

Απειθαρχες Συμπεριφορές στο Σχολείο: Εμφάνιση και Αντιμετώπιση

Κελεσίδης Ευάγγελος

Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
ekelesidis@gmail.com

Κελεσίδου Ειρήνη

Εκπαιδευτικός
eirini_kele@hotmail.com

Μανάφη Ιωάννα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
ioannini@yahoo.fr

Περίληψη

Οι διαταρακτικές συμπεριφορές των μαθητών προβάλλονται συχνά εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως μείζον πρόβλημα για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργούν προβληματισμό, ένταση και στρες στους εκπαιδευτικούς καθώς πολλές φορές δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν. Η παρούσα έρευνα, που διεξάχθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο Σεπτεμβρίου – Νοεμβρίου 2018, κατέγραψε τις διαταρακτικές συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν σε σχολικές τάξεις κατά το σχολικό έτος 2017-2018, τη σοβαρότητα που είχαν για τους εκπαιδευτικούς και τους τρόπους που τις διαχειρίστηκαν οι ίδιοι δρώντας είτε προληπτικά είτε παρεμβατικά. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την εμφάνιση, τη σοβαρότητα και την ένταση αυτών των συμπεριφορών και από ποιους παράγοντες επηρεάζονται. Η έρευνα έδειξε ότι σε όλες τις σχολικές τάξεις παρουσιάστηκαν απειθαρχες συμπεριφορές, με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης αυτών που διακόπτουν και παρενοχλούν την καθημερινή διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αντιδρούν με ομοιόμορφο τρόπο στις διάφορες εκφάνσεις των διαταρακτικών συμπεριφορών, από τις πιο ήπιες έως τις πιο σοβαρές.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα, διαταρακτικές συμπεριφορές, διαχείριση σχολικής τάξης

Εισαγωγή

Η πειθαρχία στην τάξη αποτελεί ουσιαστικό ζήτημα για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος όπως περιγράφονται στη νομοθεσία και τις παιδαγωγικές επιστήμες. Σύμφωνα με την Ε. Καραμανέ η πειθαρχία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά της (2014, σσ 18–19). Η παραδοσιακή παιδαγωγική για την αποτροπή της εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών βασίζεται στη συμβουλή, στην απειλή, στην απαγόρευση και στην επιστασία ενώ η επιβολή της ιστορικά ήταν συνώνυμο με την επιβολή και τις σκληρές τιμωρίες (Χαραλαμπίδης, 1983, σ 478; Αραβανής, 1998, σσ 14–15). Η κυρίαρχη άποψη της ήταν, όσο πιο αυστηρός και σκληρός ο δάσκαλος τόσο καλύτερος. Η παραδοσιακή παιδαγωγική, η παιδαγωγική της τιμωρίας και ο αυταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα θεωρούνται ξεπερασμένες. Η νέα παιδαγωγική αποκήρυξε τις ποινές, ανέδειξε τον αντιαυταρχικό και δημοκρατικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τον σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή. Για τους υποστηρικτές της, οι ποινές καταστρέφουν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και, εν τέλει, είναι ατελέσφορες για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Διαταρακτικές συμπεριφορές συνεχίζουν να υφίστανται, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό, ένταση και στρες στους εκπαιδευτικούς καθώς πολλές φορές δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφούν: η σημασία που έχει η πειθαρχία για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι

διαταρακτικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σχολείο σήμερα, οι δράσεις που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους και τέλος, οι ανάγκες και οι προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να καταγραφούν τα προβλήματα πειθαρχίας που παρατηρούνται σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αξιολόγησή τους και οι πρακτικές αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Η υπόθεση εργασίας είναι ότι περιστατικά απειθαρχίας εμφανίζονται σε όλες τις τάξεις και σε όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι με την ίδια σοβαρότητα και την ίδια ένταση. Η έμφαση της παρούσας έρευνας δόθηκε στην καταγραφή και στην αντιμετώπιση των μικρών, καθημερινών προβλημάτων απειθαρχικών συμπεριφορών που διαταράσσουν τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η λειτουργία του σχολείου και της σχολικής τάξης βασίζεται σε κάποιους κανόνες οι οποίοι εξασφαλίζουν την πειθαρχία. Η πειθαρχία αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα όμως και αν δε θεωρηθεί προϋπόθεση, είναι απαραίτητη να υφίσταται τη στιγμή που συντελείται η μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον W. Doyle η πειθαρχία συμβάλλει στην υλοποίηση των σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (Doyle, 1985, σ 395). Η Καραμανέ (2014, σσ 18–19) υποστηρίζει ότι η σχολική πειθαρχία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με την αποτελεσματικότητά της. Αντίστοιχη αντίληψη υπάρχει και στους γονείς, οι οποίοι σε έρευνα της Δ. Παπαδοπούλου υποστηρίζουν ότι η πειθαρχία είναι απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό να εκπληρώσει το έργο του ενώ η γενικότερη απειθαρχία σε μια τάξη μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία (2014, σ 85). Εκτός από τη σημασία που έχει για την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας, η πειθαρχία και η αυτοπειθαρχία αποτελεί και στόχο της ευρύτερης αγωγής των παιδιών και των εφήβων. Παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, διαταρακτικές συμπεριφορές συνεχίζουν να εμφανίζονται καθημερινά στην τάξη και στο σχολείο οι οποίες αναφέρονται ως «απειθαρχία» σε αντιδιαστολή με την «πειθαρχία». Με τον όρο «μαθητική απειθαρχία» νοείται κάθε ανεπιθύμητη κατάσταση κατά την οποία η συμπεριφορά των μαθητών διαταράσσει ή επιφέρει τη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καταστρατηγεί τους κανονισμούς του σχολείου και της σχολικής τάξης (Doyle, 1985; Burden, 1995; Καραμανέ, 2014).

Κατηγορίες απειθαρχικών συμπεριφορών

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επίσης πολλές άλλες ορολογίες για να περιγράψουν καταστάσεις διαταρακτικών συμπεριφορών που εμποδίζουν την εκπαιδευτική λειτουργία της ομάδας, όπως «επιθετικότητα», «απροσάρμοστη συμπεριφορά», «κοινωνική παρέκκλιση», «παρεκτροπή» (Καραμανέ, 2014, σ 23), «παρενόχληση», «αγένεια», «αναίδεια», «αντίδραση» με συχνότερο όρο την «αταξία» (Σκαύδη, 1995, σ 41). Η Μ. Αναγνωστοπούλου πραγματοποιώντας μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Tiberius, 1990; Fontana, 1994; Burden, 1995; Χατζηδήμου, 2007) καταγράφει μια σειρά από συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών που θεωρούνται προβληματικές και ενοχλούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς: α) ομιλία, έλλειψη προσοχής την ώρα που ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα, β) συνεχής διακοπή του λόγου του εκπαιδευτικού ή του συμμαθητή, γ) ανυπακοή στους κανονισμούς, δ) οκνηρία, αδιαφορία εκτέλεσης των εργασιών, ε) τάση για διαρκή κίνηση μέσα στην τάξη, στ) καταστροφή ή χρήση των προσωπικών τους αντικειμένων ή των αντικειμένων του συμμαθητή, ζ) αυθάδεια, θρασύτητα, αγένεια, η) προσβλητικές εκφράσεις και σωματική βία προς τους συμμαθητές ή προς τον εκπαιδευτικό, θ) κλοπές, βανδαλισμοί, καταστροφές (Αναγνωστοπούλου, 2008, σ 20). Ο Η. Κουρκούτας επιχειρεί μια συστηματική καταγραφή των διαταρακτικών συμπεριφορών στα σχολεία οι οποίες, όπως αναφέρει, μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα ευρύ φάσμα, στο ένα άκρο του οποίου βρίσκονται οι πιο σοβαρές και συχνές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ., φυσική βία, βανδαλισμοί) και στο άλλο οι πιο ήπιες και σποραδικές (π.χ., παρενοχλήσεις των άλλων, καβγάδες κατά το

παιχνίδι, παθητική εναντίωση, αρνητικότητα, αντιδραστικότητα κ.λπ.) (2011, σσ 52–6). Οι D. Farrington (1993) και D. Olweus (1991, 1997) καταγράφουν αναλυτικά ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών που παρατηρούνται στο πλαίσιο της τάξης, από τα απλά πειράγματα ως τις πιο σοβαρές μορφές επιθετικότητας που φτάνουν μέχρι σε καταστάσεις εκφοβισμού/θυματοποίησης και μάλιστα σε συγκεκριμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

Αιτίες

Οι αιτίες των απείθαρχων και προβληματικών συμπεριφορών αποδίδονται είτε στο εκτός σχολείου περιβάλλον, ειδικότερα δε στο οικογενειακό, είτε στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και στη σχολική τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2008, σ 23). Εξαιρουμένων των περιπτώσεων ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όποιες και αν είναι οι αιτίες των απείθαρχων συμπεριφορών στο σχολείο ή στην τάξη (Jones & Jones, 1995, σσ 36–42; Καραμανέ, 2014, σσ 43–66) που διαταράσσουν την ομαλή εκπαιδευτική λειτουργία, απαιτούν την ανάληψη δράσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να αποκατασταθεί η ηρεμία, καθώς συνήθως έχουν εξελικτικό χαρακτήρα. Στους μαθητές μικρότερων ηλικιών εμφανίζονται συνήθως οι πιο ήπιες μορφές, κυρίως στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, από αδυναμία ελέγχου της επιθετικότητας και των παρορμήσεων. Καθώς το παιδί μεγαλώνει μπορεί να εμφανιστούν πιο σοβαρές μορφές και να καταλήξουν σε ακραίες αντικοινωνικές ή παραβατικές συμπεριφορές (Campbell, 2002).

Αντιμετώπιση

Εφόσον, όπως καταγράφεται στις έρευνες, αυτές οι συμπεριφορές εξελίσσονται, είναι σημαντικό να αναλαμβάνονται δράσεις και να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά από τις μικρές ηλικίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι σημαντική η παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η διαρκής παιδαγωγική ενημέρωσή του ώστε να γνωρίζει τις απαραίτητες τεχνικές τόσο για την πρόληψη όσο και για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται στη σχολική τάξη (Χατζηδήμου, 2010, σ 127). Σε παλαιότερη έρευνα της N. George και συν. οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τέτοια εκπαίδευση ή κατάρτιση δεν λαμβάνουν (1995, σ 231). Σε μεγάλη έρευνα του ΥΠΕΠΘ-ΟΕΠΕΚ (2008) αποτυπώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν με σκοπό να αναπτύξουν αναγκαίες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στην καθημερινή τους απασχόληση στο σχολείο. Το ίδιο υποστηρίζει και για την Ελλάδα η E. Καραμανέ επισημαίνοντας ότι η παιδαγωγική κατάρτιση είναι ελλιπής στα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και αυτό παραμένει ως πρόβλημα και αργότερα, κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμα και η επιμόρφωση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί κατά την υπηρεσία του στον τομέα διαχείρισης των απείθαρχων συμπεριφορών είναι ανεπαρκής (Καραμανέ, 2014, σ 173). Οι C. Wolfgang και C. Glickman (1986, σσ 20–24) μετά από χρόνια παρατηρήσεων της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, κατά την εκδήλωση απείθαρχων συμπεριφορών, κατέληξαν σε επτά διαφορετικές τεχνικές τις οποίες τοποθέτησαν σε ένα «συνεχές συμπεριφορών του εκπαιδευτικού». Αυτές ξεκινούν από ένα σιωπηλό βλέμμα, συνεχίζουν με έμμεσες αναφορές, διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με το μάθημα στον απείθαρχο μαθητή, άμεσες αναφορές με παρατηρήσεις, χρήση αμοιβών και ποινών και σταδιακά φτάνουν ως την φυσική παρέμβαση με την απομόνωση του μαθητή μέσα στην τάξη αλλά και την απομάκρυνσή του από αυτήν.

Στην αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών, μετά από ενδελεχή επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Wolfgang & Glickman, 1986; Levin & Nolan, 1991, 2003; Ματσαγγούρας, 2005; Good & Brophy, 2008; Hue & Li, 2008; Evertson & Emmer, 2009; Garrett, 2014; Weinstein & Romano, 2014), διακρίνονται τρία επίπεδα παρεμβάσεων: στο πρώτο επίπεδο συμπεριλαμβάνονται οι μη-λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού (αγνόηση, αποδοκιμαστική έκφραση, έντονο βλέμμα, κίνηση του κεφαλιού, χειρονομία, πλησίασμα, κ.ά.). Όταν όμως ο μαθητής δεν επανέρχεται στο μάθημα τότε ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει

με λεκτικές παρεμβάσεις, οι οποίες αποτελούν το *δεύτερο επίπεδο* (αναφορά του ονόματος, απαίτηση για τερματισμό της απείθαρχης συμπεριφοράς, υπενθύμιση κανόνων κ.ά.). Σε σοβαρότερες συμπεριφορές ή σε συμπεριφορές που συνεχίζονται μετά από τις παρεμβάσεις του δασκάλου χρησιμοποιούνται παρεμβάσεις που εντάσσονται στο *τρίτο επίπεδο*, η χρήση των συνεπειών ή παραπέμπεται σε άλλα πρόσωπα που αναμένεται να ασκήσουν εντονότερη επιρροή για να αποκατασταθεί η σοβαρότερη συμπεριφορά (χρήση ποινών, ενημέρωση του γονέα, παραπομπή στο διευθυντή κ.ά.).

Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης εργασίας διεξήχθη εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το διάστημα Σεπτεμβρίου - Οκτωβρίου 2018, στους οποίους δόθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες και επικεντρωνόταν κυρίως στα είδη των απείθαρχων συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν στις τάξεις των εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και στις δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των εν λόγω συμπεριφορών.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως φύλο, προϋπηρεσία, ειδικότητα, σπουδές, τόπο εργασίας και τάξη, αλλά και δύο εισαγωγικές ερωτήσεις για το πόσο σημαντικό είναι για τους ίδιους να υπάρχει πειθαρχία στην τάξη και για το αν εκδηλώθηκαν απείθαρχες συμπεριφορές στην τάξη τους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Η δεύτερη ενότητα διερευνούσε αναλυτικά τα είδη των απείθαρχων συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν στις τάξεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018. Οι συμπεριφορές που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο κάλυπταν ένα φάσμα από τις πιο συνήθεις και ήπιες έως τις πιο ακραίες και επικίνδυνες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να εκδηλώσουν οι μαθητές ενός σχολείου.

Η τρίτη ενότητα διερευνούσε το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις παραπάνω απείθαρχες συμπεριφορές των μαθητών, ως «ελάχιστα», «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» σοβαρές. Οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με μία κλίμακα από το 1 για την «ελάχιστα σοβαρή» έως το 4 για την «πάρα πολύ σοβαρή» συμπεριφορά, ώστε ο μέσος όρος που εξάγεται να αποκαλύπτει το πόσο σοβαρή θεωρείται καθεμία από τις συμπεριφορές αυτές από τους εκπαιδευτικούς.

Στην ίδια ενότητα, στις επόμενες 14 ερωτήσεις, διερευνήθηκαν οι αντιδράσεις-παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε είδος απείθαρχης συμπεριφοράς που προαναφέρθηκε, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα εκδηλώσεων, από μη λεκτικές και λεκτικές παρεμβάσεις έως τη χρήση συνεπειών ή την παραπομπή σε άλλα πρόσωπα. Για την επεξεργασία των δεδομένων σε κάθε μία από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αποδόθηκε ένας βαθμός που αφορά στην ένταση της παρέμβασης με την πιο ήπια να βαθμολογείται με 1 και την πιο έντονη με 10 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Αντιδράσεις εκπαιδευτικών στις απείθαρχες συμπεριφορές

Κατηγορίες αντιδράσεων	Αντιδράσεις εκπαιδευτικών	Βαθμός έντασης
<i>Μη λεκτικές παρεμβάσεις</i>	Αγνόηση	1
	Αποδοκιμαστικό βλέμμα	2
<i>Λεκτικές παρεμβάσεις</i>	Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της συμπεριφοράς	3
	Θετικά σχόλια μόλις σταματήσει η συμπεριφορά	3
	Υπενθύμιση των κανόνων	4
	Επισήμανση της συμπεριφοράς προς τον/την ίδιο/α	4
	Σχολιασμός της συμπεριφοράς με όλους τους/τις μαθητές/τριες	5
	Ειρωνεία	6
	Επίπληξη για επαναφορά στην τάξη	6

	Αλλαγή Θέσης/Απομόνωση	7
	Στέρηση διαλείμματος	8
Χρήση συνεπειών	Απομάκρυνση από την αίθουσα	8
Παραπομπή	Ενημέρωση των γονέων	9
	Παραπομπή στον/στη Διευθυντή/ντρια	9
	Σωματική τιμωρία	10

Στην τελευταία ερώτηση της τρίτης ενότητας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τις δράσεις που ανέλαβαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς πριν την εμφάνιση απείθαρχων συμπεριφορών με στόχο την πρόληψή τους (συμβόλαιο τάξης, οδηγίες και συμβουλές, πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής, τίποτα συγκεκριμένο, άλλο).

