

Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου*

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ «ΔΥΣΚΟΛΗ»
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρουσίαση αναφέρεται στη διερεύνηση και αξιολόγηση/αξιοποίηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών στη σχολική τάξη. Η διερεύνηση αυτή στοχεύει στη δυνατότητα συνεργασίας εκπαιδευτικών και ψυχολόγων και στην πρόταση ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις δικές τους «επαγγελματικές» θεωρίες που τους παρέχουν ερμηνευτικά σχήματα και συνεπακόλουθες πρακτικές δράσης για την οριοθέτηση και την αντιμετώπιση μιας δύσκολης συμπεριφοράς. Οι θεωρίες αυτές συχνά χαρακτηρίζονται από διλήμματα, που, σε μεγάλο βαθμό, έχουν παραγνωρισθεί. Στην παρουσίαση, γίνεται αναφορά στους βασικότερους αιτιολογικούς προσδιορισμούς που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, στη σύνδεσή τους με πρακτικές και στη διαφοροποίησή τους από αντίστοιχα ερμηνευτικά σχήματα των μαθητών -αν και όπου έχουν μελετηθεί. Προτείνεται η χρήση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως ενός ιδιαίτερα λειτουργικού τρόπου για το δικό τους προσδιορισμό και αντιμετώπιση δυσκολιών στη συμπεριφορά των παιδιών. Επιπλέον, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών επιτρέπει τη συγκατασκευή μιας εκπαίδευσης από κοινού εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.

* Λέκτωρ Κλινικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, οι αντιλήψεις, τα γνωστικά σχήματα και οι διεργασίες σκέψης των εκπαιδευτικών άρχισαν να διερευνώνται συστηματικά, με κύριο πλαίσιο αναφοράς τις άρρητες και υποκειμενικές θεωρίες (Dann, 1990). Αναπτύχθηκαν, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό, επιστημονικές συζητήσεις γύρω από τη σχέση των στάσεων, της συμπεριφοράς και την αντίστοιχη, σχετικά πρόσφατη, ορολογία, όπως είναι η αφελής ψυχολογία, οι άρρητες θεωρίες (Sternberg et al., 1981), η κοινή γνώση (Edwards, 1997), οι υποκειμενικές αναπαραστάσεις (Goodnow, 1985, 1988), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις (Groeben, 1990· Κατερέλος, 1996). Η απουσία γραμμικής σύνδεσης αποτέλεσε το κύριο χαρακτηριστικό στις παραπάνω σχέσεις (Emiliani and Molinari, 1989).

Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρείται ιδιαίτερη έμφαση στις προσωπικές ή πρακτικές θεωρίες των εκπαιδευτικών (Fang, 1996· Hofer and Pintrich, 1996· Thomas, 1997) και μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη γνωστική διερεύνηση (διάκριση ατομικών γνωστικών σχημάτων) προς τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή αντίστοιχων προσεγγίσεων έχει ως στόχο την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η κοινωνική ζωή στο χώρο του σχολείου παράγει και παράγεται από συλλογικά συστήματα νοήματος.

Στο παρόν άρθρο, μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που προσδιορίζουν ένα εννοιολογικό πεδίο παρέμβασης από την πλευρά της εφαρμοσμένης ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, *μας ενδιαφέρει η διερεύνηση και η αξιολόγηση/αξιοποίηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη.*

Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών προσανατολίσθηκαν κύρια σε επιστημολογικά «πιστεύω» και στο πώς αυτά συνδέονται με τις πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας. Ο Huber (1994), για παράδειγμα, υιοθετεί μια βασική διάκριση ως προς τη διεργασία της γνώσης, με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Από τη μια πλευρά, η γνώση θεωρείται ως αντικειμενική, ενώ, από την άλλη, θεωρείται πως κατασκευάζεται από κοινού με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές κάνουν διάκριση αντίστοιχα ανάμεσα στη «μετάδοση» γνώσης και στη γνώση ως «ερμηνεία» (Green, 1998) και προτείνουν την οργανική σύνδεση των δύο εννοιών.

Αρχικά, οι αναπαραστάσεις στηρίχθηκαν στην κοινωνική γνωστική ψυχολογία και διερεύνησαν τα σχήματα γνώσης που δομούνται με βάση

την πληροφόρηση. Κατά συνέπεια, τα γνωστικά σχήματα αποτέλεσαν σχετικώς σταθερή διεργασία δόμησης/κατασκευής με απαραίτητα στοιχεία την παρατήρηση, τη σύγκριση και την επανατροφοδότηση. Στην προσέγγιση αυτή, αναγνωρίστηκε πως οι ατομικές γνωστικές διεργασίες σαφώς και επηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες. Εξετάζονται, ωστόσο, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους (Snyder, 1981· Taylor, 1981). Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε η ανάγκη για μια κατ' εξοχήν κοινωνική κατασκευή, που δεν περιορίζεται σε σχετικά σταθερά και στατικά σχήματα γνώσης και λογικής. Αντίθετα, παίρνει, σε μεγάλο βαθμό, υπόψη της τη διυποκειμενική διεργασία και την κοινή γνώμη (Edwards, 1997). Στη θεωρία, δηλαδή, της κοινωνικής γνωστικής ψυχολογίας, οι άρρητες θεωρίες χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία των παρατηρούμενων προκαταλήψεων, σφαλμάτων ή παραγόντων που εμποδίζουν την απόκτηση νέας πληροφορίας. Στις κοινωνικές αναπαραστάσεις, αντίθετα, διερευνάται η δυναμική των θεματικών περιοχών που συνιστά και διαμορφώνει, αυτή καθεαυτή, μια συμβολική πραγματικότητα (Carugati, 1990). Μ' αυτόν τον τρόπο, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ουσιαστικά καθιστούν οικείο έναν ανοίκειο χώρο και ερμηνεύουν πιθανά στερεότυπα και κατηγοριοποιήσεις (Figgou, 1996).

