

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ «ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΚΑΣΤΑΝΟΣ»
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΡΑΚΗΣ)
ΠΕΚ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ

Πανελλήνιο Συνέδριο
Διδασκαλεία:
παρελθόν, παρόν και μέλλον



Αλεξανδρούπολη, 29 και 30 Μαΐου 2009

Επιμέλεια
Καθηγήτρια Ελένη Ταρατσόρη

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ

Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ «ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΚΑΣΤΑΝΟΣ»
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΡΑΚΗΣ)
ΠΕΚ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ:
ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ
29 και 30 Μαΐου 2009

Επιμέλεια
Καθηγήτρια Ελένη Ταρατόρη

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ

Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Σελιδοποίηση: *Μιχάλης Νόττας*

Αριθμός Εκτύπωσης: 1414

ISBN 978-960-467-141-0

© 2009

Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
Κων. Μελενίκου 5, Τ.Κ. 546 35, Θεσσαλονίκη
Τηλ. 2310 208.540, Fax 2310 245.541
Web: <http://www.kyriakidis.gr>

Αθήνα: Κεντρικό Αρσάκειο Μέγαρο,
Στοά του Βιβλίου,
Πεσμαζόγλου 5, Τ.Κ. 105 64
τηλέφωνο και fax: 210 32.11.097

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Πάντως, κατά το Ν.2121/1993 και τη διεθνή σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν.100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο, (ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο), τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια εκδότη.

γνωση και παρέμβαση)	499
Όλγα Μακρή, Αργύρης Ήργης, Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ανάμεσα σε δυο νόμους (Ν.2817/14-3-2000 – Ν 3699/ 2-10-2008)	515

Θεματική Ενότητα: Προσχολική Αγωγή

Νικόλαος Ρέλλος, Ιωάννα Παντελίδου, Ελεύθερος χρόνος των παιδιών και εκτός σχολείου εκπαιδευτικές δραστηριότητες	531
Έφη Γώτη, Κώστας Ντίνας, Το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας και οι πρακτικές των νηπιαγωγών	545
Κυριακή Βέλκου, Αξιοποίηση της Τέχνης στο Νηπιαγωγείο	559

Θεματική Ενότητα: Σχολική Παιδαγωγική

Κωνσταντίνος Ντίνας, Αναστάσιος Ξανθόπουλος, Η μεθοδολογία της διδασκαλίας γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου	573
Ιωάννης Βασιλαράκης, Περί δικαιωμάτων του κειμένου, του μαθητή και του δασκάλου στην ώρα της λογοτεχνίας. Ο όποιος τελευταίος αφήσει ανοιχτή την πόρτα	585
Παρασκευή Σαχινίδου, Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στη σχολική τάξη	597
Παρασκευάς Παρασκευάς, Ηλεκτρικό κύκλωμα: Εναλλακτικές ιδέες/αντιλήψεις μαθητών Στ' Δημοτικού	611
Δημήτρης Σιδηρόπουλος, Εκπαίδευση μαθητών στη λειτουργική χρήση στρατηγικών γνωστικής επεξεργασίας: συμβολή στην κοινωνικο-παιδαγωγική αντιμετώπιση του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο Σχολείο	623
Βασιλική Φούρναρη, Η δημιουργία τεχνικών διδασκαλίας λεξιλογίου – διαγράμματα και παιχνίδια	635

Θεματική Ενότητα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ιωάννα Λέμα, Αλεξία Καπραβέλου, Μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες: μια πρόκληση για τα πανεπιστημιακά διδασκαλεία	649
Κωνσταντίνος Κεραμάρης, Ευγενία Μπαρμπαγιάννη, Η διαπολιτισμική αγωγή ως μοναδική απάντηση στην αφομοιωτική διάθεση της κυρίαρχης κουλτούρας των χωρών υποδοχής απέναντι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πληθυσμών διασποράς	659
Νέλλη Ζαφειριάδου, Προσεγγίζοντας το «άλλο»: Το θέατρο στην ξένη γλώσσα ως μέσο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας	675

Εκπαίδευση μαθητών στη λειτουργική χρήση στρατηγικών γνωστικής επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών: συμβολή στην κοινωνικο-παιδαγωγική αντιμετώπιση του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο

*Δημήτριος Σιδηρόπουλος,
Εκπαιδευτικός, Διδ. Παιδαγωγικής*

Εισαγωγή

Μπροστά στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, η συμβολή της εκπαίδευσης παραμένει -αν δεν ενισχύεται- καθ' όλα σημαντική και αποφασιστική στην επίτευξη της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης των μαθητών, η οποία εκπληρώνεται μέσω της εσωτερίκευσης πολιτισμικών αξιών, προτύπων νορμών και της απόκτησης θεμελιωδών κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων (Κελπανίδης, 2002; Schaffer, 2008). Στον αντίποδα οι μαθητές που δεν κοινωνικοποιούνται έχουν σημαντικά αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν αποκλίνουσες (διασπαστικές, προσκωλυματικές, αντι-κανονιστικές, επαναστατικές, διαγωγής, εναντιωματικές) κοινωνικές συμπεριφορές με σοβαρές μαθησιακές επιπτώσεις στη σχολική τους φοίτηση (Chan & Lau, 1995).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά βρίσκονται σε γνωστική και συναισθηματική απορρύθμιση καθώς δεν ικανοποιούν τις έμφυτες ψυχολογικές τους ανάγκες για επάρκεια, αυτονομία και σύναψη κοινωνικών σχέσεων (Willms, 2003). Μια σημαντικά αποτελεσματική κοινωνικο-παιδαγωγική πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο αποτελεί η εκπαίδευση των μαθητών -μέσω της άμεσης καθοδήγησης και της γνωστικής δια-μεσολάβησης του εκπαιδευτικού- στη λειτουργική χρήση στρατηγικών γνωστικής επεξεργασίας (Ζαφειροπούλου, 2004), ώστε: α) να βελτιώσουν τη μεταγνωστική τους ενημερότητα αναφορικά με τα κίνητρα, τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, β) να εθιστούν στον επανέλεγχο και στην αναδιαμόρφωση συνήθων -αλλά εσφαλμένων- δυσλειτουργικών- γνωστικών διεργασιών (υπερ-γενίκευση, διπολική σκέψη, επιλεκτική αντίληψη, καταστροφολογία, ετικετοποίηση, εμμονή στην αρχική σκέψη), γ) να παράγουν με αυτονομία και να εφαρμόζουν με αμεσότητα εναλλακτικά σενάρια σκέψης και δράσης, όταν χρειάζεται να αντιμετωπίσουν με επάρκεια έντονες θυμικές και συγκρουσιακές καταστάσεις και δ) να αναπτύξουν τις θεμελιώδεις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της αυτογνωσίας, της (λεκτικής) αυτοκαθοδήγησης και της αυ-

τοενίσχυσης σε περιστάσεις σχολικής αποτυχίας και κοινωνικο-συναισθηματικής ανεπάρκειας (Unesco, 1999).

Κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση

Οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο εσωτερικεύουν τυπικές ή άτυπες κανονιστικές-πρότυπες συμπεριφορές και κοινές πολιτισμικές αξίες, εσωτερικεύουν τον κοινωνικό τους ρόλο και δρουν με βάση τις αναμενόμενες προσδοκίες και συμπεριφορές, που αυτός συνεπάγεται (Merton, 1968). Στο κοινωνικό μεσο-σύστημα της εκπαίδευσης οι μαθητές κοινωνικοποιούνται καθώς: α) εντάσσονται στην κοινωνική ομάδα αναφοράς της σχολικής τάξης, β) συνεργάζονται στην οικοδόμηση ενός θετικού κοινωνικο-γνωστικού και ψυχολογικού κλίματος μάθησης, γ) αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και συναισθηματικούς δεσμούς εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και δ) περιορίζουν την εμπλοκή τους σε φαινόμενα συγκρουσιακών καταστάσεων και αποκλινουσών συμπεριφορών (McNamara, & Moreton, 1995).

Με βάση το θεωρητικό αυτό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν, όταν τους εκπαιδεύουν να αποκτήσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, λαμβάνοντας υπόψη τους ποικίλους ατομικούς, γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, που επιδρούν στην κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη, (Jenkins, 1995), στις συναισθηματικές ανάγκες (Μπεζεβέγκης, Παυλόπουλος & Γεωργουλέας, 2002) και στις κοινωνικές τους εμπειρίες. Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνονται: α) η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Mahoney, 2000), β) οι κοινωνικές και ατομικές αφητηριακές προϋποθέσεις μάθησης (Lewis, 1995), γ) οι σχέσεις κοινωνικής ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Cooper & Urton, 1990), δ) οι κοινωνικο-ψυχολογικές δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών στις ρυθμιστικές κοινωνικές νόρμες του σχολείου, εξαιτίας περιορισμένου ρεπερτορίου κοινωνικών δεξιοτήτων (Μπεζεβέγκης, 1995) και ε) η υποκατάσταση αποκλινουσών με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Molnar & Lindquist, 1989).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να εσωτερικεύσουν τις κανονιστικές αρχές και συμπεριφορές στο Σχολείο, όταν συμβάλουν με τις ποικίλες παιδαγωγικο-διδακτικές τους πρακτικές στην ενδυνάμωση και στην ενθάρρυνσή τους (Κόκκος, 2000). Οι μαθητές επιτυγχάνουν την ενδυνάμωση, όταν ικανοποιούν τις έμφυτες ψυχολογικές τους ανάγκες για: α) επάρκεια (ανακάλυψη, μάθηση, δράση στο περιβάλλον, αντιμετώπι-

ση καθημερινών προβληματικών καταστάσεων) και β) αυτονομία (αυτογνωσία, ελευθερία σκέψης, ανεξάρτηση, ψυχοσωματική υγεία, αυτορύθμιση, πρωτοβουλία) (Ronnen, 1992). Οι μαθητές επιτυγχάνουν την ενθάρρυνση, όταν ικανοποιούν την έμφυτη ψυχολογική τους ανάγκη για σύναψη σχέσεων και συναίσθηση του «ανήκειν» στην κοινωνική ομάδα αναφοράς των συνομηθικών και των συμμαθητών τους (επικοινωνία, συναισθήματα ασφάλειας, αποδοχής, αναγνώρισης) (Ryan & Deci, 2000).

Αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο διακρίνονται ως προς τη φύση της σε διασπαστική, προσ-κωλυμματική, αντικοινωνική, αντι-κανονιστική και επαναστατική και ως προς την έντασή τους σε διαγωγής και σε εναντιωματικές διαταραχές (Balsou, 1996; APA, 2005). Οι διαταραχές διαγωγής εκφράζονται με επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (θυμός, μνησικακία, θυματοποίηση, εκδικητικότητα) και οι εναντιωματικές διαταραχές εκφράζονται με προκλητική και εχθρική άρνηση των μαθητών να αποδεχτούν τις υφιστάμενες και οριοθετημένες κοινωνικές νόρμες και αρχές λειτουργίας του σχολείου (Carr & Durand, 1985; Κυρίδης, 1999).

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σχετίζεται με ποικίλους γνωστικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, στους οποίους περιλαμβάνονται: α) η ελλειμματική γνωστική ανάπτυξη, β) η αρνητική κοινωνικοποιητική επίδραση της οικογένειας, γ) ο περιορισμένος κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού, δ) η υιοθέτηση συμπεριφορών με βάση το μοντέλο κόστους-οφέλους και ε) η μίμηση αντι-κοινωνικών προτύπων (Mahoney, 1989; Bandura, 2001; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Ανεξαρτήτως των διαφόρων γνωστικο-κοινωνικών παραγόντων που (αλληλ)επιδρούν, οι μαθητές εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά καθώς αποτυγχάνουν να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα και επάρκεια ποικίλες καθημερινές καταστάσεις της σχολικής ζωής, που τους προξενούν δυσάρεστα ή επώδυνα συναισθήματα (στρες, θυμός, αποτυχία, απογοήτευση, φοβία, στενοχώρια) (Gross & Oschner, 2005).

Διδακτικές πρακτικές αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Οι μαθητές που εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και αδυνατούν να εσωτερικεύσουν τις κοινωνικές νόρμες της σχολικής ζωής: α) βρίσκονται σε γνωστική και συναισθηματική απορρύθμιση, β) δρουν παρορμητικά,

γ) έχουν περιορισμένη αυτογνωσία και χαμηλή αυτοεκτίμηση, δ) είναι επιρρεπείς να μιμηθούν αναπαραγωγικά αντικοινωνικές συμπεριφορές, ε) έχουν έντονη ψυχολογική ανάγκη για επικοινωνία και σύναψη σχέσεων, στ) νοιώθουν ανία και πλήξη, καθώς αισθάνονται κοινωνικο-γνωστικά ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του σχολείου και ζ) έχουν ανεπαρκή κοινωνικο-συναίσθηματική υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και την οικογένειά τους (Owens, 1994; Miller, 1995; Παπακώστας 2000).

Στις διδακτικές πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών συμπεριλαμβάνονται: α) η φυσική και λεκτική προσέγγιση με συναισθήματα αποδοχής, οικειότητας, ενσυναίσθησης και συμπάθειας (Dinkmeyer & Dreikurs, 2000), β) η αύξηση των ευκαιριών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του χρόνου αλληλ-επικοινωνίας (De Vignemont & Singer, 2006), γ) η διαρκής και τακτική πληροφόρηση-ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση αποδεκτών πρότυπων κοινωνικών συμπεριφορών (ανταλλάξιμες αμοιβές, μαθησιακό συμβόλαιο, διαμόρφωση, παρώθηση) (Robertson, 2000), δ) η εξάσκηση στην εναλλακτική κοινωνικο-γνωστική συμπεριφορά (γνωστικές επανοδομήσεις, λειτουργικές δράσεις, προσαρμοστικοί τρόποι σκέψης) και ε) η σκόπιμη και προγραμματισμένη προαγωγή της ενδυνάμωσης (νοητική εγρήγορση, καλλιέργεια έμφυτων κλίσεων, ανάπτυξη ενδιαφερόντων) και της ενθάρρυνσής τους (αυτοεκτίμηση, θετικές προσδοκίες, αυτο-αποτελεσματικότητα, επίλυση προβλημάτων) (Denham, 1986).

Μια από τις περισσότερο αποτελεσματικές διδακτικές πολιτικές πρόληψης και περιορισμού του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο αποτελεί η εκπαίδευση και εξοικείωση των μαθητών στη λειτουργική χρήση στρατηγικών γνωστικής επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών και δεομένων που ως κοινωνικο-γνωστικοί δέκτες προσλαμβάνουν.

Γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών

Το θεωρητικό υπόβαθρο των στρατηγικών γνωστικής επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών βρίσκεται στη κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Dodge σύμφωνα με την οποία οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές σχετίζονται σημαντικά με τον παγιωμένο και σχηματοποιημένο γνωστικό τρόπο που το άτομο συνειδητά και υπο-συνειδητά δομεί ερμηνεύει ή παρερμηνεύει τον γύρω του κόσμο, μια θεώρηση που απηχεί το πνεύμα της γνωστής ρήσης του Επίκτητου ότι δεν είναι τα πράγματα που ταράζουν ή ενοχλούν τους ανθρώπους, αλλά οι ιδέες και οιπίστεις των

ανθρώπων για τα πράγματα (Επίκτητος, 1997). Ως εκ τούτου η αποκλί-
νουσα συμπεριφορά των μαθητών πηγάζει από γνωστικές δομές και σχή-
ματα, που εμπεριέχουν ένα πλήθος δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και
λανθασμένων γνωστικών διεργασιών ως προς: α) τη γνωστική επεξεργα-
σία των κοινωνικών πληροφοριών του άμεσου και έμμεσου περιβάλλο-
ντος, β) την απόδοση αιτιών και κινήτρων στη συμπεριφορά των (σημα-
ντικών) άλλων και γ) την επιλογή των κατάλληλων και αποτελεσματικών
τρόπων δράσης και αντίδρασης σε κάθε συγκεκριμένη κοινωνική περι-
σταση (Dodge, Bates & Pettit, 1990).

Συνεπώς οι μαθητές εσωτερικεύουν τις πρότυπες κανονιστικές νόρμες,
ασκούν τον κοινωνικό τους ρόλο και δεν αποκλίνουν συμπεριφοριστικά στο
βαθμό που επιτυγχάνουν: α) να προσδιορίζουν με σαφήνεια τα κίνητρα μιας
αποκλίνουσας-συμπεριφοράς τους και να συνειδητοποιούν τις αρνητικές ε-
πιπτώσεις της, β) να επανελέγχουν και να διορθώνουν συνήθειες, αλλά ε-
σφαλμένες δυσλειτουργικές κοινωνικο-γνωστικές διεργασίες και συμπερι-
φορές, γ) να παράγουν δημιουργικά και να εφαρμόζουν εναλλακτικά σενά-
ρια σκέψης και δράσης σε ανάλογες θυμικές και συγκρουσιακές καταστά-
σεις στο μέλλον, δ) να χρησιμοποιούν τους ορθολογικούς κανόνες του αιτί-
ου-αποτελέσματος και του κόστους-οφέλους και ε) να διαμορφώνουν υπο-
θέσεις εργασίας, τις οποίες θα περνούν από τη βάσανο της εμπειρικής δια-
πίστωσης του βαθμού ορθότητάς τους (Greenwood & Mahn, 1990; Kendall,
1993).

Στις κυριότερες γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας των κοινωνικών
πληροφοριών, περιλαμβάνονται και οι εξής (Jenson & Morgan, 1988;
Pierce, Reid, & Epstein, 2004):

**α) η επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων ή/και η τροποποίηση
συμπεριφορών**, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώσουν ελευθέ-
ρως και δημοσίως τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους στο τετράπτυχο ε-
ρέθισμα, σκέψη, συναίσθημα, συμπεριφορά «στην παρέα με τους νέους
συμμαθητές, θα πω σίγουρα ανοησίες και βλακειές, θα νοιώσω πολύ αγχω-
μένος, συνακόλουθα θα ήταν καλύτερα να μην εκδηλωθώ και να παραμείνω
σιωπηλός όλο το βράδυ». Ως προς την επίτευξη των παραπάνω κοινωνικο-
γνωστικών στόχων, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις του τύπου: i) «τον τε-
λευταίο καιρό είσαι οξύθυμος κάθε φορά, που σας βάζω κατ' οίκον εργασία
το Σαββατοκύριακο, αναρωτιέμαι γιατί; τι σκέπτεσαι εκείνη την ώρα; νοιώ-
θεις ότι δεν θα τα καταφέρεις να ανταποκριθείς;», ii) «πώς ένιωσες την ώρα
που λογομάχησες έντονα με το Γιάννη στο διάλειμμα; μήπως θα ήθελες να
μας περιγράψεις γιατί αντέδρασες έτσι εκείνη την ώρα;, ξέρω ότι στενοχω-
ρήθηκες από το όλο συμβάν» (Harris & Brown, 1982).

β) η επανα-δόμηση ή/και επαναδιόρθωση των λανθασμένων γνωστικών διεργασιών, όπου οι μαθητές ενισχύονται ποικιλοτρόπως ώστε να αναδιαμορφώσουν τον συνήθη «κλασικό» -αλλά εσφαλμένο- τρόπο σκέψης τους (March & Mulle, 1998; Burns, 1999; Beck et al., 2003). Ο εκπαιδευτικός εξασκεί τους μαθητές στην διόρθωση των λανθασμένων γνωστικών διεργασιών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: **i) η υπεργενίκευση** «αφού με έδωσε από την παρέα της η Χριστίνα, καμιά άλλη συμμαθήτριά δεν θα με θέλε για φίλη», **ii) η διύλιση ενός αρνητικού συμβάντος** «χθες η γυμνάστρια με παρατήρησε έντονα που άργησα στο μάθημά της, σίγουρα θα σκέπτεται πολύ άσχημα πράγματα για μένα», **iii) η καταστροφοποίηση**, «εγώ φταίω για όλα, τελικά δεν γίνεται να μην μπλεχθώ σε καυγάδες», **iv) η μεγιστοποίηση-υπερ-τίμηση των «αρνητικών» συμπεριφορών** «δεν είμαι πάντοτε φιλικός, ευδιάθετος και αυθόρμητος με τους συμμαθητές μου, οποιοσδήποτε άλλος θα συμπεριφερόταν καλύτερα», δεν τηλεφώνησα στη Γιάννα για να της ευχηθώ περαστικά, αναμφίβολα θα μου κρατά κακία», **v) οι αυθαίρετες εικασίες** μέσω του «διαβάσματος της σκέψης των άλλων» «είναι βέβαιο ότι ο καθηγητής της Φυσικής δεν με χωνεύει, αφού όταν θέλω δε με σηκώνει να πω μάθημα», **vi) τα βιαστικά συμπεράσματα** μέσω της αυθαίρετης πρόβλεψης του μέλλοντος «σίγουρα δεν θα μπορέσω ποτέ να ελέγξω το θυμό μου και να μην μπλέκω σε φασαρίες στο σχολείο», **vii) η διπολική σκέψη «ή όλα ή τίποτα»** «αφού μάλωσα ξανά με το Γιάννη στο διάλλειμα αποκλείεται να γίνουμε στενοί φίλοι στο μέλλον, **viii) η υποτίμηση-ελαχιστοποίηση των θετικών εμπειριών** «δεν έκανα και τίποτα σπουδαίο που βοήθησα τη βιβλιοθηκονόμο να τακτοποιήσει τα βιβλία της δανειστικής βιβλιοθήκης», **ix) η συναισθηματική ερμηνευτική της καθημερινής πραγματικότητας** «νιώθω απογοητευμένος και αγχωμένος με τη συμπεριφορά της Φιλολόγου, μου φέρνεται σαν να είμαι δεύτερης κατηγορίας μαθητής», **x) η γνωσιαρχική λογική του πρέπει ή/και είθισται** «θα 'πρεπε να συμπεριφερόμαι με περισσότερη ευγένεια και τακτ με τους συμμαθητές μου», **xi) η ετικετοποίηση και απόδοση ασαφών χαρακτηρισμών** «είμαι ανόητος, ηλίθιος, μια σκέτη αποτυχία σ' ότι πιάνω στα χέρια μου», **xii) της άλωσης προσωποποίησης-εκτόξευσης κατηγοριών** «ο αληθινός λόγος που συνέχισα μαλώνω με το Χρήστο οφείλεται στο ότι είναι κακομαθημένος και εγωιστής»,

γ) η εύρεση εναλλακτικής σκέψης πέραν της αρχικής (εσφαλμένης), όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν για τον εαυτό τους και τους άλλους υπό άλλη οπτική γωνία. Ο εκπαιδευτικός εξασκεί τους μαθητές στην εναλλακτική σκέψη μέσω νοητικών εργασιών πραγματικών καταστάσεων της καθημερινής σχολικής ζωής του τύπου: i) «έδειξα έντονη στενο-

χώρια και νευρικότητα μέσα στην τάξη για τις επαναληπτικές εργασίες, που μας ανέθεσε ο φιλόλογος για τις διακοπές του Πάσχα. Ως εκ τούτου: ο εκπαιδευτικός θα σκεφτεί ότι είμαι τεμπέλης και θα μου βάλει τις φωνές, οι συμμαθητές μου θα με κοροϊδέψουν και η μαμά μου θα θυμώσει, αν το μάθει», «συνεχίζεις να συμφωνείς με την αρχική σου σκέψη, μήπως μπορείς να σκεφτείς διαφορετικά; συνέβησαν όλα αυτά που περίμενες να γίνουν;» (Baer, Wolf & Risley, 1987),

δ) η εφαρμογή νοητικών διεργασιών σε παιγνίδια ρόλων, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να δράσουν σε πραγματικές καταστάσεις της σχολικής ζωής ώστε να εξασκηθούν στην ενσυναίσθηση και στην κατανόηση του τρόπου σκέψης των άλλων (Offord & Bennett, 1994). Ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές στη διάρκεια ή στο τέλος του παιγνιδιού ρόλων ερωτήσεις του τύπου: i) «μήπως μπορείς να σκεφτείς γιατί θύμωσε ο Γιάννης με το γυμναστή της ομάδας μπάσκετ, δεν είναι και λίγο να προετοιμάζεσαι τόσο καιρό και στο τέλος να μην παίζεις ούτε ως αλλαγή», ii) «πώς αντιδράς, όταν ο συμμαθητής σου τρέχει πειστικά από πίσω σου στο διάλλειμα; γιατί λες να το κάνει;», iii) «γιατί νομίζεις η Χριστίνα σου μιλάει όλη την ώρα για τους βαθμούς που θα πάρει στον έλεγχο;»,

ε) η αναγνώριση και ο εντοπισμός θετικών στοιχείων της προσωπικότητας των άλλων. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν γραπτώς και να αναδείξουν λανθάνοντα θετικά στοιχεία του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών της σχολικής τάξης (Silove & Manicavasagar, 2001) μέσω ανάθεσης γραπτών εργασιών του τύπου: i) «μπορείς να σκεφτείς δυο πράγματα, που θα χαιρόσουν να μοιραστείς με την καθηγήτριά σου;», ii) «γράψε ένα θετικό χαρακτηριστικό για κάθε συμμαθητή σου που θα ήθελες να σε χαρακτηρίζει στο μέλλον» και

στ) η προπαρασκευή γνωστικού υλικού αυτοκαθοδήγησης και αυτοενίσχυσης. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους να σκεφτούν θετικά εναλλακτικά σενάρια σε περιπτώσεις σχολικής και συναισθηματικής αποτυχίας (Meichenbaum, 1993) μέσω ανάθεσης σ' αυτούς νοητικών εργασιών του τύπου: i) «αν δεν γράψω αύριο καλά στο τεστ Μαθηματικών, δε σημαίνει ότι το ίδιο θα γίνει και στο μεθαιριανό τεστ στα Αρχαία Ελληνικά», ii) «αν η Μαρία δεν με καλέσει στο πάρτυ των γενεθλίων της αυτό δε σημαίνει ότι δεν με εκτιμά, απλώς δεν ήμουν ποτέ η κολλητή της, δεν πειράζει θα τηλεφωνήσω να βγω την ίδια μέρα με τη Μάγδα».

Συμπεράσματα

Η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία εσωτερίκευσης κανονιστικών προτύπων συμπεριφοράς και απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελεί πρώτη λειτουργία της εκπαίδευσης καθώς μόνο τότε εξασφαλίζεται η διατήρηση, η σταθερότητα και η ανάπτυξη της ως κοινωνικού συστήματος (Cole, 2004).). Ως προς αυτό το σκοπό το σχολείο χρειάζεται να οικοδομήσει ένα περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές μέσω της γνωστικο-συναισθηματικής καθοδήγησης και της πρότυπης κοινωνικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών θα αποκτήσουν γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών που συνεχώς ως δέκτες προσλαμβάνουν ώστε: α) να ασκήσουν λειτουργικά τον κοινωνικό τους ρόλο, β) να ενταχθούν χωρίς προβλήματα στην κοινωνική ομάδα αναφοράς της σχολικής τάξης και γ) να αναπτύξουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Butler & Beck, 2000).

Υπό αυτές τις ανάγκες και ικανές κοινωνικο-εκπαιδευτικές συνθήκες, το σχολείο θα έχει συμβάλει σημαντικά στον περιορισμό (και) του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και συνακόλουθα θα έχει εκπληρώσει με επάρκεια τον κύριο στόχο της διασφάλισης και συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Abstract

Front in the challenges of modern season, the contribution of education remains -if is not strengthened- at all important and decisive in the achievement of operation of socialization. This is a basic condition so that the students via the internalisation of cultural values, models norm and fundamental social-cognitive skills adapt normally and sufficiently in the wider social system. In the antipode the students have increased probabilities for deviating social behaviour with serious training repercussions in their school life. According to the international bibliography the students with deviating behaviour are in cognitive and sentimental de-regulation while do not satisfy their innate psychological needs for sufficiency, autonomy and contracting of social relations. A considerably effective policy of prevention and confrontation of phenomenon of deviating behaviour in the school constitutes the education of students -via the direct guidance and the mediation of teacher- in the functional use of cognitive strategies of processing of daily social information, so that the students: a) improve their meta-gnostic

awareness in regard to their motives, the knowledge, the feelings and their experiences, b) use in the retest and in the redevelopment of usual - but be mistaken- dis-functional cognitive activities, c) produce with autonomy and apply with directness alternative scripts of thought and action, when they need to face intense and contrasting situations with sufficiency and d) develop the fundamental social-cognitive skills in circumstances of school failure and sentimental insufficiency. In the essay are presented some examples of cognitive strategies which will support and help both: a) the teachers to be more effective to cope with student's deviating behaviours and b) the students to improve their inter-personal relations with schoolmates and teachers by limiting their deviating social behaviour in school.

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

- Επίκτητος. (1997). Η φιλοσοφία του Επίκτητου. *Νέα Ακρόπολη* 7.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Το γνωσιακό-συμπεριφοριστικό πρότυπο. Στο: Α. Καλατζή-Ασίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 39-45). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση* (σσ. 23-47). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα* (σσ. 230-235). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2000). *Συνθετική έκθεση για την εφαρμογή δεικτών ενδυνάμωσης σε προγράμματα για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού* (σσ. 18-39). Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο* (σσ. 67-71). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπεζεβέγκης, Η. (1995). Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση-Κατσαούνου, (Επ.), *Δια-φυλικές σχέσεις τ.1* (σσ. 245-255). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β., & Γεωργουλέας, Γ. (2002). Οι πέντε μεγάλοι παράγοντες της προσωπικότητας και προβλήματα συμπεριφοράς παιδιού και εφήβου. Στο: Α. Ρούσσου (Επ.), *Θέματα ψυχομετρίας στην κλινική πράξη* (σσ. 3211-328). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακάστας Ι. (2000) *Γνωσιακές ψυχοθεραπείες*. Στο: Γ. Χριστοδούλου

- και Συνεργάτες, *Ψυχιατρική τ.1* (σσ. 784-792). Αθήνα: Βήτα.
- Unesco, (1999). *Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα* (σσ. 125-142). Αθήνα: Gutenberg.

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

- APA. (2005). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR* (4th ed., pp. 345-429). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Balson, M. (1996). *Understanding classroom behavior* (pp. 66-81). New Jersey: Ashgate Publishing.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 1-26.
- Baer, D., McQuilan, W., & Risley, T. (1987). Some still-current dimensions of applied behaviour analysis. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 20, 313-327.
- Beck, A., Freeman, A., Davis, D., & Associates. (2003). *Cognitive Therapy of Personality Disorders* (2nd ed., pp. 69-92). New York: The Guilford Press.
- Burns, D. (1999). *Feeling Good Handbook* (pp. 99-120). New York: Penguin.
- Butler, A., & Beck, J. (2000). Cognitive therapy outcomes: A review of meta-analyses. *Journal of the Norwegian Psychological Association*, 37, 1-9.
- Carr, E., & Durand, M. (1985). Reducing behaviour problems through functional communication training. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 18, 111-126.
- Chan, D., & Lau, K. (1995). Assessing student problem behaviours in Hong Kong: the conners teacher rating scale. *Educational Research Journal*, 10, 47-53.
- Cole, J. (2004). Robert K. Merton. *Scientometrics*. 60 (1), 37-40.
- Cooper, P., & Upton, G. (1990). An eco-systemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools. *Educational Psychology* 10 (4), 301-321.
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 435-441.
- Denham, S. (1986). Social cognition, social behaviour, and emotion in pre-schoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.

- Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R. (2000). *Encouraging children to learn* (pp. 103-117). New York: Brunner Routledge.
- Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Greenwood, G., & Mahn, C. (1990). Cognitive behaviour modification: Use of self-instruction strategies by first graders on academic tasks. *Journal of Educational Research*, 83 (3), 158-161.
- Gross, J., & Oscner, K. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Science*, 9 (5), 242-249.
- Harris, K., & Brown, R. (1982). Cognitive behaviour modification and informed teacher: treatments for shy children. *Journal of Experimental Education*, 50 (3), 137-143.
- Jenson, W., & Morgan, D. (1988). *Teaching behaviorally disordered students: Preferred practices* (pp. 15-36). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Kendall, P. (1993). Cognitive-behavioural therapies with youth: guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 235-247.
- Lewis, C. (1995). *Aspects of human development* (pp. 37-44). London: Wiley-Blackwell.
- Mahoney, M. (1989). Scientific psychology and radical behaviourism: important distinctions based in scientism and objectivism. *American Psychologist*, 44, 1372-1377.
- Mahoney, M. (2000). A constructive view of disorder and development. In: R. Neimeyer & J. Raskin (Eds.), *Constructions of disorder* (pp. 43-62). Washington DC: American Psychological Association.
- McNamara, P., & Moreton, G. (1995). *Changing behaviour: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms* (pp. 14-27). London: David Fulton.
- Meichenbaum, H. (1993). Changing conceptions of cognitive behaviour modification: retrospect and prospect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 202-204.
- Merton, R. (1968). *Social theory and social structure* (pp. 8-28). New York: Free Press.
- Miller, A. (1995). Teacher's attributions of causality, control and responsibility and its successful management. *Educational Psychology*, 15 (4), 457-471.
- Molnar, A., & Lindquest, B. (1989). *Changing problem behaviour in the schools* (pp. 18-30). San Francisco: Jossey-Bass.

- Offord, D., & Bennett, K. (1994). Conduct disorder: long-term outcomes and intervention effectiveness. *Journal of American Child & Adolescent Psychiatry, 33* (8), 1069-1078.
- Owens, T. (1994). Two dimensions of self-esteem: reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review, 59*, 391-407.
- Pierce, C., Reid, R., & Epstein, M. (2004). Teacher-mediated interventions for children with EBD and their academic outcomes: a review. *Remedial and Special Education, 25*, 175-188.
- Robertson, J. (2000). Managing face to face communication in the classroom. In: T. Whitebread (Ed.), *The psychology of teaching and learning in the primary school* (pp. 41-56). London: Routledge Falmer.
- Silove, D., & Manicavasagar, V. (2001). *Overcoming panic: A self-help guide using cognitive behavioural techniques* (pp. 89-101). London: Robinson.
- Ronen, T. (1992). Cognitive therapy with young children. *Child Psychiatry and Human Development, 23*, 19-30.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Schaffer, D. (2008) *Social and personality development* (pp. 37-67). Belmont: Wadsworth Pub Co.
- Willms, J. (2003). *Student engagement at school: a sense of belonging and participation: A sense of belonging and participation: Results from Pisa 2000* (pp. 8-11). Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.