

Η τεχνική της αναπλαισίωσης στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Αμοργιανιώτη Ειρήνη

ΔΕ Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, M.Ed.

eamorgiani@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά το βαθμό εφαρμογής της τεχνικής της αναπλαισίωσης ως μέθοδο διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση στην οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης. Με εργαλείο το ερωτηματολόγιο διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη συμμετοχή 100 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, τον Οκτώβριο του 2020. Η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν την τεχνική της αναπλαισίωσης στη σχολική τάξη σε βαθμό αρκετό ως πάρα πολύ. Μάλιστα η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών και ένα μεγάλο ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αξιοποιούν συχνά την τεχνική της θετικής αναπλαισίωσης. Ακόμη, από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ορισμένες πρακτικές της τεχνικής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες.

Λέξεις κλειδιά: αναπλαισίωση, εκπαιδευτικός, διαχείριση σχολικής τάξης

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η πειθαρχία στη σχολική τάξη αποτελεί την βασικότερη προϋπόθεση να διεξαχθεί η μαθησιακή διαδικασία (Κυρίδης, 1999· Μασσαγγούρας, 2000). Ειδικότερα, αποτελεί εκείνη την παράμετρο της εκπαιδευτικής πράξης που εξασφαλίζει το θετικό κλίμα της σχολικής τάξης και γενικότερα εκείνες τις παιδαγωγικές συνθήκες που απαιτούνται ώστε μέσα στην τάξη να υπάρξει επικοινωνία, αλληλεπίδραση και να επιτευχθεί η οικοδόμηση της γνώσης.

Σε παλαιότερες εποχές, η πειθαρχία επιβαλλόταν από το πρόσωπο που είχε την εξουσία στο σχολείο ή στη σχολική τάξη, δηλαδή από το Διευθυντή και τον εκπαιδευτικό της τάξης αντίστοιχα. Ωστόσο, στο πέρασμα του χρόνου τα εκπαιδευτικά δεδομένα άλλαξαν υπό το πρίσμα των σύγχρονων παιδαγωγικών εξελίξεων και των ραγδαίων κοινωνικών αλλαγών (Νικολάου, 2007). Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές αλλαγές προκαλούν πληθώρα παραβατικών συμπεριφορών στη τάξη ενώ παράλληλα καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προτείνονται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Εκτενέστερα, η παιδαγωγική επιστήμη αξιοποιώντας τις θεωρίες διάφορων επιστημών, όπως είναι η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία και άλλες προτείνει σήμερα διάφορες καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την οργάνωση της τάξης και την πρόληψη και τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (Αρτινοπούλου, 2001· Γιαννάτου- Τζελέπη, 2008· Coleman & Deutsch, 2001· Μακρή-Μπότσαρη, 2007· Μαυροσκούφης, 2007).

Παράλληλα, η πειθαρχία προβάλλεται στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη ως ένα σημαντικό καθήκον του ρόλου του εκπαιδευτικού (Αγγελή & Βλάχου, 2004). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί ή καλύτερα να προλάβει όλες εκείνες τις αποκλίνουσες συμπεριφορές που κινδυνεύουν να παρεμποδίσουν την πολύπλοκη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ωστόσο, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε η απουσία ερευνών στη χώρα μας που μελετούν σύγχρονες στρατηγικές ή τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως είναι η τεχνική της αναπλαισίωσης τα αποτελέσματά τους ή τις τυχόν δυσκολίες. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη τις διαμαρτυρίες των εκπαιδευτικών για τις “αταξίες” των μαθητών-τριών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και το γεγονός ότι ολόκληρα σχολεία “σέρνονται”

πίσω από ένα “άτακτο” τμήμα, τότε τα ζητήματα αυτά χρήζουν ερευνητικού ενδιαφέροντος προκειμένου να δοθούν λύσεις προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Συνεπώς, το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο δημόσιο σχολείο χρησιμοποιούν βασικά στοιχεία της τεχνικής της αναπλαισίωσης προκειμένου να επέμβουν, να προλάβουν ή να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς η οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης στη διεθνή βιβλιογραφία είναι συνδεδεμένη με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Freiberg, 2016· Helman, 2017· Mancini, 2017). Και μάλιστα οι ίδιες οι έρευνες αυτές επισημαίνουν διαρκώς την ανάγκη για επαγγελματικό τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Το αίτημα αυτό ενισχύεται όλο και περισσότερο παράλληλα με τη γενικότερη τάση στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση που συνδέεται με την οικονομία. Ακόμη θα μπορούσαν να συμβάλουν στην διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών για τους απόφοιτους των Πανεπιστημίων που θα ασχοληθούν με την εκπαίδευση ώστε να αναπτύξουν παιδαγωγικές δεξιότητες οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης.

Η παρούσα εργασία λόγω του περιορισμένου εύρους της αποτελεί μόνο ένα τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που διεξήχθη με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τα σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα, η έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης τείνει να αποσυνδεθεί από την έννοια της πειθαρχίας που ήταν στενά συνδεδεμένη σε παλαιότερες εποχές (Αγγελή κ.α., 2004· Γιώτσα, 2014· Crone, Hawken & Horner, 2015· Freiberg, 2016· Helman, 2017· Mancini, 2017· Παναγάκος, 2016). Στις μέρες μας η διαχείριση της σχολικής τάξης αναφέρεται στην οργάνωση της τάξης και σε σύγχρονες παιδαγωγικές στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.

Ταυτόχρονα, η διαχείριση της σχολικής τάξης προβάλλεται ως σύνθετη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται πολλοί παράγοντες (Crone et al., 2015· Freiberg, 2016· Helman, 2017· Mancini, 2017· Παναγάκος, 2016). Ήδη, η έρευνα έχει τονίσει ότι τα πράγματα περιπλέκονται περισσότερο καθώς τα γεγονότα στη τάξη μπορούν να ερμηνευτούν από διαφορετικές προοπτικές ανάλογα το άτομο, πχ αλλιώς το βλέπει ο εκπαιδευτικός, αλλιώς ο μαθητής, ο γονέας, η σχολική κοινότητα (Freiberg, 2016). Παράλληλα, έχει επισημανθεί ότι η οργάνωση της τάξης εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως την καλή διδασκαλία, την κατανόηση της ατομικότητας και την καλλιέργεια του σεβασμού και της δικαιοσύνης (Torral et al., 2020). Αξιοσημείωτο είναι ότι σε ορισμένες έρευνες το πρόβλημα της διαχείρισης της σχολικής τάξης έχει συνδεθεί με σχολεία που τροφοδοτούνται από ασθενέστερες οικονομικά τάξεις (Mancini, 2017).

Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας ακόμη προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δε διαθέτουν τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική ζωή και τάξη (Gaudreau, Royer, Frenette & Beaumont, 2013· Mancini, 2017). Έχει επισημανθεί ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη πειθαρχία στην τάξη δεν είναι σύμφωνες με τη μαθητοκεντρική αντίληψη για τη μάθηση (Helman, 2017). Ειδικότερα, παρά τη στόχευση των εκπαιδευτικών να κρατήσουν τους μαθητές στη τάξη και να μειώσουν τις παραπομπές των μαθητών στο γραφείο του Διευθυντή, η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί δύσκολο εγχείρημα χωρίς την ανάπτυξη στρατηγικών οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης.

Απόρροια όλων των προβλημάτων που αφορούν τη διαχείριση της σχολικής τάξης είναι να διακυβεύεται η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και να παρεμποδίζεται η παράδοση τους μαθήματος και η αποτελεσματική μάθηση (Torral & Uzoglu, 2020). Έτσι, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, προβάλλεται το αίτημα για τη δημιουργία ενός

κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις με επίκεντρο το μαθητή και την ενεργό συμμετοχή του στη σχολική τάξη (Βούλγαρης & Μασαγγούρας, 2004· Freiberg, 2016· Helman, 2017· Toral et al., 2020). Άλλωστε, ακόμη περισσότερο το ζήτημα της οργάνωσης της τάξης προβάλλει επιτακτικό όταν έχει αποδειχθεί ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, η επικοινωνία στην τάξη, η ατμόσφαιρα της τάξης επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών (Toral et al., 2020 ·Uslu A, 2002).

