

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τις Επιστήμες της Αγωγής και κατ' επέκταση προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς είναι η διαχείριση της σχολικής τάξης. Στην ξένη βιβλιογραφία ο κλάδος αυτός εμφανίζεται ως "classroom management" (Brophy, 1988 · Doyle, 1986) και αφορά μια σειρά από αναγκαίες ενέργειες και δραστηριότητες του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία και διατήρηση μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διευκολύνεται η διεξαγωγή διδασκαλίας και επιτυγχάνεται η μάθηση.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να ενεργοποιήσει τις συμπεριφορές αυτές που θα συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και να εξαλείψει αυτές που επιδρούν αρνητικά στην ακαδημαϊκή και προσωπική του ανάπτυξη (Μπαμπάλης, 2011). Η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική διαδικασία που προϋποθέτει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιεί διάφορες στρατηγικές ανάλογα με τη φύση της προβληματικής κατάστασης που καλείται να αντιμετωπίσει.

Στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία (Brophy, 1988 · Emmer & Stough, 2001 · Emmer & Sabornie, 2015) η «διαχείριση» της σχολικής τάξης ορίζεται ως το σύνολο των ενεργειών ενός εκπαιδευτικού με στόχο τη δημιουργία ή τη διατήρηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο επιτυγχάνονται οι διδακτικοί – μαθησιακοί στόχοι.

Η «σχολική τάξη» είναι μία κοινωνική ομάδα, η οποία αποτελείται από μαθητές της ίδιας ηλικίας και από τον ή τους ενήλικους εκπαιδευτικούς της. Δραστηριοποιείται σε έναν συγκεκριμένο χώρο (κυρίως, το σχολείο) με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της (Ματσαγγούρας, 2003). Αποτελεί ένα οικοσύστημα με πολλές παραμέτρους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διαμορφώνοντας μια δυναμική η οποία επιδρά στη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία.

Η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία εφόσον περιλαμβάνει μια σειρά από δράσεις από μέρους του εκπαιδευτικού οι οποίες αφορούν την οργάνωση των μαθητών, την επίτευξη σχέσεων συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία, την παρακολούθηση και ανατροφοδότηση των μαθητών, την οργάνωση και αξιοποίηση του εποπτικού υλικού, και τη διασφάλιση της πειθαρχίας (Egbule, 2005).

Οι Martin et al. (1998) διατυπώνουν την άποψη ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία αποτελείται από τη διαχείριση της διδασκαλίας (instructional management), τη διαχείριση των μαθητών και των

σχέσεων με αυτούς (people management), και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (behavior management). Εν συνεχεία θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην τρίτη από τις παραπάνω διαστάσεις καθώς αυτή είναι πηγή πολλών προβλημάτων και άγχους στην καθημερινή επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών.

Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012) «συμπεριφορά» είναι κάθε πράξη ή αντίδραση του παιδιού, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται. Μέσω της συμπεριφοράς ενός παιδιού δηλώνονται ή υπονοούνται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτό του ή και το περιβάλλον του.

Η διάκριση ανάμεσα στη φυσιολογική και την προβληματική συμπεριφορά αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που θέτει η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εφόσον από το είδος της απάντησης εξαρτάται αν θα υπάρξει παρέμβαση και ποια θα είναι η μορφή αυτής της παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Μπεζεβέγκης, 1989). Για τον Παρασκευόπουλο (1981) το σημείο που βρίσκεται το όριο όπου τελειώνει το συνηθισμένο ή φυσιολογικό και αρχίζει το παθολογικό ή προβληματικό δεν είναι σαφώς καθορισμένο.

Η δυσκολία διάκρισης μεταξύ φυσιολογικής και προβληματικής συμπεριφοράς οφείλεται στη σχετικότητα των συγκεκριμένων εννοιών, καθώς επίσης στη διαφορετική ανάλυση και ερμηνεία τους. Κάθε εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Μια μορφή συμπεριφοράς που για έναν εκπαιδευτικό είναι προβληματική, για κάποιον άλλο ίσως να αποτελεί μια ασήμαντη ενόχληση ή ακόμη και ένδειξη ενθουσιασμού από την πλευρά του μαθητή (Fontana, 1996).

Οι Zarkowska & Clements (1994) θεωρούν ως κριτήρια προσδιορισμού μιας συμπεριφοράς ως «προβληματικής» τα εξής:

1. Ακατάλληλη συμπεριφορά σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο και την ηλικία του παιδιού.
2. Επικίνδυνη συμπεριφορά για τη σωματική ακεραιότητα και ασφάλεια του ίδιου του παιδιού και των άλλων.
3. Η συμπεριφορά αποτελεί αιτία ψυχολογικής πίεσης για τους άλλους.
4. Η συμπεριφορά είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη μάθηση.
5. Συμπεριφορά αντίθετη με τις κοινωνικές σταθερές (για παράδειγμα οι κλοπές, το σκασιαρχείο, οι υλικές καταστροφές στο χώρο του σχολείου).

Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2010) με τον όρο «πρόβλημα» αναφερόμαστε σε κάποια ενέργεια, που εμφανίζεται σε ένα μικρό αριθμό του πληθυσμού, στον οποίο ανήκει το άτομο, για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με μεγάλη ένταση. Το

«πρόβλημα» μπορεί να μετρηθεί βάσει του πλαισίου εμφάνισής του και επηρεάζει τη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή του συστήματος, στο οποίο αυτό ανήκει και καλείται να δράσει. Η Καλαντζή-Αζίζι (1985) επισημαίνει ότι μια συμπεριφορά είναι προβληματική όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, ενώ η Γαλανάκη (2004) θεωρεί ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν την ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του.

Τυπολογία προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής τάξης παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα προβληματικών συμπεριφορών με ήπια ή πιο σοβαρή μορφή εμφάνισης.

Ο Walker (1997) παραθέτει μία εναλλακτική ταξινόμηση των προβληματικών συμπεριφορών, διαχωρίζοντάς τις σε «εξωτερικευμένες» και «εσωτερικευμένες».

Στο πλαίσιο των εξωτερικευμένων συμπεριφορών ο μαθητής σηκώνεται από τη θέση του, γελάει, αντιμιλά και βρίζει, ενοχλεί τους συμμαθητές του, χτυπάει και τσακώνεται, αγνοεί τον εκπαιδευτικό, διαμαρτύρεται, διαφωνεί υπερβολικά, κλέβει, λέει ψέματα, καταστρέφει την σχολική περιουσία, δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης, εκδηλώνει έντονο θυμό, δεν ανταποκρίνεται στις διορθώσεις του εκπαιδευτικού, δεν ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται.

Στο πλαίσιο των εσωτερικευμένων συμπεριφορών ο μαθητής εμφανίζει ελάχιστη κοινωνική συναναστροφή, σπάνια επιλέγει να παίξει με συνομηλίκους του, συνήθως δεν αναπτύσσει φιλικές σχέσεις ενώ μοιάζει να αναλώνεται σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις.

Σύμφωνα με τον Μασαγγούρα (2003) η «προβληματική συμπεριφορά» που αναφέρεται στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται με:

1. Προβλήματα σχετικά με το μάθημα: έλλειψη προσοχής, μη ολοκλήρωση των εργασιών που αναθέτει ο εκπαιδευτικός, μη συμμόρφωση με τις οδηγίες και τις εντολές του εκπαιδευτικού.
2. Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη: ο μαθητής δεν ζητάει το λόγο, διακόπτει τους συμμαθητές του, όταν αυτοί μιλάνε, συζητάει την ώρα του μαθήματος, ενοχλεί τους συμμαθητές του με θορύβους, μορφασμούς κ.ά., δεν συνεργάζεται στο πλαίσιο της ομάδας, έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα, εγκαταλείπει χωρίς λόγο ή άδεια το θρανίο του και περιφέρεται άσκοπα στην τάξη, χρησιμοποιεί εριστική, υβριστική γλώσσα κατά την επικοινωνία του τόσο με τους συμμαθητές του, όσο και με τους εκπαιδευτικούς και απουσιάζει αδικαιολόγητα.
3. Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από την τάξη: εμπλοκή σε λεκτικούς διαξισμούς, εμπλοκή σε σωματικές – βίαιες επιθέσεις, ψεύδη κατά συρροή, κλοπή αντικειμένων.

Η πλειονότητα των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη εντάσσεται σ' αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε επίπεδο μικροενόχλησης. Ωστόσο, τα μικροπροβλήματα αυτά αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας και ως εκ τούτου είναι επιτακτική η ανάγκη διαχείρισής τους στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής τάξης.

Τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι πολλά και ποικίλα. Έχουν σχέση με την προσωπικότητα του μαθητή, με τον εκπαιδευτικό, με τους συμμαθητές με το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αν και πολλά από τα αίτια ξεφεύγουν από τις δυνατότητες επιρροής του σχολείου (Καψάλης, 2015) ο εντοπισμός τους είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι εγγενή, δηλαδή οργανικής προέλευσης (υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία) ή εξωγενή, δηλαδή περιβαλλοντικά (παράγοντες που αφορούν το σχολείο ή την οικογένεια) χωρίς βέβαια να αποκλείεται και η αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ τους.

Για τον γνωστό ψυχίατρο και παιδαγωγό Rudolf Dreikurs (1976) πίσω από οποιαδήποτε συμπεριφορά του μαθητή η οποία δημιουργεί προβλήματα, πρέπει να αναζητήσουμε μια από τις παρακάτω αιτίες:

1. Απόσπαση της προσοχής: Αποτελεί την πιο συχνή αιτία πειθαρχικών προβλημάτων. Ο μαθητής αναζητάει μια ευκαιρία ώστε να ικανοποιήσει την ορμή για αναγνώριση. Όταν αυτό δεν είναι εφικτό καταφεύγει στην αταξία. Έτσι αποσπά την προσοχή τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των συμμαθητών του. Η τιμωρία έχει τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο μαθητής προτιμά να τον τιμωρούν παρά να τον αγνοούν.
2. Επιζήτηση δύναμης: Ο μαθητής στερείται άλλων πηγών δύναμης και χρησιμοποιεί την αταξία ώστε να αποδείξει τόσο στο εαυτό του όσο και στους άλλους ότι μπορεί να κάνει ό,τι θέλει.
3. Εκδικητική διάθεση: Όταν ο μαθητής δεν καταφέρει να κερδίσει την εξουσία που επιθυμεί, τότε πληγώνεται και νιώθει την ανάγκη να πληγώσει και τους άλλους.
4. Προσπονητή ανικανότητα: Η έντονη προσπάθεια του μαθητή και οι συνεχείς αποθαρρύνσεις έχουν σαν αποτέλεσμα την άρνηση και την απάθεια. Μάλιστα πολλές φορές φτάνει σε σημείο να πιστεύει ο ίδιος στην ανικανότητά του και όταν πιέζεται αντιδρά αντικοινωνικά.

Οι Γαλιώτου & Ανδρέου (2014) επισημαίνουν ότι οι συνηθισμένοι λόγοι που μπορεί να συνδέονται με τη δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη είναι οι εξής: η αντιπάθεια προς το σχολείο, λόγω υποβαθμισμένης εικόνας, η ανάγκη για κυριαρχία εις βάρος του εκπαιδευτικού, η αδυναμία

ενσωμάτωσης στην ομάδα, η αδυναμία ή η απροθυμία κατανόησης των επιπτώσεων μιας συμπεριφοράς, η άγνοια των κανόνων, και επιπροσθέτως οι αντικρουόμενοι κανονισμοί, μεταξύ σχολείου-οικογένειας, η μετάθεση αρνητικών συναισθημάτων στο σχολείο, λόγω λανθασμένων προτύπων, το άγχος, και το διδακτικό στυλ.

Η σημασία της διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς

Η διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη αποτελεί ένα ευρύ πεδίο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό, εφόσον τα προβλήματα αυτά μπορούν να διαταράξουν το κλίμα στη σχολική τάξη και κατ' αυτό τον τρόπο να επηρεάσουν τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία.

Στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία (Kyriakou, 1996 · Wragg, 2003) επισημαίνεται ότι η αδυναμία αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης είναι η πιο ισχυρή πηγή άγχους του εκπαιδευτικού ανεξαρτήτως ηλικίας, εφόσον η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης συνεπάγεται την αποτελεσματική διδακτική μαθησιακή διαδικασία καθώς η επαρκής γνώση μόνο του διδακτικού αντικειμένου δεν αρκεί για να οργανωθεί μια σχολική τάξη. Στην καθημερινή πράξη προβλήματα συμπεριφοράς, που αν και φαινομενικά δεν είναι σπουδαία, υπονομεύουν και καταστρέφουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη και οι διασπαστικές / ενοχλητικές συμπεριφορές στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας μπορούν να υπονομεύσουν τη λειτουργία της σχολικής τάξης.

Η επιτυχημένη διαχείριση της σχολικής τάξης διασφαλίζει ένα διδακτικό μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο είναι εφικτή η ποιοτική διδασκαλία μάθηση και κατ' επέκταση η ολόπλευρη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Οι Wang et al. (1993) στη μελέτη τους με αντικείμενο τις παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή μετά από εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η παράμετρος της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τάξης έχει την μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση του μαθητή.

Η αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Nakamura, 2000) αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού εφόσον μόνο αν ο τελευταίος καταφέρει να αποκτήσει τον έλεγχο της τάξης του, θα έχει το περιθώριο να αξιοποιήσει τις υπόλοιπες διδακτικές του ικανότητες (Wragg, 2003).

Σύμφωνα με τον Μασαγγούρα (1998) οι ενέργειες διαχείρισης της σχολικής τάξης προωθούν το έργο του σχολείου με δύο τρόπους:

α) δημιουργούν τις συνθήκες που είναι αναγκαίες για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και

β) συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, αφού τους διδάσκουν άμεσα και έμμεσα τρόπους διαπροσωπικής επικοινωνίας, στάσεις και κοινωνικές αξίες και δεξιότητες.

Το ζήτημα της διαχείρισης της σχολικής τάξης αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικό αν αναλογιστεί κανείς ότι σύμφωνα με έρευνες (Ρουλίου, 2005) το 1/6 του μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες. Μάλιστα, στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία (Lahey et al., 2003) επισημαίνεται ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς αν δεν βοηθηθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να αναπτύξουν κοινωνικά αποδεκτές στάσεις, πιθανόν να παρουσιάσουν αργότερα σοβαρές παρεκκλίσεις όπως παραβατική συμπεριφορά, εγκατάλειψη του σχολείου, αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας και προβλήματα στη δημιουργία και διατήρηση αρμονικών και ισορροπημένων σχέσεων.

Είναι λοιπόν σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει με επιτυχία μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών τα ζητήματα που αναδύονται καθημερινά στη σχολική τάξη, έτσι ώστε να δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα για την αποτελεσματική μάθηση.

ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται βασικές στρατηγικές πρόληψης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη καθώς επίσης προτάσεις ψυχολογικών κυρίως σχολών με στόχο την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς. Έμφαση δίνεται στην παρουσίαση συμπεριφοριστικών σχολών και στρατηγικών εξωτερικού ελέγχου της συμπεριφοράς καθώς επίσης σχολών που βασίζονται στις στρατηγικές που προτείνουν στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Στρατηγικές πρόληψης των προβλημάτων στη σχολική τάξη

Είναι αυτονόητο ότι η πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι προτιμότερη από την εκ των υστέρων προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι επομένως ανάγκη να αρχίζει από τις διαδικασίες πρόληψης. Ως εκ τούτου, η διαχείριση της σχολικής τάξης περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού οι οποίες προωθούν τη θετική συμπεριφορά του μαθητή και κατ' επέκταση προλαμβάνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Για τον Kounin (1970) η επιτυχία των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οφείλεται στην ικανότητά τους να προλαβαίνουν τη δημιουργία προβλημάτων. Στην κλασική έρευνά του αναφορικά με την πρόληψη προβλημάτων

συμπεριφοράς στη σχολική τάξη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πιο σημαντικές ενέργειες για την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι οι εξής:

1. Γενική εποπτεία: Ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός είναι απαραίτητο μεταξύ άλλων να έχει σαφή αντίληψη του τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, ώστε ανά πάσα στιγμή να μπορεί να παρεμβαίνει, ώστε να αποτρέψει τη δημιουργία ή την περαιτέρω επιδείνωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η καθυστερημένη και όχι έγκαιρη παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι αναποτελεσματική, εφόσον το πρόβλημα μπορεί να έχει λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η εποπτεία άσχετα από το είδος εργασίας που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη.

2. Πολυπραγμοσύνη: Σε συνδυασμό με την παραπάνω αρχή ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να μπορεί ταυτόχρονα να επιτελεί δύο ή περισσότερες ενέργειες καθοδήγησης. Έτσι μπορεί να βοηθάει κάποιο μαθητή στην επίλυση μιας άσκησης και παράλληλα να παρατηρεί την τάξη, ώστε να είναι σε θέση να παρέμβει σε οργανωτικό επίπεδο.

3. Συντονισμός: Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να συντονίζει τις μαθητικές δραστηριότητες διασφαλίζοντας τη συμμετοχή όλων των μαθητών χωρίς να δημιουργούνται κενά στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία. Τα χάσματα στη ροή της μαθησιακής διαδικασίας δίνουν την ευκαιρία ανάπτυξης προβληματικών συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών.

4. Ενεργοποίηση: Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί μεθόδους και τεχνικές οι οποίες κρατούν το μαθητή σε συνεχή εγρήγορση και αναμονή σχετικά με αυτό που θα ακολουθήσει. Έτσι ο λόγος δίνεται τόσο σε μαθητές που προθυμοποιούνται να πάρουν μέρος στο μάθημα όσο σε μαθητές που δεν εκδηλώνουν ανάλογο ενδιαφέρον. Κατ' αυτό τον τρόπο ο μαθητής δεν εφησυχάζει ποτέ και έτσι δεν δίνεται η ευκαιρία να εμφανίσει κάποια συμπεριφορά που θα δημιουργήσει πρόβλημα.

5. Οργάνωση ατομικής εργασίας: Η ενεργοποίηση του μαθητή εξαρτάται από την ποικιλία και το ενδιαφέρον που προκαλεί η εργασία την οποία αναθέτει ο εκπαιδευτικός. Εργασία ή δραστηριότητα που δεν προκαλεί ενδιαφέρον μπορεί να οδηγήσει σε εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται οι Laslett & Smith (1984) και εντοπίζουν τους εξής κανόνες στη διαχείριση μια τάξης: Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο πριν από τη διδασκαλία να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα. Η προετοιμασία αφορά τόσο στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή και διατήρησή του κατά τη διδασκαλία, αποφυγή ανιαρών μαθησιακών καταστάσεων που επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά του μαθητή) όσο και στη διευθέτηση πρακτικών ζητημάτων (για παράδειγμα χώρος, χρόνος) τα οποία ενδέχεται να προκαλέσουν αναστάτωση.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι ενέργειες πρόληψης είναι κυρίως διδακτικής και όχι πειθαρχικής φύσης και στοχεύουν στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα.

Η πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη συνδέεται επίσης με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία (Matzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003 · Meehan et al., 2003) καταγράφεται ότι η ποιότητα της σχέσης επιδρά στην προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και εμποδίζει την ανάπτυξη σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς (Spilt et al., 2012).

Για τον Κουρκούτα (2007) βασικές αρχές που είναι απαραίτητο να διέπουν τη λειτουργία της τάξης με στόχο την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η δημιουργία θετικού κλίματος, η δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων εμπιστοσύνης με το μαθητή, η αποφυγή στιγματισμού, η οριοθέτηση κανόνων και η συμμετοχή του μαθητή στη διαμόρφωσή τους, η συνεχής αναφορά στους κανόνες, οι σταθερές επιβραβεύσεις, η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας του μαθητή.

Αντιμέτωπιση ήπιων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς

Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (1998) παρά τα προληπτικά μέτρα, θέματα πειθαρχίας, μικρά ή μεγάλα, θα δημιουργούνται πάντοτε μέσα στην τάξη. Αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν με δύο τρόπους είτε με την αγνόηση είτε με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

Αγνόηση

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός εκτιμά ότι μια μορφή συμπεριφοράς δεν θα δημιουργήσει ιδιαίτερο πρόβλημα, την αγνοεί, ώστε να μην διακόψει την ομαλή ροή της διδασκαλίας. Παράλληλα, αποφεύγεται η δημιουργία λεκτικής αντιπαράθεσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και δίνεται η δυνατότητα στον τελευταίο για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του.

Ωστόσο, επειδή η αγνόηση δεν φέρνει γρήγορα το επιθυμητό αποτέλεσμα η προβληματική συμπεριφορά πολλές φορές επιδεινώνεται, ιδιαίτερα όταν η αγνόηση δημιουργεί σύγχυση και προβληματισμό στην τάξη, εφόσον ερμηνεύεται ως αδιαφορία ή και αδυναμία του εκπαιδευτικού να παρέμβει αποτελεσματικά. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (1998) ό,τι αγνοεί ο εκπαιδευτικός συχνά το ενισχύουν με τις αντιδράσεις τους οι μαθητές της τάξης. Ο εκπαιδευτικός για παράδειγμα αγνοεί το μαθητή που κάνει αστείους μορφασμούς, αλλά οι μαθητές, με το να τις προσέχουν και να αντιδρούν (γελώντας), τις ενισχύουν. Σε αυτή την περίπτωση η αγνόηση του εκπαιδευτικού είναι αναποτελεσματική.

Παρέμβαση

Στην περίπτωση που κάποια προβληματική συμπεριφορά δεν αντιμετωπίζεται με την αγνόηση, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει είτε με έμμεσο είτε με άμεσο τρόπο.

Η έμμεση παρέμβαση επιτυγχάνεται με δύο κυρίως τρόπους:

α) με την παραγλωσσική (μη γλωσσική) επιτίμηση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός στέλνει ένα μήνυμα στο μαθητή με ένα αυστηρό βλέμμα, με μια κίνηση του χεριού ή του κεφαλιού ότι είναι ενήμερος για τη συμπεριφορά του τελευταίου και ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να επανέλθει στην τάξη και

β) με την προσέγγιση του μαθητή και την οπτική και απτική επαφή. Εδώ ο εκπαιδευτικός πλησιάζει προς το θρανίο του μαθητή ώστε να έχει οπτική επαφή και με ένα απλό άγγιγμα προσπαθεί να τον επαναφέρει στην τάξη.

Στην περίπτωση που η έμμεση παρέμβαση είναι αναποτελεσματική, ο εκπαιδευτικός καταφεύγει στην άμεση παρέμβαση κατά την οποία προσπαθεί να επαναφέρει το μαθητή στην τάξη με ευθύ και αποφασιστικό τρόπο. Η άμεση παρέμβαση πραγματοποιείται με τη λεκτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού και με την αξιοποίηση, στην περίπτωση που το πρόβλημα δεν επιλύεται, τεχνικών που προτείνουν διάφορες ψυχολογικές σχολές

Οργανωμένα προγράμματα διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς

Προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία συνεχίζουν να υφίστανται παρά τα μέτρα που έχουν ληφθεί απαιτούν συστηματικότερη αντιμετώπιση. Ανάλογα με τη φύση του προβλήματος, την έντασή του, την ηλικία του μαθητή και την αιτία εμφάνισης βασικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς είναι οι εξής:

- α) Συμπεριφοριστική προσέγγιση,
- β) Γνωστική – συμπεριφοριστική προσέγγιση,
- γ) Ψυχοδυναμική προσέγγιση,
- δ) Ανθρωπιστική προσέγγιση,
- ε) Οικοσυστημική προσέγγιση.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998) αποτελεσματικότερες είναι οι προσεγγίσεις οι οποίες εμπλέκουν τον ίδιο το μαθητή στη διαδικασία αντιμετώπισης του προβλήματος. Όπως επισημαίνει η Ανδρέου (2004) όλες οι προηγούμενες προσεγγίσεις είναι απαραίτητο να λειτουργούν συμπληρωματικά, ώστε να είναι ολοκληρωμένες και αποτελεσματικές.

Άλλωστε, η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη είναι εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική διαδικασία με δεδομένο ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό πεδίο. Ως εκ τούτου η διαχείριση είναι απαραίτητο να στοχεύει σε μια πολυπαραγοντική, ολιστική και όχι γραμμική, μονοπαραγοντική προσέγγιση. Τόσο η θεωρία όσο και η πράξη αδυνατούν να προσφέρουν προτάσεις ή λύσεις τις οποίες μπορούμε να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά σε όλους τους μαθητές, σε όλες τις τάξεις σε όλες τις σχολικές μονάδες. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Mialaret «...Οι επιστήμες της αγωγής δεν προσφέρουν προκατασκευασμένες λύσεις στα προβλήματα που συναντά καθημερινά ο εκπαιδευτικός. Του προμηθεύουν

στοιχεία πληροφόρησης και επιστημονικά αποτελέσματα που θα μπορέσει, κατά τη βούλησή του, ανάλογα με την ακριβή κατάσταση αγωγής στην οποία θα βρεθεί, να τα χρησιμοποιήσει ή όχι, να τα ενσωματώσει ή όχι, στην εκπαιδευτική του πρακτική. Οι επιστήμες της δεν επιβάλλουν, επιτρέπουν, δεν αναπληρώνουν, βοηθούν, δεν δημιουργούν αλλά προτείνουν. Όμως για να μπορούμε να τις επικαλεστούμε απαιτείται μύηση και κατάλληλη προετοιμασία για να τις αντιληφθούμε, να τις κατανοήσουμε, να τις χρησιμοποιήσουμε, και γιατί όχι, να τις εμπλουτίσουμε. Ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του δράση είναι δημιουργός παιδαγωγικής γνώσης...» (1996:165)

α) Συμπεριφοριστική προσέγγιση

Βασική αρχή της συμπεριφοριστικής προσέγγισης (Ο' Leary & Ο' Leary, 1972) είναι ότι οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς καθορίζουν την επανάληψη ή την εξάλειψή της. Μία συμπεριφορά που έχει θετικά αποτελέσματα είναι πολύ πιθανό ότι θα διατηρηθεί, μία συμπεριφορά που έχει δυσάρεστα αποτελέσματα είναι πιθανό να μειωθεί ή να εξλειφθεί. Ως εκ τούτου, η συμπεριφοριστική προσέγγιση αναζητά τις συνθήκες αύξησης της επιθυμητής συμπεριφοράς ή αντίστοιχα μείωσης ή εξάλειψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Η παροχή επαίνων και επιδοκιμασίας, η προβολή υποδειγμάτων προς μίμηση και η παροχή υλικών ή συμβολικών αμοιβών αποτελούν συνθήκες κάτω από τις οποίες ενισχύεται η επιθυμητή συμπεριφορά. Η αγνόηση, οι ποινές, η στέρηση προνομίων αποτελούν συνθήκες που αποθαρρύνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Η τροποποίηση της συμπεριφοράς αποτελεί το βασικό στόχο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Η πορεία που ακολουθείται περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Εντοπισμός του προβλήματος: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει μια σειρά βημάτων με στόχο τον εντοπισμό της προβληματικής συμπεριφοράς και τον καθορισμό με κάθε δυνατή ακρίβεια των στοιχείων που τη συνθέτουν. Τα βήματα αυτά αφορούν την περιγραφή της συμπεριφοράς, τη μέτρησή της, δηλαδή την καταγραφή της συχνότητας ή της διάρκειας εμφάνισής της, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων στην περίπτωση που η συμπεριφορά εμφανίζεται συνδυαστικά με άλλες ενοχλητικές συμπεριφορές.
2. Μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων: Ο εκπαιδευτικός στο στάδιο αυτό αρχικά προσπαθεί να εντοπίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά που πρέπει να τροποποιηθεί, ώστε να διαπιστώσει ποιες συνθήκες την προκαλούν. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός διερευνά τις επιπτώσεις που έχει η συγκεκριμένη συμπεριφορά στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, ώστε να διαπιστώσει αν αυτές οι επιπτώσεις λειτουργούν ενισχυτικά.
3. Καθορισμός επιδιωκόμενων στόχων: Ο εκπαιδευτικός αφού έχει καθορίσει ποια μορφή προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί στόχο αλλαγής, στη συνέχεια καθορίζει με ποια μορφή συμπεριφοράς επιθυμεί να αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

4. Επιλογή τρόπου παρέμβασης: Ο εκπαιδευτικός στο στάδιο αυτό οργανώνει την παρέμβασή του επιφέροντας αλλαγές με στόχο την ενίσχυση της επιθυμητής μορφής συμπεριφοράς. Μετά την παρέμβαση αξιολογεί τα αποτελέσματα, προχωρά σε νέα εκτίμηση/αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή με στόχο τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασής του.

β) Η γνωστική – συμπεριφοριστική προσέγγιση

Η Γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση (Joyce & Weil, 1996 · Meichenbaum, 1997) λαμβάνοντας υπόψη τις αδυναμίες της συμπεριφοριστικής προσέγγισης εστιάζει την προσοχή στις γνωστικές μεσολαβητικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί μια προσπάθεια αφενός να διατηρήσει τις αποδεδειγμένα επαρκείς τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς μέσα σε ένα όσο το δυνατό λιγότερο δογματικό πλαίσιο, ενσωματώνοντας τις γνωστικές λειτουργίες του μαθητή στην προσπάθεια επίτευξης της αλλαγής (Kendall & Hollon, 1979).

Για τους νεοσυμπεριφοριστές ο μαθητής δεν έχει επίγνωση των συνεπειών της συμπεριφοράς του. Αν αλλάξει το γνωστικό υπόβαθρο της συμπεριφοράς θα αλλάξει πιθανότατα και η συμπεριφορά που εδράζεται σ' αυτό.

Μεταξύ των σημαντικότερων τεχνικών συγκαταλέγεται η τεχνική της «τροποποίησης της γνωστικοκοινωνικής συμπεριφοράς» (cognitive behaviour modification) του Meichenbaum (1997) η οποία βασίζεται στη «λεκτική αυτοκαθοδήγηση» (Self – Talk) και διαρθρώνεται στα εξής στάδια:

1. Ο εκπαιδευτικός εκτελεί παραδειγματικά το προς διδασκαλία έργο περιγράφοντας ταυτόχρονα φωναχτά τον τρόπο σκέψης και τις ενέργειές του.
2. Ο μαθητής εκτελεί το ίδιο έργο με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού.
3. Ο μαθητής επαναλαμβάνει το ίδιο έργο περιγράφοντας λεκτικά τον τρόπο σκέψης και τις ενέργειές του. Εδώ η αυτοκαθοδήγηση αντικαθιστάται από την ετεροκαθοδήγηση.
4. Ο μαθητής επαναλαμβάνει το ίδιο έργο ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ψιθυριστά καθοδήγηση στον εαυτό του.
5. Ο μαθητής επαναλαμβάνει το ίδιο έργο ενώ ταυτόχρονα επαναλαμβάνει σιωπηρά τις οδηγίες του εκπαιδευτικού.

γ) Η ψυχοδυναμική προσέγγιση

Τα μοντέλα που εντάσσονται στην ψυχοδυναμική προσέγγιση χαρακτηρίζονται από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού η οποία επιδιώκει περισσότερο να προλάβει την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς παρά να την καταστείλει ή να την τροποποιήσει όταν αυτή εμφανιστεί. Απώτερος σκοπός

είναι η διαμόρφωση ψυχολογικού κλίματος που θα ευνοεί την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών.

Το μοντέλο του Glasser (1969, 1986) βασίζεται στην ιδέα ότι η μη ικανοποίηση των βασικών αναγκών του ατόμου από το κοινωνικό περιβάλλον δημιουργεί προβλήματα συμπεριφοράς. Προϋπόθεση για την επιτυχή διαχείριση της τάξης καθώς και για την πρόληψη ή εξάλειψη της προβληματικής συμπεριφοράς αποτελεί η καλή σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό οι ενέργειες που είναι απαραίτητες από τον εκπαιδευτικό είναι οι ακόλουθες:

1. Παροχή βοήθειας στο μαθητή να αναγνωρίσει την προβληματική συμπεριφορά του, να την περιγράψει και να αναλάβει τις ευθύνες του.
2. Παροχή βοήθειας στο μαθητή να αντιληφθεί τις συνέπειες των πράξεών του.
3. Παροχή βοήθειας στο μαθητή να αξιολογήσει την πράξη του και να κατανοήσει την ανάγκη αλλαγής.
4. Παροχή βοήθειας στο μαθητή για την οργάνωση ενός σχεδίου τροποποίησης της συμπεριφοράς.
5. Παροχή στήριξης στο μαθητή στην εφαρμογή του προηγούμενου σχεδίου. Ο Glasser θεωρεί ότι η σχολική τάξη είναι απαραίτητο να λειτουργεί με υπευθυνότητα και με ενδιαφέρον για την κοινή πορεία. Γι' αυτό προτείνει ως τεχνική τη «Γενική Συνέλευση της Τάξης» (classroom meeting) σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να τροποποιούνται κανόνες και να συζητούνται διάφορα θέματα σε ένα κλίμα αποδοχής και υπευθυνότητας. Η γενική συνέλευση της τάξης δίνει έμφαση σε δύο ζητήματα: την αναγνώριση ενός προβλήματος και την συνεργατική αναζήτηση λύσεων για το πρόβλημα. Οι φάσεις της Γενικής Συνέλευσης της Τάξης είναι οι ακόλουθες:
 1. Δημιουργία κλίματος συμμετοχής: Οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις απόψεις τους, χωρίς προσωπικές αναφορές σε άλλους ή επιδίωξη της τιμωρίας.
 2. Παρουσίαση του προβλήματος: Στη φάση αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά το πρόβλημα με έμφαση στον εντοπισμό των συνεπειών του.
 3. Προσωπική αποτίμηση της τάξης: Οι εμπλεκόμενοι μαθητές στο πρόβλημα αξιολογούν τη συμπεριφορά τους, εντοπίζοντας τις αρχές που τη χαρακτηρίζουν.
 4. Επιλογή εναλλακτικών λύσεων: Οι μαθητές παρουσιάζουν εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς για μελλοντική αξιοποίηση.
 5. Δημόσια δέσμευση: Οι μαθητές επιλέγουν την εναλλακτική λύση που θα ακολουθήσουν στο μέλλον.
 6. Αξιολόγηση συμπεριφοράς: Αφού εφαρμοστεί η εναλλακτική λύση που προτάθηκε η γενική συνέλευση αξιολογεί τη συμπεριφορά των μαθητών που είχαν παρουσιάσει προβλήματα και παρέχει ανάλογη ανατροφοδότηση.

Μέσα από το μοντέλο του Glasser διαμορφώνεται μια μορφή αυτοδιαχείρισης της σχολικής τάξης με την ελάχιστη παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

δ) Η ανθρωπιστική προσέγγιση

Η ανθρωπιστική προσέγγιση απορρίπτει την αυστηρή καθοδήγηση και επιδιώκει να αξιοποιήσει τη φυσική τάση του μαθητή για αυτοπραγμάτωση, ώστε να τον βοηθήσει να βρει προσωπικό νόημα στο εκπαιδευτικό έργο και κατ' αυτό τον τρόπο να ελέγχει τη συμπεριφορά του.

Στα μοντέλα της ανθρωπιστικής προσέγγισης συγκαταλέγεται η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers (1969).

Βασικές αρχές της θεωρίας του Rogers είναι οι εξής:

Κεντρικό σημείο στην ανθρώπινη εξέλιξη κατέχει η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Η διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης πραγματοποιείται ευκολότερα μέσα σε ένα κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής. Επιπλέον, το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη του ατόμου, ανάλογα με τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το περιβάλλον του.

Βασικό στοιχείο στη θεωρία του Rogers είναι η αποδοχή του άλλου έτσι όπως είναι, με τις αδυναμίες, τις δυνατότητες, τα προτερήματα και τα ελαττώματά του. Η χωρίς όρους αποδοχή ελαχιστοποιεί την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών, καλλιεργεί την υπευθυνότητα του ατόμου και μειώνει κατ' αυτό τον τρόπο την ανάγκη παρέμβασης του εκπαιδευτικού με στόχο την επιβολή της πειθαρχίας.

Για τον Rogers (2006) η συμβατική εκπαίδευση έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ο εκπαιδευτικός είναι κάτοχος της γνώσης, ο μαθητής είναι ο αναμενόμενος αποδέκτης.
- Η διάλεξη αποτελεί το σημαντικότερο μέσο μετάδοσης της γνώσης.
- Ο εκπαιδευτικός είναι κάτοχος της εξουσίας, ο μαθητής είναι εκείνος που υπακούει.
- Η επιβολή μέσω της αυθεντίας είναι η αποδεκτή πολιτική στην τάξη.
- Η εμπιστοσύνη βρίσκεται στα κατώτερα επίπεδα.
- Στο μαθητή ασκείται καλύτερη διαχείριση όταν διατηρείται σε ένα περιστασιακό ή συνεχές καθεστώς φόβου.

Στο σχολείο του Rogers ο εκπαιδευτικός δεν είναι κριτής. Βρίσκεται δίπλα στο μαθητή για να ενσυναισθανθεί, να βοηθήσει αλλά και να βοηθηθεί. Στην παιδαγωγική του πρόταση οι μαθητές (τα πρόσωπα) μοιράζονται την ευθύνη για τη διεργασία της μάθησης, αναπτύσσουν το δικό τους πρόγραμμα μέσα σε ένα κλίμα που διευκολύνει τη μάθηση. Η

πειθαρχία που απαιτείται για την επίτευξη των στόχων έχει τη μορφή της αυτοπειθαρχίας η οποία είναι ατομική ευθύνη του κάθε μαθητή.

Το μοντέλο του Rogers διαρθρώνεται στα εξής στάδια:

1. Λήψη επαφής (συναισθηματική προσέγγιση εκπαιδευτικού και μαθητή) και δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής: Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το μαθητή να εκφράσει τα συναισθήματά του, αναγκαία προϋπόθεση για να είναι εφικτή η λύση του προβλήματος.

2. Αναγνώριση και διερεύνηση της προβληματικής συμπεριφοράς: Ο μαθητής μετά την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού κατά το προηγούμενο στάδιο οριοθετεί την προβληματική συμπεριφορά.

3. Διαμόρφωση ολοκληρωμένης αντίληψης του προβλήματος: Στο στάδιο αυτό ο μαθητής σχηματίζει πληρέστερη εικόνα για τον εαυτό του, τα συναισθήματά του και τη συμπεριφορά του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντικός με στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης αντίληψης του προβλήματος από το μαθητή.

4. Προγραμματισμός και λήψη αποφάσεων: Ο μαθητής στο στάδιο αυτό εντοπίζει και αναφέρει τις δυνατότητες για τη λύση του προβλήματος.

5. Σύνθεση προσέγγισης: Ο μαθητής με βάση τα προηγούμενα στάδια παρουσιάζει μια συνθετική πρόταση με ενέργειες θετικές που στοχεύουν στη λύση του προβλήματος. Η πρόταση που καταθέτει είναι αποτέλεσμα της κατανόησης του εαυτού του καθώς επίσης και του προβλήματος.

Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (1998) οριοθετώντας με τον παραπάνω τρόπο τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή η ανθρωπιστική προσέγγιση κατορθώνει να αναπτύσσει νοητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά το μαθητή και να μετατρέπει το σχολείο από όργανο ελέγχου της συμπεριφοράς του μαθητή και αναπαραγωγής της γνώσης σε όργανο ικανοποίησης των αναγκών του κοινωνικοποιημένου ατόμου.

ε) Η οικοσυστημική προσέγγιση

Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1979) η ανάπτυξη της ζωής ενός ατόμου επηρεάζεται από οποιαδήποτε αλλαγή συντελεστεί όχι μόνο στο ίδιο το άτομο, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, αλλά και σε καθένα από τα διάφορα «οικοσυστήματα» (σχολείο, οικογένεια) στα οποία συμμετέχει και αναπτύσσεται. Για την οικοσυστημική προσέγγιση η μελέτη της ανάπτυξης ενός ανθρώπινου οργανισμού βασίζεται στη σύνθεση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ατόμου, του περιβάλλοντός του και των ευρύτερων κοινωνικών συστημάτων.

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αποτελούν στοιχεία μιας τάξης – οικοσυστήματος και ως εκ τούτου επηρεάζονται από τις ευρύτερες σχέσεις μέσα στην τάξη. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην

τάξη συνιστά ένα στοιχείο το οποίο αλληλεπιδρά με τη συμπεριφορά οποιουδήποτε άλλου μέλους της τάξης.

Αναφορικά με τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών η οικοσυστημική προσέγγιση εκλαμβάνει την προβληματική συμπεριφορά ως μέρος του κοινωνικού περιγύρου στον οποίο εμφανίζεται και όχι κάτι ανεξάρτητο από αυτόν.

Δεν αναζητάει τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά «αλλάζει» τις ερμηνείες αυτής της συμπεριφοράς. Ο στόχος είναι, αλλάζοντας τις ερμηνείες (αντιλήψεις), δηλαδή, την οπτική γωνία του προβλήματος, να μετασχηματιστούν οι αλληλεπιδράσεις (σχέσεις) μεταξύ των μελών των διαφόρων πλαισίων και επομένως η αρνητική συμπεριφορά του ατόμου εντός αυτών (Fontana, 1996).

Η θεώρηση της τάξης ως οικοσυστήματος παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επηρεάσει την προβληματική συμπεριφορά μέσω του ίδιου του έργου του.

Σύμφωνα με τους Molnar & Lindquist (1989) η οικοσυστημική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τα εξής μοναδικά, σε σχέση με τις άλλες προσεγγίσεις γνωρίσματα:

1. Εστιάζεται στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στη διάγνωση ατόμων με προβλήματα.
2. Δεν απαιτεί πολύπλοκα προγράμματα που έχουν σκοπό είτε να αντικαταστήσουν είτε να συμπληρώσουν τα όσα γίνονται μέχρι τώρα.
3. Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αρχίσει με τις πτυχές εκείνες του προβλήματος, που μπορεί να αντιμετωπίσει εύκολα.
4. Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά.
5. Ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα αντιλήψεων, ιδίως όταν έχει κανείς να αντιμετωπίσει χρόνια προβλήματα.
6. Είναι σχεδιασμένη για να οικοδομήσει πάνω στα θετικά στοιχεία – στις δυνάμεις του ατόμου – όχι να υπερνικήσει αδυναμίες.
7. Οι οικοσυστημικές ιδέες μπορούν να γίνουν κτήμα του καθενός, ακόμη κι όταν δεν έχει ειδικές γνώσεις για το θέμα αυτό.

Μεταξύ των βασικών τεχνικών που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι η τεχνική της αναπλαισίωσης (Reframing Technique) και η τεχνική της κερκόπορτας (Storming the Back Door Technique) (Molnar & Lindquist, 1989) οι οποίες αναλύονται ειδικότερα στη συνέχεια.

Η τεχνική της αναπλαισίωσης

Η τεχνική της αναπλαισίωσης βασίζεται στη διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς: ένας τρόπος αλλαγής της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή είναι να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός μια θετική εναλλακτική ερμηνεία για αυτό που βλέπει, δίνοντας ένα διαφορετικό νόημα, ένα διαφορετικό

αντιληπτικό πεδίο στην προβληματική συμπεριφορά. Η αναπλαισίωση είναι δηλαδή ένας τρόπος να δει ο εκπαιδευτικός τα γεγονότα και τις καταστάσεις από διαφορετική οπτική γωνιά και έτσι να αλλάξει τον τρόπο που τα βιώνει. Ως εκ τούτου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αλλάξει τη στάση του και τη συμπεριφορά του. Η πορεία που ακολουθείται κατά την εφαρμογή της τεχνικής είναι η ακόλουθη:

1. Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς.
2. Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς.
3. Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς.
4. Διαμόρφωση μιας πρότασης που να περιγράφει τη νέα θετική ερμηνεία.
5. Δράση που να αντανakλά αυτή την ερμηνεία.

Ένα παράδειγμα: ένας μαθητής διακόπτει επανειλημμένα το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ως μια ακατάλληλη προσπάθεια του μαθητή να προσελκύσει την προσοχή των άλλων. Από την πλευρά του όμως ο μαθητής πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός τον αγνοεί.

Εκπαιδευτικός και μαθητής αντιλαμβάνονται διαφορετικά την κατάσταση. Η επικέντρωση του εκπαιδευτικού στην αρνητική ερμηνεία της συμπεριφοράς και στη συνακόλουθη δική του συμπεριφορά δημιουργεί μεγαλύτερο πρόβλημα και ταυτόχρονα τον περιορίζει στον εντοπισμό των θετικών στοιχείων του μαθητή.

Αν η επανειλημμένη διακοπή εκληφθεί από τον εκπαιδευτικό ως ανάγκη για έντονη συμμετοχή και ενδιαφέρον για το μάθημα από την πλευρά του μαθητή, ο εκπαιδευτικός θα αλλάξει τη δική του συμπεριφορά και θα επηρεάσει το οικοσύστημα της τάξης.

Η τεχνική της αναπλαισίωσης για να είναι αποτελεσματική προϋποθέτει την αποδοχή των εξής πεποιθήσεων:

1. Υπάρχουν πολλές ερμηνείες (θετικές και αρνητικές) που μπορούν να αποδοθούν σε μια συμπεριφορά του μαθητή και οι οποίες μπορεί να είναι ταυτόχρονα αληθινές.
2. Η συμπεριφορά του μαθητή, συμπεριλαμβανομένης και αυτής που εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως προβληματική, θεωρείται από τον ίδιο το μαθητή ως κατάλληλη αντίδραση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Η τεχνική της κερκόπορτας

Η τεχνική της κερκόπορτας αποτελεί ένα τρόπο να επηρεάσουμε την προβληματική κατάσταση δίνοντας προσοχή σε κάποιο μέρος του οικοσυστήματος που δεν σχετίζεται άμεσα με την προβληματική κατάσταση. Η τεχνική δηλαδή επικεντρώνεται μόνο σε συμπεριφορές, χαρακτηριστικά ή πλευρές ενός ατόμου ή των σχέσεών του που είναι μη

προβληματικές και όχι στο πρόβλημα. Με βάση αυτά είναι κατανοητό ότι η τεχνική αυτή μορφοποιεί την οικοσυστημική ιδέα ότι μια αλλαγή σε οποιοδήποτε μέρος του οικοσυστήματος επηρεάζει όλα τα υπόλοιπα μέρη.

Τα βασικά της στοιχεία είναι:

1. Ανεύρεση των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά.
2. Εντοπισμός μερικών πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου.
3. Επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου.
4. Σχεδιασμός του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά.
5. Έκφραση του θετικού σχολίου.

Οι Molnar & Lindquist (1989) επισημαίνουν ότι η συγκεκριμένη τεχνική είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί επειδή δεν επικεντρώνεται στο πρόβλημα. Είναι ευκολότερο στον εκπαιδευτικό να εστιάσει σε κάτι θετικό, να σχολιάσει κάτι θετικό παρά να εστιάσει ή να σχολιάσει κάτι θετικό για ένα υπαρκτό πρόβλημα.

Ένα παράδειγμα: Ένας μαθητής σπάνια διεκπεραιώνει την εργασία που αναθέτει ο εκπαιδευτικός με αποτέλεσμα συνεχώς να δημιουργούνται προβλήματα μέσα από τις διενέξεις με αντικείμενο το συγκεκριμένο πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να δώσει έμφαση στις περιπτώσεις που ο μαθητής παραδίδει την εργασία τονίζοντας τα θετικά της. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή επιλέγει να δώσει έμφαση σε μη προβληματικά θέματα μέσα σε μια προβληματική κατάσταση. Ο μαθητής νιώθει ικανοποιημένος και αρχίζει σταδιακά να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

Χρήσιμες διευθύνσεις στο διαδίκτυο

Υλικό στο πλαίσιο υλοποίησης ταχύρρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης

<http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/> 29

Βιβλιογραφία Ελληνική

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 55-70.

Γαλιώτου, Α. & Ανδρέου, Ε. (2014). Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 26, 35-57.

Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη* (Μτφρ. Μ. Λάμνη). Αθήνα: Σαββάλας.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1985). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάντας, Α.** (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους, (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α.** (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (Ε' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κολιάδης, Ε.** (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουρκούτας, Η.** (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βούλγαρης, Σ.** (2006). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο συλλογικό τόμο προς τιμήν του κ. Θ. Εξαρχάκου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Mialaret, G.** (1996). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπαμπάλης, Θ.** (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπεζεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν.** (1991). Προβληματική συμπεριφορά όπως αξιολογείται από το δάσκαλο, τον πατέρα και τη μητέρα. Στο: Α. Δανασσής – Αφεντάκης (Επιμ. Έκδ.) Χάρης – Αφιέρωμα στον Καθηγητή Ν. Μελανίτη. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παρασκευόπουλος, Ι.** (1981). *Στοιχεία Κλινικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Rogers, C.** (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Χρηστάκης, Κ.** (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην Οικογένεια και στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Wragg, E.C.** (2003). *Διαχείριση της Σχολικής Τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brophy, J.** (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 1-18.
- Egbule, J. F.** (2005). *Methodology of guidance and counseling: Professional manual for counseling psychologist*. Revised edition, Benin city: Good News Express Communication.
- Emmer, E. & Stough, L.** (2001). *Classroom management: A critical part of Educational Psychology, with Implication for Teacher Education*. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Emmer, E. & Sabornie, E.** (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Glasser, W.** (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.

- Glasser, W.** (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Joyce, B. & Weil, M.** (1996). *Models of teaching* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kounin, J.** (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kyriacou, C.** (1996). Teacher stress: A review of some international comparisons. *Education Section Review*, 20, 17-20.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J.** (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Lahey, B., Moffitt, T. & Caspi, A.** (2003). *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*. New York: Guilford Press
- Laslett, R. & Smith, C.** (1984). *Effective Classroom Management: A Teacher's Guide*. London: Croon Helm Ltd.
- Mantzicopoulos, P. & Neuharth-Pritchett, S.** (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.
- Martin, N., Yin, Z. & Baldwin, B.** (1998). Construct validation of the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6 -15.
- Maslach, C. & Jackson, S. E.** (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A.** (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Meichenbaum, D.** (1997). *Cognitive - Behavior Modification: An Integrative Approach*. New York: Plenum.
- Molnar, A. & Lindquist, B.** (2013). *Changing Problem Behavior in Schools*. London: Jossey Bass Publishers.
- Nakamura, R.** (2000). *Healthy Classroom Management. Motivation, Communication, and Discipline*. Wadsworth, U.S.A.
- O'Leary, K. D. & O'Leary, S. G.** (1972). *Classroom Management: The Successful Use of Behavior Modification*. New York: Pergamon.
- Poulou, M.** (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), 37-52.
- Spilt, J., Koomen, H., Thijs, T., & Van der Leij, A.** (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development*, 14(3), 305-318.
- Walker, H.** (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption*. Longmont, CO: Sopris West.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J.** (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249 - 294.
- Wragg, E.C.** (1984). *Classroom teaching skills*. London: Croom Helm.
- Zarkowska, E. & Clements, J.** (1994). *Problem behaviour and people with severe learning disabilities*. Chapman & Hall.