

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

*«Η διαχείριση της τάξης και οι ποινές στους μαθητές: μια εμπειρική έρευνα σε μαθητές
Γυμνασίου με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά»*

ΔΗΜΗΤΡΑ ΤΖΩΡΤΖΑΚΑΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΣΙΑΝΟΥ-ΚΥΡΓΙΟΥ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2019

Στο Διαμαντή

Στην Ειρήνη

Στο Βασίλη

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω πρωτίστως την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Ελένη Σιάνου-Κυργίου για την αμέριστη καθοδήγηση και βοήθεια που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, σε μια περίοδο ιδιαίτερα ευαίσθητη για μένα. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα τα μέλη της επιτροπής, κα Μαίρη Αποστόλου και κο Χρήστο Ζιάγκο ,για τις επισημάνσεις και τις εύστοχες παρατηρήσεις.

Τέλος, θα ευχαριστήσω τη συμφοιτήτρια και φίλη κα Στεργίου Ουρανία για τη βοήθεια και τη συμπαράστασή της σε όλη τη διάρκεια της κοινής φοιτητικής μας ζωής.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1. Το πρόβλημα	15
1.1 Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μαθητών στην Ελλάδα	15
1.2 Φαινόμενα παρέκκλισης - Αντιμετώπιση στο σχολείο	21
1.3 Ιστορική αναδρομή	26
1.4 Ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.....	29
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό μέρος.....	31
2.1 Το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης	31
2.2 Κοινωνιολογικές Θεωρίες.....	33
2.3 Διαχείριση της σχολικής τάξης.....	37
Κεφάλαιο 3. Ανασκόπηση ερευνών.....	48
3.1 Διεθνής βιβλιογραφία	48
3.2 Ελληνική βιβλιογραφία	51
3.3 Ερευνητικό έλλειμμα.....	54
Ερευνητικό Μέρος	55
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	55
4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας	55
4.2 Μέθοδος Έρευνας	57
4.3 Δεοντολογία της έρευνας	59
4.4 Μέσο συλλογής δεδομένων και ανάλυση δεδομένων	60
Κεφάλαιο 5. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας.....	64
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	64
5.2 Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.....	64
5.2.1 Ως προς τις μορφές εκδήλωσης	64

5.2.2 Ως προς την συχνότητα.....	68
5.3 Παράγοντες εμφάνισης	71
5.3.1 Εξωτερικοί παράγοντες.....	71
5.3.2 Ενδοσχολικοί παράγοντες.....	72
5.3.3 Προσωπικά χαρακτηριστικά	74
5.4 Τρόποι διαχείρισης.....	76
5.4.1 Από το σύλλογο	76
5.4.2 Από τους εκπαιδευτικούς	79
5.5 Άποψη για το νέο ΦΕΚ.....	85
5.5.1 Συμφωνία	85
5.5.2 Διαφωνία.....	86
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα	89
Βιβλιογραφία.....	96
Παράρτημα	106

Περίληψη

Η παρέκκλιση των μαθητών από τους κανόνες της σχολικής ζωής αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο προσπάθησε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας να εξαλείψει ήδη από τα πρώτα χρόνια σύστασής του. Έκτοτε η εξαίλιψη της παρέκκλισης των μαθητών έχει επιχειρηθεί με διάφορους τρόπους. Μάλιστα, τα πρώτα χρόνια οι ποινές που επιβάλλονταν στον παρεκκλίνοντα μπορούν να χαρακτηριστούν ως βίαιες και αυταρχικές. Εντούτοις, σήμερα η κατάσταση έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό και πλέον οι ποινές που επιβάλλονται στους μαθητές έχουν κλιμακωτό χαρακτήρα και το πρώτο στάδιο αυτών είναι η παρατήρηση.

Όπως έχουν δείξει και τα αποτελέσματα πλήθους ερευνών, η θετική ενίσχυση των μαθητών και η καλή επικοινωνία αποτελούν τους αποτελεσματικότερους παράγοντες εξαίλιψης τέτοιου είδους συμπεριφορών. Ωστόσο, τα τρέχοντα γεγονότα στα ελληνικά σχολεία προκαλούν έντονο προβληματισμό. Με αφορμή το νέο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο προβλέπει την παρατήρηση ως μόνο μέσο διαχείρισης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βιώνουν τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές είναι αρκετά συχνό φαινόμενο και παρουσιάζονται είτε με τη μορφή επιθετικότητας είτε με τη μορφή της απομόνωσης. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωσή τους είναι κυρίως η οικογένεια και έπειτα ο κοινωνικός περίγυρος, το φύλο, η ψυχολογική κατάσταση και διάφοροι ενδοσχολικοί παράγοντες, όπως το είδος του σχολείου και η περιοχή στην οποία φοιτά ο μαθητής. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαχειριστούν αυτές τις συμπεριφορές χρησιμοποιώντας ως μέσα την παρατήρηση, τη συζήτηση και την επίπληξη, προχωρώντας κλιμακωτά στην αυστηρότητα των ποινών. Η κλιμάκωση αυτή έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στο ενδοσχολικό όσο και εξωσχολικό περιβάλλον. Συμφωνούν με την ύπαρξη κλιμάκωσης στις ποινές, καθώς αυτή δίνει

ευκαιρίες στο μαθητή να επανορθώσει και μέσω μιας σωστής διαχείρισης πιθανότατα να έχει οφέλη για τον ίδιο, διαφωνούν ωστόσο στο γεγονός ότι προσδίδει μια χαλαρότητα στις συνέπειες των πράξεων των μαθητών και ενδεχομένως να υποβιβάζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος περιορίζεται πια στην επιλογή ποινής.

Λέξεις - φράσεις κλειδιά: Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μαθητών, σχολική απειθαρχία, διαχείριση σχολικής τάξης, μαθητικές ποινές

Abstract

The derogating of students from the rules of school life is an issue that the country's education system has been trying to eliminate since its early years. Since then, the elimination of student derogation has been attempted in various ways. In the early years the penalties imposed on the derogator could be described as violent and authoritarian. However, today the situation has changed a great deal and now the punishments imposed on students are escalating and the first stage is comment.

As the results of numerous surveys have shown, positive pupils' support and good communication are the most effective means of eliminating such behaviors. However, the current events that occur in Greek schools are a cause for concern. On the occasion of the new institutional framework, which provides comment as the only mean of managing students' deviant behavior on the part of teachers, a qualitative research was conducted on secondary education teachers in order to explore how they perceive and experience deviant behaviors to school. The results of the research showed that deviant behaviors are quite common and occur either in the form of aggression or isolation. The factors contributing to their event are mainly the family and then the social environment, gender, psychological status and various in-school factors such as the type of school and the area in which it is located. Teachers try to manage these behaviors with comments, discussion, and reproach, stepping up the severity of sentences. This escalation is also why they agree on the existence of the new institutional framework, along with better management and benefits to the student that may arise, while disagreeing with it lies in the relaxation and downgrading of the teacher who may come on.

Keywords: Deviant behavior of students, school discipline, classroom management, student penalties

Εισαγωγή

Οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών έχουν απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές, καθώς οι επιπτώσεις τους μπορεί να γίνουν φανερές και σοβαρές τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτές οι συμπεριφορές είναι δυνατόν να εκδηλωθούν με διάφορες μορφές, ενώ η εκδήλωσή τους αποδίδεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Η αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών στο σχολείο είναι μείζονος σημασίας όχι μόνο για το ίδιο το παιδί, αλλά και για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου και μέσα από τη λειτουργία του διαμορφώνει

τους μελλοντικούς πολίτες. Συνεπώς, ο ρόλος του στην αντιμετώπιση αρνητικών φαινομένων είναι καθοριστικός και υψίστης σημασίας.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών και οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την διαχείριση και την αντιμετώπιση της παρέκκλισης. Η αφορμή για την επιλογή του εν λόγω θέματος για την παρούσα διπλωματική εργασία ήταν το νέο ΦΕΚ 120/2018 «*Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων/Λυκείων*», το οποίο αναφέρεται στις σχολικές ποινές. Διαβάζοντας το Άρθρο 31 «*Παιδαγωγικά μέτρα και ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα*» καθίσταται σαφές πως οι ποινές που μπορεί να επιβάλλει ο εκπαιδευτικός εντός της σχολικής τάξης είναι λεκτικές. Επίσης, το τελευταίο χρονικό διάστημα δημοσιοποιούνται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ιδιαίτερα δυσάρεστες ειδήσεις σχετικά με το ζήτημα της παρέκκλισης των μαθητών, οι οποίες απέφεραν αρκετό προβληματισμό σχετικά με το εν λόγω ζήτημα. Μάλιστα, ένα τέτοιο άρθρο δημοσιεύθηκε πρόσφατα στον ελληνικό ιστότοπο <https://www.koutipandoras.gr> όπου θίγονται ακραίες περιπτώσεις παρέκκλισης των μαθητών, όπως η κατάληψη μαθητών με σκοπό την απομάκρυνση ανάπηρου συμμαθητή τους από το σχολείο και η αυτοκτονία παιδιού λόγω του εκφοβισμού που δεχόταν από τους συμμαθητές του. Τα ανωτέρω ώθησαν στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των νέων παιδαγωγικών μέτρων και την ευθύνη που φέρει το σχολείο, η οικογένεια και η κοινωνία γενικότερα.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί, πως χρησιμοποιείται ο όρος «*παρεκκλίνουσα συμπεριφορά*», διότι έτσι αναφέρεται και στο ΦΕΚ, το πλέον επίσημο δημόσιο έγγραφο. Ειδικότερα, αναφέρεται πως «*Ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την παιδαγωγική ευθύνη να προβαίνει σε ενέργειες και να εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία στο σχολείο του κλίματος που απαιτείται για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών έτσι ώστε να σέβονται τους διαφορετικούς ρόλους και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τήρησης των κανόνων. Για το σκοπό αυτό πρέπει να χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους τρόπους (πχ συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης) για την αντιμετώπιση κάθε παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς.*

Στις περιπτώσεις των μαθητών που δε διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ο ΣΔ προβαίνει στη λήψη μέτρων, τα οποία είναι: α) προφορική παρατήρηση, β) επίπληξη, γ)

αποβολή από τα μαθήματα μίας (1) ημέρας, δ) αποβολή από τα μαθήματα δύο (2) ημερών, ε) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

Τα παιδαγωγικά μέτρα γ' και δ' επιβάλλονται εφόσον κρίνεται ότι τα παιδαγωγικά μέτρα που έχουν ήδη εφαρμοστεί στο σχολείο δεν έχουν φέρει αλλαγή της στάσης του/της μαθητή/τριας ή εφόσον πρόκειται για σοβαρή παρέκκλιση, έστω και μεμονωμένη. Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος επιβάλλεται μόνο εάν επιπλέον κρίνεται ότι δεν είναι δυνατή η επανόρθωση της παρέκκλισης εντός του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος”.

Τα παιδαγωγικά μέτρα τα οποία προβλέπονται από τον ισχύοντα Νόμο για την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς αποσκοπούν στην προειδοποίηση του μαθητή, πως η συμπεριφορά του δε συνάδει με τα προβλεπόμενα του Πλαισίου Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής. Σχετικά με τα μέτρα που αφορούν στην αποβολή των μαθητών, είναι μείζονος σημασίας να αναφερθεί, πως οι μαθητές αν και απουσιάζουν από τη σχολική τάξη, απασχολούνται με δραστηριότητες που θα αποφασίσει ο διευθυντής του σχολείου. Έτσι, στην περίπτωση που ο μαθητής παρακωλύει τη διεξαγωγή του μαθήματος, του επιβάλλεται προφορική παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό και μπορεί ν' απομακρυνθεί από την σχολική αίθουσα με καταχώρηση απουσίας και απόφαση του διευθυντή. Στην περίπτωση που ο μαθητής λάβει αρκετές ωριαίες απομακρύνσεις (3-5), το Συμβούλιο των διδασκόντων εξετάζει την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή άλλους χειρισμούς.

Για τη διερεύνηση του θέματος της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και βιώνουν την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών. Ειδικότερα, μέσω της θεωρητικής ανάλυσης του θέματος και της ανασκόπησης προηγούμενων ερευνών, αναπτύχθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, η απάντηση των οποίων αποτέλεσε στόχο της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Σε τι μορφή και συχνότητα εκδηλώνονται οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στα σχολεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;

3. Ποιοι τρόποι/πρακτικές επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο;
4. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με την απουσία ποινών όπως ορίζεται από το σχολικό κανονισμό (ΦΕΚ) για την αντιμετώπιση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς;

Για την συλλογή των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα το οποίο αποτελούνταν από 15 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Γυμνάσια της χώρας. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με χρήση μαγνητοφώνου και μετά τη διεξαγωγή και της τελευταίας συνέντευξης έγινε απομαγνητοφώνηση και στη συνέχεια κωδικοποίηση και ανάλυση των κειμένων που προέκυψαν. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατηγοριών ανάλυσης, οι οποίες κινούνταν γύρω από τέσσερις κεντρικούς άξονες που αποτέλεσαν τα κύρια σημεία διερεύνησης του θέματος. Οι άξονες αυτοί ήταν:

1. Συχνότητα και μορφές εκδήλωσης
2. Παράγοντες – αιτίες εμφάνισης
3. Τρόποι – πρακτικές αντιμετώπισης
4. Βαθμός συμφωνίας με το νέο ΦΕΚ

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών εκδηλώνονται στην Ελλάδα σε μεγάλες συχνότητες, οι οποίες είναι πυκνότερες από μία φορά τον μήνα και εμφανίζονται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους εντονότερα, όπως τις προεόρτιες περιόδους και τα τέλη της σχολικής χρονιάς. Μπορεί να έχουν την μορφή λεκτικής βίας και ορισμένες φορές σωματικής βίας και γενικότερη παράβαση των κανόνων του σχολείου, όπως κατοχή κινητού. Από την άλλη πλευρά, εκτός από την επιθετική της μορφή, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να έχει την μορφή της αποκοινωνικοποίησης και της απομόνωσης του μαθητή. Οι παράγοντες οι οποίοι αναφέρθηκαν από το δείγμα ως οι κυριότεροι που μπορούν να συμβάλουν στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών ήταν η οικογένεια, το φύλο και ο κοινωνικός περίγυρος, ενώ όσον αφορά το σχολείο αυτό καθ' αυτό, η περιοχή στην οποία βρίσκεται, το είδος του σχολείου, το είδος του μαθήματος και η τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές είναι χαρακτηριστικά τα οποία φαίνεται να αυξάνουν την εκδήλωση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι τόσο ο σύλλογος όσο και ο εκπαιδευτικός σε ατομικό επίπεδο χρησιμοποιούν τις ποινές κλιμακωτά, ξεκινώντας από τη συζήτηση και το διάλογο, την παρατήρηση και την επίπληξη και εφόσον δεν υπάρχει συμμόρφωση του μαθητή, ισχύουν οι αυστηρότερες ποινές, οι οποίες είναι οι αποβολές και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, που αποτελεί και την εσχάτη ποινή. Όσον αφορά τη συμφωνία των εκπαιδευτικών σχετικά με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, αυτή οφείλεται στο γεγονός πως μπορεί να προκύψει καλύτερη διαχείριση της τάξης και όφελος για τον μαθητή, όπως επίσης και η κλιμάκωση που πρέπει να ισχύει. Η διαφωνία με αυτό έγκειται στο γεγονός πως οι μαθητές μπορούν να εκμεταλλευτούν την κατάσταση, να δημιουργηθεί χαλαρότητα και να υποβιβαστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ακόμα, μπορεί να μην υπάρξει ουσιαστική εφαρμογή αυτού.

Όσον αφορά τη δομή της έρευνας, αυτή αποτελείται από έξι κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει το πρόβλημα με το οποίο καταπιάνεται η παρούσα εργασία, με την παρουσία της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στην Ελλάδα και τους τρόπους αντιμετώπισης της, την ιστορική αναδρομή και το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει το σχολείο ως θεσμό κοινωνικοποίησης και παρουσιάζει τις κοινωνιολογικές θεωρίες αλλά και τους τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιεί ανασκόπηση ερευνών σε διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και καταλήγει στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ερευνητική δραστηριότητα για το εν λόγω θέμα τουλάχιστον στα ελληνικά δεδομένα, γεγονός που αυξάνει την σημασία της έρευνας που γίνεται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και ειδικότερα, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής, τον τρόπο με τον οποίο συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα, αλλά και τη δεοντολογία της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιεί την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με χρήση των κατηγοριών ανάλυσης και αυτούσιων αποσπασμάτων των συνεντεύξεων.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1. Το πρόβλημα

1.1 Παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μαθητών στην Ελλάδα

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών είναι ένα μείζον πρόβλημα το οποίο εμφανίζεται σε μεγάλη συχνότητα σε παγκόσμιο επίπεδο και χρήζει αντιμετώπισης. Αν και η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά ως φαινόμενο ποικίλλει από τη μία χώρα στην άλλη, οι ενέργειες που τη χαρακτηρίζουν σε ένα σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνουν βίαιες πράξεις, κατάχρηση ναρκωτικών και αλκοόλ, βανδαλισμούς, προσβολή και αντίσταση στην αρχή (Nabiswa et al., 2016). Τέτοιου είδους πράξεις επηρεάζουν αρνητικά τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, καθώς υπονομεύουν το σκοπό της εκπαίδευσης (Torrente & Vazsonyi, 2012; Agboola & Salawu, 2011).

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί και ως συμπεριφορά διαφορετική από τον κανόνα, έχει αποτελέσει παγκόσμιο πρόβλημα. Ο αγγλικός όρος για τη λέξη «παρεκκλίνουσα» είναι «deviant», προέρχεται από το λατινικό *deviatio* και σημαίνει «απόκλιση». Είναι αξιοσημείωτο, πως κάθε χρόνο ο αριθμός των μαθητών με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης αυξάνεται σταθερά (Hanimoğlu, 2018). Οι εν λόγω συμπεριφορές είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε σοβαρά προβλήματα (Furniss, 2000). Σε αυτό το σημείο είναι μείζονος σημασίας να τονιστεί, πως ο όρος «αποκλίνουσα συμπεριφορά» αποτελεί έναν ευρύ όρο που εμπεριέχει έννοιες όπως είναι μεταξύ άλλων και η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Νόβα- Καλτσούνη, 2005).

Ένας όρος που χρησιμοποιείται για την παρέκκλιση των μαθητών είναι η «μαθητική απειθαρχία». Σύμφωνα με τον Burden (1995), ως μαθητική απειθαρχία ορίζεται η συμπεριφορά των μαθητών που έρχεται σε αντίθεση με τους κανονισμούς του σχολείου, διαταράσσοντας είτε διακόπτοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται, ώστε να χαρακτηριστεί η προαναφερθείσα μαθητική

συμπεριφορά είναι η αταξία, η παραβατικότητα, η επιθετικότητα καθώς επίσης και η αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Επιθυμητοί τρόποι μαθητικής συμπεριφοράς είναι εκείνοι, οι οποίοι καθίστανται αποδεκτοί από την πλειοψηφία των μελών της σχολικής κοινότητας και συνάδουν με τους κανόνες και τους στόχους της εκπαίδευσης (Καραμανέ, 2013).

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στα πλαίσια των κοινωνιών έχει διερευνηθεί από πολλούς ψυχολόγους για περισσότερο από έναν αιώνα, μεταξύ άλλων και από τους Durkheim, Thomson, Vygotsky και Eisenstein. Σύμφωνα με τον Vygotsky, ως παρεκκλίνουσα καλείται η συμπεριφορά που δεν συμβαδίζει με τους κοινωνικούς κανόνες. Οι "κοινωνικοί κανόνες" μπορούν να ερμηνευθούν ως τα όρια ή τα μέτρα συμπεριφοράς, τα οποία είναι επιτρεπτά στα πλαίσια μιας κοινωνίας και διασφαλίζουν την ορθή και εύρυθμη λειτουργία της (Hanimoğlu, 2018).

Όπως υποστήριξαν οι Lapinski & Rimal (2005), η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να παρεκκλίνει είτε θετικά είτε αρνητικά από τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα. Ειδικότερα, θετικές παρεκκλίσεις συμβαίνουν, στην περίπτωση που η συμπεριφορά κάποιου δεν βλάπτει άλλα άτομα και παρουσιάζεται ως μη συμμόρφωση. Για αρνητικές παρεκκλίσεις γίνεται λόγος, όταν η συμπεριφορά κάποιου βλάπτει τα κοινωνικά συστήματα και είναι αποτέλεσμα βίας και εγκληματικότητας. Η θετική παρέκκλιση σχετίζεται με τη δημιουργικότητα του ατόμου, που φέρει θετικές αλλαγές σε μια κοινωνία. Αντιθέτως, η αρνητική παρέκκλιση είναι καταστροφική και δεν έχει θετικό αντίκτυπο σε μια κοινωνία (Lapinski & Rimal, 2005; Steinberg & Morris, 2001).

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά διακρίνεται από ανορθόδοξα χαρακτηριστικά, που δε συμμορφώνονται με τους επίσημα καθιερωμένους και γενικά αποδεκτούς κοινωνικούς κανόνες. Επιπροσθέτως, η εν λόγω συμπεριφορά έχει καταστροφικό ή αυτοκαταστροφικό προσανατολισμό, που χαρακτηρίζεται από επιμονή και επανάληψη. Ενδείξεις τέτοιου είδους συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό ν' αναφερθεί, πως η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά δε συγχέεται με χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως είναι η εκκεντρικότητα, η οποία δε θεωρείται επιβλαβής.

Ορισμένες φορές, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί πραγματική απειλή τόσο για τη σωματική όσο και την κοινωνική επιβίωση ενός ατόμου σε συγκεκριμένα

κοινωνικά περιβάλλοντα. Αναλυτικότερα, για παρεκκλίνουσα συμπεριφορά γίνεται λόγος όταν συντελείται παραβίαση των κοινωνικών, ηθικών και πολιτιστικών κανόνων (Hanimoğlu, 2018).

Στην ιατρική, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά σχετίζεται με απόκλιση από τους γενικά αποδεκτούς κανόνες που καθοδηγούν τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Στο πλαίσιο της ψυχικής υγείας, αυτές οι ενέργειες περιγράφονται ως μορφές νευροψυχιατρικής παθολογίας.

Στη ψυχολογία ως παρεκκλίνουσα συμπεριφορά καλείται η απόκλιση από τους κοινωνικοψυχολογικούς και ηθικούς κανόνες. Οι εν λόγω παρεκκλίσεις χαρακτηρίζονται από παραβίαση των κοινωνικά αποδεκτών κανόνων, που προκαλούν βλάβη στα ίδια τα άτομα, στην ευημερία των πολιτών και το περιβάλλον τους. Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως επιλογή ανάμεσα σε κοινωνικά αποδεκτούς και παρεκκλίνοντες τρόπους επίτευξης των καθορισμένων στόχων (Hanimoğlu, 2018). Για παράδειγμα, όταν προσπαθεί κανείς να γίνει πλούσιος ή να επιτύχει σ' έναν τομέα, τότε μπορεί να επιλέξει κάποιο απαράδεκτο μέσο, όπως είναι ο εκφοβισμός των άλλων ή ακόμη και η εμπλοκή του σε εγκληματικές δραστηριότητες (Dwyer, 2016). Άλλοι μπορεί να εκδηλώσουν ανοιχτή ανυπακοή, διαμαρτυρία, απόρριψη ευρέως αποδεκτών κοινωνικών αξιών, συμπεριλαμβανομένων των ηθικών και νομικών κανόνων. Επίσης, ορισμένα άτομα ενδέχεται να συμμετάσχουν σε διάφορες εγκληματικές, τρομοκρατικές ή άλλες εξτρεμιστικές ομάδες. Ως εκ τούτου, επιλέγουν να καταπολεμήσουν την κοινωνία τους και όχι να ενταχθούν σ' αυτήν (Hall & Hayden, 2007; White, 2016). Σε καθεμία από τις ανωτέρω περιπτώσεις, η παρέκκλιση συνιστά αποτέλεσμα μιας πλήρους ή σχετικής αποτυχίας της κοινωνικοποίησης, δηλαδή της αδυναμίας ή της απροθυμίας των ατόμων να προσαρμοστούν σε μια κοινωνία και στις απαιτήσεις αυτής.

Αναφορικά με την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των εφήβων, αυτή περιλαμβάνει αντικοινωνικές, παραβατικές, παράνομες, επιθετικές, αυτοκαταστροφικές και αυτοκτονικές πράξεις. Αυτές οι πράξεις μπορεί να οδηγήσουν σε διάφορες παρεκκλίσεις που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Συχνά, σε τέτοιες συμπεριφορές οδηγούνται τα παιδιά που έχουν βιώσει δύσκολες συνθήκες (Wolfe et al., 2014).

Αναφορικά με τις αιτίες της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, αυτές σχετίζονται με τις συνθήκες ανατροφής, τις ιδιαιτερότητες της σωματικής εξέλιξης του ατόμου αλλά και με το κοινωνικό του περιβάλλον. Ο έφηβος, αξιολογώντας το σώμα του, σημειώνει τον κανόνα, τη φυσική του ανωτερότητα ή την κατωτερότητα και καταλήγει σε ένα συμπέρασμα σχετικά με την κοινωνική σημασία και την αξία του (Berdibayeva et al., 2016).

Ένα παιδί μπορεί είτε να έχει παθητική στάση απέναντι στη σωματική του αδυναμία ή την επιθυμία να αντισταθμιστούν οι ελλείψεις. Μερικές φορές καθυστερεί η ανάπτυξη της νευρο-μυϊκής λειτουργίας του ατόμου, διαταράσσοντας το συντονισμό των κινήσεών του, οι οποίες εκδηλώνονται με αδεξιότητα. Συχνά σ' αυτές τις περιπτώσεις εκδηλώνονται σχόλια από τους συνομηλίκους σχετικά με την εμφάνιση των παιδιών αυτών, τα οποία αντιδρούν με βίαιο τρόπο (Zotova et al., 2016).

Επίσης, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των εφήβων παρουσιάζει, συχνά, κοινωνικά αίτια. Προκειμένου να γίνει κατανοητό αυτό, μπορεί να αναφερθεί ως παράδειγμα η ανατροφή των παιδιών αλλά και τα μειονεκτήματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Denzin (2010) αναφέρει, πως τέτοιου είδους συμπεριφορές έχουν τις ρίζες τους στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού ή του εφήβου και τονίζει πως οφείλεται στο φόβο της τιμωρίας. Ακόμη, σύμφωνα με τον ίδιο, οι αιτίες της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στους εφήβους οφείλονται στην έλλειψη εποπτείας και προσοχής από το οικογενειακό τους περιβάλλον, στο φόβο της τιμωρίας, στην επιθυμία να εξαλείψουν την κηδεμονία των φροντιστών ή των γονέων τους, στην κακομεταχείριση από τους συντρόφους τους και σε μια μη κινητοποιημένη ώθηση απέναντι στην αλλαγή της παρούσας κατάστασης.

Επιπλέον, η κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών από τους εφήβους οφείλεται στην επιθυμία τους να ενταχθούν στον ομάδα των ενηλίκων, να νιώσουν ώριμοι, να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους ή να αλλάξουν την επικρατούσα ψυχική τους κατάσταση. Μετά την κατανάλωση αλκοόλ, επέρχεται μια ευχάριστη διάθεση και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, γεγονός που είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εκδήλωση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Berdibayeva et al., 2016).

Κατά κανόνα, ο αρχικός και συχνά ο μοναδικός παράγοντας που προωθεί την κοινωνική προσαρμογή των εφήβων με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι μια

εξωτερική απαίτηση από την κοινωνία να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμμορφώνονται με τους κανονισμούς της (Tankard & Paluck, 2016). Ωστόσο, αυτή η εξωτερική απαίτηση δε συνεπάγεται πάντοτε θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις (Van Zoanen, 2013). Έτσι, λοιπόν, ο έφηβος δεν έχει εσωτερικό κίνητρο για κοινωνική προσαρμογή. Από την άλλη πλευρά, τα σχολεία έχουν ως ευθύνη τους να παρουσιάσουν αυτήν την εξωτερική απαίτηση στους παρεκκλίνοντες εφήβους. Βέβαια, τούτο αντιτίθεται στην άποψη των Rubinger και Weinberg (2015), οι οποίοι θεωρούν πως αυτό υπάγεται στις αρμοδιότητες των γονέων. Εντούτοις, στην πράξη ο βασικός ρόλος των σχολείων είναι η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων.