Οι στόχοι του παρόντος άρθρου επικεντρώνονται στις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναγνώριση της δύσκολης συμπεριφοράς στην τάξη. Η διερεύνηση των αναπαραστάσεων θα μας βοηθήσει στην κατανόηση των παραγόμενων ερμηνειών που οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν σε συγκεκριμένα γεγονότα (Campbell, 1995) ως πρωτοτυπικές ή μη μορφές αναπαράστασης. Οι συγκεκριμένες ερμηνείες συνδέονται άμεσα με τη διαμορφούμενη σχέση εκπαίδευσης/ψυχολογίας, στην οποία αναφερόμαστε στη συνέχεια.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Οι διαδικασίες μάθησης και κινήτρων και η ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη, μέσα από τη «διαχείριση» της συμπεριφοράς, αποτέλεσαν το κύριο πεδίο σύνδεσης της ψυχολογίας με την εκπαίδευση. Η σύνδεση αυτή χαρακτηρίζεται από δυσκολίες που προέρχονται, εν μέρει, από τη διαφορετική φιλοσοφία και επιστημολογία, καθώς επίσης και από τον τρόπο με τον οποίο η ψυχολογία επέβαλε τη δική της θετικιστική κουλτούρα στην εκπαιδευτική ψυχολογία και έρευνα (Lundt, 1997). Η εκπαιδευτική ψυχολογία, για παράδειγμα, διακρίνεται από την κυριαρχία της πειραματικής έρευνας με ιδιαίτερη έμφαση σε ποσοτικές μετρήσεις και την αναγκαιότητα για ακριβή αξιολόγηση των ικανοτήτων, στάσεων και δεξιοτήτων των

μαθητών (Edwards and Mercer, 1987). Τα κίνητρα και οι διαδικασίες μάθησης μελετήθηκαν ως ενέργειες που προσανατολίζονται μονομερώς από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές. Μ' αυτόν τον τρόπο, παραγνωρίστηκαν σημαντικά παράγοντες αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική πρακτική (Desforges, 1995). Όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, μελετήθηκαν κυρίως συμπεριφορές που συνδέονται με θέματα ελέγχου, πειθαρχίας και συμμόρφωσης (Johnson et al., 1993· Merett and Wheldall, 1993· Scarlet, 1989). Οι τελευταίες αυτές μελέτες υιοθέτησαν τις βασικές αρχές του συμπεριφοριστικού μοντέλου, με συχνότερες πρακτικές τον καθορισμό και την τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσα από τη χρήση θετικής ενίσχυσης. Τα ζητήματα του ελέγχου, της αυτονομίας, της άσκησης εξουσίας και της διαχείρισής της στην τάξη αποτέλεσαν έννοια-κλειδί για σοβαρές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης (Giroux, 1997· Μακρυνιώτη, 1994· Young, 1971) και βρίσκονται έξω από το πεδίο της συγκεκριμένης παρουσίασης.

Σταδιακά, τα θέματα σχολικής απόδοσης και συμπεριφοράς, με την έννοια της πειθαρχίας στην τάξη, άρχισαν να διευρύνονται. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στράφηκε στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών, σε θέματα προσωπικότητας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Borg and Falzon, 1990· Peagam, 1995).

Η διεύρυνση του ερευνητικού ενδιαφέροντος επεκτάθηκε, παράλληλα, και στην *αλληλεπίδραση* μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από τις μελέτες της διαπροσωπικής αντίληψης (Rogers, 1982). Και οι συγκεκριμένες μελέτες, ωστόσο, αναζήτησαν περισσότερο τη συστηματικότητα και την ακρίβεια στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρθηκαν λιγότερο για πιθανές ερμηνείες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων ενός εκπαιδευτικού από τους άλλους, για παράδειγμα, ή ακόμη του ίδιου του εκπαιδευτικού σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ή σε διαφορετικά πλαίσια αναφοράς.

Με τη βαθμιαία αναγνώριση της σημασίας που έχει η *λειτουργία της σχέσης* ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή (Hangreaves, 1977), οι μελέτες απομακρύνθηκαν από την ακρίβεια και το τελικό προϊόν των αντιλήψεων και στράφηκαν προς τη διεργασία και την κατανόηση των λειτουργιών που εξυπηρετούν οι συγκεκριμένες κάθε φορά αντιλήψεις. Και στην εκπαίδευση, οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται οι υποκειμενικότητες στα διάφορα κοινωνικά πεδία, και κατ' επέκταση στο σχολείο (Buckingham, 1998· Giroux, 1997). Οι λειτουργίες που διέπουν τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών ταξινο-

μήθηκαν ως ερμηνευτικές και προβλεπτικές, ανάλογα με το αν η ερμηνεία του εκπαιδευτικού προηγείται ή ακολουθεί τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή. Οι κρίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών τους θεωρήθηκαν ως κατ'εξοχήν ερμηνευτικές/επεξηγηματικές και συνδέθηκαν σημαντικά με τα μοντέλα απόδοσης παραγωγικών αιτιών (Weiner, 1992).

ΟΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι αποδόσεις αιτιών σε διαομαδικά πλαίσια αντανακλούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που μοιράζονται οι διάφορες ομάδες (Eschabe et al., 1992) –και, στη συγκεκριμένη περίπτωση, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Εμείς θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ουσιαστικά, οι θεωρίες των αιτιολογικών προσδιορισμών συνδέονται με τη διερεύνηση των «άρρητων» συστημάτων αξιών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί με άξονες αναφοράς τους ίδιους («insiders», στον Mike, 1996). Όσοι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, πιστεύουν πως ένας μαθητής είναι «τεμπέλης» τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία των μαθητών στις πολλές προσπάθειες και την αποτυχία στην απουσία προσπαθειών. Οι περισσότερες μελέτες συμφωνούν πως ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές αλληλεπιδρά με τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών και με την εκπαιδευτική τους καριέρα (Bannister, 1985· Cooper and McIntyre, 1994· Rogers, 1982). Ελάχιστα, όμως, μελετήθηκαν τα ερμηνευτικά πλαίσια ή τα προσωπικά συστήματα δόμησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να προσεγγίσουν την εμπειρία μάθησης των παιδιών και της δικής τους διδασκαλίας (Calderhead, 1988). Ακόμη λιγότερο μελετήθηκαν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι προσδοκίες των μαθητών. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, κυρίως μελετήθηκαν οι διαστάσεις του προσωπικού ελέγχου (εσωτερικός και εξωτερικός έλεγχος), της σταθερότητας ή αστάθειας μιας κατάστασης και της φαιρικότητας ή της εξειδίκευσης (Peterson et al., 1982· Rewick, 1995· Weiner, 1976). Οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί των εκπαιδευτικών προσανατολίσθηκαν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών –ζητήματα βαθμολογίας, κινήτρων και σχολικής απόδοσης. Σε μικρότερο βαθμό οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τη συμπεριφορά των μαθητών –με πλαίσια αναφοράς ξανά την πειθαρχία και τον έλεγχο (Charley and Bugental, 1982· Cunningham and Sugawara, 1988· Koreevan and Bergen, 1992· Tollefson, Rodriguez and Franz, 1987). Τα αποτελέσματα των αντίστοιχων μελετών επιβεβαιώνουν πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν συχνά τη σχολική αποτυ-