Ειδικότερα, η τεχνική της αναπλαισίωσης αποτελεί μια πρόταση στη σύγχρονη παιδαγωγική για την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η τεχνική της αναπλαισίωσης έχει τη βάση της στη Συστημική Θεωρία, η οποία αξιοποιεί τις αρχές της Κοινωνικής Ψυχολογίας και εστιάζει στην κατανόηση των φαινομένων όχι μεμονωμένα αλλά ολιστικά, με καθολικό, δηλαδή, τρόπο (Γιώτσα, 2014). Αυτό στο χώρο του σχολείου σημαίνει ότι η συμπεριφορά του μαθητή εκτιμάται και αναπλαισιώνεται θετικά μέσα από τις αλληλοεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Ειδικότερα, η τεχνική στηρίζεται σε διάφορες υποθέσεις, μεταξύ άλλων και στην υπόθεση ότι η συμπεριφορά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ερμηνεία που δίνουμε και ότι αλλάζοντας την ερμηνεία μπορεί να αλλάξει και η συμπεριφορά (Γιώτσα, 2014· Minuchin & Fishman, 1981· Παναγάκος, 2016).

Ειδικότερα, η τεχνική της αναπλαισίωσης αποτελεί μέρος μιας στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς με τη χρήση παραδόξων (Γιώτσα, 2014· Minuchin et al., 1981· Παναγάκος, 2016). Μια “δύσκολη” συμπεριφορά αντιμετωπίζεται με θετικό τρόπο με τη χρήση μιας περιγραφικής παράδοξης οδηγίας. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός με την εκδήλωση της συμπεριφοράς επεμβαίνει άμεσα όχι τιμωρητικά αλλά με καλή διάθεση. Με άλλα λόγια διαμορφώνει μια θετική εναλλακτική ερμηνεία για αυτή τη συμπεριφορά στη σχολική τάξη, αμέσως μετά την εκδήλωσή της. Αντί να επιπλήξει το μαθητή, ερμηνεύει τη συμπεριφορά του θετικά και ίσως έχει τη δυνατότητα να την αξιοποιήσει για να καταστήσει σαφές στους μαθητές τους το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να ενεργήσουν. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπλαισιώσει την συμπεριφορά με ένα αυθεντικό και ειλικρινή τρόπο ώστε η “παράδοξη” οδηγία να αποφύγει να ηχήσει ειρωνικά και σαρκαστικά.

Σύμφωνα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας τα βασικά της στοιχεία είναι (Παναγάκος, 2016):

- Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς
- Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής
- Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς
- Διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία
- Δράση που αντανάκλα αυτή την ερμηνεία / Εφαρμόζω νέο τρόπο συμπεριφοράς

Ακολουθώντας, με την τεχνική της αναπλαισίωσης ο εκπαιδευτικός καλείται και καλεί και την τάξη να δει μια προβληματική συμπεριφορά από μια θετική οπτική βοηθώντας και το άτομο και το σύνολο να σκεφτεί με τον ίδιο τρόπο (Molnar R., & Lindquist, 1993) . Έστω ότι ένας μαθητής την πρώτη μέρα προσέρχεται με καθυστέρηση στην τάξη, ο εκπαιδευτικός αρχίζει πλαισιώνει θετικά αυτήν την συμπεριφορά “χαίρομαι που αυτή η αργοπορία σου μας δίνει την ευκαιρία ως τάξη να θέσουμε κανόνες και να συνάψουμε ένα συμβόλαιο για την επικοινωνία και τη λειτουργία της τάξης. Σε ευχαριστούμε πολύ που η αργοπορία σου λειτούργησε ως υπενθύμιση για τις αρχές που θα διέπουν την ζωή μας στην τάξη”. Απόρροια αυτής της τεχνικής είναι μια συμπεριφορά να μην αντιμετωπίζεται τιμωρητικά αλλά να αξιοποιείται θετικά και να καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα αποδοχής στην τάξη (Γιώτσα, 2014). Έτσι ικανοποιείται η λανθάνουσα ανάγκη του μαθητή για επικοινωνία και εκείνος δε περιθωριοποιείται εκδηλώνοντας αυτή τη μη αποδεκτή συμπεριφορά.

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να προσδιοριστούν οι διάφορες όψεις της τεχνικής της αναπλαισίωσης στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική στη σύγχρονη τάξη.

