



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πασσιά Μαρία Α.Ε.Μ. 5120

Πέτκου Πασχαλία Α.Ε.Μ. 5053

Τσίτσιου Ελισσάβητ Α.Ε.Μ. 5105

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα Πελαγία Στραβάκου Επίκουρη καθηγήτρια

Εξεταστική Επιτροπή: κα Μαρίνα Κουγιουρούκη Επίκουρη καθηγήτρια
και κα Αρχοντία Φουτσιτζί Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού
Προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π.)

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2016



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πασσιά Μαρία Α.Ε.Μ. 5120

Πέτκου Πασχαλία Α.Ε.Μ. 5053

Τσίτσιου Ελισσάβητ Α.Ε.Μ. 5105

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα Πελαγία Στραβάκου Επίκουρη καθηγήτρια

Εξεταστική Επιτροπή: κα Μαρίνα Κουγιουρούκη Επίκουρη καθηγήτρια
και κα Αρχοντία Φουτσιτζί Μέλος Εργαστηριακού Διδακτικού
Προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π.)

«Η εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του προπτυχιακού
Προγράμματος Σπουδών για την λήψη του πτυχίου του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.»

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © [Πασσιά Μαρία, Πέτκου Πασχαλία, Τσίτσιου Ελισσάβητ, 2016]

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων των συγγραφέων.

Υπεύθυνη Δήλωση

«Βεβαιώνουμε ότι είμαστε συγγραφείς αυτής της πτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε στην εκπόνησή της αναγνωρίζεται και αναφέρεται στο κείμενο. Επιπλέον, αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν, πρωτογενείς και δευτερογενείς, είτε η συμβολή τους παρατίθεται επακριβώς ως απόσπασμα είτε ως παράφραση».

Οι συγγραφείς της εργασίας

Πασσιά Μαρία

Πέτκου Πασχαλία

Τσίτσιου Ελισσάβητ



**DEMOCRITUS UNIVERSITY OF THRACE
SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
PRIMARY EDUCATION DEPARTMENT
SECTOR OF EDUCATION AND PSYCHOLOGIST**

**CONFLICT RESOLUTION IN THE CLASSROOM
FINAL YEAR PROJECT REPORT**

Passia Maria 5120

Petkou Paschalia 5053

Tsitsiou Elissavet 5105

Supervisor: Pelagia Stravakou Assistant Professor

Examination Commission: Marina Kougiourouki Assistant Professor and
Arxontia Foutsitzi L.T.S.

A report submitted as partial fulfillment of the requirements
for the degree of Bachelor of Education

ALEXANDROUPOLIS, JUNE 2016

Intellectual rights

Copyright © [Passia Maria, Petkou Paschalia, Tsitsiou Elissavet, 2016]

The approval of final work project by the Primary Education Department of Democritus University of Thrace does not necessarily indicate the acceptance of views of writers.

Solemn Statement

«We confirm that we are the writers of this final work project and that any assistance that was offered, during its preparation, is recognized and mentioned in the text. Moreover, all bibliographical sources that were used are mentioned, primary or secondary, or their contribution is given accurately as an extract or as a paraphrase».

The writers of final work project

Passia Maria

Petkou Paschalia

Tsitsiou Elissavet

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	10
1.1. Διαπροσωπικές σχέσεις.....	10
1.2. Συγκρούσεις.....	10
Κεφάλαιο 2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης.....	12
2.1. Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή.....	12
2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών στη σχολική τάξη	15
2.3. Η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος.....	18
Κεφάλαιο 3. Οι σχολικές συγκρούσεις.....	21
3.1. Είδη σχολικών συγκρούσεων.....	21
3.2. Αίτια σχολικών συγκρούσεων.....	23
3.3. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών και γονέων – εκπαιδευτικών.....	34
3.4. Επιπτώσεις σχολικών συγκρούσεων.....	36
3.4.1. Θετικές επιπτώσεις των σχολικών συγκρούσεων.....	36
3.4.2. Αρνητικές επιπτώσεις των σχολικών συγκρούσεων.....	37
Κεφάλαιο 4. Πρόληψη και αντιμετώπιση των σχολικών συγκρούσεων.....	38
4.1. Πρόληψη.....	38
4.1.1. Πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς.....	38
4.1.2. Μέθοδοι και εργαλεία πρόληψης.....	42
4.2. Αντιμετώπιση.....	45
4.2.1. Αντιμετώπιση απείθαρχης συμπεριφοράς.....	45
4.2.2. Αντιμετώπιση σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού.....	46

4.3. Τεχνικές διευθέτησης σχολικών συγκρούσεων.....	50
4.4. Πρόσωπα που συμβάλλουν στην επίλυση σχολικών συγκρούσεων.....	57
Συμπεράσματα.....	60
Βιβλιογραφία.....	62

Περίληψη

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα των συγκρούσεων στη σχολική τάξη από θεωρητική σκοπιά. Ο βασικότερος στόχος της εργασίας είναι να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πληθώρα τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση των συγκρούσεων. Αρχικά, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή στα πλαίσια της σχολικής τάξης, καθώς και στη μεταξύ τους επικοινωνία. Παράλληλα, τονίζεται η συμβολή του σχολικού χώρου για την αρμονική συνύπαρξη των μελών της και την ομαλή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα είδη των σχολικών συγκρούσεων και στα αίτια που τις δημιουργούν. Σε μια σχολική τάξη, συνήθως λαμβάνουν χώρα συγκρούσεις που εκδηλώνονται ανάμεσα στους μαθητές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εκλείπουν συγκρούσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές ή στον εκπαιδευτικό και στους γονείς. Έπειτα, εκθέτονται οι επιπτώσεις όλων αυτών των συγκρούσεων, οι οποίες ανάλογα με την έκβαση των συγκρουσιακών καταστάσεων μπορεί να είναι είτε θετικές είτε αρνητικές. Από τη βιβλιογραφία γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρόληψη των συγκρουσιακών καταστάσεων, ώστε να αποφεύγονται. Σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός δεν προλάβει την εκδήλωση συγκρούσεων, προτείνονται τεχνικές και μέθοδοι που βοηθούν στην καταστολή τους, με αποτέλεσμα την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης. Η μεγαλύτερη ευθύνη του εκπαιδευτικού στην επίλυση των σχολικών συγκρούσεων έγκειται στην επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου αντιμετώπισης. Αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι αρκετά ικανός να διευθετήσει τις συγκρούσεις της σχολικής τάξης μόνος του, έχει τη δυνατότητα να καταφύγει στη βοήθεια άλλων προσώπων της σχολικής κοινότητας. Τέτοια πρόσωπα είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο Διευθυντής του σχολείου, ο Σχολικός σύμβουλος και η οικογένεια των μαθητών, τα οποία πρέπει να είναι πάντα ενήμεροι και να ακολουθούν κοινή γραμμή στα παρεμβατικά προγράμματα αντιμετώπισης.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικές συγκρούσεις, διαπροσωπικές σχέσεις, επικοινωνία, ανάρμωστη συμπεριφορά, μέθοδοι πρόληψης, τεχνικές αντιμετώπισης

Abstract

The particular final year project report, deals with the subject of conflicts in the classroom, from theoretical viewpoint. The most basic objective of this report is to inform the teachers about the variety of techniques that can be used for the resolution of conflicts. Initially, is given particular emphasis in the role of teacher and student in the context of classroom, as well as in each other communication. At the same time, is stressed the contribution of school space for harmonious coexistence of its members and the normal organization of the learning progress. Afterwards, are reported the types of school conflicts and the reasons that create them. In a classroom, usually take place conflicts between the students, without this means that there are not conflicts between teachers and students or teachers and parents. Then, are represented the effects of conflicts that can be positive or negative. From reading, is clearly that the teachers should give greater importance in the prevention of conflicts, in order to avoid them. In cases where the teachers do not anticipate the occurrence of conflicts are proposed techniques and methods that they help in their termination, so the classroom operates effectively. The bigger responsibility of a teacher is to select the most suitable method to face up any conflicts. If the teachers are not able to give a resolution to each conflict by alone, there are persons in the school community that can help. Such persons are the school psychologist, the Principal of school, the school adviser and the family of students, who should be always aware and follow a common line in interventionist programs of resolution.

Keywords

School conflicts, interpersonal relations, communication, inappropriate behavior, methods of prevention, techniques of confrontation

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε την υπεύθυνη επίκουρο καθηγήτρια της πτυχιακής εργασίας, κα Πελαγία Στραβάκου, που σε αυτήν την προσπάθεια ήταν πάντα πρόθυμη να προσφέρει τη βοήθεια της, να δίνει λύσεις και απαντήσεις σε κάθε απορία και προβληματισμό που ανέκυπτε, καθώς και για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα δύο μέλη της επιτροπής, την επίκουρο καθηγήτρια κα Μαρίνα Κουγιουρούκη και την κα Αρχοντία Φουτσιτζή, μέλος του εργαστηριακού διδακτικού προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π.), για την προσοχή και τον χρόνο που αφιέρωσαν.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία μελετά και παρουσιάζει σε θεωρητικό επίπεδο τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τις συγκρούσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές μιας σχολικής τάξης, ανάμεσα στον εκπαιδευτικό μιας τάξης και στους μαθητές του, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση του ορισμού της σχολικής σύγκρουσης, καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων της τάξης. Στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση και στον τρόπο που αυτές επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τη λειτουργία της τάξης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα είδη της σχολικής σύγκρουσης, τα αίτια που προκαλούν συγκρουσιακές καταστάσεις, καθώς και τις επιπτώσεις που μπορούν να επιφέρουν είτε αυτές είναι θετικές είτε αρνητικές. Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται τρόπους με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προλάβουν εκδηλώσεις συγκρούσεων και τεχνικές με τις οποίες μπορεί να τις αντιμετωπίσει. Επιπρόσθετα, αναφέρεται πώς ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, του Διευθυντή, του Σχολικού Συμβούλου και της οικογένειας μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη, αλλά και στην αντιμετώπιση τυχόν συγκρουσιακών καταστάσεων.

Με την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος μας δόθηκε η ευκαιρία να πάρουμε μια γεύση της πραγματικής εικόνας μιας σχολικής τάξης και να γνωρίσουμε στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης, οι οποίες λειτουργούν ως εφόδια για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρουσιακών καταστάσεων που θα συναντήσουμε, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Όπως διαπιστώσαμε, με βάση τις βιβλιογραφικές πηγές, το συγκεκριμένο ζήτημα είναι καίριας σημασίας, διότι τέτοιες προβληματικές καταστάσεις αποτελούν καθημερινό φαινόμενο στη σχολική τάξη και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση και να προλαμβάνει τέτοια περιστατικά και να τα επιλύει. Επομένως, αδιαμφισβήτητη ανάγκη αποτελεί η γνώση και η συνεχής εγρήγορση του εκπαιδευτικού ώστε να διευθετεί έγκαιρα τις συγκρουσιακές καταστάσεις ώστε να μην παίρνουν μεγαλύτερες διαστάσεις

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1. Διαπροσωπικές σχέσεις

«Η κοινωνική αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων ατόμων οδηγεί στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες εμπεριέχουν συναισθηματικά και αξιακά στοιχεία. Οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας, δηλαδή μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων δημιουργούνται κανόνες συνύπαρξης, αναπτύσσονται πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις καθώς και συναισθήματα. Παράλληλα, προωθούν την κοινωνική ανάπτυξη και μάθηση του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια της σχολικής τάξης, που αποτελούν τόπο μάθησης και ανάπτυξης, η διαπροσωπική επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις δίνουν την ευκαιρία εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί η σχολική τάξη για να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Ματσαγγούρας, 2008: 229). Η σχολική τάξη αποτελεί μία κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας αλληλεπιδρούν δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο διαπροσωπικές σχέσεις. Ιδιαίτερα οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή είναι πολύ σημαντικές για την εξέλιξη του τελευταίου στο μαθησιακό και στο συμπεριφορικό κομμάτι (Αναγνωστοπούλου, χ.χ.: 1-2). Η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι πολύ χρήσιμη για την προσέγγιση αυτού του θέματος, αφού κάθε κοινωνία ανθρώπων παρουσιάζει «κοινωνική αλληλεπίδραση» (Μπίκος, 2011: 17) και ειδικότερα όταν αυτή εκδηλώνεται στα πλαίσια παιδαγωγικών σχέσεων, χρησιμοποιείται ο όρος παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 2002: 57).

1.2. Συγκρούσεις

Με τον όρο σχολική σύγκρουση ορίζεται «οποιαδήποτε διαφωνία στην οποία τα εμπλεκόμενα άτομα αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντα τους απειλούνται». Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις ανάλογα με τον βαθμό που εκδηλώνονται έχουν διαφορετικά αποτελέσματα. Όταν υπάρχει το στοιχείο της απειλής τότε η σύγκρουση είναι εντονότερη και οι σχέσεις μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών κλονίζονται, με αποτέλεσμα να γίνονται εχθρικές. Ενώ όταν τα άτομα απλώς διαφωνούν η αρχική τους σχέση μένει ίδια. Επιπρόσθετα, στις συγκρούσεις εμπεριέχεται και η υποκειμενικότητα, δηλαδή, κάθε άτομο βλέπει τη σύγκρουση από τη δική του οπτική πλευρά και πολλές φορές νιώθει απειλή, ενώ αυτήν μπορεί να μην υπάρχει (Κολιάδης, 2010: 261).

Ένας άλλος ορισμός, αναφέρει τη σύγκρουση ως «την επιδίωξη ασύμβατων ή τουλάχιστον φαινομενικά ασύμβατων στόχων με τέτοιο τρόπο, ώστε τα οφέλη της

μιας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης». Σε αυτόν τον ορισμό κάθε άτομο επιδιώκει να κυριαρχήσουν τα δικά του συμφέροντα και να επιτευχθούν οι δικοί του στόχοι, χωρίς να ενδιαφέρεται καθόλου για τα οφέλη της αντίπαλης πλευράς. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να προκύψει από διαφορά γνώμης και απόψεων ή ακόμα μπορεί να εμφανιστεί με τη μορφή ζήλιας και εχθρότητας που προκαλείται από διάφορες καταστάσεις που επικρατούν στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2002: 217). Παράλληλα, συγκρούσεις μπορούν να προκληθούν και μεταξύ ομάδων, οι οποίες είναι απόρροια ανταγωνισμού και διαφωνιών. Η προσπάθεια όλων των μελών της ομάδας για να ικανοποιήσουν τους κοινούς τους στόχους και τις κοινές επιδιώξεις τους, προκειμένου να υπερισχύσουν έναντι της άλλης ομάδας, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εξάλειψης συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Μαυραντζά, 2011: 5).

2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών καθώς και την επικοινωνία μεταξύ τους για την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης. Παράλληλα, θα δώσουμε έμφαση και στη σημαντική θέση που κατέχει η διαμόρφωση του σχολικού χώρου.

2.1. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα μικρό κοινωνικό σύστημα, το οποίο εμφανίζει τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ιδιαιτερότητες, οι οποίες άλλοτε συμπίπτουν και άλλοτε όχι με άλλες τάξεις. Η τάξη αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων, τα οποία δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, διακρίνονται, όμως, από ένα κοινό γνώρισμα, τους κοινούς στόχους. Οι κοινοί στόχοι θέτονται για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και υλοποιούνται μέσα από τις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Τσιπλητάρης, 1996: 51).

Επομένως, τα άτομα ενός σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν ένα μέρος μιας ευρύτερης κοινωνίας, μέσα στην οποία υπάρχουν διάφορες επιρροές στην κοινωνική συμπεριφορά τους. Οι επιρροές αυτές μπορούν να έχουν πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, συναισθηματικό ή άλλο περιεχόμενο. Ο δάσκαλος, λοιπόν, θα πρέπει να ενδιαφέρεται για όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και να γνωρίζει καλά την κοινωνική υποδομή της συγκεκριμένης κοινότητας, όπως για παράδειγμα την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τις αξίες και τις παραδόσεις της κοινότητας (Wragg, 2003: 46-47). Το σίγουρο είναι ότι η μάθηση συντελείται, όπου υπάρχουν γόνιμες σχέσεις μεταξύ δασκάλου και τάξης, αλλά και μεταξύ μαθητών. Ο δάσκαλος είναι καλό να δημιουργεί ένα υγιές κλίμα στην τάξη, ώστε να προωθείται η αποτελεσματική διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (χ.χ.: 1), η τάξη παρουσιάζει μια "τυπική δομή", επειδή η ομαδοποίηση των μαθητών γίνεται με βάση εξωτερικούς παράγοντες, αλλά είναι και "λειτουργική" με την έννοια ότι τα μέλη της αποκτούν μεταξύ τους σχέσεις επικοινωνίας, καθώς οι μαθητές που συμμετέχουν σ' αυτή μοιράζονται ορισμένες λειτουργίες και έτσι, αποκτούν την αίσθηση μιας ιδιαίτερης ταυτότητας.

Ανάλογα με τη δραστηριοποίηση των ατόμων μιας σχολικής τάξης, επιτελούνται διαφορετικοί σκοποί. Τα μέλη της σχολικής τάξης καλούνται να τελέσουν γνωστικούς, μορφωτικούς και κοινωνικοποιητικούς σκοπούς που επιβάλλονται από το εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα. Για την επίτευξη αυτών των σκοπών, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένους, κατάλληλους και εκπαιδευτικούς κανόνες συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές θεωρούνται δρώντα άτομα που αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες, οργανώνουν και

αξιολογούν δραστηριότητες, αλλά και συγχρόνως συμμετέχουν στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων αυτών (Αναγνωστοπούλου, 2005: 81-82). Για να πραγματοποιηθεί, λοιπόν, η πληρέστερη αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου-μαθητή, είναι απαραίτητη η μεταξύ τους επικοινωνία. Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002: 59), διάφοροι ερευνητές απέδωσαν στην επικοινωνία πέντε βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι καλό να αναφερθούν, ώστε να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή.

α) «Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη», από τη στιγμή που δύο άτομα βρεθούν ο ένας στο οπτικό πεδίο του άλλου, μεταδίδεται ένα μήνυμα. Η γλώσσα είναι η βάση της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας με τη βοήθεια γλωσσικών συμβόλων, ωστόσο η λεκτική επικοινωνία είναι μόνο μία κατηγορία επικοινωνίας. Δίπλα σε αυτήν υπάρχουν διάφορες άλλες μορφές. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής δεν μιλά στον δάσκαλο ή όταν ο δάσκαλος δεν ασχολείται με συγκεκριμένους μαθητές της τάξης, στην ουσία δεν παύει να υπάρχει επικοινωνία, αλλά ο καθένας με τη συμπεριφορά του μεταδίδει διαφορετικά μηνύματα (Γκότοβος, 2002: 58-59 & Μπίκος, 2011: 30-31).

β) Η επικοινωνία έχει δύο διαστάσεις, «αυτή της σχέσης και αυτής του περιεχομένου». Η ποιότητα κάθε σχέσης επηρεάζει το πώς θα ερμηνευτεί το περιεχόμενο της επικοινωνίας, αλλά και το αντίστροφο. Στο σχολικό πλαίσιο, οι πληροφορίες αυτές έχουν εφαρμογή σε πολλές περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα, όταν ο δάσκαλος έχει αλαζονική ή υπεροπτική συμπεριφορά συχνά οι μαθητές δεν αποδέχονται τις γνώσεις που προσφέρει. Τα δύο αυτά επίπεδα της επικοινωνίας, το περιεχόμενο και η σχέση, εκφράζονται μέσα από τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία αντίστοιχα (Γκότοβος, 2002: 59 & Μπίκος, 2011: 30).

γ) Η επικοινωνία δύο ατόμων είναι «είτε συμμετρική, είτε συμπληρωματική». Στη συμμετρική υπάρχει ισότητα μεταξύ των προσώπων, ενώ στη συμπληρωματική ανισότητα. Όταν δύο πρόσωπα βρίσκονται σε όμοια κοινωνική ταυτότητα υπάρχει ισότητα και η σχέση λέγεται συμμετρική, ενώ όταν η επικοινωνία αναπτύσσεται ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής κοινωνικής ταυτότητας υπάρχει ανισότητα και η σχέση χαρακτηρίζεται ως συμπληρωματική. Συνήθως, την πρώτη περίπτωση τη συναντάμε σε σχέσεις παιδιών με συνομηλίκους τους, ενώ η επικοινωνία τους με τους ενήλικες έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα. Η σχέση δασκάλου και μαθητή, επομένως, είναι συμπληρωματική. Το ζήτημα που τίθεται εδώ είναι ότι με αυτού του είδους την επικοινωνία εμποδίζεται η ανάπτυξη αυτονομίας στον μαθητή. Γι αυτό, ο ρόλος του δασκάλου δεν πρέπει να είναι κυριαρχικός, αλλά να αναζητά τρόπους για να μετατρέπει την επικοινωνία από συμπληρωματική σε συμμετρική (Γκότοβος, 2002: 61 & Μπίκος, 2011: 31).

δ) Παράλληλα, το είδος μίας διαπροσωπικής σχέσης προσδιορίζεται από την αντίληψη της «ακολουθίας» που απαρτίζουν οι επιμέρους «επικοινωνιακές στιγμές». Δηλαδή το άτομο επιλέγει κάθε φορά τον τρόπο που θα αντιληφθεί τα γεγονότα. Για παράδειγμα, μία μαθήτρια που διαμαρτύρεται, επειδή τη σηκώνει επανειλημμένα για

μάθημα ο εκπαιδευτικός, αποκτά την εντύπωση ότι αυτό συμβαίνει, επειδή εκείνος την αντιπαθεί. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός σκέφτεται ότι «η μαθήτριά συνεχώς διαμαρτύρεται, γι' αυτό πρέπει να τη σηκώσει για μάθημα». Στις ιεραρχικές σχέσεις, όπως αυτή του δασκάλου-μαθητή συχνά, ο λιγότερο ισχυρός συμμορφώνεται με την άποψη του ισχυρότερου, χωρίς ωστόσο να την αποδέχεται απαραίτητα. Τέτοιες περιπτώσεις συναντάμε συχνά στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. (Γκότοβος, 2002: 60).

ε) Η ανθρώπινη επικοινωνία συντελείται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων και το περιεχόμενο των μηνυμάτων που μεταδίδονται. Όσον αφορά το περιεχόμενο, για παράδειγμα, η διαφορά στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και σε αυτόν που χρησιμοποιεί ο μαθητής μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στη μάθηση και στην επικοινωνία (Γκότοβος, 2002: 61).

2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών στη σχολική τάξη

Για τη βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και την προετοιμασία των παιδιών για την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία είναι απαραίτητη η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης των δασκάλων. Ερευνητές και δάσκαλοι προσπαθούν να βρουν τον οδηγό της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Όμως, αυτό είναι αδύνατο, αφού δεν υπάρχει καμία συγκεκριμένη μέθοδος ή τακτική, η οποία να είναι κατάλληλη και αποτελεσματική για όλων των ειδών τις σχολικές τάξεις. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που εμφανίζονται στη διαδικασία του μαθήματος και διαφοροποιούν τη μια σχολική τάξη από την άλλη. Τέτοιοι παράγοντες είναι το σχολικό περιβάλλον, η συμπεριφορά των μαθητών ή και ακόμα ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τάξη. Άρα, θα ήταν λάθος να ψάχνει ο εκπαιδευτικός ένα συγκεκριμένο οδηγό. Αυτό στο οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία, είναι να διαθέτει ο δάσκαλος την ικανότητα να ελίσσεται και να προσαρμόζεται στα διαφορετικά δεδομένα και απαιτήσεις της εκάστοτε σχολικής τάξης (Wragg, 2003: 11).

Επομένως, δεν αρκεί να γνωρίζει απλά το διδακτικό του αντικείμενο, αλλά θα πρέπει να είναι σε θέση να εφευρίσκει δημιουργικές δραστηριότητες και να μπορεί να οργανώνει μία ομάδα ατόμων. Είναι πιθανό να υπάρχουν πολλές ομοιότητες ως προς τον τρόπο διαχείρισης μιας διασπαστικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, όμως είναι σίγουρο ότι θα υπάρχουν και σημαντικές διαφορές, αν σκεφτεί κανείς ότι κάθε δάσκαλος διαθέτει διαφορετικές ικανότητες, απόψεις, εμπειρίες, ιδιοσυγκρασία, καθώς και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός οφείλει να είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση των μέσων και των υλικών της σχολικής τάξης, του χρόνου και του χώρου, όπως για παράδειγμα για τη διάταξη της τάξης, των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, της συμπεριφοράς των μαθητών, της ασφάλειας και της υγείας τους, των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, της προόδου τους, αλλά και των σχέσεων τόσο με τους γονείς όσο και με τους συναδέλφους ή άλλους φορείς. Οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού του εικοστού πρώτου αιώνα, λοιπόν, είναι πολλαπλές και περισσότερο απαιτητικές σε σχέση με προηγούμενες εποχές, εξαιτίας του ραγδαίου ρυθμού αλλαγών στη σημερινή κοινωνία (Wragg, 2003: 15).

Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι αυτές εξαρτώνται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από το επίπεδο ελευθερίας που επιθυμεί να δίνει στους μαθητές του. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτιμούν ένα αυστηρό και πειθαρχημένο περιβάλλον, ενώ άλλοι ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές στο οποίο μπορούν άνετα να εργαστούν και να εκφράζουν τις απόψεις τους (Γρηγοράτου, Μήνας, & Μυλωνά, 2010: 270).

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιλέγουν τον αυταρχισμό κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας τους, συνηθίζουν να απαιτούν πειθαρχία από τους μαθητές τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν διαθέτουν καλοσύνη, κατανόηση ή φροντίδα για τα παιδιά ως ανεξάρτητες προσωπικότητες. Μερικές φορές, όμως, αυτό μπορεί να οδηγήσει στο να μειώνονται τα

περιθώρια ελευθερίας κινήσεων των μαθητών και το μάθημα να καταλήγει να γίνεται κατευθυνόμενο. Αντίθετα, όταν ο δάσκαλος προτιμά να κυριαρχεί δημοκρατικό κλίμα στην τάξη, οι μαθητές διαθέτουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και ο εκπαιδευτικός είναι πιο ανεκτικός. Σε αυτήν την περίπτωση, ο ρόλος του είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν επιθυμητή και αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά (Wragg, 2003: 35-41).

Σύμφωνα με έρευνα στο διεθνή και ελληνικό χώρο, οι μαθητές έδειξαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, επειδή τους θεωρούν αυστηρούς, άδικους, αδιάλλακτους και αδιάφορους, ενώ οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη πλευρά, έχουν πιο θετική εικόνα για τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι τα δύο πρόσωπα κρίνουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες και οι γνώμες τους διχάζονται (Γρηγοράτου, Μήνας & Μυλωνά, 2010: 270).

Το ζητούμενο είναι, λοιπόν, κατά πόσο αποτελεσματικά αποκωδικοποιούνται τα μηνύματα επικοινωνίας του πομπού από τον δέκτη. Για να είναι επιτυχής η επικοινωνία, να επηρεάζεται θετικά το μαθησιακό κλίμα και να δημιουργείται επικοινωνιακό πλαίσιο τέτοιο που να επιτρέπει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ύπαρξη στοιχείων, όπως ο αμοιβαίος σεβασμός, η αμοιβαία συμπάθεια και εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον, καθώς και η ενσυναίσθηση και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και των μαθητών. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση ενός εκπαιδευτικού, η στάση τους για τη μάθηση επηρεάζεται θετικά, με αποτέλεσμα να επέρχεται βελτίωση και στην επίδοσή τους. Επομένως, το ενδιαφέρον και η φροντίδα του εκπαιδευτικού αποτελούν σημαντικό στοιχείο παρώθησης και ανάπτυξης θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ενεργοποιούν τα κίνητρα των μαθητών και τους καθιστούν πρόθυμους να ακολουθούν τους σχολικούς κανονισμούς, ενώ η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί τους μαθητές σε αδιαφορία, καθώς και τάση για εγκατάλειψη της προσπάθειας τους (Αναγνωστοπούλου, χ.χ.: 2).

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν αναπτύξει ποικίλες ικανότητες, όπως αυτές του σωστού προγραμματισμού του μαθήματος για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης. Οι ικανότητες του δασκάλου μαζί με τις δυνατότητες και τις τακτικές του αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Για να μπορούν να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκονται σε ένα συνεχή προβληματισμό για τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθούν για τη σωστή διαχείριση των μαθητών, τη διαχείριση του χρόνου και του χώρου, δηλαδή την κατάλληλη διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, θα πρέπει να αναπτύξουν τεχνικές για έχουν τη συνεχή επιτήρηση του σχολικού χώρου, ώστε να προλαμβάνονται και να αποφεύγονται τυχών προβλήματα και ατυχήματα (Wragg, 2003: 103-128).

Όμως, δεν είναι μόνο οι δάσκαλοι που μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα και οι συμπεριφορές των παιδιών παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην

εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον μπορούν να επηρεάσουν τις σκέψεις και τις πράξεις των εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας επιδρά στη μάθηση και στις γνώσεις των μαθητών και από την άλλη, οι στάσεις των παιδιών επιδρούν στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών τους αντίστοιχα. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι οι τάξεις είναι ζωντανό χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αμφίδρομη διαδικασία (Schunk, Pintrich & Meece, 2010: 599-603).

Επομένως, σε μια τάξη ο δάσκαλος και ο μαθητής οφείλουν να ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς και να είναι σε θέση να συνεργαστούν για την τήρησή τους. Μια τάξη με προγραμματισμένους κανονισμούς θα είναι ένας πολύ πιο ευχάριστος χώρος και για τους δύο, αφού προσφέρει στον δάσκαλο ευκαιρίες για επαγγελματική πρόοδο και ικανοποίηση, και στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις σωστές συνθήκες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές ή προσωπικές δυσκολίες που θα συναντήσουν. Πολλές φορές, όμως, αναπτύσσονται κακές σχέσεις είτε γιατί θεωρείται ότι οι κανόνες δεν εφαρμόζονται επαρκώς και δίκαια, είτε λόγω αμφισβήτησης της λειτουργικότητάς τους. Έτσι, οι συνεπείς προς τους κανόνες δάσκαλοι αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς που χειρίζονται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο μια παραβατική συμπεριφορά. Όσο καλύτερο έλεγχο ασκεί ο δάσκαλος πάνω στην τάξη, τόσο περισσότερες ευκαιρίες δίνονται στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινή διοίκηση της τάξης και να διεξάγουν μαθησιακές δραστηριότητες. Απώτερος στόχος της κανονικής λειτουργίας της τάξης δεν είναι η ανάδειξη του δασκάλου ως κυρίαρχου προσώπου με απόλυτη εξουσία πάνω στους μαθητές, αλλά η σταδιακή δημιουργία μιας συνθήκης όπου η επιβολή της εξουσίας αυτής θα κρίνεται ως αχρείαστη. Συνηθίζεται, οι σχολικοί κανονισμοί να έχουν χαρακτήρα επιβολής από τους ενήλικους στα παιδιά, ενώ συχνά απουσιάζει η ιδέα της διαπραγμάτευσης αυτών με τους μαθητές. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να έχουν αυτοέλεγχο, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τις συμπεριφορές τους, χωρίς τις συνεχείς υποδείξεις κάποιου ανωτέρου. Τα παιδιά, λοιπόν, είναι καλό να γνωρίζουν για ποιο λόγο υπάρχουν κανόνες και να καταλαβαίνουν τη σημασία της εφαρμογής τους (Wragg, 2003: 75-78, 84).

Η σχολική συμπεριφορά των παιδιών δεν πρέπει να εξετάζεται μονόπλευρα, από την στιγμή που ο κάθε μαθητής επηρεάζεται από πληθώρα συνιστωσών που οδηγούν στον κοινό τους στόχο για ανταπόκριση. Πολλές από τις συνιστώσες αυτές προέρχονται από τον ίδιο το δάσκαλο, ενώ άλλες προκύπτουν από τον τρόπο οργάνωσης και διεύθυνσης της τάξης και του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ένας δάσκαλος μπορεί να αποτελέσει παράγοντα έκλυσης των θεμιτών αλλαγών συμπεριφοράς στην τάξη. Επομένως, όταν προκύπτει πρόβλημα, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη αν ο εκπαιδευτικός λειτούργησε αποτελεσματικά (Fontana, 1996: 15-17).

2.3. Η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος

Το σχολικό περιβάλλον αποτελείται από το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή το χώρο και από το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Υπάρχουν πάρα πολλές απόψεις σχετικά με το πώς ερμηνεύεται ο σχολικός χώρος. Σύμφωνα με την άποψη ενός ερευνητή, το κλίμα της τάξης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τις «Διαπροσωπικές σχέσεις», την «Προσωπική ανάπτυξη» και το «Σύστημα διατήρησης και προσοχής», το οποίο έχει να κάνει τόσο με τη διαχείριση της τάξης όσο και με την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα. Άλλοι ερευνητές υποδεικνύουν τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις του κλίματος της τάξης: το φυσικό περιβάλλον της τάξης, δηλαδή το πόσο σημαντική είναι η διαμόρφωση του χώρου ανάλογα με την πολιτική που ακολουθεί κάθε σχολείο, το κοινωνικό σύστημα, δηλαδή τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, το τακτοποιημένο περιβάλλον τάξης, εννοώντας τη διευθέτηση του χώρου και την άνεση και τέλος, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010: 670).

Η σχολική τάξη κατά τον Ματσαγγούρα (2008: 17-18), διαθέτει πολλαπλές σημασίες. Μπορεί, λοιπόν, να ερμηνευθεί ως σχολική αίθουσα, δηλαδή ως χώρος που στεγάζει τους μαθητές και τη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης, αλλά και η άλλη της σημασία δείχνει την έννοια της ομάδας, μέσα από την οποία προκύπτει η οργάνωση των μαθητών, δηλαδή η κατάταξη των παιδιών στην τάξη. Η διαπροσωπική επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης και η μέθοδος που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για τη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν δύο ακόμη έννοιες της σχολικής τάξης.

Ο χώρος είναι η υλική διάσταση της σχολικής τάξης, η οποία συνδέει τα υποκείμενα με το γενικότερο περιβάλλον της. Ο χώρος ουσιαστικά είναι αντανάκλαση του κοινωνικού περιβάλλοντος και είναι αυτός που προβάλλει αξίες, ιδανικά και στάσεις που επικρατούν στην κοινωνία. Παράλληλα, εκτός από τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, ο χώρος δίνει τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον στα άτομα που ζουν μέσα σε αυτό, με σκοπό την απόκτηση βιωμάτων, καθώς και διαμόρφωση συμπεριφορών, που επηρεάζονται από τις συνθήκες και τους παράγοντες που επικρατούν. Μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης δημιουργούνται διαρκώς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων της. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της τάξης ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις αυτές, ενώ η υλική διάσταση της τάξης αποτελεί το μέσο της ενδυνάμωσης αυτών των σχέσεων. Ένα θετικά διαμορφωμένο κλίμα δημιουργεί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Μία άποψη τονίζει ότι το υλικό περιβάλλον μάθησης, αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία, τον αρχιτεκτονικό χώρο, δηλαδή τον κτισμένο χώρο, ο οποίος οριοθετεί την αίθουσα, αλλά και το διαμορφωμένο περιβάλλον, εννοώντας όλα εκείνα τα αντικείμενα που περιλαμβάνει το εσωτερικό της αίθουσας. Συγχρόνως, άλλη άποψη υπογραμμίζει άλλες δύο κατηγορίες, αφενός τη γενική διαμόρφωση του χώρου και αφετέρου τα αντικείμενα, δηλαδή τα υλικά και τον εξοπλισμό

της αίθουσας, όπως για παράδειγμα τα έπιπλα που βρίσκονται σε αυτόν (Γερμανός, 2006: 38-42,80-89).

Επιπρόσθετα, ο χώρος της τάξης πρέπει να προσφέρει πλούσιο και ποικίλο ερέθισμα, ιδίως οπτικό, από και ακουστικό, ώστε να γίνεται το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον και ελκυστικό στους μαθητές, αλλά και να καθίσταται πιο λειτουργική ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν η υλική δομή λειτουργεί με τον παραδοσιακό και στερεότυπο τρόπο, μειώνονται οι δυνατότητες εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης και αναβάθμισης του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ όταν η υλική υποδομή είναι ευέλικτη, η λειτουργία της ενισχύει την εκπαιδευτική αποτελεσματική αλληλεπίδραση, καθώς και συντελεί στην αλλαγή και αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, το σχολείο που προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για ενεργή συνεργατική μάθηση και δραστηριοποίηση ενισχύει το μαθησιακό κλίμα και τη συνοχή της τάξης. Όταν μάλιστα οι δραστηριότητες συνοδεύονται και από κατάλληλο χώρο και περιβάλλον, είναι πιο εύκολο να παρακινηθούν οι μαθητές και να εργαστούν ομαδικά με τους συμμαθητές τους, με αμοιβαίο σεβασμό και ευχαρίστηση. Η συνεργατική μάθηση βελτιώνει την επικοινωνία και τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, ενώ συγχρόνως τους βοηθά να λειτουργούν ως ομάδα, γεγονός που θα τους οδηγήσει στην ομαλή ένταξη τους στην ευρύτερη κοινωνία, εφόσον, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η σχολική τάξη αποτελεί μια μικρογραφία αυτής (Cohen, Mc Cabe, Micelli & Pickeral, χ.χ.: 185-186).

Το κλίμα και η κουλτούρα, δηλαδή οι αξίες και οι κανόνες που περιλαμβάνει το σχολείο έχουν άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνα, υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και της επίδοσης των μαθητών. Βέβαια, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, απαιτείται διαρκής προσπάθεια και όχι απλώς κάποιες αλλαγές δομής και λειτουργίας του σχολείου. Επιπλέον, το σχολείο που προωθεί υψηλά πρότυπα και παρέχει μια αίσθηση συλλογικής εργασίας και ομαδικότητας δημιουργεί περισσότερο ευνοϊκό κλίμα, το οποίο διευκολύνει την επίτευξη των κοινών στόχων (Busch, Macneil & Prater, 2009: 1-3).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών στοιχείων επιβεβαιώνει ότι η οργάνωση και οι πρακτικές του κάθε σχολείου επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών. Το σχολείο, το οποίο ευαισθητοποιείται για τις προσωπικές ανάγκες και αδυναμίες των μαθητών του και λειτουργεί με εποικοδομητικό τρόπο, θα αντιμετωπίσει λιγότερα συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς από παιδιά που ανήκουν σε σχολείο τέτοιο που έχει υιοθετήσει μια απόμακρη στάση απέναντι στον μαθητή. Γι' αυτό, λοιπόν, το σύστημα του σχολείου γενικότερα και οι εκπαιδευτικοί ειδικότερα θα πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να προσελκύουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών, να μπορούν σχεδιάζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με θετική διάθεση και καταδεκτικότητα, καθώς και να δείχνουν κατανόηση στις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν την κάθε κατάσταση με αμεροληψία και υπομονή (Fontana, 1996: 68, 118).

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του μαθητή. Η αναγνώριση, η αποδοχή και η ίση μεταχείριση του κάθε παιδιού από τον εκπαιδευτικό, καθώς και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος στη σχολική τάξη αποτελούν δύο μέσα, τα οποία προωθούν τη μαθητοκεντρική μάθηση, βελτιώνουν τις δασκαλομαθητικές και διαμαθητικές σχέσεις και συμβάλλουν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2008: 189).

Το σχολείο και η σχολική τάξη πρέπει να αποτελούν «περιβάλλον χαράς» και να διαθέτουν ευχάριστο και θερμό κλίμα, γιατί με αυτόν τον τρόπο προάγεται η αποτελεσματική επικοινωνία και προωθείται η πνευματική ανάπτυξη. Παράλληλα, η ευχάριστη ατμόσφαιρα προκαλεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας για ελεύθερη και ισότιμη επικοινωνία. Σύμφωνα με έρευνες που αφορούν τις προσδοκίες των παιδιών των ελληνικών δημοτικών σχολείων, οι μαθητές δίνουν βαρύτητα στην προσωπικότητα του δασκάλου, στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται την απονομή της δικαιοσύνης μέσα στην τάξη, στην επιδεξιότητα του, αλλά και στην επίδειξη κατανόησης του απέναντι στους μαθητές και τα προβλήματα τους (Ευαγγελόπουλος, 1999: 22).

Έτσι, το βασικότερο καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να υπηρετεί τα ιδεώδη, τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς που συμφωνούν με τους νόμους μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών αποτελεί έναν από τους σημαντικούς σκοπούς του σχολείου, προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, καθώς και να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ικανότητες. Επίσης, η καλή οργάνωση της τάξης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι δραστηριότητες, ομαδοποιούνται οι μαθητές, αξιολογούνται και ανταμείβονται είναι ακόμη παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση κινήτρων και ενδιαφέροντος των παιδιών (Μπρούζος, 2009: 69).

Συμπερασματικά, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές της σχολικής τάξης, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, με την αναπόσπαστη επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος, οδηγούν στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος, καλής συνεργασίας και ομαλής διεξαγωγής της διδασκαλίας. Αντίθετα, σε περιπτώσεις διατάραξης της αρμονικής συνύπαρξης των μελών της τάξης, που μπορεί να οφείλονται είτε στις μαθητικές διαφορές, είτε στη μη τήρηση των κανονισμών της τάξης ή στην απουσία κατάλληλων συνθηκών του χώρου, δημιουργούνται διενέξεις και αντιπαραθέσεις τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό της τάξης. Ανάλογα με το βαθμό των προβλημάτων και την ένταση αυτών των αντιπαραθέσεων που προκύπτουν στη σχολική τάξη, δημιουργούνται και ανάλογες συγκρούσεις.

3. Οι σχολικές συγκρούσεις

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μπορούν να εμφανιστούν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, καθώς και μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού. Οι συγκρούσεις αυτές μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές ανάλογα με τα αίτια που τις δημιουργούν. Ανάλογα με την εξέλιξη και την ένταση των συγκρούσεων προκύπτουν επιπτώσεις που παρουσιάζουν στοιχεία είτε θετικά είτε αρνητικά.

3.1. Είδη σχολικών συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις ως προς την μορφολογία τους είναι πολλών ειδών. Η σύγκρουση, λοιπόν, είναι αναμενόμενο ότι στη σχολική τάξη θα εμφανιστεί με μία από τις παρακάτω μορφές:

- Διαπροσωπικές συγκρούσεις

Πρόκειται για συγκρούσεις που εμφανίζονται ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ομάδας, όπως ανάμεσα στους μαθητές της σχολικής τάξης. Για παράδειγμα, μπορεί να εμφανιστεί, όταν τα άτομα παρουσιάζουν δυσκολία συνεργασίας. Αυτό συμβαίνει όταν διακατέχονται από το αίσθημα της αποξένωσης από την ομάδα. Συνεπώς, τα άτομα αυτά, αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στην ομάδα και δεν συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες (Τέκος, 2009: 12). Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να εκδηλωθούν σε διάφορα περιβάλλοντα, εφόσον, όπως είναι φυσικό, υπάρχει η κοινωνική αλληλεπίδραση και μεταβάλλουν τη δομή και τη λειτουργία των περιβαλλόντων αυτών (Μαυραντζά, 2011: 5).

- Ομαδικές συγκρούσεις

Έχουν να κάνουν με συγκρούσεις οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα σε διάφορες ομάδες μεταξύ των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Σαΐτης, 2002: 221). Οι συγκρούσεις αυτές αφορούν κάποιες ασυμβατότητες, διαφωνίες, διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα της ίδιας ομάδας, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία και οργάνωση της εκάστοτε ομάδας (Μαυραντζά, 2011: 6).

- Διομαδικές συγκρούσεις

Υφίστανται μεταξύ τμημάτων ή ομάδων μέσα στη σχολική μονάδα, εξαιτίας των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων για τις ομάδες αυτές. Σε ένα περιβάλλον που διέπεται από στερεότυπα, η μία ομάδα βλέπει πάντα στην άλλη ομάδα μόνο τα αρνητικά χαρακτηριστικά της και προσπερνάει τα θετικά. Ακόμα, στην κατηγορία αυτήν εμπλέκονται και οι εθνικιστικές – φυλετικές συγκρούσεις που είναι καταστρεπτικές για την ομάδα. Τέλος η Τριβίλα (1998), τονίζει ότι οι προκαταλήψεις

οδηγούν σε περιθωριοποίηση, απομόνωση, κακή συνεργασία και έλλειψη επικοινωνίας (Τέκος, 2009: 12).

Ανάλογα με τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν οι συγκρούσεις στο άτομο χωρίζονται σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές. Πιο αναλυτικά:

- Λειτουργικές συγκρούσεις (γνωστικές συγκρούσεις)

Εκδηλώνονται μεταξύ των μελών μια ομάδας και οφείλονται κυρίως σε τρεις λόγους. Πρώτον, στη διαφωνία των μελών της ομάδας για το περιεχόμενο των εργασιών που τους ανατέθηκε, επειδή κάθε μέλος έχει τη δική του άποψη, δεύτερον λόγω του ανταγωνισμού που οφείλεται συνήθως στους ανεπαρκείς πόρους και τρίτον σε διενέξεις που αφορούν θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχετικά με την ανάθεση των καθηκόντων.

- Δυσλειτουργικές συγκρούσεις (συναισθηματικές συγκρούσεις)

Οι συγκρούσεις αυτές αναπτύσσονται όταν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας υπάρχουν διαφωνίες που πηγάζουν από το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο. Αυτές οι διαφωνίες εκφράζονται με ένταση και θυμό και δημιουργούν έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και απογοήτευση, εφόσον δεν πραγματοποιούνται όλες οι ιδέες των μελών της ομάδας. Οι συγκρούσεις αυτές χαρακτηρίζονται και από μεταβολή των αρχικών συναισθημάτων, έχοντας ως αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσης και τη δυσαρέσκεια των μελών της ομάδας (Μαυραντζά, 2011: 8-9).

3.2. Αίτια σχολικών συγκρούσεων

Είναι παραδεκτό, πως οι συγκρούσεις στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων είναι αναπόφευκτες, διότι οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έρχονται σε αντιπαράθεσεις και δημιουργούνται εντάσεις. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι συγκρούσεις δεν θα μπορούσαν να λείπουν από το σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι αιτίες αυτές δεν είναι πάντα εμφανείς, αλλά έχουν βαθύτερες ρίζες. Παρακάτω, θα αναλυθούν κάποια από τα αίτια που οδηγούν στην εμφάνιση των συγκρούσεων.

I. Οι οικονομικοί πόροι

Συχνά, στον εκπαιδευτικό χώρο παρατηρείται ότι ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος του σχολείου δυσκολεύονται να διαχειριστούν τους οικονομικούς πόρους που διοχετεύει η πολιτεία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Τέκος, 2009: 20).

II. Οι διαφορετικοί στόχοι

Στη σχολική μονάδα είναι λογικό να υπάρχουν διαφορετικοί στόχοι, εφόσον αυτή αποτελείται από διάφορα άτομα που το καθένα από αυτά έχει τη δική του προσωπικότητα και τις δικές του επιδιώξεις. Όμως, ένας οργανισμός που δεν έχει κοινούς στόχους, δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Στην κατηγορία των διαφορετικών στόχων εμπλέκονται οι συγκρουόμενοι στόχοι. Σε αυτήν την περίπτωση, η επίτευξη του στόχου ενός ατόμου δεν συμβαδίζει με την επίτευξη του στόχου του άλλου ατόμου (Τέκος, 2009: 21).

III. Προβλήματα στην επικοινωνία

Σύμφωνα με κάποιους συγγραφείς, τα προβλήματα στην επικοινωνία που ανακύπτουν πολλές φορές μπορεί να θεωρηθούν αιτίες συγκρούσεων. Επίσης, ο Σαΐτης (2007), αναφέρει ως πρόβλημα στην επικοινωνία την κακή κωδικοποίηση μηνυμάτων, τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, την έλλειψη πληροφοριών ή την κακή επιλογή του χρόνου και του χώρου μετάδοσης του μηνύματος (Τέκος, 2009: 22).

IV. Οι ατομικές διαφορές

Αναμφισβήτητα, υπάρχουν πάρα πολλές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές. Οι ατομικές διαφορές των παιδιών μπορεί να θεωρηθούν πρόκληση για τις διδακτικές ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτές οι διαφορές έχουν να κάνουν με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών που υπάρχουν σε μια τάξη. Δεν είναι δυνατόν μέσα σε μια τάξη όλα τα παιδιά να έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα, τους ίδιους στόχους και το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο. Ωστόσο, πέρα από το γνωστικό επίπεδο των μαθητών υπάρχουν και άλλες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, όπως ο ανταγωνισμός, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το φύλλο, το άγχος και οι κλίκες των μαθητών (Τέκος, 2009: 23).

α. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

Τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων είναι εύκολο να ταυτιστούν με τα πρότυπα συμπεριφοράς που υποδεικνύει το σχολείο. Το οικογενειακό περιβάλλον μαθαίνει και επιβραβεύει παρόμοιες αρχές και αξίες με αυτές του σχολείου (καλοί τρόποι, επικοινωνιακές δεξιότητες, ενδιαφέρον για μελέτη, ευγένεια, πειθαρχία). Από την άλλη μεριά, τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων δεν έχουν πάντα ανάλογη υποστήριξη από το σπίτι και είναι δυσκολότερο να αποδεχθούν ότι προβάλλει το σχολείο. Έτσι, οι διαφορετικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι δυο ομάδες παιδιών, πιθανόν, να επηρεάζουν και την στάση ορισμένων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες, μέχρι τη δεκαετία του 70', τα παιδιά των μεσαίων και υψηλών κοινωνικών στρωμάτων κάθονταν σε θέσεις κοντά στον εκπαιδευτικό, ο οποίος εκδήλωνε απέναντι τους δημοκρατική συμπεριφορά, έδειχνε τις συμπάθειές του και ενίσχυε με αμοιβές και επαίνους τις προσπάθειές τους. Αντίθετα, όσον αφορά τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων δέχονταν αυστηρή κριτική και συνεχείς τιμωρίες. Πιο πρόσφατες έρευνες ανατρέπουν την εικόνα αυτή, καθώς δείχνουν πως οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού και των μαθητών δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Σε περίπτωση που το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών πάρει θέση στη σχολική τάξη, αυτό σημαίνει ότι μέσα σε αυτήν έχουν ενσωματωθεί στερεότυπες αντιλήψεις, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2005: 33-34).

Ο όρος που χρησιμοποιείται από τους περισσότερους κοινωνιολόγους για την περιγραφή των διαφορών των ατόμων που έχουν πλούτο, κοινωνική ισχύ και κύρος είναι η κοινωνικοοικονομική θέση (ΚΟΘ). Είναι γεγονός, πως η ΚΟΘ σχετίζεται με την επίδοση στο σχολείο με ποικίλους τρόπους. Οι μαθητές την ανώτερης ΚΟΘ, κατά μέσο όρο, έχουν υψηλότερους βαθμούς και παραμένον στο σχολείο περισσότερα χρόνια από τα παιδιά που ανήκουν σε χαμηλότερη ΚΟΘ. Συγχρόνως, οι οικογένειες που αποτελούνται από μικρά παιδιά φαίνεται ότι έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι φτωχές, επειδή, συνήθως, οι γονείς που απαρτίζουν αυτές τις οικογένειες είναι σε νεαρή ηλικία και πολλοί δεν έχουν σταθερή εργασία ή είναι άνεργοι ή έχουν χαμηλό μισθό. Έτσι, η σχολική επίδοση του παιδιού επηρεάζεται από το περιβάλλον στο οποίο ζει (Woolfolk, 2007: 157-158).

Σήμερα, οι αντιθέσεις ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών είναι λιγότερο έντονες στη σχολική τάξη, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι έχουν εξαφανιστεί. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς εξακολουθούν να ασχολούνται μόνο με τους μαθητές που βρίσκονται σε υψηλή ΚΟΘ. Είναι λογικό πως οι μαθητές με χαμηλή ΚΟΘ διαθέτουν μειωμένη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά των ευνοημένων τάξεων, εξαιτίας του μειονεκτικού περιβάλλοντος τους, με αποτέλεσμα αυτό να προκαλεί αρνητικές συμπεριφορές. Ακόμα, παρατηρείται πολλές φορές η δημιουργία συγκρούσεων ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών με χαμηλή ΚΟΘ. Επιπλέον, τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα είναι πιο

πιθανόν να δημιουργήσουν κλίκες με παιδιά της ίδιας ΚΟΘ. Τέλος, τα παιδιά των μη ευνοημένων οικογενειών εφαρμόζουν την τεχνική της αναβολής των εργασιών για το σπίτι. Αντιδρούν, δηλαδή, με έντονο τρόπο στο να αφιερώσουν χρόνο για διάβασμα, ή στο να πραγματοποιήσουν τις εργασίες τους, σε αντίθεση με τα παιδιά των ευνοημένων οικογενειών (Fontana, 1996: 35-37).

β. Το φύλο

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές είναι η διαφοροποίηση που υπάρχει αναφορικά με το φύλο των μαθητών. Είναι γεγονός, πως υπάρχει μεγάλη διαφορά στη συμπεριφορά των κοριτσιών και των αγοριών. Τα αγόρια συμπεριφέρονται μεταξύ τους με διαφορετικό τρόπο και έχουν τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στα κορίτσια. Αντίθετα, η επικοινωνία μεταξύ των δύο φύλων είναι διαφορετική. Τα αγόρια και τα κορίτσια από μικρή ηλικία μαθαίνουν να λειτουργούν με βάση το κοινωνικό σχήμα που ορίζει τη συμπεριφορά τους, ανάλογα με το φύλο τους. Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι το φύλο των μαθητών επηρεάζει την στάση τους απέναντι στους συμμαθητές τους, αλλά και απέναντι στον εκπαιδευτικό. Σχετικά με τον εκπαιδευτικό μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά ανάλογα με το φύλο που έχει απέναντί του και ακόμα, αν ο ίδιος έχει στερεοτυπικές αντιλήψεις να τις ενισχύσει μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά του στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2005: 36).

Τα στερεότυπα των φύλων ασχολούνται με τις πεποιθήσεις που υπάρχουν για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των δύο φύλων. Αρκετά παιδιά, σήμερα, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τα άλλα παιδιά, με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά, γεγονός που περιορίζει γενικά τις δυνατότητες των παιδιών. Μία συνηθισμένη στερεότυπη συμπεριφορά είναι η εστίαση στις σωματικές διαφορές των δύο φύλων. Τα παιδιά αν ζουν σε κοινωνίες με στερεότυπες αντιλήψεις ασπάζονται παρόμοιες συμπεριφορές και μαθαίνουν να τοποθετούν ετικέτες (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008: 188-190).

γ. Οι κλίκες των μαθητών

Η σχολική τάξη δεν είναι πάντα ενωμένη. Πολλές φορές διαχωρίζεται σε κλίκες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίζονται σε κλειστές υποομάδες οι οποίες χαρακτηρίζονται από συνοχή και είναι αποκομμένες από τη συλλογική ζωή της τάξης. Τα μέλη μιας κλίκας χαρακτηρίζονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη και έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινές ανάγκες. Η τάση των μαθητών να συνθέτουν κλίκες είναι ένα φυσικό επακόλουθο των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο και ειδικότερα στην τάξη. Η έλλειψη ομαδικής συμμετοχής τους σε δραστηριότητες της τάξης, η πίεση για συμμόρφωση στους κανόνες, η απουσία ελευθερίας, η εντύπωση ότι "απειλούνται" από άλλους μαθητές, η απομόνωση ορισμένων μαθητών λόγω των χαμηλών επιδόσεων και της διαφορετικής κοινωνικής τους προέλευσης είναι μερικές από τις αιτίες που ωθούν τους μαθητές να

σχηματίζουν μέσα στην τάξη κλίκες. Μέσα από αυτές οι μαθητές αναζητούν την εύρεση της προσωπική τους ταυτότητας και πολλές φορές προσπαθούν μέσα από αυτές να εξαλείψουν τις αντιθέσεις που έχουν με τα σχολικά πρότυπα (Αναγνωστοπούλου, 2005: 107).

Συνήθως, οι κλίκες σχηματίζονται ανάμεσα σε κάποια μέλη της τάξης, ύστερα από συμπάθεια μεταξύ των μελών, σχηματίζοντας, έτσι, μέσα στον οργανισμό της τάξης μικρότερους οργανισμούς. Οι μικρότερες αυτές ομάδες σχηματίζονται και ονομάζονται «παρέες συνομηλίκων». Το παιδί κατά την παιδική και εφηβική του ηλικία προσπαθεί να ανεξαρτητοποιηθεί, να οργανώνει το δικό του χώρο και να επιλέξει τα άτομα με τα οποία επιθυμεί να συναναστρέφεται. Γι' αυτό δοκιμάζει ανθρώπους και συμπεριφορές και γενικά, προσπαθεί να ενταχθεί στους κόλπους της κοινωνίας. Για το σχηματισμό τους, οι κλίκες επηρεάζονται από κάποιους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί, μπορεί να είναι αντικειμενικοί, όπως το φύλο, η ηλικία και η σχολική επίδοση, ψυχοκοινωνικοί, όπως τα ίδια ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας, κοινωνιολογικοί, όπως για παράδειγμα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μελών και οικολογικοί, οι οποίοι έχουν να κάνουν με την κατοικία και τη γειτονιά των ατόμων που ανήκουν στις κλίκες. Τέλος, η δημιουργία των κλικών μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία κάποιας κλίκας από παιδιά που συναντήθηκαν τυχαία εκείνη την στιγμή, την κουλτούρα που δημιουργείται από τις ποικίλες ιδεολογίες που συναντώνται στο σύνολο των παιδιών μιας τάξης και τους κώδικες επικοινωνίας που έχουν εφεύρει οι μαθητές μεταξύ τους. Επομένως, αιτία δημιουργίας μια κλίκας είναι και οι κοινές ιδεολογίες, αξίες και στάσεις ζωής που μπορεί να έχουν κάποιοι μαθητές μέσα στην τάξη, καθώς τα μέλη των κλικών διαμορφώνουν μεταξύ τους μία κοινή συμπεριφορά (Μπίκος, 2011:111-112).

δ. Ο ανταγωνισμός

Στη σημερινή εποχή, το φαινόμενο του ανταγωνισμού είναι πάρα πολύ συχνό και συνδέεται με την έννοια του ατομισμού. Στο σχολείο, συνήθως, επικρατεί το πνεύμα της προσωπικής ανάπτυξης και του συμφέροντος. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του ανταγωνισμού είναι πολλοί. Ένας από αυτούς είναι ο χαρακτηρισμός καλός και κακός μαθητής, όσον αφορά τη σχολική επίδοση και τους βαθμούς ενός μαθητή. Σήμερα, σχεδόν όλοι οι μαθητές ανταγωνίζονται μεταξύ τους για το ποιος θα έχει τους πιο υψηλούς βαθμούς. Σε αυτό, βέβαια, συμβάλλει ο βαθμοθηρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ανταγωνισμός για την καλύτερη βαθμολογία και όχι για τη γενική πρόοδο του μαθητή, δηλαδή, την ουσιαστική απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια του πνεύματος. Ακόμα, η απουσία της αξιολόγησης ομαδικών σχολικών δραστηριοτήτων και η έλλειψη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών οδηγεί στην ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων, ενώ η σχολική τάξη πρέπει να λειτουργεί ως μοχλός συνεργατικότητας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός θεωρώντας πως μια μορφή ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές

μπορεί να λειτουργήσει θετικά για τη βελτίωση της απόδοσης τους στην μαθησιακή διαδικασία, πολλές φορές οξύνει τον ανταγωνισμό, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συγκρούονται μεταξύ τους (Μπίκος, 2011: 84-85).

Αρκετοί γονείς προσπαθούν να εμφυτέψουν στα παιδιά τους τον ανταγωνισμό πιστεύοντας πως έτσι θα χειραγωγηθούν, θα έχουν καλύτερη συμπεριφορά και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Λόγω του βαθμοθηρικού πνεύματος που δημιουργούν οι γονείς στα παιδιά τους, η ηρεμία και το φιλικό κλίμα της τάξης απορρυθμίζεται, με αποτέλεσμα τα παιδιά να ανταγωνίζονται μεταξύ τους, όχι μόνο στις επιδόσεις, αλλά και σε οτιδήποτε άλλο αφορά την καθημερινή ζωή, όπως για παράδειγμα τη νίκη στα διάφορα παιχνίδια. Η ύπαρξη ανταγωνισμού στην τάξη, διαμορφώνει ατομικιστικό χαρακτήρα στα παιδιά, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν διακατέχονται από ομαδικό πνεύμα. Ακόμα, αποθαρρύνει τους μέτριους μαθητές από τη βελτίωση της επίδοσής τους και τους απογοητεύει, διότι δεν μπορούν να φτάσουν τις επιδόσεις των καλύτερων μαθητών. Αρκετές φορές, με τον ανταγωνισμό τα παιδιά εξαντλούν όλες τους τις αντοχές και με τον τρόπο αυτόν πετυχαίνουν αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που προσδοκούν, όπως να χάνουν και τη μέχρι τότε επίδοσή τους. Σε αυτήν την περίπτωση, οι υπόλοιποι μαθητές θεωρούν τους συμμαθητές τους χαμένους και τους εαυτούς τους νικητές. Τέλος, μέσα στην ατμόσφαιρα του ανταγωνισμού τα παιδιά μαθαίνουν να συνυπάρχουν σε ένα εχθρικό περιβάλλον, υποθάλποντας έτσι, το δημοκρατικό πνεύμα που προβάλλει η κοινωνία (Ντράικωρς, 2003: 69-71).

ε. Το άγχος

Το άγχος έχει εδραιώσει τη θέση του στην κοινωνία και δε θα μπορούσε να λείπει από το χώρο της εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των μαθητών νιώθει άγχος, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και πολλές φορές παρεμποδίζεται η απόδοση και η επιτυχία τους, στις διαδικασίες αξιολόγησης. Ένας μαθητής αναφέρει: «Το άγχος έρχεται από μόνο του. Δεν μπορώ να το ελέγξω, να πω ότι θα έχω άγχος και ότι δεν θα έχω. Έρχεται μόνο του ξαφνικά δεν... Φοβάμαι πολύ, όταν έχω άγχος, φοβάμαι. Έχω πολύ μεγάλο φόβο, δηλαδή, ακόμα και να με τσιμπήσουν από πίσω λίγο, εγώ μπορεί να πεταχτώ». Το άγχος ορίζεται ως «δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος. Τα άτομα συχνά καταβάλλονται από ένα αρνητικό συναίσθημα, πως κάτι συμβαίνει ή κάτι μπορεί να συμβεί, το οποίο δεν μπορούν να το ελέγξουν. Το άγχος εκφράζεται σωματικά, ψυχολογικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς και ερμηνεύεται με πάρα πολλούς τρόπους, με βάση τη γενετική προδιάθεση του παιδιού, την ιδιοσυγκρασία του, τους οικογενειακούς παράγοντες και τις εμπειρίες μάθησης» (Ζαφειροπούλου & Καλατζή - Αζίζι, 2011: 345-346).

Ο Slavin (2006: 415-416) αναφέρει πως η κύρια πηγή του άγχους των μαθητών είναι ο φόβος της αποτυχίας και επακόλουθο του είναι η μείωση της αυτοεκτίμησης τους. Άγχος δεν έχουν μόνο οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση, αλλά και οι μαθητές

που έχουν μια καλή έως άριστη επίδοση, διότι επιδιώκουν σε κάθε μάθημα, η απόδοση τους και το έργο που εκτελούν να είναι τέλειο. Έτσι, το άγχος μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών με ποικίλους τρόπους, καθώς και να δημιουργήσει διάφορες δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τέτοιες δυσκολίες, μπορεί να εμφανιστούν κατά την εφαρμογή ή την αφομοίωση των γνώσεων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα την αποτυχία των μαθητών στις εξετάσεις. Ακόμα, το άγχος επιφέρει την αποτυχία των μαθητών, διότι προσπαθούν σε υπερβολικό βαθμό να ανταποκριθούν στο μέγιστο βαθμό στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά αυτό έχει αντίθετα αποτελέσματα.

Επιπλέον, το άγχος προκαλεί στα παιδιά σχολική φοβία με την οποία το παιδί αρνείται να πάει στο σχολείο ή να το παρακολουθήσει συστηματικά. Κατ' επέκταση, μπορεί να προκαλέσει και κοινωνική φοβία. Για παράδειγμα, τα παιδιά λόγω της χαμηλής επίδοσης δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, διότι κλονίζονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες και η αυτοπεποίθησή τους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν θέλουν να έχουν φίλους. Η χαμηλή επίδοση των παιδιών που καταβάλλονται από άγχος εξηγείται από το γεγονός ότι δεν μπορούν να αποδώσουν ούτε σε προφορική ούτε σε γραπτή εξέταση, όπως θα επιθυμούσαν, διότι κομπλάρουν (Ζαφειροπούλου & Καλατζή - Αζίζι, 2011: 348-353).

ζ. Μαθητές με ιδιαιτερότητες

Ο Slavin αναφέρει πως το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό όσον αφορά τους τρόπους μάθησης, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις δραστηριότητες, τις προτιμήσεις, τις δεξιότητες και τα κίνητρα. Σήμερα τα σχολεία δεν ικανοποιούν και δεν πληρούν όπως θα έπρεπε τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες, ομαδοποιούνται τόσο για την αποτελεσματικότερη μαθησιακή διαδικασία όσο και για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η συγκεκριμένη λογική, όμως, δεν λειτουργεί αποτελεσματικά διότι ορισμένοι από αυτούς τους μαθητές έχουν κάποιες σωματικές αναπηρίες, αισθητηριακές ανεπάρκειες, ορθοπεδικές δυσλειτουργίες, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, με σκοπό να τους εμποδίζουν να συμμετάσχουν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, δυσκολεύοντας, έτσι, και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσον αφορά τη διαχείρισή τους. Ωστόσο, «μαθητές με ιδιαιτερότητες θεωρούνται οι μαθητές των οποίων η φυσική, η νοητική ή η συμπεριφορική απόδοση τους αποκλίνει από το φυσιολογικό με αποτέλεσμα να χρήζουν κάποιας επιπλέον υπηρεσίας για την ικανοποίηση των αναγκών τους» (Slavin, 2006: 483-484). Αυτήν η ειδική υπηρεσία είναι η ειδική αγωγή. Αναλυτικότερα «η ειδική αγωγή είναι η εξατομικευμένη, ως προς τον σχεδιασμό, ειδική, εντατική και στοχοκατευθυνόμενη διδασκαλία». Η ειδική αγωγή για να είναι πιο αποτελεσματική χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους βασισμένες σε έρευνα και καθοδηγείται από άμεσες και συχνές μετρήσεις της επίδοσης του μαθητή (Heward, 2009: 32).

Εν συνεχεία, η Ενιαία Εθνική Επιτροπή (1990) αναφέρει πως «οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν να κάνουν με μια ομάδα μαθητών με διάφορες διαταραχές, οι οποίες εμποδίζουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις γνώσεις ή δεξιότητες ακοής, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και υπολογισμού των μαθηματικών». Οι παραπάνω διαταραχές έχουν να κάνουν με κάποιες δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και κάνουν την εμφάνισή τους κατά την διάρκεια της ζωής τους παιδιού. Ορισμένα από τα προβλήματα που εμφανίζονται στα παιδιά είναι κυρίως προβλήματα στην συμπεριφορά, στη διαπροσωπική αντίληψη, στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού, σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες (Τριανταφύλλου, 2010: 111-112).

Υπάρχουν κάποιες βασικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες εμφανίζονται συχνότερα από κάποιες άλλες στην τάξη και απορρυθμίζουν την ομαλή της λειτουργία.

- Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους σε κάτι για αρκετή ώρα, διότι έχουν περιορισμένη την ικανότητα συγκέντρωσης (Slavin 2006: 496).

- Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές

Συνήθως τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είναι ενεργητικά, ανήσυχα, χαλούν την ομαλή λειτουργία της τάξης και μπορεί να έχουν ξεσπάσματα οργής και θυμού. Τα ξεσπάσματα αυτά μπορεί να έχουν σχέση με απλά καθημερινά πράγματα όπως είναι το φως του ήλιου, δηλαδή, μπορεί ο μαθητής να ενοχλείται από το φως του ήλιου, που υπάρχει έντονο μέσα στην τάξη και αυτό να τον φοβίζει και να τον τρομοκρατεί (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008: 232-233).

- Μαθητές με αυτισμό

Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αλληλεπίδραση λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας. Η διαταραχή αυτή εμφανίζεται από πολύ μικρή ηλικία και τα παιδιά, συνήθως, εμφανίζουν αυτοδιέγερση και κινούν το κορμί τους κάνοντας περίεργες κινήσεις. Συχνά, ο αυτισμός οφείλεται σε κάποια εγκεφαλική βλάβη (Slavin, 2006: 500-501).

- Μαθητές με δυσκολίες στα Μαθηματικά

Πρόκειται για διαταραχές που οφείλονται σε γλωσσική διαταραχή ή βλάβη του εγκεφάλου, που επηρεάζει την οπτική αναπαράσταση κατά την οποία ο μαθητής εμφανίζει αδυναμία στην ανάγνωση των αριθμών και ανικανότητα στην εφαρμογή υπολογιστικών μεθόδων (Ζαφειροπούλου & Καλατζή-Αζίζι, 2011: 208).

Οι κυριότεροι λόγοι που ευθύνονται για τα προβλήματα των μαθησιακών δυσκολιών είναι περιβαλλοντικοί και κληρονομικοί. Στους περιβαλλοντικούς λόγους ανήκουν η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή

και στους κληρονομικούς λόγους περιλαμβάνονται οργανικοί, ψυχοπαθολογικοί και νευρωτικοί παράγοντες. Οι νευρωτικοί παράγοντες οφείλονται σε απρόοπτα γεγονότα, τα οποία συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της μαθητικής ζωής του παιδιού. Για παράδειγμα, μια εγκεφαλική διάσειση μετά από κάποιο ατύχημα μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί πολύ σοβαρό πρόβλημα και να το σημαδέψει για ολόκληρη τη ζωή του. Επιπρόσθετα, οι σωματικές, και ψυχικές διαταραχές που έχει ο μαθητής με ιδιαιτερότητες μπορούν να οφείλονται στο σχολείο, στον εκπαιδευτικό, στο σπίτι, στο εξωτερικό περιβάλλον και στην προσωπικότητα του ίδιου του παιδιού. Εξαιτίας όλων αυτών των παραγόντων οι μαθητές δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον και κανένα κίνητρο για το μάθημα, δεν έχουν οικογενειακή στήριξη, αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, δεν μπορούν να συγκρατήσουν τις γνώσεις που κατέκτησαν για πολύ καιρό και αντιμετωπίζουν προβλήματα όσον αφορά την κοινωνικοποίηση και την εξέλιξή τους ως άτομα (Χατζηδήμου, 2013: 218).

η. Η ανάρμοστη συμπεριφορά – Σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας

Η κάθε συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζεται από τα γεγονότα που εξελίσσονται και ανάλογα με τον τρόπο που εκδηλώνεται σε διάφορες περιστάσεις επιφέρει και τις αντίστοιχες συνέπειες (Woolfolk, 2007: 203). Τα προβλήματα στη συμπεριφορά αποτελούν μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, αλλά ταυτόχρονα δύσκολα προσδιορίσιμη έννοια στο χώρο της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Γαλιώτου, χ.χ.: 38-39). Για να ξεκαθαρίσει ο πολυδιάστατος όρος των προβλημάτων συμπεριφοράς πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποια χαρακτηριστικά. Ως πρόβλημα, λοιπόν, πρέπει να θεωρήσουμε «οποιαδήποτε ενέργεια, που εμφανίζεται σε ένα μικρό αριθμό του πληθυσμού, στον οποίο ανήκει το άτομο για μεγάλο χρονικό διάστημα και μπορεί να μετρηθεί βάσει του πλαισίου εμφάνισής του, επηρεάζοντας, έτσι, τη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή του συστήματος, στο οποίο ανήκει και καλείται να δράσει» (Κολιάδης, 2010: 39).

Πιο συγκεκριμένα, πολύ συχνά στη σχολική τάξη η απειθαρχία και γενικά η αταξία εξελίσσεται σε σύγκρουση. Στο πλαίσιο, δηλαδή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας δημιουργούνται καταστάσεις έντασης, οι οποίες έχουν την εμφανή πλευρά τους, όπως για παράδειγμα οι υψωμένες φωνές, οι προσβλητικές ή απειλητικές διατυπώσεις, αλλά παράλληλα και την αθέατη πλευρά ή τη βαθύτερη αιτία τους (Μπίκος, 2004: 36). Στην καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής τάξης η αταξία έχει εδραιώσει τη θέση της. Ο εκπαιδευτικός δεν ονομάζει αυθαίρετα μια οποιαδήποτε μορφή συμπεριφοράς ως αταξία, αλλά βασίζεται σε κάποια κριτήρια. Έτσι, ως αταξία θεωρεί «μια οποιαδήποτε συμπεριφορά του μαθητή, σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή, που εμποδίζει τη ροή της διδασκαλίας, τη μάθηση του ίδιου του μαθητή και των συμμαθητών του, γεγονός που είναι ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνο για τα μέλη της σχολικής τάξης αλλά και καταστροφικό για τη σχολική παρουσία». Οι περισσότερες και οι πιο συνηθισμένες αταξίες αφορούν τη σχολική προσαρμογή και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Μερικές από αυτές για παράδειγμα είναι

η ανάρμοστη συμπεριφορά ενός μαθητή που διαταράσσει την τάξη κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, οι διενέξεις μεταξύ των μαθητών, οι συζητήσεις στην ώρα του μαθήματος και γενικότερα όλες εκείνες οι συμπεριφορές, οι οποίες εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμα, άλλα παραδείγματα που μπορούν δημιουργήσουν αταξίες μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της μαθητικής διαδικασίας είναι οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι λεκτικές προσβολές, η απρεπή ένδυση, η βίαιη συμπεριφορά, η απροθυμία και η τάση αποπροσανατολισμού από το μάθημα (Ματσαγγούρας, 2008: 278-282).

Πέρα από τις αταξίες και τα μικροπροβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη υπάρχουν και τα πιο σοβαρά προβλήματα, όπως είναι η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός. Η βία δεν αποτελεί καινούριο φαινόμενο ούτε στην κοινωνία ούτε μεταξύ των παιδιών. Για το λόγο αυτό, αρκετοί θεωρούν πως οι εκδηλώσεις βίαιης συμπεριφοράς αποτελούν φυσικό επακόλουθο της συμπεριφοράς των παιδιών, διότι αυτά τα πρότυπα υπάρχουν στην κοινωνία και βοηθούν στο να προετοιμαστούν για τη ζωή στο μέλλον, όπου θα μπορούν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις αδικίας και βίας (Στέφου, 2015: 10). Η σχολική βία και η επιθετικότητα στον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα στη σχολική τάξη εμφανίζονται με τη μορφή αντικοινωνικών συμπεριφορών, διενέξεων, εντάσεων, εκφοβισμού και αντιθέσεων μεταξύ των μαθητών (Βεγγιάννη, 2011: 7).

Οι θεωρητικοί ψυχαναλυτές υποστηρίζουν πως η βία ή αλλιώς επιθετικότητα «είναι ένα ένστικτο εγγενές στην ανθρώπινη φύση. Ένας οργανισμός παράγει ενέργεια, η οποία συσσωρεύεται και έπειτα εκδηλώνεται με επιθετικές πράξεις». Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές η επιθετική συμπεριφορά γίνεται με σκοπό να θίξει, να προκαλέσει βλάβη ή να τραυματίσει το άτομο, στο οποίο απευθύνεται. Οι επιθετικές συμπεριφορές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τη θυματοποίηση και τη συντελεστική επιθετικότητα. Η θυματοποίηση έχει να κάνει με επιθετικές πράξεις, που έχουν σκοπό την υπόταξη του μαθητή-θύμα, ενώ η δεύτερη αφορά επιθετικές πράξεις με σκοπό την επίτευξη μη επιθετικών στόχων, όπως για παράδειγμα την απόκτηση ενός αντικειμένου (Ζαφειροπούλου & Καλατζή - Αζίζι, 2011: 308-309).

Βέβαια, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της βίας και της επιθετικότητας στη σχολική τάξη. Αρχικά, το ίδιο το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της βίας στη σχολική τάξη με την λειτουργία του, τη γενική του οργάνωση, καθώς και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Δηλαδή, παράγοντες που συμβάλλουν στη αύξηση της βίας μέσα στην τάξη είναι η πολιτισμική διάσταση του περιβάλλοντος των μαθητών, ο στερεότυπος χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων, η απουσία ενδιαφέροντος για οτιδήποτε συμβαίνει έξω από τη σχολική τάξη, καθώς και τα συγκεκριμένα πρότυπα που προτείνει το σχολείο. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, πολλές φορές δεν έχει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση από θεωρητικής και πρακτικής άποψης για την αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας. Στο επίπεδο της σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί

προσπαθούν να μεταβιβάσουν στους μαθητές αξίες και κανόνες, που ίσως έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες και τους κανόνες που έχουν ασπαστεί οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη. Παράλληλα, οι γνώσεις που μεταβιβάζουν στους μαθητές είναι τέτοιες που απαιτούν ένα θεωρητικό πλαίσιο και γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο δεν κατέχουν όλοι οι μαθητές, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη γνώση να φαίνεται ξεκομμένη από την πραγματικότητα. Όλα αυτά προκαλούν σύγχυση στους μαθητές και πολλοί εκδηλώνουν τη σύγχυση αυτή με βίαιη συμπεριφορά (Courtecuisse, Fortin, Μπεζέ, Pain & Selosse, 1998: 73).

Επιπρόσθετα, η άγνοια, η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, σχετικά με την διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού, όπως για παράδειγμα από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, αποτελεί αιτία για τη γέννηση βίας μέσα στην τάξη. Ο ρόλος της οικογένειας πρέπει να είναι ενισχυτικός σχετικά με την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών, αλλά αντίθετα η οικογένεια δε φροντίζει, δεν ενθαρρύνει, και δεν υποστηρίζει τα παιδιά με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη ισχυροποιημένης σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιών. Ακόμα, παράγοντες, όπως διαζύγια, θέματα παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς, μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις (Βεγιάννη, 20011: 15).

Έπειτα, ένας άλλος παράγοντας που συντελεί στην έξαρση της βίας είναι το στάδιο της ανάπτυξης των παιδιών που ονομάζεται εφηβεία. Το άτομο σε αυτό το στάδιο της ζωής του, χαρακτηρίζεται από ξεσπάσματα, ασυγκινησία, αντιδραστική και εχθρική στάση προς τους άλλους, εναντίωση προς κάθε μορφή εξουσίας και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας, είναι η αντίληψη που δημιουργείται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και πολύ περισσότερο από την οικογένεια για την επιτυχία στην πρόοδο του παιδιού, καθώς αυτή ενισχύει ή αποθαρρύνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Ο μαθητής, δηλαδή, που αποτυγχάνει στο σχολείο νιώθει ανεπαρκής και διαμορφώνει βίαιη, επιθετική συμπεριφορά και εκδηλώσεις εκφοβισμού προς τους μαθητές που σημειώνουν υψηλή σχολική επίδοση. Ωστόσο, το κλειστό προς την κοινωνία σχολείο, σε συνδυασμό με την αποχή από δραστηριότητες εντός και εκτός της σχολικής τάξης, δημιουργούν επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς. Τέλος, το φύλο και η εθνικότητα επηρεάζουν και αυτά τους μαθητές και τους ωθούν σε επεισόδια βίας και επιθετικότητας (Βεγιάννη, 20011: 15).

3.3. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και γονέων - εκπαιδευτικών

Ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές στα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής δημιουργούν με τον εκπαιδευτικό σχέσεις που βασίζονται στην ποιότητα, δηλαδή στην εξάρτηση του παιδιού από το δάσκαλο, καθώς και στη φροντίδα και στην στοργή που δίνει ο δάσκαλος στο παιδί. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής δε λαμβάνει τη φροντίδα και την στοργή που προσδοκεί από το δάσκαλο, το παιδί μπορεί να γίνει επιθετικό απέναντι του, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί σύγκρουση. Αιτίες σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορούν να αποτελέσουν πολλές φορές τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές, καθώς επίσης και οι μαθησιακές δυσκολίες που φέρουν στο ιστορικό τους, επειδή ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει τον τρόπο που πρέπει να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις (Woolfolk, 2007:2). Έπειτα, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς είναι το φύλο των μαθητών, η εθνικότητα, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών καθώς η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008: 203).

Επίσης, μία άλλη παράμετρος που επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι ότι ο μαθητής ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ταυτίζει τον δάσκαλο με την μητέρα ή με τον πατέρα του αντίστοιχα. Αυτό το φαινόμενο παρουσιάζεται και στα παιδιά που προέρχονται από κακοποιημένες οικογένειες και στα παιδιά που έρχονται από οικογένειες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ασφάλεια και αποδοχή. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα εμφανίζουν την ίδια συμπεριφορά απέναντι στους γονείς τους και απέναντι στον εκπαιδευτικό τους, η οποία πολλές φορές είναι μια επιθετική συμπεριφορά (Μπίκος, 2011: 62-63). Στη συνέχεια, ένας άλλος παράγοντας που συντελεί στην εμφάνιση των σχολικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι οι συναισθηματικές εξάρσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές για λόγους όπως είναι η επίδοσή τους, η ανάρμοστη συμπεριφορά ή η αθέτηση κανόνων που τέθηκαν μέσα στην τάξη. Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτήν τη συμπεριφορά και πράττουν αναλόγως, νομίζοντας τον εαυτό τους χαζό ή έξυπνο, διότι ο εκπαιδευτικός περιμένει από αυτούς τα πολλά ή τα ελάχιστα ανάλογα το μαθητή, στον οποίο απευθύνεται (Elliot, Kratochwill, Cook, Travers, 2008: 203).

Τέλος, ο Τσιπλητάρης (1996: 158) υποστηρίζει ότι αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις πραγματικές ικανότητες των μαθητών λόγω έλλειψης εμπειρίας και δεν μπορούν να επιλέξουν τις κατάλληλες δραστηριότητες και πρακτικές σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο και υπόβαθρο των παιδιών. Ακόμα, δεν μπορούν να εκτιμήσουν τις πραγματικές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών λόγω της απουσίας συνεργασίας, συζητήσεων και δημιουργίας καλών σχέσεων με τους μαθητές.

Αξιόλογες είναι και οι αιτίες των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Είναι παραδεκτό, πως οι γονείς επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τα παιδιά τους. Μάλιστα, έχει αποδειχθεί από έρευνες, ότι οι μαθητές έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα, όταν οι γονείς, τους βοηθούν στη διεκπεραίωση των εργασιών τους στο σπίτι. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε σύγκρουση με το γονέα επειδή οι περισσότεροι γονείς δίνουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης από αυτόν που έμαθαν τα παιδιά στο σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο στο σπίτι κάποιο μάθημα ή να δέχονται από τους γονείς έτοιμη τη λύση μια άσκησης, δημιουργώντας έτσι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ακόμα, ένας άλλος λόγος που συμβάλει στην εμφάνιση συγκρούσεων είναι οι τρόποι συμπεριφοράς που μεταλαμπαδεύουν οι γονείς στα παιδιά τους, οι οποίοι ίσως έρχονται σε αντίθεση με τους τρόπους συμπεριφοράς που προσπαθεί να μεταφέρει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά (Elliot, Kratochwill, Cook, Travers, 2008: 536-537).

Έπειτα, οι γονείς τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζουν τις προσδοκίες και τους κανόνες της τάξης, αλλά ούτε και τα προβλήματα που υπάρχουν μέσα σε αυτήν. Οι γονείς λόγω της πολύωρης απασχόλησης στις θέσεις εργασίας τους δεν προλαβαίνουν να αφιερώσουν για τα παιδιά το χρόνο που τους αρμόζει, αγνοώντας τα προβλήματα που ενδεχομένως να εμφανίζονται μέσα στην τάξη. Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που ευθύνεται για την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι η αρνητική αντιμετώπιση των εργασιών από τους γονείς. Συνήθως, οι γονείς δεν ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να λύνουν μόνα τους την άσκηση με αποτέλεσμα τα παιδιά στο σχολείο να έχουν μια χαμηλή αυτοεκτίμηση, όσον αφορά τις ικανότητές τους. Τέλος, οι εύπορες οικογένειες, συνήθως παρέχουν στα παιδιά τους αρκετές ανέσεις με αποτέλεσμα αυτό να γίνεται διακριτό ανάμεσα στα παιδιά των χαμηλών οικονομικά οικογενειών και να απορρυθμίζεται η τάξη, διότι έρχεται σε αντίθεση με αυτό που πρεσβεύει ο εκπαιδευτικός, ότι δηλαδή, όλοι οι μαθητές έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις (Woolfolk, 2007: 423-424).

3.4. Επιπτώσεις σχολικών συγκρούσεων

Είναι γεγονός, πως οι συγκρούσεις δημιουργούνται όταν κάποια άτομα καταλαβαίνουν ότι η επίτευξη των στόχων τους παρεμποδίζεται από κάποια άλλα άτομα, τα οποία προσπαθούν να πετύχουν τους δικούς τους στόχους. Για το λόγο αυτό, οι συγκρουσιακές καταστάσεις επιφέρουν άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές επιπτώσεις στα άτομα.

3.4.1. Θετικές επιπτώσεις των σχολικών συγκρούσεων

Θετική μπορεί να χαρακτηριστεί μία σύγκρουση, όταν οδηγεί σε καίριες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, όπως όταν αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και ο υγιής ανταγωνισμός, όταν ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών και το ηθικό τους και όταν προωθείται η ανάπτυξη των ατόμων αλλά και του οργανισμού. Μέσα από μία κατάσταση σύγκρουσης, τα άτομα αναδιαμορφώνουν τη σχέση τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό. Αυτήν η ενδοσκόπηση και η αξιολόγηση οδηγεί τα άτομα σε εσωτερική ωρίμανση. Ακόμα, οι συγκρούσεις που αντιμετωπίζονται έγκαιρα μπορούν να προλάβουν χειρότερες συγκρουσιακές καταστάσεις (Λεπίδας, 2012: 19-20). Ο Σαΐτης, αναφέρει ως θετικές πτυχές των συγκρούσεων, την παραγωγή καλής ποιότητας ιδεών, λόγω της αιτιολόγησης των επιλογών ή των πράξεων του ατόμου ή της ομάδας, τα προβλήματα που εμφανίζονται, τα οποία μπορούν να αντιμετωπιστούν στη συνέχεια, την πρόκληση ενδιαφέροντος σε συνδυασμό με την προώθηση της δημιουργικότητας και τέλος την εξωτερική σύγκρουση, η οποία ενδυναμώνει την εσωτερική ενότητα (Σαΐτης, 2002: 219).

Έπειτα, η σύγκρουση μπορεί να ερμηνευτεί θετικά, διότι μπορεί να φέρει στην επιφάνεια κάποια σοβαρά προβλήματα, τα οποία μέσω των συγκρουσιακών καταστάσεων να μπορέσουν να εξαλειφθούν. Στη συνέχεια, λόγω την ύπαρξης συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύπτουν νέες μεθόδους και να καταλήγουν στις βέλτιστες λύσεις για προβλήματα που ανακύπτουν. Ακόμα, οι συγκρούσεις, είναι δυνατόν να φέρουν θετικές επιπτώσεις στη σχολική τάξη, διότι μέσω αυτών την ενδυναμώνουν, επαναπροσδιορίζουν τη λειτουργία της και αυξάνουν την επίδοση των μαθητών. Τέλος, μέσω των συγκρουσιακών επεισοδίων επιτυγχάνεται η εκτίμηση των δυνάμεων και ικανοτήτων των μαθητών και η εύρεση κατάλληλων λύσεων για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Μαυραντζά, 2011: 13-15).

3.4.2. Αρνητικές επιπτώσεις των σχολικών συγκρούσεων

Στις αρνητικές επιπτώσεις, εμπεριέχονται οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, οι οποίες χαρακτηρίζονται από δυσπιστία, καχυποψία, κακή επικοινωνία και κακή διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Όλα τα μέλη της ομάδας υπερασπίζονται τις προσδοκίες και τους στόχους τους σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ως απόρροια νόμιμης αντίδρασης. Έπειτα, οι συγκρουσιακές καταστάσεις, προκαλούν μείωση της παραγωγικότητας των μαθητών, διότι δημιουργείται αντιπαλότητα μεταξύ των απόψεων των μελών με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία των ομάδων της σχολικής τάξης (Μαυραντζά, 2011: 16). Ωστόσο, η κατάσταση αυτή δυσχεραίνει τις σχέσεις των μελών της ομάδας, με αποτέλεσμα την έξαρση συγκρούσεων. Ακόμα, οι συγκρουσιακές καταστάσεις χωλαίνουν τη συνεργασία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου και προκαλούν μείωση του ηθικού των μελών που χάνουν (Σαΐτης, 2002: 219-220).

4. Πρόληψη και αντιμετώπιση των σχολικών συγκρούσεων

Για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να κατέχει ικανότητες και να αναπτύσσει δεξιότητες τέτοιες που θα τον βοηθούν στο να αντιλαμβάνεται τί ακριβώς συμβαίνει στην τάξη. Παράλληλα, είναι καλό να δημιουργεί θετικό ψυχολογικό κλίμα, να θέτει κανόνες που θα διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να παίρνει γρήγορα αποφάσεις, με σκοπό την αντιμετώπιση των παρεκτροπών που μπορούν να συμβούν (Wragg, 2003: 103). Στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα, στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, πραγματοποιούνται συχνά συγκρούσεις. Για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των συγκρούσεων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να επιλέγουν την κατάλληλη μέθοδο διευθέτησης.

4.1. Πρόληψη

Οι τεχνικές και μέθοδοι πρόληψης πρέπει να γίνονται με τρόπο υποστηρικτικό και όχι καταπιεστικό. Κάθε τάξη, αλλά και το γενικό περιβάλλον του σχολείου πρέπει να διέπεται από ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα των μελών της κάθε ομάδας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει κανόνες για την ομαλή λειτουργία της τάξης, να ενθαρρύνει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών και να παρέχει ευκαιρίες για την ατομική ανάπτυξη του κάθε μαθητή. Ακόμα, στην ανάμοστη συμπεριφορά των μαθητών πρέπει να γνωρίζει λεκτικές και μη λεκτικές παρεμβάσεις, για να επαναφέρει την τάξη στην εύρυθμη λειτουργία της, παρεμβαίνοντας τη σωστή χρονική στιγμή. Τέλος, για να αποφεύγεται η ένταση, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συζήτηση με τους μαθητές του (Ανδρέου & Γαλιώτου, χ.χ.: 47-48).

4.1.1. Πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς

Σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής τάξης είναι η πειθαρχία. Στην αρχή της χρονιάς, πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η καθιέρωση κανόνων για να προλάβει την εκδήλωση τυχόν αταξιών στην τάξη. Οι κανόνες εξασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης, εφόσον όλοι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να τηρούν έναν κοινό κώδικα συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η συλλογική ευθύνη στα παιδιά και όλοι αισθάνονται ίσοι (Αναγνωστοπούλου, 2008: 83). Οι κανόνες αυτοί θα πρέπει να είναι ολιγάριθμοι, σαφείς και να καθιερώνονται από κοινού, δηλαδή με τους μαθητές, ώστε να χαρακτηρίζονται δίκαιοι από όλα τα μέλη της σχολικής τάξης (Slavin, 2007: 451).

Υποστηρίζεται ότι η πρόληψη είναι πιο σημαντική από την αντιμετώπιση. Στην πρόληψη της πειθαρχίας, σημαντικό ρόλο παίζει το γενικότερο περιβάλλον του

σχολείου, όπως για παράδειγμα, ο χώρος και ο εξοπλισμός, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, οι κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου, το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των σχέσεων των μελών του σχολείου, η στάση του Διευθυντή, ο κοινός στόχος και οι κοινές προσδοκίες του προσωπικού του σχολείου. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών για την πρόληψη απειθαρχίας συμπεριφοράς, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή, στην αυτονομία του, στην παροχή κινήτρων, στην ενθάρρυνση και στις αμοιβές, στην αποφυγή των τιμωριών και στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Έτσι, θα είναι δυνατή η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συζήτησης των προβλημάτων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Απαραίτητα χαρακτηριστικά μιας σχολικής τάξης για την ύπαρξη ομαλής λειτουργίας είναι η συμμόρφωση των μαθητών με τους κανόνες της, η συναίνεση και η διαπραγμάτευση, η συνοχή και ομοιογένεια που παρουσιάζει η σχολική τάξη και η συνεργασία των μαθητών. Η συμμόρφωση των μαθητών με τους κανόνες της τάξης και γενικά με το περιβάλλον της αποβλέπει σε ένα αποτέλεσμα, το οποίο θα πρέπει να είναι κοινωνικά αποδεκτό και να προετοιμάζει τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας. Παράλληλα, η συναίνεση και η διαπραγμάτευση είναι στάσεις που αποσκοπούν στο κοινό καλό των μαθητών και του εκπαιδευτικού της τάξης και στοχεύουν στην πραγμάτωση των συμφερόντων και των κοινών τους στόχων. Τέλος, οι τρεις αυτές τεχνικές, δίνουν στην τάξη τη δυναμική της ομάδας και δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005: 47-48,102-103).

Η ομάδα θεωρείται ότι διέπεται από καλές διαπροσωπικές σχέσεις, όταν υπάρχει συνεργασία, αμοιβαία υποστήριξη και αποδοχή. Η συνοχή που αναφέρθηκε παραπάνω, προωθεί αξίες που ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, όπως είναι η αλληλεγγύη, η αφοσίωση, ο σεβασμός και η αμοιβαία έλξη. Τα μέλη της σχολικής τάξης πρέπει να έχουν κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα, καθώς και να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με αίσθημα αλληλοβοήθειας. Όταν το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από συνοχή, εκλείπουν συμπεριφορές που διαταράσσουν την τάξη και αντίστροφα (Αναγνωστοπούλου, 2005: 81, 109-110). Ακόμα, η συνοχή ως χαρακτηριστικό μιας ομάδας οδηγεί τα μέλη προς τη συμμόρφωση. Συμπεραίνεται ότι η συνοχή και η συμμόρφωση είναι δύο στοιχεία της σχολικής τάξης αλληλένδετα (Λυπουρλή, 2012: 3). Όταν οι σχέσεις των μαθητών προωθούν την ομαδικότητα και την ενότητα, τότε δε θα υπάρχει λόγος να διαπληκτίζονται και να εκδηλώνουν επιθετικότητα ο ένας εναντίον του άλλου, με αποτέλεσμα η ατμόσφαιρα της τάξης να παραμένει ήρεμη και ευχάριστη (Αναγνωστοπούλου, 2008: 82).

Οποιαδήποτε σχέση μεταξύ των ανθρώπων εξαρτάται από τις επιθυμίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του καθενός. Έτσι, είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, είτε στο επαγγελματικό ή κοινωνικό είναι απαραίτητο να προάγεται η συνεργασία. Ειδικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι δάσκαλοι πρωτίστως θα πρέπει να έχουν επίγνωση της δικής τους συμπεριφοράς και έπειτα να μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν τους κανόνες της σωστής επικοινωνίας και στους μαθητές τους (Κολιάδης, 2010: 265). Για να επιτευχθεί η ομαδικότητα και η ενότητα της σχολικής τάξης, στις τελευταίες

δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, εμφανίστηκε το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, το οποίο χρησιμοποιεί μικρές ομάδες μαθητών για τη πραγματοποίηση ολόκληρου του μαθήματος ή μέρους των διδακτικών δραστηριοτήτων μέσα σε ένα περιβάλλον που προωθεί τη συνεργασία. Με την ομαδοσυνεργατική μάθηση προωθείται τόσο η ατομική μάθηση, όσο και η μάθηση της υπόλοιπης ομάδας (Ματσαγγούρας, 2004: 15-16). Η άποψη επιβεβαιώνεται από πολλούς συγγραφείς, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως εργασία σε μικρές ομάδες, οι οποίες εργάζονται για το κοινό όφελος. Η ομαδική εργασία μεγεθύνει τη μάθηση για ολόκληρη την ομάδα, διότι είναι προσανατολισμένη σε έναν κοινό στόχο, ο οποίος ωφελεί τα άτομα σε ομαδικό επίπεδο, αλλά και σε ατομικό. Ακόμα, στη ομαδοσυνεργατική μάθηση επικρατεί η άποψη ότι η ομάδα τα καταφέρνει καλύτερα από αυτούς που εργάζονται ατομικά (Baudrit, 2007: 13).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ακόμα, βοηθά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, διότι αυτήν συνοδεύεται από κάποιες προϋποθέσεις. Τα μέλη μιας ομάδας μέσα από τη συλλογική επιτυχία πετυχαίνουν και δικούς τους ατομικούς στόχους. Ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας οδηγεί στη αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι μια ομάδα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια, δηλαδή σε κάθε ομάδα συμμετέχουν, αγόρια και κορίτσια διαφορετικού σχολικού επιπέδου, διαφορετικής πολιτισμικής και κοινωνικής καταγωγής. Το πιο σημαντικό που χαρακτηρίζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι το σύστημα βαθμολόγησης που ακολουθεί. Κάθε μέλος της ομάδας αξιολογείται ατομικά και η τελική βαθμολογία της ομάδας επηρεάζεται από την εργασία του κάθε μέλους της, η οποία ανάλογα με τη βαθμολογία των μελών της μπορεί να αναβαθμιστεί ή να υποβαθμιστεί. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα κλίμα ευγενής άμιλλας μεταξύ των υποκειμένων της ομάδας (Baudrit, 2007: 13-15). Ως συμπέρασμα, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι κύρια προϋπόθεση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών και κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι μέσα από τη συλλογική αποτελεσματικότητα, τα άτομα προοδεύουν ατομικά.

Με τη συνεργατική μάθηση, η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση της τάξης αλλάζει και γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρική. Ο δάσκαλος, έτσι, χάνει την απόλυτη εξουσία του, ενώ η ομάδα λαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν ανάμεσα στα μέλη της. Η ομάδα αντιμετωπίζει τα προβλήματα περισσότερο παιδαγωγικά, με στόχο την ανάπτυξη απαραίτητων στάσεων και δεξιοτήτων, ενώ η δασκαλοκεντρική προσέγγιση αποβλέπει μόνο στον τερματισμό της απειθαρχίας. Πολύ σημαντικό είναι ότι στην ομαδοσυνεργατική μάθηση οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διατύπωση κανόνων συμπεριφοράς της τάξης, που αφορούν τη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά και της ομάδας, χωρίς βέβαια να παραλείπεται η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Οι βασικές ανάγκες του ατόμου που καθορίζουν τη συμπεριφορά του είναι οι εξής: α) η ανάγκη για αγάπη, β) η ανάγκη για έλεγχο των καταστάσεων, γ) η ανάγκη για ελευθερία και δ) η ανάγκη για χαρά. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση καλύπτει αυτές τις

βασικές ανάγκες των μαθητών, και με αυτόν τον τρόπο οι αιτίες για εκδήλωση κάποιας παραβατικής συμπεριφοράς μειώνονται (Ματσαγγούρας, 2004: 113-114).

Η ομάδα για να αντιμετωπίσει προβλήματα που αφορούν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών ορίζει έναν μαθητή υπεύθυνο για τα προβλήματα συμπεριφοράς. Έπειτα, ο συγκεκριμένος μαθητής καλεί τους εμπλεκόμενους στην σύγκρουση, ενώπιον των υπόλοιπων μαθητών και του εκπαιδευτικού και ανακοινώνει τους κανόνες, οι οποίοι θα ακολουθηθούν για να λυθεί το πρόβλημα. Οι εμπλεκόμενοι μαθητές εξηγούν ο καθένας πώς βλέπει την κατάσταση από τη δική του οπτική και στη συνέχεια, ο ένας μαθητής μπαίνει στη θέση του άλλου για να βιώσουν την κατάσταση και από την άλλη μεριά. Αναζητούν λύση και τελικά, συνάπτουν συμφωνία, όχι μόνο οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους (Ματσαγγούρας, 2004: 115-116).

Βασική αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να επιτύχει τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιτύχουν την αρμονία, διατηρώντας τη συνεργασία, παρόλο που η τάξη είναι απρόβλεπτη και η αποστολή αυτήν ιδιαίτερα δύσκολη. Για την εξασφάλιση της συνεργασίας πρέπει να σχεδιάζουν ενδιαφέρον δραστηριότητες, οι οποίες θα προωθούν την εμπλοκή όλων των μαθητών. Βασική προϋπόθεση είναι να έχει στη διάθεση του ο δάσκαλος τα κατάλληλα μέσα και υλικά. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και να προβλέπει τυχόν προβλήματα που μπορούν να προκύψουν (Woolfolk, 2007: 396).

Επιπλέον, για την πρόληψη ανάρμοστων συμπεριφορών που δε συνάδουν με τους κανόνες της τάξης και του σχολείου γενικότερα, σημαντικό ρόλο παίζουν η στάση του Διευθυντή του εκάστοτε σχολείου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη, η διαχείριση των συγκρούσεων και η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με το σχολείο. Ο Διευθυντής θα πρέπει να ελέγχει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και να επιλέγει άτομα με κοινούς στόχους, κοινά ενδιαφέροντα και κοινές επιδιώξεις. Αυτό βέβαια είναι αδύνατο, διότι ο Διευθυντής δε σχετίζεται με τη διαδικασία στελέχωσης του σχολείου. Σε περιπτώσεις, λοιπόν, που ο Διευθυντής αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση είναι καλό να μπαίνει σε διαδικασία καταστολής της, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και κατανόηση των μελών και όχι στη γρήγορη κατάθεση εκθέσεων, στις οποίες γίνεται αναφορά των προβλημάτων και των υπαίτιων ατόμων. Με τον τρόπο αυτόν, θα αποφεύγονται οι διάφορες παρανοήσεις και αντιπαλότητες που μπορούν να δημιουργηθούν (Λεπίδας, 2012: 35).

Η δημιουργία συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στη σχολική τάξη πολλές φορές εκφράζεται από την ελλιπή ικανότητα των εκπαιδευτικών να προλάβουν και να διαχειριστούν εκδηλώσεις απειθαρχίας. Για το λόγο αυτόν, σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με τον όρο επιμόρφωση νοούνται όλες οι προγραμματισμένες ενέργειες, δράσεις και μέτρα που λαμβάνονται οργανωμένα α) από την πολιτεία και β) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διεύρυνση του γνωστικού τους

υπόβαθρου, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και στην αναπροσαρμογή των ήδη αποκτημένων γνώσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη (Χατζηδήμου, 2013: 164-165).

4.1.2. Μέθοδοι και εργαλεία πρόληψης σχολικών συγκρούσεων

Παρακάτω αναλύονται μερικές από τις μεθόδους και τα εργαλεία που μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει για να προλάβει εκδηλώσεις συγκρούσεων. Αυτές είναι :

I. Η συμβουλή

Η συμβουλή θεωρείται προληπτικό μέτρο για την αποφυγή εκδήλωσης απείθαρχης συμπεριφοράς. Ο δάσκαλος μπορεί να δώσει συμβουλές σε ολόκληρη την τάξη ή ατομικά στον κάθε μαθητή. Η συμβουλή έχει σκοπό να υπενθυμίζει στο μαθητή τις υποχρεώσεις του, διότι είναι εύκολο να παρεκκλίνει από την επιθυμητή συμπεριφορά. Η συμβουλή για να είναι αποτελεσματική πρέπει να δίνεται με τρόπο σοβαρό, ήρεμο και να εκδηλώνει πραγματικό ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει να μην κάνει αλόγιστη χρήση συμβουλών, διότι κουράζει το μαθητή και ουσιαστικά χάνεται η πρακτική της αξία. Η συμβουλή για να μην χάνει την αξία της και να αποτελεί σημαντικό εργαλείο πρόληψης, κάθε φορά που χρησιμοποιείται σε κάποια τιμωρία θα πρέπει να εφαρμόζεται (Αραβανής, 1996: 15).

II. Η ενεργητική ακρόαση

Η επικοινωνία, όπως αναφέρεται στην αρχή της εργασίας είναι πολύ σημαντική για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων. Όταν υπερισχύουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, μειώνονται οι εκδηλώσεις συγκρούσεων. Γι αυτό απαραίτητο μέσο για την επικοινωνία είναι η ανάπτυξη αποτελεσματικού διαλόγου. Με τον όρο ενεργητική ακρόαση, περιγράφεται το είδος της ακρόασης, κατά την οποία το άτομο παίρνει περισσότερες πληροφορίες, κατανοεί τις διαφορετικές απόψεις και συνεργάζεται με τον απέναντί του. Το να δίνουμε προσοχή στα λόγια του πομπού είναι από τις δυσκολότερες δεξιότητες που πρέπει να κατέχει κανείς για να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία. Όταν ο ένας συνομιλητής καταφέρνει να κάνει τον απέναντί του να τον ακούει πραγματικά, ανοίγει ο δρόμος για έναν αποτελεσματικό διάλογο, στον οποίο απαραίτητο στοιχείο αποτελεί, εκτός από τη λεκτική επικοινωνία, και η μη λεκτική (Κολιάδης, 2010: 264).

III. Η απειλή

Με την απειλή, ο εκπαιδευτικός προειδοποιεί τον άτακτο μαθητή για τις συνέπειες που θα έχει η πράξη του αν συνεχίσει να επαναλαμβάνεται. Για την αποτελεσματική χρήση της απειλής, ο εκπαιδευτικός πρέπει πάντοτε να εφαρμόζει την κάθε απειλή του, διαφορετικά χάνει την αξία της. Η απειλή πρέπει να γίνεται με ήρεμο τόνο, χωρίς

φωνές και εκφράσεις θυμού. Τέλος, οι απειλές καλό είναι να μην είναι συχνές, διότι και πάλι χάνουν τη σημασία τους (Αραβανής, 1996: 15).

IV. Το παιχνίδι ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων είναι ένας καλός τρόπος να βοηθήσει τα παιδιά να προετοιμαστούν και να ασκηθούν σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις. Το παιχνίδι ρόλων πρέπει να παρουσιάζεται στα παιδιά ως φυσικό φαινόμενο. Δηλαδή, όταν παρουσιάζεται μία δύσκολη κατάσταση, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν την κατάσταση και να την επεξεργάζονται αυτόματα στο μυαλό τους, σαν να τους είναι κάτι οικείο. Έτσι, το παιχνίδι ρόλων μπορεί να λειτουργήσει θετικά στα παιδιά, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση τους και βοηθώντας τους να προετοιμαστούν κατάλληλα για καταστάσεις τέτοιες (Τριλίβα & Chimienti, 1998: 26).

V. Η απαγόρευση

Αν και με την απαγόρευση ο δάσκαλος περιορίζει την ελευθερία των μαθητών, υπάρχει μια άποψη που θεωρεί ότι η απαγόρευση προστατεύει το μαθητή, από την κακή συμπεριφορά. Η απαγόρευση, λοιπόν, είναι αποτελεσματική, όταν χρησιμοποιείται σε μικρό βαθμό και όταν βρίσκεται στα πλαίσια της λογικής. Παράλληλα, θα πρέπει να είναι σύντομη, περιγραφική και να εφαρμόζεται μετά από κάθε προειδοποίηση του εκπαιδευτικού, ώστε να λειτουργεί θετικά στο παιδί. Γι αυτό, είναι καλό να μην χρησιμοποιείται αυθαίρετα, αλλά είναι πάντα αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του μαθητή (Αραβανής, 1996: 16).

VI. Η συμβουλευτική

Επιπρόσθετα, για την πρόληψη απειθαρχίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει συμβουλευτικές δραστηριότητες, όπως η παροχή προβληματισμών, η δημιουργία ομάδων εργασίας, η αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών κ.ά., για να μάθει τους μαθητές να λειτουργούν με αυτενέργεια και να κάνουν κτήμα τους τη γνώση με προσωπική προσπάθεια, χωρίς να είναι απαθείς στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί με τη συμβουλευτική να παρεμβαίνει στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, χρησιμοποιώντας τη συνεχή αλληλεπίδραση, τη συνεργασία των παιδιών και την προώθηση της ενεργούς εμπλοκής στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Η από κοινού εύρεση λύσεων στην εμφάνιση προβλημάτων, η απομάκρυνση των παραγόντων που μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση μέσα στην τάξη και η εξάλειψη του ανταγωνισμού, είναι μέθοδοι και τεχνικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην ενίσχυση της αυτεπίγνωσης και της αυτοπεποίθησης. Το πιο σημαντικό σημείο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει έμφαση με τη χρήση της συμβουλευτικής είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Εν κατακλείδι, όπως τονίζει ο Μπρούζος (2009), ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, μέσω της ισότιμης

αντιμετώπισης τους, του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας και των απόψεων τους (Βεγιάννη, 2011: 40).

VII. Η επιστασία

Η επιστασία, δηλαδή η παρατήρηση, βοηθά στην πρόληψη της εκδήλωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η παρατήρηση είναι παιδαγωγικά ορθή, όταν δεν είναι υπερβολική, δηλαδή όταν ο εκπαιδευτικός δεν κατασκοπεύει τους μαθητές του. Η επιστασία, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά εάν χρησιμοποιηθεί με έμμεσο τρόπο, για παράδειγμα εάν ο εκπαιδευτικός συνομιλεί με τους μαθητές ή ασχολείται με άλλη δραστηριότητα. Τέλος, η επιστασία αρχίζει να εξαλείφεται με την πάροδο του χρόνου, όταν ο μαθητής μεγαλώνει και ωριμάζει (Αραβανής, 1996: 16).

4.2. Αντιμετώπιση

Η διαχείριση των συγκρούσεων απαιτεί ειδικές δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό. Αυτές μπορεί να τις κατέχει ήδη ο δάσκαλος ή μπορεί να τις διδαχθεί αργότερα και να τις καλλιεργήσει με τον καιρό. Οι συγκρούσεις δεν λειτουργούν πάντα ως αρνητικό φαινόμενο, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και μια εποικοδομητική εμπειρία, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής τους (Κολιάδης, 2010: 260). Επομένως, όταν οι συγκρουσιακές καταστάσεις αντιμετωπίζονται με τη χρήση κατάλληλων δεξιοτήτων, τότε η ενέργεια των μελών της τάξης και ο χρόνος της μαθησιακής διαδικασίας έχουν αποτελεσματική δράση στα υποκείμενα. Αυτό συμβαίνει, γιατί η αντιμετώπιση δεν αποσκοπεί μόνο στην απλή εξάλειψη των συγκρούσεων, αλλά και στην δημιουργική αντιμετώπιση τους (Μαυραντζά, 2011: 148).

4.2.1. Αντιμετώπιση απείθαρχης συμπεριφοράς

Με τον όρο «αντιμετώπιση απείθαρχης συμπεριφοράς», νοείται το σύνολο των μεθόδων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει την οποιαδήποτε προβληματική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι στους απείθαρχους μαθητές που παραβιάζουν τους κανόνες της τάξης. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές μπορούν να εμφανίσουν συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να δημιουργήσουν εντάσεις στην ατμόσφαιρα της τάξης, αλλά και να προκαλέσουν συγκρούσεις, στις οποίες λαμβάνουν μέρος είτε μόνο μαθητές είτε και εκπαιδευτικοί μαζί με μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της εξέλιξης του εκπαιδευτικού έργου (Κυρίδης, 1999: 114 & 117).

Για να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τις ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών πρέπει αρχικά να συνειδητοποιήσει το πρόβλημα, να καταλάβει τη σοβαρότητα του και να παρέμβει τη σωστή χρονική στιγμή. Ο εκπαιδευτικός, πριν παρέμβει, θα πρέπει να γνωστοποιήσει στους μαθητές με διάφορες παρατηρήσεις ότι έχει επίγνωση της κατάστασης που επικρατεί. Παράλληλα, για την αποφυγή των προστριβών, είναι καλό ο δάσκαλος να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις ενδείξεις που μαρτυρούν την απείθαρχη συμπεριφορά του μαθητή. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί και στα αποτελέσματα της παρέμβασης του εκπαιδευτικού, γιατί κάποιες φορές δεν είναι τα επιθυμητά, δημιουργώντας έτσι συναισθηματικές εξάρσεις στο κλίμα της τάξη. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει το μαθητή στην απομόνωση. Γι' αυτό, λοιπόν, βασική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να μην αντιδράει έντονα σε τέτοιες καταστάσεις, αλλά να μπορεί να μένει ήρεμος, ώστε να έχει πάντοτε τον έλεγχο της τάξης του (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008: 513-514).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει κάποιες ειδικές τεχνικές και δεξιότητες για την αντιμετώπιση διάφορων μικροαταξιών ή άλλων σοβαρότερων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Τέτοιες τεχνικές είναι τόσο οι λεκτικές

όσο και οι μη λεκτικές παρεμβάσεις. Οι μη λεκτικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν την αγνόηση του άτακτου μαθητή και την προειδοποίηση του μέσω παραγλωσσικών στοιχείων, όπως το έντονο βλέμμα, η κίνηση του χεριού ή η στάση του σώματος, τα οποία έχουν ως στόχο την επαναφορά του στην τάξη. Σε περίπτωση που οι παραπάνω τεχνικές δεν έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε ο εκπαιδευτικός οφείλει να πλησιάσει το μαθητή και με τη βοήθεια της οπτικής, καθώς και της σωματικής επαφής, δηλαδή όπως το βλέμμα και το άγγιγμα και με αυτό τον τρόπο να σταματήσει την άτακτη συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2008: 292-293).

Οι λεκτικές παρεμβάσεις είναι καλό να γίνονται την κατάλληλη χρονική στιγμή, δηλαδή τη στιγμή που προκύπτει η ανάρμοστη συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιεί την κατάλληλη τεχνική και προσέγγιση κάθε φορά, ώστε να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση του (Slavin, 2007: 455). Οι πιο συνηθισμένες τεχνικές παρέμβασης για την αποκατάσταση της τάξης είναι η προσφώνηση του ονόματος του άτακτου μαθητή, η υπενθύμιση των κανόνων της τάξης και προειδοποίηση των αρνητικών και θετικών επιπτώσεων της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008: 294-295). Ακόμα, για την αποφυγή της αναστάτωσης της τάξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τον έπαινο. Ο έπαινος είναι μία μέθοδος που αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών, δηλαδή η ενεργή δραστηριοποίηση τους στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός επαινεί τους μαθητές που εκδηλώνουν σωστή συμπεριφορά, η οποία συνάδει με τους κανόνες της τάξης (Slavin, 2007: 455). Όταν αυτές οι συγκρουσιακές καταστάσεις συνεχίζουν να υπάρχουν είναι πιθανό να οδηγήσουν σε σοβαρότερα προβλήματα, όπως η βία και ο σχολικός εκφοβισμός.

4.2.2. Αντιμετώπιση σχολικής βίας και σχολικού εκφοβισμού

Η βία στο σχολείο αντικατοπτρίζει τη βία που επικρατεί στη ευρύτερη κοινωνία, ενώ πορεύεται αναλόγως με το χαμηλό επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια σημειώνονται υψηλά επίπεδα έξαρσης της βίας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σε σημαντικά και ο εκπαιδευτικός χώρος. Η ύπαρξη της βίας στη ζωή των παιδιών είναι συχνό φαινόμενο, εξαιτίας των καθημερινών εμπειριών και επιρροών που δέχονται από τα λαθεμένα πρότυπα του κοινωνικού περιβάλλοντος (Αρτινοπούλου, 2001: 12). Οι Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Κασάπη και Ψάλτη, (2012: 229), στηριζόμενοι στα Δικαιώματα του παιδιού αναφέρουν ότι «κάθε παιδί έχει το θεμελιώδες δικαίωμα να νιώθει ασφαλές στο σχολείο και να μην υφίσταται την καταπίεση και την επαναλαμβανόμενη πρόθεση ταπείνωσης». Η σχολική κοινότητα κάνει πολλές προσπάθειες για την αντιμετώπιση της βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών με ειρηνικό τρόπο, στοχεύοντας έτσι στην εξάλειψη περιστατικών βίας μέσα στην τάξη. Τέλος, η πρόληψη και η αντιμετώπιση της βίας και του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες είναι κάλο να προσεγγίζονται ολιστικά αποσκοπούν στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Ο εκπαιδευτικός, για να μειώσει την επιθετικότητα στη σχολική τάξη, είναι θεμιτό να αποτελεί ένα πρότυπο μη επιθετικού ατόμου για τους μαθητές του. Σε περιστατικά βίας, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να υποστηρίζει το μαθητή-θύμα και όχι το μαθητή-θύτη, καθώς και να ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή που έχει πέσει θύμα της βίαιης συμπεριφοράς (Woolfolk, 2007: 86). Ο εκπαιδευτικός αμέσως μετά τη βίαιη αντίδραση είναι απαραίτητο να κάνει αυστηρή παρατήρηση στο μαθητή-θύτη και να εφαρμόζει τις συνέπειες, όπως για παράδειγμα την αποκατάσταση της ζημιάς που προκάλεσε. Ο μαθητής-θύτης πρέπει να κατανοήσει μέσα από κάποιες οργανωμένες δραστηριότητες, τις πράξεις του και τα αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν. Τέλος, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του ενδιαφέροντος, τόσο για το θύτη όσο και για το θύμα, έχουν ως αποτέλεσμα τη συνεργασία με την οικογένεια και την δημιουργία φιλικών και θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Κασάπη & Ψάλτη, 2012: 233-234).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ακούν με προσοχή τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού, καθώς και να αποφεύγουν την επιβολή κυρώσεων σε αυτούς. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να λειτουργεί ως αντικειμενικός διαμεσολαβητής, ανάμεσα στους μαθητές, δίνοντας έτσι ιδιαίτερη προσοχή στις απόψεις των μαθητών. Όσον αφορά τα αίτια της σύγκρουσης, οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν να αποφευχθεί η επανάληψη του εκάστοτε γεγονότος (Συνήγορος του παιδιού, χ.χ. : 5). Γενικά, για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο χρησιμοποιούνται προγράμματα που περιλαμβάνουν την επιβολή κανόνων και πειθαρχικών μέτρων, την αυστηρή επίβλεψη και παρακολούθηση των μαθητών που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά, καθώς και την εμπλοκή των γονέων. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να γίνονται μεμονωμένα στα άτομα που φέρονται βίαια, αποσκοπώντας στην ενημέρωση ολόκληρης της σχολικής τάξης, αλλά και ολόκληρου του σχολείου. Ακόμα, σε ευρύτερο επίπεδο η ενημέρωση ολόκληρης της κοινωνίας έχει σκοπό την αλλαγή των αντιλήψεων που διέπουν ακόμα και σήμερα την κοινωνία μας (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Κασάπη & Ψάλτη, 2012: 229).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και άλλες τεχνικές που μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα που φιλονικούν στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας. Μία από αυτές είναι η διαπραγμάτευση κατά την οποία τα άτομα συζητούν και προσπαθούν να βρουν λύση στη διαφωνία τους, χωρίς την παρέμβαση τρίτων. Η επόμενη τεχνική εφαρμόζεται από τους εκπροσώπους των εμπλεκόμενων, όπου προσπαθούν να βρουν λύση, σε αντίθεση με τους εμπλεκόμενους που απλώς δέχονται τα αποτελέσματα της. Αυτή η τεχνική ονομάζεται διαιτησία. Η τρίτη και η τελευταία τεχνική είναι η τεχνική της λήψης απόφασης με συναίνεση. Σε αυτήν την περίπτωση, είτε οι άμεσα εμπλεκόμενοι της σύγκρουσης, είτε οι εκπρόσωποί τους, ή και όλοι μαζί οργανώνουν ένα σχέδιο δράσης, το οποίο έχει πραγματοποιηθεί μετά από συζήτηση και βρίσκει σύμφωνες και τις δύο πλευρές (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000: 19). Ακόμα, στη διαδικασία επίλυσης, ο Χηνάς και ο Χρυσάφιδης αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα:

- Να προσδιορίσει το πρόβλημα και να μετρήσει κατά πόσο αυτό μπορεί να επιλυθεί
- Να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να δουν το πρόβλημα από απόσταση, ώστε να βρουν την πραγματική αιτία της σύγκρουσης
- Να διδάξει το σεβασμό και την κατανόηση στη διαφορετικότητα
- Να προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, παρέχοντας τους κίνητρα
- Να βρίσκει λύσεις που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και στις επιδιώξεις όλων των μαθητών, και τέλος
- Να βλέπει τη συγκρουσιακή κατάσταση με αντικειμενικότητα και να δημιουργεί ένα περιβάλλον συμφωνίας, το οποίο ικανοποιεί και τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές (Π.Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας, Κεφάλαιο 9, χ.χ. : 23).

Μία δεύτερη προσέγγιση της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού είναι ο εποικοδομητισμός. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτήν, ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος δέχεται πως σημαντικό ρόλο για την ύπαρξη και εξέλιξη του κόσμου κατέχει η γλώσσα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός για να κατανοήσει πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο τα παιδιά και να γνωρίσει τις εμπειρίες τους χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Έπειτα, ο δάσκαλος βάζοντας τα παιδιά να αναδιατυπώσουν ιστορίες με νέες λέξεις, έχει ως αποτέλεσμα να οδηγηθούν σε νέες δράσεις. Επιδιώκει, δηλαδή, την εξιστόρηση των εμπειριών τους με διαφορετικές λέξεις. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα το άτομο εξωτερικεύει τις εμπειρίες του, με σκοπό να μειώσει την επιρροή των άλλων πάνω του. Ο σχολικός εκφοβισμός εμπλέκει τους θύτες, τα θύματα, τους μάρτυρες, ακόμα και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Όλοι οι παραπάνω εμπλεκόμενοι θα αφηγηθούν τις εμπειρίες τους για να αναδιαμορφώσουν μία νέα πραγματικότητα (Βεγιάνη, 2011: 49-50).

Επίσης, υπάρχουν προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Αυτά τα προγράμματα για να θεωρηθούν ικανοποιητικά είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζονται από εννέα συστατικά. Τα συστατικά αυτά είναι η προβολή πραγματικών γεγονότων γύρω από το σχολικό εκφοβισμό, η διαγραφή των λανθασμένων αντιλήψεων για την επιθετικότητα, η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης, η βοήθεια των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων προς τους μαθητές, η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα παρέμβασης και η εφαρμογή των στρατηγικών παρέμβασης στα επιθετικά παιδιά. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μαθησιακή διαδικασία θα πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, όπου τα παιδιά θα αξιολογούν αντικειμενικά τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους και την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών (Βεγιάνη, 2011: 51).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό και γενικά στα περιστατικά βίας. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να δει τα γεγονότα από την οπτική

πλευρά ενός άλλου ατόμου. Ακόμα, βοηθά το άτομο να συμερίζεται τις απόψεις των συνανθρώπων του και να μην τους κατηγοριοποιεί με βάση την καταγωγή τους, τη γλώσσα που μιλούν, τα ήθη και τα έθιμα του λαού του. Ο όρος αυτός δίνει έμφαση στην ένταξη και την αποδοχή των προσδοκιών ενός ατόμου από το άλλο (Γκόβαρης, 2001: 178 & 183). Όση μεγαλύτερη ενσυναίσθηση δείξουν οι εκπαιδευτικοί στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η σοβαρότητα με την οποία θα το αντιμετωπίσουν. Αυτή καλλιεργείται και μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την επιμόρφωση. Επομένως, αναγκαία προϋπόθεση θεωρείται η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων ενημέρωσης για το σχολικό εκφοβισμό, τα οποία θα βοηθούν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του (Στέφου, 2015: 45).

Η τιμωρητική μέθοδος επικεντρώνεται στο θύτη της βίαιης συμπεριφοράς και έχει ως στόχο τη συμμόρφωση του. Βέβαια, θεωρείται πως έχει αρκετές αρνητικές συνέπειες. Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής, πολλές φορές, ενώ προωθεί τη συμμόρφωση και την υπακοή, αντίθετα οδηγεί στην ανυπακοή και στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά και κατ' επέκταση στην αναστάτωση ολόκληρου του σχολείου. Επίσης, η μέθοδος αυτή μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση ψυχολογικών προβλημάτων, όπως για παράδειγμα είναι το άγχος, ενώ η μακροπρόθεσμη εφαρμογή της μπορεί να οδηγήσει στην παύση του σχολείου (Στέφου, 2015: 510).

Σε όλες αυτές τις πρακτικές, φυσικά, κύριος παράγοντας είναι η οικογένεια, η οποία θα πρέπει να ενημερώνεται για την εμφάνιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς. Επιπλέον, στα σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς οι γονείς είναι καλό να υποστηρίζουν και να συμμετέχουν στο πρόγραμμα που έχει τεθεί για την αντιμετώπιση τους, ώστε να δρουν από κοινού με το σχολείο (Slavin, 2007: 473).

4.3. Τεχνικές διευθέτησης σχολικών συγκρούσεων

Πριν προχωρήσουμε στην αναφορά και την επεξήγηση των τεχνικών διευθέτησης των συγκρούσεων, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάλυση του όρου «διευθέτηση». Με τον όρο αυτό νοείται η διαδικασία, με την οποία ενισχύεται η συμμετοχή των ατόμων μέσω της ανταλλαγής απόψεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων, που σκοπό έχουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος. Η διαδικασία της διευθέτησης, περιλαμβάνει κάποιες τεχνικές και μεθόδους που αποβλέπουν στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Λεπίδας, 2012: 36). Η διαχείριση των συγκρούσεων συνήθως πραγματοποιείται από το άτομο που βρίσκεται σε ψηλότερη ιεραρχική θέση και με την εφαρμογή κατάλληλων δραστηριοτήτων στους μαθητές της τάξης, συντονίζει την προβληματική κατάσταση και βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Οι σωστές συνθήκες επίλυσης των συγκρούσεων αποτελούν σημαντικό παράγοντα για να θεωρηθεί μια σύγκρουση εποικοδομητική και ωφέλιμη. Για το λόγο αυτόν, επιδιώκεται η έγκαιρη διαχείριση και αντιμετώπιση της (Τέκος, 2009: 31). Έτσι, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές, που σκοπό έχουν την επίλυση των διαφορών τους. Οι τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων είναι:

α. Ο αμοιβαίος σεβασμός

Για τον τερματισμό των συγκρούσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η συμμόρφωση και η αρμονία στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να μην διαπληκτίζεται με τους μαθητές, διότι παραβιάζει το σεβασμό προς το μαθητή, αλλά και να μην υποχωρεί διότι αθετεί τον αυτοσεβασμό του. Μια σημαντική επισήμανση είναι η κατανόηση και η συνειδητοποίηση του πραγματικού λόγου της σύγκρουσης καθώς και η ανάληψη ευθυνών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, για να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει την κατάσταση. Ακόμα, στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων για μία αμοιβαία συμφωνία και για τη σωστή διαχείριση και επίλυση της (Ντράικωρς, 2003: 104-106).

β. Η συζήτηση

Η ήρεμη και υπεύθυνη συζήτηση αποτελούν και αυτές με την σειρά τους τρόποι επίλυσης των διαφορών, χωρίς να προκαλούνται συγκρούσεις. Η συζήτηση είναι καλό να αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος του ωρολογίου προγράμματος της τάξης και όχι να γίνεται περιστασιακά, όποτε προκύπτει κάποιο πρόβλημα. Οι ομαδικές συζητήσεις βοηθούν τους μαθητές να νιώθουν άνετα με τους εαυτούς τους αλλά και με το γενικότερο περιβάλλον της τάξης. Οι συζητήσεις προάγουν τον αμοιβαίο σεβασμό, την αλληλοβοήθεια, τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Ο ρόλος του δασκάλου για μια επιτυχημένη συζήτηση περιορίζεται στη δημιουργία μιας ευχάριστης και θετικής ατμόσφαιρας. Το δυνατό σημείο της συζήτησης είναι ότι

βοηθά ιδιαίτερα το μαθητή που είναι μοναχικός και φοβισμένος, διότι με αυτόν τον τρόπο νιώθει ενσωματωμένος στην ομάδα (Ντράικωρς, 2003: 116-123).

γ. Η τεχνική της αποφυγής

Η τεχνική αυτή υποστηρίζει το μοτίβο του «χάνω – χάνεις». Θεωρείται τεχνική βραχύχρονης διάρκειας και προσωρινής επίλυσης των συγκρούσεων. Όσοι επιλέγουν την στρατηγική αυτή δεν νοιάζονται για την επίτευξη ούτε των δικών τους στόχων ούτε και των στόχων της αντιμαχόμενης πλευράς. Για το λόγο αυτόν, η τεχνική αυτή χαρακτηρίζεται από αδράνεια και παθητικότητα (Παπαδοπούλου, 2015: 112). Ακόμα, σε αυτήν συμπεριλαμβάνονται η αγνόηση και η άρνηση. Τα άτομα απλώς προσποιούνται ότι δεν υπάρχει καμία σύγκρουση και ελπίζουν ότι θα τελειώσει από μόνη της. Βιβλιογραφικά, είναι γνωστή και με τους όρους απόσυρση, υπερπήδηση και αδιαφορία (Τέκος, 2009: 43). Κατά τη μέθοδο της αποφυγής, τα αντικρουόμενα μέλη ενδιαφέρονται μόνο για τα δικά τους συμφέροντα. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται από ηθελημένη άγνοια και διαχωρισμό. Όσον αφορά την άγνοια, οι αιτίες που προκάλεσαν τη σύγκρουση δεν ενδιαφέρουν τα άτομα, ενώ όσον αφορά το διαχωρισμό, σε περίπτωση που τα άτομα δεν αγνοήσουν τη σύγκρουση, απλώς διαχωρίζονται και απομακρύνονται, (Ιορδανίδης & Μητσαρά, χ.χ.: 60). Η αποφυγή θεωρείται μη συνεργατική μέθοδος, διότι δημιουργεί δυσaráσκεια και απογοήτευση στα εμπλεκόμενα μέλη και έτσι, δεν εκπληρώνονται οι στόχοι τους (Παπουτσάκη & Πατσούλης, 2014: 3).

δ. Η τεχνική του συμβιβασμού

Στην τεχνική αυτήν, τα αντιμαχόμενα μέλη διατηρούν τις διαφορές τους, ωστόσο υποχρεώνονται σε μια συμβιβαστική λύση. Με την χρήση του συμβιβασμού δεν υπάρχουν ούτε νικητές ούτε ηττημένοι. Η τεχνική αυτή αποτελεί έναν απλό τρόπο διευθέτησης των συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη (Σαΐτης, 2002: 227). Ο συμβιβασμός χρησιμοποιείται όταν οι στόχοι των αντιμαχόμενων μελών μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα ή όταν οι προσωπικότητες και των δύο μελών είναι το ίδιο ισχυρές (Τέκος, 2009: 43). Στην τεχνική αυτήν, υπάρχει ισορροπία μεταξύ των αντιμαχόμενων ατόμων ή ομάδων, οι οποίοι προσπαθούν να δώσουν λύση στη σύγκρουση που έχει δημιουργηθεί. Κυριαρχεί το μοτίβο του «πάρε-δώσε» και προάγεται η αμοιβαία εκπλήρωση των στόχων τους. Δηλαδή, με τον συμβιβασμό τα μέλη και των δυο πλευρών συνεργάζονται για να βρεθεί μία κοινά αποδεκτή λύση στα σοβαρά ζητήματα (Παπουτσάκη & Πατσάλης, 2014: 3). Η τεχνική αυτή προσφέρει ικανοποίηση και στις δύο αντιμαχόμενες πλευρές. Για το λόγο αυτόν, μπορεί να επιφέρει μία λύση, η οποία θα περιλαμβάνει τα κοινά σημεία των δύο πλευρών, ώστε να συμβιβάσει τις αντίθετες απόψεις. Ωστόσο, καμία πλευρά δεν ικανοποιείται ολοκληρωτικά, κι αυτό είναι το αδύναμο σημείο της τεχνικής (Ιορδανίδης & Μητσαρά, χ.χ.: 61). Ο συμβιβασμός χρησιμοποιείται όταν:

- Οι στόχοι είναι αρκετά σημαντικοί, αλλά δεν αξίζουν τον κόπο μιας σημαντικότερης προσπάθειας

- Τα δύο αντιμαχόμενα μέλη έχουν την ίδια ιεραρχική θέση, άρα οι στόχοι τους είναι κοινοί
- Επείγουν προσωρινές διευθετήσεις σε περίπλοκα θέματα και
- Το μικρό χρονικό διάστημα απαιτεί άμεση λύση (Παπαδοπούλου, 2015: 115).

ε. Η τεχνική της αντιπαράθεσης

Με την τεχνική αυτήν υπάρχει ανοιχτή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μελών που συγκρούονται. Σε αυτή, τα μέλη παίρνουν κάποιες πληροφορίες για την σύγκρουση που δημιουργήθηκε και μπαίνουν στην διαδικασία να μελετήσουν εναλλακτικές λύσεις που αποβλέπουν στο κοινό όφελος για την επίλυση της συγκρουσιακής κατάστασης που δημιουργήθηκε (Παπαδοπούλου, 2012: 17). Σύμφωνα με την τεχνική αυτήν, ένα τρίτο πρόσωπο που διαθέτει κύρος και πειθώ, βοηθάει τα αντιμαχόμενα μέλη, με σκοπό να εξαφανίσουν τις διαφωνίες τους. Παρόλο που η τεχνική της αντιπαράθεσης επικεντρώνεται τις περισσότερες φορές στην κατανόηση και διευθέτηση της σύγκρουσης, η επιτυχία της εξαρτάται και από το είδος του προβλήματος και την προσωπικότητα των αντιμαχόμενων μελών (Σαΐτης, 2002: 227).

ζ. Η χρήση της εξουσίας

Η τεχνική αυτή είναι η ταχύτερη τεχνική διευθέτησης των συγκρούσεων και γίνεται χρήση της σε καταστάσεις που ο χρόνος είναι πολύ περιορισμένος. Στο χώρο του σχολείου αποφεύγεται γιατί καταλήγει στο να υπάρχουν νικητές και ηττημένοι, επομένως μειώνεται ο βαθμός συνοχής και ομαδικότητας των μελών του σχολείου με αποτέλεσμα η λύση του προβλήματος να δημιουργήσει ένα καινούργιο πρόβλημα (Σαΐτης, 2002: 228). Στην τεχνική αυτήν, ο ισχυρός επιβάλλει την άποψη του για τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης. Η εξουσία αυτή μπορεί να προέρχεται είτε από την ιεραρχική θέση ενός ατόμου είτε από την προσωπική του εξουσία. Αναλυτικά, η εξουσία θέσης χωρίζεται σε νόμιμη, σε εξαναγκαστική και σε προσωπική. Η νόμιμη είναι απρόσωπη και προέρχεται από τη θέση που κατέχει το υψηλά ιεραρχημένο άτομο και εκφράζει την ανυπακοή προς το νόμιμο κάτοχο μιας θέσης. Η εξαναγκαστική εξουσία, προσδοκά την δυνατότητα επιβολής ποινών και η εξουσία δύναμης-ανταμοιβής, στοχεύει στην παροχή των ανταμοιβών από το υψηλά υφιστάμενο πρόσωπο. Η προσωπική εξουσία χωρίζεται σε δύναμη του ειδικού και της αναφοράς. Η πρώτη προέρχεται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία του ψηλά ιεραρχημένου προσώπου, ενώ η δεύτερη από την επιθυμία του κατώτερου μέλους να ταυτιστεί με τον ανώτερο του (Ιορδανίδης & Μητσαρά, 2012: 62).

η. Η τεχνική του «οργανώνειν»

Με τη μέθοδο αυτή, εντοπίζονται τα αίτια που προκάλεσαν την σύγκρουση. Έπειτα γίνεται η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου προσέγγισης της σύγκρουσης, λαμβάνοντας υπόψη τα αίτια της (Λεπίδας, 2012: 37). Αυτή η μέθοδος, είναι

ικανοποιητική για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων του ίδιου ιεραρχικού επιπέδου, διότι αποσκοπεί στην βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Οι αιτίες ή οι συνθήκες αυτής της σύγκρουσης, έχουν να κάνουν με την κακή οργάνωση και χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) τη χρήση του εξοπλισμού, β) τη ροή των πληροφοριών και γ) τους κανόνες που ακολουθεί η σχολική τάξη για την ομαλή συνύπαρξη των μελών της. Ο κυριότερος στόχος της τεχνικής αυτής, είναι να γίνουν προσπάθειες από τα συγκρουόμενα μέλη, τα οποία θα έχουν ως σκοπό την ευρυθμία και την αρμονικότητα της σχολικής τάξης (Σαΐτης, 2002: 228).

θ. Η τεχνική της παραχώρησης

Στη μέθοδο αυτήν επιχειρείται η μείωση της έντασης των συγκρούσεων, μέσω της ανάδειξης των κοινών στοιχείων των μελών και την ικανοποίηση των συμφερόντων του άλλου μέρους. Η στρατηγική αυτή είναι αποτελεσματική μόνο όταν το ένα από τα δύο συγκρουόμενα μέλη έχει τη θέληση να θυσιάσει κάποιο από τα δικά του συμφέροντα ή να σεβαστεί τις απαιτήσεις του άλλου, υποχωρώντας. Βέβαια, αυτή η παραχώρηση γίνεται με την προσδοκία ότι στο μέλλον θα λάβει αντάλλαγμα σε περίπτωση που χρειαστεί κάτι. Επιπλέον, η χρήση της θεωρείται κατάλληλη, όταν το υπαίτιο άτομο της σύγκρουσης δεν έχει ουσιαστική γνώση για την πραγματική αιτία της σύγκρουσης ή η δύναμη του είναι μικρότερη σε σχέση με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους της σύγκρουσης (Παπαδοπούλου, 2012: 18).

ι. Η τεχνική της ενσωμάτωσης

Η τεχνική της ενσωμάτωσης χαρακτηρίζεται από εποικοδομητικό διάλογο, συνεχή ανταλλαγή πληροφοριών και μελέτη των διαφωνιών, ώστε να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση. Η στρατηγική αυτή προωθεί την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων και την επιτυχή ολοκλήρωση των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων της τάξης (Παπαδοπούλου, 2012: 17). Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της, εκτός από τη στάση του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο της τάξης και να τα θεωρεί ως αναπόσπαστο μέρος της, είναι η προθυμία του μαθητή να συμμορφωθεί με τους κανόνες του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, η ενσωμάτωση θεωρείται κατάλληλη για την ένταξη των περιθωριοποιημένων μαθητών στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, αλλά αυτό είναι μία διαδικασία που απαιτεί χρόνο (Γκότοβος, 2002: 89). Σύμφωνα με τους Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook και Travers (2008: 249), ο όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες, όπως παιδιά με αναπηρίες.

ια. Η τεχνική της διαπραγμάτευσης

Η διαπραγμάτευση ορίζεται ως η προσπάθεια των αντιμαχόμενων μελών να δημιουργήσουν νέες υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, με σκοπό να βρουν λύση, η οποία θα είναι βοηθητική και λειτουργική και για τις δύο πλευρές (Λεπίδας, 2012: 35). Επομένως, η τεχνική της διαπραγμάτευσης αποσκοπεί στην κοινής

αποδεκτής λύσης, ώστε να αποφευχθεί η περαιτέρω ένταση (Ιορδανίσης & Μητσαρά, χ.χ.: 64).

ιβ. Η τεχνική του ανταγωνισμού

Η τεχνική του ανταγωνισμού οδηγεί σε καταστάσεις επιβολής εξουσίας. Συνήθως, το αποτέλεσμα της σύγκρουσης είναι η επικράτηση της γνώμης του ιεραρχικά ανώτερου. Με τον ανταγωνισμό είναι πιο πιθανό να αυξηθεί η ένταση ανάμεσα στα αντιμαχόμενα μέλη, παρά να δημιουργηθεί υγιής επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους (Παπουτσάκη & Πατσάλης, 2014: 3). Σκοπός και των δύο πλευρών είναι να εξασφαλίσουν τη δική τους νίκη και να οδηγήσουν τον αντίπαλο στην ήττα. Τα αποτελέσματα αυτής της συγκρουσιακής κατάστασης μπορεί να είναι ανεπιθύμητα και η επίλυση της σύγκρουσης να καθίσταται αδύνατη, επειδή συχνά τα άτομα με υψηλότερη ιεραρχική θέση κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους για να υπερισχύσουν τα δικά τους συμφέροντα και επιδιώξεις (Σαΐτης, 2002: 230). Ο ανταγωνισμός χρησιμοποιείται όταν:

- Είναι απαραίτητη μία γρήγορη και αποφασιστική δράση
- Χρησιμοποιούνται μη κατάλληλα μέτρα σε σοβαρά ζητήματα
- Το άτομο γνωρίζει ότι μόνο ένας μπορεί να έχει δίκιο σε προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος (Παπαδοπούλου, Δ., χ.χ.: 115).

ιγ. Η τεχνική της διαμεσολάβησης

Ορίζεται η τεχνική στην οποία εμπλέκεται ένα τρίτο πρόσωπο, το οποίο παρεμβαίνει για να συμβάλει στην επίλυση της συγκρουσιακής κατάστασης μεταξύ των αντικρουόμενων μελών. Η χρήση της δεν περιορίζεται μόνο σε προβλήματα που αφορούν τη σχολική τάξη, αλλά επεκτείνεται και στο γενικότερο περιβάλλον του σχολείου (Crawford & Bodine, 1996: 44). Σκοπός της διαμεσολάβησης είναι να αντιμετωπίσει τις σχολικές συγκρούσεις, βοηθώντας τα εμπλεκόμενα μέλη να εξαλείψουν τις διαφορές τους και να βρουν λύσεις, οι οποίες θα είναι σύμφωνες με τις κοινές τους επιδιώξεις. Η τεχνική αυτή πραγματοποιείται και εφαρμόζεται μέσω συγκεκριμένων και κατάλληλων βημάτων, τα οποία οργανώνει ένα τρίτο άτομο, ο διαμεσολαβητής. Ο διαμεσολαβητής στοχεύει στην εύρεση λύσης, μέσα από συζήτηση με τα δύο αντικρουόμενα μέλη, χωρίς να κατηγορεί κάποιο από αυτά. Επομένως, η συζήτηση γίνεται σε συνθήκες αμοιβαίου σεβασμού και αμοιβαίας κατανόησης. Τα στάδια που ακολουθεί για την επίλυση της οποιαδήποτε συγκρουσιακής κατάστασης είναι τα εξής:

- Αναζητεί κατάλληλο και άνετο χώρο για συζήτηση
- Εξηγεί στα εμπλεκόμενα μέλη της σύγκρουσης τη διαδικασία και τους κανονισμούς που πρέπει να τηρηθούν για την ομαλή διεκπεραίωση της
- Ακούει προσεκτικά και τις δύο πλευρές
- Αναδεικνύει τα προβλήματα και τις ανησυχίες των μελών

- Επικεντρώνεται στην εύρεση λύσης που προωθεί τα συμφέροντα και των δύο πλευρών
- Καταλήγει σε συμπεράσματα και συνεργάζεται και με τις δύο πλευρές

Επίσης, ο διαμεσολαβητής κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης διαδικασίας που περιγράφηκε παραπάνω, πρέπει να δίνει προσοχή σε ορισμένα σημεία. Αυτά τα σημεία είναι:

- Να προσέχει τον τόνο της φωνής του, ώστε να μην είναι επικριτικός και η γλώσσα του σώματος να μην είναι προκατειλημμένη και παρεξηγήσιμη
- Να θέτει διερευνητικά ερωτήματα για την κατάσταση που προσπαθεί να αντιμετωπίσει, ώστε να ανακαλύπτει τα ουσιαστικά αίτια της, για να μπορέσει να δώσει αποτελεσματικότερες λύσεις
- Να ανακεφαλαιώνει, με βάση τα στοιχεία που διαθέτει για να καταλήξει στο τελικό συμπέρασμα (V.A.D.R, χ.χ.: 1 & 3).

ιδ. Η μέθοδος της διαλεκτικής

Η διαλεκτική είναι μία μέθοδος αναζήτησης της αλήθειας, που χρησιμοποιεί κάποιες αρχές, όπως το κοινό συμφέρον, με σκοπό να λύσει τις διαπροσωπικές διαφορές των μαθητών. Όταν οι εμπλεκόμενοι μίας συγκρουσιακής κατάστασης δεν μπορούν να συμφωνήσουν, εξαιτίας των διαφορών τους, τότε εμπλέκεται ένα τρίτο άτομο, συνήθως ο εκπαιδευτικός, για να λύσει το ζήτημα που προκύπτει. Βασική αρχή της διαλεκτικής είναι ότι όλες οι διαφορές που προκύπτουν πρέπει να λύνονται στα πλαίσια εκπαιδευτικών συζητήσεων. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να μπορούν να συνειδητοποιούν το πρόβλημα, να το κατανοούν και στη συνέχεια να βρίσκουν τον καταλληλότερο διαλεκτικό τρόπο διευθέτησης του. Σημαντικό δεδομένο, συγχρόνως, αποτελεί η αποφασιστικότητα των εκπαιδευτικών, των μαθητών, καθώς και των γονέων να υπηρετούν τους δημοκρατικούς θεσμούς κατά τη διάρκεια της επίλυσης των συγκρούσεων (Φασουλής, 2006: 1-4).

ιε. Η συστημική προσέγγιση

Η συμβουλευτική μέθοδος, η οποία αναφέρθηκε προηγουμένως, εκτός από τη σημαντική θέση που κατέχει στην πρόληψη των συγκρούσεων, έχει μεγάλη σημασία και για την αντιμετώπιση τους. Ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να είναι εξοικειωμένος με κάποιες θεωρίες αντιμετώπισης των συγκρουσιακών καταστάσεων. Μία τέτοια θεωρία συμβουλευτικής είναι και η συστημική προσέγγιση (Βεγιάννη, 2011: 45). Η συστημική προσέγγιση είναι μία μέθοδος, η οποία επισημαίνει τη σύγκρουση ως μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο εμφανίζεται και περιλαμβάνει κάποιες επιμέρους τεχνικές (Molnar & Lindquist, 1996: 13).

- Την τεχνική της αναπλαισίωσης

Σύμφωνα με την τεχνική αυτήν, στη σύγκρουση αποδίδεται μία άλλη θετική ερμηνεία για την κατανόηση της. Δηλαδή, στην αναπλαισίωση κάποιος βλέπει το πρόβλημα από άλλη οπτική γωνία. Συνήθως, τα προβλήματα αυτά έχουν ονόματα και πρόσωπα (Μαυροσκούφης, χ.χ: 13). Τα στάδια αυτής της τεχνικής είναι η αναλυτική περιγραφή της σύγκρουσης, η περιγραφή της μέχρι τώρα αντιμετώπισης της σύγκρουσης, η καταγραφή των θετικών στοιχείων από τη μέχρι τώρα αντιμετώπιση της σύγκρουσης, η ερμηνεία της συγκεκριμένης περίπτωσης με έναν άλλον εναλλακτικό και θετικό τρόπο και τέλος, η επιλογή μιας θετικής εναλλακτικής λύσης για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης (Κολιάδης, 2010: 218). Για τον εκπαιδευτικό, η αναπλαισίωση είναι μία ακόμη μέθοδος που θα ανταποκρίνεται στη σχολική πραγματικότητα και θα χαρακτηρίζεται λογική από τα άτομα που εμπλέκονται στη σύγκρουση (Molnar & Lindquist, 1996: 72).

- Την τεχνική της κερκόπορτας

Η σύγκρουση κατά τον Κολιάδη (2010: 219), παρουσιάζεται ως «τείχος» μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών, δηλαδή ως φυσικό εμπόδιο. Η λύση στο πρόβλημα θα ήταν η εξαφάνιση του εμποδίου, όμως, σε αυτήν την περίπτωση, υπάρχει κίνδυνος να εξαλειφθούν και τα θετικά στοιχεία της σχέσης αυτής. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντική η χρήση της κερκόπορτας, δηλαδή «η μισάνοιχτη κρυφή πόρτα του κάθε μαθητή». Τέτοια μπορεί να θεωρηθούν τα θετικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, τα οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τονώνει συνεχώς, έχοντας ως στόχο την αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς και την εξάλειψη του προβλήματος.

- Την τεχνική της ενθάρρυνσης

Με αυτήν την τεχνική, ο εκπαιδευτικός θεωρεί λογική και αναμενόμενη την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή και του ζητά να συνεχίσει την εκδήλωση αυτής, αλλά κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Όταν ζητάει από το μαθητή να επαναλάβει την προβληματική συμπεριφορά, του περνάει το μήνυμα, έστω και έμμεσα, ότι καταλαβαίνει τους λόγους της συμπεριφοράς του (Κολιάδης, 2010: 220).

Εν κατακλείδι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές και διάφορες τεχνικές για την επίλυση των συγκρούσεων είτε από τα ίδια τα εμπλεκόμενα μέλη, είτε από κάποιον τρίτο (εκπαιδευτικό, Διευθυντή). Οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων μειώνουν τις εντάσεις και εξοικονομούν χρόνο, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά μέσα στη σχολική τάξη. Επίσης, οι εμπλεκόμενοι της σύγκρουσης μαθαίνουν πως να διαχειρίζονται σωστά παρόμοιες καταστάσεις που ίσως προκύψουν στο μέλλον. Με την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου, οι εκπαιδευτικοί σταματούν τις συγκρούσεις,

προλαμβάνοντας εκδηλώσεις χειρότερων συγκρουσιακών καταστάσεων και δεν φτάνουν στο σημείο να απευθυνθούν σε υψηλότερα στελέχη της σχολικής κοινότητας, όπως είναι ο Διευθυντής ή ο Σχολικός Σύμβουλος (Crawford & Bodine, 1996: 49).