χία και επιτυχία των μαθητών τους σε σχετικά σταθερούς και εσωτερικούς παράγοντες των τελευταίων. Από τις λιγοστές μελέτες που διερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών, διαπιστώθηκε, αντίθετα, πως οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε ασταθείς παράγοντες. Επίσης, εκφράζουν υψηλότερες προσδοκίες για τα αποτελέσματα των δοκιμασιών στις οποίες συμμετέχουν (Hall, Villeme and Burley, 1989· Hughes, 1994· Tollefson, Rodriguez and Franz, 1987).

Όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών και την αναγνώρισή της από τους εκπαιδευτικούς, οι λιγοστές μελέτες κατέληξαν σε ανάλογα αποτελέσματα. Η επιθετικότητα και η υπερκινητική συμπεριφορά μονοπόλησαν το ενδιαφέρον των ερευνητών, συμπεριφορές που συνδέονται άμεσα με τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για έλεγχο και χειρισμό των μαθητών (Davis and Sumara, 1997· Lovejoy, 1996). Γνωρίζουμε πως η σοβαρότητα ή μη ενός προβλήματος συνδέεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη «φυσιολογική» συμπεριφορά των παιδιών και ποικίλλει ως προς το είδος της συμπεριφοράς (Lovejoy, 1996). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν πως αντίστοιχες συμπεριφορές, όπως η επιθετική, προκαλούνται στο παιδί από κατ' εξοχήν εσωτερικούς παράγοντες. Η τάση αυτή πιθανόν να συνδέεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών πως τα «επιθετικά» και τα «ανυπάκουα» παιδιά έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στις πράξεις τους, συγκριτικά με τα «άνωριμα» ή τα «αποσυρμένα» παιδιά (Borg and Falzon, 1990· Cunningham and Sugawara, 1988). Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν εναλλακτικές ερμηνείες για να εξηγήσουν πολλαπλά τη συμπεριφορά των παιδιών, με αναφορές σε παράγοντες προσωπικότητας, σε προσδοκίες και στην προσωπική ικανοποίηση των παιδιών. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, επικαλούνται ερμηνείες που παραπέμπουν στο οικογενειακό ιστορικό του παιδιού και σε ενδογενείς παράγοντες (Croll and Moses, 1985· Peagam, 1995). Συγκεκριμένα, τείνουν να αναγνωρίζουν πως οι πιθανές δυσκολίες ή διαταραχές στη συμπεριφορά του παιδιού δεν συνδέονται με το σχολείο, αλλά συνοδεύουν τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Bibou-Nakou et al., 1997). Επιπλέον, τις περισσότερες φορές θεωρούν πως οι λύσεις-προτάσεις δεν συνδέονται άμεσα με το δικό τους ρόλο, ή την επαγγελματική τους εμπειρία (Kauffman and Wong, 1991).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, έτσι κι αλλιώς, ορίζονται ποικιλότροπα (Achenbach, McConaughy and Howell, 1989· Davie, 1989). Για τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα, έχουν καταταθεί ποικίλες ενδο- και δι-επιστημονικές προτάσεις ως προς τις κατάλληλες αντιδράσεις στη «δύσκολη» συμπεριφορά. Θέματα ορισμού, «διάγνωσης» και αντιμετώπισης της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη προτείνονται κυρίως από εξωτερι-

κά πλαίσια αναφοράς (ψυχιατρική, ψυχολογία, θεραπευτική πρακτική, κοινωνική εργασία). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια εγγενή δυσκολία για τη διαπραγμάτευση παραδειγμάτων που στηρίζονται σε διαφορετικά εννοιολογικά πλαίσια. Τα ίδια παραδείγματα, επιπλέον, καθορίζονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και πεποιθήσεων (Lund, 1990). Τα ερμηνευτικά μοντέλα για την αναζήτηση αιτιολογιών ως προς τη «δύσκολη» συμπεριφορά στο εσωτερικό του παιδιού (within-child explanations) αμφισβητήθηκαν έντονα θεωρητικά. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, συχνά νιώθουν πως τέτοιου είδους θεωρητικές αμφισβητήσεις ακυρώνουν την πραγματικότητα της δικής τους καθημερινής εμπειρίας (Peagam, 1995) και αποδυναμώνουν τις πρακτικές δράσης που απέκτησαν. Αναγνωρίζουν πως, κατά καιρούς, τους επιβάλλεται μια θεωρία σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών, με τον ίδιο τρόπο που νιώθουν να τους επιβάλλεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Οι ίδιοι, με τη σειρά τους, αναζητούν επίμονα μια «μαγική συνταγή» για την αντιμετώπιση μιας «δύσκολης» συμπεριφοράς. Ενώ αντιλαμβάνονται την «απόκλιση» της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, δεν «μαθαίνουν» απαραίτητα από την αντίληψη της απόκλισης (Desforges, 1995). Είναι ευαίσθητοι στον εντοπισμό του «ασυνήθιστου», που για να το χειριστούν, όμως, καταφεύγουν στην ενδυνάμωση της «κανονικότητας» (Perrenoud, 1984). Σπάνια αναζητούν εξηγήσεις για τη διαφορετικότητα, εκτός και αν μπορούν να υιοθετήσουν μια γραμμική αιτιότητα. Η συγκεκριμένη τάση των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται από ένα γενικό μοντέλο γνωστικής δόμησης. Σύμφωνα με αυτό, τα άτομα συχνά αποφεύγουν εμπειρίες που απαιτούν επαναδόμηση των γνωστικών τους σχημάτων (Tillema, 1995).