Οι ερευνητικοί στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

- να εντοπιστούν ποια βασικά στοιχεία της τεχνικής της αναπλαισίωσης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της
- να προσδιοριστεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη τεχνική της αναπλαισίωσης στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της
- να προσδιοριστεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί ανάλογα το φύλο χρησιμοποιούν τη τεχνική της αναπλαισίωσης στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της

Με βάση το σκοπό και τους στόχους, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε θέματα πειθαρχίας και απειθαρχίας;
2. σε τι βαθμό ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται τον ρόλο του σε θέματα πειθαρχίας και απειθαρχίας;
3. ποια βασικά στοιχεία της τεχνικής της αναπλαισίωσης χρησιμοποιεί για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς;

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2020 και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν στο σύνολο τους 100 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, 13 από τους οποίους ήταν άντρες και 87 ήταν γυναίκες, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Φύλο

| | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| Άντρας | 13 | 13,0 |
| Γυναίκα | 87 | 87,0 |
| Σύνολο | 100 | 100,0 |

Με βάση την ειδικότητα, ο Πίνακας 2 αποτυπώνει ότι το 51% ήταν φιλόλογοι, το 10% μαθηματικοί, το 10% εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, το 7% εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, το 5% ήταν Φυσικών Επιστημών, ομοίως 5% και ξένων γλωσσών, το 4% Οικονομίας και το 8 & διαφόρων λοιπών ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Ειδικότητα

| | N | % |
|------------------------------|------------|--------------|
| ΠΕ01 - ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ | 2 | 2,0 |
| ΠΕ02 - ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ | 51 | 51,0 |
| ΠΕ03 - ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ | 10 | 10,0 |
| ΠΕ04 - ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ | 5 | 5,0 |
| ΠΕ05 - ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ | 2 | 2,0 |
| ΠΕ06 - ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ | 2 | 2,0 |
| ΠΕ07 - ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ | 1 | 1,0 |
| ΠΕ11 - ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ | 2 | 2,0 |
| ΠΕ60 - ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ | 5 | 5,0 |
| ΠΕ70 - ΔΑΣΚΑΛΩΝ | 5 | 5,0 |
| ΠΕ78 - ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ | 1 | 1,0 |
| ΠΕ79.01 - ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ | 1 | 1,0 |
| ΠΕ80 - ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ | 4 | 4,0 |
| ΠΕ82 - ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ | 1 | 1,0 |
| ΠΕ86 - ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ | 7 | 7,0 |
| ΠΕ89 - ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ | 1 | 1,0 |
| Σύνολο | 100 | 100,0 |

Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα διεξήχθη με ποσοτική προσέγγιση και εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Βασίστηκε σε δειγματοληπτική συλλογή δεδομένων μέσω κλειστού ερωτηματολογίου, στην επιλογή δηλαδή ομάδων εκπαιδευτικών που εργάζονται στο δημόσιο σχολείο. Η προσέγγιση αυτή εξυπηρετεί την καταγραφή των απόψεων των υποκειμένων στο σύνολό τους και την ανεύρεση γενικών τάσεων (Αθανασίου, 2007). Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Η διανομή, έγινε μέσω Google Forms καθώς αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα έγινε και προώθηση του ερωτηματολογίου σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Χρησιμοποιήθηκε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβαθμισμένες απαντήσεις από το πολύ αρνητικό έως και το πολύ θετικό, με μικρές παραλλαγές ανάλογα με το χαρακτήρα των ερωτήσεων «καθόλου», «ελάχιστα», «λίγο», «αρκετά» «πολύ», «πάρα πολύ».

Για την τελική σύνταξη του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη η βιβλιογραφία και προηγούμενες εμπειρικές έρευνες (Αγγελή κ.α., 2004· Αρτινοπούλου, 2001· Μαυροσκούφης, 2007· Παναγάκος, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι δόθηκε πιλοτικά σ' ένα μικρό δείγμα συναδέλφων εκπαιδευτικών για να εντοπιστούν τυχόν ελλείψεις και λάθη και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 5 διακριτές κατηγορίες ως εξής:

- Δημογραφικά στοιχεία
- Ερωτήσεις αναστοχασμού για τη διδασκαλία (6 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με την αξιολόγηση και την βαθμολόγηση (15 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τη διαχείριση της τάξης (18 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (9 ερωτήματα)

Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 24.0 με τη μέθοδο crosstabulation και το κριτήριο χ^2 . Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ως ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή «φύλο», ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας της 4^{ης} κατηγορίας «ερωτήσεις εφαρμογής της τεχνικής της αναπλασίωσης στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη».

Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου

Η διερεύνηση αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου διενεργήθηκε μέσω του SPSS με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου ανέρχεται $\alpha=0,967$, τιμή η οποία δηλώνει ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία.

Πίνακας 3: Βαθμός αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,967 | 60 |

Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Για τη διερεύνηση του βαθμού εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήσαμε παραγοντική ανάλυση στο SPSS με τη μέθοδο Principal Component

Analysis και μέθοδο περιστροφής την Varimax with Kaiser Normalization, η οποία μας έδωσε 12 παράγοντες. Η αθροιστική διασπορά όλων των παραγόντων ανέρχεται σε 84,978%, που σημαίνει ότι οι 12 παράγοντες ερμηνεύουν σχεδόν το 85% του ερευνητικού μας εργαλείου. Η ερμηνευόμενη και αθροιστική διασπορά των παραγόντων παρουσιάζεται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

| Παράγοντας | Ερμηνευόμενη διασπορά % | Αθροιστική διασπορά % |
|------------|-------------------------|-----------------------|
| 1 | 23,375 | 23,375 |
| 2 | 8,753 | 32,128 |
| 3 | 8,478 | 40,607 |
| 4 | 8,274 | 48,881 |
| 5 | 8,055 | 56,937 |
| 6 | 6,147 | 63,083 |
| 7 | 4,556 | 67,639 |
| 8 | 4,552 | 72,192 |
| 9 | 3,827 | 76,019 |
| 10 | 3,357 | 79,376 |
| 11 | 3,109 | 82,485 |
| 12 | 2,493 | 84,978 |

Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Για κάθε ένα από τα βασικά στοιχεία της τεχνικής της αναπλαισίωσης παρουσιάζεται ένας πίνακας που προσφέρει στον αναγνώστη την καλύτερη δυνατή πληροφόρηση.

Η συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι σχεδόν οι μισοί άντρες, το 46,2% δήλωσαν ότι αναστοχάζονται πολύ γύρω από το αρχικό, σημαντικό βήμα της τεχνικής της αναπλαισίωσης, τη συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ το 23,1% λίγο, το 15,4 ελάχιστα και μόλις το 7,7% πάρα πολύ αλλά και αρκετά συγχρόνως. Παράλληλα, το 36,8% των γυναικών δήλωσε ότι πολύ χρησιμοποιεί το στοιχείο της συνειδητοποίησης της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς, το 28,7% αρκετά, το 24,1 πάρα πολύ και μόλις το 5,7% και το 4,6% λίγο και ελάχιστα αντίστοιχα. Συνολικά, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των ανδρών σε μικρότερο ποσοστό προβληματίζεται για την τωρινή ερμηνεία μιας προβληματικής συμπεριφοράς σε βαθμό αρκετό έως παρά πολύ. Ωστόσο, στους άντρες το ποσοστό που προβληματίζεται λιγότερο για την τωρινή ερμηνεία μιας συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών.

Πίνακας 5: Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς

| Φύλο | N | Ελάχιστα | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ | Σύνολο |
|---------|-----|----------|-------|--------|-------|-----------|--------|
| Άντρας | 13 | 15,4% | 23,1% | 7,7% | 46,2% | 7,7% | 100,0% |
| Γυναίκα | 87 | 4,6% | 5,7% | 28,7% | 36,8% | 24,1% | 100,0% |
| Σύνολο | 100 | 6,0% | 8,0% | 26,0% | 38,0% | 22,0% | 100,0% |

p=0.040 <0.05

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο χ^2 προέκυψε ότι p=0.040 < 0.05, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής

Από τον Πίνακα 6 φαίνεται ότι το 30,8% των ανδρών διαμορφώνει θετικές εναλλακτικές ερμηνείες της προβληματικής συμπεριφοράς σε βαθμό πολύ, το 23,1% σε αρκετό αλλά το ίδιο ποσοστό δήλωσε και λίγο, 15,4% ελάχιστα και μόλις το 7,7% πάρα πολύ. Το 36,8% , το 29,9% και το 28,7% των γυναικών σημείωσαν πολύ, πάρα πολύ και αρκετά αντίστοιχα, ενώ μόλις το 2,3% λίγο και ελάχιστα. Ως εκ τούτου οι γυναίκες στη συντριπτική τους πλειοψηφία προχωρούν σε εναλλακτικές θετικές ερμηνείες μιας προβληματικής συμπεριφοράς σε βαθμό αρκετό ως πάρα πολύ σε αντίθεση με τους άντρες που το αντίστοιχο ποσοστό αυτό ξεπερνά τους μισούς.

Πίνακας 6: Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής

| Φύλο | N | Ελάχιστα | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ | Σύνολο |
|---------|-----|----------|-------|--------|-------|-----------|--------|
| Άντρας | 13 | 15,4% | 23,1% | 23,1% | 30,8% | 7,7% | 100,0% |
| Γυναίκα | 87 | 2,3% | 2,3% | 28,7% | 36,8% | 29,9% | 100,0% |
| Σύνολο | 100 | 4,0% | 5,0% | 28,0% | 36,0% | 27,0% | 100,0% |

$p=0.002 < 0.05$

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο χ^2 προέκυψε ότι $p=0.002 < 0.05$, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει το βαθμό επιλογής μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς για άνδρες και γυναίκες. Το 38,5% των ανδρών δήλωσε ότι αρκετά επιλέγει μια εύλογη θετική ερμηνεία, το 23,1% πολύ, το 15,4% λίγο και ελάχιστα και μόλις το 7,7% πάρα πολύ. Παράλληλα, το 34,5%, 32,2% και το 23,0% των γυναικών υιοθετεί αυτό το στοιχείο της τεχνικής της αναπλασίωσης πολύ, πάρα πολύ και αρκετά. Τέλος το 8,0% και το 4,0% των γυναικών δήλωσε λίγο και ελάχιστα αντίστοιχα. Συνολικά, η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών και των αντρών σε μικρότερο ποσοστό που ξεπερνά βέβαια τους μισούς αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό την πρακτική που κυμαίνεται από αρκετά έως πάρα πολύ.

Πίνακας 7: Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς

| Φύλο | N | Ελάχιστα | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ | Σύνολο |
|---------|-----|----------|-------|--------|-------|-----------|--------|
| Άντρας | 13 | 15,4% | 15,4% | 38,5% | 23,1% | 7,7% | 100,0% |
| Γυναίκα | 87 | 2,3% | 8,0% | 23,0% | 34,5% | 32,2% | 100,0% |
| Σύνολο | 100 | 4,0% | 9,0% | 25,0% | 33,0% | 29,0% | 100,0% |

$p=0.052 > 0.05$

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο χ^2 προέκυψε ότι $p = 0.052 > 0.05$, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία

Από τον Πίνακα 8 φαίνεται ότι το 53,8% των ανδρών εκπαιδευτικών αποδίδουν λεκτικά τη νέα θετική ερμηνεία σε βαθμό αρκετό, το 23,1% πάρα πολύ, το 15,4% πολύ και μόλις το 7,7% λίγο. Το 31,0%, το 29,9% και το 28,7% των γυναικών εκφράζουν αυτή την ερμηνεία σε πάρα πολύ, πολύ και αρκετό βαθμό αντίστοιχα. Τέλος το 5,7% και το 4,6% των γυναικών σημείωσαν

λίγο και ελάχιστα αντίστοιχα. Συνολικά, παρατηρείται και εδώ το ίδιο με πριν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών αλλά και των αντρών σε μικρότερο ποσοστό που ξεπερνά βέβαια τους μισούς αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό την πρακτική αυτή σημειώνοντας από αρκετά έως πάρα πολύ.

Πίνακας 8: Διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράψουν τη νέα θετική ερμηνεία

| Φύλο | N | Ελάχιστα | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ | Σύνολο |
|---------|-----|----------|------|--------|-------|-----------|--------|
| Άντρας | 13 | 0,0% | 7,7% | 53,8% | 15,4% | 23,1% | 100,0% |
| Γυναίκα | 87 | 4,6% | 5,7% | 28,7% | 29,9% | 31,0% | 100,0% |
| Σύνολο | 100 | 4,0% | 6,0% | 32,0% | 28,0% | 30,0% | 100,0% |

$p=0.408 > 0.05$

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο χ^2 προέκυψε ότι $p=0.408 > 0.05$, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής αυτής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία

Τέλος, ο Πίνακας 9 παρουσιάζει το βαθμό που αναπτύσσουν τα δύο φύλα των εκπαιδευτικών τη δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία. Παρατηρείται ότι το 23,1% των ανδρών να δηλώνει πάρα πολύ, πολύ και αρκετά, το 15,4% ελάχιστα και μόλις το 7,7% λίγο και καθόλου. Το 41,4%, των γυναικών, σχεδόν κοντά στις μισές, το 29,9% και το 19,5% απάντησαν πολύ, αρκετά και πάρα πολύ και μόλις το 4,6% ελάχιστα και καθόλου. Συνεπώς, η συντριπτική πλειοψηφία για τις γυναίκες και πάνω από τους μισούς για τους άντρες εκπαιδευτικούς αναπτύσσει δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία σε βαθμό αρκετό έως πάρα πολύ.

