διάθεση.**	1	5	1,85	1,039
Κλέβει αντικείμενα.***	1	5	1,62	1,025

\*Υπάρχει μια χαμένη τιμή (1 δάσκαλος δεν απάντησε).

\*\*Υπήρξαν 2 χαμένες τιμές.

\*\*\*Υπήρξαν 3 χαμένες τιμές.

\*\*\*\*Υπήρξαν 4 χαμένες τιμές.

Στη συνέχεια, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να απαντήσουν για τη συχνότητα με την οποία λαμβάνουν χώρα τα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη τους. Όπως φαίνεται, σε γενικές γραμμές η εμφάνιση «προβληματικών» συμπεριφορών εντός της τάξης είναι φαινόμενο που εντοπίζεται λίγο ή αρκετά (Μ.Τ.=2.58, Τ.Α.=0.771).

Ακόμη, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν τις πιο κύριες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς σε μια κλίμακα από το 1 έως το 8 όπου στη θέση 1 βρίσκεται η πιο σοβαρή περίπτωση κατά τη γνώμη των δασκάλων. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 4. Συγκεκριμένα, οι πιο ασήμαντες μορφές, σύμφωνα με τους 100 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι οι αδικαιολόγητες απουσίες (Μ.Τ.=5.70, Τ.Α.=1.982) και η καταστροφή ή κλοπή ξένων αντικειμένων (Μ.Τ.=5.52, Τ.Α.=2.513). Αντίθετα, ανάμεσα στις πιο σημαντικές περιλαμβάνονται η επιθετική συμπεριφορά (Μ.Τ.=3.12, Τ.Α.=2.079) και η ενόχληση των συμμαθητών (Μ.Τ.=3.49, Τ.Α.=1.965). Αξίζει να σημειωθεί ότι το βρίσιμο δεν αποτελεί την σημαντικότερη προβληματική συμπεριφορά για κανέναν εκπαιδευτικό.

#### Πίνακας 4

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας για τις πιο κύριες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς*

Αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών*	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Έχει επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους.	1	8	3,12	2,079
Ενοχλεί τους συμμαθητές του.	1	8	3,49	1,965
Αδιαφορεί για το μάθημα.	1	8	3,86	2,434
Δε συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και είναι αναιδής απέναντί του.	1	8	4,14	1,981
Δε συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	1	8	5,03	1,981
Βρίζει συχνά και βλασφημεί.	2	8	5,14	1,886
Κλέβει ή καταστρέφει	1	8	5,52	2,513

αντικείμενα άλλων. Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί κατά την προσέλευσή του στο μάθημα.	1	8	5,70	1,982
---	---	---	------	-------

\*Σε κάθε περίπτωση υπάρχουν 7 χαμένες τιμές (7 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν).

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κρίθηκαν να αξιολογήσουν τα αίτια προβληματικών συμπεριφορών σε μια κλίμακα από το 1 (Πολύ σημαντικό) έως το 5 (Ελάχιστο σημαντικό). Οι απαντήσεις τους αναγράφονται στον Πίνακα 5. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η οικογένεια (Μ.Τ.=1.36, Τ.Α.=0.835) και αμέσως μετά η τηλεόραση και τα υπόλοιπα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μ.Τ.=2.39, Τ.Α.=1.050). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ρόλο τους ως τον τελευταίο ανάμεσα στα αίτια εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών εντός της τάξης (Μ.Τ.=4.29, Τ.Α.=0,994).

#### Πίνακας 4

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας για τα κυριότερα αίτια εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς*

Αίτια εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς*	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Οικογενειακό περιβάλλον	1	5	1,36	0,835
Τηλεόραση και άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης	1	5	2,39	1,050
Μαθητής	1	5	3,42	1,167
Σχολικό περιβάλλον	1	5	3,54	0,845
Εκπαιδευτικός	1	5	4,29	0,994

\*Σε κάθε περίπτωση υπάρχουν 4 χαμένες τιμές (4 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν).

Η επόμενη ερώτηση αφορά τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προληπτικά ώστε να μην υπάρξει εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5 οι πιο συχνές προληπτικές μέθοδοι είναι ο διάλογος (Μ.Τ.=4.42, Τ.Α.=0.686), η ενθάρρυνση των μαθητών (Μ.Τ.=4.39, Τ.Α.=0.584) και η θέσπιση κανόνων (Μ.Τ.=4.23, Τ.Α.=0.839). Αντίθετα, οι υλικές αμοιβές αποτελούν την σπανιότερη μέθοδο (Μ.Τ.=2.12, Τ.Α.=0.977). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν πάρα πολύ συχνά τις υλικές αμοιβές ως μέθοδο πρόληψης προβληματικών συμπεριφορών ενώ ταυτόχρονα όλοι χρησιμοποιούν έστω και σε μικρό βαθμό («Λίγο») το διάλογο, την ενθάρρυνση των μαθητών, τη θέσπιση κανόνων, τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και τη συνεχή εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης.

#### Πίνακας 5

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της συχνότητας χρήσης προληπτικών μέτρων για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών εντός της τάξης

Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Χρήση διαλόγου-συζήτησης*	2	5	4,42	0,686
Ενθάρρυνση των μαθητών	3	5	4,39	0,584
Θέσπιση κανόνων	2	5	4,23	0,839
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	2	5	4,18	0,757
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	3	5	4,17	0,711
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	2	5	4,13	0,734
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	1	5	3,91	0,854
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	1	5	3,75	1,067
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων*	1	5	3,47	0,951
Χρήση αμοιβών**	1	5	3,28	0,939
Καλή βαθμολογία***	1	5	2,88	1,100
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	1	5	2,78	1,079
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	1	5	2,12	0,977

\*Υπήρξε 1 χαμένη τιμή (1 εκπαιδευτικός δεν απάντησε)

\*\* Υπήρξαν 2 χαμένες τιμές.

\*\*\*Υπήρξαν 5 χαμένες τιμές.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κρίνουν την αποτελεσματικότητα των προηγούμενων μεθόδων (Πίνακας 6). Όπως φαίνεται, οι πιο συχνές μέθοδοι πρόληψης προβληματικών συμπεριφορών είναι και οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι για τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το διάλογο (Μ.Τ.=4.48, Τ.Α.=0.785) και την ενθάρρυνση των μαθητών (Μ.Τ.=4.45, Τ.Α.=0.732). Αντίθετα, στις λιγότερο αποτελεσματικές μεθόδους περιλαμβάνονται η καλή βαθμολογία (Μ.Τ.=2.84, Τ.Α.=1.095) και οι υλικές αμοιβές (Μ.Τ.=2.18, Τ.Α.=0.989). Αξίζει και πάλι να σημειωθεί ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διάλογος δεν είναι καθόλου αποτελεσματικό μέτρο ενώ άλλοι απάντησαν ως πάρα πολύ αποτελεσματική την υλική αμοιβή (δώρα) και την καλή βαθμολογία.

#### Πίνακας 6

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις του μεγέθους αποτελεσματικότητας των μεθόδων πρόληψης προβληματικών συμπεριφορών

Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	1	5	4,48	0,785
Ενθάρρυνση των μαθητών*	2	5	4,45	0,732
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	2	5	4,34	0,768
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	2	5	4,29	0,808
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	2	5	4,17	0,766
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	2	5	4,16	0,801
Θέσπιση κανόνων**	2	5	4,10	0,902
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	1	5	3,77	1,024
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	2	5	3,74	0,895
Χρήση αμοιβών**	1	5	3,13	1,012
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές*	1	5	2,96	1,029
Καλή βαθμολογία***	1	5	2,84	1,095
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	1	5	2,18	0,989

\*Υπήρξε 1 χαμένη τιμή (1 εκπαιδευτικός δεν απάντησε)

\*\* Υπήρξαν 2 χαμένες τιμές.

\*\*\*Υπήρξαν 5 χαμένες τιμές.

Στη συνέχεια οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν για τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές ώστε να αντιμετωπίσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές εντός της τάξης. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7 πρώτος είναι και πάλι ο διάλογος (M.T.=4.43, T.A.=0.728) και ακολουθούν η υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή (M.T.=3.98, T.A.=0.903) και η χρήση χιούμορ (M.T.=3.46, T.A.=0.892). Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι απειλές (M.T.=1.90, T.A.=0.793), η απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή (M.T.=1.60, T.A.=0.717) καθώς και η σωματική τιμωρία (M.T.=1.00, T.A.=0.000). Αξίζει να τονιστεί ότι υπήρξαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά τις απειλές ή την απομάκρυνση από την αίθουσα και την παραπομπή στον διευθυντή ως μέτρα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών

ενώ όλοι, ανεξαιρέτως, συμφωνούν ότι δε χρησιμοποιούν τη σωματική τιμωρία ως μέσο αποκατάστασης της τάξης.

### Πίνακας 7

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της συχνότητας εφαρμογής διαφόρων μεθόδων για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη*

Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συζήτηση – διάλογος	2	5	4,43	0,728
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή*	2	5	3,98	0,903
Χρήση χιούμορ***	1	5	3,46	0,892
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	1	5	2,98	0,995
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	1	5	2,95	0,914
Επίπληξη	1	5	2,74	0,883
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων**	1	5	2,53	0,933
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	1	5	2,36	1,138
Χρήση ποινών*	1	5	2,34	0,717
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά*	1	4	2,26	0,996
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία****	1	5	2,06	0,920
Απειλή**	1	4	1,90	0,793
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή***	1	4	1,60	0,717
Σωματική τιμωρία	1	1	1,00	0,000

\*Υπήρξε 1 χαμένη τιμή (1 εκπαιδευτικός δεν απάντησε)

\*\* Υπήρξαν 2 χαμένες τιμές.

\*\*\*Υπήρξαν 3 χαμένες τιμές.

\*\*\*\*Υπήρξαν 5 χαμένες τιμές.

Η τελευταία ερώτηση αφορά την αποτελεσματικότητα των παραπάνω μεθόδων (Πίνακας 8). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το πόσο πιστεύουν ότι βοηθούν οι προηγούμενες μέθοδοι στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών εντός της τάξης. Όπως φαίνεται, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς είναι και αυτές που θεωρούνται πιο αποτελεσματικές, δηλαδή ο διάλογος (Μ.Τ.=4.36, Τ.Α.=0.853), η υπενθύμιση των κανόνων (Μ.Τ.=3.87, Τ.Α.=1.052) και η χρήση χιούμορ (Μ.Τ.=3.63, Τ.Α.=0.900). Οι λιγότερο αποτελεσματικές μέθοδοι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον

διευθυντή (M.T.=1.88, T.A.=0.866), η απειλή (M.T.=1.76, T.A.=0.710) και η σωματική τιμωρία (M.T.=1.04, T.A.=0.199). Επίσης, αξίζει να τονιστεί ότι δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός που να θεωρεί εντελώς αναποτελεσματικές μεθόδους τη χρήση διαλόγου, την υπενθύμιση των κανόνων αι τη χρήση χιούμορ ενώ τουλάχιστον ένας απάντησε ότι η σωματική τιμωρία μπορεί να είναι έστω και σε μικρό βαθμό αποτελεσματική («Λίγο»).

### Πίνακας 7

*Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της συχνότητας εφαρμογής διαφόρων μεθόδων για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη*

Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συζήτηση – διάλογος (N=98)	2	5	4,36	0,853
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή (N=98)	2	5	3,87	1,052
Χρήση χιούμορ (N=95)	2	5	3,63	0,900
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων (N=98)	1	5	2,90	1,010
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή (N=98)	1	5	2,77	0,982
Στέριση ευχάριστων δραστηριοτήτων (N=98)	1	5	2,64	1,115
Χρήση μη λεκτικών σημάτων (N=96)	1	5	2,43	1,140
Επίπληξη (N=96)	1	4	2,41	0,762
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά (N=98)	1	5	2,29	1,035
Χρήση ποινών (N=98)	1	5	2,22	0,947
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία (N=93)	1	5	2,13	0,887
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή (N=94)	1	4	1,88	0,866
Απειλή (N=95)	1	4	1,76	0,710
Σωματική τιμωρία (N=98)	1	2	1,04	0,199

#### 4.3.5 Επαγωγική στατιστική

Σε αυτό το τμήμα της στατιστικής ανάλυσης, παρατίθενται τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση ελέγχεται κάποιο από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με τις πιο κύριες μορφές προβλημάτων

συμπεριφοράς των μαθητών και τα σημαντικότερα αίτια αυτών. Επίσης ελέγχεται η συχνότητα χρήσης και ο βαθμός αποτελεσματικότητας των διαφόρων μεθόδων για την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών και των μεθόδων αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών όταν εμφανίζονται εντός της τάξης.

Το πρώτο χαρακτηριστικό που ελέγχθηκε με τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι το φύλο. Συγκεκριμένα, ελέγχεται αν οι μέσες τιμές των απαντήσεων αντρών και γυναικών είναι περίπου ίσες ή αν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Για να αποφασιστεί ποιο τεστ θα χρησιμοποιηθεί (Independent Samples t-test ή τεστ των Wilcoxon-Mann-Whitney) θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος κανονικότητας δεδομένων των Kolmogorov-Smirnov. Ωστόσο, επειδή το πλήθος των δύο δειγμάτων είναι αρκετά μεγάλο (πάνω από 30 παρατηρήσεις) η κανονικότητα των δεδομένων μπορεί να υποτεθεί μέσω του Κεντρικού Οριακού Θεωρήματος.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος, οι γυναίκες θεωρούν σημαντικά πιο αποτελεσματική την συνεχή εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης ως μέσο πρόληψης προβληματικών συμπεριφορών ( $t(98)=-2.218$ ,  $p=0.029$ ). Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο συχνά από τους άντρες συναδέλφους τους την απομάκρυνση των παιδιών από την τάξη και την παραπομπή στον διευθυντή για να αντιμετωπίσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά εντός της τάξης ( $t(95)=-2.079$ ,  $p=0.040$ ).

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σε σχέση με την ηλικία τους. Ωστόσο, στην κλάση των εκπαιδευτικών από 21-30 ετών υπάρχουν μόνο 4 άτομα και επειδή το μικρό πλήθος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, αυτοί ενοποιήθηκαν με την αμέσως επόμενη κλάση. Συνεπώς, η ο έλεγχος έγινε ανάμεσα σε τρεις ηλικιακές ομάδες: 21-40 ετών, 41-50 ετών και 51-60 ετών. Όπως παρατηρήθηκε, ο έλεγχος μέσω των τιμών με την εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης δεν μπορεί να εφαρμοστεί γιατί παραβιάζεται η κανονικότητα των καταλοίπων. Σε αυτή την περίπτωση θα πραγματοποιηθεί ο μη παραμετρικός έλεγχος των Kruskal-Wallis.

Από τον Πίνακα 2 του Παραρτήματος φαίνεται ότι η συχνότητα εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη διαφέρει σημαντικά ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών ( $\chi^2(2)=7.175$ ,  $p=0.028$ ). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, δίνουν διαφορετική σημασία στην ευθύνη της οικογένειας σε περιπτώσεις προβληματικών συμπεριφορών ( $\chi^2(2)=6.215$ ,  $p=0.045$ ). Ακόμη, η ηλικία επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με

τη συχνότητα εφαρμογής διαφόρων διδακτικών μεθόδων ( $\chi^2(2)=7.473$ ,  $p=0.024$ ) και καλής βαθμολογίας ( $\chi^2(2)=8.816$ ,  $p=0.012$ ) καθώς και την αποτελεσματικότητα της καλής βαθμολογίας ( $\chi^2(2)=6.373$ ,  $p=0.041$ ) ως μέτρα πρόληψης προβληματικών συμπεριφορών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν σημαντικά διαφορετικές απαντήσεις ως προς τη συχνότητα επίπληξης ( $\chi^2(2)=6.763$ ,  $p=0.034$ ) και υπενθύμισης των κανόνων στους μαθητές ( $\chi^2(2)=7.110$ ,  $p=0.029$ ) ως μέτρα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών. Ωστόσο, η φύση του ελέγχου δεν δίνει επιπλέον πληροφορίες για αυτές τις διαφορές. Δεν μπορούμε, δηλαδή, να γνωρίζουμε αν η διαφορά στις απαντήσεις αφορά όλες τις ηλικιακές ομάδες ή μόνο δύο από αυτές.

Στη συνέχεια μελετήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας. Επειδή υπάρχει πολύ μικρό πλήθος εκπαιδευτικών με 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας (5 εκπαιδευτικοί) αυτοί ενοποιήθηκαν με την αμέσως επόμενη κλάση. Συνεπώς, εξετάζονται οι εκπαιδευτικοί με 0-10, 11-15, 16-20 και περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας (Πίνακας 3 στο Παράρτημα). Για ακόμη μια φορά παραβιάζεται η υπόθεση της κανονικότητας των καταλοίπων και γι' αυτό θα εφαρμοστεί ο μη παραμετρικός έλεγχος των Kruskal-Wallis αντί για την Ανάλυση Διακύμανσης.

Από τον Πίνακα 3 του Παραρτήματος φαίνεται ότι τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν σημαντικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ( $\chi^2(3)=12.358$ ,  $p=0.006$ ) και των μέσων μαζικής ενημέρωσης ( $\chi^2(3)=7.897$ ,  $p=0.045$ ) στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη. Ακόμη, αυτό το χαρακτηριστικό επηρεάζει τις απαντήσεις σχετικά με τη συνεχή εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης ( $\chi^2(3)=8.119$ ,  $p=0.044$ ) και την αποτελεσματικότητα στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών ( $\chi^2(3)=8.043$ ,  $p=0.045$ ) ως μέτρα πρόληψης προβληματικών συμπεριφορών. Τέλος, οι δάσκαλοι δίνουν διαφορετική σημασία στην αποτελεσματικότητα της απομάκρυνσης από την αίθουσα και της παραπομπής στο διευθυντή ( $\chi^2(3)=10.717$ ,  $p=0.013$ ) ως μέτρο για την αντιμετώπιση αποκλινοσών συμπεριφορών.

Ακολούθως, μελετήθηκαν οι απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα της έρευνας σε σχέση με τις βασικές σπουδές των μελών του δείγματος. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 2 ομάδες εκπαιδευτικών: τους απόφοιτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας και απόφοιτους Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Γι' αυτόν τον έλεγχο εφαρμόστηκε το t τεστ για ανεξάρτητα δείγματα αφού η κανονικότητα των δεδομένων μπορεί να υποθεθεί ότι ισχύει με χρήση του Κεντρικού Οριακού



Θεωρήματος (τα δείγματα έχουν αρκετά μεγάλο μέγεθος – πάνω από 30 παρατηρήσεις).

Στον Πίνακα 4 του Παραρτήματος δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου μέσων τιμών σε σχέση με τις βασικές σπουδές. Όπως φαίνεται, οι Απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας συναντούν σε μικρότερο βαθμό προβληματικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη από τους συναδέλφους που προέρχονται από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ( $t(93)=-2.003$ ,  $p=0.048$ ). Ακόμη, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα αίτια των προβληματικών συμπεριφορών βρίσκονται στους ίδιους τους μαθητές ( $t(91)=-2.164$ ,  $p=0.033$ ). Σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής προληπτικών μεθόδων για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές ( $t(94)=-2.662$ ,  $p=0.009$ ), τη χρήση διαλόγου και συζήτησης ( $t(93)=-2.791$ ,  $p=0.006$ ), την ενθάρρυνση των μαθητών ( $t(91)=-2.090$ ,  $p=0.039$ ) και τη χρήση αμοιβών ( $t(91)=-1.664$ ,  $p=0.009$ ). Η αποτελεσματικότητα της θέσπισης κανόνων ως προληπτικού μέτρου εμφανίζει και πάλι μικρότερη συμφωνία από τους απόφοιτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας ( $t(92)=-2.085$ ,  $p=0.040$ ).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη σχολή αποφοίτησης, δίνουν σημαντικά διαφορετικές απαντήσεις σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής μεθόδων για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, η προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων είναι μια τακτική που εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Αντίθετα, η χρήση μη λεκτικών σημάτων ( $t(92)=-3.891$ ,  $p=0.000$ ), η χρήση χιούμορ ( $t(94)=-3.255$ ,  $p=0.002$ ) και η υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή ( $t(93)=-3.718$ ,  $p=0.000$ ) βρίσκουν σημαντικά μεγαλύτερη εφαρμογή από τους αποφοίτους Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν διαφορετική αποτελεσματικότητα των μεθόδων σε σχέση με τον χώρο στον οποίο σπούδασαν. Συγκεκριμένα, οι Απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, θεωρούν πολύ πιο αποτελεσματικό τον διάλογο ( $t(92)=-2.389$ ,  $p=0.019$ ), την εσκεμμένη αδιαφορία απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά ( $t(92)=-2.638$ ,  $p=0.010$ ), τη χρήση μη λεκτικών σημάτων ( $t(91)=-3.777$ ,  $p=0.000$ ), τη χρήση χιούμορ ( $t(89)=-2.754$ ,  $p=0.007$ ) και την υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή ( $t(92)=-3.035$ ,  $p=0.003$ ) από τους συναδέλφους αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Τέλος, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν σε σχέση με την ύπαρξη πρόσθετης επιμόρφωσης πέρα από το βασικό πτυχίο. Επειδή τα δύο δείγματα (αυτών που έχουν και αυτών που δεν έχουν κάποια πρόσθετη επιμόρφωση) παρουσιάζουν μέγεθος μεγαλύτερο του 30, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι παρατηρήσεις ακολουθούν την Κανονική Κατανομή σύμφωνα με το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 5 του Παραρτήματος.

Όπως φαίνεται, οι κάτοχοι πρόσθετης επιμόρφωσης χρησιμοποιούν σε μικρότερη συχνότητα την καλή βαθμολόγηση ως προληπτικό μέτρο για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη ( $t(93)=-2.260$ ,  $p=0.026$ ) και τη θεωρούν σημαντικά πιο αναποτελεσματική από τους συναδέλφους που έχουν περιοριστεί στις βασικές σπουδές ( $t(93)=-3.055$ ,  $p=0.003$ ). Τέλος, η προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων θεωρείται πιο αποτελεσματική μέθοδος για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών από τους δασκάλους που περιορίστηκαν στις βασικές σπουδές ( $t(96)=-2.364$ ,  $p=0.020$ ).

#### **4.4 Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση προκύπτουν μερικά αξιοσημείωτα συμπεράσματα σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη αλλά και τη λήψη μέτρων για την πρόληψη και αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών. Συγκεκριμένα:

- 1) Όπως φαίνεται η πιο συχνή περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη είναι η διακοπή του μαθήματος λόγω συζητήσεων μεταξύ των παιδιών ή της διάθεσης που έχουν να μιλούν χωρίς να πάρουν το λόγο και να διακόπτουν τους άλλους.
- 2) Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στους τσακωμούς και την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών ενώ θεωρούν λιγότερο σημαντικές τις αδικαιολόγητες απουσίες.
- 3) Η οικογένεια θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στη συμπεριφορά των παιδιών και ακολούθως η τηλεόραση και τα υπόλοιπα μέσα μαζικής ενημέρωσης.
- 4) Προκειμένου να αποφύγουν τις προβληματικές συμπεριφορές εντός της τάξης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο το διάλογο, την

ενθάρρυνση των μαθητών και τη θέσπιση κανόνων. Μάλιστα, θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι αυτές είναι και οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι. Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν πιο «αθέμιτες» λύσεις όπως είναι η καλή βαθμολογία ή διάφορες υλικές αμοιβές.

- 5) Κατά την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επαναφέρουν την τάξη με τον διάλογο και την υπενθύμιση των κανόνων στους μαθητές καθώς αυτές θεωρούνται και οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι. Ωστόσο, εφαρμόζονται και οι απειλές και η παραπομπή στον διευθυντή αν και σε πολύ μικρό βαθμό καθώς θεωρούνται οι λιγότερο αποτελεσματικές μέθοδοι.
- 6) Οι δασκάλες φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα την παραπομπή στο διευθυντή από τους άντρες συναδέλφους τους, ως μέσο αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών. Επίσης, θεωρούν σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματική τη συνεχή εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης.
- 7) Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους σχετικά με τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών και με τις αιτίες δημιουργίας προβληματικής συμπεριφοράς πλην ελαχίστων εξαιρέσεων (π.χ. ευθύνη της οικογένειας, συχνότητα εφαρμογής και αποτελεσματικότητα της καλής βαθμολογίας ως μέτρο αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς, συχνότητα εφαρμογής και αποτελεσματικότητα της επίπληξης των μαθητών, αποτελεσματικότητα της παραπομπής στον διευθυντή).
- 8) Οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας φαίνεται να εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό από τους αποφοίτους Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, τον διάλογο, την ενθάρρυνση των μαθητών, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και τις αμοιβές ως προληπτικά μέτρα για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών. Αντίθετα, αυτές οι μέθοδοι καθώς και η χρήση χιούμορ, και μη λεκτικών σημάτων βρίσκουν μεγαλύτερη εφαρμογή στη δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών (απόφοιτοι Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- 9) Τέλος, η ύπαρξη πρόσθετης επιμόρφωσης δεν φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα βασικά ερωτήματα της έρευνας.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτει ότι η πρώτη ερευνητική μας υπόθεση δεν επαληθεύτηκε, καθώς οι συχνότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς είναι η ομιλία με τους συμμαθητές και η διακοπή χωρίς να ζητηθεί ο λόγος, ενώ η επιθετικότητα και η παρενόχληση των συμμαθητών μπορεί να αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι σημαντικότερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, ωστόσο συναντώνται λιγότερο συχνά. Η δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύτηκε, καθώς η συχνότητα εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών είναι αρκετά μεγάλη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Η τρίτη ερευνητική μας υπόθεση επίσης επαληθεύτηκε, αφού όπως προέκυψε από την έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον ως την σπουδαιότερη αιτία εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών. Σε ό, τι αφορά στην τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε ως προς τη χρήση της θέσπισης κανόνων για την πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών αφού αυτή συναντάται συχνότερα μαζί με τον διάλογο και την ενθάρρυνση των μαθητών. Ωστόσο δεν επαληθεύτηκε ως προς την χρήση της αύξησης των κινήτρων των μαθητών η οποία δεν συναντάται τόσο συχνά όσο οι άλλες μέθοδοι. Τέλος, η τελευταία ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύτηκε κι αυτή ως προς το ένα σκέλος της, αφού η συζήτηση μαζί με την υπενθύμιση των κανόνων χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Ωστόσο αυτή δεν επιχειρείται επί το πλείστον μέσω της στέρησης ευχάριστων δραστηριοτήτων, όπως αναφέραμε στην τελευταία μας υπόθεση.

#### **4.5 Συζήτηση - προτάσεις**

Μετά την παραπάνω ανάλυση, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να προσεγγίσουν τους μαθητές χρησιμοποιώντας τον διάλογο και την εφαρμογή κανόνων. Είναι πολύ σημαντικό ότι μόνο μια μικρή μερίδα δασκάλων δείχνει να χρησιμοποιεί «αθέμιτες» μεθόδους επαναφοράς της τάξης. Ακόμη, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δε φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις απαντήσεις εκτός από το βασικό πτυχίο που δείχνει να επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις των δασκάλων για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα διαφόρων μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών.

Τέλος, αξίζει να γίνει πρόσθετη έρευνα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ώστε να γίνει αντιληπτό αν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις ίδιες μεθόδους και στις δύο βαθμίδες και αν η εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών είναι εξίσου συχνή στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Επίσης θα είναι μια καλή ευκαιρία να μελετηθεί αν η αποτελεσματικότητα μεθόδων όπως είναι ο διάλογος και η θέσπιση κανόνων είναι πιο ισχυρή σε κάποια συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα ή αν αποτελούν αδιαμφισβήτητες μεθόδους για την ομαλή λειτουργία της τάξης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αλαμπρίτης, Μ. (2007). *Σχολική βία και επιθετικότητα: Οι εκπαιδευτικοί ως θύματα βίας στη δημόσια μέση εκπαίδευση της Κύπρου*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία
- Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες αγωγής*. 4, 55-70
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι, Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδανός
- Βοσνιάδου, Σ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Βρεττός, Γ. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of text
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: ιδιωτική
- Γεωργίου, Σ. (2007). *Πρόληψη της παραβατικότητας των μαθητών . Σχολική βία. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού*. Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πάτρα
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Δερβίσης, Σ. (1999). *Σύγχρονη Γενική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης*. Θεσσαλονίκη
- Δουλγέρης, Γ. (2014). *Η διαχείριση της μαθητικής απειθαρχίας στο δημοτικό σχολείο, Ιστορική ανασκόπηση και σημερινή πραγματικότητα*, Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη
- Ελευθεριάδης, Α. (2000). *Παιδαγωγικά θέματα Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Πέννα
- Ελευθεριάδης, Α. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγικά Προβλήματα*. Αθήνα: Σύγχρονη Πέννα
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Ομάδα και η δυναμική της, Ομάδες εργασίας, Παρατήρηση, Κοινωνιομετρική μέθοδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Ζάχαρης, Δ. (2002). *Από την ψυχολογία στην διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Ατραπός
- Ιεροδιακόνου, Χ. Σ. (2002). *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Μαστορίδη
- Ιωάννου, Χ. (2018). *Διαδίκτυο, χρήση, κατάχρηση, εθισμός*. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2018, από <https://www.paidiatros.com/efivos/psychologia/internet-use-abuse-addiction>.
- Καΐλα, Μ. (1998). *Η σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάκουρος, Ε. (2001). *Το υπερκινητικό παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1985). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση
- Καρατζάς, Γ. (2012). *Παιδαγωγικές αρχές και αντιλήψεις στο έργο των Τριών Ιεραρχών*. Ανακτήθηκε 4 Απριλίου 2018 από [www.agiameteora.net/index.php/trion-ierarxon/662-paidagogikes-arxes-kai-antilipseis-sto-ergo-ton-trion-ierarxon.html](http://www.agiameteora.net/index.php/trion-ierarxon/662-paidagogikes-arxes-kai-antilipseis-sto-ergo-ton-trion-ierarxon.html)
- Καψάλης, Α. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Κογκούλης, Ι. (2005). *Ο εκκλησιασμός των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Δ*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Κολιάδης, Ε. (2005). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες, Α τόμος*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Κοινωνικογνωστικές θεωρίες, Β τόμος*. Αθήνα: Ιδιωτική

- Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Γνωστικές θεωρίες, Γ τόμος*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Κολιτσάρας, Ι. (1971). *Ο μεγάλος παιδαγωγός*. Αθήνα
- Κολιτσάρας, Ι. (1980). *Ο πνευματικός ηγέτης*. Αθήνα
- Κολλιός, Γ. (2009). *Γέρων Παῖσιος, η παιδαγωγική σκέψη του*. Αθήνα: εν πλώ
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κουμέντος, Γ. (2009). Ερμηνεία των επιδράσεων της τηλεόρασης στην επιθετικότητα και τη βία, *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 10, 45-56
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα
- Κυπραίου, Π. (2018). *Τι είναι το μπούλινγκ και πώς αντιμετωπίζεται*. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου 2018 από [www.psychotherapeia.net.gr/articles-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/paidia-goneis/60-syberifores/183-ti-einai-to-bullying-kai-pws-andim](http://www.psychotherapeia.net.gr/articles-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/paidia-goneis/60-syberifores/183-ti-einai-to-bullying-kai-pws-andim).
- Κυριακοπούλου, Α. (2009). Αλληλοκατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, Αδυναμίες και προβλήματα, *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 10, 18-28
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Μέντορας*, 12, 118-138
- Μάνος, Ν. (1998). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Μαρκάκης, Ν. (2008). *Αν αγαπάτε τα παιδιά σας, αγαπήστε πρώτα τον εαυτό σας*. Αθήνα: Άγκυρα
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση



- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και την μείωσή της, *Hellenic Journal of Research in Education*, 4, 97-125
- Παναγάκος, Ι. (2016). *Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στην σχολική τάξη: Τεχνικές πρόληψης και Τεχνικές παρέμβασης*. Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου 2018, από <http://erpoceedings-publishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewfile/iss/122>
- Παπαγεωργίου, Η. (2004). *Σώπα, δάσκαλε...Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας
- Παπαθεμελής, Ι. (2000). Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, *Το σχολείο και το σπίτι*, 421, 49-55
- Παπαϊωάννου, Κ. (2008). *Αγωγή και παιδαγωγοί, Έννοιες και θέσεις*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Παπαλαζάρου, Α. (2015). *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών*, Διπλωματική εργασία, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη
- Παπάς, Α. (1994). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, τόμος Α*. Αθήνα: Δελφοί
- Παπάς, Α. (1994). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, τόμος Β*. Αθήνα: Δελφοί
- Παππά, Β. (2017). *Έφηβοι και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης: Η επίδραση του διαδικτύου και ο ρόλος των γονέων*. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2018 από <http://www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/technology/3288-efivoi-kai-mesa-mazikis-enimerosis-i-epidrasi-tou-diadiktyou-kai-o-rolos-ton-go>
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 1*. Αθήνα
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 3*. Αθήνα
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τμ Β*. Αθήνα
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός

- Πεκρίδου, Π. (2007). *Η μαθητική απειθαρχία στη σχολική τάξη: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Μεταπτυχιακή εργασία, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη
- Πελαγίδης, Σ. (1999). *Πώς θα διδάξω την ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία, Η διαδικασία της μάθησης, τόμος 1*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Πουρνάρας, Ν. (2002). *Φιλοκαλία*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Π. Πουρνάρα
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου, *Έρευνα στην εκπαίδευση*, Τόμος 5, Τεύχος 1, 62-75
- Πραμαγγιούλης Π. (2008). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με τη χρήση SPSS*. Ανακτήθηκε από <http://mde-lab.aegean.gr/files/docs/Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf>
- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ράντζου, Μ. (2002). *Η συγγνώμη και η συγχώρηση στην εφηβική ηλικία και η Ορθόδοξη Χριστιανική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Ράντζου, Μ. (2012). *Η ενοριακή κατηχητική διδασκαλία και η διευθέτηση των αντιθέσεων στη σχολική παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Σμυρνάκη, Μ. (2015). *Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο
- Στάθης, Φ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία-πρακτικοί τρόποι αντιμετώπισης*. Ιδιωτική έκδοση
- Στογιαννίδης, Α. (2003). *Μεταμοντέρνο και Ορθόδοξη Χριστιανική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Στογιαννίδης, Α. (2014). *Μελετήματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής του μαθήματος των θρησκευτικών, Α*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Στογιαννίδης, Α. (2014). *Φιλοσοφία της Παιδείας και Χριστιανισμός*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Σφακιανάκης, Δ. (2010). *Μαμά, φτάνει πια η παπαγαλία!* Αθήνα: Μεταίχμιο

- Ταρατόρη, Ε. (2001). *Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης του Μαθητή*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Τουμάσης, Μ. (2000). *Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg
- Τριμπόνια, Σ. (1998). *Μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου στη σχολική τάξη, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης*. Ρέθυμνο
- Τσαγρής Μ. (2014). Στατιστική με τη χρήση του πακέτου IBM SPSS 22. Αθήνα και Nottingham. Ανακτήθηκε από <https://mathbooksgr.files.wordpress.com/2014/03/spss-22.pdf>
- Τσάμη, Ν. (2011). *Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός ερευνητικού προγράμματος διερεύνησης και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών από δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη
- Τσίτσικα, Α. (2014). *Κατάχρηση διαδικτύου-Συμπεριφορές εξάρτησης*. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2018 από [youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efiveia/kataxrisi-diadiktyou-symperifores-eksartisis#wuhHo](http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efiveia/kataxrisi-diadiktyou-symperifores-eksartisis#wuhHo) NSLTGg
- Τσιώτση, Χ. (2014). *Βλαβερές συνέπειες του internet στα παιδιά και στους εφήβους*. Ανακτήθηκε 1 Μαΐου 2018 από <http://www.news.gr/tech/internet/article/152392/vlaveres-synepeies-toy-internet-sta-paidia-kai-toy.html>
- Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg
- Φλωράτου, Μ. (1992). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Φωτεινός, Ν. & Νερουλίδη, Κ. (2005). Το χιούμορ ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στο διδακτικό έργο, *Το σχολείο και το σπίτι*, 474, 491-494
- Χαλικιάς Μ., Μανωλέσσου Α. & Λάλου Π. (2015), *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις κώδικας

- Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1992). *Η προετοιμασία μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.
- Χατζήνα, Φ. (2006). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, Διδακτική Μεθοδολογία, Γνωστικό αντικείμενο, Ειδική διδακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χονδρόπουλος, Σ. (1990). *Ο Άγιος του αιώνα μας (ο όσιος Νεκτάριος Κεφαλάς) αφηγηματική βιογραφία*. Αίγινα: έκδοση ιεράς κοινοβιακής μονής Αγίας Τριάδος (Άγιος Νεκτάριος)
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ψάλτη, Α. (2018). *Σημειώσεις του μαθήματος Διαπροσωπικές Δεξιότητες και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση του ΠΜΣ Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων του ΑΤΕΙΘ*

## Ξένη

- Banks, O. (2007). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomy of educational objectives, Book 1. Cognitive Domain*. London: Longman Group
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomy of educational objectives, Book 2. Affective Domain*. London: Longman Group
- Buscaglia, L. (1982). *Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις*. Αθήνα: Γλάρος
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers college Press
- Crichley, M. (1970). *The dyslexic child*. London: Heinemann
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, in M.C Wittrock (ed): *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan
- Dreikurs, R. (1979). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Αθήνα: εκδόσεις Θυμάρι

- Dreikurs, R. (2007). *Η πρόκληση να είμαστε γονείς*. Αθήνα: εκδόσεις Θυμάρι
- Dreikurs, R. & Dinkmeyer, N. (1995). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*. Αθήνα: εκδόσεις Θυμάρι
- Dreikurs, R. & Kassel, P. (2003). *Πέτα μακριά το ραβδί σου*. Αθήνα: εκδόσεις Θυμάρι
- Fondana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας
- Ghazal, M. (1993). *Φάε τη σούπα σου και...τσιμουδιά, μία διαφορετική προσέγγιση στις συγκρούσεις γονιών-παιδιών*. Αθήνα: εκδόσεις Θυμάρι
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία, Α τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt
- Kyriacou, C. (1996). Teacher stress: A review of some international comparisons, *Education section Rview*, 20, 17-20
- Lambert, N. M. & Mc Combs, B. L. (1998). *How students learn. Referring schools through learner-centered education*, Washington, DC: A.P.A
- Mash, E. & Wolfe, D. A. (2001). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brook/cole, wadsworth
- Miller, B. (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. Θεσσαλονίκη: κέντρο UNESCO
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο-Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο
- Oxly, K. (2005). *Παιχνίδια στην αυλή ή στην τάξη*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη
- Pollard, A. & Tann, S. (1993). *Reflective teaching in the primary school: A hand book for the classroom*. London: cassele
- Rogge-Jan-Uwe. (2011). *Τα παιδιά χρειάζονται όρια-τα έχουν ανάγκη*. Αθήνα: εκδόσεις Θυμάρι
- Rothstein, P. (1990). Educational psychology, Mc Graw Hills college, New York, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 2014, αρ. 2
- Smith, S. D, Kimberley, W.J, Pennington, B.F, & Lubs, H.A. (1983). Specific reading disability, Identification of an inherited form through linkage analysis. *Science*, 219, 1345-7
- Stamboltzis, A. & Rumpfey, P.D. (2000). *Text genre, miscue analysis, bilingualism and dyslexia : teaching strategies with junior school pupils*, in L. Peer and D. Reid (editors)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Πίνακας 1

Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στο φύλο και τα βασικά ερωτήματα της έρευνας

Είδη, αίτια και τρόποι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη	Πλήθος (Αντρών – Γυναικών)	Μέση τιμή (Αντρών - Γυναικών)	Τιμή του ελέγχου	Sig. value*
Πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη σας;	34-65	2,38 – 2,68	-1,828	0,071
<b>Κύριες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη</b>				
Αδιαφορεί για το μάθημα.	31-62	3,77 – 3,90	-0,240	0,811
Έχει επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους.	31-62	3,26 – 3,05	0,456	0,649
Δε συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και είναι αναιδής απέναντί του.	31-62	4,26 – 4,08	0,405	0,686
Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί κατά την προσέλευσή του στο μάθημα.	31-62	5,65 – 5,73	-0,184	0,854
Ενοχλεί τους συμμαθητές του.	31-62	3,58 – 3,45	0,297	0,767
Κλέβει ή καταστρέφει αντικείμενα άλλων.	31-62	5,71 – 5,42	0,523	0,602
Βρίζει συχνά και βλασφημεί.	31-62	5,42 – 5,00	1,011	0,315
Δε συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	31-62	4,35 – 5,37	-2,391	0,019
<b>Αίτια εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς</b>				
Σχολικό περιβάλλον	33-63	3,45 – 3,59	-0,729	0,468
Μαθητής	33-63	3,55 – 3,35	0,779	0,439
Οικογενειακό περιβάλλον	33-63	1,45 – 1,32	0,762	0,448
Εκπαιδευτικός	33-63	4,30 – 4,29	0,083	0,934
Τηλεόραση και άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης	33-63	2,24 – 2,46	-0,965	0,337
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>				
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	35-65	4,03 – 4,25	-1,467	0,146
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	34-65	4,29 – 4,49	-1,370	0,174
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	35-65	4,03 – 4,18	-1,014	0,313
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	35-65	3,80 – 3,97	-0,945	0,347
Ενθάρρυνση των μαθητών	35-65	4,34 – 4,42	-0,590	0,556
Χρήση αμοιβών	35-63	3,31 – 3,25	0,303	0,762
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου»	35-65	2,60 – 2,88	-1,228	0,222

με κάποιους μαθητές				
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	35-64	3,43 – 3,50	-0,356	0,723
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	35-65	3,57 – 3,85	-1,231	0,221
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	35-65	4,23 – 4,15	0,469	0,640
Θέσπιση κανόνων	35-65	4,14 – 4,28	-0,760	0,449
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	35-65	2,06 – 2,15	-0,470	0,639
Καλή βαθμολογία	35-65	2,91 – 2,87	0,203	0,840
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>				
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	35-65	4,17 – 4,43	-1,623	0,108
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	35-65	4,40 – 4,52	-0,746	0,457
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	35-65	3,94 – 4,29	-2,218	<b>0,029</b>
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	35-65	4,03 – 4,23	-1,208	0,230
Ενθάρρυνση των μαθητών	35-64	4,26 – 4,56	-1,896	0,063
Χρήση αμοιβών	34-64	3,18 – 3,11	0,311	0,756
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	35-64	2,80 – 3,05	-1,143	0,256
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	35-65	3,77 – 3,72	0,257	0,798
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	35-65	3,63 – 3,85	-1,014	0,313
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	35-65	4,20 – 4,34	-0,816	0,416
Θέσπιση κανόνων	35-63	3,94 – 4,19	-1,306	0,195
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	35-65	2,09 – 2,23	-0,698	0,487
Καλή βαθμολογία	35-60	2,80 – 2,87	-0,285	0,776
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>				
Συζήτηση – διάλογος	35-65	4,26 – 4,52	-1,760	0,082
Χρήση ποινών	35-64	2,29 – 2,38	-0,591	0,556
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	35-63	2,43 – 2,59	-0,806	0,422
Απειλή	35-63	1,80 – 1,95	-0,911	0,365
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	34-65	2,18 – 2,31	-0,621	0,536
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	35-65	3,03 – 2,95	0,357	0,722
Σωματική τιμωρία**	35-65	1,00 – 1,00	-	-
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	35-65	2,74 – 3,06	-1,678	0,097
Επίπληξη	35-65	2,51 – 2,86	-1,900	0,060
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	35-62	1,40 – 1,71	-2,079	<b>0,040</b>
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	35-62	2,23 – 2,44	-0,859	0,393
Χρήση χιούμορ	35-65	3,69 – 3,34	1,880	0,063
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	34-65	3,74 – 4,11	-1,977	0,051

Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	35-60	2,06 – 2,07	-0,048	0,962
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>				
Συζήτηση – διάλογος	34-64	4,29 – 4,39	-0,531	0,596
Χρήση ποινών	34-64	2,03 – 2,33	-1,495	0,138
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	34-64	2,50 – 2,72	-0,924	0,358
Απειλή	32-63	1,63 – 1,83	-1,304	0,195
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	34-64	2,15 – 2,36	-0,966	0,337
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	34-64	2,82 – 2,94	-0,530	0,598
Σωματική τιμωρία	34-64	1,12 – 1,00	2,098	0,044
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	34-64	2,68 – 2,81	-0,651	0,517
Επίπληξη	33-63	2,21 – 2,51	-1,829	0,071
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	34-60	1,74 – 1,97	-1,249	0,215
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	34-62	2,38 – 2,45	-0,283	0,778
Χρήση χιούμορ	34-61	3,76 – 3,56	1,078	0,284
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	34-64	3,68 – 3,97	-1,315	0,192
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	34-59	2,09 – 2,15	-0,335	0,738

\*Η μηδενική υπόθεση, της ισότητας των μέσων τιμών για άντρες και γυναίκες, απορρίπτεται όταν Sig. value < 0.05.

\*\*Σε αυτή την περίπτωση δεν εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα καθώς οι διακυμάνσεις είναι ίδιες και για τις 2 ομάδες εκπαιδευτικών (άντρες – γυναίκες).

## Πίνακας 2

*Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στην ηλικία και τα βασικά ερωτήματα της έρευνας*

Είδη, αίτια και τρόποι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη	Πλήθος (21 έως 40 – 41 έως 50 – 51 -60 ετών)	Τιμή του ελέγχου	Sig. value*
Πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη σας;	25-37-37	7,175	<b>0,028</b>
<b>Κύριες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη</b>			
Αδιαφορεί για το μάθημα.	24-35-34	1,426	0,490
Έχει επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους.	24-35-34	0,854	0,653
Δε συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και είναι αναιδής απέναντί του.	24-35-34	0,815	0,665
Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί κατά την προσέλευσή του στο μάθημα.	24-35-34	2,459	0,292



Ενοχλεί τους συμμαθητές του.	24-35-34	0,043	0,979
Κλέβει ή καταστρέφει αντικείμενα άλλων.	24-35-34	4,460	0,108
Βρίζει συχνά και βλασφημεί.	24-35-34	0,881	0,644
Δε συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	24-35-34	0,551	0,759
<b>Αίτια εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς</b>			
Σχολικό περιβάλλον	24-36-36	1,246	0,536
Μαθητής	24-36-36	0,898	0,638
Οικογενειακό περιβάλλον	24-36-36	6,215	<b>0,045</b>
Εκπαιδευτικός	24-36-36	3,377	0,185
Τηλεόραση και άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης	24-36-36	2,771	0,250
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>			
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	25-37-38	1,227	0,541
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	25-37-37	4,255	0,119
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	25-37-38	4,545	0,103
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	25-37-38	1,251	0,535
Ενθάρρυνση των μαθητών	25-37-38	0,835	0,659
Χρήση αμοιβών	25-35-38	3,197	0,202
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	25-37-38	1,285	0,526
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	24-37-38	7,473	<b>0,024</b>
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	25-37-38	0,091	0,956
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	25-37-38	1,229	0,541
Θέσπιση κανόνων	25-37-38	0,806	0,668
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	25-37-38	1,110	0,574
Καλή βαθμολογία	23-34-38	8,816	<b>0,012</b>
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>			
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	25-37-38	2,096	0,351
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	25-37-38	1,769	0,413
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	25-37-38	2,036	0,361
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	25-37-38	1,575	0,455
Ενθάρρυνση των μαθητών	24-37-38	2,850	0,240
Χρήση αμοιβών	25-37-36	0,054	0,973
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	25-37-37	0,697	0,706
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	25-37-38	1,953	0,377
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	25-37-38	1,043	0,594
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	25-37-38	2,013	0,365
Θέσπιση κανόνων	25-36-37	1,556	0,459
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	25-37-38	3,159	0,206
Καλή βαθμολογία	23-34-38	6,373	<b>0,041</b>
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών</b>			

<b>συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>			
Συζήτηση – διάλογος	25-37-38	5,916	0,052
Χρήση ποινών	25-36-38	0,666	0,717
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	25-36-37	0,598	0,742
Απειλή	24-36-38	3,896	0,143
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	25-37-37	1,075	0,584
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	25-37-38	1,581	0,454
Σωματική τιμωρία	25-37-38	0,000	1,000
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	25-37-38	0,847	0,655
Επίπληξη	25-37-38	6,763	<b>0,034</b>
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	25-34-38	1,395	0,498
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	25-35-37	2,315	0,314
Χρήση χιούμορ	25-37-38	0,068	0,966
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	25-37-37	7,110	<b>0,029</b>
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	23-34-38	0,331	0,847
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>			
Συζήτηση – διάλογος	25-36-37	0,866	0,649
Χρήση ποινών	25-36-37	0,356	0,837
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	25-36-37	0,135	0,935
Απειλή	25-36-34	2,098	0,350
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	25-36-37	3,100	0,212
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	25-36-37	5,751	0,056
Σωματική τιμωρία	25-36-37	2,724	0,256
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	25-36-37	0,236	0,889
Επίπληξη	24-35-37	2,627	0,269
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	25-33-36	1,433	0,488
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	25-36-35	2,275	0,321
Χρήση χιούμορ	24-35-36	1,490	0,475
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	25-36-37	0,616	0,735
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	23-33-37	0,431	0,806

\*Η μηδενική υπόθεση, της ισότητας των μέσων τιμών, απορρίπτεται όταν Sig. value < 0.05.

### Πίνακας 3

*Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και τα βασικά ερωτήματα της έρευνας*

Είδη, αίτια και τρόποι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη	Πλήθος		
	(0 έως 10 – 11 έως 15 – 16 έως 20 – Πάνω από	Τιμή του ελέγχου	Sig. value*

	<b>21 έτη)</b>		
Πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη σας;	18-25-29-27	2,629	0,452
<b>Κύριες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη</b>			
Αδιαφορεί για το μάθημα.	18-24-25-26	7,603	0,055
Έχει επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους.	18-24-25-26	5,500	0,139
Δε συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και είναι αναιδής απέναντί του.	18-24-25-26	6,541	0,088
Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί κατά την προσέλευσή του στο μάθημα.	18-24-25-26	4,013	0,260
Ενοχλεί τους συμμαθητές του.	18-24-25-26	0,025	0,999
Κλέβει ή καταστρέφει αντικείμενα άλλων.	18-24-25-26	5,305	0,151
Βρίζει συχνά και βλασφημεί.	18-24-25-26	6,078	0,108
Δε συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	18-24-25-26	2,418	0,490
<b>Αίτια εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς</b>			
Σχολικό περιβάλλον	18-24-29-25	0,637	0,888
Μαθητής	18-24-29-25	0,196	0,978
Οικογενειακό περιβάλλον	18-24-29-25	12,358	<b>0,006</b>
Εκπαιδευτικός	18-24-29-25	2,358	0,501
Τηλεόραση και άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης	18-24-29-25	7,897	<b>0,048</b>
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>			
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	18-25-30-27	7,442	0,059
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	18-25-30-26	3,982	0,263
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	18-25-30-27	8,119	<b>0,044</b>
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	18-25-30-27	2,305	0,512
Ενθάρρυνση των μαθητών	18-25-30-27	1,989	0,575
Χρήση αμοιβών	18-25-29-26	1,334	0,721
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	18-25-30-27	5,543	0,136
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	17-25-30-27	5,636	0,131
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	18-25-30-27	2,268	0,519
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	18-25-30-27	6,626	0,085
Θέσπιση κανόνων	18-25-30-27	1,560	0,668
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	18-25-30-27	3,951	0,267
Καλή βαθμολογία	16-22-30-27	4,390	0,222
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>			
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	18-25-30-27	5,475	0,140
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	18-25-30-27	3,577	0,311
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	18-25-30-27	1,170	0,760

Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	18-25-30-27	8,043	<b>0,045</b>
Ενθάρρυνση των μαθητών	17-25-30-27	4,228	0,238
Χρήση αμοιβών	18-25-29-26	1,985	0,576
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	18-25-30-26	2,983	0,394
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	18-25-30-27	0,385	0,943
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	18-25-30-27	1,918	0,590
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	18-25-30-27	2,944	0,400
Θέσπιση κανόνων	18-24-29-27	4,458	0,216
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	18-25-30-27	1,679	0,642
Καλή βαθμολογία	16-22-30-27	4,263	0,234
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>			
Συζήτηση – διάλογος	18-25-30-27	4,490	0,213
Χρήση ποινών	18-25-30-26	1,907	0,592
Στέρξη ευχάριστων δραστηριοτήτων	18-25-29-26	3,011	0,390
Απειλή	17-25-30-26	2,790	0,425
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	18-25-29-27	2,522	0,471
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	18-25-30-27	3,282	0,350
Σωματική τιμωρία	18-25-30-27	0,000	1,000
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	18-25-30-27	4,451	0,217
Επίπληξη	18-25-30-27	6,977	0,073
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	18-22-30-27	5,503	0,138
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	17-25-29-26	0,806	0,848
Χρήση χιούμορ	18-25-30-27	4,011	0,260
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	18-25-30-26	6,343	0,096
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	16-22-30-27	2,694	0,441
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>			
Συζήτηση – διάλογος	18-24-30-26	1,557	0,669
Χρήση ποινών	18-24-30-26	2,037	0,565
Στέρξη ευχάριστων δραστηριοτήτων	18-24-30-26	3,769	0,288
Απειλή	18-24-29-24	2,985	0,394
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	18-24-30-26	3,017	0,389
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	18-24-30-26	1,650	0,648
Σωματική τιμωρία	18-24-30-26	3,976	0,264
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	18-24-30-26	1,906	0,592
Επίπληξη	17-24-29-26	4,718	0,194
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	18-21-30-25	10,717	<b>0,013</b>
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	17-24-30-25	1,617	0,656
Χρήση χιούμορ	17-23-30-25	0,883	0,830
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	18-24-30-26	1,563	0,668
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	16-21-30-26	3,593	0,309

\*Η μηδενική υπόθεση, της ισότητας των μέσων τιμών, απορρίπτεται όταν Sig. value < 0.05.

#### Πίνακας 4

*Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στις βασικές σπουδές και τα ερωτήματα της έρευνας*

Είδη, αίτια και τρόποι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη	Πλήθος (Αποφοίτων Π.Α. – Αποφοίτων Π.Τ.Δ.Ε.)	Μέση τιμή (Αποφοίτων Π.Α. – Αποφοίτων Π.Τ.Δ.Ε.)	Τιμή του ελέγχου	Sig. value*
Πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη σας;	44-51	2,41 – 2,73	-2,003	<b>0,048</b>
<b>Κύριες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη</b>				
Αδιαφορεί για το μάθημα.	42-48	3,55 – 4,13	-1,125	0,264
Έχει επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους.	42-48	3,26 – 2,96	0,688	0,493
Δε συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και είναι αναιδής απέναντί του.	42-48	4,10 – 4,25	-0,368	0,714
Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί κατά την προσέλευσή του στο μάθημα.	42-48	5,90 – 5,42	1,163	0,248
Ενοχλεί τους συμμαθητές του.	42-48	3,60 – 3,38	0,539	0,591
Κλέβει ή καταστρέφει αντικείμενα άλλων.	42-48	5,40 – 5,67	-0,492	0,624
Βρίζει συχνά και βλασφημεί.	42-48	5,12 – 5,27	-0,379	0,705
Δε συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	42-48	5,07 – 4,94	0,314	0,754
<b>Αίτια εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς</b>				
Σχολικό περιβάλλον	44-49	3,55 – 3,51	0,198	0,844
Μαθητής	44-49	3,14 – 3,65	-2,164	<b>0,033</b>
Οικογενειακό περιβάλλον	44-49	1,45 – 1,31	0,844	0,401
Εκπαιδευτικός	44-49	4,39 – 4,20	0,881	0,381
Τηλεόραση και άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης	44-49	2,48 – 2,33	0,669	0,506
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>				
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	45-51	3,98 – 4,35	-2,662	<b>0,009</b>
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	44-51	4,20 – 4,59	-2,791	<b>0,006</b>
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	45-51	4,04 – 4,20	-0,997	0,321
Αύξηση των κινήτρων των	45-51	3,82 – 4,04	-1,281	0,203

μαθητών				
Ενθάρρυνση των μαθητών	45-51	4,24 – 4,49	-2,090	<b>0,039</b>
Χρήση αμοιβών	43-51	3,12 – 3,43	-1,664	<b>0,009</b>
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	45-51	2,60 – 2,96	-1,656	0,101
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	44-51	3,50 – 3,49	0,050	0,961
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	45-51	3,64 – 3,94	-1,413	0,161
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	45-51	4,07 – 4,31	-1,628	0,107
Θέσπιση κανόνων	45-51	4,07 – 4,35	-1,690	0,094
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	45-51	2,07 – 2,16	-0,468	0,641
Καλή βαθμολογία	40-51	3,05 – 2,71	1,504	0,136
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>				
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	45-51	4,22 – 4,49	-1,824	0,071
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	45-51	4,40 – 4,61	-1,438	0,154
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	45-51	4,02 – 4,29	-1,761	0,081
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	45-51	4,02 – 4,29	-1,729	0,087
Ενθάρρυνση των μαθητών	45-50	4,36 – 4,58	-1,560	0,123
Χρήση αμοιβών	43-51	2,98 – 3,31	-1,684	0,096
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	45-50	2,87 – 3,10	-1,119	0,266
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	45-51	3,73 – 3,75	-0,064	0,949
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	45-51	3,76 – 3,82	-0,323	0,748
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	45-51	4,22 – 4,37	-0,907	0,367
Θέσπιση κανόνων	45-49	3,91 – 4,29	-2,085	<b>0,040</b>
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	45-51	2,22 – 2,12	0,531	0,596
Καλή βαθμολογία	40-51	3,05 – 2,63	1,870	0,065
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>				
Συζήτηση – διάλογος	45-51	4,33 – 4,49	-1,044	0,299
Χρήση ποινών	45-50	2,27 – 2,30	-0,250	0,803
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	44-50	2,48 – 2,52	-0,222	0,824
Απειλή	44-50	1,86 – 1,82	0,279	0,781
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	44-51	2,11 – 2,39	-1,357	0,178
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	45-51	3,18 – 2,75	2,159	<b>0,033</b>

Σωματική τιμωρία**	45-51	1,00 – 1,00	-	-
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	45-51	3,04 – 2,84	1,063	0,291
Επίπληξη	45-51	2,62 – 2,78	-0,898	0,371
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	42-51	1,61 – 1,51	0,612	0,542
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	43-51	1,93 – 2,78	-3,891	<b>0,000</b>
Χρήση χιούμορ	45-51	3,18 – 3,75	-3,255	<b>0,002</b>
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	44-51	3,64 – 4,29	-3,718	<b>0,000</b>
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	40-51	2,13 – 1,94	0,960	0,340
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>				
Συζήτηση – διάλογος	45-49	4,18 – 4,57	-2,389	<b>0,019</b>
Χρήση ποινών	45-49	2,00 – 2,33	-1,778	0,079
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	45-49	2,44 – 2,76	-1,375	0,172
Απειλή	42-49	1,74 – 1,71	0,161	0,873
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	45-49	2,00 – 2,55	-2,638	<b>0,010</b>
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	45-49	2,93 – 2,78	0,767	0,445
Σωματική τιμωρία	45-49	1,07 – 1,02	1,081	0,283
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	45-49	2,87 – 2,65	1,044	0,299
Επίπληξη	45-47	2,27 – 2,47	-1,316	0,192
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	41-49	2,00 – 1,67	1,888	0,062
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	44-49	2,02 – 2,86	-3,777	<b>0,000</b>
Χρήση χιούμορ	43-48	3,37 – 3,88	-2,754	<b>0,007</b>
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	45-49	3,56 – 4,18	-3,035	<b>0,003</b>
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	40-49	2,08 – 2,08	-0,037	0,971

\*Η μηδενική υπόθεση, της ισότητας των μέσων τιμών, απορρίπτεται όταν Sig. value < 0.05.

\*\*Σε αυτή την περίπτωση δεν εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα καθώς οι διακυμάνσεις είναι ίδιες και για τις 2 ομάδες εκπαιδευτικών.

## Πίνακας 5

*Αποτελέσματα των ελέγχων ανεξαρτησίας ανάμεσα στην ύπαρξη πρόσθετης επιμόρφωσης και τα ερωτήματα της έρευνας*

Είδη, αίτια και τρόποι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη	Πλήθος (Ναι – Όχι)	Μέση τιμή (Ναι – Όχι)	Τιμή του ελέγχου	Sig. value*
Πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα περιστατικά προβληματικής	54-45	2,69 – 2,44	1,559	0,122

συμπεριφοράς στην τάξη σας;					
<b>Κύριες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη</b>					
Αδιαφορεί για το μάθημα.	52-41	3,67 – 4,10	-0,834	0,407	
Έχει επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους.	52-41	2,90 – 3,39	-1,122	0,265	
Δε συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και είναι αναιδής απέναντί του.	52-41	4,42 – 3,78	1,565	0,121	
Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί κατά την προσέλευσή του στο μάθημα.	52-41	5,56 – 5,88	-0,772	0,442	
Ενοχλεί τους συμμαθητές του.	52-41	3,52 – 3,46	0,135	0,893	
Κλέβει ή καταστρέφει αντικείμενα άλλων.	52-41	5,83 – 5,12	1,349	0,181	
Βρίζει συχνά και βλασφημεί.	52-41	5,13 – 5,15	-0,030	0,976	
Δε συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	52-41	4,96 – 5,12	-0,376	0,708	
<b>Αίτια εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς</b>					
Σχολικό περιβάλλον	52-44	3,67 – 3,39	1,672	0,098	
Μαθητής	52-44	3,29 – 3,57	-1,173	0,244	
Οικογενειακό περιβάλλον	52-44	1,46 – 1,25	1,240	0,218	
Εκπαιδευτικός	52-44	4,25 – 4,34	-0,445	0,658	
Τηλεόραση και άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης	52-44	2,33 – 2,45	-0,591	0,556	
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>					
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	54-46	4,19 – 4,15	0,230	0,818	
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	54-45	4,50 – 4,33	1,206	0,231	
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	54-46	4,17 – 4,09	0,539	0,591	
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	54-46	3,87 – 3,96	-0,501	0,618	
Ενθάρρυνση των μαθητών	54-46	4,41 – 4,37	0,321	0,749	
Χρήση αμοιβών	54-44	3,30 – 3,25	0,242	0,810	
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	54-46	2,59 – 3,00	-1,908	0,059	
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	54-45	3,31 – 3,67	-1,855	0,067	
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	54-46	3,61 – 3,91	-1,417	0,160	
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	54-46	4,22 – 4,13	0,602	0,548	
Θέσπιση κανόνων	54-46	4,15 – 4,33	-1,057	0,293	
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	54-46	2,09 – 2,15	-0,302	0,763	
Καλή βαθμολογία	54-41	2,67 – 3,17	-2,260	<b>0,026</b>	
<b>Προληπτικές μέθοδοι για την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός)</b>					



<b>αποτελεσματικότητας)</b>				
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	54-46	4,35 – 4,33	0,166	0,868
Χρήση διαλόγου-συζήτησης	54-46	4,57 – 4,37	1,304	0,195
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης	54-46	4,28 – 4,04	1,535	0,128
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών	54-46	4,19 – 4,13	0,339	0,735
Ενθάρρυνση των μαθητών	53-46	4,47 – 4,43	0,249	0,804
Χρήση αμοιβών	54-44	3,24 – 3,00	1,199	0,233
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές	54-45	2,81 – 3,13	-1,544	0,126
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	54-46	3,63 – 3,87	-1,342	0,183
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας	54-46	3,69 – 3,87	-0,897	0,372
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές	54-46	4,33 – 4,24	0,579	0,564
Θέσπιση κανόνων	54-44	4,06 – 4,16	-0,563	0,575
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)	54-46	2,11 – 2,26	-0,753	0,453
Καλή βαθμολογία	54-41	2,56 – 3,22	-3,055	<b>0,003</b>
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (συχνότητα εφαρμογής)</b>				
Συζήτηση – διάλογος	54-46	4,50 – 4,35	1,042	0,300
Χρήση ποινών	54-45	2,28 – 2,42	-0,999	0,320
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	53-45	2,51 – 2,56	-0,236	0,814
Απειλή	53-45	1,92 – 1,87	0,358	0,721
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά	54-45	2,17 – 2,38	-1,051	0,296
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	54-46	2,81 – 3,17	-1,820	0,072
Σωματική τιμωρία**	54-46	1,00 – 1,00	-	-
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	54-46	2,83 – 3,09	-1,389	0,168
Επίπληξη	54-46	2,61 – 2,89	-1,593	0,114
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	54-43	1,54 – 1,67	-0,937	0,351
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	54-43	2,46 – 2,23	0,990	0,325
Χρήση χιούμορ	54-46	3,54 – 3,37	0,935	0,352
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	54-45	3,96 – 4,00	-0,202	0,840
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	54-41	1,94 – 2,22	-1,451	0,150
<b>Μέθοδοι αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (βαθμός αποτελεσματικότητας)</b>				
Συζήτηση – διάλογος	54-44	4,43 – 4,27	0,884	0,379
Χρήση ποινών	54-44	2,15 – 2,32	-0,883	0,380
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων	54-44	2,65 – 2,64	0,052	0,959
Απειλή	52-43	1,81 – 1,70	0,750	0,455
Αγνοείτε εσκεμμένα την	54-44	2,41 – 2,14	1,293	0,199

προβληματική συμπεριφορά				
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων	54-44	2,69 – 3,16	-2,364	<b>0,020</b>
Σωματική τιμωρία	54-44	1,06 – 1,02	0,811	0,419
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή	54-44	2,65 – 2,91	-1,313	0,192
Επίπληξη	52-44	2,31 – 2,52	-1,384	0,170
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή	53-41	1,81 – 1,98	-0,912	0,364
Χρήση μη λεκτικών σημάτων	54-42	2,54 – 2,29	1,072	0,286
Χρήση χιούμορ	51-44	3,69 – 3,57	0,636	0,526
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή	54-44	3,87 – 3,86	0,031	0,975
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία	54-39	2,07 – 2,21	-0,664	0,509

\*Η μηδενική υπόθεση, της ισότητας των μέσων τιμών, απορρίπτεται όταν Sig. value < 0.05.

\*\*Σε αυτή την περίπτωση δεν εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα καθώς οι διακυμάνσεις είναι ίδιες και για τις 2 ομάδες εκπαιδευτικών.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών στα πλαίσια του ερευνητικού μέρους της διπλωματικής μου εργασίας του ΠΜΣ «Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων» του ΑΤΕΙΘ. Παρακαλείστε να το διαβάσετε προσεκτικά και να το συμπληρώσετε παρέχοντας τη μέγιστη δυνατή πληροφορία. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς αυτής της εργασίας. Ευχαριστώ για την συμμετοχή σας.

1. Φύλο:  Άνδρας  
 Γυναίκα

2. Ηλικία:  21-30

- 31-40
- 41-50
- 51-60
- άνω των 60

3. Έτη υπηρεσίας:  0-5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 21 και πάνω

4. Βασικές σπουδές:  Απόφοιτος/η Παιδαγωγικής Ακαδημίας  
 Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

5. Επιμόρφωση/μετεκπαίδευση:  Διδασκαλείο  
 Σ.Ε.Λ.Δ.Ε  
 Π.Ε.Κ  
 Μεταπτυχιακός τίτλος  
 Διδακτορικός τίτλος  
 Άλλο, τι;

6. Παρακάτω καταγράφονται ορισμένες συμπεριφορές μαθητών που δημιουργούν προβλήματα στα σχολεία. Παρακαλείστε να σημειώσετε την συχνότητα των προβληματικών συμπεριφορών που συναντάτε στους μαθητές τα τάξης σας.

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Δεν προσέχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αδιαφορεί γι' αυτό.					
Δεν ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.					
Όταν θέλει να μιλήσει «πετάγεται» και δε ζητάει το λόγο.					
Δεν συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.					
Έρχεται καθυστερημένα στο σχολείο.					
Απουσιάζει αδικαιολόγητα από το σχολείο.					
Πετάει διάφορα μικροαντικείμενα προς τους συμμαθητές του.					
Μιλάει με τους συμμαθητές του.					
Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε.					
Ενοχλεί τα παιδιά που βρίσκονται γύρω του.					

Ανταλλάσει σημειώματα με άλλους μαθητές.					
Έχει επιθετική συμπεριφορά και εμπλέκεται σε καυγάδες.					
Εμφανίζει καταστροφική διάθεση.					
Συμπεριφέρεται με αυθάδεια και αγένεια απέναντι στους άλλους.					
Βρίζει και βλασφημεί.					
Λέει ψέματα.					
Κλέβει αντικείμενα.					
Είναι ανήσυχο και δεν κάθεται φρόνιμα.					
Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού.					
Επιζητεί διαρκώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.					
Παρουσιάζει υπεροπτική συμπεριφορά.					
Προκαλεί ενοχλητικούς θορύβους.					

Τι άλλο;

---



---

7. Πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα περιστατικά προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη σας; (Σημειώστε με ✓)

καθόλου     λίγο     αρκετά     πολύ     πάρα πολύ

8. Ποιες είναι για σας οι πιο κύριες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών; Να απαριθμήσετε κατά σειρά προτεραιότητας από το 1 ως το 8 (1 το πιο σημαντικό).

- Αδιαφορεί για το μάθημα.
- Έχει επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους.
- Δεν συμμορφώνεται με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού και είναι αναιδής απέναντί του.
- Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί κατά την προσέλευσή του στο μάθημα.
- Ενοχλεί τους συμμαθητές του.
- Κλέβει ή καταστρέφει αντικείμενα άλλων.
- Βρίζει συχνά και βλασφημεί.
- Δεν συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.

9. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι σημαντικότερες αιτίες που συντελούν στην δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών; Να απαριθμήσετε κατά σειρά προτεραιότητας από το 1 ως το 5 (το 1 το πιο σημαντικό).

- το σχολικό περιβάλλον
- ο μαθητής

- το οικογενειακό περιβάλλον
- ο εκπαιδευτικός
- η τηλεόραση και τα άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης

10. Πόσο συχνά πραγματοποιείτε στην τάξη σας τις παρακάτω ενέργειες με σκοπό την πρόληψη ενδεχόμενων προβληματικών συμπεριφορών;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.					
Χρήση διαλόγου-συζήτησης.					
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης.					
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών.					
Ενθάρρυνση των μαθητών.					
Χρήση αμοιβών.					
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές.					
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων.					
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας.					
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές.					
Θέσπιση κανόνων.					
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)					
Καλή βαθμολογία.					

Άλλο, τι;

---



---

11. Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε τις στρατηγικές πρόληψης προβληματικών συμπεριφορών του προηγούμενου ερωτήματος;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.					
Χρήση διαλόγου-συζήτησης.					
Συνεχής εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης.					
Αύξηση των κινήτρων των μαθητών.					
Ενθάρρυνση των μαθητών.					

Χρήση αμοιβών.					
Δημιουργία «άγραφου συμβολαίου» με κάποιους μαθητές.					
Χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων.					
Κίνηση σε όλο τον χώρο της αίθουσας.					
Επιδίωξη συνεργασιών με τους μαθητές.					
Θέσπιση κανόνων.					
Υλική αμοιβή (π.χ. κάποια δώρα)					
Καλή βαθμολογία.					

Άλλο, τι;

---



---

12. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παρακάτω στρατηγικές για να αντιμετωπίσετε προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές της τάξης σας;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Συζήτηση-διάλογος.					
Χρήση ποινών.					
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων.					
Απειλή.					
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά.					
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων.					
Σωματική τιμωρία.					
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή.					
Επίπληξη.					
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή.					
Χρήση μη λεκτικών σημάτων.					
Χρήση χιούμορ.					
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή.					
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία.					

Άλλο, τι;

---



---

13. Πόσο αποτελεσματικές θεωρείτε τις ενέργειες του παραπάνω ερωτήματος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο;

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Συζήτηση-διάλογος.					
Χρήση ποινών.					
Στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων.					
Απειλή.					
Αγνοείτε εσκεμμένα την προβληματική συμπεριφορά.					
Προειδοποίηση για ενημέρωση των γονέων.					
Σωματική τιμωρία.					
Διακοπή μαθήματος για παροχή συμβουλών προς τον μαθητή.					
Επίπληξη.					
Απομάκρυνση από την αίθουσα και παραπομπή στον διευθυντή.					
Χρήση μη λεκτικών σημάτων.					
Χρήση χιούμορ.					
Υπενθύμιση των κανόνων στον μαθητή.					
Προειδοποίηση για χαμηλή βαθμολογία.					

Άλλο, τι;

---



---