Ιδιαίτερα βοηθητική για την κατανόηση των συγκρουόμενων ερμηνειών σε σχέση με τη συμπεριφορά-πρόβλημα θεωρούμε την προσέγγιση που συνδέει την τελευταία με μια συγκεκριμένη ομάδα αναφοράς. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καθορίζουν οι ίδιοι τη «δύσκολη συμπεριφορά», καθώς αποτελούν την πρωτογενή ομάδα αναφοράς (Peagam, 1995). Σ'αυτήν την περίπτωση, οι προσδιορισμοί και οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση της «δύσκολης» συμπεριφοράς.

Η κριτική που ακολούθησε κυρίως στη θεωρία και στη διερεύνηση των αιτιολογικών προσδιορισμών εστιάστηκε ακριβώς στην υποτίμηση και την παραγνώριση παραγόντων πλαισίου που συνυπάρχουν στο σχολείο. Θεωρούμε ιδιαίτερα ενδιαφέρον, τελικά, να αναζητηθούν συστηματικά οι τυποποιήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους –παράλληλα με όσους παράγοντες δρουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς–, καθώς

υπάρχουν μαρτυρίες για άμεση ή έμμεση μεταφορά προσδοκιών από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή (Lovejoy, 1996). Στην ελληνική πραγματικότητα, ελάχιστες μελέτες διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επάρκεια και την ψυχική υγεία των μαθητών, έτσι όπως αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς (Motti-Stefanidi, Besevegis and Giannitsas, 1996), με τον ορισμό της δύσκολης συμπεριφοράς σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και γονείς (Bibou-Nakou et al., 1997· Παπαθεοφίλου και συνεργάτες, 1988· Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου και Κιοσόγλου, 1997) και με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική σχέση (Κατερέλος, 1996). Οι περισσότερες μελέτες που επικεντρώθηκαν στην ενεργητική γνώση των εκπαιδευτικών (action knowledge) συνέδεσαν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο της λειτουργικής τους γνώσης, της γνώσης, δηλαδή, που αναφέρεται στις πιθανές αιτίες μιας συμπεριφοράς. Η πλειονότητα των ερευνών συμφωνεί πως οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν, εν γνώσει τους, μια ποικιλία προσεγγίσεων και πρακτικών στη σχολική τάξη (Buckingham, 1998). Οι πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι ερευνητικές προσπάθειες για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών, συχνά, παραγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους αυτές εφαρμόζονται τελικά στα συγκεκριμένα πλαίσια. Η σοβαρότητα ενός προβλήματος, η αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης λύσης και η παρουσία αρνητικών επιπτώσεων αποτελούν βασικά κριτήρια για την επιλογή μιας πρακτικής δράσης. Παράλληλα, ο βαθμός κατανόησης της προτεινόμενης δράσης, ο φορέας της πρότασης, η οικειότητα που νιώθει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη δική του καθημερινή πραγματικότητα συνυπάρχουν με παράγοντες όπως: –ο χώρος (θα είναι στο σχολείο μόνο ή χρειάζεται αντιμετώπιση έξω από την τάξη;), –ο χρόνος που απαιτείται για τη συγκεκριμένη παρέμβαση, –η απλότητα και η συνθετότητα της εφαρμογής, –η εκτίμηση πιθανών κινδύνων για το παιδί, –η επίδραση στα υπόλοιπα παιδιά. Η μελέτη του Dapp (1990) σχετικά με την επιθετικότητα, για παράδειγμα, απέδειξε πως οι αποδόσεις αιτιών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δεν εξαντλούνται σε ψυχολογικά θεωρητικά αξιώματα (ορμή, ματαίωση, κοινωνική μάθηση) και συνδέονται με τις αντίστοιχες πρακτικές δράσης. Έτσι, στην ίδια μελέτη, οι εκπαιδευτικοί που συνέδεσαν την επιθετικότητα με εξωγενείς και ασταθείς παράγοντες ανελάμβαν-

ναν ενεργητικό ρόλο για την αντιμετώπισή της. Οι πρακτικές δράσης τους θεωρήθηκαν πετυχημένες, καθώς χρησιμοποιούσαν σύνθετες υποκειμενικές θεωρίες.

Από αντίστοιχες μελέτες για τη συχνότητα και την ποιότητα των παρεμβάσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (Nichols and Houghton, 1995), βρέθηκε πως οι περισσότερες στρατηγικές, που εφαρμόζονται, περιορίζονται στο δίπολο ενίσχυση-τιμωρία, με σαφή προτίμηση των αμοιβών και αποφυγή τιμωρίας. Η προτίμηση για θετικές παρά αρνητικές πρακτικές στηρίζεται στις βασικές αρχές της συμπεριφορικής θεωρίας (Martens et al., 1986· Merrett and Wheldall, 1993). Αξίζει, ωστόσο, να σημειώσουμε πως οι προτάσεις από την εκπαιδευτική ψυχολογία για τις συμπεριφορικές προσεγγίσεις συνάντησαν την αντίδραση των εκπαιδευτικών ως προς τη φιλοσοφία τους και επικρίθηκαν εξαιτίας των βραχυπρόθεσμων αλλαγών που προτείνουν (Dowling and Osborne, 1994· Parffrey, 1995· Peagam, 1995). Η έμφαση σε μια ψυχολογία ελέγχου και περιορισμών, σε αντίθεση με τις έννοιες της προσωπικής ανάπτυξης και της δυνατότητας για αυτοκαθορισμό, αποδείχθηκε ιδιαίτερα ανεπαρκής για μια μακρόχρονη αλλαγή. Συνεπώς, η αποδοχή μιας θεωρίας συνδέεται άμεσα με το πόσο αυτή καθιστά έγκυρες τις αντιδράσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών και κατά πόσο είναι πρακτικά εφαρμόσιμη στην τάξη. Ο Desforges (1995), πολύ εύστοχα, παρατηρεί πως οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δείχνουν να είναι εξαιρετικά συνεπείς και σταθερές εδώ και δεκαετίες. Οι γνώσεις τους τείνουν να μην περιορίζονται από μια συγκεκριμένη επιστημονική θεωρία και χαρακτηρίζονται ως α-θεωρητικές ως προς τη φύση τους (Desforges, 1995). Οι σχέσεις ανάμεσα στις γνωστικές διεργασίες των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές, που τελικά ακολουθούν, διαφοροποιούνται σημαντικά (Fang, 1996), ώστε να στηρίζουν την άποψη του Desforges. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις γνωστικές διεργασίες και στις πρακτικές, συχνά, γίνεται αντιληπτή ως αντίφαση από την πλευρά των μελετητών. Θα μπορούσε, ωστόσο, να ερμηνευθεί με βάση τις σύνθετες ψυχοκοινωνικές συνιστώσες της σχολικής τάξης, από τη μια πλευρά, και τις ετερογενείς κοινωνικοπολιτισμικές πραγματικότητες, από την άλλη.

Ελάχιστες είναι οι μελέτες που διερεύνησαν, παράλληλα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τις προσδοκίες που υιοθετούν οι μαθητές για τις πρακτικές δράσης των δασκάλων τους (Day, 1984· O'Hagan and Edmunds, 1982· Witty and DeBaryshe, 1994). Πολύ πρόσφατα, άρχισε να αναγνωρίζεται πως οι μαθητές αποτελούν μια κοινότητα που παράγει τις δικές της ερμηνείες, καθώς μοιράζεται κοινά ενδιαφέροντα και εμπειρίες (Buchingham, 1998· Morss, 1996).

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Με τον ίδιο τρόπο που οι αποδόσεις αιτιών συνδέονται με τις πρακτικές δράσης, έτσι και οι υποκειμενικές αναπαραστάσεις εμπεριέχουν αντίστοιχες πρακτικές. Από την εφαρμογή των υποκειμενικών θεωριών στην εκπαιδευτική πράξη, δίνεται η δυνατότητα οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί να μην αντιμετωπίζονται *per se* ως εξωτερικά παρατηρήσιμα συμβάντα, αλλά ως ερμηνεύσιμα συμβάντα, ως συγκατασκευές ερμηνείας (Goeben, 1990). Αυτό το χαρακτηριστικό «διερμηνείας» αφορά και την περιγραφή μιας πράξης από έναν παρατηρητή και την αυτοπεριγραφή που υιοθετεί ο φορέας δράσης. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός ως φορέας δράσης είναι σε θέση να διακρίνει, κάθε φορά, ανάμεσα στο σύστημα κινήτρων (λόγοι ή αιτίες για τις οποίες επιλέγει μια πρακτική δράσης) και στο σύστημα πεποιθήσεων (που αφορά το αποτέλεσμα ή την επίδραση της συγκεκριμένης επιλογής).

Είναι γνωστό πως οι υποκειμενικές θεωρίες εμπεριέχουν σχετικά σταθερές αναπαραστάσεις που αλλάζουν διαμέσου της εμπειρίας και πως οι φορείς τους έχουν πρόσβαση σε αυτές (Dann 1990). Υπενθυμίζουμε πως οι βασικές λειτουργίες των υποκειμενικών θεωριών έγκεινται: α) στον καθορισμό καταστάσεων, β) στην ερμηνεία παρελθόντων συμβάντων, γ) στην πρόβλεψη και στη διαμόρφωση προσδοκιών, και δ) στη δυνατότητα προβολής τους στο μέλλον.

Οι θεωρίες που αναπτύσσουν, με τη σειρά τους, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από τις υποκειμενικές θεωρίες, με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ένα πρώτο χαρακτηριστικό αναφέρεται στην απόκτηση ειδικής γνώσης λόγω της εκπαίδευσής τους. Η δυνατότητα αυτή εντάσσει τις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών σε μια ξεχωριστή κατηγορία θεωριών που είναι γνωστές ως «επαγγελματικές θεωρίες» (Dann, 1990). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν φορείς μιας «αφελούς» ή «απλοϊκής» γνώσης, καθώς αποκτούν συστηματικές πληροφορίες μέσα από μια οργανωμένη διεργασία με βάση την εκπαίδευσή τους (Carugati, 1990). Σαφώς και έχουν πρόσβαση σε συγκεντρωμένες πληροφορίες καθώς και σε ψυχολογικά και κοινωνιολογικά μοντέλα ανάπτυξης. Από την άλλη πλευρά, συχνά ζουν μια πραγματικότητα που δεν ερμηνεύεται αποκλειστικά ή δεν στηρίζεται μόνο σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο. Η καθημερινή τους επαφή με παραδείγματα συμπεριφοράς των παιδιών συνοδεύεται από την πίεση των εκπαιδευτικών για συχνές αναγωγές και για την επιλογή μιας συγκεκριμένης στρατηγικής δράσης, κάθε φορά, στην τάξη.

Ένα *δεύτερο χαρακτηριστικό* αποτελεί το γεγονός πως η θεσμοθετημένη εκπαίδευση έχει διπλή ιδεολογική σημασία. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις δικές τους αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση, ενώ, παράλληλα, μεταφέρουν και αναπαράγουν μια συγκεκριμένη ιδεολογία (Edwards, 1988). Η ιδεολογική φόρτιση της εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την εκπαιδευτική πρακτική αποτελούν αντικείμενο διεπιστημονικών προσεγγίσεων, όπως είναι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η ιστορία της εκπαίδευσης, η παιδαγωγική, η γλωσσολογία, η ανθρωπολογία κ.λπ.. Το δικό μας ενδιαφέρον περιορίζεται στο πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί/προσαρμοσθεί η ψυχολογική γνώση με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κερδίζουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων με έναν προσωπικό και υπεύθυνο τρόπο.

Ένα *τρίτο χαρακτηριστικό* αποτελούν τα διλημματικά σχήματα που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες (Edwards, 1988). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν αξίες από μια κοινή κουλτούρα. Οι συγκεκριμένες αξίες δεν είναι αμοιβαία αποκλειστικές, καθώς οι ίδιοι δεν έχουν την πολυτέλεια να προσκολληθούν σε μία θεωρία. Εκτελούν «πρακτικό» έργο διδασκαλίας που και αυτό, με τη σειρά του, εμπεριέχει ιδεολογική βάση. Συνεπώς, οι ιδεολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις, δυσκολίες επιλογής και «συμβιβασμούς». Με αυτήν την έννοια, διαφέρουν από τους θεωρητικούς της εκπαιδευτικής ιδεολογίας και των ψυχολογικών θεωριών που επικεντρώνονται στη συγκρότηση επιστημονικών θέσεων με ακρίβεια και συνέπεια. Μέχρι πρόσφατα, η διερεύνηση στη συγκεκριμένη περιοχή επικεντρωνόταν και, συχνά, περιοριζόταν στην επιλογή μιας απόφασης-τελικού αποτελέσματος. Παραγνώριζε, κατά συνέπεια, τη διλημματική φύση της σκέψης και την αντίστοιχη αναπτυσσόμενη επιχειρηματολογία (Billig, 1996· Edwards, 1988). Τα διλήμματα που διατύπωναν οι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν αρνητικά και χαρακτηριστικά για τη σκέψη ενός συγκεκριμένου ατόμου. Συχνά παραδείγματα που παράγουν διλήμματα και αντιφάσεις αποτελούν τα θέματα του παιδοκεντρισμού, της εγγενούς ικανότητας των παιδιών και της άσκησης εξουσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Giroux, 1997). Η κοινωνική φύση και τα περιεχόμενα των διλημάτων αφαιρούνταν από τη συγκεκριμένη συνθήκη. Επιπλέον, οι συνθήκες διερεύνησης των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στηρίζονταν περισσότερο σε υποθετικά γεγονότα και λιγότερο σε άμεσα προσωπικά συμβάντα. Πολύ συχνά μάλιστα, η χρήση αυστηρά θετικιστικών επιστημονικών μεθόδων στηρίχθηκε στην ύπαρξη αντιφάσεων στις στάσεις και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν, καθημερινά, συγκεκριμένες καταστάσεις και προβλήματα στο σχολείο. Υπενθυμίζουμε, επιπλέον, πως ο προσανατολισμός των περισσότερων προγραμματίων εκπαίδευσης για θέματα συμπεριφοράς στην τάξη διακρίνεται από τους βραχυπρόθεσμους στόχους του και περιορίζεται στην αντιμετώπιση κυρίως ζητημάτων πειθαρχίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν απόκλιση ανάμεσα στις διαθέσιμες γνώσεις και στις αναγκαίες πληροφορίες για την ερμηνεία ενός προβλήματος στην καθημερινή πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί σίγουρα χρειάζονται τρόπους για να μειώσουν τη συνθετότητα της πληροφορίας που επεξεργάζονται. Διαφοροποιούνται σημαντικά στον τρόπο που πετυχαίνουν απλοποίηση των συνθηκών τους (McIntyre, 1997). Συνήθως την επιδιώκουν με βραχυπρόθεσμη επικέντρωση, με αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων αμέσως μόλις εμφανίζονται ή και με αναγωγή της σύνθετης γνώσης που έχουν σε απλές τυποποιήσεις για παιδαγωγικούς στόχους. Η διάσταση θεωρητικής γνώσης και εφαρμογής της στην πράξη ερμηνεύθηκε ποικιλότροπα (Bromme and Tillema, 1995). Ένας σημαντικός λόγος αναφέρεται στην απουσία συγκροτημένης θεωρίας που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Glasser and Oja, 1981). Αυτό φαίνεται να ισχύει ιδιαίτερα για την ελληνική πραγματικότητα (Pogrodas, 1987). Μια δεύτερη ερμηνεία υποστηρίζει πως η ίδια η εκπαιδευτική εμπειρία και πρόβλεψη συχνά υποτιμώνται από τους ερευνητές (Egaut, 1987). Σχετικά πρόσφατες προσεγγίσεις (Charmaz, 1995· Greene, 1994· Hofer and Pintrich, 1996), ωστόσο, παράλληλα με πολύ πρόσφατα παιδαγωγικά μοντέλα (Buckingham, 1998· Giroux, 1997), υποστηρίζουν μια διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, με παραγωγή θεωρητικών ενοράσεων και προκλήσεων μέσα στην ίδια τη σχολική τάξη.

Υπάρχουν μαρτυρίες πως, σε ένα κοινωνικοψυχολογικό πλαίσιο, όπως λειτουργεί ο εκπαιδευτικός στο χώρο του σχολείου, η παροχή θεωρητικών γνώσεων και η πληροφόρηση δεν αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αλλαγή πρακτικής. Κι αν ακόμα υπάρχουν, δημιουργούν διαφορετικές αναπαραστάσεις (Carugati, 1990· Desforges, 1995). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών βρέθηκε πως επηρεάζουν σημαντικά την απόκτηση νέων γνώσεων και δεν αλλάζουν απαραίτητα με την παρουσία πληροφοριών ή νέων δεδομένων (Tillema, 1995). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ελάχιστες μαρτυρίες για τις πεποιθήσεις και τα συστή-

ματα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και τη «μετάφραση» των ερμηνειών τους στην εκπαιδευτική πρακτική (Diamond, 1991). Πιστεύουμε πως η παρουσίαση εννοιολογικού υλικού για την αναγνώριση της συμπεριφοράς των μαθητών προϋποθέτει την αναγνώριση των αντιλήψεων και των αξιών των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα εφαρμογής της ήδη υπάρχουσας γνώσης (Fang, 1996). Δεν υπάρχει μετάδοση λύσεων και γνώσης από τους επιστήμονες, ως ειδικούς, στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, διαπιστώνεται η ανάγκη για μια διεργασία στοχασμού κατά τη δράση (reflection on action), μέσα από την οποία δημιουργούνται περιθώρια αλλαγής για τις άρρητες, πρακτικές θεωρίες των εκπαιδευτικών (Bines, 1992· Huber, 1994). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να μελετήσουμε συστηματικά και σε βάθος το πώς οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην πράξη της καθημερινής σχολικής τους ζωής τις δικές τους θεωρίες και αντιλήψεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach T. M., McConaughy S. H. and Howell C. T., 1989, «Child/adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-informant Correlations for Situational Specificity», *Psychological Bulletin*, 101, σ. 213-232.
- Bannister S., 1985, «Personal Construct Theory and the Teaching of Psychology», *Psychology Teaching*, 13, 2-14.
- Bibou-Nakou I., Stogiannidou A., Kiosseoglou G. and Figgou E., 1997, *Teachers' Representations Regarding Discipline Issues and Classroom Behaviour Problems*, ανακοίνωση στο 7ο European Conference for Research on Learning and Instruction, Αθήνα.
- Billig M., 1996 (2nd edition), «Rules, Roles and Arguments», στο *Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology*, Cambridge University Press and Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Bines H., 1992, «Issues in Course Design», στο H. Bines and D. Watson (eds), *Developing Professional Education*, Buckingham and Bristol, P.A., Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Borg M. G. and Falzon J. M., 1990, «Teachers' Perceptions of Primary Schoolchildren's Undesirable Behaviours: The Effects of Teaching Experience, Pupil's Age and Ability Stream», *British Journal of Educational Psychology*, 60, σ. 220-226.
- Bromme R. and Tillema H., 1995, «Fusing Experience and Theory: The Structure of Professional Knowledge», *Learning and Instruction*, 5, σ. 261-267.
- Buckingham E. (ed.), 1998, *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, London, UCL Press.
- Calderhead J., 1988, «The Contribution of Field Experiences to Student Primary Teachers' Professional Learning», *Research in Education*, 40, σ. 33-49.

- Campbell A., 1995, «Representations, Repertoires and Power: Mother-child Conflict», *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25, 1.
- Carugati F. F., 1990, «Everyday Ideas, Theoretical Models and Social Representations: The Case of Intelligence and its Development», σ. 130-150, στο G. R. Semin and K. J. Gergen (eds), *Everyday Understanding*, London, Sage.
- Chaney L. A. and Bugental D. B., 1982, «An Attributional Approach to Hyperactive Behaviour», σ. 211-256, στο C. Antaki and C. Brewin (eds), *Attributions and Psychological Change*, London, Academic Press.
- Charmaz K., 1995, «Grounded Theory», στο J. A. Smith, R. Harre and L. van Langehove (eds), *Rethinking Methods in Psychology*, σ. 27-50, London, Sage Publications.
- Cooper P. and McIntyre D., «Teachers' and Pupils' Perceptions of Effective Classroom Learning, στο M. Hughes (ed.), *Perceptions of Teaching and Learning*, London, Multilingual Matters Ltd.
- Croll J. and Moses A., 1985, *One in Five: The Assessment and Incidence of Special Educational Needs*, London, Routledge Publications.
- Cunningham B. and Sugawara A., 1988, «Pre-service Teachers' Perceptions of Children's Behaviour Problems», *Journal of Educational Research*, 82, 1, σ. 34-39.
- Dann H. D., 1990, «Subjective Theories: A New Approach to Psychological Research and Educational Practice», στο G. R. Semin and K. J. Gergen (eds), *Every Day Understanding*, London, Sage.
- Davie R., 1989, «Behaviour Problems and the Teacher», στο T. Charlton and K. David (eds), *Managing Misbehaviour*, Basingstoke Macmillan Education.
- Davis B. and Sumara D. J., 1997, «Cognition, Complexity and Teacher Education», *Harvard Educational Review*, 67, 1, σ. 105-125.
- Day M., 1984, «Teachers' Thinking: Intentions and Practices», στο R. Halkes and J. K. Olson (eds), *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse, The Netherlands, Swets and Zeitlinger.
- Desforges C., 1995, «How Does Experience Affect Theoretical Knowledge for Teaching?», *Learning and Instruction*, 5, 385-400.
- Diamond C. T. P., 1991, *Teacher Education as Transformation. A Psychological Perspective*, Philadelphia, Open University Press, Milton Keynes.
- Dowling E. and Osborne, 1994 (2nd edition), *The Family and the School: A Joint Systems Approach to Problems with Children*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Edwards D. and Mercer E., 1987, *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*, London, Methuen.
- Edwards D., 1988, «Teaching and Learning», στο M. Billig, S. Condor, D. Edwards, M. Gane, D. Middleton and A. Radsley, *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*, London, Sage.

- Edwards D., 1997, *Discourse and Cognition*, London, Sage, σ. 114-142.
- Emiliani F. and Molinari L., 1989, «Mothers' Social Representations of their Children's Learning and Development», *International Journal of Educational Research*, 13, 6, σ. 657-670.
- Erraut D., 1987, «In Service Teacher Education», σ. 730-743, στο M. J. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon.
- Eschabe E., Guede E. F., Guillen C. S. and Valencia Garale J. F., 1992, «Social Representations of Drugs, Causal Judgements and Social Perception», *European Journal of Social Psychology*, 22, 73-84.
- Fang I., 1996, «A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices», *Educational Research*, 38, 1, σ. 47-65.
- Figgou E., 1996, *Social Representations of Refugees and Social Representations of «Prejudice» in Two Mixed Communities of Thessaloniki*, M.A. Thesis, University of Lancaster.
- Giroux A. H., 1997, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*, USA, Westview Press.
- Glasser T. and Oja I., «A Developmental Model for Enhancing Teachers' Personal and Professional Growth», *Journal of Research and Development in Education*, 14, σ. 59-70.
- Goodnow J., 1985, «Parents' Ideas about Parenting and Development: a Review of Issues and Recent Work», στο M. Lamb, A. Brown and B. Rogoff (eds), *Advances in Developmental Psychology*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Goodnow J., 1988, «Parents' Ideas, Actions and Feelings: Models and Methods from Developmental and Social Psychology», *Child Development*, 59, σ. 286-320.
- Green B., 1998, «Teaching for Difference. Learning Theory and Post-critical Pedagogy», στο E. Buckingham (ed.), *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, London, UCL Press.
- Greene M., 1994, «Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge», *Review of Research in Education*, 20, σ. 423-464.
- Groeben W., 1990, «Subjective Theories and the Explanation of Human Action», στο G. R. Semin and K. J. Gergen (eds), *Everyday Understanding*, London, Sage.
- Hall B. W., Villeme M. G. and Burley W., 1989, «Teachers' Attributions for Students' Academic Success and Failure and the Relationship to Teaching Level and Teacher Feedback Practices», *Contemporary Educational Psychology*, 14, 2, σ. 133-144.
- Hangreaves C., 1977, «The Process of Typification in Classroom Interaction: Models and Methods», *British Journal of Educational Psychology*, 47, σ. 274-284.
- Hofer B. K. and Pintrich P. L., 1997, «The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to Learning», *Review of Educational Research*, 67, 1, σ. 88-140.
- Huber A., 1994, «Traveling in the Triangle of Theory, Empirical Research and Practice: Guides for Classroom Investigation», *Teacher and Teaching Education*, 10, 4, σ. 453-459.

- Hughes M., 1994, *Perceptions of Teaching and Learning*, Multilingual Matters Ltd, England.
- Johnson B., Oswald M. and Adey K., 1993, «Discipline in South Australian Primary Schools», *Educational Studies*, 19, 3, σ. 298-305.
- Κατερέλος Ι., 1997, «Κατά συνθήκη συμπεριφορά στις κοινωνικές αναταραστάσεις. Μια μελέτη της κοινωνικής αναταραστάσης της εκπαιδευτικής σχέσης στους δασκάλους», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 91, σ. 123-143.
- Kauffman J. H. and Wong K. L., 1991, «Effective Teachers of Students with Behavioural Disorders: Are Generic Teaching Skills Enough?», *Behavioural Disorders*, 16, 3, σ. 225-237.
- Koreevan G. G. and Bergen T. C., 1992, «Experienced Teachers' Attributions and their Reactions in Problematic Classroom Situations», *Teaching and Teacher Education*, 8, 5-6, σ. 509-521.
- Lovejoy C., 1996, «Social Influences Regarding Inattentive-overactive and Aggressive Child Behaviour and their Effects on Teacher Reports of Discipline», *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 1, σ. 33-42.
- Lund R., 1990, «Curriculum Development for Children with Emotional and Behavioural Difficulties and the Introduction of the National Curriculum», *Maladjustment and Therapeutic Education*, 8, 2, σ. 74-82.
- Lundt I., 1997, *Psychology and Education*, A Century of Challenge for Educational Psychology.
- Μακρυνιώτη Δ., 1994, «Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη», στο Ι. Σολομών και Γ. Κουζέλη, *Πειθαρχία και γνώση*, Τοπικά α' ΕΜΕΑ, Αθήνα.
- Martens B. K., Peterson R. L., Witt J. C. and Cirone S., 1986, «Teacher Perceptions of School-based Interventions», *Exceptional Children*, 53, 3, σ. 213-223.
- McIntyre D., 1997, «The Profession of Educational Research», *British Educational Research Journal*, 23, 2, σ. 127-161.
- Merret F. and Wheldall K., 1993, «How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? A Study of Teachers' Opinions about their Initial Training with Special Reference to Classroom Behaviour Management», *Educational Studies*, 19, 1, σ. 91-106.
- Mike M., 1996, *Constructing Identities*, London, Sage Publications.
- Morss R. J., 1996, *Growing Critical*, London, Routledge Publications.
- Motti-Stefanidi, Besevegis E. and Giannitsas N., 1996, «Teachers' Perceptions of School-age Children's Competence and Mental Health», *European Journal of Personality*, 10, σ. 263-282.
- Μπίμπου-Νάκου Ι., Στογιαννίδου Α. και Κιοσσόγλου Γ., 1997, «Επιδημιολογική μελέτη της συμπεριφοράς και των μαθησιακών ικανοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας: στοιχεία από δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης», ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Nichols D. and Houghton S., 1995, «The Effect of Canter's Assertive Discipline Program on Teacher and Student Behaviour», *British Journal of Educational Psychology*, 65, σ. 197-210.

- O'Hagan J. and Edmunds M., 1982, «Pupils' Attitudes towards Teachers' Strategies for Controlling Disruptive Behaviour», *British Journal of Educational Psychology*, 52, σ. 331-340.
- Παπαθεοφίλου Ρ., Σώκου Κ., Μιχελogiάννης Ι. και Παντελάκης Σ., 1988, «Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχολογικοί και οργανικοί παράγοντες: ψυχιατρική διαταραχή και σχολική επίτευξη», *Ψυχολογικά Θέματα*, 1, σ. 211-229.
- Parffrey V., 1995, «Exclusion: Failed Children or Systems Failure?», στο P. Farrell (ed.), *Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Strategies for Assessment and Intervention*, London, The Falmer Press.
- Peagam V., 1995, στο P. Farrell (ed.), *Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Strategies for Assessment and Intervention*, London, The Falmer Press.
- Perrenoud P., 1984, «La fabrication de l' excellence scolaire», Geneva Droz, στην έκθεση της E.O.K. Euricide, *Measures to Combat Failure at School: A Challenge for the Construction of Europe*, Luxembourg, 1994.
- Peterson C., Semmel A., von Bayer C., Abramson L.Y., Metalsky G. I. and Seligman M. E., 1982, «The Attribution Questionnaire Style», *Cognitive Therapy and Research*, 6, 3, σ. 287-300.
- Porpodas C., 1987, «The Contribution of Educational Sciences to Primary Teacher Training in Greece», στο *Teacher Education in the European Community*, Crete, University of Crete Press.
- Rewick K., 1995, «The Measurement of Explanatory Style, στο G. McClellan and M. E. Seligman (eds), *Explanatory Style*, London, Laurence Erlbaum.
- Rogers C. G., 1982, «The Contribution of Attribution Theory to Educational Research», στο C. Antaki and C. Brewin (eds), *Attributions and Psychological Change*, London, Academic Press.
- Scarlett P., 1989, «Discipline: Pupil and Teacher Perceptions», *Maladjustment and Therapeutic Education*, 7, 3, σ. 169-177.
- Snyder M., 1981, «On the Self-perpetuating Nature of Social Stereotypes», στο D. L. Hamilton (ed.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Sternberg R. J., Conwan B. G., Ketron J. I. and Berstein M., 1981, «People's Conceptions of Intelligence», *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 1, σ. 37-55.
- Taylor S. E., 1981, «A Categorization Approach to Stereotyping», στο D. L. Hamilton (ed.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Thomas G., 1997, «What's the Use of Theory?», *Harvard Educational Review*, 67, 1, σ. 75-104.
- Tillema H. H., 1995, «Changing the Professional Knowledge and Beliefs of Teachers: A Training Study», *Learning and Instruction*, 5, σ. 291-318.

- Tollefson N., Rodriguez R. and Franz C., 1987, «Educators' Attributions for Students' Grades», *Psychological Reports*, 60, σ. 1123-1129.
- Young M. F. D., 1971, *Knowledge and Control. New Directions in the Sociology of Education*, London.
- Weiner B., 1976, «An Attributional Approach for Educational Psychology», *Review of Research in Education*, 4, σ. 179-209.
- Weiner B., 1992, *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*, London, Sage Publications.
- Witty C. and DeBaryshe M., 1994, «Student and Teacher Perceptions of Teachers' Communication of Performance Expectations in the Classroom», *Journal of Classroom Interaction*, 29, 1, σ. 1-8.