Πίνακας 9: Δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία

| Φύλο | N | Καθόλου | Ελάχιστα | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ | Σύνολο |
|---------|-----|---------|----------|------|--------|-------|-----------|--------|
| Άντρας | 13 | 7,7% | 15,4% | 7,7% | 23,1% | 23,1% | 23,1% | 100,0% |
| Γυναίκα | 87 | 0,0% | 4,6% | 4,6% | 29,9% | 41,4% | 19,5% | 100,0% |
| Σύνολο | 100 | 1,0% | 6,0% | 5,0% | 29,0% | 39,0% | 20,0% | 100,0% |

$p=0.067 > 0.05$

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο χ^2 προέκυψε ότι $p=0.067 > 0.05$, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής αυτής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Συζήτηση

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την τεχνική της αναπλαισίωσης και την αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό. Αυτό ενδεχομένως σημαίνει ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι ενήμερος για καινοτόμες παιδαγωγικές οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως έχει παρατηρηθεί και βιβλιογραφικά (Αρτινοπούλου, 2001· Γιαννάτου- Τζελέπη, 2008· Coleman et al, 2001· Μακρή-Μπότσαρη, 2007· Μαυροσκούφης, 2007). Ενδεχομένως ακόμη σημαίνει και μια μετατόπιση της στάσης των εκπαιδευτικών από παλαιότερες μορφές διαχείρισης των παραβατικών συμπεριφορών με ποινές όπως πχ αποβολή από την τάξη, παραπομπή στη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Εκτενέστερα, η τόση ευρεία χρήση της τεχνικής της αναπλαισίωσης δείχνει αυτό που έχει επισημάνει ήδη η έρευνα ότι οι σύγχρονοι οι εκπαιδευτικοί δε λειτουργούν τιμωρητικά αλλά

με επίκεντρο το μαθητή προσπαθούν να αναπτύξουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη (Βούλγαρης κ.α., 2004· Freiberg, 2016· Helman, 2017· Topal et al., 2020).

Το σίγουρο είναι ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την τεχνική αυτή που επιτρέπει την άμεση παρέμβαση, παρεμβαίνει με την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς, καθώς θεωρεί χρέος του να εξασφαλίσει θετικό κλίμα στην τάξη του και να φροντίσει για την οργάνωση της. Παράλληλα, η τόσο ευρεία χρήση μπορεί να σημαίνει και την αποτελεσματικότητα της τεχνικής στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Και ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο τη γνωρίζουν αλλά την αξιοποιούν σωστά, φροντίζοντας η χρήση των παραδόξων να μην ηχεί ειρωνικά και δημιουργεί παρερμηνείες.

Αναφορικά με τις φάσεις της διαδικασίας της αναπλαισίωσης, καταγράφηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών και ένα μεγάλο ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών αξιοποιεί αρκετά έως πάρα πολύ όλες τις βασικές πρακτικές της τεχνικής της αναπλαισίωσης, δηλαδή αξιοποιούν εξίσου όλες τις φάσεις της. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συχνά αποτιμούν αρχικά την προβληματική συμπεριφορά, κατόπιν δίνουν μια θετική ερμηνεία τόσο φραστικά όσο και αναπτύσσοντας δράση που αντανάκλα αυτή τη θετική ερμηνεία. Με άλλα λόγια επιβεβαιώνεται αυτό που είναι ήδη γνωστό βιβλιογραφικά ότι αλλάζοντας τον τρόπο που βλέπουν μια προβληματική και αποκλίνουσα συμπεριφορά επιδιώκουν να αλλάξουν τη ίδια τη συμπεριφορά (Γιώτσα, 2014· Minuchin et al, 1981· Παναγάκος, 2016).

Μάλιστα προκύπτει ότι αναφορικά με τις δύο πρώτες φάσεις της τεχνικής της αναπλαισίωσης δηλαδή, την συνειδητοποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς και την επιλογή μια εναλλακτικής θετικής ερμηνείας η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο επιδρά ως προς τη συχνότητα της. Δηλαδή, οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες εκπαιδευτικούς τείνουν να αποτιμούν συχνότερα μια προβληματική συμπεριφορά και να δίνουν μια εναλλακτική ερμηνεία. Αυτό το εύρημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων ώστε να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που οι γυναίκες χρησιμοποιούν την τεχνική της αναπλαισίωσης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες.

Συμπεράσματα- Μελλοντικές Προτάσεις

Ακολούθως, η ευρεία χρήση της τεχνικής της αναπλαισίωσης από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνει την έρευνα καθώς φαίνεται να εγκαταλείπονται οι παραδοσιακές μορφές επιβολής της πειθαρχίας και να υιοθετούνται καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Γιαννάτου- Τζελέπη, 2008· Coleman et al, 2001· Μακρή-Μπότσαρη, 2007· Μαυροσκούφης, 2007) . Παράλληλα, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν παιδαγωγικά στην οργάνωση της τάξης τους και σπεύδουν να προλάβουν αποκλίνουσες συμπεριφορές που έρχονται να δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό του έργο. Ακόμη, ενδεχομένως η ευρεία χρήση της τεχνικής δείχνει και το βαθμό της παιδαγωγικής κατάρτισης των σύγχρονων εκπαιδευτικών, καθώς δείχνουν να γνωρίζουν και να αξιοποιούν την τεχνικές σε όλες τις φάσεις της.

Ωστόσο, η έρευνα περιέχει μεθοδολογικούς περιορισμούς καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και δεν μπορούν τα αποτελέσματα να γενικευθούν. Απαιτείται η επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό και ο συνδυασμός της με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων προκειμένου να διευκρινιστούν τα αποτελέσματα της τεχνικής της αναπλαισίωσης, τα είδη προβληματικής συμπεριφοράς που επιλέγεται να αντιμετωπίσει, τις δυσκολίες εφαρμογής, το βαθμό κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την ανταπόκριση των μαθητών της τάξης σε αυτή. Απαιτούνται άλλες έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας ώστε να επιβεβαιωθεί ότι πράγματι ο παράγοντας φύλο επιδρά στη συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής και όντως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί την αξιοποιούν περισσότερο από τους άντρες. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθούν και οι λόγοι αυτής της διαφοροποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα από την άποψη των στερεοτύπων.

Αναφορές

Coleman, P., & Deutsch, M. (2001). Introducing cooperation and conflict resolution into schools: A systems approach. *Peace, conflict and violence: Peace psychology for the 21st century*, 223-239.

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Guilford Publications.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom. IES Practice Guide. NCEE 2008-012. *What works clearinghouse*.

Freiberg, J. (2016). Beyond Discipline: Redefining Classroom Management. *AERA Online Paper Repository*.

Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C., & Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 359-382.

Helman, D. (2017). Constructivist Discipline for a Student-Centered Classroom. *Online Submission*, 21(3), 64-69.

Jones, V. F. & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*. (5th edition). Boston: Allyn & Baco

Mancini, J. A. (2017). *Student Discipline Strategies: Practitioner Perspectives* (Doctoral dissertation, Nova Southeastern University).

Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1981). *Family therapy techniques*. Harvard University Press.

Molnar R., & Lindquist, (1993), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Topal, T., & Uzoglu, M. (2020). Discipline problems faced by science teachers in classroom management and solutions for these problems. *European journal of education studies*, 7(9).

Αγγελή, Κ. & Βλάχου Μ. (2004). Τεχνικές και Μέθοδοι Αντιμετώπισης Προβλημάτων στην Τάξη. Στο: Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.) *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασίου, Λ. (2007). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. *Αυτοέκδοση, (Ιωάννινα 2003)*.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητή: Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο. Πρακτικά του Ε' πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, 152-163. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.

Γιαννάτου- Τζελέπη, Ε. (2008). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: ΥΠ.ΕΠ.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Γιώτσα, Α. (2014). Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο χώρο του σχολείου. *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις*, 431-442.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο-θεωρία και έρευνα* (No. IKEEBOOK-2014-278). Gutenberg.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. *Αθήνα: Εκδόσεις ΥΠ. ΕΠΘ-ΠΙ*.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. *Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*, 5.

Νικολάου, Σ. Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς. στο *Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(επιμέλεια). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ, 203-221.*

Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές