

## Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

# Επίλυση Συγκρούσεων και Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο Διαχείριση Σχολικής Τάξης



## ΜΑΘΗΜΑ ΔΕΚΑΤΟ ΕΒΔΟΜΟ Επιμορφωτικό υλικό

## Ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη

Ο δάσκαλος<sup>1</sup> καθημερινά αναλαμβάνει πολλούς και απαιτητικούς ρόλους στο σχολείο και στην τάξη για να επιτύχει τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων προσφέρει ολοκληρωμένη μόρφωση και παιδεία ώστε να διαμορφώσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες που θα αναπτύξουν ένα σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων αλλά και θεμελιώδεις αξίες ώστε να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι, ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες. Ιστορικά, αναμενόταν από αυτόν να τηρεί αυστηρά την πειθαρχία στην τάξη και να μεταδίδει τις γνώσεις στους μαθητές. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα η ικανότητα επιβολής της πειθαρχίας και ελέγχου της τάξης ήταν σημαντικότερη από την κατοχή των γνωστικών αντικειμένων. Σήμερα, είναι σημαντική η ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ένας από τους βασικούς ρόλους και σήμερα είναι να διδάσκει με σκοπό οι μαθητές να μαθαίνουν. Αν και σε κάποιον μη εκπαιδευτικό θα φαινόταν απλή, στην πραγματικότητα είναι μια πολύ απαιτητική και αβέβαιη διαδικασία. Διότι για να επιτευχθεί η μάθηση

---

<sup>1</sup> Ο όρος δάσκαλος χρησιμοποιείται με τη γενική έννοια του εκπαιδευτικού κάθε ειδικότητας που βρίσκεται στην τάξη για να διδάξει. Στο παρόν κείμενο χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο εκπαιδευτικός και σημαίνουν ακριβώς το ίδιο. Για λόγους καλύτερης εικόνας του κειμένου όταν αναφέρεται δάσκαλος θα εννοείται και δασκάλα και το αντίστροφο.

δεν αρκεί απλώς η διδασκαλία. Χρειάζεται να ενεργοποιηθούν οι μαθητές<sup>2</sup> και να κατανοήσουν ότι η διδασκαλία/μάθηση δεν είναι ευθύνη μόνο των δασκάλων αλλά είναι εξ ίσου και των ίδιων των μαθητών οι οποίοι θα πρέπει να καταβάλλουν προσπάθεια για να οικοδομήσουν τη διδασκόμενη γνώση. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα ανομοιογενές σώμα με διαφορετικές προσωπικότητες που μεταφέρουν διαφορετικές αξίες, εμπειρίες, ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές ανάγκες. Λειτουργεί ως ένα οικοσύστημα στο οποίο κάθε άτομο μπορεί να επηρεάσει τη δυναμική της. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσα σε αυτό το περιβάλλον να μπορούν να εμπνέουν και να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών τους ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία τους. Καθοριστικός παράγοντας στην ομαλή λειτουργία της τάξης είναι, βεβαίως, ο εκπαιδευτικός. Είναι αυτός που με τις πρακτικές του διαμορφώνει το κλίμα λειτουργίας της τάξης του (Asprey & Roebuck, 1977; Battistich & Hom, 1997; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Wilson, 2004; Freiberg & Lapointe, 2006; Dupper, 2010). Των συνθηκών, δηλαδή, που επικρατούν στη σχολική τάξη και επηρεάζουν ολόκληρη την παιδαγωγική διαδικασία. Συνήθως, πιο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός που αποπνέει σταθερότητα και ηρεμία ακόμα και στις πιο δύσκολες καταστάσεις παρά εκείνος που ξεσπά σε φωνές και λειτουργεί σπασμωδικά και αυταρχικά.

Στη βιβλιογραφία ο τρόπος ελέγχου της διδακτικής διαδικασίας από το δάσκαλο αναφέρεται ως **στιλ διδακτικής συμπεριφοράς**. Η κατηγοριοποίηση των στιλ διδακτικής συμπεριφοράς βασίστηκε στα στιλ ηγεσίας που κατέγραψαν στην έρευνά τους οι K. Lewin, R. Lippitt και K. White (1939, σ 273) όπως συμπληρώθηκε από την D. Baumrind (1971). Στο **ρυθμιστικό ή συμμετοχικό στιλ** (authoritative) (Ματσαγγούρας, 1997, σ 62) ο δάσκαλος θέτει κανόνες στη λειτουργία της τάξης επιδιώκοντας όμως τη συμμετοχή, την κατανόηση και τη συναίνεση των μαθητών σε κάθε ενέργεια και απόφασή του. Αυτός ο δάσκαλος εξηγεί τους λόγους πίσω από τους κανόνες και τις αποφάσεις του. Αλληλεπιδρά συχνά με τους μαθητές του, εκπαιδεύοντάς τους σε δεξιότητες επικοινωνίας και στην κριτική σκέψη. Ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση. Επιδεικνύει θετική στάση και εκφράζει γνήσιο ενδιαφέρον και αγάπη για

---

<sup>2</sup> Με τον όρο μαθητής θα εννοείται επίσης και η μαθήτρια, αλλά και αντίστροφα. Για λόγους καλύτερης εικόνας του κειμένου θα αναφέρεται μόνο το ένα γένος και θα εννοείται και το άλλο.

τους μαθητές. Καθοδηγεί τους μαθητές περισσότερο με τα έργα παρά με τα λόγια. Οι μαθητές γνωρίζουν πότε μπορούν να διακόψουν τον εκπαιδευτικό εάν έχουν μια σχετική ερώτηση ή σχόλιο που μπορεί να συμβάλει στη μαθησιακή διαδικασία. Στο **αυταρχικό στυλ** (authoritarian) ο δάσκαλος έχει αυταρχική συμπεριφορά, θέτει αυστηρά όρια και ελέγχει απόλυτα τους μαθητές. Συχνά, η τάξη είναι πολύ ήσυχη καθώς οι μαθητές είναι συνήθως παθητικοί δέκτες και γνωρίζουν ότι δεν πρέπει να διακόπτουν τον δάσκαλο και να μιλούν μεταξύ τους. Εμφανίζουν άγχος και έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να αναπτύξουν ή να εξασκήσουν τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες. Στην τάξη αυτού του εκπαιδευτικού οι μαθητές πρέπει να ακολουθούν τους κανόνες πιστά. Η μη τήρηση των κανόνων συνήθως οδηγεί σε κάποια ποινή. Η εφαρμογή των ποινών στην καλύτερη περίπτωση απλώς καταστέλλουν το σύμπτωμα, ενώ συχνά επιδεινώνουν την κατάσταση στην τάξη (Bandura, 1969). Εντέλει, όπως επισημαίνουν οι Ρ. Ντράκωρς και Π. Κασέλ (1979, σσ 25–26), το μόνο που καταφέρνει ο αυταρχικός εκπαιδευτικός είναι τα επιμελή παιδιά να γίνονται καλύτερα, πολλά αμελή να γίνονται χειρότερα και η πλειοψηφία να λειτουργεί σε καθεστώς φόβου. Στο **ελευθεριάζον** (laissez-faire) ή **επιτρεπτικό** (permissive) στυλ, ο δάσκαλος παρέχει στους μαθητές σημαντική αυτονομία-ελευθερία, αλλά τους προσφέρει ελάχιστη υποστήριξη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης ή τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι μαθητές σε αυτές τις τάξεις τείνουν να παρουσιάζουν ανεπαρκείς ακαδημαϊκές δεξιότητες και χαμηλό αυτοέλεγχο. Συνήθως αυτός ο εκπαιδευτικός δεν αφιερώνει χρόνο στην προετοιμασία του και χρησιμοποιεί τις ίδιες εργασίες κάθε χρόνο. Στην τάξη απουσιάζει η πειθαρχία.

Αν και ένας έμπειρος εκπαιδευτικός διαμορφώνει το δικό του στυλ στην πορεία του χρόνου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το **ρυθμιστικό** ή **συμμετοχικό στυλ** ωφελεί περισσότερο την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Είναι το στυλ που βοηθά περισσότερο τους μαθητές να γίνουν ενεργοί και να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη μάθησή τους. Οι μαθητές στις τάξεις των εκπαιδευτικών που επιλέγουν το ρυθμιστικό ή συμμετοχικό στυλ κατανοούν καλύτερα την ανάγκη για τους κανόνες στην τάξη τους και τείνουν να λειτουργούν μέσα τους τις περισσότερες φορές (J. M. T. Walker & Hoover-Dempsey, 2006).

Ωστόσο, ανεξαρτήτως της συμπεριφοράς του δασκάλου, διαχρονικά πάντοτε απαντώνται παιδιά που εκμεταλλεύονται κάθε κατάσταση που μπορεί να δημιουργηθεί αναταραχή και προσπαθούν να

υπονομεύσουν τις προσπάθειες του δασκάλου να λειτουργεί ομαλά και χωρίς κανένα πρόβλημα η τάξη. Όπως και αν λειτουργεί μια τάξη, όποια μέτρα και αν λαμβάνονται, όποιοι κανόνες και αν τίθενται, όποιες ποινές και αν ισχύουν, δεν υπάρχει σχολείο, τάξη ή εκπαιδευτικός που να μην αναφέρει ότι έχει συναντήσει μαθητές, "ζωηρούς", "ατίθασους", "απείθαρχους" και γενικά μαθητές "που δημιουργούν προβλήματα" ανεξαρτήτως του χαρακτηρισμού. Πλήθος ερευνών έχουν καταγράψει ότι τα αγόρια παρουσιάζουν σημαντικά περισσότερες απείθαρχες συμπεριφορές απ' ό,τι τα κορίτσια τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο (Wheldall, 1984; Houghton, Wheldall, & Merrett, 1988; Borg & Falzon, 1989; Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002). Για την καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών που αποτελεί πρόβλημα για το δάσκαλο χρησιμοποιούνται πολλοί και διαφορετικοί όροι, όπως "αταξία", "παραβατική", "προβληματική", "επιθετική", "αποκλίνουσα", "αντικοινωνική" ή "διαταρακτική" συμπεριφορά (Καραμανέ, 2014, σσ 22–23). Οι **διαταρακτικές**<sup>3</sup> συμπεριφορές μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα ευρύ φάσμα, από την έλλειψη προσοχής στο μάθημα μέχρι τις σοβαρές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο D. Fontana κατέγραψε με σειρά συχνότητας εμφάνισης τις παρακάτω συμπεριφορές των μαθητών που παρεμποδίζουν την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη: «ομιλία οποιαδήποτε στιγμή και διακοπές του ομιλητή που έχει το λόγο, απραξία ή αποφυγή εργασίας, παρεμπόδιση άλλων μαθητών, γενική ανησυχία, θόρυβος, παράβαση των σχολικών κανόνων, συμπεριφορά εκτός επιτρεπτών ορίων, λεκτική επίθεση σε μαθητές, φασαρία, αυθάδεια, σωματική κακοποίηση άλλων μαθητών, λεκτική επίθεση στον εκπαιδευτικό, υλικές καταστροφές» (Fontana, 1994, σ 6). Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει σε αυτήν τη λίστα συμπεριφορές που αντιμετωπίζει καθημερινά στην τάξη του, όπου ακόμα και οι πιο ήπιες από αυτές αποτελούν την καθημερινή πηγή άγχους του. Μια καταγραφή των επιθετικών, αυτήν τη φορά, συμπεριφορών επιχειρείται από τον Η. Κουρκούτα (2011, σ 53) με βάση τις έρευνες των D. Farrington (1993) και D. Olweus (1991): «*επιθετικά πειράγματα με σκοπό τη γελοιοποίηση συμμαθητών, άμεσες ή έμμεσες απειλές και*

---

<sup>3</sup> Στο παρόν κείμενο επιλέχτηκε ο όρος διαταρακτική, ως απόδοση του αγγλικού *disruptive*, με την έννοια της διατάραξης της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης, της αποδιοργάνωσης από την κανονικότητα. Εναλλακτικά θα αναφέρεται ως διασπαστική, απείθαρχη, ακατάλληλη ή αρνητική συμπεριφορά.

*συστηματικοί εκφοβισμοί, σωματικές παρενοχλήσεις (σπρωξίματα, τραβήγματα μαλλιών κ.λπ.), απόρριψη από παρέες και διαπροσωπικές σχέσεις (έμμεση μορφή επιθετικότητας), διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς στοιχεία επιθετικότητας, προκλητικές στάσεις και αντιδραστικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς, παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη, επιλεκτική αλαλία, χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων ή αντικειμένων χωρίς εμφανή λόγο, επιθετικά ξεσπάσματα, συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα».*

Σε οποιοδήποτε σχολικό περιβάλλον, μπορούν να εντοπιστούν τρεις χαρακτηριστικές ομάδες μαθητών: (α) περίπου το 75%-85% τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές, (β) περίπου το 10%-15% μαθητές που παρουσιάζουν κάποιες διαφοροποιήσεις και (γ) το 3%-5% των μαθητών που εμφανίζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα (Moffitt, 1993; H. Walker κ.ά., 1996; Dupper, 2010). Οι R. Curwin, A. Mendler και B. Mendler (2008) διατύπωσαν τον κανόνα «70-20-10» (από «80-15-5» το 1999) σύμφωνα με τον οποίο το 70% των μαθητών σπάνια παραβιάζουν τους κανόνες του σχολείου, το 20% των μαθητών τους παραβιάζουν περιστασιακά και το 10% των μαθητών τους παραβιάζουν συχνά. Οι μαθητές της πρώτης και πιο πολυπληθούς ομάδας (70%) έρχονται στο σχολείο με εσωτερικό κίνητρο να μάθουν, είναι έτοιμοι να εργαστούν σύμφωνα με το ρυθμό και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και αποδέχονται τους κανόνες του σχολείου. Στη δεύτερη ομάδα (20%) είναι οι μαθητές που δεν έχουν εσωτερικεύσει πλήρως τους κανόνες του σχολείου και τους περιορισμούς της εργασίας στην τάξη. Η καθημερινή τους συμπεριφορά μπορεί να είναι απολύτως θετική ή αρνητική και μπορεί να εξαρτηθεί από πολλές αιτίες π.χ. από πράγματα που έγιναν στο σπίτι ή στο σχολείο. Η προσήλωσή τους στα μαθήματα και η επίδοσή τους εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και την καλλιέργεια θετικών σχέσεων και προσδοκιών. Η τρίτη ομάδα, αν και είναι η πιο ολιγομελής (10%), είναι η ιδιαίτερα δύσκολη καθώς έχουν συνηθίσει να παραβαίνουν τους κανόνες και τις τιμωρίες. Έχουν αποδεχθεί την αποτυχία, πολλές φορές έχουν την ταμπέλα του "άτακτου", δεν έχουν κανένα κίνητρο και πιστεύουν ότι τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει στη ζωή τους. Ορισμένοι έχουν σοβαρά μαθησιακά ή συναισθηματικά προβλήματα και μπορεί να προέρχονται από σπίτια με προβλήματα (Curwin κ.ά., 2008, σσ 32-33). Σε αυτήν την ομάδα παρατηρούνται και οι πιο συχνές και πιο δύσκολες περιπτώσεις. Τα καθημερινά μικροπροβλήματα βεβαίως,

τα οποία αποσυντονίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργούν καθυστερήσεις, ασυνέχεια ή την κάνουν να παρεκκλίνει έστω και προσωρινά από τους στόχους της, είναι αυτά που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα (Levin & Nolan, 1991; Fontana, 1996; Κυρίδης, 1999; Hue & Li, 2008). Το ανησυχητικό όμως είναι ότι οι διαταρακτικές και προβληματικές συμπεριφορές έχουν την τάση να διαχέονται σε όλη την τάξη και παρουσιάζουν εξελικτικό χαρακτήρα, ποσοτικά και ποιοτικά, στη ροή του χρόνου. Το 10% μπορεί να αυξηθεί εύκολα στο 30% αν δεν ασχοληθούν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί (Boynton & Boynton, 2005, σ 122). Είναι δηλαδή η “ευμετάβλητη ομάδα”, οι μαθητές του 20%, που μπορεί η συμπεριφορά τους να βελτιωθεί και να πάει μαζί με το 70% ή να επιδεινωθεί και να πάει με το 10% ανάλογα με τις δράσεις του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Εκτός από ποσοτικά οι συμπεριφορές εξελίσσονται και κλιμακώνονται και ποιοτικά αν δεν προσεγγιστούν σωστά. Από την απλή ενόχληση στη διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη μπορεί να εξελιχθούν σε πιο σοβαρά περιστατικά που μπορεί να φτάσουν μέχρι τη σωματική κακοποίηση (The Elton Report, 1989). Όπως είναι φυσικό, σε μαθητές των μικρότερων τάξεων παρατηρούνται συνήθως πιο ήπιες μορφές διαταρακτικών συμπεριφορών, με κύρια χαρακτηριστικά τα προβλήματα στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων. Εάν δεν αναληφθούν οι απαραίτητες δράσεις για να αντιμετωπιστούν σωστά, προϊόντος του χρόνου μπορεί να πάρουν σοβαρότερες μορφές και να καταλήξουν σε επικίνδυνες επιθετικές συμπεριφορές (Campbell, 2002).

Τίθεται λοιπόν το θέμα της ανάληψης δράσεων από το δάσκαλο για να αποκαταστήσει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης καθώς η πειθαρχία αποτελεί πάντα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δράσεις αυτές πρέπει να κινούνται προς τέτοια κατεύθυνση ώστε όχι μόνο να μην εξελίσσονται οι διαταρακτικές συμπεριφορές στην τάξη αλλά επιπλέον να μειώνεται η συχνότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν καθημερινά το 25%-30% του διδακτικού χρόνου (Ματσαγγούρας, 1982, 2005; Κυριακίδης, 1998) ενώ άλλοι ερευνητές ανεβάζουν το ποσοστό στο 50% (Cotton, 1989; H. Walker, Colvin, & Ramsey, 1995) για την αποκατάσταση της πειθαρχίας στην τάξη.

Πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να αποκωδικοποιήσουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όταν εκδηλώνονται περιστατικά απειθαρχίας. Πρωτοπόρος προς αυτήν την κατεύθυνση είναι ο J. Koulin (1970), ο οποίος με τους συνεργάτες του, κατέγραψε χιλιάδες ώρες βίντεο σε σχολικές τάξεις, τις οποίες ταξινόμησε σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε τάξεις που λειτουργούσαν ομαλά με

ελάχιστες διαταρακτικές συμπεριφορές και στη δεύτερη κατηγορία ήταν τάξεις στις οποίες οι περισσότεροι μαθητές ήταν συχνά απρόσεκτοι και διατάρασσαν τη λειτουργία της τάξης. Στη συνέχεια οι βιντεοκασέτες αναλύθηκαν συστηματικά ώστε να προσδιοριστεί πώς συμπεριφέρονταν οι δάσκαλοι στους μαθητές που παρουσίαζαν απείθαρχες συμπεριφορές στους δύο αυτούς διαφορετικούς τύπους τάξεων. Τα αποτελέσματα αποτέλεσαν έκπληξη για τους ερευνητές καθώς δεν έδειξαν συστηματικές διαφορές στις αντιδράσεις των δασκάλων ανάμεσα στις τάξεις με καλή λειτουργία και εκείνες που επικρατούσε συχνά φασαρία. Τότε γιατί οι τάξεις λειτουργούσαν εντελώς διαφορετικά; Η περαιτέρω ανάλυση κατέδειξε σαφείς και σημαντικές διαφορές στις δράσεις των αποτελεσματικών και αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών πριν από την εκδήλωση φαινομένων απειθαρχίας. Οι αποτελεσματικοί, στη διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικοί ήταν πιο ενθουσιώδεις, ανταποκρίνονταν με ενδιαφέρον στους μαθητές (Snowman & McCown, 2012, σ 408), καλλιεργούσαν συστηματικά τις διαπροσωπικές σχέσεις με στόχο να προλάβουν να εμφανιστούν φαινόμενα απειθαρχίας και χρησιμοποιούσαν συχνά διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2005, σσ 289–290; Αναγνωστοπούλου, 2008, σ 44). Τα ευρήματα του Kounin (1970) αποτέλεσαν τη βάση και επιβεβαιώθηκαν από πολλές νεότερες έρευνες (Brophy & Evertson, 1976; Anderson, Evertson, & Emmer, 1980; Emmer, Evertson, & Anderson, 1980; Sanford & Evertson, 1981; Evertson & Emmer, 1982). Όλες οι παραπάνω έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι προληπτικές ενέργειες του δασκάλου βοηθούν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης και μειώνουν σημαντικά την εμφάνιση απείθαρχων συμπεριφορών. Τέλος, δύο μεγάλες μετα-έρευνες των Wang, Haertel, και Walberg (Wang, Haertel, & Walberg, 1990, 1993) που περιλαμβάνουν 10.000 στατιστικά ευρήματα η πρώτη και 11.000 η δεύτερη κατέγραψαν 28 σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Ο σημαντικότερος και πιο καθοριστικός όλων είναι η *διαχείριση της σχολικής τάξης*<sup>4</sup> (classroom management). Ουσιαστικά όλοι οι ερευνητές καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Η αποτελεσματική *διαχείριση της σχολικής τάξης* και μάλιστα συστηματικά από την

---

<sup>4</sup> Ο όρος «διαχείριση της σχολικής τάξης» αποτελεί απόδοση του αγγλικού «classroom management» που εμπεριέχει όλες τις δράσεις που σχετίζονται με την οργάνωση και την καθημερινή διαχείριση των καταστάσεων στη σχολική τάξη. Ο Ηλ. Ματσαγγούρας τον αποδίδει στα ελληνικά ως «οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης» (2005).



αρχή του σχολικού έτους αποτελεί το κρίσιμο στοιχείο για την ομαλή λειτουργία της και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

## Βιβλιογραφία

Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1980). Dimensions in Classroom Management Derived from Recent Research. *Journal of Curriculum Studies*, 12(4), 343–356.

<https://doi.org/10.1080/0022027800120407>

Aspey, D., & Roebuck, F. (1977). *Kids Don't Learn From People They Don't Like*. Massachusetts: Human Resource Development Press.

Battistich, V., & Hom, A. (1997). The Relationship between Students' Sense of their School as a Community and their Involvement in Problem Behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997–2001.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, τ. 4, σσ 1–103.

<https://doi.org/10.1037/h0030372>

Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Primary School Teachers' Perception of Pupils' Undesirable Behaviours AU - Borg, Mark G. *Educational Studies*, 15(3), 251–260.

<https://doi.org/10.1080/0305569890150304>

Boynton, M., & Boynton, C. (2005). *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1976). *Learning from Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Campbell, S. B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: The Guilford Press.

Cotton, K. (1989). *School improvement series. Close-up #8: Educational Time Factors*. Ανακτήθηκε από Northwest Regional Educational Laboratory website:

<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/EducationalTimeFactors.pdf>

- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline With Dignity: New Challenges, New Solutions*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dupper, D. R. (2010). *A new model of school discipline: engaging students and preventing behavior problems*. New York: Oxford University Press.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219–231. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/1001461>
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Preventive classroom management. Στο D. L. Duke (Επιμ.), *Helping teachers manage classrooms* (σσ 2–31). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/1147555>
- Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour*. Oxford: Marston Book Services Limited.
- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. Στο C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Επιμ.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (σσ 735–786). Mahwah, NJ, US: Erlbaum.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom Behaviour Problems which Secondary School Teachers say they find most Troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297–312. <https://doi.org/doi:10.1080/0141192880140306>
- Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom Management: Creating a Positive*

- Learning Environment*. Hong Kong University Press.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191–211.  
<https://doi.org/10.1348/000709902158847>
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of Classroom Management. A Hierarchical Approach*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates.' *The Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.  
<https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, τ. 100, σσ 674–701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programme. Στο D. Pepler & K. Rubin (Επιμ.), *The development and treatment of childhood aggression* (σσ 411–448). Hillsdale: Erlbaum.
- Sanford, J. P., & Evertson, C. M. (1981). Classroom Management in a Low SES Junior High: Three Case Studies. *Journal of Teacher Education*, 32(1), 34–38.  
<https://doi.org/10.1177/002248718103200108>
- Snowman, J., & McCown, R. (2012). *Psychology Applied to Teaching*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- The Elton Report. (1989). *Discipline in Schools*. Ανακτήθηκε από <http://www.educationengland.org.uk/documents/elton/elton1989.html>
- Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Pacific Grove.
- Walker, H., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D.,

- & Kaufman, M. J. (1996). Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns among School-Age Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194–209. <https://doi.org/10.1177/106342669600400401>
- Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2006). Why research on parental involvement is important to classroom management. Στο *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (σσ 665–684). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30–43.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>
- Wheldall, K. (1984). Classroom Behaviour Problems which Junior School Teachers Find most Troublesome AU - Merrett, Frank. *Educational Studies*, 10(2), 87–92. <https://doi.org/10.1080/0305569840100201>
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293–299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Καραμανέ, Ε. (2014). *Ποινές και Πειθαρχία στην Εκπαίδευση. Ένα διαχρονικό παιδαγωγικό ζήτημα*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Τόπος.
- Κυριακίδης, Λ. (1998). Οι αντιλήψεις των δασκάλων και των γονιών για την πειθαρχία στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27(203–222).
- Κυρίδης, Α. Γ. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Φελέκης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1997). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης. Εφαρμογές της Σύγχρονης Διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ντράικωρς, Ρ., & Κασέλ, Π. (1979). *Πειθαρχία χωρίς δάκρυα. Πέτα μακριά το ραβδί σου* (Λ. Μητά, Μτφ.). Αθήνα: Θυμάρι.