

Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της σχολικής τάξης: σχέσεις και διαμόρφωση συμπεριφοράς

Εύα Φραγκιαδάκη

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο θα αναλυθούν οι ψυχοκοινωνικές διαστάσεις μέσα στη σχολική τάξη υπό το πρίσμα τριών παραμέτρων: των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητών, των μοντέλων διαμόρφωσης συμπεριφοράς στην τάξη και της σχέσης σχολείου και οικογένειας. Η συζήτηση που παρουσιάζεται εστιάζει σε προσεγγίσεις μέσα στις οποίες η διδασκαλία γίνεται συνεργατική και μαθητοκεντρική. Οι μέθοδοι που προτείνονται εστιάζουν περισσότερο στον μαθητή και την κατανόηση της συμπεριφοράς του παρά στις κυρώσεις και τις τιμωρίες που μπορεί να χρησιμοποιούνται ως μέσα διαμόρφωσης συμπεριφορών. Το υλικό προέκυψε από μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων, από τα οποία απορρέουν οι εργασίες που παρουσιάζονται στις εφαρμογές. Απευθύνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας όσο και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, ένας αριθμός ασκήσεων προτείνονται για την αναστοχαστική επεξεργασία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: διαπροσωπικές σχέσεις, σχολείο, συμπεριφορισμός, ανθρωπιστική σχολή, οικογένεια και σχολείο

Abstract

In the present article the psychosocial dimensions of the classroom at school will be discussed in the light of three factors: the relationship between teacher and children, the models of behaviour modulation and the school-family relationships. The discussion focuses on approaches which deem teaching as a collaborative and children-centred procedure. The methods delineated focalise more on the children and the understanding of their behaviour rather than the punitive means of behaviour modulation. The material presented derives from a series of seminars from which emanate the essays of the applications sector. The chapter addresses the issues of both primary and secondary education. Finally, a number of reflective exercises for teachers are proposed.

Keywords: interpersonal relationships, school, behaviourism, humanistic approach, family and school

Α΄ θεωρητικό πλαίσιο

1. Εισαγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό συστατικό λειτουργίας του σχολείου και συνδέεται άμεσα με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Συνδέεται άμεσα με τον *ρόλο του εκπαιδευτικού*. Η επικοινωνία είναι το βασικό συστατικό της διδασκαλίας και καλή διδασκαλία είναι εκείνη που διευκολύνει τη δημιουργία σχέσεων. Ο δάσκαλος, ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας που εφαρμόζει, μπορεί να επικοινωνεί, ενθαρρύνει, αποθαρρύνει, προτρέπει, αποτρέπει, προσελκύει ή απομακρύνει τους μαθητές ή/ και τους συνεργάτες του. Η έννοια του «καλού» εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί με τη μεταδοτικότητα, δηλαδή την ικανότητά του ως πομπού να στέλνει τα μηνύματα με τέτοιο τρόπο, ώστε ο δέκτης-μαθητής να τα κατανοεί. Επίσης, μέσω της επικοινωνίας ο εκπαιδευτικός εξωτερικεύει στοιχεία του δικού του εαυτού, όπως αυτοπεποίθηση, ανασφάλεια, αισιοδοξία, απαισιοδοξία, εμπιστοσύνη, καχυποψία, αγάπη ή αδιαφορία και άλλα. Η επικοινωνία συνδέεται, επίσης, άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο διοικείται η κάθε σχολική δομή και η αποτελεσματική επικοινωνία σε αυτό το πλαίσιο διασφαλίζει και την καλή λειτουργία του σχολείου (Reynolds & Miller 2003, Tubbs & Moss 2006).

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο παρατηρούνται και αναπτύσσονται ποικίλα είδη διαπροσωπικών σχέσεων, όπως οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (διδασκτικές σχέσεις, παιδαγωγικές σχέσεις και συλλογικές σχέσεις), οι σχέσεις μεταξύ μαθητών (φιλικές, ερωτικές και άλλες), οι υπηρεσιακές και ιεραρχικές σχέσεις (σχέσεις που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και τα διοικητικά στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, μεταξύ διεύθυνσης, συλλόγου και άλλες) και οι σχέσεις μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας (Δημητρόπουλος & Καλούρη – Αντωνοπούλου 2003). Παρακάτω θα αναλυθεί η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Στη συνέχεια θα περιγραφούν εναλλακτικές μέθοδοι διαχείρισης της σχολικής τάξης και, τέλος, θα αναφερθεί η σημαντικότητα της σχέσης σχολείου-οικογένειας και η αξιοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς.

2. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή φιλοσοφία της σχέσης, η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει εστιάσει σε παράγοντες που επιδρούν στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως οι προσδοκίες που έχει η κάθε πλευρά για την άλλη (τι περιμένουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές και το αντίθετο), η διαχείριση της τάξης, οι κοινωνικές συνιστώσες της διδασκαλίας και της μάθησης, τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον εαυτό του και την αυτο-αποτελεσματικότητά του, το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο και της φροντίδας αυτού, οι αλληλοεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και η υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί για την ενδυνάμωση των μαθητών (Reynolds & Miller 2003). Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ακόμα από την παράδοση και τη γραφειοκρατία, στοιχεία που δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς την ευελιξία να εφαρμόσουν εναλλακτικές

διδακτικές μεθόδους. Συνεπώς, η διδασκαλία προσανατολίζεται περισσότερο στην ακαδημαϊκή επίδοση και ποσοτική αύξηση των γνωστικών επιτυχιών και λιγότερο σε συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους (Koutrouba et al. 2012).

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών έχει συστατικά των κοινωνικών σχέσεων, όπως η ανάγκη για φροντίδα και υποστήριξη των μαθητών μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και της μάθησης. Η διδασκαλία είναι κάτι πέρα από την απλή επίδειξη, μίμηση και ενίσχυση, αλλά είναι μια περίπλοκη διαδικασία μέσα στην οποία εμπλέκονται κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις. Τα κίνητρα των μαθητών, η αυτοαντίληψή τους και η επίτευξη στόχων επηρεάζονται από το σχολικό πλαίσιο αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις συμπεριφορές τους απέναντι στα παιδιά. Στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών εμπλέκονται, επίσης, συναισθήματα όπως και η αναζήτηση βοήθειας από το παιδί και η τάση των εκπαιδευτικών να το «σώσουν» μέσα σε αυτήν τη σχέση. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, είναι μια σημαντική πηγή για τη διαμόρφωση της αίσθησης του εαυτού και της ταυτότητας για τα παιδιά (Reynolds & Miller 2003).

2.1. Η σημασία των σχέσεων στην ανθρώπινη ανάπτυξη

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων είναι η πρωταρχική μηχανή της εξελικτικής αλλαγής. Ιδιαίτερα η σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων σε όλα τα σχολικά χρόνια. Σημαντικό στοιχείο σε αυτές τις σχέσεις είναι η ικανότητα του ενήλικα-εκπαιδευτικού να «διαβάσει» τα συναισθηματικά και κοινωνικά σημάδια του παιδιού και να αντιδράσει κατάλληλα σε αυτά, να μεταδώσει αποδοχή και συναισθηματική ζεστασιά, να προσφέρει βοήθεια, όπου είναι απαραίτητη, να γίνει μοντέλο συμπεριφοράς προς μίμηση και να θεσπίσει κατάλληλα όρια για τη συμπεριφορά των παιδιών (Reynolds & Miller 2003).

Μέσα στις σχέσεις μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (εκπαιδευτικοί ή γονείς) τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες προσοχής, γνωστικής ανάπτυξης, επικοινωνίας και λογικής. Αν οι σχέσεις είναι θετικές, τότε τα παιδιά έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν εργασίες με μεθοδικότητα και αυτοπεποίθηση, να αναζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται και να τη χρησιμοποιούν κατάλληλα. Επίσης, ο δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας-παιδιού (προσκόλληση) καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, ένα παιδί με αμφιθυμική προσκόλληση, το οποίο χαρακτηρίζεται από ανησυχία και θυμό απέναντι στο άτομο που το φροντίζει και τη διαθεσιμότητά του (Bowlby 1969), έχει περισσότερη ανάγκη για προσοχή μέσα στην τάξη, φροντίδα και ανοχή από τον εκπαιδευτικό. Μια αρνητική σχέση με τη μητέρα οδηγεί τα παιδιά να αναζητήσουν μεγαλύτερη εγγύτητα από τους εκπαιδευτικούς (Reynolds & Miller 2003).

2.2. Θεωρητικές βάσεις των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών

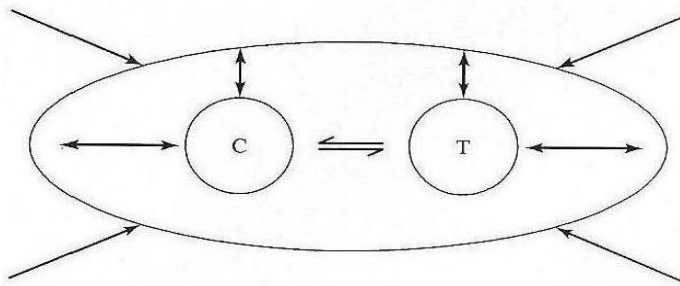
Γίνεται μια προσπάθεια στη βιβλιογραφία να θεσπιστεί ένα συνθετικό μοντέλο της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει στοιχεία όπως η ηλικία και το φύλο των παιδιών, η εμπειρία και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η πειθαρχία και η διδασκαλία που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση

εκπαιδευτικών-μαθητών, μοτίβα δραστηριοτήτων, αντιλήψεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και πολιτικές του κάθε σχολείου όπως και το κλίμα μέσα σε αυτό.

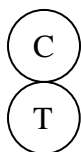
Οι Hinde και συνεργάτες (1987 & 1995) περιγράφουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών ως δυαδικά συστήματα. Δηλαδή, οι σχέσεις υπόκεινται στις αρχές των συμπεριφορών μέσα στα συστήματα: είναι δυναμικές, πολυπαραγοντικές μονάδες που περιλαμβάνονται στις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ και μέσα στα πολλαπλά επίπεδα οργάνωσης και επιρροής. Όταν, λοιπόν, το επίκεντρο απομακρύνεται από τη συμπεριφορά του μαθητή αποκλειστικά και προσεγγίζει τη σχέση μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν ευκολότερα να κατανοήσουν και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους και τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά. Αυτό δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση αλλά και μέσα από την κατανόηση και την αποτελεσματική επικοινωνία (Reynolds & Miller 2003).

2.3. Ένα εννοιολογικό μοντέλο της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών

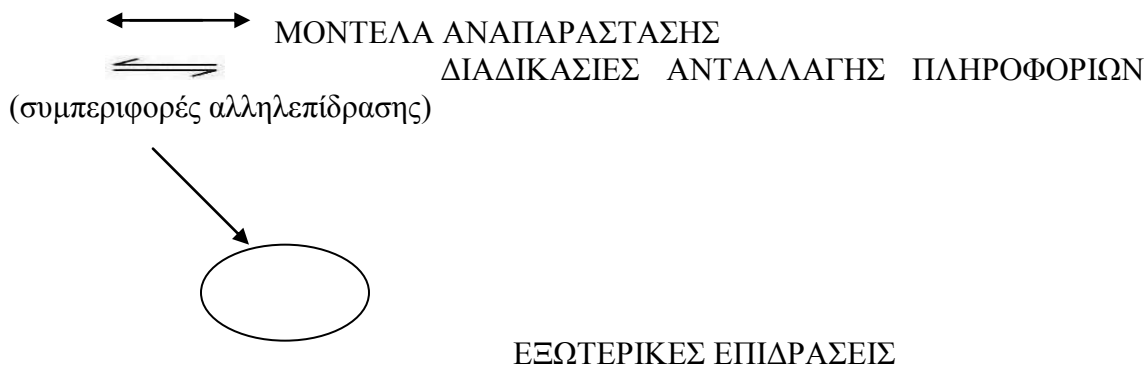
Οι σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών επηρεάζονται από παράγοντες όπως οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο μερών, τα ατομικά χαρακτηριστικά της κάθε πλευράς (ταμπεραμέντο, νοημοσύνη, ικανότητες επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή), τα μοτίβα ενίσχυσης μεταξύ των δύο μερών αλλά και οι σχέσεις από μόνες τους, εφόσον έχουν τη δική τους ταυτότητα πέρα από τα χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων των μερών. Οι Reynolds και Miller (2003) ανέπτυξαν ένα εννοιολογικό μοντέλο της σχέσης αυτής μέσα στο οποίο περιλαμβάνονται πρωταρχικά χαρακτηριστικά των μερών (εκπαιδευτικού και μαθητή), όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι αναπαραστάσεις, οι διαδικασίες ανταλλαγής πληροφοριών (επικοινωνία) και οι εξωτερικές επιδράσεις. Το μοντέλο φαίνεται περιληπτικά στο σχήμα 1. Παρακάτω θα αναλυθούν οι διαστάσεις των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητών, όπως προτείνονται μέσα από το συγκεκριμένο μοντέλο.



C = ΜΑΘΗΤΗΣ
T = ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ



ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΟΥ (εξελικτική ιστορία και βιολογικοί παράγοντες)



Σχήμα 1: Ένα εννοιολογικό μοντέλο της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητών. Αναπαραγωγή από Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology*. John Wiley & Sons: New Jersey.

2.3.1. Χαρακτηριστικά των ατόμων μέσα στις σχέσεις

Στο βασικό τους επίπεδο, οι σχέσεις περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές: βιολογικά (π.χ. φύλο), βιολογικές διαδικασίες (π.χ. ταμπεραμέντο) και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα, η αυτοπεποίθηση και η νοημοσύνη. Με αυτόν τον τρόπο, οι εξελικτικές μεταβολές στη ζωή του ατόμου μέσα από τις διαδικασίες της ωρίμανσης και της μάθησης επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις με άλλους και τις σχέσεις. Για παράδειγμα, αν η ιστορία του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τη θετική φροντίδα που έχει δεχτεί, αυτό σχετίζεται με το πώς κατανοεί τους στόχους της διδασκαλίας, και πώς ερμηνεύει και ανταποκρίνεται στα στοιχεία της συναισθηματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Reynolds & Miller 2003).

Τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού και οι αντιλήψεις του επηρεάζουν την πρακτική της διδασκαλίας. Παρόλα αυτά, γνωρίζουμε λίγα για το πώς αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών. Έχει υποστηριχτεί από πολλούς πως το κλίμα μέσα στην τάξη και η διδασκαλία απαιτούν την προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευτικού. Εκείνος καλείται να χρησιμοποιήσει την προσωπικότητά του και να προβληθεί μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνει ή μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσει μέσα στην τάξη. Έτσι διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών και αναπτύσσεται ένα παραγωγικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, βασίζεται στην προσωπικότητά του ώστε να διαχειριστεί την τάξη και να εξασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της. Σε έρευνες που έχουν ρωτήσει τους μαθητές για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, εκείνοι αναγνωρίζουν πως οι ικανότητες των εκπαιδευτικών να έχουν πρόσβαση στις περισσότερο προσωπικές πλευρές των μαθητών είναι ένα σημαντικό στοιχείο που δημιουργεί ένα αίσθημα φροντίδας μεταξύ των δύο μερών. Παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη και ζητώντας από τα παιδιά να μάθουν για τις ζωές τους, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να νιώσουν περισσότερο άνετα και ασφαλή στο σχολικό περιβάλλον (Reynolds & Miller 2003).

Οι εκπαιδευτικοί, όπως όλοι οι ενήλικες, διαφέρουν μεταξύ τους στην ικανότητα και την επιθυμία τους να εμπλακούν προσωπικά στη δουλειά τους. Ο καθένας διαμορφώνει διαφορετικά το νόημα που έχει για αυτόν να είναι εκπαιδευτικός. Κάποιοι

δίνουν έμφαση στον ρόλο τους ως συναισθηματικών υποστηρικτών των παιδιών, ενώ άλλοι τείνουν να μιλούν περισσότερο για τη σημασία της αποτελεσματικότητας και της οργάνωσης μέσα στην τάξη. Αυτές οι διαφορετικές κατευθύνσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική επίδραση πάνω στον τύπο των σχέσεων που θα αναπτύξουν με τους μαθητές τους (Reynolds & Miller 2003). Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την εικόνα τους μέσα στη διδασκαλία επηρεαζόμενοι από ποικίλους παράγοντες. Αρχικά, οι εμπειρίες τους με τους δικούς τους εκπαιδευτικούς ως μαθητές είναι απαραίτητες στη διαμόρφωση των ιδεών τους σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτές μπορεί να είναι αρνητικές (μη-ανεκτικός, ανυπόμονος, αντιπαθητικός) ή θετικές (επιδεικνύει φροντίδα, προσοχή, φιλικότητα). Με βάση αυτές τις εμπειρίες διαμορφώνονται οι αντιλήψεις για το τι σημαίνει καλός ή κακός εκπαιδευτικός και επηρεάζονται οι δικοί τους ρόλοι ως εκπαιδευτικών. Δεύτερον, οι τύποι προσκόλλησης με τους δικούς τους γονείς επηρεάζουν τις σχέσεις που θα διαμορφώσουν με τους μαθητές, τα κίνητρά τους, τις πεποιθήσεις του και τους στόχους τους. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπτύσσουν συγκεκριμένα στυλ διαπροσωπικών σχέσεων με όλα τα παιδιά στην τάξη, τα οποία προέρχονται από το στυλ συσχέτισης στις ευρύτερες διαπροσωπικές σχέσεις τους, τις εμπειρίες τους, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη και τις σχετικές προσδοκίες τους για τους μαθητές, για τη δική τους επιτυχία και ικανοποίηση. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές προσδοκίες για τους μαθητές, οι τελευταίοι έχουν καλύτερη επίδοση, αυτοπεποίθηση και ικανότητες, ενώ είναι λιγότερα τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Τέλος, το φύλο των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευσή τους και η εθνικότητά τους μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη σχέση με τους μαθητές (Reynolds & Miller 2003).

Μια μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών των παιδιών που είναι σχετικά με συμπεριφορές και αντιλήψεις επηρεάζουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Από τη στιγμή που οι μαθητές μπαίνουν στην τάξη δίνουν ήδη τις πρώτες εντυπώσεις στον εκπαιδευτικό. Αυτές οι πρώτες εντυπώσεις είναι σημαντικές στη διαμόρφωση των σχέσεων που αναπτύσσουν μέσα στη σχολική χρονιά. Κάποια από τα χαρακτηριστικά είναι στατικά και εμφανή στους εκπαιδευτικούς, όπως το φύλο, ενώ άλλα είναι ψυχολογικά και αφορούν στα κίνητρα και τη συμπεριφορά των μαθητών (Reynolds & Miller 2003). Έτσι τα μικρά κορίτσια τείνουν να διαμορφώνουν κοντινές και λιγότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους σε σύγκριση με τα αγόρια. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως τα αγόρια είναι συνήθως περισσότερο επιθετικά από τα κορίτσια. Η επιθετικότητα των παιδιών ευθύνεται πολλές φορές για τις διαταραγμένες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών. Επίσης, σε μεγαλύτερες τάξεις οι μαθήτριες τείνουν να νιώθουν μεγαλύτερη εγγύτητα και θετική εκτίμηση προς γυναίκες εκπαιδευτικούς και τα αγόρια προς τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί για το «ταίριασμα» της εθνικότητας (Reynolds & Miller 2003).

Η εκτίμηση της ικανότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (σύμφωνα με αναφορές που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς) συσχετίζεται σημαντικά με τον δεσμό εγγύτητας που διαμορφώνεται στις σχέσεις μεταξύ των δύο μερών. Όσο πιο μεγάλη συναισθηματική εγγύτητα και εκτίμηση υπάρχει ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό τόσο πιθανότερο είναι να είναι η αναφορά του εκπαιδευτικού πιο θετική για τον μαθητή. Αρκετά σημαντικές είναι και οι σκέψεις και τα συναισθήματα

των μαθητών, όπως και το πώς γενικά νιώθουν για το σχολείο και τους ενήλικες σαν πηγή υποστήριξης. Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και η θετική εκτίμησή του από τους μαθητές βελτιώνουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι μαθητές τείνουν να νιώθουν πιο κοντά σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δείχνουν φροντίδα και έχουν υψηλές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών (Reynolds & Miller 2003). Όσον αφορά στη σχέση «δύναμης» μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι μαθητές εκτιμούν όχι μόνο τους καθηγητές με καλές γνώσεις στο αντικείμενό τους αλλά και εκείνους που έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν τη γνώση αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, εκτιμούν τους καθηγητές που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη και τη συμμετοχή, όπως και εκείνους που σέβονται τις προσπάθειές τους (Koutrouba et al. 2012).

2.3.2. Μοντέλα αναπαράστασης

Το μοντέλο αναπαράστασης των σχέσεων για ένα άτομο είναι η σειρά συναισθημάτων και πεποιθήσεων σχετικά με μια σχέση οι οποίες καθοδηγούν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά μέσα σε αυτήν τη σχέση. Αυτά τα μοντέλα είναι ανοιχτά συστήματα. Όποιες πληροφορίες έχουν αποθηκευτεί μέσα σε αυτές, ενώ είναι σχετικά σταθερές, είναι ανοιχτές σε αλλαγές βασισμένες σε νέες εμπειρίες. Επίσης, κάθε μοντέλο αναπαράστασης αντικατοπτρίζει δύο πλευρές μιας σχέσης. Έτσι, το μοντέλο αναπαράστασης ενός εκπαιδευτικού για το πώς τα παιδιά σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνεται από τη δική του εμπειρία εκπαίδευσης και μάθησης (ως μαθητής και παιδί) και την επαγγελματική του πορεία (Reynolds & Miller 2003).

Τα μοντέλα αναπαράστασης έχουν μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση και στην ποιότητα των σχέσεων. Επηρεάζουν σημαντικά τις ιδιότητες της στιγμής-προς-στιγμή αλληλεπίδρασης με τα παιδιά (συνήθως υποβόσκουσες και όχι πάντα συνειδητές από τον εκπαιδευτικό), όπως ο τόνος της φωνής, η βλεμματική επαφή ή άλλα συναισθηματικά στοιχεία. Όσον αφορά στην αναπαράσταση του «άριστου εκπαιδευτικού», όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν μαθητές, απέδωσαν σε αυτόν χαρακτηριστικά με τα οποία τους έκανε να νιώθουν άξιοι, υποστήριξε την ανεξαρτησία τους, τους έδινε κίνητρα για καλύτερη επίδοση και τους παρείχε υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Όσον αφορά στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, εκείνοι δεν έδωσαν βάση στην επίδοση του μαθητή αλλά στη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη. Και πάλι, όμως, είναι δύσκολο να καθοριστεί η αναπαράσταση μόνο από την επίδοση ή τη συμπεριφορά του μαθητή και είναι σημαντικό να αναγνωριστούν αυτές οι αναπαραστάσεις ως σημαντικές στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Reynolds & Miller, 2003).

2.3.3. Οι διαδικασίες ανταλλαγής πληροφοριών – η ανατροφοδότηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

Μέσα στο σύστημα και την επικοινωνία που χαρακτηρίζουν τη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών οι αμοιβαίες ανταλλαγές ανατροφοδότησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Ως άνθρωποι παίρνουμε πολλές πληροφορίες ανατροφοδότησης από τις αλληλεπιδράσεις μας, όπως από κάτι που μπορεί το άτομο να λείπει ή να κάνει σαν χειρονομία αλλά και από το πώς το αντιλαμβανόμαστε. Επιπλέον, η ποιότητα

ανταλλαγής πληροφοριών και οι τρόποι που η επικοινωνία λαμβάνει χώρα (τόνος φωνής, στάση σώματος, εγγύτητα, χρόνος συμπεριφοράς, αμοιβαίες ή απρόβλεπτες συμπεριφορές) μπορεί να έχουν μεγαλύτερη σημασία από το περιεχόμενο των πληροφοριών αυτών (Reynolds & Miller 2003). Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός επεξηγεί στους μαθητές τη σημασία της ειλικρίνειας και της φροντίδας στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ την ίδια στιγμή αποφεύγει τη βλεμματική επαφή και τείνει να κοιτάζει έντονα την πόρτα της σχολικής τάξης.

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές ιδιότητες, όπως και ο παράγοντας «σχέση» μέσα στη διαδικασία της διδασκαλίας, έχουν αγνοηθεί αρκετά τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές βρίσκονται μαζί στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, ο καθένας με τη δική του προσωπικότητα και πεποιθήσεις, και από τη στιγμή που ο μαθητής μπαίνει στην τάξη αρχίζει η αλληλεπίδραση. Μέσα από αυτές τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός καλωσορίζει τους μαθητές το πρωί μέχρι τη στιγμή που αποχωρίζονται, οι σχέσεις αναπτύσσονται (Reynolds & Miller 2003).

Οι αλληλεπιδράσεις αυτές, όπως είναι αναμενόμενο, επηρεάζονται σημαντικά από τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη σημασία και προσοχή σε παιδιά με συμπεριφορικά ή μαθησιακά προβλήματα καθώς και προς τα αγόρια. Οι μαθητές που έχουν καλύτερη επίδοση στην τάξη δέχονται περισσότερη ευαισθησία και θετικά συναισθήματα από τους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχέση. Τρία είναι τα σημαντικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος τα οποία επηρεάζουν τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών: η εμπλοκή (οι εκπαιδευτικοί δίνουν στους μαθητές χρόνο, προσοχή, εκφράζουν συναισθήματα και απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση), η αυτόνομη υποστήριξη (οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις ιδιοσυγκρασιακές ικανότητες μάθησης κάθε μαθητή μέσα από την καθοδήγηση) και η δομή (οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ένα σταθερό περιβάλλον μάθησης). Αν τα παραπάνω υπερισχύουν σε μια τάξη, τότε τα παιδιά εκτιμούν θετικά τους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης, όσο περισσότερο εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον δείχνουν οι μαθητές και τότε οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ακόμα περισσότερο. Ειδικά για τους εφήβους, το πόσο θα εμπλακούν σε μια θετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από τα συναισθήματα που έχουν για τις ικανότητές τους και πόσο ενδιαφέροντα βρίσκουν τα μαθήματα, αλλά εξαρτάται και από συναισθήματα ασφάλειας και φροντίδας που μπορεί να νιώθουν στο σχολικό περιβάλλον (Reynolds & Miller 2003).

Αυτό που είναι σημαντικό για να καθορίσουμε τη φύση μιας σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή είναι τα μοτίβα (επαναλαμβανόμενα) των συμπεριφορών και όχι μεμονωμένες περιπτώσεις. Δεν είναι μια μοναδική περίπτωση περιφρόνησης ή συμμόρφωσης από έναν μαθητή ή η απόρριψη ή η έκφραση θετικών συναισθημάτων από έναν εκπαιδευτικό που θα ορίσουν τη σχέση. Αντίθετα, τα μοτίβα των αντιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και η ποιότητα αυτών των αντιδράσεων (περιεχόμενο, προσδοκίες, έκβαση και άλλα) δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τη σχέση (Reynolds & Miller 2003).

Βέβαια, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζονται σημαντικά από τον τρόπο επικοινωνίας. Ένα παιδί μπορεί να εκφράσει τις ανάγκες του με παραπονιάρικο και νευρικό ύφος ή με αμεσότητα και ήρεμο ύφος. Αντίστοιχα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ανταποκριθεί επιλεκτικά σε συγκεκριμένα στοιχεία της

επικοινωνίας. Αρκετά σημαντικός είναι και ο τρόπος που θα ερμηνεύσουν ο ένας τη συμπεριφορά ή την επικοινωνία με τον άλλον. Για παράδειγμα, αλλιώς αντιδρά ο εκπαιδευτικός που πιστεύει πως «αυτό το παιδί είναι απαιτητικό και γεμάτο ανάγκες» και αλλιώς κάποιος που πιστεύει «αυτό το παιδί είναι ευάλωτο και χρειάζεται την υποστήριξή μου». Αυτές οι αντιλήψεις και η επιλεκτική προσοχή λειτουργούν ως φίλτρα στην επικοινωνία, τα οποία μπορεί να περιορίσουν τη ροή της ανατροφοδότησης και να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά στην αλληλεπίδραση, επειδή οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκπληρώνουν αυτό που προσδοκούν. Δηλαδή, αν ένας εκπαιδευτικός περιμένει πως ένας μαθητής θα κάνει φασαρία και την επόμενη διδακτική ώρα, μάλλον έτσι θα γίνει (Reynolds & Miller 2003).

2.3.4. Εξωτερικές επιδράσεις/ επιρροές

Τα συστήματα που είναι εξωτερικά της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά αυτή τη σχέση. Η κάθε κουλτούρα και ο κάθε πολιτισμός έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για το τι σημαίνει «καλός» μαθητής. Η κάθε κοινωνία έχει τους δικούς της θεσμούς και πολιτικές που διέπουν το σχολικό σύστημα. Το κάθε σχολείο έχει τους δικούς του κώδικες πειθαρχίας σχετικά με την αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, την τοποθέτηση μαθητών σε τάξεις ή τον αριθμό των εκπαιδευτικών με τους οποίους το παιδί έρχεται σε επαφή καθημερινά. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται, επίσης, από τη δική τους οικογενειακή και προσωπική ζωή.

Οι δομές του κάθε σχολείου είναι σημαντικές, αφού παρέχουν περιορισμούς στη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό σε κάθε τάξη επηρεάζει το επίπεδο της αλληλεπίδρασης. Όσο μικρότερες είναι οι τάξεις σε αριθμό τόσο πιο αποτελεσματική είναι η επικοινωνία και οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από θετικά συναισθήματα. Έχει, επίσης, βρεθεί πως σε τάξεις με παιδιά από μειονότητες ή από φτωχές οικογένειες, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται περισσότερο αρνητικά στοιχεία μέσα στη σχέση, αφού αισθάνονται μεγαλύτερο βάρος. Τέλος, όσο πιο «απρόσωπο» είναι ένα σχολείο ως οργανισμός τόσο λιγότερο αισθάνονται οι μαθητές υποστήριξη και φροντίδα (Reynolds & Miller 2003).

Το κλίμα και η κουλτούρα του κάθε σχολείου είναι, επίσης, σημαντικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών. Ο βαθμός στον οποίο το σχολείο εκτιμά και υποστηρίζει τα συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ποιότητα αυτών των σχέσεων. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και στη συνοχή των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων μέσα στην κοινότητα του σχολείου που επηρεάζουν τη γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στο να δημιουργήσει μια τάξη την οποία οι μαθητές βιώνουν ως μια κοινότητα φροντίδας, με το να μοιράζει το ενδιαφέρον του προς όλους τους μαθητές, να ενδιαφέρεται με ειλικρίνεια για τις ιδέες τους, τις εμπειρίες τους και αυτά που δημιουργούν (Reynolds & Miller 2003).

Οι κοινότητες φροντίδας έχουν σκοπό να δημιουργήσουν ένα σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια, συνδέονται με υπευθυνότητα με τους άλλους και η συμπεριφορά τους είναι ηθική ως προς τον «μικρόκοσμο» της τάξης. Οι σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών και η φροντίδα και υποστήριξη που λαμβάνουν οι πρώτοι μέσα σε αυτές καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα. Η συσχέτιση

σχέσεων και σχολικού κλίματος είναι κυκλική. Το σχολικό κλίμα δημιουργεί τα κριτήρια που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες μαθητών και εκπαιδευτικών. Μέσα σε ένα αποτελεσματικό κλίμα οι μαθητές λύνουν συγκρούσεις με θετικό τρόπο και έχουν καλύτερη επίδοση. Τους αρέσει το σχολείο, έχουν περισσότερα κίνητρα και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όταν αισθάνονται πως το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και συμφωνούν με τους κανόνες. Όταν κάποιοι μαθητές εκφράζουν αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά, επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου και το σχολείο με τη σειρά του επηρεάζει την έκφραση αυτών των συμπεριφορών – η σχέση των δύο είναι αμοιβαία (Reynolds & Miller 2003).

3. Η αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών μέσα στην τάξη

Οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελούν βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης και, όπως αναφέρθηκε, επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν τις αναπαραστάσεις τους που διαμορφώνουν τις σχέσεις με τους μαθητές και να βελτιώσουν την επικοινωνία μέσα στις αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται στη σχολική τάξη. Ένας από τους στόχους των εκπαιδευτικών είναι η διατήρηση της τάξης. Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι έφηβοι μαθητές τείνουν να θεωρούν τους σχολικούς κανόνες ως μη-αποτελεσματικούς και αντιδρούν αρνητικά στις παρεμβάσεις των καθηγητών (Koutrouba et al. 2012). Οι συγγραφείς συμπεραίνουν ότι αυτό αποτελεί συνέπεια της υπερβολικής έμφασης του ελληνικού σχολείου στην ακαδημαϊκή επίδοση -αγνοώντας τις υπόλοιπες συνιστώσες της μάθησης- και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την προσωπικότητά τους και όχι τους κανόνες για τη διατήρηση της τάξης (Koutrouba et al. 2012).

Η επικράτηση της τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του διδακτικού έργου, για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και για την ασφάλεια που νιώθουν μέσα στο σχολείο. Η τάξη επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ρυθμίζουν τις εσωτερικές τους παρορμήσεις με βάση τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν το σχολικό σύστημα και οδηγούνται στην εσωτερικευση αυτών των κανόνων. Η τάξη ως κατάσταση πειθαρχίας στα πράγματα και στη συμπεριφορά δεν είναι δεδομένη συνθήκη, αλλά αποτελεί διδακτικό ζητούμενο, για την εξασφάλιση του οποίου πρέπει να συντρέχουν πολλοί παράγοντες. Έξι είναι οι βασικοί παράγοντες που συντελούν στην τάξη: 1) Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, 2) Οι διαπροσωπικές σχέσεις, 3) Ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης, 4) Τα πρώτα μηνύματα στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, 5) Η ποιότητα του μαθήματος και 6) Τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας 1999).

Η σχολική τάξη γίνεται αντιληπτή ως ένα οικοσύστημα με πολλές παραμέτρους που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν μια ιδιότυπη δυναμική, η οποία τελικά επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνική και μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών. Για να γίνει κατανοητή, λοιπόν, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά είναι σημαντικό να γίνεται αντιληπτή ως μέρος του συστήματος και να μελετηθούν οι αλληλεπιδράσεις που την αναπτύσσουν. Οι αλλαγές δεν απευθύνονται μόνο στον μαθητή αλλά σε όλο το σύστημα της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας 1999).

Στην αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς η βιβλιογραφία και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών εστιάζουν πλέον στην ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και όχι στην αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Όπως έχει αναφερθεί, σημαντική είναι η προώθηση της αυτορρύθμισης των μαθητών και όχι η επιβολή κανόνων μέσω του εκπαιδευτικού-αστυφύλακα. Σημαντικό είναι να εσωτερικεύσουν οι μαθητές τους κανόνες, να τους υιοθετήσουν ως μέρος του συστήματος και να μπορούν μόνοι τους να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους. Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι βασικές σχολές μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν τεχνικές και προσεγγίσεις για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών.

3.1. Συμπεριφοριστικές σχολές διαμόρφωσης συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, η συμπεριφορά που παρατηρείται μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από την ενθάρρυνση της αποδεκτής συμπεριφοράς (π.χ. έπαινος και αμοιβές) ή αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (π.χ. κυρώσεις). Για παράδειγμα, οι O'Leary και O'Leary πρότειναν το ακόλουθο μοντέλο τροποποίησης της συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007):

1. Εντοπισμός του προβλήματος: σε αυτό το στάδιο η συμπεριφορά του μαθητή περιγράφεται με κάθε δυνατή ακρίβεια. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται σε ταμπέλες όπως «ενοχλητικός» ή «ζωηρός», αλλά παρατηρεί την ακριβή συμπεριφορά και καταγράφει τη συχνότητα εμφάνισής της στο μάθημα.
2. Μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων: ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εντοπίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και να εξακριβώσει πιθανές συσχετίσεις (είδος μαθήματος, φάση διδασκαλίας, χρόνος κλπ.). Επίσης στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός εντοπίζει και τις συνέπειες που έχει η συμπεριφορά (αναζήτηση περιβαλλοντικών αιτιών και αναζήτηση συνεπειών).
3. Καθορισμός επιδιωκόμενων στόχων: στο σημείο αυτό καθορίζεται η μορφή συμπεριφοράς με την οποία ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Επίσης, είναι σημαντικό εδώ να καθορίζονται και τα επιτρεπτά όρια της παρεκτροπής.
4. Επιλογή τρόπου παρέμβασης: ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό οργανώνει τις παρεμβάσεις του, οι οποίες μπορεί να αφορούν τις συνθήκες διδασκαλίας (αντικείμενο, μέθοδος, κοινωνική οργάνωση τάξης) ή τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του μαθητή (συνέπειες, τιμωρία, αρνητική ενίσχυση). Στο στάδιο αυτό, επίσης, αξιολογούνται τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, συγκρίνονται με τους στόχους και τροποποιούνται κατάλληλα.

Στη νεο-συμπεριφοριστική σχολή οι ειδικοί έδωσαν έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες (αντίληψη, προσοχή, μνήμη, σκέψη) των μαθητών που μεσολαβούν μεταξύ συνθηκών και αντίδρασης. Ο Meichenbaum, επηρεαζόμενος από τη θεωρία του Vygotsky σχετικά με τον εσωτερικό μονόλογο, διατύπωσε μια μέθοδο τροποποίησης συμπεριφοράς, η οποία προωθεί την αυτο-καθοδήγηση του μαθητή (Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007):

1. Ο εκπαιδευτικός εκτελεί παραδειγματικά το προς διδασκαλία έργο, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει λεκτικά τον τρόπο σκέψης του και τις ενέργειές του.

2. Ο μαθητής εκτελεί, στη συνέχεια το ίδιο έργο υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού, ο οποίος προσφέρει εξωτερική καθοδήγηση.
3. Ο μαθητής επαναλαμβάνει κατά την εκτέλεση του έργου λεκτικά τι κάνει και γιατί το κάνει, ώστε η ετερο-καθοδήγηση να γίνει λεκτική αυτο-καθοδήγηση.
4. Ο μαθητής επαναλαμβάνει το έργο, ενώ προσφέρει ψιθυριστά καθοδήγηση στον εαυτό του.
5. Τέλος, ο μαθητής επαναλαμβάνει ξανά το έργο επαναλαμβάνοντας εσωτερικά και σιωπηρά τις οδηγίες προς τον εαυτό του.

Η μέθοδος αυτή είναι αρκετά αποτελεσματική σε παιδιά τα οποία έχουν παρορμητικό στυλ εκτέλεσης εργασιών ή συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

3.2. Ψυχοδυναμική σχολή

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική ερμηνεία της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, οι παρεκτροπές των μαθητών και οι αντιδράσεις τους είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα ίδια αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον κόσμο. Έτσι, για θεωρητικούς όπως ο Dreikurs είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές τα εσωτερικά τους κίνητρα που τους οδήγησαν σε αυτήν τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, τέσσερα είναι τα βασικά κίνητρα που μπορεί να οδηγούν στην παραβατική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007):

- Εξασφάλιση προσοχής: μέσα από την προσοχή που λαμβάνει το άτακτο παιδί επιβεβαιώνει την κοινωνική του υπόσταση. Έτσι, με αρνητικούς τρόπους προσελκύει την προσοχή η οποία ενισχύει τη συμπεριφορά.
- Επίδειξη δύναμης: όταν το παιδί αισθάνεται καταπιεστική την παρουσία ενηλίκων, προσπαθεί με κάθε τρόπο να αντιδράσει και να δείξει τη δική του δύναμη. Έτσι, καταφεύγει στις αταξίες που είναι ο δικός του τρόπος να επηρεάσει τη «ζωή των μεγάλων».
- Επιδίωξη εκδίκησης: τα παιδιά που αισθάνονται αδικημένα μέσα από την αντιπαράθεσή τους με τους ενηλίκους, νιώθουν πληγωμένα και προσπαθούν να ανταποδώσουν με κάθε βίαιο ή καταστροφικό τρόπο στους γύρω τους.
- Εκδήλωση συναισθημάτων κατωτερότητας: τα παιδιά που αισθάνονται ότι έχουν αποτύχει, προσπαθούν να επιβεβαιώσουν την παρουσία τους και την αξία τους, επιδίδονται σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, παίρνουν την τιμωρία που αισθάνονται ότι τους αξίζει και απομονώνονται.

Οι κατ' ιδίαν συζητήσεις με τους μαθητές για τα εσωτερικά τους κίνητρα και η επιβολή κατάλληλων παρεμβάσεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές (Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007).

Μέσα στο κλίμα της θεώρησης των αναγκών των μαθητών για αγάπη, έλεγχο, ελευθερία και χαρά, έχει προταθεί από τον Glasser το μοντέλο της γενικής συνέλευσης. Μέσα σε αυτό το μοντέλο οι μαθητές της τάξης παίρνουν έναν υπεύθυνο και αυτοπειθαρχούμενο ρόλο και δείχνουν ενδιαφέρον για την κοινή τους ζωή και τη συμπεριφορά μεμονωμένων ατόμων μέσα σε αυτήν. Προτείνεται, λοιπόν, να συνέρχεται η γενική συνέλευση της τάξης σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να τροποποιούνται κανόνες και να συζητούνται διάφορα θέματα σε ένα κλίμα αποδοχής και υπευθυνότητας. Το έργο της συνέλευσης αναπτύσσεται σε έξι φάσεις (Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007):

1. Δημιουργία κλίματος συμμετοχής: όλα τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Κρίσεις και αξιολογήσεις που αφορούν πρόσωπα ή απόψεις δεν επιτρέπονται.
2. Παρουσίαση του προς συζήτηση προβλήματος: οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζουν το πρόβλημα που απασχολεί την τάξη και ζητούν να συζητηθεί. Γίνεται περιγραφή του προβλήματος και εντοπίζονται οι συνέπειές του.
3. Προσωπική αποτίμηση της πράξης: οι μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται στην κατάσταση καλούνται να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους, να εντοπίσουν τις αρχές που τη διέπουν και να επιλέξουν μορφές μελλοντικής συμπεριφοράς.
4. Επιλογή εναλλακτικών λύσεων: οι μαθητές αναλύουν με περισσότερες λεπτομέρειες τις εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς που μπορούν να ακολουθήσουν μελλοντικά και περιγράφουν τις αρχές που διέπουν κάθε εναλλακτική λύση.
5. Δημόσια δέσμευση: οι μαθητές δηλώνουν δημόσια ποια από τις εναλλακτικές λύσεις θα ακολουθήσουν στο μέλλον σε ανάλογη περίπτωση.
6. Αξιολόγηση συμπεριφοράς: μετά από ένα χρονικό διάστημα η συνέλευση αξιολογεί τη συμπεριφορά των μαθητών που είχαν παρουσιάσει στο παρελθόν προβλήματα και είχαν αποδεχτεί να ακολουθήσουν αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Μετά την αξιολόγηση γίνεται και η σχετική ανατροφοδότηση.

Με την παραπάνω μέθοδο ο μαθητής αναπτύσσει υπεύθυνη προσωπικότητα και η τάξη γίνεται μια κοινωνική ομάδα που στηρίζει την υπευθυνότητα και τον αυτοέλεγχο.

3.3. Ανθρωπιστική σχολή

Η ανθρωπιστική σχολή τονίζει τη σημασία που έχει για τη συμπεριφορά η θετική αυτοαντίληψη και προτείνει τεχνικές αντιμετώπισης της μη-επιθυμητής συμπεριφοράς που ενεργοποιούν τη μαθητική πρωτοβουλία και υπευθυνότητα. Κύριες αρχές της ανθρωπιστικής θεωρίας όπως διατυπώθηκαν από τον Carl Rogers (1951) είναι:

- Τα άτομα παρουσιάζουν μια ενδογενή τάση για αυτοπραγμάτωση και αυτοεκπλήρωση.
- Η διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης πραγματοποιείται ευκολότερα μέσα σε ένα κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής.
- 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.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το σχολείο πρέπει να εξασφαλίσει το κατάλληλο κλίμα και πλέγμα ελεύθερης έκφρασης, που θα επιτρέψει στο παιδί να αυτοπραγματωθεί. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο απλή πηγή πληροφόρησης και όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά παράγοντας δημιουργίας του θετικού ψυχολογικού και κοινωνικού κλίματος μέσα στην τάξη ως ένα alter ego του μαθητή, που τον βοηθάει να κατανοήσει τον εαυτό του και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει. Ο μαθητής γίνεται ένα δραστήριο άτομο που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες (Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007).

3.3.1. Το μοντέλο αποτελεσματικότητας του Gordon

Ο Gordon απορρίπτει τις μεθόδους ποινών και αμοιβών για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών και βασίζει τη δύναμη της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ποιότητα σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών. Για να είναι αποτελεσματικές αυτές οι σχέσεις πρέπει να είναι (Κλεφταράς 1997, Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007):

- Σχέσεις ανοιχτές: επιτρέπουν και στα δύο μέρη να επικοινωνήσουν με ειλικρίνεια και αμεσότητα.
- Σχέσεις φροντίδας: εκφράζουν με αμοιβαίο τρόπο το ενδιαφέρον της μιας πλευράς για την άλλη.
- Σχέσεις αλληλεξάρτησης: και όχι μονομερούς εξάρτησης της μιας πλευράς από την άλλη.
- Σχέσεις διάκρισης: ώστε να μπορούν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να αναπτύσσουν την ατομικότητά τους.
- Σχέσεις αμοιβαιότητας: ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και των δύο μερών και όχι του ενός εις βάρος του άλλου.

Ακόμα και για τον έπαινο ο Gordon διατύπωσε τη διαφωνία του, αφού χρησιμοποιείται συνήθως για να υποτάξει το παιδί στη θέληση του γονέα ή του εκπαιδευτικού και όχι για να ενισχύσει τις εσωτερικές τάσεις για αυτορρύθμιση και αυτοανάπτυξη.

3.3.2. Τελικά ποιος έχει το πρόβλημα, ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής;

Πρώτο και κύριο βήμα στο μοντέλο του Gordon είναι ο διαχωρισμός των προβλημάτων που ανήκουν στον εκπαιδευτικό και εκείνων που ανήκουν στον μαθητή. Για τα δικά του προβλήματα αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη της επίλυσής τους. Για τα προβλήματα των μαθητών, τους καλεί να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της επίλυσής τους. Προκειμένου να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τα προβλήματα των μαθητών μπορεί να (Κλεφταράς 1997, Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007):

- εντοπίσει τις μαθητικές ανάγκες που δεν ικανοποιούνται, να αποσαφηνίσει τις αιτίες της μη-επιθυμητής συμπεριφοράς,
- τροποποιήσει το περιβάλλον της σχολικής τάξης (όπως για παράδειγμα τη μέθοδο διδασκαλίας) ή να παρέμβει στις διαμαθητικές σχέσεις και
- να εφαρμόσει την αρχή της «προσεκτικής ακρόασης», δηλαδή να επιβεβαιωθεί πως έχει ακούσει και έχει καταλάβει σωστά αυτό που του λέει ο μαθητής με ερωτήσεις του τύπου «τι ακριβώς εννοείς όταν λες...».

3.3.3. Η τεχνική των προσωπικού τύπου μηνυμάτων (Μήνυμα-Εγώ...)

Ο εκπαιδευτικός στέλνει άμεσα και χωρίς καθυστερήσεις ένα προσωπικού τύπου μήνυμα διατυπωμένο σε πρώτο ενικό πρόσωπο, μέσα στο οποίο σε πρώτο πρόσωπο εκφράζει τα συναισθήματα που του προκαλεί η παραβατική συμπεριφορά του μαθητή και διατυπώνει με σαφήνεια τις επιπτώσεις που έχει η συγκεκριμένη πράξη για τον ίδιο. Τέτοια μηνύματα καλό είναι να δίνονται στον μαθητή σε κατ' ιδίαν συζητήσεις. Μηνύματα που ξεκινούν με το «εσύ» παίρνουν τη μορφή διαταγής,

προειδοποίησης, ηθικοποίησης, λογίκευσης, κριτικής, ερμηνείας, συμβουλών, υποδείξεων και επικρίσεων. Με τέτοια μηνύματα οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν στους μαθητές την ευθύνη των πράξεών τους, αλλά τους επιβάλλουν τη δική τους λύση, το οποίο μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις (Κλεφταράς 1997, Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007).

3.3.4. Η τεχνική της εμπαθητικής ακρόασης

Οι μαθητές μπορεί να αδιαφορούν για τα συναισθήματα που προκαλεί η συμπεριφορά τους στον εκπαιδευτικό και να ενδιαφέρονται μόνο για τις δικές τους ανάγκες. Τότε είναι χρήσιμο να δείξει ο εκπαιδευτικός κατανόηση με τη μορφή εμπαθητικής ακρόασης στη δυσκολία του μαθητή. Η εμπαθητική ακρόαση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να «μπει» στη θέση του μαθητή, να κατανοήσει τα συναισθήματά του και πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Στη συνέχεια, είναι σημαντικό να αναγνωρίσει αυτά τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, σε μια συζήτηση για τη δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στις εργασίες για το σπίτι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει «γνωρίζω πως αυτόν τον καιρό έχετε πολλά πράγματα να κάνετε, όμως ίσως να μπορούσα να βοηθήσω να οργανώσετε τον χρόνο σας καλύτερα». Ή σε μια περίπτωση που ο μαθητής κάνει φασαρία στην τάξη: «γνωρίζω πως είναι δύσκολο να μείνετε μέσα στην τάξη χωρίς να μιλάτε μεταξύ σας για τόση πολλή ώρα. Τι θα λέγατε να βάζαμε κάποιο χρόνο μέσα στην ώρα να πείτε αυτά που θέλετε, πριν συνεχίσουμε με το μάθημα;» (Κλεφταράς 1997, Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007).

3.3.5. Το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων των έξι βημάτων

Όταν κανένα από τα παραπάνω δεν έχει δουλέψει, τότε ο Gordon προτείνει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός το μοντέλο των έξι βημάτων (Κλεφταράς 1997, Ματσαγγούρας 1999, Woolfolk 2007):

- Προσδιορισμός προβλήματος: ποιο είναι και τι συναισθήματα προκαλεί.
- Πρόταση δυνατών λύσεων: οι μαθητές προτείνουν, αντιπαραθέτουν και καταγράφουν στον πίνακα λύσεις, χωρίς να κρίνουν τις απόψεις που ακούγονται. Ο εκπαιδευτικός προτείνει τελευταίος τις προτάσεις του.
- Αξιολόγηση προτάσεων: οι μαθητές εκφράζουν τις κρίσεις τους για τις προτάσεις και στην πορεία το ίδιο κάνει και ο εκπαιδευτικός.
- Επιλογή λύσης: η επιλογή γίνεται μέσα από αμοιβαίες υποχωρήσεις και όχι ψηφοφορία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις.
- Καθορισμός και υλοποίηση σχεδίου δράσης: καθορίζονται οι ρόλοι, οι συμπεριφορές και τα κριτήρια αξιολόγησης του σχεδίου δράσης.
- Αξιολόγηση λύσης: αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

Η ανθρωπιστική σχολή, και ιδιαίτερα το μοντέλο του Gordon, προσφέρει μια εναλλακτική ερμηνεία των συμπεριφορών των μαθητών, η οποία απομακρύνεται από την απλή τιμωρία της «αταξίας» και προσεγγίζει τη συμπεριφορά μέσω της κατανόησης. Έτσι, η διδασκαλία γίνεται συνεργατική και οι μαθητές βιώνουν το σχολείο ως ένα σύστημα μέσα στο οποίο τους δίνεται η ευκαιρία για αυτοπραγμάτωση.

4. Οικογένεια και σχολείο

Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και στα συναισθήματά του απέναντι στον κόσμο αλλά και απέναντι στον εαυτό του (αυτοεικόνα). Αποτελεί το πρώτο πλαίσιο κοινωνικοποίησης και μέσα σε αυτό παιδί αποκτά δεξιότητες, υιοθετεί αξίες και διαμορφώνει στάσεις (Μπρούζος 2007). Οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών επηρεάζονται από άλλους παράγοντες πέρα από τη γενική νοημοσύνη, όπως τα κίνητρα, η υγεία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ποιότητα διδασκαλίας, οι προηγούμενες γνώσεις, η συναισθηματική ευεξία και η οικογενειακή υποστήριξη (Γεωργίου 2000).

Εμπειρικά δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας συμπεραίνουν ότι οι παράγοντες που βοηθούν το παιδί στις σχολικές του επιδόσεις είναι (Γεωργίου 2000): η συναισθηματική ασφάλεια και η θετική αυτοαντίληψή του, η καλή υγεία και ευεξία, η κάλυψη συναισθηματικών αναγκών, η εσωτερική εστία ελέγχου (πεποίθηση ότι οι επιδόσεις και οι επιτυχίες είναι κυρίως αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας και όχι εξωτερικών και τυχαίων παραγόντων), το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον, η θετική στάση της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση και τις αξίες του σχολείου, τα ισχυρά κίνητρα για μάθηση, οι θετικές προσδοκίες των γονέων οι οποίες αντιστοιχούν στις ικανότητες του παιδιού, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη της προσπάθειας του παιδιού, το σταθερό ενδιαφέρον των γονέων για τις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και τα συναισθήματα που βιώνει στο σχολείο, η ερμηνεία και η κατανόηση από πλευράς των γονέων των αιτιών της τυχόν σχολικής αποτυχίας και όχι η τιμωρία της και οι διάφορες γνώσεις και θετικές εμπειρίες του παιδιού. Αρνητική επίδραση ασκούν: η έλλειψη των ανωτέρω συνθηκών, τα διάφορα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάζονται στο οικογενειακό περιβάλλον (ασθένειες, ανεργία, συγκρούσεις, διαζύγιο, μετανάστευση), η παραμέληση της φροντίδας και προσοχής προς το παιδί και η απουσία των γονέων. Η οικογένεια και οι αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά ασκούν σημαντική επιρροή στις επιδόσεις των τελευταίων, στις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους (Πυργιωτάκης 1994).

Η συμμετοχή των γονέων στη ζωή του σχολείου μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, τη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών, καθώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η εμπλοκή των γονέων στα ζητήματα του σχολείου θεωρείται όλο και πιο σημαντική. Αυτό σημαίνει πως και οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν τη στάση τους απέναντι στους γονείς, είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί τους, θέτουν κοινούς στόχους και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες (Γεωργίου 2000). Οι θετικές και παραγωγικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενθαρρύνουν όχι μόνο την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή και λειτουργικότητα (Kim et al. 2012).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/86, άρθρα 51 και 53, ενισχύεται ο ρόλος και η συμβολή των γονέων στη σχολική διαδικασία, γεγονός που σημαίνει ότι η εφαρμογή του νόμου αυτού απαιτεί αρμονική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δύο κοινωνικών υποσυστημάτων μέσα στα οποία ζει και από τα οποία δέχεται επιδράσεις ο μαθητής (Γεωργίου 2000). Έτσι, προβλέπεται η συγκρότηση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολείο, η ένωση γονέων για τον δήμο ή την κοινότητα, η ομοσπονδία γονέων για τον νομό και η συνομοσπονδία γονέων για όλη τη χώρα. Οι

εκπρόσωποι των συλλογικών αυτών οργάνων συμμετέχουν αντίστοιχα στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Οι φορείς των οργάνων αυτών εξετάζουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Γίνονται εισηγήσεις προς τον Υπουργό Παιδείας ή εξετάζονται και αντιμετωπίζονται διάφορα προβλήματα λειτουργίας του σχολείου, όπως, για παράδειγμα, οργάνωση βιβλιοθηκών, σεμιναρίων για γονείς και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων, διαχείριση των πιστώσεων για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτηρίων, εξασφάλιση υγιεινού και δημιουργικού περιβάλλοντος κ.λπ. (Μπρούζος 2007).

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο ξεχωριστά συστήματα με ιδιαίτερους κανόνες, μοτίβα αλληλεπίδρασης και άλλα χαρακτηριστικά που τα καθιστούν διαφορετικά και καμιά φορά αντικρουόμενα. Η οικογένεια χαρακτηρίζεται συνήθως από οικειότητα και συναισθηματική θέρμη, ενώ το σχολείο, ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελείται από πολλούς και εναλλασσόμενους εκπαιδευτικούς και απαιτεί τεράστια προσπάθεια για προσαρμογή, ιδιαίτερα εμφανή στην πρώτη τάξη του γυμνασίου (Γεωργίου 2000). Παρόλη τη διαφορετικότητα των δύο συστημάτων, ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οικογένεια και σχολείο τείνουν να έχουν αντιστοιχία και συμφωνία όσον αφορά στο πώς αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά των μαθητών (Kim et al. 2012).

Όταν το παιδί δεν προσαρμόζεται καλά στο σχολείο και παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς ή/και επίδοσης, η ερμηνεία του φαινομένου μπορεί να πάρει διαφορετικές κατευθύνσεις (Γεωργίου 2000). Αρχικά η οικογένεια του παιδιού επιρρίπτει ευθύνες αποκλειστικά στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό και δε βλέπει συνήθως καμιά σχέση των προβλημάτων του παιδιού με την οικογένειά του. Δεν μπορεί να συσχετίσει τα προβλήματα αυτά με την οικογενειακή εστία του παιδιού. Συχνά, τα παιδιά το ενισχύουν αυτό με δηλώσεις όπως «ο κύριος αφήνει τους συμμαθητές μου να με κοροϊδεύουν», «ο κύριος δε με συμπαθεί», «ο κύριος δε μου εξηγεί», «ο κύριος δε με σηκώνει να πω μάθημα» κ.ά. Το αποτέλεσμα είναι να διαμαρτύρονται οι γονείς για τον εκπαιδευτικό. Αυτή η στάση ενισχύεται από τυχόν δυσάρεστες εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι οι γονείς στο σχολείο ή από την πεποίθηση των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν «θαύματα» και να καλύψουν τα κενά στην αγωγή των παιδιών. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι γονείς μεταθέτουν τις δικές τους ευθύνες στους εκπαιδευτικούς. Αυτό οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πίεση και στρες από τους γονείς και να ενοχλούνται από την παρουσία τους στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποδώσουν την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού κυρίως στην οικογένειά του. Επικαλούνται διάφορες οικογενειακές αλλαγές, όπως ένα διαζύγιο, μια μετακόμιση, τη γέννηση ενός μικρότερου παιδιού, προκειμένου να ερμηνεύσουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού. Πιστεύουν πως αν δεν υπάρξει αλλαγή στην οικογενειακή κατάσταση, δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση στο σχολείο. Άρα το σχολείο δεν μπορεί να κάνει τίποτα και ο μαθητής εξακολουθεί να παρουσιάζει προβλήματα. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σχετικά με αυτό το θέμα στερούν από τους εκπαιδευτικούς κάθε θετική προσδοκία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορεί να εκδηλώσουν εχθρική στάση προς τους γονείς, να τους επικρίνουν ή ακόμα και να τους κατηγορήσουν, κάνοντάς τους να αισθάνονται ένοχοι. Κατά συνέπεια, οι γονείς αισθάνονται ανεπιθύμητοι και περιορίζουν τις επισκέψεις τους στο σχολείο.

Αυτό μπορεί να έχει δυσάρεστες συνέπειες στις σχέσεις μαθητή – εκπαιδευτικού, αφού το παιδί εμφανίζεται να βρίσκεται στη μέση μεταξύ δύο αντιλεγόμενων μερών (Γεωργίου 2000, Μπρούζος 2007).

Υπάρχει, φυσικά, και η πιθανότητα να συμφωνήσουν τα δύο συστήματα για τα αίτια των προβλημάτων των παιδιών και να συνεργαστούν αρμονικά για την αντιμετώπισή τους. Και οι δύο πλευρές δείχνουν την ενθάρρυνσή τους προς το παιδί. Οι γονείς είναι ευχαριστημένοι με τη δουλειά του εκπαιδευτικού και ο τελευταίος αποδίδει την καλή προσαρμογή του μαθητή στο καλό οικογενειακό περιβάλλον. Όταν προκύψουν προβλήματα, προσπαθούν και οι δύο πλευρές να βοηθήσουν το παιδί, είτε με την επίσκεψη σε κάποιον ειδικό είτε προσπαθούν να βρουν τις βαθύτερες αιτίες του προβλήματος και σχεδιάζουν μαζί ένα πλάνο δράσης. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ανάμεσα στα δύο συστήματα μια σχέση συνεργασίας, η οποία να στηρίζεται στην ευελιξία, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στον διάλογο και στη συνεχή ροή πληροφοριών από το ένα σύστημα στο άλλο (Γεωργίου 2000, Μπρούζος 2007).

Προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο στις προσωπικές ανάγκες του παιδιού, πρέπει να έχει για κάθε μαθητή βασικές πληροφορίες για την οικογενειακή του κατάσταση, τον αριθμό μελών οικογένειας, τη σειρά γέννησης των παιδιών, τυχόν προβλήματα υγείας στην οικογένεια, διαζύγια, διαστάσεις, ξενιτεμός, οικονομικές δυσχέρειες, μετανάστευση κ.ά. Είναι σημαντικό οι παραπάνω πληροφορίες να αξιοποιούνται σωστά και να μη γίνονται πληροφορίες υποστήριξης προκαταλήψεων και στιγματισμού του τύπου: «τι μπορώ να περιμένω από ένα παιδί που ο μπαμπάς του είναι αλκοολικός;» (Γεωργίου 2000). Οι γονείς επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο με ποικίλους τρόπους, όπως είναι ο έπαινος και η υποστήριξη, η πίεση για υπερβολικές επιδόσεις, ο αυστηρός έλεγχος, η βοήθεια αλλά και η ανάδυση εσωτερικών κινήτρων για μάθηση και εργασία (Κρίβας 2007).

Η συνεργασία των θεσμών του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση των παιδιών. Οι γονείς εμπλέκονται ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες (Μπρούζος 2007). Η ιδιαίτερη συνάντηση μητέρας ή πατέρα με τον εκπαιδευτικό είναι μια αποτελεσματική πρακτική. Φέρνει πιο κοντά τους δύο εταίρους της παιδαγωγικής διαδικασίας και η επικοινωνία αυτή μπορεί να γίνει και μέσω σημειωμάτων και τηλεφωνημάτων. Είναι λάθος, όμως, να επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς μόνο όταν εμφανίζονται προβλήματα. Καλό είναι να καλούνται πριν συμβεί κάτι τέτοιο. Κατά τις συναντήσεις αυτές, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζονται από επαγγελματισμό, να είναι κατάλληλα, δηλαδή, προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τον γονέα. Είναι σημαντικό να έχουν συγκεκριμένα και καταγεγραμμένα στοιχεία για το παιδί, να είναι εγκάρδιοι, χαλαροί, θερμοί, να τους καλωσορίζουν με χειραψία. Είναι καλό να ακούει ο γονέας πρώτα τα θετικά σχόλια για το παιδί, να του δίνεται η ευκαιρία να εκφράσει τις εντυπώσεις του από το σπίτι, ώστε να εκμαιεύσει ο εκπαιδευτικός σημαντικές πληροφορίες για τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο. Στη συνέχεια, παραθέτει ο εκπαιδευτικός τις δικές του παρατηρήσεις για τις επιδόσεις, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα στοιχεία και όχι γενικολογίες. Έτσι, οι γονείς αισθάνονται τους εκπαιδευτικούς ως *συμμάχους* του παιδιού και δικούς τους. Αν φύγει ο γονέας ικανοποιημένος από τη συνάντηση, είναι πολύ πιθανό να ξαναέρθει με διάθεση συνεργασίας, παρά όταν φεύγει ντροπιασμένος ή ταπεινωμένος (Γεωργίου 2000).

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Στις ατομικές συναντήσεις με τους γονείς (οι ομαδικές συναντήσεις δεν επιτρέπουν την εμπειριστατωμένη συζήτηση για κάθε μαθητή) καλό είναι να τηρούνται οι παρακάτω αρχές (Γεωργίου 2000):

- Να μην αποθαρρύνεται ο γονέας για τις ικανότητες του παιδιού του.
- Προσδιορισμός θετικών στοιχείων είτε της προσωπικότητας είτε των επιδόσεων του παιδιού σε οποιοδήποτε μάθημα ή σε άλλες δραστηριότητες και η επισήμανσή τους στους γονείς, προκειμένου να επικρατεί η θετική ανατροφοδότηση.
- Αποφυγή αρνητικών χαρακτηρισμών για τα παιδιά.
- Όταν τα παιδιά είναι αδύναμα, συστήνεται στους γονείς να μην τα μαλώνουν, να μην έχουν υπερβολικές απαιτήσεις, διότι έτσι τα αγχώνουν με αποτέλεσμα χαμηλότερες επιδόσεις.
- Συστήνεται η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για μελέτη στο σπίτι, δηλ. ηρεμία, ησυχία, κλειστή τηλεόραση και ελεγχόμενη χρήση του διαδικτύου.
- Συστήνεται να ρωτούνται με καλοσύνη τα παιδιά για όσα συμβαίνουν στο σχολείο, χωρίς να τα ανακρίνουν και να τα πιέζουν, να είναι πάντα ενήμεροι για το πρόγραμμα της επόμενης μέρας και να ελέγχουν με ηρεμία την προετοιμασία των παιδιών.
- Συστήνεται να μην έχουν οι ίδιοι οι γονείς άγχος για την πρόοδο των παιδιών αλλά ούτε να είναι αδιάφοροι.

Β' εφαρμογές

Μέσα από μια σειρά σεμιναρίων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να αναλύσουν το προφίλ ενός μαθητή με ανεπιθύμητη συμπεριφορά και τους τρόπους αντιμετώπισής του, υιοθετώντας κάποιο από τα μοντέλα προσέγγισης μαθητών, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν δύο από αυτές τις εργασίες ως παραδείγματα εφαρμογής της θεωρίας.

Εργασία 1. Συμπεριφοριστικό μοντέλο:

	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΛΑΝΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ
ΠΡΟΦΙΛ	Μαθήτρια γύρω στα 18 από αρκετά ευκατάστατη οικογένεια. Είναι έξυπνη και καλή στα μαθήματά της ιδίως στα εργαστηριακά. Αυτό την κάνει να αισθάνεται ότι υπερισχύει έναντι των άλλων μαθητών και πολλές φορές τους μιλάει υποτιμητικά. Η στάση της αυτή την φέρνει σε αντιπαράθεση με αρκετούς μαθητές. Προσπαθώ να τους συμπεριφέρομαι το ίδιο, πολλές φορές όμως με εξοργίζει, επειδή θεωρεί δεδομένο πως θα της	Φιλικό πλησίασμα εκτός διδακτικών ωρών

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

	βάλω καλύτερο βαθμό ακόμα και αν δεν έχει κάνει στην άσκηση αυτό που ζητούσα.	
Συχνότητα εμφάνισης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς	Δεν εκδηλώνει τακτικά αυτήν τη στάση (τουλάχιστον μπροστά μου). Έχει κάνει την παρέα της (κλίκα) που την υποστηρίζει σε ό,τι και να κάνει.	Την πιάνω -όταν είναι στις καλές της- και τη ρωτώ γιατί αισθάνεται ότι την αδικώ στη βαθμολογία. Ανάλογα με την απάντησή της δίνω επιχειρήματα για να της αποδείξω ότι εγώ λειτουργώ το ίδιο με όλους τους μαθητές και ότι δε διακρίνω κανέναν.
Συνθήκες μέσα στις οποίες εμφανίζεται η συμπεριφορά	Εμφανίζεται κυρίως μετά από εξετάσεις, διαγωνίσματα ανάθεση εργασιών κλπ.	Προτού βάλω π.χ ένα διαγώνισμα δίνω ακριβείς οδηγίες και θέτω συγκεκριμένους όρους αξιολόγησης. Ξεκαθαρίζω σε όλους ότι η αξιολόγηση θα βασιστεί πάνω στα συγκεκριμένα σημεία και οποιαδήποτε παρέκκλιση θα αποτελεί μείωση του βαθμού.
Θετικές επιπτώσεις της συμπεριφοράς	Δε βρίσκω καμιά ιδιαίτερη θετική επίπτωση. Το μόνο που βλέπω είναι ότι μπορεί να επιβάλλεται εύκολα στις συνομήλικές της, καθώς και στις μικρότερες από αυτήν.	Προσπαθώ να προσεγγίσω θετικά όλη την παρέα της, περνώντας τους μηνύματα που θα μεταφερθούν και στην ίδια.
Αρνητικές επιπτώσεις της συμπεριφοράς	Αρκετές φορές με έχει υποτιμήσει για την αξιολόγησή μου. Μεταφράζει τη στάση μου όπως αυτή νομίζει και μου κρατάει μούτρα. Κάποια μαθήτριά μου ανέφερε ότι της είπε πως ευνοώ περισσότερο την αλβανικής καταγωγής μαθήτριά για να μη με πουν ρατσίστρια!!! Αυτό ειλικρινά με στεναχώρησε, αλλά το προσπέρασα, επειδή το άκουσα από τρίτο άτομο και όχι από την ίδια.	Ενθαρρύνω την επιθυμητή συμπεριφορά της. Χρησιμοποιώ αλληλοδιδασκτικές δραστηριότητες. Δημιουργώ ανομοιογενείς ομάδες εργασιών που θα εργαστούν σε συγκεκριμένες ασκήσεις μαζί. (Ανομοιογενής ως προς το κοινωνικό, πολιτιστικό, εθνικό, θρησκευτικό αλλά και μορφωτικό επίπεδο).

Εργασία 2. Ανθρωπιστικό μοντέλο:

Στην παρούσα εργασία θα κάνω λόγο για ένα ενδεικτικό πλάνο αντιμετώπισης του «δύσκολου» μαθητή που περιέγραψα στην προηγούμενη εργασία.

Αρχικά, θα φρόντιζα να συλλέξω πληροφορίες για το συγκεκριμένο παιδί: ποια είναι τα ενδιαφέροντά του, πώς είναι το οικογενειακό του περιβάλλον, πώς ήταν ως μαθητής στο δημοτικό, αν δουλεύει το καλοκαίρι στην οικογενειακή επιχείρηση, κτλ. Για τα ανωτέρω είναι σχετικά εύκολο να ενημερωθώ, διότι το νησί που εργάζομαι αποτελεί μια «κλειστή» κοινωνία, με την έννοια ότι όλοι, λίγο έως πολύ, γνωρίζουμε κάποια πράγματα για τους μαθητές μας ή είναι πολύ εύκολο να τα μάθουμε. Ξέρουμε, για παράδειγμα, από ποιο δημοτικό σχολείο έρχεται το κάθε παιδί, οπότε σε αυτήν την περίπτωση μπορούμε να έρθουμε σε επαφή με τους προηγούμενους δασκάλους του. Άρα, η αξιοποίηση πληροφοριών είναι πολύ σημαντική, προκειμένου να «πλησιάσουμε» ένα παιδί. Εδώ, βεβαίως, χρειάζεται προσοχή, ώστε να μη στηριχτούμε σε φήμες και υποκειμενικές απόψεις άλλων. Επομένως, διασταυρώνω, κατά το δυνατόν, το συλλεχθέν υλικό.

Στο ίδιο πλαίσιο, λαμβάνω υπόψη ότι οι γονείς του μαθητή το καλοκαίρι διατηρούν τουριστικό μαγαζί, στο οποίο δουλεύει και ο ίδιος. Αν μάλιστα του αρέσει αυτή η εργασία, αυτό είναι κάτι που μπορώ να εκμεταλλευτώ προς όφελος του παιδιού. Θα μπορούσα, δηλαδή, να του εξηγήσω μέσω λεκτικών παρωθήσεων το «κέρδος» που θα είχε η ενασχόλησή του με τα γλωσσικά μαθήματα πάνω στη δουλειά του, όπως, για παράδειγμα, ότι είναι σημαντική η σωστή γλωσσική έκφραση και δόμηση του λόγου, όταν μιλάει με κάποιον πελάτη και πρέπει, ίσως, να τον πείσει να αγοράσει κάποιο προϊόν. Προσπαθώ, δηλαδή, να του καλλιεργήσω κάποια εσωτερικά κίνητρα. Εδώ του επισημαίνω ότι είναι χρήσιμο και το χιούμορ που έχει, αλλά να είναι ενταγμένο στο κατάλληλο χωροχρονικό πλαίσιο, για να μη γίνεται κουραστικό. Με άλλα λόγια, και στην τάξη είναι σημαντικές κάποιες ώρες ανάλαφρης διάθεσης κι αστειότητας, αλλά, όταν το επιτρέπει το επικοινωνιακό πλαίσιο κι όχι όταν γίνεται συστηματικά, διότι καταντάει μονότονο κι ενοχλητικό και «πέφτουν στο κενό» κάποια ωραία αστεία που λέει. Εδώ θα μπορούσα να θίξω και το φιλότιμό του, με την έννοια ότι σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές του αναλαμβάνει το καλοκαίρι πολύ σημαντικές επαγγελματικές ευθύνες. Άρα μέσα στην τάξη περιμένω να αναλάβει ανάλογες ευθύνες, προκειμένου το μάθημα να διεξάγεται σωστά κι όχι να είναι ο «κλόουν» του τμήματος, γιατί εκείνος «χάνει», αφού δεν προσλαμβάνει τις καινούριες γνώσεις και πληροφορίες.

Επιπλέον, θα παρατηρούσα με μεγαλύτερη προσοχή εάν υστερεί σε κάποιον γλωσσικό τομέα, π.χ. στην ορθογραφία, την αναγνωστική κατανόηση, την παραγωγή ιδεών και πρωτότυπου λόγου, τη γλωσσική έκφραση, κτλ., προκειμένου να διαπιστώσω μήπως η όλη του συμπεριφορά αποτελεί άμυνα, δηλαδή έναν τρόπο για να μην φανερώσει ότι κάπου υστερεί γνωστικά και μαθησιακά, γιατί ίσως ντρέπεται γι' αυτό. Σε αυτήν την περίπτωση θα έβλεπα και πού είναι καλός, ποιες, δηλαδή, είναι οι δυνατότητές του, προκειμένου να στηριχθώ πάνω σε αυτές, ώστε το παιδί να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να ενθαρρυνθεί να συμμετέχει στο μάθημα, επειδή γνωρίζει κάτι αρκετά καλά. Στη συνέχεια, θα προέβαινα στις κατάλληλες ενέργειες, προκειμένου να καλύψω, κατά το δυνατόν, τις όποιες αδυναμίες του. Σε αυτό το σημείο θα ανέθετα στο σύνολο της τάξης, ακόμη και σε αυτά τα περιορισμένα χρονικά πλαίσια που μου επιτρέπει η ύλη, ομαδικές εργασίες, διότι αποδεδειγμένα αυξάνουν

την αποδοτικότητα όλων των παιδιών, όταν είναι σωστά οργανωμένες και βάσει σαφών οδηγιών. Στο ίδιο πλαίσιο, θα προσπαθούσα, πάλι κατά το δυνατόν, να εμπλουτίζω το μάθημά μου με τη συνδρομή της σύγχρονης τεχνολογίας, της εικόνας και άλλων εποπτικών μέσων, ώστε να είναι πιο ενδιαφέρον, προσβάσιμο και κατανοητό από όλους τους μαθητές.

Τέλος, θα καλούσα τον πατέρα του παιδιού και θα κάναμε και οι τρεις μαζί μια συζήτηση για την επίδοση του μαθητή. Από την προηγούμενη εργασία φάνηκε ότι δεν έχει σε τόσο μεγάλη υπόληψη τη μητέρα. Στην εφηβεία, άλλωστε, η πλειοψηφία των αγοριών ταυτίζεται με τον πατέρα περισσότερο, παρά με τη μητέρα, απέναντι στην οποία αντιδρούν πιο έντονα, γιατί είναι το πρόσωπο που βλέπουν σε καθημερινή βάση πιο συχνά. Μπορεί, λοιπόν, με τον πατέρα τα πράγματα να είναι λίγο διαφορετικά λόγω περισσότερου σεβασμού και καλύτερης επικοινωνίας, ίσως και φόβου απέναντι στο πατρικό πρότυπο. Αυτός ο φόβος, όμως, στη συνέχεια μπορεί να μετουσιωθεί σε εσωτερικό κέντρο ελέγχου για τον μαθητή, δηλαδή ο ίδιος να ελέγχει την παρορμητικότητά του, σε μια προσπάθεια αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του κι αυτοπροσδιορισμού του.

Ολοκληρώνοντας αυτήν την εργασία, επισημαίνω ότι καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του πλάνου αντιμετώπισης του μαθητή παραμένω ευγενική, ενώ δεν παραλείπω να δείχνω το γνήσιο ενδιαφέρον μου για το παιδί είτε λεκτικά είτε ακόμη κι εξωλεκτικά μέσα από ένα χαμόγελο, ένα ενθαρρυντικό βλέμμα, κτλ., προκειμένου να το ενισχύσω θετικά.

Η παραπάνω δραστηριότητα βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν με εναλλακτικό τρόπο τις επίμονες συμπεριφορές μαθητών, τις οποίες έβρισκαν δύσκολο να αντιμετωπίσουν. Οι εκπαιδευτικοί γνώρισαν νέους τρόπους διαχείρισης της τάξης και μέσα από τις βιωματικές ασκήσεις ανέλυσαν την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη. Πολλοί συνειδητοποίησαν πως ήδη εφαρμόζουν τέτοιες τεχνικές, αλλά πλέον μπορούσαν να το κάνουν με πιο συστηματικό τρόπο. Άλλοι γνώρισαν νέους τρόπους προσέγγισης των μαθητών και απομακρύνθηκαν από τις συνήθειες τιμωρίες που επιβάλλονται στα σχολικά πλαίσια. Επίσης, κατάφεραν να αξιολογήσουν τις παρεμβάσεις τους, να γνωρίσουν τα όριά τους και να κατανοήσουν καλύτερα τόσο τη δική τους συμπεριφορά όσο και εκείνη των μαθητών.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο των σεμιναρίων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τις αναπαραστάσεις τους σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τον μαθητή και τη σχέση μεταξύ των δύο. Με αυτόν τον τρόπο είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν τις δικές τους ιδιοσυγκρασιακές εμπειρίες μέσα από ασκήσεις, όπως φαίνεται από τα παραδείγματα παρακάτω.

Άσκηση 1: Δάσκαλος: Γράψτε πέντε λέξεις-φράσεις που έρχονται στο μυαλό, όταν διαβάζετε αυτή τη λέξη.

Άσκηση 2: Μαθητής: Γράψτε πέντε λέξεις-φράσεις που έρχονται στο μυαλό, όταν διαβάζετε αυτή τη λέξη.

Άσκηση 3: Σκεφτείτε τη δική σας εμπειρία ως μαθητές και περιγράψτε έναν εκπαιδευτικό/ δάσκαλο/ καθηγητή που είχατε και θα χαρακτηρίζατε ως άριστο/ πάρα πολύ καλό.

Η βιωματική φύση του σεμιναρίου ανέδειξε τις ιδιαίτερες πλευρές του κάθε εκπαιδευτικού και μέσα από μια ανθρωπιστική προσέγγιση οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν βάση στην προσωπικότητά τους και στο πώς μπορούν να την αξιοποιήσουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ. (2003). *Παιδαγωγική ψυχολογία: από την θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 275-302). Αθήνα: Gutenberg.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N., Ryoo, J. H., & Rispoli, K. M. (2012). Congruence within the parent-teacher relationship: associations with children's functioning (*CYFS Working Paper No. 2012-2*). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu.
- Koutrouba, K., Baxevanou, E. & Koutroumpas, A. (2012) High school students' perceptions of and attitudes towards teacher power in the classroom. *International Education Studies*, 5(5), 185-198.
- Κρίβας, Σ. (2007). Η αγωγή της οικογένειας. *Σημειώσεις επιμορφωτικού προγράμματος για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: «Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού»*. Αθήνα: Πυργιωτάκης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος. *Σημειώσεις επιμορφωτικού προγράμματος για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: «Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού»*. Αθήνα: Πυργιωτάκης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*, Αθήνα Γρηγόρης.
- Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rogers, C. (1951) *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tubbs, S. L. & Moss, S. (2006). *Human communication: principles and contexts*. New York: McGraw-Hill.
- Woolfolk, A. (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.