

## Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Στρατηγικές πρόληψης και στρατηγικές αντιμετώπισης

Γεώργιος Απ. Λαμπίρης

Δάσκαλος μετεκπαιδευμένος στο Διδασκαλείο «Δ. Γληνός»

### 1. Εισαγωγή

Το παιδί είναι ένα κοινωνικό πλάσμα που αναζητά τη θέση του στο σπίτι, το σχολείο και γενικά την κοινωνία (Alfred Adler). Έτσι, η συμπεριφορά του έχει κάθε φορά έναν ορισμένο στόχο (τελεολογικός τρόπος σκέψης), τον οποίο ο δάσκαλος θα πρέπει να αναγνωρίσει και να αλλάξει, αν χρειαστεί.<sup>1</sup> Αν ο δάσκαλος δεν κατανοήσει τη συμπεριφορά και δεν αναγνωρίσει τα κίνητρα των μαθητών, δεν θα μπορέσει να τους επηρεάσει και να τους καθοδηγήσει.<sup>2</sup> Οι μαθητές έχουν ανάγκη από καθοδήγηση, μέχρι να επιτευχθεί ο στόχος της ηθικής και κοινωνικής αυτονομίας, που συντελείται κατά τη διαδικασία συγκρότησης της προσωπικότητάς τους, η οποία θα τους καταστήσει υπεύθυνους, δημιουργικούς και ανεξάρτητους πολίτες. Έτσι, οι μαθητές πρέπει να αποδεχτούν και να υιοθετήσουν, μέσα από ένα πλέγμα εσωτερικών ελέγχων και προσαρμογών, ένα πρότυπο συμπεριφοράς που θα τους οδηγήσει στην ευημερία και την πρόοδο.

Με τις αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας καταπατούνται τα δικαιώματα των παιδιών και χάνουν τη διάθεση και την ικανότητα για συνεργασία (John Dewey). Γι' αυτό ο δάσκαλος πρέπει να παρέμβει οργανωτικά μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, δημιουργώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και διατηρώντας εκείνο το είδος της τάξης και πειθαρχίας, που αφενός επιτρέπει να διεξάγεται αποτελεσματικά η διδασκαλία σε ένα ασφαλές, ήρεμο, άνετο, ευχάριστο, δημιουργικό αλλά συγχρόνως και πειθαρχημένο περιβάλλον και, αφετέρου, εξασφαλίζει την ανάπτυξη της ηθικής και κοινωνικής αυτονομίας του μαθητή και την απόκτηση των στάσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την κοινωνική συνύπαρξη.

Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να υιοθετούν οι μαθητές μια ιδιότυπη συμπεριφορά, που αποκλίνει από τη συνήθη και αναμενόμενη, δημιουργώντας μικροπροβλήματα, που διακόπτουν την ομαλή λειτουργία της τάξης. Η προβλη-

1. Ντράικωρς, Ρ., 1979, *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα, σελ. 271 - 280.

2. Ό.π., σελ. 15-16.

ματική συμπεριφορά σχετίζεται συνήθως με την εσφαλμένη εκτίμηση των παιδιών αναφορικά με την κοινωνική τους θέση και το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, ώστε να εξασφαλίσουν μια θέση στην ομάδα της τάξης.<sup>3</sup> Τέτοιες περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς είτε αφορούν προβλήματα που αναφέρονται στη μαθησιακή διαδικασία είτε είναι γενικά προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να μην προσέχει όταν μιλάει ο δάσκαλος ή κάποιος συμμαθητής του, να μιλάει χωρίς προηγουμένως να του έχει δοθεί ο λόγος, να διακόπτει τους συμμαθητές του όταν έχουν το λόγο, να μην τελειώνει τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί, να μη φέρνει στο σχολείο τα βιβλία και τα τετράδιά του, να αρχίζει συζητήσεις με τους διπλανούς του για θέματα άσχετα με το μάθημα, να ζωγραφίζει πάνω στο θρανίο του, να μετακινείται άσκοπα στην τάξη, να παριστάνει το γελοιοποιό της τάξης, να φιλονικεί με τους συμμαθητές του κ.ά.

## 2. Αιτίες προβληματικής συμπεριφοράς

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών οφείλεται σε διάφορες αιτίες, από τις οποίες οι κυριότερες είναι οι παρακάτω:

### α) Η κοινωνική άγνοια και η ανωριμότητα των μαθητών

Ο μαθητής αδυνατεί να οργανώσει τη συμπεριφορά του και να την εκφράσει αποτελεσματικά, επειδή δεν έχει αναπτύξει τις κοινωνικές στάσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνική συνύπαρξη και επειδή αδυνατεί να προβεί σε ηθικές κρίσεις ανώτερου επιπέδου, καθώς δεν έχει φτάσει ακόμη στο στάδιο της ηθικής αυτονομίας, πράγμα που θα συμβεί σύμφωνα με τον Lawrence Kohlberg στην εφηβική ηλικία.<sup>4</sup>

### β) Κοινωνικές αντιφάσεις και ψυχολογική πίεση

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές επιτελούν διαφορετικούς ρόλους και έχουν διαφορετικές ανάγκες και αντιλήψεις, οι οποίες τους οδηγούν σε διαφορετική θεώρηση της κοινωνίας και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις διαπροσωπικές σχέσεις, με αποτέλεσμα να δημιουργείται το λεγόμενο «χάσμα των γενεών».

### γ) Εσωτερικές (ηθικές) κρίσεις

Οι εσωτερικές κρίσεις που βιώνουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία συγκρότησης της προσωπικότητάς τους και κατάκτησης της ηθικής και κοινωνικής αυτονομίας τους εκφράζονται με διάφορων μορφών αταξίες.

3. Ό.π., σελ. 63.

4. Παρασκευόπουλος, Ι., 1985, *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3<sup>ος</sup>. Αθήνα, σελ. 176 -179.

#### δ) Η μη ικανοποίηση βασικών αναγκών

Οι μαθητές, σύμφωνα με την αντλεριανή θεωρία,<sup>5</sup> διακατέχονται από την ανάγκη για αποδοχή και επιδοκιμασία. Όταν δεν μπορούν να προσελκύσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του δασκάλου και των συμμαθητών τους με τις επιδόσεις τους, οι οποίες συνήθως δεν είναι υψηλές, και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους στο πλαίσιο της τάξης, τότε υιοθετούν σκόπιμα μη αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς.

### 3. Στρατηγικές πρόληψης

#### α) Αμοιβές

Όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα που έχουν οι αμοιβές ως ενισχυτικοί παράγοντες τόσο στη μαθησιακή διαδικασία των γνωστικών αντικειμένων όσο και στη μίμηση και υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς.

Τα περισσότερα παιδιά, όταν έρχονται στο σχολείο, έχουν αναπτυγμένα εσωτερικά κίνητρα (εσωτερικές αμοιβές), που τα ωθούν στη σχολική μάθηση, και εκδηλώνονται ως συναίσθημα ικανοποίησης από την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και ως συναίσθημα επιτυχίας. Επειδή όμως αρκετά παιδιά έρχονται στο σχολείο, χωρίς να έχουν αναπτύξει εσωτερικά κίνητρα, έχουν ανάγκη από παροχή εξωτερικών κινήτρων (εξωτερικών αμοιβών), για να ασχοληθούν αρχικά με το μαθησιακό τους έργο και στη συνέχεια να το ολοκληρώσουν.

Αντικείμενο αμοιβής πρέπει να αποτελεί όχι μόνο η επίδοση του μαθητή, αλλά και το ενδιαφέρον που δείχνει, η επιμέλεια, η συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, η επίδειξη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και γενικά η προσπάθεια που καταβάλλει.

Ο μαθητής πρέπει, με βάση τη θεωρία των συμπεριφοριστών,<sup>6</sup> αρχικά να αμείβεται κάθε φορά που εκδηλώνει την επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς, ώσπου αυτή να σταθεροποιηθεί. Στη συνέχεια, η ενίσχυση πρέπει να παρέχεται σε πιο αραιά διαστήματα και να είναι μερική και απρογραμμάτιστη, ώστε να εξασφαλιστεί η διατήρηση αυτής της συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτή.<sup>7</sup> Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος πρέπει να εξηγεί στους μαθητές το σκεπτικό της απονομής των αμοιβών.

#### 1) Ηθική αμοιβή - έπαινος

Ο έπαινος επηρεάζει θετικά την ψυχρόσυνθεση των μαθητών και ιδιαίτερα αυ-

5. Adler, Alfred, 1974, *Το κοινωνικό ενδιαφέρον* (μτφρ. Ευάγγ. Γραμμένος). Εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα.

6. Κολιάδης, Εμμ., 1996, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Α'. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Β' έκδοση, Αθήνα, σελ. 51-189.

7. α) Μαραγκουδάκης, Γ., 1977, *Η μάθηση. Ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα, 3<sup>η</sup> έκδοση, σελ. 61-63, 234-237.

β) Slavin, R., 1988, *Educationa Psychology: Theory into Practice*. Prentice Hall, New Jersey, σελ. 429-434.

τών που δεν έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα αυτοαξιολόγησης, αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα αξιοσύνης τους, που είναι αναγκαίες προϋποθέσεις για την ενασχόληση με το μαθησιακό τους έργο αρχικά αλλά και τελικά για την ολοκλήρωσή του.

## 2) Υλική αμοιβή

Η επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς ενισχύεται επίσης και με τη χορήγηση υλικών αμοιβών, όπως είναι καραμέλες, αστεράκια, αυτοκόλλητα κ.λπ., αλλά αυτή η πρακτική απευθύνεται κυρίως σε μικρότερα παιδιά ή μαθητές σχολείων ειδικής αγωγής.

## β) Σύναψη συμβολαίου

Ο δάσκαλος και ο μαθητής που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς μετά από συζήτηση υπογράφουν ένα συμβόλαιο, όπου περιγράφεται με σαφήνεια τόσο η επιθυμητή συμπεριφορά που αναμένεται να υιοθετηθεί για ορισμένο χρονικό διάστημα ο μαθητής όσο και η αμοιβή που θα λάβει ως ενίσχυση για την εκπλήρωση των όρων του συμβολαίου.

## γ) Μίμηση προτύπων

Ο Bandura υποστηρίζει<sup>8</sup> ότι η μάθηση δεν οφείλεται μόνο στα αποτελέσματα των ενεργειών του ανθρώπου με βάση τις συνειρμικές θεωρίες, μια διαδικασία που είναι επίπονη και σε πολλές περιπτώσεις επικίνδυνη, αλλά κυρίως στη μίμηση των προτύπων, όπου σημαντικό ρόλο παίζουν οι εσωτερικές διαδικασίες του νου. Ο μαθητής βλέποντας το πρότυπο να αμείβεται για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά παρωθείται να μιμηθεί αυτή τη συμπεριφορά με την προσδοκία να αμειφθεί κι ο ίδιος. Ο μαθητής, στο πλαίσιο της μάθησης μέσω της μίμησης προτύπων, εκτός από τα γνωστικά αντικείμενα που θα κάνει κτήμα του, θα μάθει να επικοινωνεί λεκτικά και να σέβεται τους συνομιλητές του, να ελέγχει τη συμπεριφορά του σε περιπτώσεις συναισθηματικής έντασης και, γενικά, θα επεξεργαστεί και θα υιοθετήσει μεθόδους αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του.

Στο πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης του Bandura, ο δάσκαλος πρέπει:

- να οργανώσει το περιβάλλον της τάξης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να μπορούν να παρακολουθούν με ευκρίνεια την επιδεικνυόμενη συμπεριφορά, μέσα σε ένα περιβάλλον που εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια·
- να επιδεικνύει με ακρίβεια τη συμπεριφορά που πρόκειται να γίνει αντικείμενο μίμησης από τους μαθητές πρώτα σε ένα μαθητή και αυτός, στη συνέχεια, να την επιδεικνύει στους υπόλοιπους ως πρότυπη συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος δίνει επαρκείς διευκρινίσεις για καθετί που επιδεικνύεται·

8. Κολιάδης, Εμμ., 1995, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Β'. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Γ' έκδοση, Αθήνα.

- να προτρέπει τους μαθητές να συζητούν ελεύθερα αναφορικά με τον τρόπο κατά τον οποίο θα επαναλάβουν τις δραστηριότητες και να τους επιτρέπει να συνεργάζονται στο πλαίσιο μικρών ομάδων, ώστε να εξασφαλίζεται η άμεση ανατροφοδότηση·
- να παρουσιάζονται ποικίλα κοινωνικά πρότυπα και ταυτόχρονα να γίνεται επισημάνση και ανάλυση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συνεπειών των διάφορων μορφών συμπεριφοράς, για να έχουν οι μαθητές δυνατότητα επιλογής από πολλές εναλλακτικές επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς·
- να δημιουργεί κίνητρα για την υιοθέτηση αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς από τους μαθητές αναφορικά με το «προϊδεάζον μέλλον».<sup>9</sup> Ο μαθητής οραματίζεται εικόνες επιθυμητών μελλοντικών γεγονότων που θα του εξασφαλίσουν οι αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς και παρακολουθώντας ο ίδιος τη συμπεριφορά που επιδεικνύει έχει την ευκαιρία και τα κίνητρα για αυτοαξιολόγηση και αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του, ώστε να πετύχει τους στόχους του.

#### 4. Στρατηγικές παρέμβασης

Πριν επιλέξει ο δάσκαλος κάποια τεχνική ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να οφείλεται στις ποικίλες ανάγκες του μαθητή, στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων αλλά ακόμη και στις συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική τάξη, θα πρέπει να αναζητήσει τις αιτίες της και, αφού τις εντοπίσει, να προβεί στην άρση τους με κατάλληλες παρεμβάσεις. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να αντιμετωπίσει και τα συμπτώματά τους, που εκφράζονται με την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Η προβληματική συμπεριφορά, στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής θεώρησης της μάθησης, είναι αποτέλεσμα των διάφορων μορφών μάθησης. Συνεπώς, ο μαθητής μπορεί να ξεμάθει την προβληματική συμπεριφορά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που την έμαθε. Έτσι, ο δάσκαλος πρέπει να απομακρύνει τους αρνητικούς ενισχυτές και στη θέση τους να προσφέρει νέους θετικούς ενισχυτές, κάνοντας έμμεσες παρεμβάσεις στην αρχή και, αν αυτές δεν έχουν αποτελέσματα, να συνεχίσει με άμεσες παρεμβάσεις, κλιμακώνοντας αυτές σταδιακά.

##### α) Μη λεκτικές παρεμβάσεις (νύξεις)<sup>10</sup>

Η χρήση μη λεκτικών παρεμβάσεων έχει πολλά πλεονεκτήματα:

- Δεν διακόπτεται η ομαλή ροή της διδασκαλίας.
- Δεν δημιουργείται ατμόσφαιρα λεκτικής αντιπαράθεσης μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

9. Ό.π., σελ. 225.

10. Rothstein, P., 1990, *Educational Psychology*. McGraw Hill Inc., New York, σελ. 32-41.

➤ Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους, ενέργεια που οδηγεί στην επίτευξη της ηθικής και κοινωνικής αυτονομίας.

### 1) Συνειδητή αγνόηση

Όταν ο στόχος του μαθητή είναι η προσέλευση της προσοχής, τότε ο εκπαιδευτικός αγνοεί συνειδητά την παραβατική συμπεριφορά, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα δύο στόχους:

- ✓ Δεν διακόπτει την ομαλή ροή του μαθήματος με παρατηρήσεις.
- ✓ Δεν ανατροφοδοτεί τη συμπεριφορά του μαθητή.<sup>11</sup>

Η τεχνική αυτή στηρίζεται στη συμπεριφοριστική ψυχολογική θεωρία της ανατροφοδότησης και πρέπει να εφαρμόζεται σε περιπτώσεις παραβατικών συμπεριφορών που διαρκούν λίγο και δεν εξελίσσονται σε σοβαρά προβλήματα.

### 2) Παραγλωσσική (μη γλωσσική) επίπληξη - επιτίμηση

Ο δάσκαλος στέλνει σαφές μήνυμα στο μαθητή που ατακτεί ότι είναι ενήμερος για την αταξία του με ένα αυστηρό βλέμμα, με μια κίνηση του χεριού ή του κεφαλιού του κ.τ.λ.

### 3) Προσέγγιση του μαθητή (οπτική και απτική επαφή)

Ο δάσκαλος προσεγγίζει το θρανίο του μαθητή και με την άμεση οπτική επαφή ή και με ένα απλό άγγιγμα στον ώμο, την πλάτη, το κεφάλι ή το χέρι του μαθητή τον επαναφέρει στην τάξη.

## β) Λεκτικές παρεμβάσεις

Εάν ο μαθητής δεν επανέλθει στην τάξη με τη χρήση μη λεκτικών παρεμβάσεων, τότε ο δάσκαλος θα προχωρήσει σε λεκτικές παρεμβάσεις, κλιμακώνοντας τις ενέργειές του, με βάση την αρχή της προοδευτικότητας. Αρχικά επιπλήττει το μαθητή και ταυτόχρονα του παρέχει τη δυνατότητα για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του και, αν αυτό δεν καταστεί δυνατό, επιβάλλει στη συνέχεια με τη διδασκαλική του εξουσία την αποκατάσταση της τάξης.

### 1) Έμμεση υπόδειξη της αναμενόμενης συμπεριφοράς

Ο δάσκαλος, αντί να σχολιάσει την αρνητική συμπεριφορά του μαθητή που παρεκτρέπεται, επαινεί τη θετική συμπεριφορά άλλων μαθητών. Ταυτόχρονα υπογραμμίζει τις θετικές επιπτώσεις που θα προκύψουν τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για την τάξη γενικότερα, αν υιοθετηθεί η επαινούμενη συμπεριφορά από όλους τους μαθητές. Έτσι, τους παρέχει τα κίνητρα και την ευκαιρία για μίμηση της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς (Bandura, κοινωνική μάθηση).

### 2) Αναφορά ονόματος και υποβολή ερώτησης

Ο δάσκαλος στη ροή του λόγου του αναφέρει το όνομα του μαθητή και, αν αυτό δεν έχει αποτέλεσμα, τότε υποβάλλει στο μαθητή ερώτηση σχετική με το μά-

11. Καψάλης, Α., 1996, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 535.

θημα, αναγκάζοντάς τον να σταματήσει την παρεκτροπή του και να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία.

### 3) Χρήση αστεϊσμών

Με τη χρήση αστεϊσμών από το δάσκαλο επισημαίνεται έμμεσα η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών και ωθούνται να επανέλθουν σε αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς.

### 4) Ανάλυση συναισθημάτων<sup>12</sup>

Ο δάσκαλος αναλύει και επισημαίνει τις επιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών τόσο στα συναισθήματα του δασκάλου όσο και των συμμαθητών του.

### 5) Υπενθύμιση των κανόνων της τάξης<sup>13</sup>

Ο δάσκαλος υπενθυμίζει τους κανόνες της τάξης, στη διαμόρφωση των οποίων συμμετείχαν και οι μαθητές, και των οποίων η παράβαση θα έχει ως αποτέλεσμα την επιβολή προκαθορισμένων ποινών.

### 6) Επίπληξη

Ο δάσκαλος επιπλήττει το μαθητή που παρεκτρέπεται και απαιτεί με θετικό τόνο και ύφος να επανέλθει στην τάξη.

## γ) Ποινές

Ο Piaget διακρίνει τις ποινές σε ποινές αμοιβαιότητας και σε τιμωρητικές.

### 1) Ποινές αμοιβαιότητας

Οι ποινές αμοιβαιότητας έχουν φυσική ή λογική σχέση με την παράβαση και διακρίνονται σε φυσικές και σε λογικές ποινές.<sup>14</sup>

#### > Φυσικές ποινές

Ο μαθητής μετά την τέλεση της πράξης που αντιβαίνει στους κανόνες αφήνεται να υποστεί τις φυσικές συνέπειες της πράξης του χωρίς τη μεσολάβηση του δασκάλου. Ο μαθητής που κλέβει αντικείμενα συμμαθητών του αφήνεται από το δάσκαλο να περιέλθει σε κοινωνική απομόνωση. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος βοηθάει το μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι η δυσμενής θέση στην οποία βρέθηκε οφείλεται στην επίδειξη κακής συμπεριφοράς, η οποία πρέπει να τροποποιηθεί, για να γίνει και πάλι αποδεκτός από την ομάδα των συμμαθητών του.

#### > Λογικές ποινές

Οι λογικές ποινές διαμορφώνονται από το δάσκαλο με τη συμμετοχή των μα-

12. Παρασκευόπουλος, Ι., 1985, *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3ος, Αθήνα, σελ. 184.

13. α) Slavin, R., 1988, *Educational Psychology: Theory into Practice*. Prentice Hall, New Jersey, σελ. 421-424. β) Ματσαγγούρας, Η., 1988, *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 153-159.

14. Οι φυσικές και οι λογικές συνέπειες μιας πράξης θεωρούνται από τον R. Dreikurs ως υποκατάστατα της ανταμοιβής και της τιμωρίας. Βλ., σχετικά, Ντράικουρς, Ρ., 1979, *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα, σελ. 144 - 162.

θητών. Η συστηματική τους αξιοποίηση στο πλαίσιο της τάξης οδηγεί στη σχολική πειθαρχία. Σε περιπτώσεις που ο μαθητής προκαλεί φθορές, καλείται να τις αποκαταστήσει, ενώ σε περιπτώσεις που δεν σέβεται τους κανόνες που θέσπισε η τάξη τού στερούνται κάποια προνόμια που είχε, μέχρι να υιοθετήσει αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Έτσι, του δίνεται η δυνατότητα για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του.

➤ *Τιμωρητικές ποινές*

Οι τιμωρητικές ποινές δεν έχουν καμιά σχέση με το είδος της παράβασης και επιδιώκουν να προκαλέσουν σωματικό πόνο και οδύνη. Διακρίνονται σε ψυχολογικές και σε σωματικές ποινές.

➤ *Ψυχολογικές ποινές*

Οι ψυχολογικές ποινές στηρίζονται στην κοινωνική απομόνωση και τη συναισθηματική αποστέρηση. Ο δάσκαλος, εάν ο μαθητής, όταν βρίσκεται στο θρανίο του, διαπληκτίζεται με τους διπλανούς του, μπορεί να τον μετακινήσει σε ξεχωριστό θρανίο για να ολοκληρώσει τις εργασίες του. Σ' άλλη περίπτωση, ο δάσκαλος μπορεί να δηλώσει τη δυσαρέσκεια και την αποδοκιμασία της συμπεριφοράς του μαθητή, κρατώντας μια αποστασιοποιημένη στάση.

➤ *Σωματικές ποινές*

Οι σωματικές ποινές έχουν σκοπό να προκαλέσουν πόνο και οδύνη. Οι ποινές αυτές είναι παιδαγωγικά απαράδεκτες και δεν έχουν καμιά θέση σε ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο.

Θα πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη μας ότι δεν υπάρχει καμιά ορισμένη στρατηγική ή τεχνική που να μπορεί να εφαρμόζεται σε κάθε περίπτωση και να μας εξασφαλίζει τα ίδια αποτελέσματα, επειδή κάθε μαθητής έχει τη δική του, ξεχωριστή προσωπικότητα και κάθε περίπτωση είναι μοναδική στο είδος της, έχοντας τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η χρήση μιας ξεχωριστής και εξατομικευμένης προσέγγισης σε κάθε περίπτωση.



## Βιβλιογραφία

- Αντλερ, Α., 1974, *Τα προβληματικά παιδιά* (μτφρ, Ευάγγ. Γραμμένος) Εκδ. Μπουκαμάνη, Αθήνα.
- Καψάλης, Α., 1996, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 535.
- Κολιάδης, Εμμ., 1995, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Β'. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Γ' έκδοση, Αθήνα.
- Κολιάδης, Εμμ., 1996, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Α'. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Β' έκδοση, Αθήνα, σελ. 51-189.
- Μαραγκουδάκης, Γ., 1977, *Η μάθηση, ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα, 3η έκδοση, σελ. 61 - 63, 234 - 237.
- Ματσαγγούρας, Η., 1988, *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 153 - 159.
- Ντιούι, Τ., 1983, *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφρ. Λέανδρος Πολενάκης. Εκδ. Γλάρος, Αθήνα.
- Ντράικωρς, Ρ., 1979, *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Εκδ. Θυμάρι, Αθήνα, σελ. 271-280.
- Παρασκευόπουλος, Ι., 1985, *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3<sup>ο</sup> Αθήνα, σελ. 176 -179.
- Παρασκευόπουλος, Ι., 1985, *Εξελικτική Ψυχολογία*, Αθήνα, τόμος 3ος, σελ. 184.
- Πιαζέ, Ζ., 1986, *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ρίτςμοντ, Π., 1970, *Εισαγωγή στον Πιαζέ*. Εκδ. Υποδομή, Αθήνα.
- Adler, Alfred, 1974, *Το κοινωνικό ενδιαφέρον*, μετάφρ. Ευάγγ. Γραμμένος. Εκδ. Μπουκαμάνη, Αθήνα.
- Dewey, J., 1961, *Democracy and Education*. The Macmillan Company, New York.
- Dewey, John, 1969 (original 1913), *Interest and effort in education*, Cedric Chivers Ltd, Portway Bath.
- Rothstein, P., 1990, *Educational Psychology*. Mc Graw Hills Inc., New York, σελ. 32-41. \ Λ,
- Slavin R. 1988, *Educational Psychology: Theory into Practice*. Prentice Hall, New Jersey, σελ. 429-434.
- Slavin, R., 1988, *Educational Psychology: Theory into Practice*. Prentice Hall, New Jersey, σελ. 421-424.