Καίριο, λοιπόν, είναι να επιλέγεται η καταλληλότερη τεχνική για την εκάστοτε συγκρουσιακή κατάσταση. Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής συνδέεται άμεσα με το διαθέσιμο χρόνο, το βαθμό σοβαρότητας της σύγκρουσης, αλλά και από τις αιτίες που προκλήθηκε η σύγκρουση. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο στην επιλογή της κατάλληλης μεθόδου, παίζουν οι ιεραρχικές σχέσεις των αντιμαχόμενων πλευρών, οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες εξελίχτηκε η σύγκρουση, η φύση των ατόμων και τέλος, η κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντος. Τα κριτήρια από τα οποία εξαρτάται η επιλογή της σωστής τεχνικής είναι: α) το κόστος του συμβιβασμού, δηλαδή ο χρόνος, τα χρήματα, αλλά και η συναισθηματική ενέργεια που αφιερώθηκαν β) η ικανοποίηση των στόχων των αντιμαχόμενων ατόμων από το αποτέλεσμα της σύγκρουσης, γ) οι συνέπειες στις σχέσεις των ατόμων και δ) η επανάληψη της σύγκρουσης. Αυτά τα τέσσερα κριτήρια είναι άμεσα αλληλένδετα, διότι η δυσαρέσκεια που μπορεί να προκληθεί από το αποτέλεσμα της σύγκρουσης μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις των εμπλεκόμενων και έτσι, να αυξηθεί το ποσοστό επαναληψιμότητάς της (Παπαδοπούλου Δ., 2012: 116).

4.4. Πρόσωπα που συμβάλλουν στη διευθέτηση σχολικών συγκρούσεων

Ο σχολικός ψυχολόγος

Ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να δώσει λύσεις στη διευθέτηση των σχολικών συγκρούσεων, είναι ο σχολικός ψυχολόγος, εάν βέβαια υπάρχει. Η σχέση του σχολικού ψυχολόγου με τον εκπαιδευτικό, πρέπει να βασίζεται σε καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει την άνεση να καλεί το σχολικό ψυχολόγο σε οποιαδήποτε περίπτωση κρίνει απαραίτητη. Ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνάδελφος και όχι απαραίτητα ως ειδικός. Επομένως, το πρόβλημα είναι καλό να αντιμετωπίζεται από κοινού και η επίλυση του ζητήματος να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει άμεση σχέση με τους μαθητές και γνωρίζει καλύτερα το χαρακτήρα και την προσωπικότητα τους, ενώ ο σχολικός ψυχολόγος είναι το πρόσωπο που γνωρίζει τη μεθοδικότητα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να επιλύσει κάθε πρόβλημα που προκύπτει στην τάξη. Τέλος, η συνεργασία αυτή μπορεί να επιδράσει θετικά στον εκπαιδευτικό, κι έτσι επακόλουθα ο δάσκαλος να επηρεάσει θετικά και τη δυναμική της τάξης, άρα και τις προβληματικές συμπεριφορές της (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011: 83-84).

Ο Διευθυντής

Η στάση του Διευθυντή του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην επίλυση των συγκρούσεων. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, απαραίτητη είναι η συνεργασία και η συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή του σχολείου. Παράλληλα, αναγκαία συνθήκη αποτελεί ο σχεδιασμός μίας κοινής πορείας, η οποία θα συμβάλει στην αποφυγή εκδηλώσεων ανάρμοστων συμπεριφορών. Ο Διευθυντής οφείλει να ενισχύει τη συνεργασία και το ευχάριστο κλίμα, το οποίο επηρεάζει θετικά τις συμπεριφορές των μαθητών (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2013: 120).

Όταν η παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να δώσει λύση στις συγκρούσεις που προκύπτουν, τότε αναλαμβάνει δράση ο Διευθυντής του σχολείου. Υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να αναμειχθεί σε μια κατάσταση σύγκρουσης:

- Ως υποκινητής της σύγκρουσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο Διευθυντής καλεί κάποιον ειδικό (π.χ. το Σχολικό Σύμβουλο), ώστε με τη βοήθεια συνεργατών να οδηγηθεί στην επίλυση του προβλήματος.
- Ως εναγόμενος. Δύο είναι οι ενέργειες σε αυτήν την παρέμβαση. Πρώτον, να επιχειρήσει να θέσει το ζήτημα στην κρίση ανώτερων οργάνων (π.χ. Διευθυντή Διεύθυνσης ή Προϊστάμενο Γραφείου

Εκπαίδευσης), και δεύτερον να αναζητήσει στήριξη από άλλες ομάδες, που έχουν κερδίσει το σεβασμό των αντιμαχόμενων μελών.

- Ως μεσολαβητής. Με αυτήν τεχνική, ο Διευθυντής μεσολαβεί στις διαμάχες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων (Σαΐτης, 2002: 232).

Ο Σχολικός Σύμβουλος

Οι εκπαιδευτικοί, όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας και βίας, εκτός από το Διευθυντή του σχολείου, έχουν τη δυνατότητα να απευθυνθούν και στο Σχολικό Σύμβουλο. Σύμφωνα με το νόμο 1303/1982, έργο των σχολικών συμβούλων είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις συγκρούσεις, οι Σχολικοί Σύμβουλοι κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στο σωστό τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές, τους συναδέλφους αλλά και τους γονείς, οργανώνουν συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, όπου αναλύονται θέματα αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και τέλος, συνεργάζονται και επικοινωνούν με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας για την επίλυση των προβλημάτων (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2013: 99).

Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συνεργαστεί, τόσο με τους εκπαιδευτικούς και με τη Διεύθυνση του σχολείου, όσο και με τους γονείς των μαθητών, ώστε να προωθηθούν προληπτικά προγράμματα, αλλά και προγράμματα παρέμβασης για την επίλυση των σχολικών συγκρούσεων. Τα προληπτικά προγράμματα βοηθούν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στρατηγικών διαμεσολάβησης, δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και λήψης αποφάσεων. Συγχρόνως, αναπτύσσουν τη δυνατότητα αποδοχής της διαφορετικότητας, αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και επίτευξης των καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού με μαθητών. Σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης, ο Σχολικός Σύμβουλος παίζει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην επίβλεψη και στην αξιολόγηση ενός προγράμματος επίλυσης συγκρούσεων (Μαυραντζά, 2011: 178).

Η Οικογένεια

Η οικογένεια είναι το περιβάλλον των μαθητών που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Για το λόγο αυτόν, το σχολείο θα πρέπει να συνεργάζεται στενά με τους γονείς των μαθητών, ώστε να ακολουθούν μία κοινή γραμμή και να είναι δυνατή η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους. Το σχολείο θα πρέπει να πληροφορεί τους γονείς για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, αλλά και οι γονείς με τη σειρά τους θα πρέπει να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες του παιδιού, για την οικογενειακή

τους κατάσταση, για τυχόν προβλήματα και τέλος, για τις δικές τους προσδοκίες. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να δημιουργείται ένταση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, διότι θύμα της έντασης αυτής καθίσταται το παιδί, το οποίο δεν μπορεί να διαχειριστεί και να ελέγξει την κατάσταση, με αποτέλεσμα να προκύπτουν πιθανόν διαταραχές στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2008: 91-93). Η συνεργασία, λοιπόν, των δύο πλευρών κρίνεται απαραίτητη στην αποτροπή της απείθαρχης συμπεριφοράς. Έτσι, αυθεντική συνεργασία δημιουργείται, όταν υπάρχει ταύτιση μεταξύ απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων και όταν τηρείται ένας κοινός κώδικας εξισορροπημένης συμπεριφοράς των μαθητών (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2013: 121).

Η οικογένεια, κατά τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, πρέπει να δείξει κατανόηση, υποστήριξη και συνεργατικότητα ως προς τα παρεμβατικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Για το λόγο αυτόν, σημαντικό ρόλο παίζει η παρουσία των γονέων στο σχολικό περιβάλλον και η ενημέρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς, τόσο για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, όσο και για τις μεθόδους διευθέτησης της οποιασδήποτε συγκρουσιακής κατάστασης. Η μέθοδος πρέπει να συζητείται με τους γονείς για να βοηθούν στην διεκπεραίωση της μεθόδου διαχείρισης της σύγκρουσης. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η ανάμειξη των γονέων αποτελεί έναν πρόσθετο θετικό παράγοντα επίλυσης των συγκρούσεων, ο οποίος συμβάλλει στην ολοκληρωτική αντιμετώπιση τους (Crawford & Bodine, 1996: 88).

Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε ότι για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης και την ομαλή συνύπαρξη του εκπαιδευτικού και των μαθητών μέσα σε αυτήν, είναι αναγκαία η αλληλεπίδραση και η συνεχής επικοινωνία. Τα χαρακτηριστικά αυτά προωθούν τη μάθηση και την αυτοβελτίωση των μελών της σχολικής τάξης. Μέσα σε αυτό το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων για να επιτευχθούν οι γνωστικοί, μορφωτικοί και κοινωνικοποιητικοί σκοποί επιβάλλεται η ακολουθία κατάλληλων κανόνων συμπεριφοράς και επικοινωνίας και από τις δύο πλευρές. Εκτός από το προφίλ του εκπαιδευτικού και του μαθητή σημαντικό ρόλο για την εναρμονισμένη λειτουργία της σχολικής τάξης παίζει και ο σχολικός χώρος. Σε περίπτωση, όμως, διατάραξης της αρμονικής συνύπαρξης των μελών της τάξης είναι αναμενόμενο να δημιουργηθούν διενέξεις και συγκρούσεις.

Συγκρούσεις μέσα στη σχολική τάξη μπορούν να εμφανιστούν ανάμεσα σε μαθητές και ανάμεσα σε ομάδες μαθητών, οι οποίες αφορούν προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ακόμα, συγκρούσεις μπορούν να εκδηλωθούν λόγω κακής λειτουργίας και οργάνωσης, για παράδειγμα έλλειψη πόρων, ή λόγω συναισθηματικών εξάρσεων, όπου οι ρίζες τους βρίσκονται στις γνωστικές διαφορές των μελών. Από τις βιβλιογραφικές πηγές, παρατηρήσαμε ότι συχνότερα αίτια για αυτές τις συγκρούσεις αποτελούν οι ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι που διοχετεύει η πολιτεία στις σχολικές μονάδες, οι διαφορετικές προσδοκίες των ατόμων, οι οποίες συχνά αποκλίνουν μεταξύ τους, τα προβλήματα στην επικοινωνία και οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και οι ατομικές διαφορές. Τα αίτια, λοιπόν, μπορούν να πάρουν ποικίλες μορφές, αλλά πάντα φέρουν το ίδιο αποτέλεσμα.

Επιπλέον, συγκρούσεις μπορούν να εμφανιστούν και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Όσον αφορά τις συγκρούσεις αυτές, οι κυριότεροι λόγοι εμφάνισης τους είναι οι επιδόσεις των μαθητών, τα ατομικά χαρακτηριστικά τους αλλά και η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχέση προσκόλλησης ή αδιαφορίας. Κάποιες παιδαγωγικές μέθοδοι, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν για τη συμμόρφωση των μαθητών μπορεί να είναι η παρώθηση των μαθητών να λύνουν μόνοι τους το πρόβλημα και όχι να εκτελούν απλώς ότι αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, να αναλαμβάνουν τις ευθύνες των πράξεων τους και να μην επηρεάζονται από τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να υποχωρούν στις παράλογες απαιτήσεις των μαθητών, αλλά να καθοδηγούν τους μαθητές στα πλαίσια μιας οργανωμένης δημοκρατικής κοινωνίας. Ακόμα, να παρακινούν τους μαθητές να ακολουθούν την κατάλληλη συμπεριφορά, χωρίς απειλές και θυμό, και τέλος, να σκέφτονται τους όρους που θέτουν, επειδή με αυτόν τον τρόπο μπορεί να μειώσουν τη δημιουργικότητά τους.

Για τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών και γονέων, ευθύνονται ως επί το πλείστον τρεις λόγοι. Ένας από αυτούς είναι ο τρόπος μάθησης που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, ο οποίος μπορεί να διαφέρει από τον προσφερόμενο τρόπο του

εκπαιδευτικού, με σκοπό να προκαλείται σύγκρουση στα παιδιά. Επίσης, σημαντικός λόγος είναι και ο τρόπος συμπεριφοράς και ηθικής που μεταδίδουν οι γονείς στα παιδιά τους, ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με τους κανόνες συμμόρφωσης και ηθικής συμπεριφοράς που πρεσβεύει το σχολείο και η κοινωνία. Τέλος, σε μερικές περιπτώσεις οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις κάθε οικογένειας μπορούν να διαφέρουν με αυτές του σχολείου. Αυτοί οι λόγοι, όπως είναι φυσικό, φέρουν σε ρήξη τις οικογένειες των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα.

Ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων υπάρχουν και θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Αν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί έγκαιρα τη σύγκρουση και τη διαχειριστεί με σωστό τρόπο αυτήν μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Τα πιο σημαντικά από αυτά, είναι η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, ο επαναπροσδιορισμός της λειτουργίας της σχολικής τάξης και η δημιουργία θετικότερου κλίματος. Ο εκπαιδευτικός για να πετύχει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής τάξης πρέπει αρχικά να προλαμβάνει απείθαρχες συμπεριφορές. Αυτό που μας προξένησε ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι η πρόληψη είναι σημαντικότερη της αντιμετώπισης, εφόσον δε διαταράσσεται η ηρεμία της σχολικής τάξης και ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να μεταπηδήσει στις τεχνικές αντιμετώπισης. Ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις πρέπει να είναι προετοιμασμένος και εφοδιασμένος με τα κατάλληλα εργαλεία τόσο για να προλάβει την εκδήλωση συγκρουσιακών καταστάσεων όσο και να τις αντιμετωπίσει.

Τα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να έχουν τη βοήθεια της οικογένειας των αντιμαχόμενων μελών, αλλά και τη βοήθεια των συμμαθητών τους. Το καίριο σημείο της αντιμετώπισης, είναι να μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί κάθε φορά την καταλληλότερη τεχνική επίλυσης, για να καταστείλει άμεσα τη σύγκρουση και να μην πάρει σοβαρότερες διαστάσεις. Σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός δεν καταφέρει μόνος του να αντιμετωπίσει τις διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις, έχει τη δυνατότητα να στραφεί στη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου, εφόσον υπάρχει στο σχολείο, στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας, το Σχολικό σύμβουλο και την οικογένεια των αντικρουόμενων μαθητών. Τέλος, η γεύση που μας άφησε η εργασία αυτήν είναι ότι παρόλο, που οι σχολικές συγκρούσεις είναι ένα γεγονός που έχει καθημερινή θέση στη σχολική πραγματικότητα και η διαχείριση τους είναι πολύ σημαντική για την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αντιληφθήκαμε ότι δεν υπάρχει επαρκής βιβλιογραφία που να αναφέρεται και να ασχολείται καθαρά με το θέμα των σχολικών συγκρούσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Αραβανής, Γ., Ε. (1996). *Πειθαρχία και εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Γεωργιάδης, Ν., Δεμίρογλου, Π., Σαραφίδου, Κ. (Επιστ. Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. Ο εκπαιδευτικός και το έργο του παρελθόν, παρόν, μέλλον. Α' τόμος*. 17-19 Οκτωβρίου 2008. (σ. 670). Δράμα: Εταιρεία επιστημών αγωγής Δράμας.

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Πρόλογος-Επιστ. Επιμ.: Αγγελάκος Κ. Αθήνα: Κέδρος.

Courteciusse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Α., Pain, J. & Selosse, J. (1998). Επιστ. Επιμ.: Μπεζέ, Α. *Βία στο σχολείο - Βία του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηδήμου, Δ. (2013). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Κασάπη, Σ. & Ψάλτη, Α. (2012). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις/ επιμέλεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Δήμου, Γ., Η. (1996). *Απόκλιση και στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματική μάθηση*. Επιστ. Επιμ. & Μετ.: Λεονταρή Α., & Συγγολίτου Ε. Αθήνα: Gutenberg.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας. Προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκούσια - Ρίζου, Μ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα: Πώς να αντιμετωπίσετε με επιτυχία τις δυσκολίες στην τάξη*. Αθήνα: Λιβάνης.

Γρηγοράτου, Ε., Μήνας, Α. & Μυλωνά, Σ. (2010). Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. Στο Γεωργιάδης, Ν., Δεμίρογλου, Π., Σαραφίδου, Κ. (Επιστ. Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. Ο εκπαιδευτικός και το έργο του παρελθόν, παρόν, μέλλον. Α' τόμος*. 17-19 Οκτωβρίου 2008. (σ. 270). Δράμα: Εταιρεία επιστημών αγωγής Δράμας.

Heward, W., L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Επιστ. Επιμ.: Διαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. Μετάφραση: Λυμπεροπούλου, Χ. Αθήνα: Τόπος.

Κολιάδης, Ε., Α. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε τις δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Κολιάδης.

Κυρίδης, Α., Γ. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - Ομάδα - Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά και τα Ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Meece, J., L. & Pintrich, P., R. & Schunk, D., H. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Επιστ. Επιμ.: Μακρή, Ν. & Πνευματικός, Δ. Αθήνα: Gutenberg.

Molnar AI. & Lindquist B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Επιστ. Επιμ.: Καλαντζή - Αζίτζη Α., & συνεργάτες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού - Μία ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντράικωρς, Ρ. (2003). *Πέτα το ραβδί σου μακριά. Πειθαρχία χωρίς δάκρυα*. Αθήνα: Θυμάρι.

Ντουέ, Μπ. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, Ε. (1997). *Η Σιωπηλή Γλώσσα Των Συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαΐτης, Χ., Αθ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα [χ.ο.].

Slavin, R., E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριανταφύλλου, Ε., Αθ. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Τσιπλητάρης, Α., Φ. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.

Woolfolk, A. Επιστ. Επιμ.: Μάκρη - Μπότσαρη Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.

Wragg, E., C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ζαφειροπούλου Μ. & Καλαντζή - Αζίζι Α., Επιστ. Επιμ. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διαδίκτυο:

Αναγνωστοπούλου, Μ. (χ.χ.). *Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών στο Ολοήμερο Σχολείο*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/eis_Anagnostopoulou2.pdf, Ανακτημένο στις 4/4/2016.

Ανδρέου Ε. & Γαλιώτου, Αι. (χ.χ.). *Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5838/1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AC%CF%82%20%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD.pdf>, Ανακτημένο στις 11/4/2016.

Βεγιάνη, Ε., Ν. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (Bullying)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis_Vegianni\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis_Vegianni(ptde).pdf), Ανακτημένο στις 11/4/2016.

Busch, S., Macneil, A., J. & Prater, D., L. (2009). *The effects of school culture and climate on student achievement*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/school%20culture%20climate%20%26%20achievement.pdf>, Ανακτημένο στις 23/4/2016.

Χηνάς, Π., & Χρυσαφίδης Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>, Ανακτημένο στις 19/2/2016.

Cohen, J., Mc Cabe, E., M., Micelli, N., M. & Pickeral T. (χ.χ.). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://schoolclimate.org/climate/documents/policy/School-Climate-Paper-TC-Record.pdf>, Ανακτημένο στις 23/4/2016.

Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Setting*. Programm report. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/conflic.pdf>, Ανακτημένο στις 18/4/2016.

Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf, Ανακτημένο στις 29/3/2016.

Ιορδανίδης, Γ. & Μητσαρά, Σ. (χ.χ.). *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας*. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών πολιτικών. Δ.Π.Θ. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>, Ανακτημένο στις 11/4/2016.

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σχολείο και κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.isotitaepepek.gr/iliko_sxetikes_ereunes/ekpedeusi/Kantartzi_E_Staseis_kai_oi_antilipseis_reduce.pdf, Ανακτημένο στις 30/3/2016.

Λεπίδας, Δ. (2012). Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/39701/10485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Ανακτημένο στις 11/4/2016.

Λυπουρλή, Ε. (2012). *Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: επίλυση συγκρούσεων, διαπροσωπικές σχέσεις και τεχνικές επικοινωνίας*. Σεμινάριο, εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/new/endosxolika/thessalia/programma_perilipsi_eps.volou.pdf, Ανακτημένο στις 19/2/2016.

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και κοινωνικών επιστημών, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaEutychiaMsc2011.pdf>, Ανακτημένο στις 28/3/2016.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (χ.χ.). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjF1tDyz_XLAhXod5oKHfiTCO0QFgg7MAY&url=http%3A%2F%2Famaked-thrak.pde.sch.gr%2Fsymdim-kav4%2Fword%2Fstratigikes_symperiforon.doc&usg=AFQjCNFMD6voXXGmp1Yt2P9aSXyDrDGGoQ&bvm=bv.118443451,d.bGs, Ανακτημένο στις 19/2/2016.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5261/1/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%2021-02-12%20.pdf>, Ανακτημένο στις 11/4/2016.

Παπαδοπούλου, Δ. (2015). *Μέθοδοι διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.tzaneio.gr/epistimoniko/p15-2-1.pdf>, Ανακτημένο στις 17/4/2016.

Π.Δ.Ε Κεντρικής Μακεδονίας, άρθρο κεφάλαιο 9, χ.χ. *Τεχνικές διαχείρισης και ειρηνικής επίλυσης των διαφορών*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/1065/kefalaio9.pdf>, Ανακτημένο στις 17/4/2016.

Παπουτσάκη, Κ. & Πατσάλης, Χ. (2014). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας*. Ανακοίνωση στο: 2^ο Πανελλήνιο συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.), Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/sygkrouseis.pdf>, Ανακτημένο στις 17/4/2016.

Στέφου, Μ. (2005). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17360/3/StephouMariaMsc2015.pdf>, Ανακτημένο στις 11/4/2016.

Συνήγορος του παιδιού, (χ.χ.). *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/rolos%20ekpaideytikon.pdf>, Ανακτημένο στις 28/3/2016.

Τέκος, Γ. (2010). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14306/P0014306.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Ανακτημένο στις 11/4/2016.

Τριλίβα., Σ. & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγχειρίδιο για ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: https://www.academia.edu/1105484/%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1_%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%85_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CF%83%CF%85%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%8D%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD_%CE%95%CE%B3%CF%8E_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B5%CF%83%CF%8D_%CE%B3%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B5_%CE%B5%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CF%82, Ανακτημένο στις 11/4/2016.

V.A.R.D. (χ.χ.). *Conflict Resolution in Schools*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.vadr.asn.au/mediation_in_schools.pdf, Ανακτημένο στις 18/4/2016.