Όπως υποστήριξε ο Boxford (2006), δια μέσου της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά μαθαίνουν είτε να δέχονται εντελώς είτε μερικώς τις αξίες της ζωής, που προωθούνται από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Θετική κοινωνική προσαρμογή συμβαίνει όταν η ζωή της ομάδας του σχολείου είναι ελκυστική και δημιουργεί ευκαιρίες επικοινωνίας με τους συνομηλίκους και την επιθυμία γι' αυτή την επικοινωνία (Hayden, 2007)

Τα παιδιά με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο αλλά και γενικότερα στα πλαίσια της κοινωνίας, στις περισσότερες περιπτώσεις, μεγαλώνουν είτε σε μονογονεϊκές οικογένειες είτε σε οικογένειες που είναι δυσλειτουργικές. Επομένως, χρήζουν ειδικής βοήθειας ώστε να συντονίσουν τη συμπεριφορά τους, καθώς δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους. Η Hanimoğlu (2018) τονίζει, πως οι έφηβοι εκ φύσεως είναι εξαιρετικά ευάλωτοι και ανυπόμονοι. Έτσι, στην περίπτωση που στερούνται γονικής φροντίδας, επιλέγουν μια προστατευτική αντίδραση υπό τη μορφή αλλοτρίωσης (απομόνωση, αδιαλλαξία, ψυχρότητα, παραμέληση, συναισθηματική αστάθεια κλπ.). Κοινωνικοί παράγοντες που εκδηλώνονται στις αδυναμίες των σχολείων, της κοινωνίας ή της οικογένειας είναι επίσης υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά των παιδιών. Να σημειωθεί, πως τα παιδιά και οι έφηβοι που υποβάλλονται σε κακομεταχείριση ή βία στο σπίτι, ενδέχεται να παρουσιάζουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Η αντίδραση ενός παιδιού ή εφήβου εξαρτάται από την ηλικία, την εμπειρία και το χαρακτήρα του. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε κακομεταχείριση, συχνά εκδηλώνουν ίδιες συμπεριφορές και στα δικά τους παιδιά. Επιπροσθέτως, οι κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις καθορίζονται από τις

"τάξεις" της κοινωνίας, οι οποίες είναι φτωχές ή πλούσιες. Οι ηθικές προκλήσεις προκαλούνται αρχικά από την ανεπαρκή πολιτιστική και πνευματική ανάπτυξη της κοινωνίας. Στη συνέχεια, αυτό οδηγεί σε μια αδιαφορία για την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά της εφηβικής ηλικίας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία γενικότερα (Hanimoğlu, 2018).

Στη χώρα μας, αν και δεν έχει εκπονηθεί επαρκής αριθμός ερευνών αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα, έχει παρατηρηθεί σημαντική αύξηση του φαινομένου της σχολικής βίας τις τελευταίες δύο δεκαετίες περίπου. Ειδικότερα, βάσει των ευρημάτων σχετικής έρευνας που υλοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών φάνηκε ότι η ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί αιτία εκδήλωσης επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών. Η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι σε ένα σημαντικό ποσοστό μαθητικού πληθυσμού και ειδικότερα στο 30% εκδηλώνονται περιστατικά βίας ανάμεσα σε αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές. Ενώ, το 60% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε αυτήν την έρευνα δηλώνει ότι έχει αντιμετωπίσει περιστατικά βίας έναντι των πιο ευάλωτων παιδιών (Μανιάτης, 2010).

Επιπροσθέτως, η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο έχει συμβάλλει στην ενίσχυση των στερεοτύπων και της ξενοφοβίας, γεγονός που οδηγεί σε συμπεριφορές οι οποίες παρεκκλίνουν από τους κανόνες του σχολείου, όπως είναι η άσκηση κάθε μορφής βίας. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί πως οι συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών αποτελούν τον αντίκτυπο ολόκληρης της κοινωνίας (Dimakos & Tasiopoulou, 2003).

Τέλος, σε σχετική έρευνα φάνηκε ότι το 10- 13% των μαθητών στο ελληνικό σχολείο έχει πέσει θύμα εκφοβισμού ή βίας από κάποιον άλλο συμμαθητή του και το φαινόμενο είναι εντονότερο και συχνότερο στο Γυμνάσιο σε σχέση με το Λύκειο. Μάλιστα, ένα στα δέκα παιδιά δηλώνει ότι έχει υπάρξει θύτης (Μανιάτης, 2010).

1.2 Φαινόμενα παρέκκλισης -Αντιμετώπιση στο σχολείο

Η συμπεριφορά εντός της σχολικής τάξης συγκαταλέγεται στα δυσκολότερα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, αρκετοί μαθητές εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον έχοντας διαμορφώσει προβληματική συμπεριφορά από το εξωσχολικό περιβάλλον.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία εκδηλώνονται συχνότερα καθίστανται η παρορμητικότητα καθώς και η επιθετικότητα. Ορισμένες φορές η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να λάβει τη μορφή επιθετικότητας και παράβασης των κανόνων που διέπουν την εκάστοτε σχολική μονάδα. Ακόμη, κατά τη σύγχρονη εποχή έχει σημειωθεί αύξηση των συμπεριφορών των εφήβων που παρεκκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες, όπως είναι η αργοπορημένη άφιξη στο σχολείο και ο αυξημένος αριθμός απουσιών (Δρούλια, 2015).

Όπως προαναφέρθηκε, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στους μαθητές αποτελεί πρόκληση για τις σύγχρονες κοινωνίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ τους. Από τη μία πλευρά επικρατεί η εικόνα του «καλού» μαθητή, ο οποίος διέπεται από χαρακτηριστικά όπως είναι ο σεβασμός, η αυτούσια αποδοχή της γνώσης που του παρέχεται αλλά και υπακοή στους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά ως καλός μαθητής θεωρείται εκείνος, που είναι ενεργητικός συνεργάτης στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι λοιπόν, η τελευταία άποψη στηρίζεται στην παιδοκεντρική προσέγγιση, εν αντιθέσει με την πρώτη άποψη που στηρίζεται στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Οι δύο απόψεις συγκρούονται μεταξύ τους αν ληφθεί υπόψη, πως στα πλαίσια της παιδοκεντρικής προσέγγισης, ο μαθητής που καθίσταται παθητικός δέκτης θεωρείται παρεκκλίνων και στην δασκαλοκεντρική προσέγγιση καλός μαθητής θεωρείται ο παθητικός δέκτης (Fontana, 1996).

Σύμφωνα με τον Herbert (1996) οι συνηθέστερες μορφές μαθητικής απειθαρχίας εκδηλώνονται ανάμεσα :

- Στο μαθητή και την εξουσία, εξαιτίας της ανυπακοής του πρώτου και της αργοπορίας του.

- Στο μαθητή και τα μαθήματα, εξαιτίας της ελλιπούς προετοιμασίας του για το μάθημα ή για τις εξετάσεις.
- Στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, όπου η απειθαρχία εκδηλώνεται υπό τη μορφή διακοπής του μαθήματος, μη εφαρμογής των οδηγιών του εκπαιδευτικού και χρήση ανάρμοστης φρασεολογίας.
- Στους μαθητές, όπου η απειθαρχία μπορεί να λάβει τη μορφή απειλών, βίας και κλοπών.
- Στο μαθητή και την ιδιοκτησία, όπως είναι η έλλειψη φροντίδας των σχολικών βιβλίων και οι βανδαλισμοί στο σχολικό χώρο.
- Στο μαθητή και την κοινωνία με την καταστροφή της ιδιοκτησίας των άλλων πολιτών όπως και της δημόσιας περιουσίας.

Συνεπώς, η παρεκκλίνουσα μαθητική συμπεριφορά ορίζεται διαφορετικά από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό και σ' αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η προσωπικότητα του και οι προσδοκίες που έχει από τους μαθητές (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Αναφορικά με τη σχολική τάξη, αυτή συνιστά το κυριότερο δομικό συστατικό της σχολικής μονάδας και είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη του σχολείου, εντός του οποίου διενεργείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να φροντίζει για τη συντήρηση της σχολικής τάξης, προκειμένου να διατηρηθεί ολόκληρο το σύστημά του. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, η σχολική πειθαρχία μπορεί να θεωρηθεί ως ο μηχανισμός που αξιοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα, για να διατηρηθεί και κατά συνέπεια η επιβολή της πειθαρχίας αποσκοπεί στον έλεγχο της τάξης (Καραμανέ, 2013).

Ο εκπαιδευτικός μέσω της χρήσης διαφόρων μεθόδων προσπαθεί να εξαλείψει τη μαθητική παρέκκλιση. Βασικός παράγοντας που συντελεί στην αντιμετώπισή της είναι η παιδαγωγική κατάρτιση που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός. Ειδικότερα, η παιδαγωγική κατάρτιση βοηθά ώστε να αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό διάφορες παιδαγωγικές μέθοδοι και αξίες, συμβάλλοντας στη επιβολή της πειθαρχίας (Χατζηδήμου, 2010).

Επιπροσθέτως, ο Χατζηδήμου (2010) τονίζει πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να πείσει τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της σχολικής τάξης και να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, σεβόμενοι τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί, πως η επιβολή της

πειθαρχίας δε συνεπάγεται και την παρεμπόδιση της ελευθερίας του λόγου των μαθητών. Είναι μείζονος σημασίας, λοιπόν, να αναπτυχθούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ώστε να περιοριστούν οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2008), ο εκπαιδευτικός πρέπει να διέπεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στοιχεία προκειμένου να είναι σε θέση να επιλύσει τις παρεκκλίσεις που εκδηλώνονται στη σχολική τάξη:

- Κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η αγάπη προς τους μαθητές του, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, για να μπορεί να παρέμβει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί καταστάσεις που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα τη λειτουργία του σχολείου.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει εξειδικευμένη γνώση, δεξιότητα η οποία γίνεται αντιληπτή από το μαθητικό πληθυσμό και συχνά αποφέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς.
- Ένα άλλο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού το οποίο συνδέεται με τη διαχείριση της σχολικής τάξης είναι η εξουσία του στο σχολικό σύστημα. Να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό υστερεί σε αποτελεσματικότητα σε σχέση με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά στοιχεία του εκπαιδευτικού.
- Τέλος, το χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού το οποίο συμβάλλει στη διαχείριση της τάξης είναι η εξουσία του, η οποία προέρχεται από τη δυνατότητά του να επιβάλλει ποινές καθώς επίσης και αμοιβές. Ωστόσο, το στοιχείο αυτό δεν θεωρείται ιδιαίτερα θεμιτό σε σχέση με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τρία μοντέλα άσκησης εξουσίας στο σχολικό περιβάλλον : 1) Το αυταρχικό μοντέλο, 2) το συμμετοχικό μοντέλο και 3) το επιτρεπτικό μοντέλο, τα οποία σχετίζονται με την επίτευξη της πειθαρχίας των μαθητών. Τα συγκεκριμένα μοντέλα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στον τρόπο εκμάθησης αλλά και στην ψυχοσύνθεση του μαθητή καθώς και στην κοινωνική του ζωή. Επίσης, ενδέχεται να έχουν επιπτώσεις στην παραγωγικότητα, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη (Δρούλια, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια του αυταρχικού μοντέλου συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί με αυταρχικότητα και απολυτότητα προκειμένου να κατευθύνει τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι ποινές καθιστούν το κυριότερο μέσο επιβολής και αποσκοπούν στην πειθαρχία και την υπακοή των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που αντιπροσωπεύουν αυτό το μοντέλο συμπεριφοράς πιστεύουν πως οι μαθητές συνιστούν ανεύθυνα άτομα και πως οι ίδιοι πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με κάθε ζήτημα που τους αφορά.

Επιπροσθέτως, το αυταρχικό μοντέλο συμπεριφοράς υποστηρίζει πως μέσω αυτού επιλύονται ευκολότερα τα προβλήματα παρέκκλισης που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Εντούτοις, τα προβλήματα δεν αντιμετωπίζονται σε βάθος χρόνου, αλλά βραχυπρόθεσμα, καθώς οι εντάσεις που αναπτύσσονται έχουν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών.

Στην περίπτωση του συλλογικού μοντέλου συμπεριφοράς κρίνεται αναγκαία η συναίνεση των μαθητών έναντι των αποφάσεων του εκπαιδευτικού. Εντούτοις, ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να είναι η πηγή εξουσίας καθώς επίσης και ευθυνών, παρόλο που το συγκεκριμένο μοντέλο δεν συγγέεται με το αυταρχικό μοντέλο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το συλλογικό μοντέλο, έχουν πίστη στις εσωτερικές δυνατότητες μάθησης και στην αυτοκαθοδήγηση των μαθητών (Καψάλης, 1996).

Συνεπώς, το συλλογικό μοντέλο προάγει την αυτόνομη συμπεριφορά, βοηθώντας στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών καθώς επίσης και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να πείσει τους μαθητές, μέσω των πράξεών του, και να κερδίσει την προσοχή και την εμπιστοσύνη τους. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται συμπεριφορές που δεν αντίκεινται στους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου (Πυργιωτάκης, 1999).

Τέλος, στα πλαίσια του επιτρεπτικού μοντέλου συμπεριφοράς δίνεται στο μαθητή η ελευθερία να αποφασίζει και να πράττει, προκαλώντας συχνά σύγχυση. Επίσης, ο εκπαιδευτικός εκφράζει γενικές θέσεις παραμένοντας απαθής για τα πεπραγμένα της σχολικής τάξης, ενώ δεν ασκεί καμία επιρροή στη μαθησιακή διαδικασία (Wragg, 2003). Σύμφωνα με τους Blanchet & Trognon (1997), τέτοιου είδους συμπεριφορά

εκφράζεται πολλές φορές από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν δύνανται να κατευθύνουν τους μαθητές.

Όπως υποστήριξε ο Ματσαγγούρας (2005), το καταλληλότερο μοντέλο είναι το συλλογικό, διότι ο εκπαιδευτικός μοιράζεται την εξουσία με τους μαθητές, έχοντας ως κύριο στόχο του την καθοδήγησή τους. Ο ίδιος τονίζει, πως το συλλογικό μοντέλο επιφέρει τα θετικότερα αποτελέσματα σε σχέση με τα δύο προηγούμενα μοντέλα, οδηγώντας σε αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης και πειθαρχίας των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2005).

Επίσης, ο Wragg (2003) αναφέρει, πως οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στους εκπαιδευτικούς που είναι αυστηροί αλλά όχι σε υπερβολικό σημείο. Ακόμη, ο ίδιος αναφέρει πως προτιμούν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι δίκαιοι ως προς τους επαίνους και ως προς την επιβολή ποινών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί, πως πάντοτε υπάρχει ο κίνδυνος εκδήλωσης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαχειριστεί (Ματσαγγούρας, 2001).

Έπονται δύο σημαντικές παραδοχές (Δρούλια, 2015) :

- Η παρέκκλιση εντός της σχολικής τάξης συνιστά συλλογικό πρόβλημα και όχι μεμονωμένο. Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί για την εύρυθμη λειτουργία ολόκληρης της τάξης.
- Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες να διέπονται από κανόνες οι οποίοι έχουν σχέση με τη λειτουργία της τάξης αλλά και της κοινωνίας.

Τέλος, οι Lang και Hebert (1995) αναφέρουν, πως η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης συνιστά αναγκαία την εφαρμογή αποτελεσματικών τεχνικών πρόληψης της παρέκκλισης, προσέγγισης των μαθητών αλλά και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς.

1.3 Ιστορική αναδρομή

Οι σχολικές ποινές με σκοπό την πειθαρχία των μαθητών και την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς έχουν λάβει διάφορες μορφές με το πέρασμα των ετών, ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές καθώς και πολιτιστικές συγκυρίες της εκάστοτε χρονικής περιόδου. Ειδικότερα, κατά την περίοδο 1830 - 1912, το ελληνικό σχολείο απαιτούσε αυστηρή πειθαρχία και ο εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και την επιβολή ποινών, που περιλάμβαναν ακόμη και την άσκηση σωματικής βίας (Ζαφειριάδης & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004; Παπακωνσταντίνου, 1996).

Την συγκεκριμένη περίοδο, η διαγωγή των μαθητών δεν κρινόταν μόνο εντός του σχολείου, αλλά κρινόταν και εκτός του σχολικού πλαισίου. Μπορούμε να πούμε, πως ο εκπαιδευτικός διέπονταν από αστυνομικά καθήκοντα και του δινόταν η δυνατότητα να τιμωρεί ιδιαίτερα αυστηρά τους μαθητές, ακόμη και μαστιγώνοντάς τους για μη επιτρεπτές συμπεριφορές που λάμβαναν χώρα εκτός σχολείου. Να σημειωθεί, πως η εκπαίδευση καθίσταντο υποχρεωτική μόνο για το Δημοτικό σχολείο. Εντούτοις, λόγω της μεγάλης αυστηρότητας του συστήματος στην χώρα μας, 9 στους 10 μαθητές εγκατέλειπαν το σχολείο ήδη από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Ραπτης, 1997).

Εν συνεχεία, κατά τη χρονική περίοδο 1913 - 1950 στα πλαίσια της οποίας συντελέστηκαν σημαντικά γεγονότα για την Ελλάδα, όπως παραδείγματος χάριν ο Α' παγκόσμιος πόλεμος, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εξακολουθούσε να διέπεται από αυστηρούς κανόνες και επιβολή πειθαρχίας. Επιπλέον, η συμπεριφορά των μαθητών ελεγχόταν ακόμη και κατά την περίοδο των διακοπών.

Ακολούθως, κατά τη χρονική περίοδο 1951 - 1963 και ειδικότερα μετά τη λήξη του Β' παγκοσμίου πολέμου, η επιβολή της σχολικής πειθαρχίας εξακολουθούσε να γίνεται μέσω του αυταρχικού μοντέλου διαπαιδαγώγησης, το οποίο είχε τα θεμέλιά του σε θρησκευτικά αλλά και κοινωνικά στεγανά. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου δινόταν έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση των μαθητών, οι οποίοι έπρεπε να ακολουθούν ένα προκαθορισμένο πρότυπο. Σε περίπτωση μη τήρησης του εν λόγω προτύπου επιβάλλονταν ιδιαίτερα αυστηρές ποινές στους μαθητές. Ακόμη, η

εξωσχολική ζωή των μαθητών και αυτήν την περίοδο ελέγχονταν στενά από το σχολείο και τιμωρούνταν ακόμη και για παραπτώματα όπως για παράδειγμα η απουσία τους από τον εκκλησιασμό. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί, πως συχνά το σχολείο συνεργαζόταν με τις αστυνομικές αρχές προκειμένου να επιτευχθεί η επίβλεψη των παιδιών εκτός του σχολικού χώρου (Ζαφειριάδης & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

Την τριετία που ακολούθησε (1964 - 1967), αν και άρχισαν να υλοποιούνται ορισμένες μεταβολές στο σχολικό σύστημα της χώρας, δεν επήλθαν σημαντικές αλλαγές σε ό,τι αφορά στον έλεγχο των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός είχε το δικαίωμα να καταφεύγει ακόμη και σε μεθόδους ανάκρισής τους.

Έπειτα, τη χρονική περίοδο 1967 - 1974, κατά την οποία υπήρξε επιβολή της δικτατορίας και συνεπώς κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος, επιβλήθηκαν αρκετές απαγορεύσεις προς τους μαθητές τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Επιπλέον, τα παιδιά τιμωρούνταν με άσκηση σωματικής βίας, ακόμη και για παραπτώματα, όπως η καθυστερημένη άφιξη στο σχολείο (Ζαφειριάδης & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

Στα χρόνια που ακολουθούν (1974 - 1981) το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας πραγματοποιεί βήματα εκσυγχρονισμού. Πιο συγκεκριμένα, απαγορεύθηκαν οι σωματικές ποινές με σκοπό το φρονηματισμό. Εντούτοις, εξακολουθούν να επιβάλλονται ποινές ακόμη και για εξωσχολικές δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονταν με την «κακή» διαγωγή του μαθητή. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί το Π.Δ. 104/79 και ειδικότερα το Αρ.28, βάσει του οποίου οι σχολικές ποινές για την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών πραγματοποιούνται υπό τη μορφή παρατήρησης, επίπληξης, ωριαίας απομάκρυνσης από το μάθημα, αποβολής από τα μαθήματα 1-3 ημερών, αποβολής από τα μαθήματα 5 ημερών και αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος (Ζαφειριάδης & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

Αργότερα, από το 1982 ως το 1990 η πειθαρχία λειτουργεί αποκλειστικά και μόνο ως μέσο για την υλοποίηση εκπαιδευτικών στόχων και δεν χρησιμοποιούνται πλέον σωματικές τιμωρίες. Την εν λόγω χρονική περίοδο επικρατούσε η άποψη πως τα σχολικά προβλήματα πρέπει να λύνονται μέσω του διαλόγου, ενώ έγινε στροφή προς τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, σύμφωνα με το άρθρο 13 του Π.

Δ. 201/1998 απαγορεύθηκε αυστηρά η επιβολή σωματικής ποινής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά δεν υλοποιήθηκε αντίστοιχη αναφορά και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Την περίοδο 1990 - 1998 περιορίστηκε σε μεγάλο βαθμό ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και εξαιρέθηκαν οι σωματικές ποινές, οι οποίες απαγορεύθηκαν από το νόμο. Μια σημαντική απαγόρευση που τέθηκε στα πλαίσια της εν λόγω χρονικής περιόδου ήταν η ομαδική αποβολή. Πιο συγκεκριμένα, η υπουργική απόφαση του 1996 αναφέρει, πως δεν επιτρέπεται η ομαδική αποβολή των μαθητών, καθώς αυτή η ποινή καθίσταται αντιπαιδαγωγική και δεν συμφωνεί με τους εκπαιδευτικούς στόχους (Υπ. Απ. Γ2/6563/21-11-1996).

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για πρώτη φορά απαγορεύθηκε ρητά η σωματική ποινή το 2004 σε σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό την προαγωγή ενός κλίματος σεβασμού καθώς επίσης και την ανάδειξη του σχολικού περιβάλλοντος ως πρότυπο αξιών (Υπ. Απ. Γ2/128117/11-11-2004). Εντούτοις, η ανωτέρω απαγόρευση νομοθετείται το 2005 με το Αρ.1 του Ν.3328, έπειτα από καταγγελίες που έγιναν αναφορικά με περιστατικά σωματικής ποινής σε μαθητές. Μάλιστα, η απαγόρευση της σωματικής ποινής συγκαταλέγεται και σε νέα εγκύκλιο του Υπουργείου που κοινοποιήθηκε το έτος 2006 (Υπ. Απ. Γ2/22673/02-03-2006). Έκτοτε, η εκπαίδευση στην Ελλάδα εστιάζει στην ελευθερία των μαθητών και απαγορεύει τη σωματική βία.

1.4 Ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την τελευταία Υπουργική Απόφαση Υ.Α, 10645/ΓΔ4/22-1-2018 (ΦΕΚ 120/Β/23-1-2018), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόζουν ποινές προκειμένου να αντιμετωπίσουν την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών και αυτές περιορίζονται στην προφορική παρατήρηση και την επίπληξη. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δε δύναται να επιβάλλει ποινές, όπως είναι η αποβολή από τα μαθήματα. Μόνο ο διευθυντής του σχολείου έχει το δικαίωμα, βάσει του εν λόγω ΦΕΚ, να θέσει σε εφαρμογή την αποβολή του μαθητή για μία ημέρα. Ωστόσο, σε εξαιρετικές περιπτώσεις παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να αποφασίσει την αποβολή του μαθητή για 1 ή 2 ημέρες και να επιβάλλει ακόμη και την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

Ειδικότερα, βάσει του Άρθρου 31 του εν λόγω ΦΕΚ, ο Σύλλογος Διδασκόντων φέρει την ευθύνη ώστε να προχωρήσει σε ενέργειες και σε πρακτικές με σκοπό την ανάπτυξη του κατάλληλου σχολικού κλίματος και την τήρηση των κανονισμών που διέπουν την σχολική κοινότητα. Έτσι λοιπόν, προκειμένου να επιτευχθεί ο ανωτέρω σκοπός, κρίνεται αναγκαία η αξιοποίηση κάθε είδους διαθέσιμου τρόπου, όπως είναι διαδικασία διαμεσολάβησης, για να αντιμετωπιστούν οι συμπεριφορές των μαθητών που αποκλίνουν.

Να σημειωθεί, πως στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν αλλάζουν τη συμπεριφορά τους βάσει του επιτρεπτού, λαμβάνονται τα εξής μέτρα:

- Προφορική παρατήρηση
- Επίπληξη
- Αποβολή από το σχολείο για μια ημέρα
- Αποβολή από το σχολείο για δύο ημέρες

- Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος

Να σημειωθεί, πως η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί την έσχατη λύση και εφαρμόζεται σε περιπτώσεις σοβαρής ή επαναλαμβανόμενης παρέκκλισης του μαθητή.

Τα προαναφερθέντα παιδαγωγικά αυτά μέτρα εφαρμόζονται ως εξής:

- Οι διδάσκοντες έχουν το δικαίωμα να εφαρμόσουν την προφορική παρατήρηση και την επίπληξη.
- Ο σχολικός διευθυντής μπορεί να εφαρμόσει την προφορική παρατήρηση, την επίπληξη και την ημερήσια αποβολή από το σχολείο.
- Ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει το δικαίωμα να εφαρμόζει όλα τα προαναφερθέντα μέτρα.

Επιπροσθέτως, η παρατήρηση αποσκοπεί στην προειδοποίηση του μαθητή που παρεκκλίνει από τους κανόνες του σχολείου και δεν καταγράφεται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας. Όμως, τα υπόλοιπα μέτρα καταγράφονται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας.

Να σημειωθεί, πως οι μαθητές οι οποίοι αποβάλλονται παραμένουν στο σχολείο, λαμβάνοντας απουσίες και απασχολούνται από τον Διευθυντή του σχολείου σε κάποιου είδους δραστηριότητα, που θα αποφασίσει ο διευθυντής.

Επομένως, είναι σαφές πως η κατάσταση σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών έχει αλλάξει σημαντικά με την πάροδο του χρόνου. Πλέον, αξιοποιούνται περισσότερο παιδαγωγικές μέθοδοι και έχει αποδυναμωθεί η εξουσία του εκπαιδευτικού σε σχέση με παλαιότερα.

Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό μέρος

2.1 Το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης

Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα αποκτούν γνώση, δεξιότητες και χαρακτηριστικά γνώρισμα που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν αποτελεσματικά ως μέλη διαφόρων ομάδων. Οι περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες συμφωνούν ότι η κοινωνικοποίηση είναι μοναδική για τους ανθρώπους. Πριν από αρκετές δεκαετίες ο George Mead, το 1934, ένας θεωρητικός κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ανέφερε ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια γλώσσα που διαχωρίζει τους ανθρώπους από τα άλλα ζώα. Μάλιστα, ο ρόλος της γλώσσας είναι καθοριστικός καθώς συμβάλλει ώστε η επικοινωνία να καταστεί δυνατή (Berns, 2010).

Αναφορικά με τα σχολεία, ολοένα και περισσότερο είναι επιφορτισμένα με την ευθύνη αντιμετώπισης περίπλοκων κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι. Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό μέσω διαφόρων τρόπων, όπως είναι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και η κοινωνική διάσταση των παιδιών ώστε να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες. Μπορεί επίσης να αποσκοπούν στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής και σωματικής υγείας τους ή στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ζητημάτων προστασίας των παιδιών (Skovdal & Kampbell, 2015).

Το σχολείο είναι το περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν επίσημα για τη δική τους κοινωνία. Το σχολείο διδάσκει ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ιστορία, επιστήμη και πολλά ακόμη μαθήματα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων και συμπεριφορών με το ρόλο τους, παρέχοντας κίνητρα στα παιδιά να επιτύχουν στη μάθηση (Berns, 2010).

Ακόμη, το σχολείο ενεργεί ως εκπρόσωπος της κοινωνίας στο βαθμό που είναι οργανωμένο για να διαιωνίζει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα έθιμα και τις πεποιθήσεις της κοινωνίας. Ωστόσο, όλη η εκπαίδευση πηγάζει από κάποια εικόνα του μέλλοντος. Έτσι λοιπόν, το σχολείο αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών και στα πλαίσιά του διενεργούνται προσπάθειες ώστε να μάθουν να προσαρμόζονται σε διάφορες καταστάσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες

προκειμένου να βρίσκονται σε θέση να επιλύουν προβλήματα και να συμμετέχουν σε κοινωνικές ομάδες.

Να σημειωθεί, πως η κοινωνική τάξη διαβιβάζεται στο παιδί σε μεγάλο βαθμό στην τάξη, ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά αξιολογούνται από τα σχόλια του δασκάλου, τις κάρτες αναφοράς, τις κρίσεις των συμμαθητών και τις αυτο-κρίσεις. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, καθώς οι κανόνες και τα πρότυπα της κοινωνίας μαθαίνονται μέσω των κριτηρίων αξιολόγησης. Ενώ, η αυτο-ιδέα αναδύεται από το πόσο καλά το παιδί ικανοποιεί τις προσδοκίες των άλλων αξιολογητών (Berns, 2010).

Επιπροσθέτως, η πολιτική ιδεολογία της κοινωνίας μεταδίδεται στο παιδί μέσω εγχειριδίων αλλά και μέσω του τρόπου που διδάσκονται τα μαθήματα και οργανώνεται η τάξη. Οι μαθητές ανταγωνίζονται μεταξύ τους, συμμετέχουν σε συζητήσεις, ασκούν δραστηριότητες ανεξάρτητα ή συνεργάζονται μεταξύ τους για να φέρουν εις πέρας κάποιο έργο.

