

ΣΤΡΕΣ

Προσωπική Ανάπτυξη & Ευημερία



Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Επιστημονική επιμέλεια



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΠΑΖΗΣΗ

Διαχείριση Προβληματικής Συμπεριφοράς και Στρεσογόνων Καταστάσεων στον Χώρο του Σχολείου

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου & Αγγέλα Δήμου

ΟΙ ΔΙΑΡΚΕΙΣ απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος οδηγούν τους δασκάλους σε υψηλά επίπεδα στρες και επαγγελματική εξουθένωση (Winzelberg & Luskin, 1999). Αν και ίσως κάποιος θα ανέμενε από τους δασκάλους να μην εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες λόγω των μεγάλων σχολικών αδειών (π.χ. περίπου τρεις μήνες το καλοκαίρι), οι έρευνες εντούτοις συντείνουν στο αντίθετο σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (Κυτσιακού & Pratt, 1985). Μάλιστα, ένας αρκετά σημαντικός αριθμός δασκάλων αποχωρεί πρόωρα από την εργασία εξαιτίας προβλημάτων υγείας που οφείλονται στο στρες (National Audit Office, 1995). Έρευνες σε Έλληνες δασκάλους αποδεικνύουν ότι τα επίπεδα στρες είναι πολύ υψηλά και συνοδεύονται μάλιστα από σημαντικό αριθμό ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Αντωνίου και συν., 2006).

Κατεξοχήν δε στους δασκάλους των ειδικών σχολείων, που οι συνθήκες διδασκαλίας είναι εκ των πραγμάτων απαιτητικές, τα επίπεδα εργασιακού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι πραγματικά απαιτητικά για την ψυχοσωματική τους ισορροπία. Ως πλέον στρεσογόνος παράγοντας στις

περιπτώσεις αυτές αποδεικνύεται η έλλειψη προόδου από την πλευρά των μαθητών (Polychroni και συν., 2000). Τα ευρύτερα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που φαίνεται τελικά να «καλλιεργούν» το στρες και τη σύγχυση είναι οι συγκρουσιακοί ρόλοι, ο περιορισμένος χρόνος, οι πολυπληθείς τάξεις, οι μαθητές που δημιουργούν προβλήματα, οι συχνές απουσίες των μαθητών, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, οι ανεπαρκείς σχολικές εγκαταστάσεις και οι περιορισμένοι πόροι (Abdel-Halim, 1978· Antoniou και συν., 2006· Kyriacou & Sutcliffe, 1977· Young, 1978).

Πρωτίστως, η απουσία κοινωνικής στήριξης στο έργο των δασκάλων, κατά το πλείστον, συνεπάγεται ιδιαιτέρως υψηλά επίπεδα στρες (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999). Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι νεώτεροι σε ηλικία δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στις δύο βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση), σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους. Ενδεχομένως αυτό έγκειται στη δυσκολία των νέων δασκάλων να ενεργοποιήσουν τους κατάλληλους μηχανισμούς αντιμετώπισης, με σκοπό να μειώσουν το εργασιακό στρες που δημιουργείται από τις δυσμενείς εργασιακές συνθήκες (Antoniou και συν., 2006· Byrne 1991).

Παράλληλα, άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα στρες και επαγγελματικής δυσαρέσκειας, που σε γενικές γραμμές προέρχονται από το αρνητικό κλίμα της τάξης και την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και από τον τρόπο που αλληλεπιδρά η ίδια η εκπαιδευτικός με την οικογένειά της (Antoniou και συν., 2006· Georgas & Giakoumaki, 1984· Kantas, 2001· Offerman & Armitage, 1993). Ένας σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας για τους δασκάλους σχετίζεται με το αποδιοργανωμένο περιβάλλον που προκαλείται από τους ίδιους τους μαθητές. Όταν παρατηρείται έλλειψη πειθαρχίας, οι συναισθηματικές απαιτήσεις των μαθητών πολλαπλασιάζονται και ο δάσκαλος καλείται να ανταποκριθεί σε αυτό, όντας ήδη αρκετά πολυάσχολος από τις καθιερωμένες απαιτήσεις ενός σχολείου, όπως η δημιουργία του σχολικού προγράμματος, οι συνελεύσεις κ.ά. (Boyle και συν., 1995).

Οι απαιτήσεις αυτές προέρχονται από συναδέλφους, αλλά και από γονείς και μαθητές και τις περισσότερες φορές είναι αλληλοσυγκρουόμενες. Όλες αυτές οι υποχρεώσεις χρήζουν άμεσης διευθέτησης, γεγονός που δημιουργεί ένταση και ανυπομονησία, γιατί, όπως είναι φυσικό, ο δάσκαλος δεν είναι εφικτό να ανταποκριθεί σε τόσο στενά χρονικά πλαίσια (Maureen, Dollard, Winefield, & Winefield, 2003). Σε έρευνα με 415 δασκάλους στο Χονγκ Κονγκ φάνηκε ότι οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες ήταν

η πίεση χρόνου αλλά και οι πολλές ώρες εργασίας. Επίσης, υψηλή συνάφεια βρέθηκε μεταξύ στρες και επαγγελματικής ικανοποίησης (Hui & Chan, 1996).

Επιπλέον, έρευνα σε Ιάπωνες δασκάλους έδειξε ότι η έλλειψη προσωπικής αυτοπραγμάτωσης και επίτευξης δημιουργεί προβλήματα στην επαγγελματική τους απόδοση, γεγονός που προκαλεί εξουθένωση, με αποτέλεσμα ο έλεγχος της τάξης να γίνεται όλο και πιο δύσκολος (Friedman, 2000· Ito, 2000). Το στρες, πέρα από τις όποιες επιπτώσεις που δημιουργεί στη διδακτική ικανότητα των δασκάλων, έχει επίπτωση και στην αυτοαντίληψή τους, καθώς βιώνουν χρόνια αρνητικά αισθήματα σωματικής και συναισθηματικής κόπωσης και τούς καλλιεργούνται αρνητικές συμπεριφορές έναντι των μαθητών και μάλιστα έναντι εκείνων με προβλήματα πειθαρχίας. Επιπρόσθετα, το στρες προκαλεί στους δασκάλους κατάθλιψη και θυμό που ενδέχεται να οδηγήσουν σε σωματικά συμπτώματα, όπως ταχυπαλμίες και έκκριση ορμονών που επηρεάζουν την κυκλοφορία του αίματος (Wiley, 2000).

Με ποιους τρόπους όμως οι δάσκαλοι προσπαθούν να μειώσουν τα επίπεδα στρες. Σύμφωνα με τον Κυγιάκου (2001), οι στρατηγικές διαχείρισης του στρες, όπως αυτές αναφέρονται συχνότερα στις έρευνές του, είναι οι εξής δέκα:

1. Προσπάθεια ώστε να υπάρχει προοπτική
2. Προσπάθεια ώστε να αποφεύγονται οι αντιπαραθέσεις
3. Προσπάθεια ώστε να ξεκουράζονται μετά την εργασία τους
4. Προσπάθεια να λαμβάνουν άμεσα αποφάσεις που να υλοποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση
5. Να σκέφτονται αντικειμενικά και να έχουν έλεγχο των συναισθημάτων τους
6. Να προσπαθούν να αποστασιοποιούνται από την παρούσα κατάσταση και να τήν εκλογικεύουν
7. Να προσπαθούν να πείθουν τον εαυτό τους ότι όλα θα πάνε καλά
8. Να μην εγκαταλείπουν το πρόβλημα μέχρι να είναι βέβαιοι ότι τό έχουν λύσει
9. Να είναι σίγουροι ότι οι άλλοι αντιλαμβάνονται ότι ως δάσκαλοι κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν
10. Να προσπαθούν να καταστέλλουν τις πιθανές πηγές στρες εν τη γενέσει τους.

Επιπλέον, οι Carver, Scheier, & Weintraub (1989) αναφέρουν διάφορους μηχανισμούς διαχείρισης του στρες των δασκάλων, όπως είναι οι παρακάτω: προγραμματισμός, καταστολή των ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων, θε-

τική επανεργνησία, ο περιορισμός και η αποδοχή. Βέβαια οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ισχυροί κοινωνικο-συναισθηματικοί μηχανισμοί, οι οποίοι περιλαμβάνουν την έκφραση των συναισθημάτων στους άλλους και την αναζήτηση στήριξης σε αυτούς, ενώ μηχανισμοί όπως η άρνηση θεωρούνται αρκετά αδύναμοι.

Γενικά, αυτό που θα βοηθούσε ένα δάσκαλο να επιλύσει πολλά από τα προβλήματά του θα ήταν η ορθή «διοίκηση» της τάξης. Η διοίκηση της τάξης εξαρτάται από πολλά αυτόνομα συστατικά, όπως τα εξής: α) ένα ολοκληρωμένο curriculum, β) σαφείς οδηγίες προς τους μαθητές, γ) διαχείριση θυμού, κατάθλιψης και προβολής, δ) αντιμετώπιση των μαθητών ως ανεξάρτητων πολιτών, ε) αυτεπίγνωση του δασκάλου που θα λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές, και στ) διαχείριση της αντίστασης, των συγκρούσεων και του στρες. Αν κάτι από όλα αυτά παραμεληθεί, τότε η όλη η διαδικασία οδηγείται σε συμβιβασμό, γεγονός που αναγκάζει και τον ίδιο τον δάσκαλο να συμβιβαστεί με την απειθαρχία (Hanson, 1998).

Ωστόσο, αποδεικνύεται ότι δεν είναι μόνο οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν προβλήματα με το στρες, αλλά και οι μαθητές, με σοβαρές μάλιστα πολλές φορές επιπτώσεις για την ψυχοσωματική τους υγεία. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Passchier & Orlebeke (1985), με δείγμα 2.300 Ολλανδών μαθητών ηλικίας 10-17 ετών, φάνηκε ότι το 15% του δείγματος υπέφερε από συνεχείς πονοκεφάλους μέσα στην εβδομάδα, που προέρχονταν από υψηλά επίπεδα στρες. Συνήθως το στρες δημιουργείται από τον φόβο της αποτυχίας αλλά και εξαιτίας των σχολικών προβλημάτων, όπως για παράδειγμα των σχέσεων με τους καθηγητές.

Αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης του στρες

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, μία πολύ σημαντική πηγή στρες για τους δασκάλους είναι οι ενοχλήσεις μέσα στην τάξη. Είναι γεγονός ότι κάθε δάσκαλος έρχεται αντιμέτωπος σε καθημερινή βάση με τέτοιου είδους ενοχλήσεις. Τέτοια παραδείγματα είναι τα λεγόμενα «πηγαδάκια» που σχηματίζουν οι μαθητές και μιλούν για θέματα εκτός μαθήματος, οι συνεχείς διακοπές στο μάθημα, τα πειράγματα στους συμμαθητές, καθώς και άλλες συμπεριφορές που δε συνάδουν προς τους κανόνες της τάξης. Ποια είναι όμως η αιτία για την απρεπή συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη; Κάθε δάσκαλος θα πρέπει να αποφασίσει για κάθε μαθητή του ατομικά, για το ποια όρια αν ξεπεραστούν η συμπεριφορά του θα γίνει απρεπής.

Για αυτό τον λόγο είναι σημαντικό να καταστή σαφές από τον δάσκαλο ποια είναι τα όρια που αν ξεπεραστούν θα πρέπει να αναλάβει δράση και να διαχειριστεί ο ίδιος το ζήτημα. Όταν αυτό γίνει ξεκάθαρο, τότε ο μαθητής θα μπορέσει σε ένα βαθμό να ελέγξει και ο ίδιος τη συμπεριφορά του και να αποφεύγει απρεπείς πράξεις (Κυργιάκου, 1997). Ωστόσο, εάν δεν μπορεί να αποφευχθεί μία απρεπής συμπεριφορά, σύμφωνα με τους Bounton & Bounton (2005), οι δάσκαλοι οφείλουν να λάβουν υπόψη τους τα παρακάτω τέσσερα θέματα, όταν βρεθούν αντιμέτωποι με μια τέτοια περίπτωση:

- Να τοποθετούν πάνω από όλα την ασφάλεια των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου/ης και εκείνου/ης που προκαλεί τις φασαρίες.
- Να χρησιμοποιούν την τεχνική που ανταποκρίνεται στο πρόβλημα, χωρίς όμως να δημιουργεί υψηλά επίπεδα παρέμβασης.
- Να βεβαιωθούν ότι η δική τους παρεμπέμβαση δεν δημιουργεί περισσότερα προβλήματα από αυτά που έχει ήδη δημιουργήσει ο ίδιος ο μαθητής
- Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αξιολογούν και να κρίνουν οι ίδιοι τη συμπεριφορά τους, ώστε να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις.

Τι συμβαίνει όμως στις περιπτώσεις εκείνες που οι μαθητές είναι ιδιαίτερος απείθαρχοι. Σύμφωνα με τον Tauber (1999), ένα πρώτο βήμα θα ήταν να δοθούν ηγετικοί ρόλοι σε ένα «δύσκολο» παιδί, ώστε να μετατρέψει τον αρνητισμό του σε θετικά συναισθήματα. Από τη μεριά του ο δάσκαλος πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι αυτός ο αρνητισμός δεν σχετίζεται με τον ίδιο προσωπικά, άρα οι απειλές δεν παίζουν κανένα ουσιώδη ρόλο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο μαθητής αυτός να αντιμετωπίζεται από τον δάσκαλο με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζονται και οι συμμαθητές του, ανεξάρτητα από τις μη αποδεκτές πράξεις του. Καθήκον του δασκάλου είναι πάνω από όλα να δείχνει κατανόηση για τα συναισθήματα του παιδιού και να τό αξιολογεί αντικειμενικά, ανεξάρτητα από την όποια απείθαρχη πράξη του.

Σύμφωνα με την Englander (1987), ορισμένες από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές πειθαρχίας είναι η οργάνωση της τάξης και η δημιουργία κοινοτικών και σχολικών ομάδων. Το σημαντικότερο ίσως είναι ο έλεγχος των ερεθισμάτων μέσα στην τάξη, που δεν σημαίνει μόνο τον περιορισμό τους αλλά και τον τρόπο εκμάθησης στον μαθητή του πώς να ελέγχει ο ίδιος τα ερεθίσματα που τον περιβάλλουν. Οι Bounton & Bounton (2005) προτείνουν ο δάσκαλος να μην κρίνει τον ίδιο τον μαθητή αλλά την απείθαρχη πράξη του και να είναι πολύ προσεκτικός στην περίπτωση που ο μαθητής θα προσπαθήσει να διαπραγματευτεί την τιμωρία του, γιατί αυτό σημαίνει ότι θα επαναλάβει την ίδια πράξη και στο μέλλον. Είναι πολύ σημαντικό ο δάσκαλος να κρίνει δίκαια τους μαθητές του και να μη χρησιμοποιεί λεκτική

και σωματική βία. Τέλος, οι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς πρέπει να γνωρίζουν όλες τις πιθανές εναλλακτικές επιλογές συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι, όταν εκδηλώνουν ακατάλληλη συμπεριφορά, να φροντίζει ο δάσκαλος να τους παρουσιάζει ποια θα ήταν η ενδεδειγμένη συμπεριφορά για την περίπτωση.

Αναποτελεσματικές Στρατηγικές Πειθαρχίας

Κατά καιρούς η έρευνα έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στις μεθόδους πειθαρχίας που θεωρούνται ατελέσφορες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ποιες στρατηγικές είναι αναποτελεσματικές, τόσο γιατί η γνώση αυτή μπορεί να τους βοηθήσει στον προγραμματισμό των μεθόδων που θα χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι, όσο και γιατί, δυστυχώς, αρκετές από τις πρακτικές αυτές εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ευρέως, αν και δεν οδηγούν στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Έτσι, έχει βρεθεί ότι οι ατελέσφορες εκπαιδευτικές πρακτικές περιλαμβάνουν:

- Ασαφείς ή μη εφαρμόσιμους κανόνες. Η σημασία της θέσπισης σαφών κανόνων έχει τονιστεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια και γίνεται ιδιαίτερα εμφανής κατά την παρατήρηση της λειτουργίας της σχολικής τάξης (Doyle, 1989· Gottfredson & Gottfredson, 1985· Nelson και συν., 1997).
- Αγνοια για την παραβίαση των κανόνων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τόσο η γενικότερη στάση όσο και η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζονται αρνητικά, όταν οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τις παραβιάσεις των σχολικών κανόνων από ορισμένους μαθητές (Emmer, 1982· Emmer & Everston, 1981· Emmer και συν., 1983· Evertson, 1985· Evertson και συν., 1983· O'Hagan & Edmunds, 1982· Lovegrove και συν., 1983).
- Διφορούμενες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στις μη αποδεκτές συμπεριφορές. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μεριμνούν για την επιβολή των κανόνων ή όταν αντιδρούν με ακατάλληλους τρόπους (όπως οι χαμηλοί βαθμοί ως αντίδραση σε κάποια ακατάλληλη συμπεριφορά), η πειθαρχία της τάξης κυμαίνεται γενικά σε χαμηλά επίπεδα (Gottfredson 1989· Gottfredson & Gottfredson 1985).
- Υπερβολικά αυστηρές τιμωρίες ή τιμωρίες που δίνονται χωρίς την υποστήριξη ή ενθάρρυνση για τη βελτίωση της συμπεριφοράς (Cotton & Savard 1982· Lovegrove και συν., 1983· Sugai & Lewis, 1999). Ανάμεσα στις τιμωρίες που θεωρούνται αναποτελεσματικές είναι η δημόσια τιμωρία των μαθητών (Elliot, 1986).

- Σωματική τιμωρία. Σημαντικός όγκος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τη σωματική τιμωρία αναφέρεται συγκεκριμένα στην αναποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Doyle (1989), η πλειονότητα των ερευνητών αγνοούν την αποτελεσματικότητα αυτής της ιδιαίτερα αμφισβητούμενης πρακτικής, καθώς αναφέρονται κατά βάση στις ηθικές της προεκτάσεις.

Εντούτοις, πρόσφατα αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητα της σωματικής τιμωρίας στη μείωση ακατάλληλων συμπεριφορών και έχουν διαπιστώσει ότι, εκτός από τα ηθικά και ψυχολογικά επιχειρήματα ενάντια στη χρήση της, η μέθοδος αυτή δεν μπορεί να στηρίξει τη χρήση της ως αποτελεσματικού μέσου (Docking, 1982· Doyle, 1989· Maurer & Wallerstein, 1984).

- Αποβολή από το σχολείο. Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες δεν έχουν τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής ως μέσου βελτίωσης της συμπεριφοράς των μαθητών (Doyle, 1989). Όπως μάλιστα επισημαίνει ο Slee (1986), η αποβολή δεν βοηθάει τον μαθητή που αποβλήθηκε, ούτε και τους υπόλοιπους μαθητές, επειδή το σχολείο απλά «ξεφορτώνεται» τους ενοχλητικούς μαθητές, χωρίς να αποτρέπει ή να περιορίζει την εκ νέου εμφάνιση προβλημάτων.

Το κλίμα της τάξης

Η αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποδεικνύεται πολύ σημαντική, καθώς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής αποκαλύπτονται πληροφορίες που αφορούν τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα που έχει ο ένας για τον άλλον (Kyriacou, 1997). Σύμφωνα με τον Carl Rogers (1994), το ιδανικό κλίμα της τάξης δεν σχετίζεται τόσο με τη στείρα γνώση, αλλά με το επίπεδο αυτοσεβασμού και αυτοπεποίθησης ως αποτελέσματος αυτής της γνώσης. Συγκεκριμένα, ο Rogers αναφέρεται σε μια ανθρωπιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία συνοψίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές:

1. Επικρατεί η αντίληψη του ατόμου ως «όλου», με αναφορά σε μια ολιστική σύνθεση πνεύματος, σώματος και συναισθημάτων
2. Δίνεται έμφαση στην προσωπική ανέλιξη, ώστε το άτομο να φτάνει σε υψηλότερα επίπεδα υγείας, δημιουργικότητας και αυτο-εκπλήρωσης.
3. Να καταβάλλεται, προσπάθεια τέτοια ώστε το άτομο να έχει πλήρη και αντικειμενική συνείδηση του κόσμου γύρω του, αλλά ακόμη πιο σημαντικά, του ίδιου του εαυτού.

4. Να δίνεται έμφαση στην προσωπική επιλογή. Να αποκτήσει το άτομο την ικανότητα να επιλέγει και να μπορεί να αποδέχεται τις συνέπειες των επιλογών του.

Μία ιδιαίτερος σημαντική παράμετρος σε μια «ανθρωπιστική» αίθουσα θα ήταν η ενεργητική διδασκαλία και μάθηση. Δεν πρέπει μόνο ο μαθητής να δείχνει σεβασμό στον δάσκαλο, αλλά και το αντίθετο, πράγμα το οποίο αποδεικνύεται πολύ σημαντικό. Σε παλαιότερη έρευνα του Walberg (1967, φάνηκε ότι οι δάσκαλοι που ήταν περισσότερο ανεξάρτητοι και είχαν ανάγκη για δύναμη και θέληση για αλλαγή δημιουργούσαν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, με μαθητές αρκετά ενωμένους. Οι δάσκαλοι πάλι που ήταν πιο επεμβατικοί είχαν μεν τον έλεγχο της τάξης, αλλά οι μαθητές δεν ήταν και τόσο ενωμένοι. Στον αντίποδα και των δύο αυτών περιπτώσεων βρίσκονται οι δάσκαλοι που ήταν εγωκεντρικοί, με αποτέλεσμα να έχουν μια εντελώς αποδιοργανωμένη τάξη. Τα πορίσματα αυτά ενισχύουν για μια φορά ακόμη την πεποίθηση ότι η προσωπικότητα του δασκάλου διαδραματίζει ίσως τον σημαντικότερο ρόλο στο κλίμα που θα επικρατήσει στην τάξη και θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στις περιπτώσεις εκείνες που επιδιώκεται βελτίωση του κλίματος της τάξης.

Σχεδιασμός της Διαχείρισης της Συμπεριφοράς

Ο προγραμματισμός και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές διαδικασίες, καθώς θέτουν τα πλαίσια για μια συνεπή προσέγγιση στη διδασκαλία θετικών συμπεριφορών στους μαθητές, παρέχουν έναν κατάλληλο τρόπο τεκμηρίωσης της προόδου, ενώ παράλληλα διευκρινίζουν στους δασκάλους τις συγκεκριμένες ευθύνες που έχουν απέναντι στους μαθητές τους. Όπως σημειώθηκε ήδη, αρκετοί μαθητές απλά δεν αντιλαμβάνονται τη σύνδεση ανάμεσα στο επίπεδο προσπάθειας που καταβάλλουν και τα αποτελέσματα που βιώνουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Anderson & Prawat, 1983).

Οι μαθητές αυτοί προφανώς έχουν «εξωτερική έδρα ελέγχου», καθώς δεν πιστεύουν ότι διαθέτουν την ικανότητα να επηρεάσουν τα γεγονότα. Ωστόσο, όταν οι μαθητές διδάσκονται να αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους στην προσωπική τους προσπάθεια, τότε σημειώνουν σημαντική βελτίωση τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς (1) μαθαίνουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να κρίνουν την καταλληλότητά της, (2) θέτουν στόχους για τον εαυτό τους, και (3) μαθαίνουν να αντιμε-

τωπίζουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται μέσα στην τάξη (Emmer και συν., 2000).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι ιδιαίτερα καθοριστικός. Οι εκπαιδευτικοί είναι αρμόδιοι για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, την εφαρμογή των όποιων παρεμβάσεων και τη θέσπιση κανόνων και διαδικασιών εντός της τάξης. Επιπρόσθετοι ρόλοι περιλαμβάνουν επίσης την παρατήρηση, τον έλεγχο και την καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών (Mayer, 2003).

Οι στρατηγικές που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αποτελεσματικές στα αρχικά στάδια εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών, και όταν αντιμετωπίζουν λιγότερο σημαντικά προβλήματα. Παράλληλα, οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε συνάρτηση με τους θεσπισμένους κανόνες και τις διαδικασίες της σχολικής τάξης (Lewis & Sugai, 1999).

Μια σημαντική διάσταση στη διαχείριση της συμπεριφοράς αποτελεί η ανάπτυξη τρόπων επικοινωνίας με τους μαθητές, που περιλαμβάνουν την υπενθύμιση των προσδοκιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Το επίμονο κοίταγμα ή η απλή παρατήρηση αποτελούν μέσα προσέλευσης της προσοχής των μαθητών και ένδειξη ότι κάποια συμπεριφορά είναι ενοχλητική. Ομοίως, τα μέσα αυτά μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών. Οι τεχνικές που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι μη λεκτικές, όπως είναι η οπτική επαφή, οι σωματικές χειρονομίες, το χτύπημα της έδρας, οι εκφράσεις του προσώπου ή η στάση του σώματος. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε να μην εκδηλώνουν συμπεριφορές οι οποίες θα υποβιβάζουν τους μαθητές στα μάτια των συμμαθητών τους (Albert, 1996· Emmer και συν., 2000).

Επίσης, οι Brophy (1983) και Gottfredson (1986, 1988) έχουν επισημάνει ότι η χρήση ομαδικών δομών εκμάθησης μπορεί να αυξήσει τη δέσμευση των μαθητών στον στόχο, να εξοικειώσει τους μαθητές με τα οφέλη που απορρέουν από την ομαδική εργασία και να μειώσει τις εντάσεις που προκύπτουν κάποιες φορές ανάμεσα στους μαθητές ή σε ομάδες μαθητών, περιορίζοντας ταυτόχρονα τις ακατάλληλες συμπεριφορές από τη μεριά τους.

Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες είναι η συσχέτιση του αυτοσεβασμού και της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Παπαθεοφίλου και συν., 1989). Αν και μία τέτοια συσχέτιση θεωρείται αυτονόητη, ορισμένες μελέτες (π.χ. Eaton, 1997· Kohn, 1994· Moore, 1993) έχουν αμφισβητήσει την ουσιαστική σχέση των δύο αυ-

τών παραγόντων. Ακόμα κι αν η εστίαση της προσοχής των εκπαιδευτικών στην αύξηση του αυτοσεβασμού των παιδιών μπορεί να μην οδηγεί πάντα στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, είναι πλέον σχεδόν σίγουρο ότι, εάν οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την παράμετρο του αυτοσεβασμού των παιδιών, η απόδοση των παιδιών είναι προφανές ότι δεν θα βελτιωθεί.

Έχει φανεί ότι τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα αυτοσεβασμού είναι πιθανότερο να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Edwards, 1994). Ο Kohn (1994) θίγει το ζήτημα αυτό σε άρθρο του, που ουσιαστικά αντικρούει τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στον αυτοσεβασμό και τη συμπεριφορά στην τάξη. Συγκεκριμένα, ισχυρίζεται ότι «είναι πολύ πιθανό τα παιδιά που αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους να μην παρουσιάζουν και θετική συμπεριφορά μέσα στην τάξη ή να μην ενδιαφέρονται για τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά εκείνα που αμφιβάλλουν για την αξία τους είναι ακόμα πιθανότερο να είναι έτσι» (σελ. 272).

Διαχείριση των Συγκρούσεων

Στα πλαίσια της διαχείρισης των προβλημάτων της σχολικής τάξης, αξίζει να γίνει αναφορά στο θέμα των συγκρούσεων που παρουσιάζονται μέσα στη σχολική τάξη, τις οποίες οι δάσκαλοι καλούνται να επιλύσουν, ώστε να διατηρηθεί ένα αρμονικό κλίμα διδασκαλίας και εκμάθησης. Ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να αντιμετωπιστούν οι συγκρούσεις μέσα στη σχολική τάξη έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα τους επιστήμονες, που συνεχώς αναζητούν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων (Ayers, Clarke, & Murray, 2000· Blum, 2001).

Επιπρόσθετα, η έννοια της διαχείρισης των συγκρούσεων έχει χρησιμοποιηθεί, για να καλύψει ένα σημαντικό εύρος προβλημάτων με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, τα προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να περιλαμβάνουν τη διδασκαλία ατομικών δεξιοτήτων, στρατηγικές διαπραγμάτευσης, καθώς και στρατηγικές πρόληψης της βίας. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, από το δημοτικό μέχρι το λύκειο, για να βοηθήσουν μαθητές, δασκάλους και διευθυντές σχολείων, αλλά και τους ίδιους τους γονείς, ώστε να επιλύουν αποτελεσματικά συγκρούσεις που βιώνουν σε διάφορες περιστάσεις της ζωής τους (Sorcinelli, 1994).

Γενικά, η έννοια της αντιμετώπισης των συγκρούσεων αναφέρεται στα προγράμματα που διδάσκουν στα άτομα δεξιότητες για την παρεμπόδιση, τη

διαχείριση και την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων. Συνήθως, η διαμεσολάβηση ανάμεσα στους μαθητές που έχουν διαφορές μεταξύ τους αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των προγραμμάτων αντιμετώπισης των συγκρούσεων, που βασίζονται στην πρόληψη και την ενίσχυση υγιών κοινωνικών προτύπων στους μαθητές. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται προγράμματα επίλυσης και διαχείρισης των συγκρούσεων ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους, τη διεύθυνση του σχολείου και τους γονείς (Algozzine & Kay, 2002).

Αν και τα προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων εμφανίζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, ωστόσο διαθέτουν μια κοινή θεωρητική βάση και χρησιμοποιούν τα ίδια πρότυπα επίλυσης των προβλημάτων. Στη βάση των προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων βρίσκεται η αντίληψη ότι η σύγκρουση συνιστά ένα εγγενές χαρακτηριστικό στις σχέσεις των ανθρώπων και εμφανίζεται καθημερινά στη ζωή όλων, αν και σε διαφορετικό βαθμό.

Άρα, η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητα κάτι αρνητικό. Κατ' ουσίαν, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η σύγκρουση είναι που καθιστά την έκβασή της θετική ή αρνητική. Εάν η σύγκρουση αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά, είναι δυνατό να αποτελέσει μια θετική εμπειρία μάθησης. Στις περιπτώσεις εκείνες όμως που αντιμετωπίζεται αναποτελεσματικά, ενδέχεται γρήγορα να κλιμακωθεί και να μετατραπεί σε σωματική ή ψυχολογική βία (Atkinson & Hornby, 2002· Kuhlenschmidt & Layne, 1999).

Οι μαθητές αφομοιώνουν συνεχώς νέες δεξιότητες. Αν και η σύγκρουση αποτελεί ένα εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, πολλά παιδιά ωστόσο στερούνται από τις απαραίτητες δεξιότητες, για να επιλύσουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που παρουσιάζονται στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνική τους ζωή. Τα προγράμματα διαχείρισης και αντιμετώπισης συγκρούσεων έχουν καταλήξει ότι οι μαθητές μπορούν γρήγορα να εξοικειωθούν με τη χρήση ορισμένων αποτελεσματικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, και ιδιαίτερα εάν τους δοθεί η ευκαιρία να εξασκήσουν τις νέες αυτές δεξιότητες (Ayers, Clarke, & Murray, 2000).

Επιπλέον, ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες αυτές και έξω από τα στενά πλαίσια του σχολείου, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να παρατηρούν τους συμμαθητές τους και τους ενηλίκους να χρησιμοποιούν τις αντίστοιχες δεξιότητες που οι ίδιοι σταδιακά αναπτύσσουν. Η απόκτηση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης των συγκρούσεων ουσιαστικά ενθαρρύνει τα άτομα να αναλάβουν την ευθύνη για τις δικές τους συγκρούσεις, καθώς και για την επίλυση των συγκρούσεων αυτών (Algozzine & Kay, 2002).

Στην ιδανική περίπτωση, οι μαθητές, το διδακτικό προσωπικό, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας που εργάζονται με νέους ανθρώπους θα πρέπει κανονικά να έχουν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Αν και κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα άμεσα εφικτό, θα πρέπει ωστόσο να αποτελεί έναν μακροπρόθεσμο στόχο τόσο για το σχολείο όσο και για την τοπική κοινωνία. Όσο περισσότερα άτομα διαθέτουν δεξιότητες αντιμετώπισης των συγκρούσεων, τόσο πιθανότερο είναι οι δεξιότητες αυτές να ενθαρρύνονται και να χρησιμοποιούνται σε συγκρουσιακές καταστάσεις (Parten, 1993).

Η σύνδεση των προγραμμάτων αντιμετώπισης σχολικών συγκρούσεων με άλλα σχολικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την πρόληψη της βίας, των προκαταλήψεων, και της χρήσης αλκοόλ ή ναρκωτικών ουσιών είναι δυνατόν να βοηθήσει ιδιαίτερα τους νέους να λαμβάνουν τις ορθές αποφάσεις, όταν αντιμετωπίζουν διαφωνίες, πιέσεις ή βία από άλλους συμμαθητές τους ή από άλλα άτομα του οικογενειακού ή κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Atkinson & Hornby, 2002). Στα πλαίσια κάποιου προγράμματος διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη, οι δάσκαλοι ιδιαίτερα χρήσιμο θα είναι να περιλαμβάνουν δεξιότητες επίλυσης συναισθηματικών συγκρούσεων, ώστε να παρέχουν σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να κατανοούν και να αναλύουν τη σύγκρουση, να αναγνωρίζουν τον ρόλο των αντιλήψεων και των προκαταλήψεών τους, να προσδιορίζουν τα συναισθήματά τους και τους παράγοντες που τους προκαλούν συναισθηματικές εντάσεις, να χειρίζονται τον θυμό και άλλα αρνητικά συναισθήματα, να βελτιώνουν τις δεξιότητες λεκτικής τους επικοινωνίας και την ικανότητα τους να ακούνε τους άλλους, να αναγνωρίζουν τα κοινά συμφέροντα, να βρίσκουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα, να αξιολογούν τις συνέπειες των διαφορετικών επιλογών τους και να συναινούν με τις λύσεις που λαμβάνει συλλογικά η τάξη (Barrow, 2002).

Οι δάσκαλοι γενικά αναφέρουν ότι η εισαγωγή μεθόδων επίλυσης συγκρούσεων στα προγράμματα διδασκαλίας βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τη σύνδεση ανάμεσα στο σχολικό και τον πραγματικό κόσμο (Sorcinelli, 1994). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εντάξουν με δημιουργικό τρόπο στη διδασκαλία τους μια σειρά θεμάτων που σχετίζονται με την επίλυση των συγκρούσεων. Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένα παραδείγματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων (Algozzine & Kay, 2002· Beaudoin & Taylor, 2004· Belvel & Jordan, 2003· Carbone, 1999).

Τέχνες: Οι διαφορετικές προοπτικές και τα διαφορετικά συναισθήματα,

οι προκαταλήψεις και η αντιπαράθεση αποτελούν μερικές από τις έννοιες που περιλαμβάνει η αντιμετώπιση των συγκρούσεων και που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παραγωγής ή της μελέτης κάποιας τέχνης.

Υγεία: Οι μαθητές είναι σε θέση να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες χειρισμού των συναισθημάτων τους με υγιή τρόπο, αντίστασης απέναντι σε οτιδήποτε θεωρείται μη υγιές, καθώς και αναγνώρισης και αξιολόγησης των ποικίλων συνεπειών κατά την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

Γλώσσα: Η συνολική προσέγγιση της γλώσσας αποτελεί ιδανικό πεδίο για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων.

Ανάγνωση: Στα σχολεία όπου λειτουργούν προγράμματα διαχείρισης των συγκρούσεων, οι μαθητές καλούνται να μεσολαβήσουν ανάμεσα σε φανταστικούς χαρακτήρες που εκφράζουν διαφωνίες. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων για τις ιστορίες, οι μαθητές αναλύουν και προσδιορίζουν τα πρωταρχικά αίτια των συγκεκριμένων συγκρούσεων, καθώς επίσης δίνουν επιλογές και λύσεις για τις συγκρούσεις που προέκυψαν. Η όλη αυτή διαδικασία παρέχει στους μαθητές μια πολύτιμη ευκαιρία συζήτησης και εκμάθησης.

Ομιλία: Η ομιλία κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι υπόλοιποι να κατανοούν τι θέλει να πει ακριβώς ο κάθε μαθητής, ενισχύεται εύκολα από δραστηριότητες, όπως οι προφορικές παρουσιάσεις, στις οποίες οι μαθητές εξηγούν τους όρους ενός παιχνιδιού που κάποιος έχει εφεύρει ή περιγράφουν ένα σχέδιο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι υπόλοιποι να μπορούν να τό ζωγραφίζουν.

Μαθηματικά: Η μαθηματική επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει την ανάγνωση και διατύπωση του προβλήματος, την ανάλυση και διερεύνηση του προβλήματος, την επιλογή των στρατηγικών επίλυσης και εφαρμογής των λύσεων και τον έλεγχο και την ερμηνεία των λύσεων, ώστε ο μαθητής να διασφαλίζει ότι οι λύσεις είναι σωστές. Ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές του να εφαρμόσουν δεξιότητες και γνώσεις που χρησιμοποιούνται στην επίλυση των συγκρούσεων, για να δώσουν τη λύση σε κάποιο πρόβλημα.

Για παράδειγμα, ένα πρόβλημα αφορά την επίλυση κάποιας σύγκρουσης, κατά την οποία ένα παιδί έχει δανειστεί χρήματα από κάποιο φίλο του, αλλά αδυνατεί να τά επιστρέψει τη συμφωνημένη ημερομηνία. Η επίλυση ενός τέτοιου προβλήματος μπορεί να περιλαμβάνει τον υπολογισμό κάποιου τόκου, καθώς επίσης το να ζητήσει «συγγνώμη» ή ένα εναλλακτικό σχέδιο πληρωμής.

Μουσική: Η έννοια της αντιμετώπισης κάποιας σύγκρουσης μπορεί να

ενισχυθεί μέσω του τραγουδιού και να διδαχθεί μέσω των αρχών της αρμονίας και της συμφωνίας. Το λυρικό γράψιμο προσφέρει στους σπουδαστές την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις έννοιες της αντιμετώπισης των συγκρούσεων με ενδιαφέροντες και διασκεδαστικούς τρόπους.

Φυσική αγωγή: Η φυσική αγωγή παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να βιώσουν και να συζητήσουν μεταξύ τους τις διαφορές τους σε αθλήματα συναγωνισμού. Αποτελεί έναν ιδανικό τρόπο για τους μαθητές να μάθουν ότι οι κανόνες συνεργασίας μπορούν να οδηγήσουν σε ένα κλίμα δημιουργικού συναγωνισμού για την επίτευξη κοινών στόχων.

Κοινωνικές επιστήμες: Οι δάσκαλοι μπορούν να ζητήσουν από τους μαθητές να αναλύσουν τοπικές, πολιτικές, πολιτιστικές, εθνικές ή διεθνείς συγκρούσεις και να συζητήσουν τις πιθανές στρατηγικές επίλυσής τους. Η σύγκρουση μπορεί να προέρχεται από κάποιο τρέχον γεγονός της επικαιρότητας ή από συγκεκριμένο περιστατικό τού παρελθόντος που αναφέρεται στα βιβλία του σχολείου.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Abdel, H., & Ahmed, A. (1978). Employee affective responses to organizational stress: moderating effects of job characteristics. *Personnel Psychology*, **31**, 561-79.
- Albert, L. (1996). *A teacher's guide to cooperative discipline*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Algozzine, B., & Kay, P. (2002). *Preventing problem behaviors: A handbook of successful prevention strategies*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press: Council for Exceptional Children.
- Anderson, L. M., & Prawat, R. S. (1983). Responsibility in the classroom: a synthesis of research on teaching self-control. *Educational Leadership*, **40**, 7, 62-66.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, **21** (7), 682-690.
- Atkeson, B. M., & Forehand, R. (1979). Home-based reinforcement programs designed to modify classroom behavior: a review and methodological evaluation. *Psychological Bulletin*, **86** (6), 1298-1308.
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. New York: Routledge/Falmer.
- Ayers, H., Clarke, D., & Murray, A. (2000). *Perspectives on behaviour: A practical guide to effective interventions for teachers* (2nd ed.). London: David Fulton.
- Ayers, W., Dohrn, B., & Ayers, R. (2001). *Zero tolerance: Resisting the drive for punishment in our schools: A handbook for parents, students, educators, and citizens*. New York: New Press.
- Barratt, P. (2000). *Developing pupils' social communication skills: Practical resources*. London: David Fulton.
- Barrow, G. (2002). *Delivering effective behaviour support in schools: A practical guide*. London: David Fulton.
- Beaudoin, M., & Taylor, M. (2004). *Creating a positive school culture : How principals and teachers can solve problems together*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Belvel, P., & Jordan, M. M. (2003). *Rethinking classroom management: Strategies for prevention, intervention, and problem solving*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Blum, P. (2001). *A teacher's guide to anger management*. New York: Routledge/Falmer.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, **83** (4), 265-285.
- Brophy, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, **18** (2), 182-194.

- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, **65**, 49-67.
- Bounton, M., & Bounton, C. (2005). *Preventing and solving discipline problems*. +: ASCD, USA.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, **7**, 197-209.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation* (4th ed.). Chichester: Wiley.
- Canter, L., & Canter, M. (1993). *Succeeding with difficult students: New strategies for reaching your most challenging students*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Carbone, E. (1999). Student behaving badly in large classes. In S.M. Richardson (Ed.) *Promoting civility: A teaching challenge* (pp. 35-43). New Directions for Teaching and Learning Vol. 77. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **56**, 267-283
- Georgas, J., & Giakoumaki, E. (1984). Psychosocial stress, symptoms and anxiety of male and female teachers in Greece. *Journal of Human Stress*, **10**, 191-7.
- Chaplain, R. (2003). *Teaching without disruption in the primary school: A model for managing pupil behaviour*. London: RoutledgeFalmer.
- Charles, C. M. (2003). *Building Classroom Discipline* (5th edition). New York: Longman.
- Cotton, K., & Savard, W. G. (1982). *Student discipline and motivation: research synthesis*. Northwest Regional Educational Laboratory, 22, 170-184.
- DiGiulio, R. C. (2000). *Positive classroom management: A step-by-step guide to successfully running the show without destroying student dignity* (2nd ed.). Thousand Oak, CA: Corwin Press.
- Docking, J. (1982). The impact of control and management styles on young children in the early years of schooling. *Early Childhood Development and Care*, **8**, 239-252.
- Doyle, W. (1989). Classroom Management Techniques. In O.C. Moles (Ed.), *Strategies to reduce student misbehavior* (pp. 11-31). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Duke, D. L. (1989). School organization, leadership, and student behavior. In O.C.

- Moles (Ed.), *Strategies to reduce student misbehavior* (pp. 31-62). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Hui, E., K., P., & Chan, D., W. (1996). Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers. *British Journal of Guidance and Counselling*, **24** (2), 199-211(13).
- Eaton, M. (1997). Positive discipline: fostering the self-esteem of young children. *Young Children*, **52** (6), 43-46.
- Edwards, C. (1994). Learning and control in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, **21** (4), 340-346.
- Elliott, S. N. (1986). Children's ratings of the acceptability of classroom interventions for misbehavior: findings and methodological considerations. *Journal of School Psychology*, **24**, 23-35.
- Emmer, E. T. (1982). *Management strategies in elementary school classrooms*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, **38** (4), 342-347.
- Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Martin, J. (1983). *Improving junior high classroom management*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education.
- Emmer, E., Evertson, C., & Worsham, M. (2000). *Classroom management for secondary teachers*. (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Englander, M. E. (1987). *Strategies for classroom discipline*. London: Praeger Publishers.
- Evertson, C. M. (1985). Training teachers in classroom management: an experimental study in secondary school classrooms. *Journal of Educational Research*, **79** (1), 51-58.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: an experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, **83** (2), 173-188.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, **56**, 595-606.
- Fuhr, D. (1993). Effective classroom discipline: Advice for educators. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, **76** (549), 82-86.
- Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, **17** (2), 227-242.
- Griffith J., Steptoe A., & Cropley M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, **69** (4), 517-531(15).
- Gottfredson, D. C. (1986). An empirical test of school-based environmental and

- individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior. *Criminology*, **24** (4), 705-731.
- Gottfredson, D. C. (1987). An evaluation of an organization development approach to reducing school disorder. *Evaluation Review*, **11** (6), 739-763.
- Gottfredson, D. C. (1989). Developing effective organizations to reduce school disorder. In O.C. Moles (Ed.), *Strategies to reduce student misbehavior* (pp.87-104). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- Gottfredson, D. G., Karweit, N. L., & Gottfredson, G. D. (1989). *Reducing disorderly behavior in middle schools*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Grossman, H. (2000). *Emotional and behavioral problems in the classroom: A memoir*. Springfield: C.C. Thomas.
- Grossman, H. (2004). *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools* (3rd ed.). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Hanson, R. (1998). *Developing a classroom management repertoire*. Classroom Management. +: ASCD.
- Hardin, C. J. (2004). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Harper, S., & Epstein, J. (1989). *Corporal punishment in schools*. Malibu, CA: National School Safety Center.
- Ito, M. (2000). Burnout among teachers: Teaching experience and type of teacher. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **48**, 12-20.
- Jones, F. H. (1979). The gentle art of classroom discipline. *National Elementary Principal*, **58**, 26-322.
- Kantas, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E. Vassilaki, S. Triliva, and E. Besevegis (Eds), *Stress, Anxiety and Intervention*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 217-29. +
- Kerr, M. M., & Nelson, M. C. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kuhlenschmidt, S.L., & Layne, L.E. (1999). Strategies for dealing with difficult behavior. In S.M. Richardson (Ed.) *Promoting civility: A teaching challenge* (pp. 45-57). *New Directions for Teaching and Learning Vol. 77*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kyriacou, C., (2001). *Effective teaching in schools. Theory and Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, **29** (4), 299-306.

- Kyriacou, C. & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, **55**, 61-4.
- Lasley, T. J., & Wayson, W. W. (1982). Characteristics of schools with good discipline. *Educational Leadership*, **40** (3), 28-31.
- Leach, D. J., & Byrne, M. K. (1986). Some “spill-over” effects of a home-based reinforcement programme in a secondary school. *Educational Psychology*, **6** (3), 265-276.
- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). *Safe schools: School-wide discipline practices*. Reston, VA: Council for Children with Behavior Disorders.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2003). *Classroom management: Models, applications, and cases*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Maurer, A., & Wallerstein, J. S. (1984). The influence of corporal punishment on learning: a statistical study. In A. Maurer, & J. S. Wallerstein (Eds.), *Corporal Punishment. Three Works* (pp. 254-308). California: The Committee to End Violence Against the Next Generation.
- Maureen, F., Dollard, A., Winefield, H., & Winefield, R. (2003). *Occupational stress in the service professions*. London: Taylor & Francis.
- Mayer, R. (2003). *Learning and Instruction*. New Jersey: Pearson Education.
- National Audit Office (1995). *Report on teachers retiring early (appropriation account for DfE, ref. HC15-8)*. London: HMSO.
- Nelson, J., Lott, L., & Glenn, H. (1997). *Positive discipline in the classroom*. Rocklin, CA: Prima.
- O’Hagan, F. J., & Edmunds, G. (1982). Pupils’ attitudes toward teachers’ Strategies for controlling disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, **52**, 331-340.
- Olsen, G. W., & Fuller, M. L. (2003). *Home-school relations: Working successfully with parents and families* (2nd ed.). London: Allyn and Bacon.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελogiάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική διαταραχή και σχολική απόδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, **1** (3), 211-229.
- Parten, D. (1993). Responding to student disruptions: incorporating supported education. *Journal of American College Health*, **41**, 227-229.
- Passchier, J., & Orlebeke, J. F. (1985). Headaches and stress in schoolchildren: an epidemiological study. *Cephalgia*, **5** (3), 167-176.
- Offerman, L.R., & Armitage, M.A. (1993). Stress and the woman manager: sources, health outcomes and interventions. In E.A. Fagenson (Ed.), *Women in Management: Trends, Issues and Challenges in Managerial Diversity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Polychroni, F., Antoniou, A.-S., & Walters, B. (2000). *Sources of stress and profes-*

- nal burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Presented at ISEC.
- Quinn, M. M., Oscher, D., Warger, C., Hanley, T. V., Bader, B. D., & Hoffman, C. C. (2000). *Teaching and working with children who have emotional and behavioral challenges*. Longmont, CO: Sopris West.
- Render, G., Padilla, J., & Krank, H. (1989) Assertive discipline: A critical review and analysis. *Teachers College Record*, **90** (4), 607-630.
- Rogers, B. (2004). *How to manage children's challenging behaviour*. London: Paul Chapman Pub.
- Rogers, B., & Freiberg, H., J. (1994). *Freedom to learn* (3rd edition). New York: Merrill.
- Short, P. M. (1988). Effectively disciplined schools: three themes from research. *NASSP Bulletin*, **72** (504), 1-3.
- Slee, R. (1986). Integration: the disruptive student and suspension. *The Urban Review*, **18** (2), 87-103.
- Smedley, S. R., & Willower, D. J. (1981). Principals' pupil control behavior and school robustness. *Educational Administration Quarterly*, **17** (4), 40-56.
- Sorcinielli, M.D. (1994). Dealing with troublesome behaviors in the classroom. In K.W. Prichard & R.M. Sawyer (Eds.) *Handbook of college teaching: Theory and Applications* (pp. 365-173). Westport, CT: Greenwood Press.
- Stallings, J. A., & Mohlman, G. C. (1981). *School policy, leadership style, teacher changes, and student behavior in eight schools*. Mountain View, CA: Stallings Teaching and Learning Institute.
- 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.
- Starr, L. (1999). Creating a Climate for Learning: Effective Classroom Management Techniques. *Education World*, August 23.
- Strother, D. B. (1985). Practical applications of research. *Phi Delta Kappan*, **66** (10), 725-728.
- Sugai, G., & Lewis, T. J. (1999). *Developing positive behavioral support for students with challenging behaviors*. Reston, VA: Council for Children with Behavior Disorders.
- Tauber, R. T. (1999). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Westport, CT. Bergin & Garvey.
- Taylor, B. W. (1987). *Classroom discipline: A system for getting the school administrator to see classroom discipline problems your way*. Dayton, OH: Souther Hills Press.
- Taylor, G. R., & Nixon, L. (2004). *Practical application of classroom management theories into strategies*. Lanham, Md: University Press of America.
- Τριλιββα, Σ., & Chimienti, G. (1996). Προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων για παι-

- διά του Ελληνικού Δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογικά Θέματα*, **7**, 52-65.
- Visser, J. (2000). *Managing behaviour in classrooms*. London: David Fulton.
- Wayson, W. W., DeVoss, G. G., Kaeser, S. C., Lasley, T., & Pinnell, G. S. (1982). *Handbook for developing schools with good discipline*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Wayson, W. W., & Lasley, T. J. (1984). Climates for excellence: Schools that foster self-discipline. *Phi Delta Kappan*, **65** (6), 419-421.
- Walberg, H. J. (1968). Teacher personality and classroom climate. *Psychology in the School*, **5**, 163-169.
- Wiley, C. (2000). A synthesis of research on the causes, effects and reduction strategies of teacher stress. *Journal of Instructional Psychology*, **27**, 131-140.
- Willen, W. (2004). *Dynamics of effective secondary teaching* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Wolfgang, C. H. (2005). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers* (6th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Young, B. (1978). Anxiety and stress - How they affect teachers. *NASSP Bulletin*, **62**, 78-84.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). Η σχολική ψυχολογία ως επιστήμη και επάγγελμα: Σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές στο διεθνή και ελληνικό χώρο. *Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος, Θέματα Εκπαιδευτικής και Σχολικής Ψυχολογίας*, **10** (4), 415-436.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, **14-15**, 107-143.