Η τέταρτη ενότητα περιλάμβανε δύο ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καταθέσουν τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών στο σχολείο, αλλά και για τη δική τους υποστήριξη γενικά.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς σχολείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από δείγμα 128 εκπαιδευτικών. Υπήρξε σαφής οδηγία ώστε οι απαντήσεις να αφορούν μόνο το σχολικό έτος 2017-2018 με τη λογική ότι είχαν ολοκληρωμένη εικόνα για τη διαχείριση της τάξης τους κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, αλλά και ήταν αρκετά πρόσφατα τα περιστατικά ώστε να τα θυμούνται καλά.

Παρουσίαση της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 87 γυναίκες (68%) και 41 άνδρες (32%). Οι δάσκαλοι/ες ΠΕ70 αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (85,2%), ενώ οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί (14,8%) ανήκουν στις ειδικότητες Ξένων Γλωσσών, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής.

Όσον αφορά στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανήκουν στις μεσαίες κατηγορίες με υπηρεσία 11-20 ετών (44,5%) και 21-30 ετών (34,4%), ενώ οι νεότεροι, με λιγότερα από 10 έτη, συμμετέχουν σε ποσοστό 4,7% και οι αρχαιότεροι, με περισσότερα από 30 έτη, σε ποσοστό 16,4% (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Έτη	Συχνότητα	Ποσοστό%
0-10	6	4,7
11-20	57	44,5
21-30	44	34,4
>30	21	16,4
Σύνολο	128	100,0

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών, οι 82 εκπαιδευτικοί (64,1%) έχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ από τους υπόλοιπους 46 εκπαιδευτικούς, οι 24 (18,8%) διαθέτουν επιπλέον δεύτερο πτυχίο ή/και τίτλο Διδασκαλείου και οι 22 (17,2%) διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο.

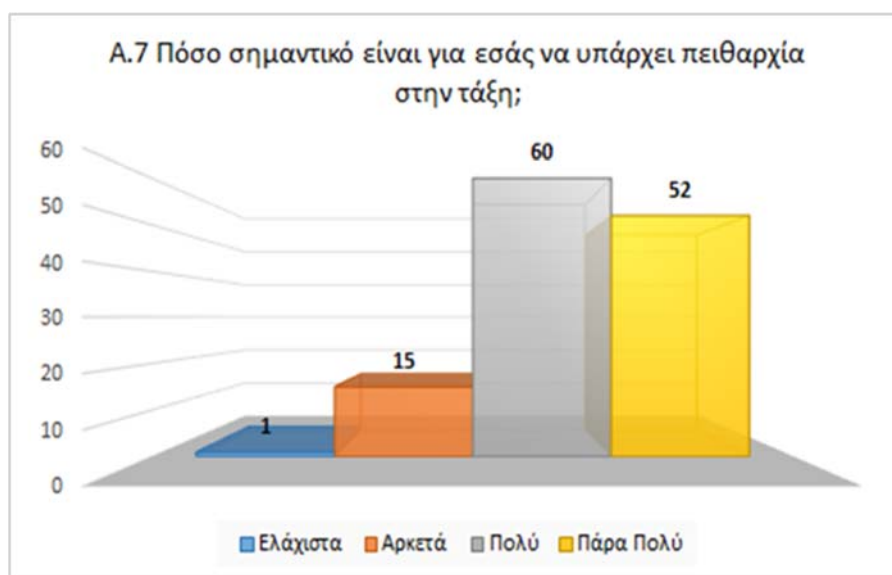
Ως προς την περιοχή του σχολείου εργασίας, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αστική περιοχή (44,5%), ενώ οι υπόλοιποι μοιράζονται σε ημιαστικές (27,3%) και αγροτικές περιοχές (28,1%).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (76,6%), ως δάσκαλοι/ες ΠΕ70, δίδασκαν αποκλειστικά σε μία τάξη του Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2017-2018, ενώ οι υπόλοιποι (23,4%) δίδασκαν σε πολλές τάξεις είτε ως εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είτε ως δάσκαλοι/ες ΠΕ70 για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Τάξη διδασκαλίας (σχ. έτος 2017-18)

Τάξη	Εκπαιδευτικοί	Ποσοστό%
Α' τάξη	17	13,3
Β' τάξη	12	9,4
Γ' τάξη	16	12,5
Δ' τάξη	13	10,2
Ε' τάξη	17	13,3
Στ' τάξη	23	18,0
Ειδικότητα/πολλές τάξεις	30	23,4
Σύνολο	128	100,0

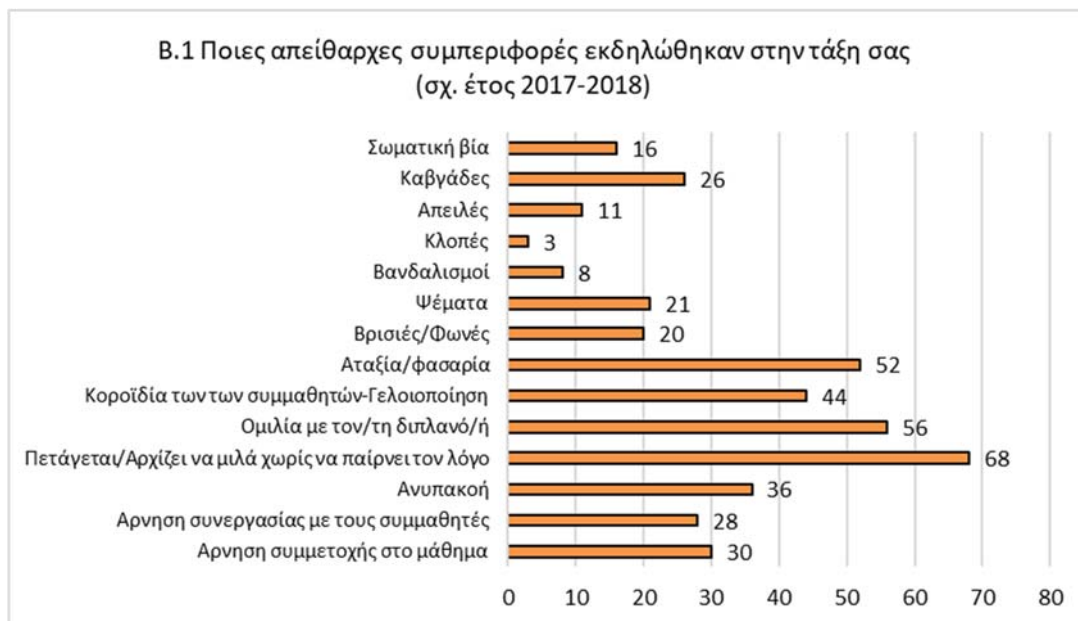
Στο πρώτο εισαγωγικό ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το κατά πόσο σημαντικό είναι για τους ίδιους να υπάρχει πειθαρχία στην τάξη, οι 112 εκπαιδευτικοί (87,5%) απάντησαν πως είναι «Πολύ» και «Πάρα πολύ» σημαντικό (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Η σημασία της πειθαρχίας στην τάξη

Στην ερώτηση αν εμφανίστηκαν περιστατικά απείθαρχων συμπεριφορών στις τάξεις τους κατά το σχολικό έτος 2017-2018, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (64,1%) απάντησαν «Ναι», ενώ ένα ποσοστό 35,9% απάντησε «Όχι».

Οι 82 εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά κλήθηκαν να εξειδικεύσουν ποιες ήταν αυτές οι απείθαρχες συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν στην τάξη τους επιλέγοντας από μια σειρά 14 επιλογών ή να συμπληρώσουν κάποια νέα που δεν υπάρχει στη λίστα. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων, οι οποίες αποτυπώνονται στο Γράφημα 2, δείχνουν ότι οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται συχνότερα είναι ένας μαθητής να «πετάγεται/αρχίζει να μιλά χωρίς να παίρνει τον λόγο» (82,92%) και η «ομιλία με τον/την διπλανό/ή» (68,29%), ενώ οι σπανιότερες απείθαρχες συμπεριφορές είναι οι «κλοπές» (3,65%) και οι «βανδαλισμοί» (9,75%).



Γράφημα 2. Απείθαρχες συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν καθεμία από τις 14 απείθαρχες συμπεριφορές των μαθητών ως «ελάχιστα» (1), «αρκετά» (2), «πολύ (3)» ή «πάρα πολύ» σοβαρή (4), όταν αυτή συμβαίνει σε μία σχολική τάξη, ανεξαρτήτως από το αν έχει συμβεί στη δική τους τάξη. Ο μέσος όρος που εξάγεται για κάθε απείθαρχη συμπεριφορά καταδεικνύει το πόσο «σοβαρή» είναι αυτή στην αντίληψη των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις απείθαρχες συμπεριφορές

Συμπεριφορά	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο	Επικρατούσα Τιμή	Τυπική απόκλιση
Άρνηση συμμετοχής στο μάθημα	1	4	2,64	3	,849
Άρνηση συνεργασίας με τους συμμαθητές	1	4	2,72	3	,793
Ανυπακοή	1	4	2,91	3	,753
Πετάγεται/Αρχίζει να μιλά χωρίς άδεια	1	4	2,34	2	,864
Ομιλία με τον/τη διπλανό/ή	1	4	1,96	2	,778
Κοροϊδία-Γελοιοποίηση των συμμαθητών	1	4	3,56	4	,624
Αταξία/Φασαρία	1	4	2,65	3	,829
Βρισιές/Φωνές	1	4	3,38	3	,699
Ψέματα	1	4	3,20	3	,794
Καβγάδες	1	4	3,28	3	,773
Απειλές	1	4	3,69	4	,585
Βανδαλισμοί	1	4	3,77	4	,540
Κλοπές	1	4	3,77	4	,521
Σωματική βία	1	4	3,84	4	,449

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, καμία συμπεριφορά δεν κρίνεται ως «ελάχιστα» σοβαρή αφού οι μέσοι όροι ξεκινούν από την τιμή 2. Παρατηρούμε ότι τον μικρότερο μέσο όρο συγκεντρώνουν η «ομιλία με τον/την διπλανό/ή» (Μ.Ο. 1,96) και το να «πετάγεται/αρχίζει να μιλά χωρίς άδεια» (Μ.Ο. 2,34). Ως «πολύ σοβαρές», με μέσο όρο περίπου 3, θεωρούνται η «άρνηση συμμετοχής στο μάθημα» (Μ.Ο. 2,64), η «αταξία/φασαρία» (Μ.Ο. 2,65), η «άρνηση συνεργασίας με τους συμμαθητές» (Μ.Ο. 2,72), η «ανυπακοή» (Μ.Ο. 2,91), τα «ψέματα» (Μ.Ο. 3,20), οι «καβγάδες» (Μ.Ο. 3,28) και οι «βρισιές/φωνές» (Μ.Ο. 3,38). Τέλος, ως «πάρα πολύ σοβαρές», με μέσο όρο περίπου 4, θεωρούνται η «κοροϊδία των συμμαθητών/γελοιοποίηση» (Μ.Ο. 3,56), οι «απειλές» (Μ.Ο. 3,69), οι «βανδαλισμοί» (Μ.Ο. 3,77), οι «κλοπές» (Μ.Ο. 3,77) και η «σωματική βία» (Μ.Ο. 3,84).

Στις επόμενες 14 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν για τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι ίδιοι όταν εκδηλώνεται καθεμία χωριστά από τις προαναφερθείσες απείθαρχες συμπεριφορές του Πίνακα 4. Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε 15 είδη αντιδράσεων-παρεμβάσεων διαφορετικού επιπέδου έντασης (Πίνακας 5). Οι στήλες «Ελάχιστο» (1) και «Μέγιστο» (9) στον Πίνακα 5 δείχνουν τον βαθμό της πιο ήπιας και της πιο έντονης αντίδρασης που σημειώθηκε, ενώ ο μέσος όρος δείχνει τη γενική τάση στην ένταση με την οποία αντιμετωπίζουν την κάθε συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 5. Πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις απείθαρχες συμπεριφορές

Συμπεριφορά	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Επικρατούσα Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άρνηση συμμετοχής στο μάθημα	1	9	3,88	3,00	1,755
Άρνηση συνεργασίας με τους συμμαθητές	1	6	3,49	3,00	,732
Ανυπακοή	1	9	4,19	4,00	1,571
Πετάγεται/Αρχίζει να μιλά χωρίς άδεια	1	7	3,75	4,00	1,004
Ομιλία με τον/τη διπλανό/ή	2	7	3,57	4,00	1,092
Κοροϊδία των συμμαθητών-Γελοιοποίηση	1	9	5,43	5,00	1,909
Αταξία/Φασαρία	2	8	4,24	4,00	1,202
Βρισιές/Φωνές	3	9	5,38	5,00	1,895
Ψέματα	1	9	4,81	4,00	1,999
Καβγάδες	3	9	5,19	5,00	1,813
Απειλές	1	9	6,20	5,00	2,352
Βανδαλισμοί	4	10	7,89	9,00	1,854
Κλοπές	3	9	7,67	9,00	2,167
Σωματική βία	3	10	7,73	9,00	1,962

Σύμφωνα με τη στήλη των μέσων όρων, οι απείθαρχες συμπεριφορές των μαθητών αντιμετωπίζονται με διαφορετική ένταση από τους εκπαιδευτικούς, από πιο ήπιες έως πολύ αυστηρές αντιδράσεις-παρεμβάσεις.

Η «άρνηση συνεργασίας με τους συμμαθητές» (Μ.Ο. 3,49), η «ομιλία με τον διπλανό» (Μ.Ο. 3,57), το «να πετάγεται/να μιλά χωρίς άδεια» (Μ.Ο. 3,75), η «άρνηση συμμετοχής στο μάθημα» (Μ.Ο. 3,88), η «ανυπακοή» (Μ.Ο. 4,19) και η «αταξία/φασαρία» (Μ.Ο. 4,24) είναι οι συμπεριφορές εκείνες που αντιμετωπίζονται ηπιότερα σε σύγκριση με τις άλλες.

Τα «ψέματα» (Μ.Ο. 4,81), οι «καβγάδες» (Μ.Ο. 5,19), οι «φωνές/βρισιές» (Μ.Ο. 5,38), η «κοροϊδία/γελοιοποίηση συμμαθητών» (Μ.Ο. 5,43) και οι «απειλές» (Μ.Ο. 6,20) δέχονται σαφώς αυστηρότερες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, αλλά τη μεγαλύτερη αυστηρότητα εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στις «κλοπές» (Μ.Ο. 7,67), στη «σωματική βία» (Μ.Ο. 7,73) και στους «βανδαλισμούς» (Μ.Ο. 7,89).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση των στηλών «Ελάχιστο» και «Μέγιστο» για κάθε απείθαρχη συμπεριφορά. Υπάρχουν συμπεριφορές που προκαλούν εντελώς διαφορετικής έντασης αντιδράσεις-παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς, όπως συμβαίνει με την «άρνηση συμμετοχής στο μάθημα», την οποία μπορεί ένας εκπαιδευτικός να την «αγνοήσει» (ελάχιστος βαθμός έντασης 1) έως και να «παραπέμψει τον μαθητή στον Διευθυντή» ή να «ενημερώσει τους γονείς του» (μέγιστος βαθμός έντασης 9).

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων με το πακέτο SPSS 23 πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας (χ^2) τόσο μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, κ.λπ.) των ερευνητικών υποκειμένων και των απαντήσεών τους, όσο και των απαντήσεων μεταξύ τους. Ειδικότερα, ερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης και της αντιμετώπισης των συμπεριφορών. Από τις αναλύσεις δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ούτε σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ούτε στις απαντήσεις μεταξύ τους.

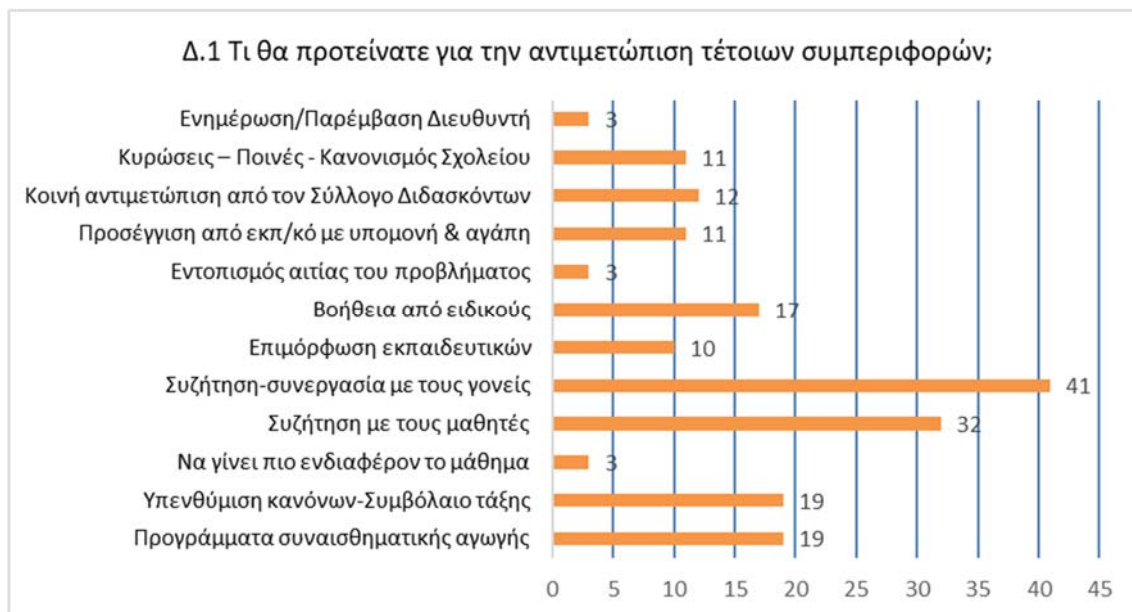
Στην ερώτηση για τις δράσεις που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή του σχολικού έτους με στόχο την πρόληψη παρόμοιων απείθαρχων συμπεριφορών, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έδωσαν «οδηγίες και συμβουλές» (61,71%) και υπέγραψαν το «συμβόλαιο της τάξης» με τους μαθητές τους (50,78%).(Γράφημα 3)



Γράφημα 3. Προληπτικές δράσεις στην αρχή του σχολικού έτους

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις προτάσεις τους.

Στην ερώτηση που τους ζητήθηκε να προτείνουν τρόπους για την αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών, οι περισσότεροι έκριναν ως σημαντικότερη τη συζήτηση/συνεργασία με τους γονείς (32,03%) και τη συζήτηση με τους ίδιους τους μαθητές (25%). (Γράφημα 4)



Γράφημα 4. Προτάσεις για την αντιμετώπιση απείθαρχων συμπεριφορών

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου για το τι θα πρότειναν γενικά για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι ανέφεραν πολύ συχνότερα την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την υλοποίηση σχετικών σεμιναρίων (53,12%) και την ανάγκη να υποστηριχτούν από ειδικούς (29,68%), ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς μέσα στο σχολείο. (Γράφημα 5)



Γράφημα 5. Προτάσεις για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει από την παρουσίαση των δεδομένων είναι ότι στη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών και σε όλες τις τάξεις παρουσιάστηκαν απειθαρχες συμπεριφορές, από τις λιγότερο ως τις περισσότερο σημαντικές. Οι καθημερινές απειθαρχίες βεβαίως, οι οποίες διακόπτουν και παρενοχλούν τη διδασκαλία είναι αυτά που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα, αποτελούν περίπου το 1/3 των συνολικών απειθαρχων συμπεριφορών, εύρημα που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου υποστηρίζεται το ίδιο (Fontana, 1996; Hue & Li, 2008). Για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (87,5%) η πειθαρχία στην τάξη αποτελεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό ζήτημα για τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως καταγράφεται και σε άλλες παλαιότερες έρευνες (Jones & Jones, 1995, σ 25) μια τάξη που λειτουργεί ομαλά, έχοντας έναν ικανοποιητικό βαθμό ελέγχου, παρέχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα είτε από την τάξη που απουσιάζει εντελώς είτε υπάρχει αυταρχικός έλεγχος.

Η καταγραφή απειθαρχων συμπεριφορών σε όλες τις τάξεις και στους περισσότερους εκπαιδευτικούς (64,1%) καθώς και η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς σε σχέση με οποιοδήποτε δημογραφικό χαρακτηριστικό (φύλο, ειδικότητα, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, τόπος διδασκαλίας, βαθμός σημασίας στις απειθαρχίες) μπορεί να ερμηνευθεί σε σχέση με τον τρόπο που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και τις πρακτικές που έμμεσα ή άμεσα «υποδεικνύει» και «επιβάλλει». Όπως καταγράφει και η Μ. Αναγνωστοπούλου στην έρευνά της (2008, σ. 153), οι απόψεις που εκφράζουν αρκετοί εκπαιδευτικοί για την πειθαρχία παραπέμπουν σε παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα, παρ' όλο που όπως επισημαίνει η ίδια τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υποχωρούν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζεται μια ομοιομορφία στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Σχεδόν σε όλες τις διαταρακτικές συμπεριφορές (από την 1 ως τη 10) οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με λεκτικές παρεμβάσεις με Μ.Ο. και επικρατούσα τιμή από το 3 ως το 5 (ευγενής απαίτηση για τερματισμό της συμπεριφοράς, θετικά σχόλια μόλις σταματήσει η συμπεριφορά, υπενθύμιση των κανόνων, επισήμανση της συμπεριφοράς προς τον/την ίδιο/α, σχολιασμός της συμπεριφοράς με όλους τους/τις μαθητές/τριες). Για τις σοβαρότερες συμπεριφορές (βανδαλισμοί, κλοπές και σωματική βία) κάνουν χρήση των συνεπειών (Μ.Ο. από 7,67 ως 7,89 και επικρατούσας τιμή το 9), οι οποίες στην πράξη σημαίνουν παραπομπή για να

αντιμετωπιστούν από άλλους, τους γονείς και τον διευθυντή. Μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιδρούν στις διαταρακτικές και απείθαρχες συμπεριφορές των μαθητών, από τις πιο ήπιες εκφάνσεις μέχρι και τις αρκετά έντονες, επαναλαμβάνοντας το ίδιο μοτίβο των λεκτικών παρεμβάσεων που φαίνεται να έχουν ενστερνιστεί όλοι. Αυτό είναι αποτέλεσμα του παιδαγωγικού και του θεσμικού πλαισίου (ΠΔ 79/2017, ΦΕΚ Α' 109) μέσα στο οποίο κινούνται αφού, σωστά, οι ποινές και οι τιμωρίες απαγορεύονται. Σε πιο σοβαρές περιπτώσεις απευθύνονται για την επίλυσή τους από άλλους, κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως προσπάθεια να αναδειχθεί η σοβαρότητα της συμπεριφοράς είτε ως δυσκολία στην αντιμετώπισή της.

Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν πολύ περισσότερο παρεμβατικά, παρά προληπτικά, καθώς στην ερώτηση για το ποιες δράσεις ανέλαβαν από την αρχή του σχολικού έτους στην πλειονότητά τους αναφέρουν τις «οδηγίες και συμβουλές» και το «συμβόλαιο της τάξης» το οποίο συνήθως είναι η σύνταξη των κανόνων που θα πρέπει να εφαρμόζουν οι μαθητές/τριες. Ένα μικρό ποσοστό (23%), αλλά αρκετά ενθαρρυντικό, αναφέρει ότι έχει υλοποιήσει πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι αν και το 23% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι εφάρμοσαν πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής δε φαίνεται να το εμπιστεύονται ότι μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων πειθαρχίας στο σχολείο καθώς μόνο το 15% το προτείνει ως αποτελεσματικό τρόπο να αντιμετωπίζονται οι απείθαρχιες στο σχολείο (ερώτηση Δ.1). Εκείνο που προκρίνουν, στην ίδια ερώτηση, είναι η συζήτηση και συνεργασία με τους γονείς (32%), συζήτηση με τους μαθητές (25%), υπενθύμιση των κανόνων (15%) και βοήθεια από ειδικούς (13%). Οι απαντήσεις μπορούν να συνοψιστούν σε λεκτικές παρεμβάσεις, μέσω συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς που φαίνεται να έχουν εξαντλήσει την αποτελεσματικότητά τους καθώς οι μαθητές έχουν κορεστεί από συμβουλές, και μετάθεση της λύσης αλλού, ειδικούς, γονείς, σύλλογο διδασκόντων κλπ. Η μοναδική πρόταση που παραπέμπει στην πρόληψη είναι να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα (2%).

Η ομοιομορφία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών και η απουσία προληπτικών δράσεων εκ μέρους τους, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις της τελευταίας ανοιχτής ερώτησης (Δ.2), όπου καταγράφονται ρητά τόσο το αίτημα για σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και η ανάγκη υποστήριξής τους από ειδικούς, αναδεικνύουν αυτό που έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές εδώ και πολλές δεκαετίες (George κ.ά., 1995; Κουτσόπουλος, 2006; ΥΠΠΕΘ-ΟΕΠΕΚ, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, διαχρονικά, δεν εκπαιδεύονται επαρκώς ούτε στις βασικές σπουδές τους ούτε κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, σε θέματα αντιμετώπισης των διαταρακτικών συμπεριφορών καθώς και οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας αυτής, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των διαταρακτικών συμπεριφορών και των αποτελεσματικών τρόπων για την αντιμετώπισή τους.

Βιβλιογραφία

- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods To Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: The Guilford Press.
- Doyle, W. (1985). Classroom organization and management. Στο M. C. Wittrock (Επιμ.), *Handbook of research on teaching* (σσ 392–431). New York: Macmillan.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom Management for Elementary Teachers*. New Jersey: Pearson.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/1147555>
- Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour*. Oxford: Marston Book Services Limited.

- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Garrett, T. (2014). *Effective Classroom Management -- The Essentials*. Teachers College Press.
- George, N. L., George, M. . P., Gersten, R., & Grosenick, J. . K. (1995). To Leave or to Stay?: An Exploratory Study of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education, 16*(4), 227–236.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classrooms* (10th έκδ.). Boston: Pearson.
- Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom Management: Creating a Positive Learning Environment*. Hong Kong University Press.
- Jones, V., & Jones, L. (1995). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. New York: Pearson.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of Classroom Management. A Hierarchical Approach*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2003). *What Every Teacher Should Know About Classroom Management*. Boston: Pearson Education Inc.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programme. Στο D. Pepler & K. Rubin (Επιμ.), *The development and treatment of childhood aggression* (σσ 411–448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495–510.
- Tiberius, R. G. (1990). *Small Group Teaching: A trouble-shooting guide*. Toronto: OISE Press.
- Weinstein, C. S., & Romano, M. (2014). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Newton: Allyn and Bacon.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Αραβανής, Γ. (1998). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο Σχολείο και στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καραμανέ, Ε. (2014). *Ποινές και Πειθαρχία στην Εκπαίδευση. Ένα διαχρονικό παιδαγωγικό ζήτημα*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουτσόπουλος, Κ. (2006). Το έλλειμμα εκπαίδευσης του Έλληνα εκπαιδευτικού για ένα σύγχρονο (ευρωπαϊκό) σχολείο. Η Σεμιναριακού τύπου επι-μόρφωση: η περίπτωση της Γερμανίας. *Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου*. Ανακτήθηκε από <http://koutsoyopoulos.blogspot.com/2009/11/2006.html>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2014). *Η πειθαρχία στα σχολεία: απόψεις γονέων και δασκάλων*. Πτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Σχολή επιστημών της αγωγής Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική ηλικία.
- Σκαύδη, Δ. (1995). 'Συμμόρφωση' και 'αντίδραση' στο ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία, 74*(Απρ.Μάι.Ιουν.), 36–47.
- ΥΠΠΕΘ-ΟΕΠΕΚ. (2008). *Αποκλίνουσες Συμπεριφορές - Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1132>
- Χαραλαμπόπουλος, Ι. Ν. (1983). *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (8η). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.