Τα αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης στα μαθήματα, με επίκεντρο το δάσκαλο και την τάξη που βασίζονται οι μαθητές είναι διαφορετικά. Ο δάσκαλος στο σχολείο συμβάλλει, επίσης, στη διαδικασία κοινωνικοποίησης λειτουργώντας ως πρότυπο για να μιμηθούν τα παιδιά. Οι καθηγητές που εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες τείνουν να έχουν δραστήριους και περίεργους μαθητές που θέλουν να μάθουν.

Ως αποτέλεσμα των κοινωνικών αλλαγών, η φροντίδα των παιδιών έχει καταστεί σημαντικό μέσο κοινωνικοποίησης. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα της φροντίδας από κάποιον άλλο εκτός από έναν γονέα είναι αμφιλεγόμενα και περιλαμβάνουν πολλές μεταβλητές όπως η ιδιοσυγκρασία ενός παιδιού, ο τύπος φροντίδας και η συμμετοχή των γονέων (Berns, 2010).

2.2 Κοινωνιολογικές Θεωρίες

- Δομολειτουργική Θεωρία

Η Δομολειτουργική Θεωρία, γνωστή και ως Φονξιοναλιστική Θεωρία αναπτύχθηκε από τον Durkheim, ο οποίος επηρέασε σε μεγάλο βαθμό γενικότερα την κοινωνιολογική σκέψη καθώς επίσης και αρκετούς εκπροσώπους της σύγχρονης κοινωνιολογίας. Μάλιστα, ορισμένοι από αυτούς εξέλιξαν την εν λόγω θεωρία, αναπτύσσοντας νέες θεωρίες (Κυρίδης, 2017γ).

Το κυριότερο σημείο της συγκεκριμένης θεωρίας καθίσταται η στρωματοποίηση της ιεραρχημένης κοινωνίας και οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι της είναι οι Davis, Moore και Parsons, οι οποίοι διερευνούν τους λόγους για τους οποίους υφίσταται η κοινωνική οργάνωση (Θάνος, 2012).

Σύμφωνα με τους Davis και Moore, η κοινωνία εντάσσει τα άτομα σε κοινωνικές θέσεις, βάσει συγκεκριμένων καθηκόντων καθώς επίσης και κοινωνικών ρόλων. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως οι κοινωνικές θέσεις θεωρούνται ισότιμες και ορισμένες είναι περισσότερο ισχυρές σε σχέση με άλλες. Για την κατοχή των εν λόγω θέσεων κρίνεται αναγκαία η απόκτηση υψηλότερων αξιών αλλά και η καταξιωμένη εκπαιδευτική σταδιοδρομία (Κυρίδης, 2017γ).

Όπως υποστήριξε ο Parsons, η δράση του ατόμου για την επίτευξη ενός εκπαιδευτικού στόχου είναι δυνατόν να ερμηνευτεί ως η επιδίωξη του ατόμου να αποκτήσει κοινωνική αξία, ήτοι σημαντική μόρφωση και πιστοποιείται γι' αυτό. Συνεπώς, η κοινωνική δράση του ατόμου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συνεπάγεται μεταξύ άλλων και τα προσωπικά οφέλη (Κυρίδης, 2017γ).

Έτσι λοιπόν, η Δομολειτουργική Θεωρία στην εκπαίδευση σχετίζεται με την αξιοκρατική επιλογή του σχολείου, προκειμένου να αξιοποιούνται ταλαντούχα άτομα από κάθε κοινωνικό στρώμα (Φραγκουδάκη, 1985). Ακόμη, η εν λόγω θεωρία,

αντιλαμβανόμενη το ρόλο του σχολείου, ότι δηλαδή συνιστά αντίβαρο που συμβάλλει στην διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας, διατηρεί την επικρατούσα κοινωνική οργάνωση (Θάνος, 2012).

- Μαρξιστική Βεμπεριανή Θεωρία

Η προαναφερθείσα Θεωρία αμφισβητείται από τις προσεγγίσεις του Marx και του Weber, οι οποίες αφορούν στη Θεωρία της Σύγκρουσης. Οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την κοινωνία σαν ένα πεδίο όπου συγκρούονται οι κοινωνικές τάξεις που διέπονται από διαφορετικά συμφέροντα. Βέβαια τα συμφέροντα, τα οποία κυριαρχούν στις κοινωνίες, είναι κατά κύριο λόγο τα συμφέροντα των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, δεδομένου ότι κατέχουν τα μέσα παραγωγής. Ακόμη, στα πλαίσια αυτής της Θεωρίας υποστηρίζεται ότι η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες.

Σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση, τις οποίες κύριος εκπρόσωπος είναι ο Karl Marx, στην κοινωνία επικρατεί μια συνεχή σύγκρουση μεταξύ των κοινωνικών τάξεων σε κάθε πεδίο της κοινωνικής, της οικονομικής καθώς επίσης και της πολιτικής ζωής (Κυρίδης, 2017γ).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, κύριος σκοπός της καθίσταται η χειραγώγηση της συνείδησης, η διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης αλλά και η ανακατανομή τόσο των κοινωνικών ρόλων όσο και των κοινωνικών θέσεων. Επομένως, κατ' αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση συντελεί στη διαίωνιση των ανισοτήτων που επικρατούν στην κοινωνία (Κυρίδης, 1996).

Επιπρόσθετοι στόχοι της εκπαίδευσης καθίστανται η κοινωνικοποίηση αλλά και η νομιμοποίηση. Ειδικότερα, μέσω της κοινωνικοποίησης διαμορφώνεται η πειθαρχία του "εργάτη". Επομένως, οι μαθητές καλούνται να αποστηθίσουν πληροφορίες και όχι να αναπτύξουν την κριτική σκέψη ούτε την δημιουργικότητά τους, προκειμένου να προετοιμαστούν για τον κόσμο αγοράς εργασίας, όπου κύριος στόχος είναι η αμοιβή (Σιάνου -Κύργιου, 2010).

Σε ό,τι αφορά στην νομιμοποίηση, συμβάλλει ώστε τα άτομα να γίνουν κοινωνοί της αξιοκρατίας, όπου όλοι οι άνθρωποι διέπονται από ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Εντούτοις, μόνο οι πιο ικανοί μπορούν να ανελιχθούν στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και κατά συνέπεια να καταλάβουν υψηλότερες επαγγελματικές καθώς

επίσης και κοινωνικές θέσεις. Μάλιστα, καθίσταται άξιο αναφοράς το γεγονός, πως οι δομές ελέγχου και εξουσίας μεταβιβάζονται όπου όλοι αποδέχονται αυτήν την κατάσταση ως αξιοκρατική (Σιάνου - Κύργιου, 2010).

Σύμφωνα με τον M. Weber τα πανεπιστημιακά πτυχία αλλά και η πίεση η οποία ασκήθηκε παγκοσμίως με σκοπό την αύξηση των εκπαιδευτικών πιστοποιητικών διευκόλυνε την ανάπτυξη ενός προνομιούχου κοινωνικού στρώματος το οποίο μονοπωλεί υψηλές θέσεις, μειώνοντας τις δυνατότητες να παρασχεθούν οι εν λόγω θέσεις στον υπόλοιπο πληθυσμό. Επομένως, καθίσταται σαφές πως τα εκπαιδευτικά πιστοποιητικά τα οποία είναι υψηλού κύρους παρέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Κυρίδης, 2017γ).

Επίσης, η βεμπεριανή θεώρηση αναδεικνύει την εκπαίδευση σαν ένα μηχανισμό, ο οποίος κατανέμει τα άτομα εντός της αγοράς εργασίας σύμφωνα με το πτυχίο που κατέχουν. Ακόμη, παρομοιάζεται με μια αρένα όπου συγκρούονται οι κοινωνικές ομάδες μεταξύ τους προκειμένου να καταληφθούν πιο αποδοτικά οι θέσεις εργασίας. Μάλιστα, ο ανταγωνισμός που υπάρχει στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και την αγορά εργασίας αποδεικνύει τον ανταγωνισμό που υφίσταται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων ώστε να βελτιωθεί η κοινωνική τους θέση, αποκομίζοντας οφέλη (Robins, 2000; Σιάνου - Κύργιου, 2010).

- Θεωρία του Bourdieu

Μια άλλη ευρέως διαδεδομένη και αποδεκτή κοινωνιολογική Θεωρία είναι η πολιτισμική θεωρία, η οποία διατυπώθηκε από τον Bourdieu κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Στα πλαίσια της εν λόγω Θεωρίας, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται σαν κύριο μέρος μιας υπερδομής η οποία εξυπηρετεί τα συμφέροντα της ισχυρότερης ομάδας, συντελώντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων στην κοινωνία. Ακόμη, η συγκεκριμένη θεωρία εστιάζει στο πολιτισμικό κεφάλαιο που μεταδίδεται από τους γονείς στα παιδιά, ευνοώντας για άλλη μια φορά την κυρίαρχη τάξη αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία (Σιάνου - Κύργιου, 2010).

Μάλιστα, το οικονομικό κεφάλαιο που έχει μια οικογένεια συμβάλλει στην πνευματική, πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, ο Bourdieu (1994: 78) στα πλαίσια της Θεωρίας του αναφέρεται στην έννοια habitus το οποίο:

«Είναι ένα σύστημα προδιαθέσεων που όντας προϊόν των πρωτογενών αντικειμενικών προσδιορισμών, τείνει να αναπαράγει την αντικειμενική λογική αυτών των προσδιορισμών αλλά με κάποιες τροποποιήσεις, μέσω των πρακτικών».

Ακόμη, το habitus παρότι συνιστά ένα υποκειμενικό σύστημα, δεν είναι συνάμα και ατομικό σύστημα, διότι κάθε φορά προσαρμόζεται στα εκάστοτε δεδομένα. Ειδικότερα, δεν καθίσταται μηχανιστικά αναπαραγωγικό, όμως θεωρείται παραγωγικό (Bourdieu, 1994). Επιπροσθέτως, το συγκεκριμένο σύστημα ασκεί επιρροή τόσο στις προτιμήσεις, τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις όσο και στις πρακτικές του ατόμου. Να σημειωθεί πως συνδράμει στην ανάπτυξη φιλοδοξιών αναφορικά με τις επαγγελματικές επιλογές αλλά και την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν είναι καθοριστικός παράγοντας των ευκαιριών ζωής, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση πολλών συμπεριφορών και απόψεων οι οποίες συνεπάγονται όχι μόνο τη σχολική αλλά και την επαγγελματική επιτυχία του ατόμου (Σιάνου - Κύργιου, 2010).

2.3 Διαχείριση της σχολικής τάξης

Ένα από τα κυριότερα μελήματα των εκπαιδευτικών είναι η διαχείριση της τάξης. Μάλιστα, η αδύναμη διαχείριση της τάξης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας. Ωστόσο, συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τη διαχείριση της τάξης (Monroe et al., 2010).

Η εκμάθηση της αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης συνιστά ένα δύσκολο έργο για τους εκπαιδευτικούς. Οι λόγοι αυτής της δυσκολίας έγκεινται στην έλλειψη επίσημης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και στο γεγονός ότι η προετοιμασία τους παραμένει κατά κύριο λόγο σε θεωρητικό επίπεδο (Roache & Lewis, 2011).

Εντούτοις, πρέπει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν σε σχέση με το εν λόγω θέμα μέσω διαφόρων επαγγελματικών οργανώσεων, περιοδικών και συνεδρίων που είναι αφιερωμένα στη βελτίωση του συγκεκριμένου θέματος. Επίσης, διατίθενται εκατοντάδες μεταπτυχιακά προγράμματα που επικεντρώνονται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της διαχείρισης της σχολικής τάξης (Eisenman et al., 2015).

Πλέον, η έννοια του όρου «διαχείριση της τάξης» έχει διαχωριστεί από την περιγραφή πρακτικών πειθαρχίας και συμπεριφορικών παρεμβάσεων και πλέον χρησιμοποιείται ως ένας πιο ολιστικός όρος περιγραφής των ενεργειών των εκπαιδευτικών, που αποσκοπούν στη διαχείριση του περιβάλλοντος μάθησης. Επιπλέον, η διαχείριση της τάξης είναι ένα κρίσιμο συστατικό στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας, που περιλαμβάνει το σημαντικό περιεχόμενο, τις ισχυρές στρατηγικές διδασκαλίας και μια οργανωτική δομή για την υποστήριξη της παραγωγικής μάθησης (Allen, 2010).

Σε αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφερθεί, πως η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο σχετίζεται μεταξύ άλλων παραγόντων και με τον τρόπο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την αλληλεπίδραση των μαθητών καθώς και με τη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικού (Bulotsky - Shearer et al., 2008). Συνεπώς, είναι αναγκαία η αξιοποίηση παρεμβάσεων στην τάξη, ώστε οι παρεκκλίνοντες μαθητές να καταφέρουν ν' αναδείξουν τον εαυτό τους μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, βασικός παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην ορθή διαχείριση της τάξης αποτελεί η αξιοποίηση επιτυχημένων στρατηγικών (Behets, 1997; Siedentop, 2002; Slavin, 2003).

Ειδικότερα, η ικανότητα του εκπαιδευτικού ν' αξιοποιεί εύρος στρατηγικών προκειμένου να διαχειριστεί τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές συνιστά χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού δασκάλου (Darling-Hammond, 2000; Protheroe, 2004). Οι εν λόγω στρατηγικές είναι σημαντικό να στηρίζονται στην εμπιστοσύνη μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Καθίσταται αξιοσημείωτο, πως ο εκπαιδευτικός με τις στάσεις του μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές και να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν την επιθυμητή συμπεριφορά στην τάξη (Slavin, 2007).

Μάλιστα, οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι δυνατόν να έχουν θετικό αντίκτυπο και σε ό,τι αφορά στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο και την παρεμπόδιση εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς (Πούλου, 2015). Όπως υποστήριξε ο Burchinal και οι συνεργάτες του (2010), η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στους προαναφερθέντες συνιστά σημαντικό παράγοντα πρόγνωσης κοινωνικής επάρκειας.

Σε ό,τι αφορά στην κοινωνική επάρκεια, τούτη συνυφαίνεται τόσο με την ομαλή σχολική προσαρμογή όσο και με την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Επίσης, η στάση του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην αποδοχή των παιδιών από τους συμμαθητές τους. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του και έτσι περιορίζονται οι ανάρμοστες, παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Πουρσανίδου, 2016). Τα ανωτέρω επιβεβαιώνονται και μέσω ερευνών οι οποίες έχουν δείξει πως η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι δυνατόν να επιτευχθεί με την αξιοποίηση διαφόρων τεχνικών και στρατηγικών (Slavin, 2003).

Όπως υποστήριξε ο Hudson-Baker (2005) οι αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης αποτελούν πρωταρχικό στόχο, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνονται από τους μαθητές. Επιπροσθέτως, οι Roache & Lewis (2011) αναφέρουν πως η διαχείριση της τάξης είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω του προσανατολισμού στον εκπαιδευτικό, με τη χρήση ανταμοιβών αλλά και τιμωριών, μέσω του προσανατολισμού στον μαθητή με την αυτορρύθμισή του και την ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς. Τέλος, μπορεί να υλοποιηθεί μέσω του προσανατολισμού στην ομάδα, ώστε ο εκπαιδευτικός να κατευθύνει τους μαθητές και εκείνοι να λαμβάνουν αποφάσεις.

Ο Χρηστάκης (2011) τονίζει πως η εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των συμπεριφορών που παρεκκλίνουν από τους κανόνες του σχολείου. Ακόμη, μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν σαν βασικά χαρακτηριστικά την αυθεντία του εκπαιδευτικού καθώς και την ατομική προσπάθεια των μαθητών, αυξάνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης ανάρμοστων συμπεριφορών.

Στον αντίποδα βρίσκεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η οποία θεωρείται αποτελεσματική, καθώς διασφαλίζει την επικοινωνία και την κινητοποίηση των μαθητών (Πουρσανίδου 2016). Ειδικότερα, μέσω αυτής αναπτύσσεται το ομαδικό πνεύμα και μειώνονται οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Ματσαγγούρας, 2008).

Επιπλέον, μέσω της συμμετοχής στην ομάδα αυξάνονται τα επίπεδα αυτοπεποίθησης των μαθητών και κατ' επέκταση τα θετικά συναισθήματα, τα οποία έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους εντός της σχολικής τάξης. Να σημειωθεί, πως η αξία της αποδοχής στα πλαίσια μιας ομάδας συνιστά δικαίωμα όλων των ανθρώπων και έχει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά τους (Gal et al., 2010).

Σε αυτό το σημείο είναι μείζονος σημασίας να τονιστεί πως εντός της σχολικής τάξης διαμορφώνεται η προσωπικότητα των μαθητών, όπου κοινωνικοποιούνται. Επομένως, ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να ενεργοποιεί τις συμπεριφορές οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές πέρα από την καλή επίδοσή τους στα μαθήματά τους, και στην εκδήλωση πειθαρχημένης συμπεριφοράς, που συνάδει με τους κανόνες του σχολείου αλλά της κοινωνίας (Μπαμπάλης, 2011).

Επίσης, η Πουρσανίδου (2016) αναφέρει πως οι μαθητές οι οποίοι έχουν χαμηλή επίδοση και συγκρίνονται με τους μαθητές που έχουν καλύτερη επίδοση, αναπτύσσουν αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις και δυσκολία αυτοελέγχου. Αυτό συνεπάγεται την εκδήλωση παρεκκλίνουσας και μη πειθαρχημένης συμπεριφοράς.

Τόσο η οργάνωση όσο και η διαχείριση της τάξης σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία αλλά και με τη μάθηση, διότι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, που συντελούν στην ανάπτυξη και διατήρηση θετικού κλίματος (Duke, 1990).

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι ορίζουν τόσο τους κανόνες όσο και τις διαδικασίες και συμβάλλουν ώστε να παραμένουν παραγωγικοί οι μαθητές, περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό τις συμπεριφορές που παρεκκλίνουν από τον κανόνα (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Ακόμη, έμφαση δίνεται και στη δυναμική της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Κρίνεται αναγκαία η διατήρηση ισορροπίας μεταξύ των δράσεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρέχουν συνέπειες έναντι των ενεργειών συμπεριφοράς που παρεκκλίνουν και των εκπαιδευτικών οι οποίοι επιβραβεύουν τις αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών.

Οι Emmer, Evertson, & Worsham (2003) αναφέρουν πως υπάρχουν αναγκαία στοιχεία διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως είναι, παραδείγματος χάριν, η έμφαση που δίνεται από τον εκπαιδευτικό ήδη από την αρχή του σχολικού έτους σε ό,τι αφορά στη διαχείριση της τάξης. Επιπροσθέτως, η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης προϋποθέτει την πλήρη ενημέρωση και κατανόηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις συμπεριφορές των μαθητών του (Regan, 2009).

Οι Creemers & Kyriakides (2006) εστιάζουν στη σημασία του σχολικού κλίματος, που διέπεται από πέντε βασικά στοιχεία, που είναι τα εξής:

- Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών
- Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών
- Η συμπεριφορά που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός έναντι των μαθητών
- Ο συναγωνισμός που υπάρχει μεταξύ των μαθητών
- Η διατάραξη της σχολικής τάξης

Η συμπεριφορά που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός, τα λόγια του καθώς επίσης και οι τεχνικές που εφαρμόζει έναντι ενός μαθητή με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση ή βελτίωση της συμπεριφοράς του. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διάφορες τακτικές προκειμένου ν' αναπτυχθεί ένα θετικό επικοινωνιακό περιβάλλον όπου δε θα εκδηλώνονται αρνητικές συμπεριφορές οι οποίες δεν αρμόζουν στο σχολικό χώρο.

Ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να αποστέλλει σαφή μηνύματα προς τους μαθητές παροτρύνοντάς τους σε θετικές συμπεριφορές και αποτρέποντάς τους από παρεκκλίσεις. Σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, τούτες είναι η προσεκτική ακρόαση όπως και η συναισθηματική κατανόηση (empathy). Αναφορικά με την πρώτη δεξιότητα, δίνει τη δυνατότητα ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με την άποψη του μαθητή. Η δεύτερη δεξιότητα βοηθά τον εκπαιδευτικό να δει τα πράγματα από την πλευρά του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006). Όμως, εντός της σχολικής τάξης η επιλογή του επικοινωνιακού τρόπου μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στη δόμηση αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Marzano et al., 2005).

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2006), η σχέση που έχει ο μαθητής με τον ίδιο του τον εαυτό και πιο συγκεκριμένα η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμησή του εξαρτώνται άμεσα από τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει στα πλαίσια του σχολείου αλλά και της οικογένειάς του. Όπως υποστήριξε ο ίδιος, οι αρνητικές εμπειρίες αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμηση του μαθητή, ο οποίος επιδίδεται σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές.

Στις μέρες μας η πολυπολιτισμικότητα είναι εμφανής στις σχολικές τάξεις και ο σεβασμός έναντι της διαφορετικότητας καθίσταται αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία τους. Σύμφωνα με την Πουρσανίδου (2016) ο ρατσισμός που εκδηλώνεται από τους μαθητές για τους συνομηλίκους τους, που υπάγονται σε διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα

σχολικής αποτυχίας και γι' αυτό το λόγο πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια διαχείρισης της τάξης. Ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε αυτή την περίπτωση, ώστε να προληφθούν και ν' αντιμετωπιστούν οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Ακόμη, η Allen (2010) τονίζει, πως οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές διαχείρισης της τάξης για τη θέσπιση κανόνων και διαδικασιών, για την οργάνωση ομάδων και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ίδια τονίζει, πως η διαχείριση της τάξης απαιτεί ένα πολύπλοκο σύνολο δεξιοτήτων που περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από το να δύναται ο εκπαιδευτικός να επηρεάσει και να ελέγξει τη συμπεριφορά των μαθητών.

Ακόμη η διαχείριση της σχολικής τάξης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής των παρακάτω:

- **Ανάπτυξη καλών σχέσεων**

Ο Wubbels και οι συνεργάτες του (1999) προσδιορίζουν την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ως την αποτελεσματικότερη μέθοδο διαχείρισης της τάξης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης εμπιστοσύνης και της κατάλληλης αλληλεπίδρασης τους.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν αποτελεσματικές σχέσεις μέσω των παρακάτω στρατηγικών (Marzano, 2003):

- Χρησιμοποιώντας εύρος λεκτικών και φυσικών αντιδράσεων για την κακή συμπεριφορά των μαθητών.
- Συζητώντας στην τάξη για την αναμενόμενη συμπεριφορά μέσω προκαθορισμένων σημάτων, όπως, παραδείγματος χάριν, χρησιμοποιώντας το χέρι τους για να δηλώσουν ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να πάρουν τις θέσεις τους.
- Χρησιμοποιώντας πολιτικές έκτακτης ανάγκης τόσο εντός της σχολικής τάξης όσο και στο σπίτι, οι οποίες περιλαμβάνουν ανταμοιβές και κυρώσεις.

- **Καθιέρωση σαφών στόχων**

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιδείξουν αξιοσημείωτα επίπεδα διαχείρισης παρέχοντας με σαφήνεια τους στόχους και τις προσδοκίες τους από την εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Σημαντικές ενέργειες των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός είναι οι εξής (Marzano, 2003):

- Η γνωστοποίηση των στόχων στους μαθητές ήδη από την έναρξη του σχολικού έτους.
- Υπενθύμιση των στόχων ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

- **Ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας**

Η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στη σχολική τάξη αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο διαχείρισης και έχει ως χαρακτηριστικό της τη συνεργασία, το αίσθημα της ανησυχίας τόσο για τις ανάγκες όσο για και τις απόψεις των άλλων. Η συνεργασία αντίκειται στην κυριαρχία και ο εκπαιδευτικός αποτελεί κινητήρια δύναμη προάγοντας την ομαδικότητα μεταξύ καθηγητών και μαθητών και μεταξύ μαθητών (Marzano, 2003).

Επίσης, ο Rijal (2015) έχει δηλώσει ότι μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης αναπτύσσεται το ομαδικό πνεύμα, στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές αισθάνονται άνεση και δεν εκδηλώνουν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές, δυσχεραίνοντας τη διδακτική διαδικασία και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

- **Καθιέρωση κανόνων**

Είναι σημαντικό να καθιερώνονται οι κανόνες της τάξης στην αρχή του σχολικού έτους και να συντάσσονται στα πλαίσια συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Επίσης, οι κανόνες είναι δυνατόν να συνταχθούν από τον εκπαιδευτικό και αφού συζητηθούν να καταστούν αποδεκτοί και από τους μαθητές της τάξης.

Ακόμη, στα πλαίσια της καθιέρωσης των κανόνων κρίνεται αναγκαίο να καθοριστούν και οι συνέπειες που θα επωμιστούν οι παρεκκλίνοντες από τους κανόνες. Είναι αξιοσημείωτο, πως η καθιέρωση κανόνων συμπεριφοράς τόσο στη σχολική τάξη όσο

και στο χώρο του σχολείου γενικότερα, αποτελεί μια διαδικασία η οποία αποσκοπεί στην αυτοπειθαρχία και κατ' επέκταση στην αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών. Ωστόσο, πρέπει οι κανόνες να είναι δίκαιοι αλλά και σαφείς, προκειμένου να τηρούνται (Παναγάκος, 2016).

Επιπροσθέτως, η ενίσχυση της ορθής συμπεριφοράς των μαθητών μέσω κανόνων δεν περιλαμβάνει τιμωρίες αλλά ούτε και απειλές με σκοπό την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Συχνά, θεωρείται αυτονόητο πως οι μαθητές μεταβαίνοντας από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γνωρίζουν τους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Εντούτοις, τούτο δεν ισχύει πάντοτε, διότι κάποια παιδιά ενδεχομένως να μην διδάχτηκαν κανόνες συμπεριφοράς στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι κανόνες συμπεριφοράς είναι δυνατόν να επιφέρουν θετικότερα αποτελέσματα αν έχουν ενταχθεί σε ένα πλαίσιο το οποίο έχει σχεδιάσει το ίδιο το σχολείο. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η συμφωνία όλων των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς αποτελεί μια αποτελεσματική λύση αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης (Παναγάκος, 2016).

- **Σχεδιασμός διδασκαλίας**

Σε ότι αφορά στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, τούτος σχετίζεται με τις προδιδακτικές δραστηριότητες που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια των οποίων λαμβάνονται αποφάσεις τόσο για τη μορφή όσο και για το περιεχόμενο του μαθήματος. Είναι σημαντικό ν' αναφερθεί πως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας είναι ύψιστης σημασίας, καθώς μέσω αυτού διασφαλίζεται η ετοιμότητα, συντελώντας στην αποτελεσματικότητα του μαθήματος (Φλουρής, 2005).

Σύμφωνα με τη Δρούλια (2015), μέσω του σχεδιασμού των διδακτικών δραστηριοτήτων βελτιώνεται αρκετά το μαθησιακό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, οι τυχαίες ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχουν αρνητικές συνέπειες σε ότι αφορά στα αποτελέσματά του.

- **Τεχνική αμοιβών**

Η τεχνική των αμοιβών αποτελεί μια θεμιτή μέθοδο για τη διαχείριση της τάξης, διότι συχνά βοηθά στην αποτελεσματική επίτευξη της διδασκαλίας. Να σημειωθεί, πως οι αμοιβές χωρίζονται σε εξωτερικές και σε εσωτερικές αμοιβές. Σχετικά με τις εσωτερικές αμοιβές είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ εκδηλώνονται υπό τη μορφή ικανοποίησης και θετικών συναισθημάτων. Αναφορικά με τις εξωτερικές αμοιβές, καθορίζονται είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τον μαθητή, δεν σχετίζονται με το μαθησιακό έργο και πρόκειται για υλικές αμοιβές (Ματσαγγούρας, 2007).

Στις μέρες μας θεωρείται σαφές πως οι αμοιβές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην θετική εξέλιξη της διδασκαλίας και τη διασφάλιση της πειθαρχίας. Μάλιστα, στα πλαίσια της παιδοψυχολογίας έχει εκφραστεί η άποψη, πως οι εξωτερικές αμοιβές φέρουν θετικά αποτελέσματα σε μαθητές οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει ικανοποιητικά τα εσωτερικά τους κίνητρα (Δρούλια, 2015).

- **Μη λεκτική παρέμβαση**

Μια άλλη τεχνική διαχείρισης της τάξης που μπορεί να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός είναι οι μη λεκτικές παρεμβάσεις, οι οποίες παρουσιάζουν αρκετά πλεονεκτήματα, διότι μέσω αυτών δεν διακόπτεται η ροή του μαθήματος και δεν αναπτύσσονται λεκτικές αντιπαραθέσεις. Επιπλέον μέσω της χρήσης τους, οι μαθητές μπορούν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους βάσει των κανόνων, που διέπουν τη σχολική τάξη (Δρούλια, 2015).

Μια κατηγορία μη λεκτικής παρέμβασης αποτελεί η συνειδητή αγνόηση. Η εν λόγω τεχνική στηρίζεται στην άποψη, πως η αγνόηση κάποιων μη θεμιτών μορφών συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει σε αποτροπή εκδήλωσής τους. Ενώ στην περίπτωση που μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή προσελκύσει την προσοχή του εκπαιδευτικού, τότε μπορεί να επαναληφθεί.

Επιπροσθέτως, η παραγλωσσική επίπληξη είναι μια τεχνική διαχείρισης της τάξης. Στην περίπτωση που ο μαθητής δεν πειθαρχήσει έπειτα από την προαναφερθείσα τεχνική, τότε εφαρμόζεται η παραγλωσσική επιτίμηση. Στα πλαίσια αυτής, ο εκπαιδευτικός σιωπηρά επιπλήττει τον παρεκκλίνοντα μαθητή κοιτώντας τον έντονα

είτε κάνοντας μια αποτρεπτική κίνηση με την κεφαλή ή με το χέρι του. Το παραγλωσσικό μήνυμα δείχνει στον μαθητή, πως ο εκπαιδευτικός έχει αντιληφθεί την παρεκτροπή του και πως πρέπει να πειθαρχήσει άμεσα (Stage & Quiroz, 1997).

Εν συνεχεία, αν δεν επιτύχει και αυτή η μέθοδος, εφαρμόζεται ο έλεγχος δια της εγγύτητας (Proximity control). Συχνά, όταν ο εκπαιδευτικός πλησιάσει αρκετά τον μαθητή με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, τότε εκείνος επανέρχεται στη τάξη. Ακολουθεί ο έλεγχος δια του αγγίγματος. Στην περίπτωση αποτυχίας όλων των παραπάνω μη λεκτικών τεχνικών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγγίξει τον μαθητή είτε στο κεφάλι είτε στην πλάτη, προκειμένου να του δηλώσει την ενόχλησή του και να επέλθει η πειθαρχία. Η συγκεκριμένη τεχνική πρέπει να εφαρμόζεται με απαλές αλλά και σύντομες κινήσεις, ώστε να μην παρερμηνευθεί από τον μαθητή (Ματσαγγούρας, 2007).

- **Λεκτικές Παρεμβάσεις**

Εκτός από τις μη λεκτικές παρεμβάσεις υπάρχουν και οι λεκτικές παρεμβάσεις. Σε αυτές υπάγεται η τεχνική της έμμεσης υπόδειξης. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός δεν σχολιάζει αρνητικά τον παρεκκλίνοντα, αλλά σχολιάζει θετικά εκείνους τους μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν την θεμιτή συμπεριφορά εντός της τάξης. Μέσω αυτής της τεχνικής υποδεικνύεται στο μαθητή με ποιο τρόπο πρέπει να συμπεριφέρεται (Κολιάδης, 1995).

Επιπλέον, ένας άλλος τρόπος λεκτικής παρέμβασης είναι η αναφορά του ονόματος του μαθητή που δεν συμπεριφέρεται σύμφωνα με τους κανόνες της τάξης. Αυτή η τεχνική έχει σκοπό να γνωστοποιήσει άμεσα στον παρεκκλίνοντα, πως ο εκπαιδευτικός γνωρίζει για την μη θεμιτή συμπεριφορά του και πως πρέπει να συνεντιστεί το συντομότερο δυνατόν (Ματσαγγούρας, 2007).

Στην περίπτωση που ο μαθητής απειθαρχεί στη διάρκεια του μαθήματος, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να του κάνει μια ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο της

διδασκαλίας, ώστε να προσελκύσει την προσοχή του και να τον επαναφέρει στην τάξη (Bond, 2008).

Η ανάδειξη των επιπτώσεων της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς είναι μια τεχνική που μπορεί να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υποδείξουν στους μαθητές πως η απειθαρχία και η αταξία φέρουν αρνητικές συνέπειες τόσο στους ίδιους τους παρεκκλίνοντες όσο και στην υπόλοιπη τάξη.

Ακόμη, η ανάδειξη των θετικών αποτελεσμάτων που φέρει η αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών καθιστά μια ακόμη τεχνική που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια διαχείρισης της τάξης. Ειδικότερα, στα πλαίσια αξιοποίησής της τονίζονται οι θετικές επιδράσεις που θα έχει τόσο για τους ίδιους όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές η επαναφορά στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό αποτρέπονται οι μαθητές από την εκδήλωση συμπεριφορών που παρεκκλίνουν από τους κανόνες (Ματσαγγούρας, 2007).

Στην περίπτωση μη συμμόρφωσης του μαθητή σε καμία από τις ανωτέρω τεχνικές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε απαίτηση του τερματισμού της παρέκκλισης με ευγενικό τρόπο. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός ζητά από το παιδί να συνειστέι, ενώ το ύφος αλλά και ο τόνος της φωνής τους εκπέμπουν θετικότητα. Να σημειωθεί, πως η εν λόγω τεχνική προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση της άσκησης του ελέγχου από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2007).

Κεφάλαιο 3. Ανασκόπηση ερευνών

3.1 Διεθνής βιβλιογραφία

Ο Wubbels (2011) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς σε Δυτικές και Ασιατικές χώρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν, σε ό,τι αφορά στο ζήτημα της πειθαρχίας των μαθητών, πως η κατάσταση διαφέρει αρκετά μεταξύ των χωρών της Δύσης και της Ασίας. Ειδικότερα, στα σχολεία της Νοτιοανατολικής Ασίας, της Κίνας και της Ιαπωνίας οι μαθητές φάνηκε πως είναι πιο ήσυχοι και πειθαρχημένοι συγκριτικά με τους μαθητές στις Δυτικές χώρες. Σύμφωνα με τον Wubbels, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο δάσκαλος απολαμβάνει περισσότερο σεβασμό στις χώρες αυτές. Ακόμη, η έρευνα δείχνει πως οι δάσκαλοι στις ΗΠΑ επικεντρώνονται στην υποκίνηση των μαθητών τους, ενώ οι δάσκαλοι στην Ιαπωνία εστιάζουν ώστε οι μαθητές τους να λύσουν δύσκολα προβλήματα.

Ακόμη, η έρευνα δείχνει πως οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση της τάξης, εισάγουν κανόνες συμπεριφοράς στις αρχές του σχολικού έτους και κατά συνέπεια αποτρέπουν την εκδήλωση συμπεριφορών που δεν αρμόζουν στο σχολικό περιβάλλον. Ο συγγραφέας τονίζει, πως οι διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης μιας τάξης μπορούν να έχουν τις ρίζες τους σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο σεβασμός προς τις ηθικές αρχές. Ως εκ τούτου, η διαχείριση της τάξης μπορεί να διαφέρει από τον έναν πολιτισμό στον άλλο.

Οι Αμερικανοί ερευνητές Jennings και Greenberg (2009) επικεντρώνονται στο ρόλο των εκπαιδευτικών και της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης. Σε αυτό το πλαίσιο, υποδεικνύουν τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών, τη συμβολή τους στην ευημερία των μαθητών και την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Αναφέρουν, επίσης, ότι τέτοιοι δάσκαλοι μπορεί

να είναι καλοί διαχειριστές σχολικών τάξεων όταν πρόκειται για ανάπτυξη επιθυμητής, κοινωνικής συμπεριφοράς. Η έρευνά τους καταλήγει στο συμπέρασμα, πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός καλού περιβάλλοντος τάξης, το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στο επιθυμητό κοινωνικό, συναισθηματικό και ακαδημαϊκό αποτέλεσμα των μαθητών.

Στα πλαίσια μιας άλλης έρευνας, ο Αμερικανός ερευνητής Pane (2010) εξετάζει τη διαχείριση της τάξης σε πολυπολιτισμικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Ο ίδιος συμπεραίνει, πως καθίσταται αναγκαίο να κατανοήσουν πρωτίστως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις ιδιαιτερότητες του κάθε πολιτισμού, προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν τάξεις μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Ακόμη, ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα, πως η επικοινωνία είναι κοινωνικά διαπραγματεύσιμη σε άτομα που βρίσκονται σε αναπτυξιακή ηλικία. Ως εκ τούτου, η σχολική τάξη μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο επικοινωνίας, όπου δεν έχει θέση ο ρατσισμός, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές.

Μια άλλη μελέτη που διεξήχθη από τους Αυστραλούς ερευνητές Roache και Lewis (2011b) επικεντρώνεται στην αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Η μελέτη δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην γνωρίζουν με ποιο τρόπο μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των μαθητών και ότι συχνά χρησιμοποιούν την τιμωρία και την επιθετική συμπεριφορά προκειμένου να διορθώσουν την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι επιθετικοί απέναντι στους μαθητές διαπιστώθηκε και σε μια μελέτη που διενεργήθηκε στην Αυστραλία από τον Riley και τους συνεργάτες του (2010). Στα πλαίσια της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την επιθετικότητά τους στην απαράδεκτη συμπεριφορά των μαθητών και στην αποτροπή της παρέκκλισής τους από τους κανόνες της τάξης.

Μια ακόμη έρευνα εκπονήθηκε για να διερευνηθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής επιθετικών τεχνικών διαχείρισης της σχολικής τάξης και τον τύπο της επαγγελματικής εκπαίδευσης που έχει ο εκπαιδευτικός. Στην έρευνα συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία της Αυστραλίας, ενώ τα αποτελέσματα δείχνουν πως το φύλο των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική βαθμίδα όπου

διδάσκουν (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια) σχετίζονται με τη χρήση επιθετικών τεχνικών διαχείρισης της τάξης. Μάλιστα, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν πιο ήπιες μεθόδους διαχείρισης είναι περισσότερο διατεθειμένοι να κατανοήσουν τους λόγους της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης (Romí et al., 2016).

Σε μια ολλανδική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Tartwijk και τους συνεργάτες του (2009) όπου συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε ότι θεωρούνται καλοί διαχειριστές της τάξης εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επικεντρώνονται στον έλεγχο και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, μέσω της καθοδήγησης των δραστηριοτήτων των μαθητών και σαφών κανόνων. Οι ερευνητές κατέληξαν, ακόμη, πως οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παροτρύνουν τους μαθητές, ώστε να συμμορφωθούν με τους κανόνες, με τη χρήση λογικών επιχειρημάτων και όχι μέσω επιχειρημάτων εξουσίας.

Οι 9 από τους 12 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς φάνηκε πως δίνουν σημασία στην ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των ίδιων και των μαθητών τους και στη διατήρησή τους, με σκοπό να καταστεί ευκολότερη η διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, από τους 12 συμμετέχοντες, οι 11 δήλωσαν ότι προσπαθούν να ενισχύσουν την προσοχή των μαθητών και πως ανταμείβουν τους μαθητές τους, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζουν ποιες είναι οι ανταμοιβές.

Οι Αμερικανοί ερευνητές Osher et al. (2010) διερεύνησαν το ρόλο της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στη διατήρηση της τάξης και την αποτροπή ανάπτυξης μη επιθυμητών συμπεριφορών. Η ανασκόπηση που πραγματοποίησαν, οδήγησε στο συμπέρασμα, πως κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει και να διατηρεί τη συνεργασία των μαθητών στις τρέχουσες δραστηριότητες για να επικρατεί η τάξη. Οι ερευνητές τονίζουν, πως η διαχείριση της τάξης σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη συλλογικών δράσεων. Μέσω αυτών ενισχύεται η θετική συμπεριφορά και η αυτοπειθαρχία των μαθητών, η αναγνώριση και ο διάλογος, ενώ αποτρέπεται η αταξία και η παρέκκλιση.

Επιπροσθέτως, οι Korpershoek et al. (2014) προσπαθώντας να διαπιστώσουν ποιες είναι οι αποτελεσματικότερες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, πραγματοποίησαν συστηματική ανασκόπηση αξιοποιώντας έρευνες που δημοσιεύθηκαν τη χρονική

περίοδο 2003-2013. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν, πως η εφαρμογή διαφορετικών τεχνικών διαχείρισης της τάξης οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα και πως δεν αρμόζει η εφαρμογή μιας μόνο μεθόδου σε οποιαδήποτε περίπτωση.

Τέλος, ο Postholm (2013) αξιοποιώντας τη μέθοδο της ανασκόπησης ερευνών, συμπεραίνει, πως ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν αρκετές γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Αλλά, ακόμη και σε περίπτωση απόκτησης γνώσεων, δεν είναι αυτονόητη η εφαρμογή τους σε πρακτικό επίπεδο. Επίσης, κατέληξε στο συμπέρασμα, πως η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο διαχείρισής της και άσκησης της πειθαρχίας.

3.2 Ελληνική βιβλιογραφία

Σε έρευνα που εκπόνησαν οι Καδιανάκη και Ανδρεαδάκης (2010), αξιοποιήθηκε δείγμα 621 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τις τεχνικές, οι οποίες θεωρούνται αποτελεσματικές για τη διαχείριση της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο σωστός σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας καθώς επίσης και η καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθιστούν σημαντικούς παράγοντες πρόληψης και αντιμετώπισης της απειθαρχίας.

Μια πρόσφατη έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και, πιο συγκεκριμένα αν αναπτύσσουν ένα παρεμβατικό, αλληλεπιδραστικό ή μη επεμβατικό τρόπο διαχείρισης. Στην έρευνα συμμετείχαν 438 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε 17 δημοτικά σχολεία της χώρας και αξιοποιήθηκε η μέθοδος της στατιστικής ανάλυσης για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να ακολουθούν το παρεμβατικό μοντέλο όσον αφορά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Koutrouba et al., 2018).

Οι Zachos et al. (2016) εκπόνησαν έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων, των πεποιθήσεων και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και την επίτευξη της πειθαρχίας στη σχολική τάξη. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, τα κυριότερα ευρήματα της οποίας δείχνουν, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη σχολική απειθαρχία

ως ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, πως οι θετικές αλλά και οι αρνητικές τους συμπεριφορές επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά εστιάζουν στη διαμόρφωση των κανόνων της τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές, γεγονός που συντελεί στην ανάπτυξη καλών σχέσεων.

Από τον Little και τους συνεργάτες του (2009) διεξήχθη έρευνα με σκοπό τη σύγκριση των πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ και την Ελλάδα. Το δείγμα για τις Ηνωμένες Πολιτείες αποτέλεσαν 149 εκπαιδευτικοί και το ελληνικό δείγμα αποτέλεσαν 97 εκπαιδευτικοί. Στα πλαίσια της έρευνας τέθηκαν ερωτήματα στους συμμετέχοντες αναφορικά με τους κανόνες και τις πρακτικές διαχείρισης των σχολικών τάξεων. Τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια για τα δύο δείγματα, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη χρήση εμπειρικά αποτελεσματικών διαδικασιών διαχείρισης της τάξης, όπως είναι η ανάπτυξη κανόνων και η θετική ενίσχυση των μαθητών σε σχετικά υψηλές συχνότητες.

Ο Δουλγέρης (2014) διεξήγαγε έρευνα όπου συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την ανάδειξη των αιτιών εκδήλωσης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη και τους τρόπους διαχείρισης από τους εκπαιδευτικούς. Βάσει των αποτελεσμάτων, η κυριότερη αιτία της ατίθασης συμπεριφοράς των μαθητών είναι η οικογένειά τους. Σε ό,τι αφορά στις μεθόδους διαχείρισης διαπιστώθηκε, πως οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ως επί το πλείστον τη μέθοδο των αμοιβών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν καταρτίζονται επαρκώς σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών.

Η Δημοπούλου (2018) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων για τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη μαθητική συμπεριφορά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 152 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αξιοποιήθηκε η πρωτογενής, ποσοτική έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό το διάλογο, προάγοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, με σκοπό την προαγωγή της υποδειγματικής συμπεριφοράς.

Σε έρευνα της Βράκα (2017) συμμετείχαν 165 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με ζητήματα διαχείρισης συμπεριφορών που παρεκκλίνουν από τους κανόνες της σχολικής τάξης. Σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αναφέρει την εξασφάλιση εμπιστοσύνης των μαθητών ως κύρια μέθοδο άσκησης πειθαρχίας στην τάξη. Επίσης, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών μέσω της συζήτησης και η θετική ενίσχυση με τη χρήση αμοιβών αναδείχθηκαν αποτελεσματικές μέθοδοι διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Τέλος, η Καραμανέ (2013) εκπόνησε μελέτη με σκοπό να διερευνηθεί η σημασία της σχολικής πειθαρχίας και οι μέθοδοι ποινών που χρησιμοποιούνται στις περιπτώσεις παρέκκλισης των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 419 φοιτητές παιδαγωγικών σχολών και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες θεωρούν αποτελεσματικές τις αυστηρές ποινές, όπως είναι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, η ενημέρωση των κηδεμόνων καθώς επίσης και η αποβολή. Ενώ, θεωρούν αναποτελεσματικές τις μεθόδους που σχετίζονται με μείωση της βαθμολογίας και με επίπληξη του παρεκκλίνοντα.

3.3 Ερευνητικό έλλειμμα

Είναι αξιοσημείωτο, πως στο εξωτερικό έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών αναφορικά με την εκδήλωση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στο εξωτερικό οι διαστάσεις που λαμβάνουν αυτές οι συμπεριφορές υπερβαίνουν το φυσιολογικό όριο και συχνά αγγίζουν το όριο της εγκληματικότητας. Πιθανόν, η συχνότητα αλλά και οι διαστάσεις αυτών των συμπεριφορών να έχουν οδηγήσει στη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών που αφορούν στο συγκεκριμένο ζήτημα και κατ' επέκταση στην διαχείριση αυτών των συμπεριφορών.

Εντούτοις, στην Ελλάδα δεν έχει διεξαχθεί ικανοποιητικός αριθμός ερευνών αναφορικά με την εκδήλωση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και την αντιμετώπισή τους στα πλαίσια διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί στα πλαίσια διπλωματικών εργασιών και αφορούν κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για υλοποίηση περισσότερων σχετικών ερευνών στη χώρα μας.

Έτσι λοιπόν, μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρείται η συμβολή στην επιστημονική κοινότητα προκειμένου να καλυφθεί, κατά το δυνατόν, αυτό το έλλειμμα και μέσα από την εξαγωγή αποτελεσμάτων να εμπλουτιστεί η υπάρχουσα βιβλιογραφία και να δοθεί το έναυσμα για μελλοντική έρευνα.

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Με αφορμή το νέο ΦΕΚ το οποίο προβλέπει την εφαρμογή μόνο λεκτικών ποινών από τους εκπαιδευτικούς, υλοποιήθηκε η παρούσα εργασία η οποία διερευνά το φαινόμενο της παρέκκλισης των μαθητών από την τήρηση των κανόνων της σχολικής ζωής. Ειδικότερα, η έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση και την αντιμετώπιση της παρέκκλισης. Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο της έρευνας γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές αντιλαμβάνονται την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και τις περιπτώσεις στις οποίες μια συμπεριφορά, σύμφωνα με την άποψη τους, είναι παρεκκλίνουσα, αλλά και η συχνότητα με την οποία αυτές εμφανίζονται. Επίσης, διερευνώνται οι μορφές τις οποίες μπορεί να έχει μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, οι παράγοντες και οι αιτίες που τις επηρεάζουν και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τις διαχειριστούν. Ακόμα, εστιάζοντας στο ΦΕΚ, που αποτέλεσε την αφορμή υλοποίησης της έρευνας, διερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό αλλά και τις ποινές γενικότερα. Συνοψίζοντας, εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και την αιτία εμφάνισής της, οι μορφές και η συχνότητα στην οποία την συναντούν και οι τρόποι με τους οποίους προσπαθούν να την διαχειριστούν.

Άρα, μπορεί σε αυτό το σημείο να ειπωθεί πως **στόχος** της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει πως βιώνουν οι εκπαιδευτικοί την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη και στη συνέχεια πως διαχειρίζονται την τάξη προκειμένου να την αντιμετωπίσουν.

Στο πλαίσιο του εν λόγω ερευνητικού στόχου, κρίνεται απαραίτητη η διατύπωση κάποιων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν στην παρούσα έρευνα:

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σε τι μορφή και συχνότητα εκδηλώνονται οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στα σχολεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
3. Ποιοι τρόποι/πρακτικές επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο;
4. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με την απουσία ποινών όπως ορίζεται από το σχολικό κανονισμό (ΦΕΚ) για την αντιμετώπιση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς;

Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων, είναι μείζονος σημασίας για την επιστημονική κοινότητα. Ειδικότερα, καθώς η ελληνική έρευνα σχετικά με το εν λόγω θέμα είναι ελλιπής, η κάτωθι ποιοτική έρευνα στοχεύει στον εμπλουτισμό της υφιστάμενης βιβλιογραφίας και συνεπώς η σημασία της για την ακαδημαϊκή κοινότητα είναι ιδιαίτερη.

Για ν' απαντηθούν τα ανωτέρω ερωτήματα, η έρευνα χωρίζεται σε 4 άξονες.

Άξονας 1: Ορισμός, συχνότητα και μορφές εκδήλωσης

Άξονας 2: Παράγοντες – αιτίες εμφάνισης

Άξονας 3: Τρόποι – πρακτικές αντιμετώπισης

Άξονας 4: Βαθμός συμφωνίας με το νέο ΦΕΚ

4.2 Μέθοδος Έρευνας

Ως μέθοδος έρευνας καλείται ο τρόπος, μέσω του οποίου ο εκάστοτε ερευνητής προσεγγίζει το υπό μελέτη θέμα του, ώστε να συλλέξει τα δεδομένα. Τα εν λόγω δεδομένα θα αξιοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1997).

Η έρευνα που εκπονείται στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας υλοποιείται με την αξιοποίηση της ποιοτικής μεθοδολογίας, για να συγκεντρωθούν από τις προφορικές απαντήσεις των συμμετεχόντων ποιοτικά δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά θα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας (Creswell, 2011).

Κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας καθίσταται η συμμετοχή μικρού αριθμού συμμετεχόντων σε σχέση με την ποσοτική έρευνα. Επιπροσθέτως, δεν αποσκοπεί στην ανάδυση γενικών τάσεων, αλλά στην εξαγωγή ειδικών δεδομένων (Κυριαζή, 2002).

Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε καθηγητές που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, γίνεται λόγος για σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Κυριαζή, 2011).

Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η συνέντευξη, προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για το εν λόγω θέμα και να εκφραστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων χωρίς περιορισμούς. Όπως αναφέρει η Κυριαζή (2002), η συνέντευξη αποτελεί ένα είδος συζήτησης μεταξύ του ερευνητή και του συμμετέχοντα. Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία περιλαμβάνει προκαθορισμένα ερωτήματα. Ωστόσο, υπάρχει η ευελιξία να προστεθούν επιπλέον ερωτήματα ή να παραληφθούν άλλα αν κριθεί αναγκαίο (Robson, 2010).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το πρώτο τρίμηνο του 2019, στα μέσα δηλαδή της σχολικής χρονιάς. Η περίοδος αυτή δεν επιλέχθηκε τυχαία. Κατά την περίοδο αυτή οι καθηγητές έχουν ολοκληρώσει την αξιολόγηση του πρώτου τετραμήνου των μαθητών και εν γένει τις υποχρεώσεις τους ως προς την καταγραφή απουσιών και εγγράφων που αφορούν στη σχολική ζωή, και επομένως είναι διαθέσιμοι να αφιερωθούν στις απαιτήσεις της παρούσας μελέτης. Να σημειωθεί ότι εδώ συνέβη κάτι το απρόσμενο, ενώ περιμέναμε να είναι περισσότερο διαθέσιμοι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, στην πράξη συναντήσαμε το ακριβώς αντίθετο, να μην είναι διαθέσιμοι αλλά να είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Αυτό ενδεχομένως να συνέβη διότι οι γυναίκες, παρόλο που έχουν κατά μέσο όρο λιγότερο χρόνο λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων, ωστόσο, ασχολούνται με την έρευνα και ψάχνουν ερμηνείες και απαντήσεις στα γεγονότα που αφορούν τη δουλειά τους και εν γένει την καθημερινότητά τους. Προσπαθήσαμε, ωστόσο, να υπάρχει μια ,κατά το δυνατόν, ισορροπία στον αριθμό γυναικών και ανδρών.

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της ημι-δομημένης συνέντευξης που οδήγησαν στην επιλογή της ως ερευνητικό εργαλείο στα πλαίσια της παρούσας έρευνας (Βάμβουκας, 2006; Miles & Huberman, 1994):

- Παρέχει ευελιξία, διότι μπορούν να γίνουν αλλαγές στον οδηγό συνέντευξης αν κριθεί αναγκαίο.
- Οι ερωτήσεις είναι δυνατόν να διαμορφωθούν και διαφοροποιηθούν ανάλογα με τους συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά τους.
- Υπάρχει η δυνατότητα καθοδήγησης από τον ερευνητή και αναδιατύπωσης μιας ερώτησης, στην περίπτωση που δεν καταστεί αυτή σαφής. Έτσι λοιπόν, αυξάνονται οι πιθανότητες για εξαγωγή σαφών και ολοκληρωμένων συμπερασμάτων.
- Ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να ζητήσει επεξηγήσεις από τον ερευνητή.
- Ο ερευνητής μπορεί να παρέμβει αν κριθεί αναγκαίο, λόγω της άμεσης αλληλεπίδρασης που υπάρχει.
- Ο ερευνητής, εκτός από τις απαντήσεις μπορεί να καταγράψει και άλλες αντιδράσεις ή συμπεριφορές των συμμετεχόντων, όπως είναι οι μη λεκτικές αντιδράσεις.
- Ο ερευνητής μπορεί να εκμαιεύσει πολλές και σημαντικές πληροφορίες που αφορούν στις πεποιθήσεις και τις αξίες του συμμετέχοντα.

Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα που αφορούν στο υπό εξέταση θέμα και χωρίζεται σε 4 υποενότητες.

4.3 Δεοντολογία της έρευνας

Κάθε έρευνα που πραγματοποιείται πρέπει να ακολουθεί τον κώδικά δεοντολογίας (Creswell, 2011). Έτσι λοιπόν, αυτό συνέβη και στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σαφώς και ενδελεχώς για το σκοπό εκπόνησης της έρευνας. Επίσης, ενημερώθηκαν ότι δεν πρόκειται να διαρρεύσουν τα προσωπικά τους στοιχεία, όπως το όνομα, το επώνυμο και το σχολείο στο οποίο διδάσκουν.

Κάποιες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά ή μέσω Skype λόγω απόστασης αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις κατόπιν επιθυμίας των ερωτώμενων, επομένως ενημερώθηκαν ότι η συζήτηση θα ηχογραφηθεί και ότι μπορεί να προχωρήσει η διαδικασία, εφόσον το διαβεβαιώσουν οι ίδιοι.

Ως ερευνήτρια προσπάθησα να μη φέρω τους συμμετέχοντες σε δύσκολη θέση και τους τόνισα πως αν δεν επιθυμούν να απαντήσουν σε κάποια από τις ερωτήσεις, μπορούν να το δηλώσουν, ώστε να παραλειφθεί η εκάστοτε ερώτηση. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας ερωτώμενος δε δυσκολεύτηκε να απαντήσει, αντιθέτως θεωρούμε ότι του δόθηκε η δυνατότητα να συζητήσει για ένα θέμα το οποίο τον απασχολεί στην καθημερινή συνδιαλλαγή με τους μαθητές του και έδειξαν να έχουν βαθιά επιθυμία να εκθέσουν τις σκέψεις και του προβληματισμούς τους.

Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις οι ερωτώμενοι, ακόμη και μετά το πέρας της συνέντευξης, συνέχιζαν να συζητούν και κάποιοι εξέφρασαν ακόμη και βιώματα τα οποία δεν ήθελαν να καταγραφούν στη συνέντευξη και φυσικά αυτό έγινε απολύτως σεβαστό.

4.4 Μέσο συλλογής δεδομένων και ανάλυση δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο μαγνητόφωνο. Να σημειωθεί, πως δεν προέκυψε κάποιο πρόβλημα με τη χρήση του μαγνητοφώνου. Εντούτοις, στις συνεντεύξεις οι οποίες δεν πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, κάποιες φορές προέκυψαν προβλήματα με τον ήχο και υπήρξαν παρεμβολές που οφείλονταν στο σήμα του κινητού τηλεφώνου.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και η γραπτή αποτύπωση των απαντήσεων. Έπειτα, κωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες, ώστε να μην προκύψουν προβλήματα κατά την ανάλυση. Ειδικότερα, για τις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός «Ε» και δίπλα ο αριθμός της κάθε ερώτησης, δηλαδή Ε1, Ε2, Ε3,34 κ.ο.κ. Επίσης, για τους συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός «Σ» που συνοδεύεται από τον αριθμό του κάθε συμμετέχοντα, δηλαδή Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5 κ.ο.κ.

Εν συνεχεία, έγινε η ανάλυση των συνεντεύξεων, για την πραγματοποίηση της οποίας ορίστηκαν κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες αποτελούν πολύ βασικό στοιχείο για την αποκωδικοποίηση των κειμένων της ποιοτικής έρευνας. Οι κατηγορίες ανάλυσης ορίστηκαν με βάση τις 4 υποενότητες στις οποίες χωρίστηκε η συνέντευξη και οι οποίες αποτελούν τους 4 κύριους άξονες του υπό διερεύνηση θέματος. Ειδικότερα, οι κύριοι αυτοί άξονες που ορίστηκαν για τη διερεύνηση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στην τάξη είναι:

- Ορισμός, συχνότητα και μορφές εκδήλωσης
- Παράγοντες – αιτίες εμφάνισης
- Τρόποι – πρακτικές αντιμετώπισης
- Βαθμός συμφωνίας με το νέο ΦΕΚ

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν τις κατηγορίες ανάλυσης που προέκυψαν από τη μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων προκειμένου να γίνει η ανάλυση των δεδομένων με μεγαλύτερη ακρίβεια. Κάθε ένας από τους πίνακες αφορά έναν από τους κεντρικούς άξονες της έρευνας, οι οποίοι με τη σειρά τους αφορούν στο ζήτημα το οποίο αποπειράται να διερευνήσει κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Ερώτημα 1: Σε τι μορφή και συχνότητα εκδηλώνονται οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στα σχολεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Ορισμός
Δείκτες	Άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας
	Παράβαση κανόνων σχολείου
	Φθορά ξένης περιουσίας
	Επαναλαμβανόμενη
	Αποκοινωνικοποίηση - απομόνωση
	Ασεβής συμπεριφορά σε εκπαιδευτικούς
2	Συχνότητα
Δείκτες	Διαλλείματα
	Πριν τις γιορτές
	Τέλη σχολικής χρονιάς
	Αρχή σχολικής χρονιάς
	Καθημερινά
	Αρχές της εβδομάδας
	Εκδρομές
	Όταν λείπουν καθηγητές
	Τελευταία ώρα
	Μια φορά τον μήνα
	Μια φορά την εβδομάδα
	Αυξανόμενη

Πίνακας 1: Κατηγορίες ανάλυσης του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Ερώτημα 2: Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Εξωτερικοί παράγοντες
Δείκτες	Οικογένεια
	Κοινωνικός περίγυρος
	Καταγωγή
	Διαδίκτυο

	Μόδα - πρότυπα
	Στερεότυπα
2	Ενδοσχολικοί παράγοντες
Δείκτες	Τάξη
	Είδος σχολείου
	Περιοχή
	Είδος μαθήματος
3	Προσωπικά χαρακτηριστικά
Δείκτες	Ζωηρός
	Αρχηγικές τάσεις
	Επιδόσεις
	Ευαισθησία
	Αντιμετώπιση δυσκολιών
	Αναζήτηση επιβεβαίωσης - ανασφάλειες
	Αποκοινωνικοποίηση
	Φύλο
	Ψυχικές διαταραχές

Πίνακας 2: Κατηγορίες ανάλυσης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Ερώτημα 3: Ποιοι τρόποι/πρακτικές επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Σύλλογος
Δείκτες	Αναζήτηση αιτιών
	Κλιμακωτή αντιμετώπιση
	Συζήτηση
	Αποβολή
	Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος
	Ενημέρωση κηδεμόνων
2	Εκπαιδευτικός
	Παραπομπή στον διευθυντή
	Ωριαία αποβολή
	Συζήτηση

Δείκτες	Παρατήρηση
	Επίπληξη
	Ενδιαφέρον και διασκεδαστικό μάθημα
	Βαθμολόγηση συμπεριφοράς
	Συνέπεια
	Συμμετοχικό μάθημα
	Αποβολή από την τάξη
	Διατήρηση ηρεμίας
	Αυστηρότητα

Πίνακας 3: Κατηγορίες ανάλυσης του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Ερώτημα 4: Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή διαφωνούν σχετικά με την απουσία ποινών όπως ορίζεται από το σχολικό κανονισμό (ΦΕΚ) για την αντιμετώπιση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Συμφωνία
Δείκτες	Καλύτερη διαχείριση
	Ανακάλυψη αιτιών και τρόπων αντιμετώπισης
	Όφελος υπέρ του μαθητή
	Υπαρξη κλιμάκωσης
2	Διαφωνία
Δείκτες	Εκμετάλλευση της κατάστασης από τους μαθητές
	Δεν υπάρχει ουσιαστική εφαρμογή
	Υπαρξη χαλαρότητας
	Υποβίβαση εκπαιδευτικού

Πίνακας 4: Κατηγορίες ανάλυσης του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος

Κεφάλαιο 5. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία και τα προσωπικά δεδομένα των ερωτώμενων, η ερευνήτρια σημείωσε για τις ανάγκες της έρευνας ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, αυτά ήταν το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, οι σπουδές, η προϋπηρεσία και τα σχολεία στα οποία διδάσκουν.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 9 γυναίκες και 6 άνδρες. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο διαθέσιμες απ'ότι οι άνδρες, κάτι το οποίο μας εξέπληξε. Σχετικά με την ηλικία τους οι 6 είναι ηλικίας 30-39 ετών, οι 8 είναι ηλικίας 40-49 ετών και μόνο ένας συμμετέχων είναι 50 ετών. Αναφορικά με το αντικείμενό τους, στην έρευνα συμμετείχαν επτά (7) φιλόλογοι, δύο (2) μαθηματικοί, δύο (2) βιολόγοι, ένας (1) φυσικός, ένας (1) μουσικός, ένας (1) τεχνολόγος και ένας (1) γυμναστής.

Όλοι οι συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι τρεις (3) έχουν λάβει τη βασική εκπαίδευση, οι δέκα (10) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και μόλις δύο (2) άτομα είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Επιπροσθέτως, οκτώ (8) άτομα έχουν λάβει επιμόρφωση και επτά (7) άτομα όχι. Κανένας δεν έχει λιγότερο από τρία (3) έτη προϋπηρεσία και κανένας περισσότερα από είκοσι τρία (23) έτη. Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι οκτώ (8) είναι άγαμοι και οι επτά (7) έγγαμοι.

Τέλος, αναφορικά με τον τόπο υπηρεσίας τους, οι περισσότεροι (11 άτομα) διδάσκουν σε σχολεία της Ηπείρου, δύο (2) σε σχολεία της Αθήνας, ένα (1) άτομο στο Μεσολόγγι και ένα στη Θεσσαλονίκη.

5.2 Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά

5.2.1 Ως προς τις μορφές εκδήλωσης

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές είναι όλο και συχνότερες στα σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού και ουσιαστικά πρόκειται για τις συμπεριφορές των μαθητών που δε συνάδουν με τους κανόνες του σχολείου. Μπορούν να εκδηλωθούν με διάφορες

μορφές. Στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας συμπεριλήφθηκαν έξι (6) ερωτήματα σχετικά με τις μορφές και τη συχνότητα του φαινομένου σε Γυμνάσια της Ελλάδας. Οι απόψεις που εκφράστηκαν, συνάδουν με τους ορισμούς που έχουν δοθεί στο θεωρητικό πλαίσιο (Hanımoglu, 2018). Στην ερώτηση σχετικά με τον ορισμό της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, έδωσαν όλοι οι συμμετέχοντες με ακρίβεια τον ορισμό της, όπως έχει διατυπωθεί από πολλούς συγγραφείς και ερευνητές. Ειδικότερα, οι ερωτώμενοι της έρευνας αντιλαμβάνονται την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο ως παράβαση των κανόνων αυτού. Σε αυτούς μπορεί, αρχικά, να συμπεριληφθεί η άσκηση βίας, σωματικής και λεκτικής. Ειδικότερα έχουν αναφερθεί από τους ερωτώμενους καυγάδες ανάμεσα σε μαθητές, πειράγματα εντός της τάξης και φαινόμενα bullying. Στα πλαίσια αυτής της μορφής, οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να συνεχιστούν και εκτός του σχολείου, όπως πολύ χαρακτηριστικά σχολιάζεται:

Σ8 *«Σ' ένα πολύ σοβαρό περιστατικό που είχε γίνει, ήμασταν μέσα στο σχολείο και γινόταν από την ώρα που ήταν μέσα στο λεωφορείο για να γυρίσουν στα σπίτια τους και συνεχιζόταν και στο χωριό. Δηλαδή, τα παιδιά που εμπλεκόταν κυρίως σε αυτό ήταν από το ίδιο χωριό και μιλάμε για ζύλο, για εξευτελισμούς πολύ σοβαρούς μπροστά σε όλα τα παιδιά του σχολείου και μέσα στο λεωφορείο. Επίσης, αρκετά «χοντρό» για μένα είναι να πηγαίνουν και να γράφουν πράγματα σε τοίχους για άλλα παιδιά και σε σημεία που μπορεί να τα βλέπει ο καθένας. Και είναι άλλο να το κάνεις αυτό για έναν φίλο σου που ξέρει ποιος είναι και άλλο είναι μια ωραία μέρα να έρθει ένα παιδί στο σχολείο και να βλέπει τα απίστευτα, γραμμένα σ' έναν τοίχο ή στο θρανίο του.».*

Σ12 *«Το πιο έντονο που έχω παρατηρήσει ήταν απειλή με σπασμένο γυαλί για να τραυματίσει το συμμαθητή του. Το είχε φέρει στο λαιμό».*

Επίσης, η απρεπής και αγενής συμπεριφορά η οποία μπορεί ακόμα και να απαξιώνει τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρθηκε περισσότερες από μία φορές η κατοχή κινητού εντός του σχολείου. Επίσης, αναφέρθηκε η χαλαρή συμπεριφορά από την πλευρά των μαθητών στην οποία μπορεί να έχουν και τα πόδια επάνω στο θρανίο:

Σ6 *«Ένα παιδί το οποίο δεν έχει όριο και νομίζει ότι μπορεί να διακόπτει, να διεκδικεί για τον εαυτό του οτιδήποτε εν ώρα μαθήματος. Τέτοιου είδους πράγματα».*

Σ7 *«Αν έχει το κινητό ενώ εγώ κάνω μάθημα ή αν κάθεται μ' έναν τρόπο λες και είμαστε στο καφενείο ή αν μου μιλάει στον ενικό».*

Επίσης, εκτός από την επιθετική συμπεριφορά, παρεκκλίνουσα χαρακτηρίστηκε και η απομονωμένη συμπεριφορά αποκοινωνικοποίησης, στην οποία τα παιδιά είναι ήσυχα, σιωπηλά και δε συμμετέχουν στο μάθημα ή στις άλλες κοινωνικές δραστηριότητες:

Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει σωματική βία και απειλή για τραυματισμό.

Σ13 *«Έχω παρατηρήσει ένα παιδάκι, το οποίο ήταν τελείως απομονωμένο από την αρχή ως το τέλος. Δηλαδή από την πρώτη Λυκείου που μπήκε μέχρι το τέλος. Και προφανώς ήρθε από το Γυμνάσιο και επειδή έτυχε το λύκειο το συγκεκριμένο να μην έχει bullying καθόλου, δηλαδή το φροντίζουμε δια ροπάλου αυτό, το μόνο που κέρδισε ερχόμενο στο Λύκειο είναι ότι απλά δεν το χτύπαγαν. Αλλά και πάλι ήταν απομονωμένο...»*. Σε αυτή την περίπτωση αναφέρεται η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στην οποία ο μαθητής δεν παρουσιάζει αρνητικότητα ενάντια στους υπόλοιπους αλλά στον εαυτό του, μένοντας απομονωμένο.

Στα πλαίσια της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς αναφέρθηκε και η φθορά ξένης παρουσίας, στην προκειμένη περίπτωση δημόσιας παρουσίας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως αναφέρθηκε ότι για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά παρεκκλίνουσα πρέπει να είναι συστηματική και επαναλαμβανόμενη και να μην δέχεται αυτόν τον χαρακτηρισμό από μεμονωμένο γεγονός ορισμένων περιστάσεων.

Γενικότερα, ως παρεκκλίνουσα συμπεριφορά θεωρείται εκείνη η οποία είναι αρνητική προς τους άλλους ανθρώπους που βρίσκονται εντός του σχολικού χώρου και εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου δημιουργώντας προβλήματα. Στην αντίθετη πλευρά, παρεκκλίνουσα θεωρείται η συμπεριφορά στην οποία το άτομο που την εκδηλώνει δεν έχει καμία συμμετοχή στις λειτουργίες του σχολείου.

Σ4 *«...γιώθω συνεχώς σε τέτοιες περιπτώσεις ότι υπάρχει θυμός, ο οποίος βγαίνει προς οτιδήποτε είναι εύκαιρο και από τη στιγμή που η τάξη και ο καθηγητής είναι μια μορφή εξουσίας, βγάζει το θυμό απέναντι σε αυτή τη μορφή εξουσίας»*. Στην εν λόγω περίπτωση θεωρείται ως εκτόνωση εσωτερικού θυμού σε οποιαδήποτε ευκαιρία.

Επομένως, η επιθετικότητα, η λεκτική και η σωματικά βία, η αντιπαράθεση με τους καθηγητές και η φασαρία στην τάξη αποτελούν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο και συναντώνται από τους συμμετέχοντες. Επίσης, μία καθηγήτρια αναφέρεται και στην απομόνωση ενός παιδιού ως είδος παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς(Σ13). Ακόμα, αναφέρθηκαν και κάποιες πολύ πιο ήπιες συμπεριφορές

ως παρεκκλίνουσες, όπως παιδιά τα οποία δεν φέρνουν τετράδια και πηγαίνουν απροετοίμαστα στο σχολείο ή παιδιά υπερβολικά χαλαρά ενώ έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις έντονης παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως φθορά ξένης περιουσίας και απειλή συμμαθητή με χρήση γυαλιού. Παρατηρείται, έτσι, ένα μεγάλο εύρος έντασης στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Επίσης, το bullying και η κοροϊδία προς συμμαθητές αναφέρεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Σ3, Σ4, Σ8 και αποτελεί ένα φαινόμενο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία γενικότερα, καθώς μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες για το παιδί και τη σχολική κοινότητα. Ενώ, η εκπαιδευτικός Σ12 κάνει λόγο για επιθετικότητα των παιδιών που οφείλεται σε χαρακτηρισμούς άλλων παιδιών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Σ1 και Σ15 αναφέρουν τη χειροδικία μεταξύ μαθητών ως είδος παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ14 αναφέρουν ως μορφή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς την έλλειψη σεβασμού στις καθηγητές και την αμέλεια απέναντι στις υποχρεώσεις του. Ενώ, ως παρέκκλιση αναφέρεται και η φθορά ξένης περιουσίας από την καθηγήτρια Σ9. Τέλος, στην περίπτωση παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες αναφέρεται από την Σ11 συμμετέχουσα η υπερκινητικότητα, η αδυναμία συγκέντρωσης και η επιθετικότητα, που οφείλεται κατά κύριο λόγο στη φύση της δυσκολίας. Τα ανωτέρω επιβεβαιώνει και ο Herbert (1996) όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Παρακάτω αναφέρονται μερικά ακραία παραδείγματα παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς από τους ερωτώμενους:

Σ2 «Προσωπικά είχα, αυτό είναι πολύ ευαίσθητο θέμα που θα πω τώρα, είχα δεχτεί σεξουαλική επίθεση από μαθητή, ο οποίος ήταν τρία αγόρια και τους παράτησε η μητέρα, δηλαδή και εγώ για αυτό δεν το προχώρησα γιατί ήξερα ότι έψαχνε να βρει τη μαμά του σε μένα. Και είχα στεναχωρηθεί τρομερά διότι εγώ δεν φοράω κανένα κοντό ρούχο δεν φοράω καν αμάνικο προσέχω πάρα πολύ δηλαδή και τα παιδιά με ξέρουν και ξέρουν τι ρόλο παίζω.»

Σ12 *«Είχαν προσπαθήσει να κάνουν κατάληψη και τα τρία. Αλλά δεν τους βγήκε, δεν τα κατάφεραν, άνοιξε την πόρτα ο διευθυντής και μετά σαν αντεκδίκηση, τους ήρθε η φαινή ιδέα εν ώρα λειτουργίας του σχολείου να κλειδώσουν τις πόρτες του σχολείου που βρισκόταν μέσα στο κτίριο με αλυσίδα και φεύγοντας (δίπλα έχει ένα δάσος) έριξαν*

ένα μεγάλο βαρελότο στο δάσος, το οποίο σημαίνει ότι αν δεν το είχαμε παρατηρήσει εγκαίρως και πριν βαρέσει το κουδούνι από το κυλικείο υπήρχε κίνδυνος να φωνάζει κάποιος απότομα φωτιά, να μην μπορούν να βγουν έξω από το κτίριο, να είναι κλειδωμένες οι πόρτες και να έχουμε συνωστισμό, μέχρι και νεκρούς, να περνάει το ένα πάνω από το άλλο, ήταν 200 παιδιά. Προφανώς φύγανε πετώντας, δεν το συζητάμε και μάλιστα όπως προβλέπεται από το νόμο. Δεν ήταν η πρώτη φορά που είχαν κάνει κάτι. Είχαν τιμωρηθεί με αποβολή, οπότε ήταν και τελείως σύννομο με αυτή τη μεγάλη αφορμή να μπορούν να πάρουν αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, γιατί η πυροσβεστική έσβησε τη φωτιά το δάσος δίπλα, το οποίο δεν θα έσβηνε στον αιώνα τον άπαντα. Ήταν πολύ χοντρό και ήταν γυμνάσιο. Οι γονείς ζήτησαν να τους δώσω μία δεύτερη ευκαιρία και εμείς τους είπαμε ότι αυτή ήταν η δεύτερη ευκαιρία γιατί τους είχαμε ξανά καλέσει σε προηγούμενη παράβαση. Είναι ιδιαίζουσα περίπτωση. Εμένα η άποψή μου σε όλα αυτά ήταν πάντα ότι αν το κόστος που έχει το παιδί δεν σέρνει το γονέα δεν θα έχει αποτέλεσμα, θα πάει σε ένα άλλο σχολείο και θα γυρίσει σε ένα χρόνο που λήγει η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Αν το καλοσκεφτείς δεν έχει αντίκρισμα. Αν όποια ζημιά κληθεί ο γονέας δια νόμου να την πληρώσει θα έχει αποτέλεσμα, οτιδήποτε χτυπάει στην τσέπη μας έχει για μας αξία πια και αυτό φαίνεται.»

5.2.2 Ως προς τη συχνότητα

Στα πλαίσια της διερεύνησης της συχνότητας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο, έγινε ερώτηση στους εκπαιδευτικούς αν παρατηρούν την εμφάνισή της σε συγκεκριμένες εβδομάδες ή μέρες της εβδομάδας ή του μήνα. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, φαίνεται πως υπάρχει μεγαλύτερη ανησυχία στους μαθητές την περίοδο πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς αλλά και στην αρχή της σχολικής χρονιάς από μερικούς. Επίσης, αναφέρθηκε η ίδια αναστάτωση και πριν από τις περιόδους διακοπών λόγω εορτών, από τις οποίες οι μαθητές γυρνούν πιο ήρεμοι. Ακόμα, αναφέρθηκε στην αρχή της εβδομάδας μεγαλύτερη ανησυχία, λόγω του ότι ξεκουράζονται το σαββατοκύριακο και έχουν περισσότερη ενέργεια, αλλά και στο τέλος της εβδομάδας. Ακόμα, στις τελευταίες ώρες εμφανίζεται περισσότερη έντονη συμπεριφορά από τους μαθητές. Επίσης, οι εκδρομές φαίνεται πως αποτελούν σημείο αναφοράς για εκδήλωση έντονων συμπεριφορών, καθώς λίγες μέρες πριν τις μεγάλες εκδρομές αναφέρθηκε χαλαρότητα τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και των καθηγητών. Επιπροσθέτως, στις περιπτώσεις που τα παιδιά επιθυμούν εκδρομή η

οποία δεν πραγματοποιείται, εμφανίζονται έντονες συμπεριφορές. Τα διαλλείματα, επίσης, αναφέρθηκαν ως χρονική στιγμή στην οποία οι αρνητικές συμπεριφορές είναι πιο έντονες σε σχέση με τη διάρκεια του μαθήματος.

Πιο γενικά, φαίνεται πως για κάθε σχολείο δεν υφίσταται η ίδια συχνότητα. Αναφέρθηκε πως αυτή εξαρτάται από τον εκάστοτε μαθητή και από το μέγεθος της παρέκκλισης. Επίσης, μερικοί δήλωσαν πως κάθε μέρα σημειώνονται περιστατικά παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά και συχνότητες όπως μία φορά την εβδομάδα ή το μήνα. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται, πως οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών αποτελούν συχνό φαινόμενο και εκδηλώνονται είτε σε καθημερινή βάση είτε αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα. Ειδικότερα, οι εννέα (9) εκ των δεκαπέντε (15) συμμετεχόντων (Σ1, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14, Σ15) αναφέρουν την εκδήλωση τέτοιου είδους συμπεριφορών ως συχνό φαινόμενο στη σχολική τάξη. Ενώ, οι συμμετέχοντες Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ13, δηλαδή οι έξι (6) συμμετέχοντες αναφέρουν πως δεν αποτελεί συχνό φαινόμενο. Μάλιστα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως μπορεί να παρατηρήσουν κάποιο περιστατικό παρέκκλισης περίπου μία φορά το μήνα.

Σ8 *«Δεν είναι και καθημερινό φαινόμενο. Αλλά μια φορά μέσα στη βδομάδα ή στις δύο. Δεν είναι καθημερινό φαινόμενο, αλλά είναι αρκετά συχνό. Δηλαδή, για μένα και μια φορά στις δύο βδομάδες να συμβεί, είναι πολύ».*

Σ15 *«Μπορεί να γίνονται δύο τρεις φορές την εβδομάδα ή και λιγότερο. Δεν υπάρχει κάτι σταθερό σε αυτό. Δεν μπορούμε να πούμε, ότι είναι μετρήσιμο ούτε και συγκρίσιμο».*

Σ7 *«Όχι, δε μπορώ να το δω χρονικά. Εννοώ, ότι στο ένα σχολείο μπορεί να το παρατηρήσω, στο άλλο σχολείο όχι. Και πάλι έχω συναντήσει λίγο μια διαφορά ανάμεσα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Δηλαδή, δεν τίθεται θέμα μια φορά τη βδομάδα ένας μαθητής να κάνει αυτό. Αλλά, το έχω συναντήσει. Μπορεί να έχω έναν αντίθετο μαθητή, ο οποίος θα τύχει να μου πετάξει κουβέντα στον ενικό».*

Όσον αφορά την συχνότητα, ο Σ1 την τοποθετεί σε συνάρτηση με άλλα χαρακτηριστικά, ώστε να μπορέσει αυτή να καθορισθεί. Ειδικότερα:

Σ1 *«Καθημερινά υπάρχουν φαινόμενα και διαμαρτυρίες για τέτοιου είδους συμπεριφορές. Στατιστικά συμβαίνει πολύ συχνά και έχει σημασία τι έκταση θα*

δώσουμε εμείς στα γεγονότα και πως θα σταματήσουμε εμείς κάθε ενέργεια. Επίσης, εξαρτάται από το πώς αξιολογεί κάποιος μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά».

Αξίζει να παρατεθεί σε αυτό το σημείο η χαρακτηριστική απάντηση του Σ10, σχετικά με τη συχνότητα και την ένταση αυτών των συμπεριφορών:

Σ10: «Υπάρχουν συγκεκριμένοι μαθητές οι οποίοι το κάνουν αρκετά συχνά. Νομίζω εμφανίζεται αρκετά συχνά και πιστεύω μέσα στα χρόνια, αυτό που βλέπω και τουλάχιστον αυτό που ακούω από τους παλαιότερους, είναι ότι το ζήτημα αυτό εκλαμβάνεται, έτσι για να το πω και λίγο πιο χαρακτηριστικά, πρόσφατα μου λέει μία άλλη συνάδελφος «αυτό δεν είναι προαύλιο σχολείου είναι προαύλιο φυλακής» μου κάνει.»

Και συνεχίζει:

Σ10: «Όταν αρχίζουν τα παιδιά και κουράζονται, δηλαδή όταν υπάρχουν πάρα πολλές εβδομάδες συνεχόμενου μαθήματος χωρίς κάποια δραστηριότητα ή κάποιο περίπατο, οι γιορτές που υπάρχουν οι σχολικές, εκεί τα παιδιά αρχίζουν και γίνονται όλο και πιο νευρικά. Ειδικά βέβαια την τελευταία μέρα πριν από γιορτές για να πω πάλι μία φράση μιας Θεολόγου που είχα είχε έρθει Παρασκευή πριν από Πάσχα και λέει «δεν πειράζει εγώ πήρα το ηρεμιστικό μου θα βγει η μέρα» αυτό είχε πει.»

Επομένως, φαίνεται πως την συχνότητα εκδήλωσης την επηρεάζουν στοιχεία τα οποία γίνονται εμφανή σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, όπως η κούραση η οποία σημειώνεται σε εβδομάδες συνεχούς μαθήματος και δεν υπάρχει στην αρχή της εβδομάδας, ενώ είναι πιο έντονη σε τέλη μαθητικών περιόδων. Ακόμα, η επικείμενη παύση μαθημάτων μπορεί να σηματοδοτεί την εμφάνιση των συμπεριφορών, είτε πρόκειται για εορτές, καλοκαίρι είτε για σαββατοκύριακα, κενά καθηγητών και εκδρομές.

5.3 Παράγοντες εμφάνισης

5.3.1 Εξωτερικοί παράγοντες

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλουν ώστε να εμφανιστεί μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, σημειώθηκαν κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες, δηλαδή στοιχεία που δεν αφορούν το σχολείο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Ο συχνότερος από αυτούς, ο οποίος και σημειώθηκε ως ο συχνότερος όλων των παραγόντων, ήταν η οικογένεια και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Η οικογένεια είναι υπεύθυνη για την αρχική διαπαιδαγώγηση του παιδιού, όπως αναφέρεται από τους ερωτώμενους, ενώ το σχολείο έχει δευτερεύοντα ρόλο σε αυτή. Χαρακτηριστικά σε αυτή διαδραματίζουν το μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκουν οι γονείς, καθώς στις περιπτώσεις όπου αυτοί βρίσκονται σε ανώτερη κοινωνική τάξη ασχολούνται λίγες ώρες με τα παιδιά τους ή τους κάνουν όλα τα χατίρια με σκοπό αυτά να «καλομαθαίνουν». Αντίθετα, στις περιπτώσεις που πρόκειται για οικογένεια χαμηλότερης κοινωνικής τάξης, οι γονείς είναι αμόρφωτοι και δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις διαπαιδαγώγησης του παιδιού. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που η στάση των γονέων δημιουργεί την συμπεριφορά του παιδιού είναι το ακόλουθο:

Σ13 «Ξεκινάει από τους γονείς και εφόσον δεν υπάρχει η υποστήριξη ή η κατανόηση τους για την ύπαρξη κάποιου προβλήματος, δεν μπορεί να υπάρξει προκοπή. Βέβαια για να φτάσει το παιδί εκεί πέρα, ευθύνεται ο γονέας κατά τη γνώμη μου. Συγκεκριμένα θυμάμαι παιδί, το οποίο ήταν μαζεμένο, δεν μιλούσε και θεωρούσε επίτευγμα το ότι δεν τρώει ζύλο. Κάποια στιγμή καλέσαμε με τον διευθυντή του σχολείου την μητέρα του να της πούμε ότι έχει θέμα κοινωνικοποίησης. Βασικά δεν έχει καμία κοινωνικοποίηση. Η απάντησή της ήταν απίστευτη «Πάλι καλά. Τουλάχιστον δεν τρώει ζύλο». Και ήταν πιο δύσκολο να συνεννοηθείς με την μάνα και τον πατέρα, απ' ότι ήταν με το ίδιο το παιδί».

Στο πλαίσιο της οικογένειας αναφέρθηκαν και οι περιπτώσεις που οι γονείς του παιδιού είναι χωρισμένοι και αυτό αποτελεί έναν βασικό παράγοντα ώστε το παιδί να αποκτήσει στη συνέχεια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά. Όπως επίσης και η κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι ή αν η οικογένεια βιώνει κάποιο τραγικό περιστατικό.

Ο επόμενος εξωτερικός παράγοντας που αναφέρθηκε ήταν ο κοινωνικός περίγυρος. Δηλαδή, αν η περιοχή στην οποία βρισκόταν το σχολείο και έμενε ο μαθητής ήταν ήρεμη περιοχή υπήρχαν λιγότερες περιπτώσεις παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Ακόμα, αν επρόκειτο για αγροτική και επαρχιακή περιοχή, οι συμπεριφορές ήταν πιο έντονες. Ακόμα, το διαδίκτυο και τα πρότυπα που προωθούνται από τα διάφορα μέσα και τη μόδα είναι παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους ερωτώμενους. Ειδικότερα, αναφέρθηκε πως πλέον τα παιδιά ξενυχτούν λόγω του διαδικτύου και έρχονται σε επαφή με πρότυπα τα οποία δεν συμβαδίζουν με τα πρότυπα που συμφωνούν με το σχολείο:

Σ12 «Ξεκινάει καθαρά από την οικογένεια. Είναι, κυρίως, οικογένειες που δεν έχουν μεγάλη επαφή με τα παιδιά τους. Αυτά τα παιδιά είναι κουρασμένα και ξενυχτισμένα, λόγω της συχνής και αυξημένης χρήσης του διαδικτύου. Ένας λόγος θεωρώ ότι είναι αυτός. Όλο αυτό το έντονο που ζουν μέσω του διαδικτύου, ενδεχομένως, το μεταφέρουν και στην τάξη. Όλα αυτά που βλέπουν στο διαδίκτυο, με κάποιο τρόπο μεταφέρονται και στο σχολείο. Θεωρούν ότι πολλά από αυτά μπορούν να τα κάνουν και στο σχολείο».

5.3.2 Ενδοσχολικοί παράγοντες

Στο πλαίσιο των ενδοσχολικών παραγόντων, σημειώθηκαν και κάποιοι παράγοντες οι οποίοι συμβάλουν στην εμφάνιση συμπεριφορών, οι οποίοι αφορούν χαρακτηριστικά του σχολείου. Ειδικότερα, έγινε ερώτηση η οποία διερευνούσε αν το είδος του σχολείου και η τάξη παίζουν κάποιο ρόλο στην εμφάνιση παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς.

Αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζουν το είδος του σχολείου και η σχολική τάξη στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί Σ1 και Σ5 θεωρούν ότι στα γενικά σχολεία τα παιδιά είναι ήσυχα και ειδικότερα στην Α' Γυμνασίου, ενώ όσο μεγαλώνει η τάξη τόσο περισσότερες παρεκκλίνουσες συμπεριφορές παρατηρούνται. Αυτό συμβαίνει διότι στην πρώτη τάξη βρίσκονται σε μια διαδικασία αναγνώρισης του νέου περιβάλλοντος, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις δεν είναι πλέον «ψαρωμένοι». Επίσης, σε μεγαλύτερη ηλικία ίσως να τους απασχολούν ζητήματα της εφηβείας, όπως ένας έρωτας, τα οποία τους κρατούν ψυχολογικά απασχολημένους και δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για να προκαλέσουν πλέον. Ακόμη, οι Σ7, Σ8, Σ11, Σ13,

Σ15 πιστεύουν, πως οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές αυξάνονται στις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ σε ό,τι αφορά στο είδος του σχολείου έχουν παρατηρήσει ότι στα μικρότερα σχολεία η κατάσταση είναι καλύτερη και πιο ελεγχόμενη. Χειρότερη είναι η κατάσταση στις μεγαλύτερες τάξεις και κατά τον συμμετέχοντα Σ10. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες Σ2, Σ4, Σ6, Σ12, Σ14 τονίζουν πως στο Γυμνάσιο και όσο μικρότερη είναι η τάξη τόσο πιο έντονες είναι οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές.

Σ4 «Εγώ στις περιπτώσεις που έχω συναντήσει, θα έλεγα ότι πάνω- κάτω τα ίδια αγόρια με τα ίδια κορίτσια. Το ίδιο ποσοστό. Δεν έχω συναντήσει μεγάλη διαφορά. Σχετικά με την τάξη, νομίζω στην τρίτη Γυμνασίου εκδηλώνεται πιο έντονα.... δεν έχω διδάξει σε άλλες δομές, μόνο σε Γυμνάσιο. Οπότε δε μπορώ να έχω εικόνα... δεν μπορώ να επιβεβαιώσω ότι στο Λύκειο και στο ΕΠΑΛ είναι πιο ζωνρά τα παιδιά, γιατί δεν έχω δουλέψει. Δεν έχω η ίδια γνώμη».

Σ8 «Στα πλαίσια του Γυμνασίου νομίζω, ότι εκεί στη Δευτέρα με Τρίτη Γυμνασίου είναι που γίνονται αυτές οι συμπεριφορές, όχι τόσο στα πρωτάκια. Δηλαδή, τα πρωτάκια μπαίνοντας στο Γυμνάσιο είναι λίγο ψαρωμένα λες και είναι πρώτη Δημοτικού. Περνάει αρκετό χρονικό διάστημα ούτως ώστε να μπορέσεις να πεις, ότι ένα παιδί προσαρμόστηκε στο Γυμνάσιο. Έχει φύγει το πρώτο τετράμηνο και οδεύουμε προς το τέλος της χρονιάς. Επίσης, αρχίζει από τα μέσα της δευτέρας Γυμνασίου και μετά, που είναι και λίγο η εφηβεία και στην Τρίτη Γυμνασίου θεωρούν, ότι είναι μεγάλοι, του χρόνου θα είναι Λύκειο. Οπότε, τα πιο πολλά περιστατικά, που έχω δει εγώ, δεν αφορούν παιδιά πρώτης Γυμνασίου. Αφορούν από τη μέση της δευτέρας και μετά.

Το είδος του σχολείου δεν παίζει ρόλο. Απλά το μικρό σχολείο έχει την ευκολία, ότι είναι λίγο πιο οικογενειακή η κατάσταση και είναι πιο εύκολο να γνωρίζεις πράγματα για τα παιδιά. Δηλαδή, γνωρίζεις τους γονείς, την οικογένεια των παιδιών. Από την άλλη όμως, σ' ένα μικρό σχολείο είναι πιο λίγοι και οι καθηγητές. Και είναι συχνό φαινόμενο στα μικρά σχολεία, ο καθηγητής να πηγαίνει σε 3- 4 σχολεία. Αντίθετα, σ' ένα μεγάλο σχολείο οι περισσότεροι καθηγητές είναι μόνο σ' ένα σχολείο. Οπότε, έχουν το χρόνο να γνωρίσουν καταστάσεις και τα παιδιά.»

Ακόμα, το είδος του μαθήματος βρέθηκε πως παίζει ρόλο. Ειδικότερα, μαθήματα τα οποία θεωρούνται δευτερεύοντα και δεν απασχολούν σε τόσο μεγάλο βαθμό τους μαθητές, είναι πιο πιθανό να σημειώσουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, όπως είναι η μουσική.

Από τις ανωτέρω απαντήσεις καθίσταται σαφές, πως κατά τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές εκδηλώνονται περισσότερο στην Β' & τη Γ' Γυμνασίου, καθώς στην Α' Γυμνασίου τα παιδιά έχουν στο μυαλό τους τον εκπαιδευτικό ως αυθεντία και είναι περισσότερο «ψαρωμένα». Οι συμμετέχοντες που εξέφρασαν την αντίθετη άποψη, εστίασαν στο ότι τα παιδιά της Α' Γυμνασίου έχουν περισσότερο τη ζωηράδα του Δημοτικού, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά δείχνουν περισσότερη ωριμότητα. Ακόμη, διαπιστώνουμε πως τα μικρότερα σχολεία είναι εκείνα με τα λιγότερα περιστατικά παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, καθώς η κατάσταση είναι περισσότερο ελεγχόμενη. Στο σκέλος της ερώτησης που αφορά στο είδος του σχολείου και τη συσχέτισή του με την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, οι απαντήσεις των ερωτώμενων εστίασαν στο γεγονός ότι τα μικρά σχολεία είναι εκείνα που βρίσκονται συνήθως στην επαρχία όπου εκεί τα φαινόμενα παρέκκλισης είναι πολύ λιγότερα σε σχέση με εκείνα που βρίσκονται σε μεγάλες πόλεις.

5.3.3 Προσωπικά χαρακτηριστικά

Όσον αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά τα οποία προκαλούν τέτοιου είδους συμπεριφορές, η συνέντευξη διερεύνησε στοχευμένα, δίνοντας έμφαση στο φύλο. Οι περισσότερες απαντήσεις αναφέρουν πως οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές εμφανίζονται περισσότερο στα αγόρια, ωστόσο υπήρχαν και απαντήσεις που δήλωσαν πως δεν υπάρχει διαφορά στη συχνότητα ανάμεσα στα δύο φύλα, αλλά στον τρόπο. Ειδικότερα, τα αγόρια είναι πιο επιθετικά και βίαια, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο λεκτική βία και πιο πονηρά μέσα.

Σ8 «Βέβαια υπάρχει συνάφεια μεταξύ φύλου και παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Ας πούμε περιστατικά σωματικής βίας ή να παίζουν ξύλο στα διαλείμματα ή γενικότερα το να ασκούν σωματική βία στους συμμαθητές τους για οποιονδήποτε λόγο, αυτό είναι συμπεριφορά που συνήθως, αφορά τ' αγόρια. Τα κορίτσια δρουν διαφορετικά, απ' ότι έχω δει τουλάχιστον εγώ. Τα κορίτσια είναι αυτά, που θ' ασχοληθούν ας πούμε με το να διασπείρουν φήμες για ένα άλλο παιδί ή να χρησιμοποιήσουν πολύ τη γελοιοποίηση. Ειδικά, αν πρόκειται για κορίτσια, μεταξύ τους και φήμες θα διασπείρουν και η γελοιοποίηση παίζει μεγάλο ρόλο, αλλά και η απομόνωση πάρα πολύ. Η αλήθεια είναι, επίσης, ότι πιο συχνές συμπεριφορές μπορεί να παρουσιαστούν από κορίτσια μέσα στο σχολείο, παρά από αγόρια. Απλά τ' αγόρια τα προσέχουμε πολύ πιο εύκολα, επειδή

είναι αυτά που θα παίζουν ζύλο. Αλλά τα πιο απλά και καθημερινά και αυτά, που φέρνουν σε πολύ δύσκολη θέση ένα παιδί είναι πράγματα που κάνουν τα κορίτσια. Απλά κανείς δεν τους δίνει βάση. Δηλαδή, απ' τη στιγμή που δεν πέφτουν μπουνιές και δεν ανοίγει καμία μύτη, δεν το προσέχουμε και εμείς πολλές φορές.»

Σ6 «Τα αγόρια έχουνε πιο πολύ ζωηράδα. Τα κορίτσια είναι λίγο πιο «γλωσσούδες» που λέμε. έχουμε κρούσματα και στις τρεις τάξεις. Απλά όσο πιο μικρή είναι η τάξη, είναι μεγαλύτερη η ζωηράδα, επειδή είναι πολύ μικρή ηλικία. Δηλαδή, προστίθεται και αυτό, το οποίο εκλείπει όσο ωριμάζουν τα παιδιά.»

δεν έχω δουλέψει. Δεν έχω η ίδια γνώμη».

Σ5 «Τώρα σ' ότι αφορά το φύλο, παρόλο που ανέφερα και περίπτωση του κοριτσιού, θεωρώ ότι τα αγόρια είναι περισσότερο. Στην τρίτη Γυμνασίου παρατηρούνται περισσότερο τέτοια φαινόμενα. Έχει να κάνει και με την ανάπτυξη του παιδιού, που μπαίνει στην εφηβεία. Όλο αυτό μπορεί να επηρεάζει την ψυχосύνθεσή του. Δεν γνωρίζω αν επηρεάζει το είδος του σχολείου, γιατί δεν έχω εμπειρία και από το Λύκειο. Δεν το γνωρίζω αυτό, γιατί και τα παιδιά στην πρώτη Γυμνασίου, ας πούμε είναι πιο παιδιά. Ενώ στην Τρίτη Γυμνασίου αλλάζουνε λίγο. Οπότε στο Λύκειο είναι ακόμα πιο κοντά σ' αυτό που είπα στην τρίτη Γυμνασίου και ίσως να είναι πιο έντονο. Δεν ξέρω.»

Σ2 «Στα αγόρια νομίζω περισσότερο. Νομίζω στο Γυμνάσιο είναι περισσότερες οι παρεκκλίνοσες συμπεριφορές. Θεωρώ βέβαια, δεν μπορώ να είμαι πλήρως αντικειμενική γιατί στο Λύκειο έχω διδάξει μόνο στην πρώτη Λυκείου. Ενώ στο Γυμνάσιο διδάσκω για 23η χρονιά και έχω καθολική εικόνα του σχολείου.»

Σχετικά με τα υπόλοιπα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα άτομα τα οποία υιοθετούν τέτοιες συμπεριφορές είναι κυρίως δυναμικοί και επιβλητικοί χαρακτήρες, οι οποίοι έχουν ηγετικές και αρχηγικές τάσεις, μπορεί να είναι αρχηγοί παρέας ή πρόεδροι του δεκαπενταμελούς. Οι πράξεις τους αυτές αποτελούν αντικείμενο θαυμασμού από τους υπόλοιπους μαθητές και έτσι τις υιοθετούν. Ακόμα, αυτή η κατηγορία αποτελείται κυρίως από ζωηρά παιδιά. Η ανασφάλεια που μπορεί να έχουν από πολλά πράγματα τους οδηγεί σε αυτές τις συμπεριφορές ώστε να βρουν την επιβεβαίωση μέσα από αυτές.

Ακόμα, οι επιδόσεις στα μαθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο, σύμφωνα με κάποιους ερωτώμενους. Κάποιοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και

γι αυτό τον λόγο να εκφράζουν τις αδυναμίες αυτές με απαξίωση για το σχολείο γενικότερα. Επίσης, αναφέρθηκε η περίπτωση το παιδί να έχει κάποια ψυχολογική διαταραχή η οποία να χρειάζεται τη συμβολή γιατρού ή να μην έχει ακόμα διαγνωστεί, καθώς πολλοί γονείς αρνούνται να δεχτούν κάτι τέτοιο. Ακόμα αναφερόμενοι στην απομονωμένη άποψη της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, αυτά τα παιδιά χαρακτηρίζονται από αποκοινωνικοποίηση και ίσως μεγάλη ευαισθησία. Καθώς πρόκειται για συναισθηματικούς ανθρώπους, προτιμούν να μείνουν στην μοναξιά τους παρά να βιώσουν περισσότερα άσχημα συναισθήματα που ήδη έχουν βιώσει στο παρελθόν και αποδέχονται αυτή την κατάσταση ως την λογική και φυσιολογική.

5.4 Τρόποι διαχείρισης

5.4.1 Από το σύλλογο

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε ο τρόπος και οι πρακτικές που εφαρμόζονται για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, από την πλευρά του συλλόγου των καθηγητών αλλά και από την πλευρά των καθηγητών ατομικά σε επίπεδο τάξης.

Αρχικά, όσον αφορά στο σύλλογο, αναφέρθηκε κυρίως πως υπάρχει κλιμακωτή αντιμετώπιση των περιστατικών. Αυτή η κλιμάκωση ξεκινά από συζήτηση με το παιδί, στην προσπάθεια να εντοπιστούν οι αιτίες και οι λόγοι που το οδήγησαν σε αυτήν την συμπεριφορά, καθώς δεν υπάρχει περισσότερη γνώση της κατάστασης του παιδιού ώστε να γνωρίζουν τι την προκάλεσε, όπως μια άσχημη συνθήκη στο σπίτι. Επίσης, υπάρχει ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων και στη συνέχεια, σε περίπτωση μη συμμόρφωσης αρχίζουν να εφαρμόζονται οι ποινές, ξεκινώντας από αποβολές μίας ή περισσότερων ημερών και καταλήγοντας έως και σε αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Μάλιστα, αναφέρθηκε μια περίπτωση τριπλής αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος, ενώ σε έναν μαθητή άλλης περίπτωσης δόθηκε η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος λόγω των απουσιών, έτσι ώστε να μπορέσει να τις διορθώσει.

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός Σ1 αναφέρει ότι οι νέοι συνάδελφοί της αντιμετωπίζουν τους παρεκκλίνοντες με επιείκεια. Ωστόσο, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι ιδιαίτερα αυστηροί και επιλέγουν συχνά τις αποβολές ως μέσο τιμωρίας. Παρόμοια άποψη εκφράζει και η εκπαιδευτικός Σ4 αλλά και η Σ12 αναφέροντας ότι ο

σύλλογος διδασκόντων είναι αυστηρός και τιμωρητικός με τους παρεκκλίνοντες. Επίσης, ο συμμετέχων Σ9 συσχετίζει την ηλικία των εκπαιδευτικών με την αυστηρότητα. Δηλαδή, τονίζει πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές δεν δείχνουν ανοχή απέναντι σε τέτοιες συμπεριφορές.

Αντιθέτως, οι Σ2, Σ3, Σ5, Σ6, Σ11 αναφέρουν, πως ο σύλλογος ακολουθεί κλιμακωτά τις ποινές και δεν επιβάλλει αμέσως την τιμωρία, βάσει των προβλεπόμενων από την ισχύουσα νομοθεσία.

Ακόμη, από κάποιους συμμετέχοντες αναφέρθηκε, ότι η αντιμετώπιση του συλλόγου εξαρτάται από το κάθε περιστατικό (Σ7,Σ8, Σ10) αλλά και από τον εκάστοτε σύλλογο. Μάλιστα, η καθηγήτρια Σ10 αναφέρει πως στο φετινό σύλλογο προσπαθούν να βρουν τη ρίζα του προβλήματος, προκειμένου να το αντιμετωπίσουν.

Επίσης, οι Σ13 και Σ15 αναφέρουν, πως ο σύλλογος προσπαθεί να προσεγγίσει τα παιδιά, να γεφυρώσει τις μεταξύ τους σχέσεις και να αναπτυχθεί φιλικό κλίμα μέσα από τη συζήτηση, για ν' αντιμετωπιστεί η παρέκκλιση των μαθητών. Τέλος, ο εκπαιδευτικός Σ14 αναφέρει, πως στα χρόνια υπηρεσίας του δεν έχει συναντήσει κανέναν σύλλογο διδασκόντων να αντιμετωπίζει αυτές τις συμπεριφορές ακολουθώντας κοινή γραμμή.

Μια περίπτωση κλιμακωτής αντιμετώπισης είναι η ακόλουθη:

Σ15 «Αυτό που κάνουμε στο δικό μας σχολείο είναι να έχουμε την προσοχή μας στραμμένη στους μαθητές και εντός του μαθήματος και εκτός, όσο μπορούμε με διακριτικότητα. Όταν παρατηρούμε κάποιο φαινόμενο, αμέσως το συζητάμε και προσπαθούμε να το επιλύσουμε. Αν δούμε ότι είναι μια εύκολη περίπτωση, δεν προχωράμε σε κάποια άλλη δράση και το λύνουμε μεταξύ. Αν, όμως, είναι κάτι πιο σοβαρό θα ειδοποιήσουμε τους γονείς και θα ενημερωθούν οι αρμόδιοι για να δούμε πως θα δράσουμε πάνω σ' ένα τέτοιο φαινόμενο».

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί το σχόλιο του Σ14, στο οποίο αναφέρεται πως:

Σ14 «Αν και έχω περάσει από πολλά σχολεία, δεν έχω δει σχεδόν κανένα σχολείο να λειτουργεί ως σύστημα και να έχει μια ενιαία πολιτική για την αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών. Ο καθένας βάζει διαφορετικά όρια. Και αυτό έχει αποτέλεσμα τα παιδιά να παίρνουν μπερδεμένα μηνύματα. Επίσης, αποκλίνουσα συμπεριφορά έχουμε

καμιά φορά και από συναδέλφους[....]που έχουν υβριστική ή προσβλητική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά».

Ο ρόλος του γονέα έχει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες δε συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς αλλά τους απαξιώνουν προκειμένου να υποστηρίξουν το παιδί και να μη δεχθούν ότι αποτέλεσε πρόβλημα. Με αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρεται, δεν λύνεται το πρόβλημα διότι δεν αναζητούν την πηγή οι ίδιοι και δεν παρέχουν, στην ουσία, βοήθεια στο παιδί τους, κάτι για το οποίο μπορεί να μεριμνήσουν οι καθηγητές του.

Σ10 «Στο φετινό το σύλλογο έχουνε προσπαθήσει με πάρα πολλούς τρόπους να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα, δηλαδή πάντοτε καλούνε τους γονείς, έχουν ένα πολύ καλό σύστημα μέσω email, για να τους ειδοποιούν. Έχει τύχει συνάδελφοι μέσα στην τάξη να εφαρμόσουν διάφορες μεθόδους, όπως για παράδειγμα να απομονώσουν τον μαθητή από τους υπόλοιπους, να του αλλάζουν τη θέση στα θρανία, αλλά η χειρότερη δουλειά δυστυχώς ή ευτυχώς γίνεται με τους γονείς. Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το πόσο συνεργάσιμοι είναι οι ίδιοι για να μπορέσουμε να καταλάβουμε ποια είναι η ρίζα του προβλήματος».

Επομένως, γίνεται κατανοητό πως ο κάθε σύλλογος λειτουργεί διαφορετικά. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν πως ακολουθείται η κλιμάκωση στις ποινές σύμφωνα με το νόμο. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι και εκείνοι που αναφέρουν, ότι οι παρεκκλίνοντες αντιμετωπίζονται με αυστηρότητα.

Σ7 «Κάθε σύλλογος είναι διαφορετικός. Συνήθως λένε «Ο τάδε έκανε αυτό. Τι προτείνετε;». Μου έχει τύχει σε σύλλογος, η συνάδελφος στην οποία ο μαθητής είπε μια απαράδεκτη φράση, να προτείνει μια μέρα αποβολή και ο σύλλογος πρότεινε δύο μέρες. Και πήρε δύο. Εγώ για παράδειγμα ψήφισα τη μία, γιατί εφόσον η συνάδελφος που προσβλήθηκε θεωρεί ότι με τη μια μέρα αποβολή είναι καλυμμένη, γιατί εγώ να προτείνω κάτι παραπάνω. Οι περισσότεροι, όμως, ψήφισαν δύο μέρες. Δηλαδή, ο σύλλογος προτείνει και αποφασίζει».

Αυτός ο ερωτώμενος διαφώνησε με την επιβολή μεγαλύτερης τιμωρίας θεωρώντας την ανούσια, δίχως ωστόσο να αναφέρει τα αίτια που οδήγησαν τον σύλλογο στην απόφαση μιας μεγαλύτερης τιμωρίας η οποία δε χρειαζόταν.

5.4.2 Από τους εκπαιδευτικούς.

Οι ερωτήσεις της συνεντεύξεις, πέρα από επίπεδο συλλόγου, διερμήνησαν πως διαχειρίζονται σε ατομικό επίπεδο εντός της τάξης οι εκπαιδευτικοί τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Το αυταρχικό, το συλλογικό και το επιτρεπτικό μοντέλο διαχείρισης της τάξης αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Δρούλια, 2015).

Η συζήτηση σε ομαδικό και ατομικό πλαίσιο και η ανάπτυξη ευχάριστου και φιλικού κλίματος αναφέρεται από αρκετούς συμμετέχοντες ως μέθοδοι για να διαχειριστούν την τάξη (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Σ5 και Σ9 εστιάζουν στους κανόνες της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούν ως μέθοδο διαχείρισης της τάξης τον ορισμό κανόνων, ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές τα όρια και να ενεργούν ανάλογα.

Ακόμη, το συμμετοχικό μοντέλο επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς Σ7 και Σ9, οι οποίοι προσπαθούν να παρακινούν τους μαθητές να είναι ενεργητικοί μέσα στην τάξη, ώστε να επικρατεί ένα καλό κλίμα. Η εκπαιδευτικός Σ6 δεν ανέφερε κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο διαχείρισης διότι εργάζεται σε τμήμα ένταξης και ο ρόλος της είναι επικουρικός.

Επίσης, η εκπαιδευτικός Σ8 αναφέρει πως δεν ακολουθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά προσπαθεί να διαχειριστεί την τάξη χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Τέλος, ο Σ10 εστιάζει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, θεωρώντας πως αυτό θα έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στη σχολική όσο και στη κοινωνική τους ζωή.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως λύση να στείλουν ένα παιδί στο διευθυντή, αλλά όχι σαν την πιο συνηθισμένη λύση γιατί δεν μπορεί να γίνεται αυτό συνέχεια. Αντίθετα, πολλοί δήλωσαν ότι προσπαθούν με άλλα μέσα να αποτρέψουν την αποχώρηση του μαθητή από την τάξη, διότι αυτό το θεωρούν αποτυχία του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση μέσω της συζήτησης, ώστε να λυθεί έτσι το πρόβλημα. Στη συνέχεια χρησιμοποιούν την παρατήρηση ή την επίπληξη, ενώ αναφέρθηκε πως σε περιπτώσεις που χρειάστηκε να υψωθεί η φωνή τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά κάθε φορά. Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι θεωρούν πολύ βασικό να

είναι συνεπείς με τους μαθητές, δηλαδή όταν δηλώνουν ότι θα κάνουν κάτι, όπως αποβολή, να το κάνουν. Στην αντίθετη περίπτωση οι μαθητές δεν θα παίρνουν τους μετρητοίς τα λεγόμενα του καθηγητή και όπως αναφέρεται «το έχουν χάσει το παιχνίδι». Μια ακόμα μέθοδος είναι η βαθμολόγηση της συμπεριφοράς, στην οποία οι καθηγητές αναφέρουν στα παιδιά πως η συμπεριφορά τους θα αποτελέσει μέρος της βαθμολογία τους, ώστε να διατηρήσουν την ήρεμη κατάσταση της τάξης. Η διατήρηση της ηρεμίας θεωρείται από τους καθηγητές βασικό επίσης, καθώς δεν θα πρέπει να δείχνουν ότι χάνουν την ψυχραιμία τους αλλά ούτε και ότι δε νιώθουν άνετα στη θέση που βρίσκονται. Τέλος, προσπαθούν να διατηρούν το μυαλό του μαθητή απασχολημένο, μέσω ενδιαφέροντος και συμμετοχικού μαθήματος.

Σ3 «Εγώ, συνήθως, ξεκινώ με το διάλογο. Πάντα ρωτάω αυτά τα παιδιά γιατί κάνουν αυτό που κάνουν. Τι προσπαθούν να πετύχουν με αυτό.. Δεν τους επιβάλω εγώ κάποια ποινή, γιατί θεωρώ αυτό είναι θέμα συλλόγου. Απλώς, τους λέω ότι αυτό μπορεί να επηρεάσει τη βαθμολογία τους. Δηλαδή η συμπεριφορά τους, δεν είναι κάτι ανεξάρτητο στο σχολείο. Ακόμη και οι καλύτεροι μαθητές να είναι, αν έχουν μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί και να τους στοιχήσει στη βαθμολογία. Αυτό, με διάλογο μέσα στην τάξη».

Σ4 «Προσπαθώ όσο μπορώ να μην δίνω σημασία. Να μην κάνω το θέμα μεγαλύτερο απ' ότι είναι. Προσπαθώ, να πηγαίνω το θέμα στην πραγματική του διάσταση, ίσως και λίγο μικρότερη. Και προσπαθώ να επιμένω στο ότι εδώ κάνουμε το μάθημά μας ας πούμε. Και ότι άλλο είναι, να το διαχειριστούμε, να το συζητήσουμε εκτός τάξης. Προσπαθώ να δίνω αυτή την αίσθηση, ότι είμαι διαθέσιμη, εκτός της ώρας του μαθήματος να συζητήσουμε οτιδήποτε».

Σ5 «Δε θα έλεγα ότι μπορεί να ονομάσω, να πω ένα μοντέλο διαχείρισης. Βασικά επειδή είναι και μικρό το δυναμικό που έχω στην τάξη μου, αυτό δε γίνεται συνειδητά. Στην αρχή προσπαθώ να βάλω τα όρια και τους κανόνες της τάξης, ποιο είναι το μάθημα, ποιο είναι το νόημα του μαθήματος κλπ., οπότε κάπως έτσι γίνεται. Αλλά έχει να κάνει με το ότι έχω μικρό δυναμικό. Δεν ξέρω τώρα σε μεγαλύτερη τάξη, πως θα λειτουργούσα».

Σ8 «Εξαρτάται πάντα από το παιδί, που έχεις απέναντι. Δηλαδή, μπορεί να έχεις απέναντι ένα παιδί που να τους τραβήξει εκείνη τη στιγμή την προσοχή το να τους πεις «Τι θες εσύ;» ή αν είναι ένα παιδί που δεν ασχολείται με κάτι μπορείς να του δώσεις

κάτι ν' ασχοληθεί εκείνη τη στιγμή. Υπάρχουν, όμως, φορές που έχει χρειαστεί να βγάλω παιδί απ' τη τάξη, αλλά όχι μόνο για να μην ενοχλεί τ' άλλα παιδιά. Ίσως, ήταν και για εκείνο καλύτερα εκείνη τη στιγμή να βγει έξω και να πάει να πει λίγο νερό ή να πάρει λίγο αέρα. Δεν ήταν στο συλ της ωριαίας αποβολής. Και σε δεύτερο χρόνο, βέβαια, να κουβεντιάσω με το παιδί. Αλλά μέσα στη τάξη δεν είχα ποτέ ιδιαίτερα σοβαρά θέματα, για να κάνω κάτι απόλυτα δραστικό ή να μου έχει συμβεί κάτι που δεν ήταν ελέγξιμο μ' εύκολο τρόπο»/

Σ9 «Γενικότερα, εγώ δεν είμαι υπέρ των αποβολών. Δεν θεωρώ, ότι λειτουργούν αποτελεσματικά. Μάλιστα, κάποια παιδιά δεν ενδιαφέρονται αν θα πάρουν αποβολή. Επομένως, εγώ προσπαθώ μέσα από το διάλογο να δώσω κίνητρο στους μαθητές να φτιάξουμε τους κανόνες της τάξης, ώστε να είναι λειτουργική και να έχουμε την επιθυμητή συμπεριφορά. Δεν πετυχαίνει πάντα. Προσπαθώ να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, αν και δεν πετυχαίνει πάντα. Αλλά χρησιμοποιώ αυτό μοντέλο, το συμμετοχικό».

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτήν την ερώτηση φαίνεται να συνάδουν ως επί το πλείστον με τη σύγχρονη παιδαγωγική. Ειδικότερα, οι περισσότεροι ανέφεραν πως δε χρησιμοποιούν ποινές προκειμένου να διαχειριστούν τη σχολική τάξη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί Σ10, Σ14 & Σ15 χρησιμοποιούν ποινές ως τελευταία λύση.

Επίσης, οι εκπαιδευτικός Σ1 αναφέρει, πως προσπαθεί να κάνει το μάθημα ενδιαφέρον και να προσελκύσει την προσοχή των παιδιών. Η Σ3 παρόλο που δεν χρησιμοποιεί ποινές, ενημερώνει τους μαθητές πως η συμπεριφορά τους θα έχει επιπτώσεις στους βαθμούς τους.

Οι Σ2, Σ4, Σ9, Σ10 χρησιμοποιούν τη συζήτηση προκειμένου να πείσουν τους μαθητές να συμπεριφέρονται βάσει των σχολικών κανόνων. Η συζήτηση φάνηκε να επιλέγεται ως μέθοδος αντιμετώπισης τέτοιων συμπεριφορών και στα πλαίσια μιας ακόμη ελληνικής έρευνας (Δημοπούλου, 2018).

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες Σ9 και Σ11 αξιοποιούν την αποστέρηση κάποιου δικαιώματος του μαθητή, ώστε να τον αποτρέψουν από τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές. Οι Σ7 και Σ13 αναφέρουν, πως παρόλο που δεν είναι υπέρ των ποινών αν χρειαστεί φωνάζουν ώστε να επιβάλλουν την τάξη. Οι Σ8, Σ12 και Σ13 βγάζουν για μερικά λεπτά τους παρεκκλίνοντες μαθητές έξω από την τάξη προκειμένου να ηρεμήσουν και τους επαναφέρουν.

Επιπλέον, ο συμμετέχων Σ14 θέτει όρια και κανόνες εξ αρχής, με σκοπό να δεσμευθούν οι μαθητές ως προς την τήρησή τους. Μάλιστα, τον εν λόγω τρόπο αντιμετώπισης εφαρμόζουν συχνά οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, όπως έδειξαν και άλλες δύο έρευνες (Little και συν., 2009; Zachos et al., 2016)

Τέλος, η εκπαιδευτικός Σ6 δεν αναφέρθηκε σε συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης της τάξης, καθώς εργάζεται στην παράλληλη στήριξη και δεν άπτεται των αρμοδιοτήτων της.

Σ8 *«Εγώ ποινές στο δικό μου μάθημα δε χρησιμοποιώ, όχι. Όσες φορές έβγαλα από την τάξη ήταν περισσότερο για να βγει λίγο το παιδί το ίδιο απ' το πλαίσιο που βρίσκεται εκείνη τη στιγμή».*

Σ7 *«Δεν μου έχει τύχει σ' αυτά τα χρόνια που δουλεύω, που είναι αρκετά, να τραβήξουν εκείνα το σχοινί ή να τα τραβήξω εγώ. Υπήρχαν περιπτώσεις, που αν ήθελα θα μπορούσα να το τραβήξω εγώ και να εισηγηθώ στο διευθυντή αποβολή [...] Το maximum που έχω κάνει είναι να του πως «Βγες έξω τώρα» και με ύφος πολύ έντονο του τύπου ότι «δε σε θέλω στο μάθημα»». Χρήση εκφραστικού και φωνητικού μέσου για να διοχετευτεί στο παιδί το άσχημο αποτέλεσμα των πράξεων του σε συναισθηματικό επίπεδο.*

Σ12 *«Συνήθως, βγάζω τους μαθητές από την τάξη για ένα πεντάλεπτο, προκειμένου να ηρεμήσει λιγάκι η τάξη, γιατί μπαίνουν και τα υπόλοιπα παιδιά σε μια διαδικασία να μην παρακολουθούν και να χαλαρώνουν. Μετά από πέντε λεπτά τον επαναφέρω στην τάξη».*

Σ9 *«[...]δεν είμαι υπέρ του να βάλω απουσία ή να διώξω έναν μαθητή με αποβολή από την τάξη. Θεωρώ, ότι αυτό δεν τον βοηθάει ούτε να συγκεντρωθεί ούτε πετυχαίνει την επιθυμητή συμπεριφορά». Ακόμα ένας καθηγητής ο οποίος στοχεύει στην ρίζα του προβλήματος και όχι στην περιστασιακή παύση του.*

Σ9 *«Φέτος προσπάθησα να «κλέψω» κάποια δικαιώματά τους, όπως να τα κρατήσω σ' ένα διάλειμμα ή να κάνουμε μια συζήτηση για να μου εξηγήσουν τους λόγους. Δηλαδή, σαν ποινή εφαρμόζω τη στέρηση κάποιου δικαιώματός τους, που το θεωρούν πολύ σημαντικό».*

Επομένως, οι τρόποι αντιμετώπισης υπό την αυταρχική και τιμωρητική έννοια δε φαίνεται να χρησιμοποιούνται από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας.

Αντιθέτως, χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό η συζήτηση και ανάπτυξη κανόνων. Οι ποινές εφαρμόζονται σπάνια ως η έσχατη λύση, εφόσον δεν αποδίδουν οι υπόλοιπες.

Σχετικά με το αν υπάρχουν πιο αυστηροί καθηγητές και πιο επιεικείς, όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, δηλώνοντας πως πάντοτε κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι ελαστικοί σε σχέση με κάποιους άλλους. Οι εκπαιδευτικοί Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13 και Σ15 δεν συσχέτισαν την αυστηρότητα με την ειδικότητα των καθηγητών. Ωστόσο, ο συμμετέχων Σ15 αναφέρει πως υπάρχει συσχέτιση με τη συχνότητα που έρχονται σε επαφή τα παιδιά με τους καθηγητές.

Ενώ, οι Σ3, Σ9 και Σ14 εντοπίζουν συσχέτιση μεταξύ της ειδικότητας και της αυστηρότητας των καθηγητών. Οι Σ1, Σ3 και Σ9 θεωρούν πως οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί είναι οι πιο αυστηροί λόγω της φύσης των μαθημάτων που διδάσκουν και της συχνής τριβής που υπάρχει με τους μαθητές. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός Σ14 θεωρεί πως οι φιλόλογοι είναι πιο επιεικείς σε σχέση με τους μαθηματικούς.

Ορισμένοι συμμετέχοντες συσχέτισαν την αυστηρότητα με την ηλικία των εκπαιδευτικών, δηλώνοντας πως οι μεγαλύτερης ηλικίας καθηγητές είναι πιο αυστηροί (Σ6, Σ11).

Παρακάτω ακολουθούν, με αυτούσια τα λόγια των εκπαιδευτικών, μερικές περιπτώσεις τις οποίες ήταν δύσκολο να τις διαχειριστούν:

Σ13«*Το πιο δύσκολο που έχω αντιμετωπίσει είναι μία περίπτωση η οποία ήταν κυνική. Δηλαδή περίπτωση που ξέφυγε από την απλή παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και ήταν ξεκάθαρα παθολογική, αλλά δεν υπήρχε καμία διάθεση από τους γονείς να το αποδεχτούν. Ήταν πιθανόν, χωρίς να είμαι ειδικός, κάποια ήπια μορφή αυτισμού. Η συμπεριφορά αυτή περιλάμβανε κατέβασμα παντελονιών μέσα στην τάξη, χίλια δυο πράγματα, είχε ορμές τις οποίες δεν μπορούσε να ελέγξει. Ήταν σωματώδης, οπότε έπρεπε να το κυνηγάς από πίσω, να έχεις το νου σου. Είχε δύο γονείς οι οποίοι σε καμία περίπτωση δεν συνεργάζονταν και απλά έπρεπε να το διαχειριστώ».*

Σ12«*Το πιο έντονο που έχω παρατηρήσει ήταν απειλή με σπασμένο γυαλί για να τραυματίσει το συμμαθητή του. Το είχε φέρει στο λαιμό. Υπήρχε κάτω ένα σπασμένο τζάμι, το πήρε στα χέρια όταν αναφέρθηκε στη μητέρα του, η οποία τον είχε παρατήσει μικρό και είχε φύγει. Δηλαδή, τον πάτησε στο ευαίσθητο σημείο και αντέδρασε έτσι. Δεν ήμουν παρών, αλλά με φώναζαν και έτρεξα γρήγορα και προσπάθησα να σταματήσω τη*

διένεξη [...] μπήκαν σχεδόν ανάμεσα και είπα «Αν τραυματιστεί αυτός θα τραυματιστώ και εγώ». Δεν γινόταν ν' αντιμετωπιστεί αλλιώς το περιστατικό».

Σ10«Το πιο δύσκολο ήταν ένα μαθητή που είχα οποίος είχε παρεκκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, πετούσε πέτρες στο δίπλα το κτίριο, είχε πιάσει και όταν τον έπιασε από τον γιακά ο ιδιοκτήτης, του είπε ο μαθητής δείρε με θα σου κάνω μήνυση θα σου πάρω χρήματα. Εκεί ήταν μία πολύ δύσκολη περίπτωση γιατί ο πατέρας αυτού του παιδιού ήταν στη φυλακή και έτρωγε ζύλο και από τον αδερφό του. Ήταν δύσκολα γιατί το παιδί ένιωθε τελείως μόνο του. Οποιοσδήποτε προσπάθειες προσέγγισης προσπαθούν να γίνουν και από εμάς υπήρχε μία δυσπιστία έντονη. Ενώ είχε αρχίσει να εντάσσεται, να παίρνει λίγο τα πάνω του και να ανοίγεται λόγω της προβατικής συμπεριφοράς που είχε μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν, αποφασίστηκε κάποια στιγμή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος από τους συναδέλφους».

Σ2«Κυρίως στην αρχή της καριέρας μου, βέβαια στο πρώτο σχολείο που πήγαν ήταν πολύ δύσκολο, ήταν στην πλατεία Βάθης στην Αθήνα, εκεί ήταν πάρα πολύ δύσκολο και νομίζω το έχασα το παιχνίδι, δεν το κέρδισα ποτέ. Δεν είχα όμως και την υποστήριξη της διευθύντριας. Δηλαδή με εξέθετε μπροστά στα παιδιά μου έλεγε. Εκεί όμως ήταν πολύ περίπλοκη η σύσταση της προέλευσης των παιδιών, ήταν άλλες εθνικότητες, άλλο θρήσκευμα και εκεί πραγματικά ήταν πολύ δύσκολο [...]».

Σ4 «Μια κοπέλα η οποία είχε μείνει και αρκετές φορές στην ίδια τάξη και η οποία είχε την τάση να μιλάει πολύ επιθετικά προς όλους, είτε τους συμμαθητές της είτε εμένα, να αρνείται να κάνει οποιαδήποτε άσκηση, να αρνείται να έχει οποιαδήποτε συμμετοχή αλλά με έντονο τρόπο, με πολύ μεγάλη διαμαρτυρία. Και παράλληλα να προσπαθεί να προκαλέσει. Δηλαδή, έφερνε στην τάξη θέματα, όπως ας πούμε ότι κάνει χρήση ναρκωτικών ή άλλα τέτοια, τα οποία δεν ξέρουμε κατά πόσο ίσχυαν. Αλλά, προσπαθούσε διαρκώς, να τραβήξει το ενδιαφέρον με τέτοια θέματα. Και πολλές φορές χρησιμοποιούσε και άσχημες εκφράσεις προς τους συμμαθητές της. Αν κάποιος ένιωθε ότι την πείραζε, μπορεί να χρησιμοποιούσε και βρισιές απέναντι στους συμμαθητές της».

5.5 Αποψη για το νέο ΦΕΚ

5.5.1 Συμφωνία

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα το οποίο τέθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αφορούσε στη διερεύνηση της συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο ΦΕΚ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως προς την εφαρμογή του νέου ΦΕΚ. Σε αυτό το σημείο πρέπει να υπενθυμίσουμε, πως το ισχύον ΦΕΚ που ξεκίνησε να εφαρμόζεται στα σχολεία πριν από ένα χρόνο περίπου, προβλέπει την επιβολή ποινής μόνο από τον διευθυντή του σχολείου και η επιβολή αποβολής δίδεται από το σύλλογο των καθηγητών. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον τη δυνατότητα να επιβάλει κανένα είδος ποινής μέσα στην τάξη, παρά μόνο να κάνει λεκτική παρατήρηση στο μαθητή που δυσχεραίνει τη διδακτική διαδικασία (ΦΕΚ 120/Β/23-1-2018).

Έξι άτομα (Σ1, Σ5, Σ9, Σ11, Σ12, Σ15) δήλωσαν πως είναι υπέρ της εφαρμογής του ΦΕΚ. Οι λόγοι συμφωνίας οφείλονται στο γεγονός πως, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι, θεωρείται αυτονόητο πως πρέπει να υπάρχουν κλιμακωτές μέθοδοι διαχείρισης και με το νέο ΦΕΚ θα δοθεί μια ώθηση ώστε αυτό να τηρηθεί.

Αυτή η μέθοδος θα μπορέσει να έχει μεγαλύτερο όφελος για τον μαθητή και για την τάξη, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να ανακαλύψει άλλους τρόπους για να διασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, πέρα από το να βγάλει έξω κάποιον μαθητή. Με αυτό τον τρόπο γίνεται καλύτερη διαχείριση της τάξης και έτσι βελτιώνονται και οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές, μέσω της αναζήτησης νέων τρόπων να αλλάξει η συμπεριφορά τους.

Σ1 «Κακά τα ψέματα θεωρείται αυτονόητο, ότι θα ξεκινήσουμε από παρατήρηση, θα συνεχίσουμε με κάποιες επιπλήξεις και μετά θα πάμε σε ακραίες λύσεις, όπως είναι οι αποβολές ή η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Μέσα από την παρατήρηση και την επίπληξη θα πρέπει να βρούμε και εμείς τρόπους για να αλλάξουμε τη συμπεριφορά του μαθητή και να ψάξουμε αν υπάρχει κάτι στην πορεία του μαθήματος που οδηγεί ή προκαλεί αυτή τη συμπεριφορά. [...] κατά την προσωπική μου πείρα και τα προσωπικά μου βιώματα, με βρίσκει σύμφωνη και αποτελεί τρομερή πρόοδο, διότι δε γίνεται κάθε τόσο να αποβάλουμε και έναν μαθητή δύο και τρεις ώρες την εβδομάδα και να τον γράφουμε στο βιβλίο ποινών, δεν υπάρχει ουσία. Ίσως είναι καλύτερα, όπως είπα και νωρίτερα να τον επιβραβεύουμε, από το να κάθεται και να ακούει βαρετά αρχαία

καλύτερα να πάει να κάνει γυμναστική με τους άλλους. Έξω θα βρίσκεται, κάπου στο χώρο θα περιφέρεται. Με τον τρόπο αυτό και προσπαθούμε να βελτιώσουμε εμάς τους ίδιους, γιατί θα πρέπει να βρούμε, να σκεφτούμε, να υπάρξει μια ανατροφοδότηση μέσα από τη συμπεριφορά του, να αλλάξουμε και εμείς κάτι στη συμπεριφορά του/της». Είναι φανερό η συμφωνία της χρήσης του νέου ΦΕΚ η οποία φαίνεται πως συνάδει με την πρόοδο και την αυτοβελτίωση του εν λόγω καθηγητή.

Σ9«Είναι καλό που υπάρχει κλιμάκωση, όπως επίσης και ότι μπορούν να επέμβουν και άλλοι φορείς, προκειμένου να γίνει ακόμη και το πιο ακραίο, η αλλαγή περιβάλλοντος. Δηλαδή, θα πρέπει να περάσει από το Κ.Ε.Σ.Υ., από κάποιον άλλο φορέα που έχει ψυχολόγο. Δηλαδή, διερευνώνται και άλλες πλευρές του παιδιού. Σχετικά με τις μικρότερες ποινές, όπως της ωριαίας αποβολής, θα ήθελα να είναι λίγο πιο πρακτικές, ώστε να βοηθάμε περισσότερο το παιδί».

5.5.2 Διαφωνία

Οι εκπαιδευτικοί Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10 δεν είναι ούτε υπέρ ούτε κατά αυτού, καθώς πιστεύουν ότι σαν λογική είναι ορθό, ωστόσο πολλές φορές μπορεί να υποβιβάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, να επιφορτίζει το διευθυντή ή να μην αρμόζει η εφαρμογή του σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ ο καθηγητής Σ14 δήλωσε πως είναι κατά του ΦΕΚ διότι υποβαθμίζεται εμφανώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Σ2«[...]δεν είμαι τελείως υπέρ. Το θέμα είναι να μπορέσει το παιδί να κρατηθεί στην τάξη γιατί και εγώ έχω φτάσει πολλές φορές σε σημείο να βγάλω παιδί από την τάξη αλλά το φτάνω στα άκρα μέχρι να το βγάλω. Δεν θέλω, προσπαθώ να το κρατήσω μέσα, γιατί δεν ξέρω τι φτιάχνει στο γραφείο διαβάζοντας μυθολογία, για παράδειγμα. Έτσι βλέπει σαν τιμωρία το βιβλίο και όποτε βλέπει βιβλίο θα του φαίνεται τιμωρία, είναι κάτι άσχετο με το μάθημα και δεν διαβάζει απλά κοιτάει τις σελίδες. Δεν θεωρώ ότι γίνεται κάτι ουσιαστικό, εκτός και αν είναι σε τέτοιο σημείο έξαρσης η ανησυχία του που όντως δεν μπορείς να το κάνεις καλά. Παντού υπάρχουν διαβαθμίσεις. Δεν νομίζω ότι υπάρχει ένας κανόνας, η κάθε περίπτωση είναι κάπως ξεχωριστή». Σε αυτή την περίπτωση αναφέρεται η ανάγνωση του βιβλίου στα πλαίσια τιμωρίας και πως το παιδί μπορεί να συνδυάσει το βιβλίο με την τιμωρία στην συνέχεια. Αυτός είναι και ο λόγος που πρέπει να αποφεύγεται η έννοια της τιμωρίας.

Από τον Σ8 αναφέρεται μια πιθανή εκμετάλλευση της υφιστάμενης κατάστασης από τους μαθητές, οι οποίοι λόγω της μη ύπαρξης ποινών υιοθετούν την άποψη πως

μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν δίχως να υπάρχουν συνέπειες. Σε αυτό προστέθηκε η άποψη πως δημιουργείται μια κατάσταση χαλαρότητας. Λόγω αυτών, ο λόγος του εκπαιδευτικού υποβιβάζεται, καθώς δεν είναι πλέον στα χέρια του η κατάσταση και οι μαθητές το αντιλαμβάνονται αυτό. Υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη.

Σ14*«Δεν συμφωνώ ιδιαίτερα, γιατί θεωρώ ότι υποβιβάζει το ρόλο του δασκάλου. Ναι μεν δε θα έπρεπε να υπάρχουν ποινές, αλλά αυτό στοχοποιεί και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Είδα συναδέλφους να υποτιμούν άλλους συναδέλφους, οι οποίοι βάζουν ποινές. Θεωρώ, ότι είναι αντισυστημικό. Θα έπρεπε να υπάρχει συστημική προσέγγιση. Δηλαδή, αν ένας καθηγητής δυσκολεύεται να διαχειριστεί μια τάξη, να προσπαθεί όλο το σύστημα του σχολείου να βοηθήσει αυτόν τον συνάδελφο και εν τέλει και το μαθητή. Αυτό, όμως, πρέπει να γίνει χωρίς να παρέμβει στο έργο του».*

Ακόμα, αναφέρθηκε πως δεν υπάρχει ουσιαστική αλλαγή παρά τη θέσπιση του νέου νόμου. Δηλαδή, οι καθηγητές μπορούν να βγάζουν άτυπα τους μαθητές από την τάξη, δίχως να τους βάζουν απουσία και έτσι δεν φαίνεται πουθενά ότι δεν τηρήθηκε ο νόμος. Φυσικά, όπως αναφέρει ο Σ11 το κάθε σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει και να τροποποιήσει το νέο ΦΕΚ σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Ο Σ12 αναφέρει πως το νέο ΦΕΚ στην ουσία δεν φέρνει τίποτα νέο, αλλά επικαιροποιεί παλαιότερα ΦΕΚ.

Ο μοναδικός εκπαιδευτικός που δεν απάντησε άμεσα για τη γνώμη του έναντι του νέου ΦΕΚ ήταν ο Σ13. Ωστόσο, αναφέρθηκε σ' ένα σύστημα, το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά στη μείωση εμφάνισης πολλών περιστατικών παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών. Η απάντησή του παρατίθεται παρακάτω:

Σ13 *«Πρέπει ν' αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο πιστοποιείται τι έκανε το παιδί όλη τη χρονιά και μιλάω για όλες τις υπόλοιπες τάξεις».* Επιγραμματικά αναφέρει, ότι πρέπει το παιδί να βαθμολογείται για τη συνολική του επίδοση καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς για να είναι συγκεντρωμένο στο μάθημα και να μην κωλύει την διδακτική διαδικασία με τη συμπεριφορά του.

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η συνολική άποψη των καθηγητών για το ΦΕΚ θα πρέπει να μελετηθούν οι καταστάσεις στις οποίες έχουν διδάξει. Οι απόψεις της εν λόγω έρευνας διαφέρουν μεταξύ τους. Αυτό που μπορεί να γίνει φανερό είναι

πως οι ερωτώμενοι οι οποίοι συμφωνούν με το νέο ΦΕΚ είναι εκείνοι που αποσκοπούν να λύσουν το πρόβλημα και να βελτιώσουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Αποτελεί δηλαδή στόχο τους η βοήθεια του παιδιού με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και η βελτίωσή του ως άτομο. Από την άλλη, όσοι δεν είναι πολύ θετικοί με το νέο ΦΕΚ θεωρούν τις ποινές έναν τρόπο βοήθειας συνέχισης διεξαγωγής του μαθήματος χωρίς δυσκολίες. Θα μπορούσε να πει κανείς πως δεν αποσκοπούν στη βελτίωση του παιδιού που χρήζει βοήθειας, αλλά στη συνέχιση της βελτίωσης των παιδιών που έχουν ήδη καλή συμπεριφορά. Επομένως, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα σε μια τάξη που καθορίζει και την άποψη τους απέναντι στο νέο ΦΕΚ που αναφέρεται.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

Από την ανωτέρω ανάλυση καθίσταται σαφές πως η παρέκκλιση των μαθητών από τους σχολικούς κανόνες απασχολούσε πάντοτε την κοινωνία και γι' αυτό το λόγο εφαρμόζονταν διάφορα μέτρα με σκοπό την αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών. Ωστόσο, η επιβολή ποινών στους μαθητές έχει σημειώσει σημαντική αλλαγή σε βάθος χρόνου. Ειδικότερα, παλαιότερα εφαρμοζόταν από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα βίαιες μέθοδοι με σκοπό την αντιμετώπιση της απειθαρχίας των μαθητών, ακόμη και για συμπεριφορές που εκδηλώνονταν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Με το πέρασμα των ετών και την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, απαγορεύθηκε η άσκηση σωματικής βίας και σταδιακά εξαλείφθηκε κάθε αντιπαιδαγωγική μέθοδος. Έτσι λοιπόν, το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει εξαλειφθεί και επικρατεί πλέον το μαθητοκεντρικό μοντέλο. Ενώ, σε αυτό διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο διάφοροι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες.

Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και τα αίτια της αποδίδονται σε αρκετούς παράγοντες, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Να σημειωθεί, πως εκτός από το ρόλο των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Η πειθαρχία των μαθητών είναι αναγκαία στη σχολική τάξη, προκειμένου να επιτευχθούν και οι σκοποί μάθησης. Μάλιστα, η πειθαρχία δε συνεπάγεται τη στέρηση της ελευθερίας των μαθητών και για να επιτευχθεί πρέπει και ο εκπαιδευτικός να διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η αγάπη του για τα παιδιά και η εξειδίκευσή του σχετικά με τη διαχείριση της τάξης.

Το τελευταίο ΦΕΚ απαγορεύει ρητά ακόμη και την επιβολή αποβολής από τον εκπαιδευτικό. Να σημειωθεί πως το εν λόγω ΦΕΚ αποτέλεσε την αφορμή για την επιλογή του θέματος της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, αφορμή για την επιλογή του θέματος στάθηκαν και ορισμένα γεγονότα παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών που έγιναν γνωστά μέσω των ειδησεογραφικών καναλιών.

Ακόμη, μέσω της έρευνας που προηγήθηκε, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν την τάξη με τη χρήση διαφόρων μεθόδων, οι οποίες μπορεί να είναι είτε λεκτικές είτε μη λεκτικές και έχουν σκοπό να επαναφέρουν τον παρεκκλίνοντα μαθητή στην τάξη. Από την ανασκόπηση των ερευνών που πραγματοποιήθηκε φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τις αμοιβές, τη συζήτηση και την επικοινωνία ως τις αποτελεσματικότερες μεθόδους διαχείρισης της τάξης.

Εντούτοις, είναι μείζονος σημασίας να υλοποιηθούν περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με το ζήτημα διαχείρισης της σχολικής τάξης και των ποινών, ώστε να εξαχθούν πιο σαφή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διαχείρισης που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς.

Προκειμένου να εμπλουτιστεί η ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με το εν λόγω ζήτημα, πραγματοποιήθηκε έρευνα στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, όπου συμμετείχαν 15 καθηγητές που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκε η ποιοτική έρευνα μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης, προκειμένου να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιβολή ποινών και την ισχύ του νέου ΦΕΚ.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά δεκαπέντε εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι περισσότεροι είναι γυναίκες και διδάσκουν σε Γυμνάσια. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δεν αντιμετωπίστηκαν αξιοσημείωτες δυσκολίες, όπως επίσης ούτε και κατά την ανάλυσή τους. Προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη σαφήνεια και αποτελεσματικότητα στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες κατηγορίες ανάλυσης, πάνω στις οποίες βασίστηκε η ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων. Οι εν λόγω κατηγορίες βοήθησαν να προκύψουν κάποια συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να δώσουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** που τέθηκε είχε σκοπό να διερευνήσει τη συχνότητα και τις μορφές που συναντώνται οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως:

- Μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να εμφανιστεί με την μορφή σωματικής και λεκτικής – ψυχολογικής βίας, φθορά ξένης περιουσίας και στην προκειμένη περίπτωση φθορά δημόσιας περιουσίας του σχολείου, ασεβής συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς, αποκοινωνικοποίηση και απομόνωση ή γενικότερη παράβαση των κανόνων του σχολείου, όπως κατοχή κινητού και κάπνισμα από τους μαθητές. Ακόμα, προκειμένου να θεωρηθεί μια συμπεριφορά παρεκκλίνουσα πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενη και όχι να αναφέρεται σε μεμονωμένα γεγονότα.
- Όσον αφορά στην συχνότητα, οι χρονικές στιγμές και περίοδοι στις οποίες εμφανίζονται περισσότερο οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές είναι τα διαλλείματα, η αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς, οι περίοδοι πριν τις διακοπές των εορτών, η αρχή και το τέλος της εβδομάδας, οι τελευταίες ώρες της ημέρας, οι περίοδοι που απουσιάζουν καθηγητές και στο πλαίσιο εκδρομών. Σχετικά με το βαθμό συχνότητας, οι ερωτώμενοι απάντησαν πως συναντούν περιστατικά παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, καθημερινά, μια φορά την εβδομάδα ή μια φορά το μήνα. Επίσης, σχολίασαν πως η εν λόγω κατάσταση είναι αυξανόμενη με το πέρασμα του χρόνου.

Το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** που τέθηκε είχε σκοπό να διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλλουν ώστε να υιοθετηθεί μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά από τους μαθητές, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως:

- Ο βασικότερος εξωτερικός παράγοντας συμβολής είναι η οικογένεια, όπου μπορεί να παίζει ρόλο η κοινωνική τάξη, κάποιο τραγικό περιστατικό ή το γεγονός χωρισμένων γονιών. Το ίδιο εύρημα συναντάται και στην έρευνα του Δουλγέρη(2014) όπου η οικογένεια διαδραματίζει το σημαντικότερο παράγοντα εμφάνισης μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Άλλοι εξωτερικοί παράγοντες είναι ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού, η καταγωγή του, η ύπαρξη του διαδικτύου, η μόδα και τα πρότυπα που προβάλλονται από τα διάφορα μέσα.
- Στη συνέχεια, στην κατηγορία των ενδοσχολικών παραγόντων, παράγοντες είναι η τάξη του μαθητή, το είδος του σχολείου, η περιοχή στην οποία βρίσκεται και το είδος του μαθήματος.
- Τέλος, όσον αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να εκφραστεί από μαθητές ζωνρούς, που έχουν αρχηγικές τάσεις, με ανασφάλειες που ψάχνουν επιβεβαίωση. Ακόμα, οι επιδόσεις και οι δυσκολίες που πιθανώς να αντιμετωπίζει ο μαθητής αναφέρθηκαν επίσης από τους ερωτώμενους, όπως και η ύπαρξη ψυχολογικών διαταραχών, η ευαισθησία, απομόνωση και το φύλο.

Το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** που τέθηκε είχε σκοπό να διερευνήσει τους τρόπους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς.

- Η διαχείριση αυτών των συμπεριφορών, από την πλευρά του συλλόγου, γίνεται κλιμακωτά. Σε αυτή την κλιμάκωση, αρχικά αναζητούνται οι αιτίες εκδήλωσης μέσω συζήτησης και έπειτα η ενημέρωση των κηδεμόνων. Το επόμενο στάδιο είναι η εφαρμογή των ποινών, οι οποίες ξεκινούν με αποβολές και μπορεί να φτάσουν μέχρι την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, η οποία είναι και η αυστηρότερη ποινή.
- Από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο εντός της τάξης, αναφέρθηκε πως στέλνουν μαθητές στο διευθυντή. Αλλά οι πιο βασικές

μέθοδοι που αναφέρθηκαν ήταν ο διάλογος, η παρατήρηση, η επίπληξη και έπειτα η αποβολή. Αναφέρθηκε πως προσπαθούν να κάνουν ενδιαφέρον και συμμετοχικό μάθημα, να διατηρήσουν την ηρεμία ή την αυστηρότητα τους, ανάλογα με τι χρησιμοποιούν από τα δύο. Ακόμα, αναφέρθηκαν στη συνέπεια και τη βαθμολόγηση της συμπεριφοράς.

Οι παρακάτω έρευνες προσδίδουν συμφωνία στη συζήτηση για τα ελληνικά ευρήματα:

- Η έρευνα Καδιανάκη και Ανδρεαδάκη(2010), επίσης, δίδει έμφαση στο σωστό σχεδιασμό, την οργάνωση της διδασκαλίας και την καλή επικοινωνία με τους μαθητές.
- Οι Ζάχος(2016) αλλά και οι Little et. Al(2009), επίσης συμφωνούν πως η διαμόρφωση των κανόνων συμπεριφοράς σε συνεργασία πάντα με τους μαθητές μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στη διαχείριση της τάξης.
- Η Δημοπούλου(2018) τονίζει το διάλογο, ως τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης της τάξης.
- Η Βράκα(2017) καταλήγει στο γεγονός ότι η εξασφάλιση εμπιστοσύνης, η αλληλεπίδραση και η θετική ενίσχυση βοηθούν σε ένα ήρεμο κλίμα μέσα στην τάξη κι έτσι σε μια αποτελεσματικότερη διαχείριση αυτής εκ μέρους των δασκάλων και των καθηγητών.

Το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα** που τέθηκε είχε σκοπό να διερευνήσει τη συμφωνία των εκπαιδευτικών με το νέο ΦΕΚ, το οποίο είναι και η αφορμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

- Η συμφωνία με αυτό έγκειται στο γεγονός πως θα αποφέρει καλύτερη διαχείριση τάξης, εύρεση αιτιών και νέων τρόπων αντιμετώπισης, όφελος υπέρ του μαθητή και ύπαρξη κλιμάκωσης όσον αφορά στις ποινές.
- Η διαφωνία με το ΦΕΚ οφείλεται στο γεγονός πως οι μαθητές μπορούν να εκμεταλλευτούν την κατάσταση, δημιουργείται μια γενικότερη χαλαρότητα και υποβιβάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ακόμα, αναφέρθηκε πως παρά την ύπαρξη του νόμου συνήθως δεν υφίσταται ουσιαστική εφαρμογή αυτού.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται, πως η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι ένα φαινόμενο με το οποίο έρχονται σε επαφή οι καθηγητές

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, άλλοι συχνότερα και άλλοι σπανιότερα. Σε αυτό φαίνεται πως διαδραματίζει κάποιο ρόλο και η ειδικότητα του καθηγητή. Δηλαδή, οι καθηγητές που εργάζονται στην ειδική αγωγή φαίνεται πως δεν έρχονται ιδιαίτερα συχνά σε επαφή με τέτοιου είδους φαινόμενα, ενώ οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί που έρχονται συχνότερα σε επαφή με τους μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερο τέτοιου είδους συμπεριφορές. Σε τούτο ίσως να οφείλεται και το γεγονός ότι θεωρούνται αυστηρότεροι σε σχέση με τους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων.

Επίσης, διαπιστώθηκε πως τα αγόρια παρεκκλίνουν περισσότερο από τους κανόνες της τάξης σε σχέση με τα κορίτσια ή τουλάχιστον με πιο έντονο τρόπο. Επίσης, η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ότι οι μαθητές της Β' και της Γ' Γυμνασίου είναι περισσότεροι ζωνθοί σε σχέση με τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, διότι καταρρίπτουν το πρότυπο του καθηγητή ως αυθεντία. Ακόμη, φαίνεται πως στα μικρότερα σχολεία οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές είναι λιγότερες ή τουλάχιστον είναι πιο εύκολο να τις εντοπίσουν και να τις αντιμετωπίσουν οι καθηγητές.

Για τη διαχείριση της τάξης και τον περιορισμό αυτού του είδους συμπεριφορών οι καθηγητές εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους, οι οποίες συνάδουν με τους ορισμούς της σύγχρονης παιδαγωγικής και τους ισχύοντες νόμους. Δηλαδή, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως τάσσονται κατά των ποινών που έχουν τιμωρητικό και αυταρχικό χαρακτήρα. Αντίθετα προτιμούν να κουβεντιάζουν με τους μαθητές για την επίλυση του εκάστοτε προβλήματος ή να εφαρμόζουν ποινές όπως είναι η αποστέρηση κάποιου δικαιώματος του μαθητή (πχ συμμετοχή σε εκδρομή). Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός, πως οι περισσότεροι καθηγητές/ συμμετέχοντες ανήκουν σε μικρές ηλικιακές ομάδες και τάσσονται υπέρ της νέας παιδαγωγικής.

Ακόμη, πρέπει ν' αναφερθεί πως ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή ποινών στο σχολείο και τη διαχείριση της τάξης. Σε αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ο χαρακτήρας του διευθυντή, η κατάρτιση που έχει αλλά και το προφίλ που θέλει να τηρήσει, δηλαδή αν θέλει να έχει καλές σχέσεις με την τοπική κοινωνία και τους μαθητές.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στο νέο ΦΕΚ που εφαρμόστηκε για τα σχολεία πριν από περίπου ένα χρόνο, φαίνεται πως δε βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους συμμετέχοντες. Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι κατά της ύπαρξης αυστηρών ποινών, δεν συμφωνούν αρκετά με το εν λόγω ΦΕΚ διότι

θεωρούν πως συχνά δυσκολεύει το έργο τους, υποβαθμίζει το ρόλο τους και επιβαρύνει το πρόγραμμα του διευθυντή.

Μάλιστα, συγκριτικά με μερικές δεκαετίες παλαιότερα, οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές πλέον είναι εντονότερες, συχνότερες και μπορούν να λάβουν ακόμη και ιδιαίτερα επικίνδυνες μορφές. Σε αυτό ίσως να ευθύνονται οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο σε συνδυασμό με τον πιο «χαλαρό» χαρακτήρα της ισχύουσας νομοθεσίας σχετικά με τις ποινές στο σχολείο.

Αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η κλιμάκωση των ποινών υπήρχε πάντα και πως δεν αποτελεί νέο φαινόμενο, το νέο ΦΕΚ φαίνεται να είναι η επισημοποίηση της. Βέβαια, αυτή η επισημοποίηση σε αρκετές περιπτώσεις έγινε αντιληπτή από τα παιδιά, ιδιαίτερα των μεγαλύτερων τάξεων με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά για ν' αποφεύγουν το μάθημα και να απασχολούνται με κάτι άλλο, εκτός της σχολικής αίθουσας.

Από τη συνέντευξη απαντήθηκαν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν εξ αρχής και συνεπώς, επιτεύχθηκε ο σκοπός της έρευνας.

Η έρευνα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την ακαδημαϊκή και επιστημονική κοινότητα, καθώς και να αποτελέσει το έναυσμα για μελλοντική, περαιτέρω μελέτη του θέματος. Ειδικότερα:

- Θα μπορούσε να διεξαχθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να ακουστούν περισσότερες απόψεις επί του θέματος. Ακόμα, σε αυτό το νέο δείγμα θα μπορούσε να υπάρχει ακόμα μεγαλύτερη ποικιλία ηλικίας και ειδικοτήτων εκπαιδευτικών και άρα ακόμα μεγαλύτερο πλήθος συμπερασμάτων.
- Μια ποσοτική έρευνα η οποία θα ποσοτικοποιούσε τα συμπεράσματα της παρούσας ποιοτικής σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών θα μπορούσε να γενικεύσει την έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Agboola, A.A. & Salawu, R.O. (2011). *Managing Deviant Behavior and Resistance to Change*. International Journal of Business and Management Vol. 6 (1), 235-242
- Allen, K. (2010). *Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices*. The Professional Educator, 34 (1), 1-15
- Behets, D. (1997). *Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education*. Teaching and Teacher Education, 13, 215-224.
- Berdibayeva, S., Garber, A., Ivanov, D., Satybaldina, N., Smatovad, K., & Yelubayeva, M. (2016). *Identity crisis" resolution among psychological correction of deviant behavior of adolescents – Procedia*. Social and Behavioral Sciences, 217, 977-983.doi:[10.1016/j.sbspro.2016.02.077](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.077).
- Berns, M. R. (2010). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. USA: Wadsworth
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). *An Investigation of Classroom Situational Dimensions of Emotional and Behavioral Adjustment and Cognitive and Social Outcomes for Head Start*

- Children. Developmental Psychology*, 44(1), 139-154. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.139
- Bond, N. (2008). *Questioning strategies that minimize behavior problems*. *Education Digest*, 73, 41-45.
 - Boxford, S. (2006). *Schools and the Problem of Crime*. Cullumpton/Devon: Willan Publishing
 - Burden, Pa. (1995). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. New York: Longman
 - Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). *Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004
 - Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). *A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
 - Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
 - Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην.
 - Denzin, N. K. (2010). *Rules of conduct and the study of deviant behavior: Some notes on the social relationship*. In M. McCall (ed.) *Friendship as a Social Institution*, 62-95. New York: Routledge
 - Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
 - Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). *Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?.* *Intercultural Education*, 14 (3), 307-316.
 - Duke, D. L. (1990). *Teaching: An introduction*. New York: McGraw-Hill Publishing Co.
 - Dwyer, A. (2016). *Youth gangs, violence and social respect: Exploring the nature of provocations and punch-ups [Review of the book by Rob White]*

International Journal for Crime, Justice and Social Democracy, 5(4), 154-156.
doi: [10.5204/ijcjsd.v5i4.364](https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v5i4.364)

- Eisenman, G., Edwards, S. & Cushman, A.C. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *The Professional Educator*, 39 (1), 1-12
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Furniss, C. (2000). *Bullying in schools: It's not a crime – Is it?* *Education and the Law*, 12(1), 9-29. doi: [10.1080/713667559](https://doi.org/10.1080/713667559)
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B., (2010). *Inclusion in children with disabilities: teachers' attitudes and requirements of environmental accommodations*. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.
- Hall, N., & Hayden, C. (2007). *Is „hate crime“ a relevant and useful way of conceptualizing some forms of school bullying?* *International Journal on School Violence*, 3, 3-24.
- Hanimoğlu, E. (2018). *Deviant Behavior in School Setting*. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (10), 133-141. doi: [10.11114/jets.v6i10.3418](https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3418)
- Hayden, C. (2007). *Children in Trouble, the Role of Families, Schools and Communities*. Palgrave/Macmillan: Basingstoke
- Hudson-Baker, P. (2005). *Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge?*. *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009). *The Prosocial Classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: [10.3102/00346543083256](https://doi.org/10.3102/00346543083256)
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. Groningen: RUG/GION.
- Koutrouba, K., Markarian, D.A. & Sardianou, E. (2018). *Classroom Management Style: Greek Teachers' Perceptions*. *International Journal of Instruction*, 11 (4), 541-656

- Lang, R.H. & Hebert, J. (1995). *Teaching Strategies and Methods for Students Centered Instruction*. America: Whinney, H.M.
- Lapinski, M. R. & Rimal, R. N. (2005). *An Explication of Social Norms*. *Communication Theory*, 15(2), 127– 147. doi:[10.1111/j.1468-2885.2005.tb00329.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2005.tb00329.x)
- Little, A., Little, S. & Laniti, M. (2009). *Teachers' Use of Classroom Management Procedures in the United States and Greece: A Cross-Cultural Comparison*. *School Psychology International*, 28 (1), 53-62. Doi: 10.1177/0143034307075680
- Marzano, R. (2003). *The Key to Classroom Management*. *Educational Leadership*, 61 (1), 1-13
- Marzano, R. Gaddy, B., Foseid, M., Foseid, M., Marzano, J. (2005). *A handbook for Classroom Management that works*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications
- Monroe, A. E., Blackwell, S. E., & Pepper, S. K. (2010). *Strengthening professional development partnerships while bridging classroom management instruction and practice*. *The Professional Educator*, 34(2), 1–9.
- Nabiswa, J., Misigo, B. & Makhanu, F. (2016). *Analysis of student deviant behaviour most prevalent in schools of Bungoma County*. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 4 (11), 19-23
- Osher, D., Bear, G.G., Sprague, J.R. & Doyle, W. (2010). *How Can We Improve School Discipline?* *Educational Researcher*, 39(1), 48-58. Doi:10.3102/0013189X09357618
- Pane, D.M. (2010). *Viewing Classroom Discipline as Negotiable Social Interaction: a community of practice perspective*. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 87-97. doi: 10.1016/j.tate.2009.05.002
- Postholm, B.M. (2013). *Classroom Management: what does research tell us?*. *European Educational Research Journal*, 12 (3), 389-402. doi: 10.2304/eej.2013.12.3.389
- Protheroe, N. (2004). *NCLB Dismisses research vital to effective teaching*. *Education Digest*, 69,27- 30

- Regan, K.S., (2009). *Improving the way we think about students with emotional and/or behavioral disorders*. *Teaching Exceptional Children*, 41 (5), 60-65.
- Rijal, C. (2015). *Classroom Management in Schools*. *Journal of NELTA surkhet*, 4 (1), 48-56
- Riley, P., Lewis, R. & Brew, C. (2010). *Why did You do That? Teachers Explain the Use of Legal Aggression in the Classroom*. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957-964. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.037
- Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). *The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies?* *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233–248.
- Roache, J. & Lewis, R. (2011b) *Teachers' Views on the Impact of Classroom Management on Student Responsibility*. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146. doi : 10.1177/000494411105500204
- Robbins, D. (2000). *Bourdieu and Culture*. London: Sage
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Romi, S., Salkovsky, M. & Lewis, R. (2016). *Reasons for aggressive classroom management and directions for change through teachers' professional development programmes*. *Journal of Education for Teaching*, 42 (2), 173-187. Doi: 10.1080/02607476.2016.1144633
- Rubington, E., & Weinberg, M. (2015). *Deviance: The Interactionist Perspective* (10th ed.). New York: Routledge.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*, μετ. Μ. Κουλεντιανού, Μ. Αθήνα: Gutenberg.
- Siedentop, D. (2002). *Ecological perspectives in teaching research*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440
- Skovdal, M. & Campbell, C. (2105). *Beyond education: what role can schools play in the support and protection of children in extreme settings?* *International Journal of Educational Development*, 41, 175-183
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*, μετ. Εκκεκάνη, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Slavin, R. (2003). *Elements of effective teaching*. Literacy Today, 1 (1), 9-10
- Stage, S. A. & Quiroz, D. R. (1997). *A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings*. School Psychology Review, 26, 333-368.
- Smith, B., & Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). *Adolescent development*. Annual Review of Psychology, 52 (1), 83-110. Doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.83](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83)
- Tankard, M. E. & Paluck, E. L. (2016). *Norm perception as a vehicle for social change*. Social Issues and Policy Review, 10 (1), 181-211. doi: [10.1111/sipr.12022](https://doi.org/10.1111/sipr.12022)
- Tartwijk, J. van, Brok, P. den, Veldman, I. & Wubbels, T. (2009). *Teachers' Practical Knowledge about Classroom Management in Multicultural Classrooms*. Teaching and Teacher Education, 25(3), 453-460. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.005
- Torrente, G and Vazsonyi, A, T. (2012). *Adolescence and Social Deviance*. Anales de Psicología, 28(3), 639-642.
- Van Zoonen, L. (2013). *From identity to identification: Fixating the fragmented self*. Media, Culture and Society 35(1), 44–51. doi: [10.1177/0163443712464557](https://doi.org/10.1177/0163443712464557)
- White, R. (2016). *Youth Gangs, Violence and Social Respect: Exploring the Nature of Provocations and Punch-ups*. Palgrave: Macmillan Publishers
- Wolfe, S. E., Marcum, C. D., Higgins, G. E., & Ricketts, M. L. (2014). *Routine cell phone activity and exposure to text messages: Extending the generality of routine activity theory and exploring the etiology of a risky teenage behavior*. Crime & Delinquency, 62(5), 614 – 644. doi: [10.1177/0011128714541192](https://doi.org/10.1177/0011128714541192)
- Wubbels, T. (2011). *An International Perspective on Classroom Management: what should prospective teachers learn?* Teaching Education, 22(2), 113-131/ doi: 10.1080/10476210.2011.567838

- Zachos, D., Delaveridou, A. & Gkontzou, A. (2016). *Teachers and School "Discipline" in Greece: A Case Study*. European Journal of Social Sciences Education and Research, 3 (3), 8-19
- Zotova, L. E., Prjazhnkikov, N. S., Berezhnaja, M. S., Ermakov, V. A., & Melamud, M. R. (2016). *Specific features of life situations in teenagers and young people, predisposed to deviant behavior*. International Journal of Environmental & Science Education, 11(18), 11889-11897.

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση: συμβολή στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Bourdieu, P. (1994). *Κοινωνιολογία της παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα - Δελφίνι
- Βράκα, Β.Α. (2017). *Οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί και η Διαχείριση Κρίσεων που Προκύπτουν από Περιστατικά Σχολικής Βίας και Μαθητικής Παραβατικότητας*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Δημοπούλου, Α. (2018). *Διαχείριση της τάξης και απόδοσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Δουλγέρης, Γ. (2014). *Η διαχείριση της μαθητικής απειθαρχίας στο δημοτικό σχολείο. Ιστορική ανασκόπηση και σημερινή πραγματικότητα*. Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Δρούλια, Γ. (2015). *«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους»*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Blanchet, A. & Trognon, A. (1997). *Ψυχολογία των ομάδων*. Αθήνα: Σαββάλας

- Ζαφειριάδης, Κ. & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. (2004). *Η διαγωγή των μαθητών και οι σχολικές κυρώσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2012). *Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Κοινωνικές Επιστήμες, 1, 125 - 172
- Καραμανέ, Ε. (2013). *Οι ποινές ως ένα διαχρονικό παιδαγωγικό ζήτημα στην εκπαίδευση: ο ρόλος τους στην επιβολή της πειθαρχίας στη σχολική τάξη*. Διπλωματική Εργασία, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
- Καδιανάκη, Μ. & Ανδρεαδάκη, Ν. (2010). *Εμπειρική μελέτη τη αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού*. Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 57, 5-24.
- Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.
- Κυρίδης Α. (1996). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (2017γ). Οι κοινωνικοί σκοποί της εκπαίδευσης και οι κοινωνικές της λειτουργίες – Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*(σσ. 97 - 167), Αθήνα: Gutenberg
- Μανιάτης, Π. (2010). *Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Μέντορας, 118-138
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg
- Παναγάκος, Ι. (2016). *Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης*. Ανακτήθηκε 7 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/155/122>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία. Στο: Θ. Γκοτοβός, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ.119-133). Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Πούλου, Μ.(2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα και Εκπαίδευση, 5, 62-75. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.9380>
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ράπτης, Π. (1997). *Η μαθητική παραβατικότητα και η παιδονομία στην ελληνική εκπαίδευση κατά τον 19^ο αιώνα*. Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών, Κομοτηνή, σ 43-48.

- Σιάνου–Κύργιου, Ε.(2010). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Ν. Τάτσης (επιμ.) *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο κοινωνιολογίας* (σσ.1-16). Αθήνα: Ελληνική κοινωνιολογική εταιρεία
- Φλουρής, Γ. (2005). *Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση*. Επιστήμες Αγωγής, 2, 7-32.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη
- Χρηστάκης, Κ.(2011). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση-Πρόληψη Καταγραφή-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Μ. Λώμη (μτφρ). Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας.
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αναστασία Καλαντζή-Αζίζη (μτφρ). Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Wragg E. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Σαββάλας

Νόμοι

- Ν. 3328/2005, ΦΕΚ 80Α/01-4-2005, «*Θέματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*».
- Π.Δ. 104/1979, ΦΕΚ 23Α, «*Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγή και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως*».
- Π.Δ. 201/1998, ΦΕΚ 161Α, «*Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων*».
- Γ2/6563/21-11-1996 ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Γ2/128117/11-11-2004 ΥΠ.ΕΠ.Θ.
- Γ2/22673/02-03-2006 ΥΠ.Ε.Π.Θ
- ΦΕΚ 120/2018 «*Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων/Λυκείων*».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Δημογραφικά στοιχεία(φύλο, ηλικία, ειδικότητα)
2. Βαθμίδα εκπαίδευσης
3. Επίπεδο εκπαίδευσης(μεταπτυχιακό κλπ)
4. Επιμόρφωση
5. Σχολείο
6. Καταγωγή/Διαμονή
7. Οικογενειακή κατάσταση
8. Έτη προυπηρεσίας

Ορισμός-συχνότητα

1. Ποια συμπεριφορά χαρακτηρίζετε ως παρεκκλίνουσα;
2. Παρατηρείτε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές στους μαθητές σας;
3. Τι είδους παρεκκλίνουσες συμπεριφορές έχετε αντιμετωπίσει;
4. Έχετε παρατηρήσει να συμβαίνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε συγκεκριμένη εβδομάδα ή σε συγκεκριμένες μέρες της εβδομάδας ή του μήνα;
5. Πόσο συχνά παρατηρείτε τέτοιες συμπεριφορές;

Μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς

6. Ποια μορφή/ποιες μορφές παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς παρατηρείτε;

Παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς.

7. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς;
8. Ποιο είναι συνήθως το προφίλ των μαθητών που παρεκκλίνουν;
9. Υπάρχει κάποια συνάφεια ανάμεσα στο φύλο, την τάξη, το είδος του σχολείου και την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά;

Τρόποι/πρακτικές αντιμετώπισης

10. Πώς αντιμετωπίζει ο σύλλογος μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά;
11. Ποιο μοντέλο διαχείρισης τάξης χρησιμοποιείτε;
12. Ποιους τρόπους αντιμετώπισης ακολουθείτε στην τάξη;
13. Ποιες ποινές υιοθετείτε;
14. Βαθμολογείτε λαμβάνοντας υπόψη και την συμπεριφορά των μαθητών;
15. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές την αποτελεσματικότητα των ποικίλων μεθόδων ενίσχυσης της πειθαρχίας;
16. Υπάρχουν καθηγητές που είναι πιο επιεικείς ή πιο αυστηροί; Μπορείτε να αναφέρετε ειδικότητες;
17. Τι είδους πειθαρχία οφείλουν να επιδιώκουν οι καθηγητές, οι γονείς και οι μαθητές;
18. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε στην διαχείριση μιας παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς;

Συμφωνία ή όχι των εκπαιδευτικών

19. Υπάρχουν διευθυντές πιο επιεικείς ή πιο αυστηροί; Εξηγήστε μας τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό.
20. Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη ποινών;
21. Ποιες ποινές θεωρείτε ότι είναι οι αποτελεσματικές;
22. Ποιες ποινές θεωρείτε παιδαγωγικά ορθές στη σημερινή εποχή;
23. Πώς αξιολογείτε την κλιμάκωση των ποινών σύμφωνα με το ΦΕΚ;

Άρθρο 31 – Παιδαγωγικά μέτρα και ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα

1. Ο ΣΔ έχει την παιδαγωγική ευθύνη να προβαίνει σε ενέργειες και να εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία στο σχολείο του κλίματος που απαιτείται για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών έτσι ώστε να σέβονται τους διαφορετικούς ρόλους και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τήρησης των κανόνων. Για το σκοπό αυτό πρέπει να χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους τρόπους (πχ συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης) για την αντιμετώπιση κάθε παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Στις περιπτώσεις των μαθητών που δε διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ο ΣΔ

προβαίνει στη λήψη μέτρων, τα οποία είναι: α) προφορική παρατήρηση, β) επίπληξη, γ) αποβολή από τα μαθήματα μίας (1) ημέρας, δ) αποβολή από τα μαθήματα δύο (2) ημερών, ε) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

2. Τα παιδαγωγικά μέτρα γ' και δ' επιβάλλονται εφόσον κρίνεται ότι τα παιδαγωγικά μέτρα που έχουν ήδη εφαρμοστεί στο σχολείο δεν έχουν φέρει αλλαγή της στάσης του/της μαθητή/τριας ή εφόσον πρόκειται για σοβαρή παρέκκλιση, έστω και μεμονωμένη. Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος επιβάλλεται μόνο εάν επιπλέον κρίνεται ότι δεν είναι δυνατή η επανόρθωση της παρέκκλισης εντός του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος.

3. Τα παιδαγωγικά αυτά μέτρα αξιοποιούνται ως εξής:

α) Κάθε διδάσκων/ουσα καθηγητής/τρια μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α και β.

β) Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β και γ.

γ) Ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β, γ, δ και ε.

δ) Την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να την επιβάλλει μόνο ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών με απόφαση στην οποία πρέπει να αιτιολογείται ειδικά ο λόγος για τον οποίο κρίνεται ότι δεν είναι δυνατή η επανόρθωση της παρέκκλισης εντός του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος και με τη σύμφωνη γνώμη ειδικού των υποστηρικτικών εκπαιδευτικών δομών. Στη συνεδρίαση έχουν δικαίωμα να παρίστανται ο κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας, καθώς και το προεδρείο της Μαθητικής Κοινότητας του τμήματός του/της και το προεδρείο του Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου, οι οποίοι αποχωρούν την ώρα της ψηφοφορίας. Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος ισχύει για το σχολικό έτος εντός του οποίου ελήφθη, από δε το επόμενο σχολικό έτος ο/η μαθητής/τρια έχει δικαίωμα να επανέλθει στο σχολείο με τη διαδικασία της μετεγγραφής.

4. Επιπλέον για τα παιδαγωγικά μέτρα ισχύουν τα εξής:

α) Η παρατήρηση έχει σκοπό να προειδοποιήσει τον/την μαθητή/τρια ότι η συμπεριφορά του/της παρεκκλίνει από τα προβλεπόμενα από το Πλαίσιο Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής και δεν καταχωρίζεται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας.

β) Τα υπόλοιπα παιδαγωγικά μέτρα καταχωρίζονται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας.

5. Οι μαθητές/τριες που αποβάλλονται παραμένουν τις ημέρες της αποβολής στο σχολείο και απασχολούνται με ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου. Η μορφή της απασχόλησης εντός του σχολείου καθορίζεται από το όργανο που αποφάσισε το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μέτρο.
6. Εάν μαθητής/τρια παρακωλύει τη διεξαγωγή μαθήματος, είναι δυνατόν να του/της επιβληθεί προφορική παρατήρηση και να απομακρυνθεί από την αίθουσα διδασκαλίας, οπότε απασχολείται με την ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου, λαμβάνοντας απουσία. Σε περίπτωση επαναλαμβανόμενων ωριαίων απομακρύνσεων και πάντως μετά από τρεις απομακρύνσεις από τον/την ίδιο/α διδάσκοντα/ουσα ή πέντε συνολικά, το Συμβούλιο του Τμήματος εξετάζει τους ενδεδειγμένους χειρισμούς.
7. Στους/στις μαθητές/τριες που επιτυγχάνουν βαθμό ετήσιας προόδου «άριστα» απονέμεται, μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών, «Αριστείο Προόδου».
8. Στους/στις μαθητές/τριες κάθε τμήματος που επιτυγχάνουν τον μεγαλύτερο βαθμό ετήσιας προόδου και διαγωγή «εξαιρετική» απονέμεται, μετά από απόφαση του συλλόγου Διδασκόντων/ουσών, «Βραβείο Προόδου». Σε περίπτωση ισοβαθμίας το «Βραβείο Προόδου» απονέμεται σε όλους/ες τους μαθητές/τριες που ισοβάθμισαν.
9. Στους/στις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες έχουν σημειώσει σημαντική βελτίωση της επίδοσής τους, απονέμεται, μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών, «Έπαινος Προσωπικής Βελτίωσης».
10. Στους/στις μαθητές/τριες που διακρίνονται για ιδιαίτερες πράξεις αλληλεγγύης και κοινωνικής προσφοράς, για πράξεις που εκφράζουν πνεύμα ανιδιοτελούς φιλαλληλίας απονέμεται ειδικός έπαινος.
11. Ο τύπος και οι διαστάσεις των ειδικών διπλωμάτων που προβλέπονται στο άρθρο αυτό καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.
12. Όλες οι τιμητικές διακρίσεις επιδίδονται σε επίσημη τελετή κατά την Εορτή της Σημαίας. Στην τελετή αυτή προσκαλούνται να παραστούν οι τοπικές αρχές και οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών.