



© istockphoto.com/Daisy-Daisy

Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης

Περιγραφή	Μαθησιακοί στόχοι
Παραδοχές των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης	1. Περιγράψτε τις βασικές παραδοχές των παραδοσιακών συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης.
Κλασική εξαρτημένη μάθηση	2. Εξηγήστε την κλασική εξαρτημένη μάθηση και τη σχέση της με εκπαιδευτικά πλαίσια.
Συντελεστική εξαρτημένη μάθηση	3. Εξηγήστε τους τρόπους με τους οποίους η ενίσχυση και η τιμωρία επηρεάζουν τη μελλοντική συμπεριφορά και πόσο συχνά θα πρέπει να χρησιμοποιείται η καθεμία προκειμένου να είναι αποτελεσματική. 4. Εξηγήστε πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις συνέπειες.
Εφαρμογές: Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς	5. Περιγράψτε στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αυξήσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές και να μειώσουν τις ακατάλληλες.

Παραδοχές των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης

1. Περιγράψτε τις βασικές παραδοχές των παραδοσιακών συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης.

Πώς μάθατε να γράφετε το όνομά σας; Πώς μάθατε να σηκώνετε το χέρι σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν και οι περισσότεροι/ες ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί ενδεχομένως θα όριζαν τη **μάθηση** ως μια αλλαγή, είτε συμπεριφοράς είτε γνώσης, οι παραδοσιακές συμπεριφοριστικές θεωρίες έχουν επικεντρωθεί σε μαθημένες *συμπεριφορές*, εστιάζοντας ελάχιστα στη γνώση, στις νοητικές διεργασίες ή στις αναμνήσεις.

SAGE edge™

Εμπεδώστε την ύλη στο edge.sagepub.com/durwin4e

Κατά τη μελέτη τους για τους τρόπους με τους οποίους λαμβάνει χώρα η μάθηση, οι συμπεριφοριστικοί ψυχολόγοι έχουν διατυπώσει θεωρίες που παραδοσιακά εμπίπτουν σε μία από τις ακόλουθες δύο κατηγορίες: κλασική εξαρτημένη μάθηση ή συντελεστική εξαρτημένη μάθηση. Θα εξετάσουμε κάθε μία από τις θεωρίες αυτές ξεχωριστά, αλλά πρώτα ας δούμε τις κοινές τους παραδοχές, σχετικά με το πώς λαμβάνει χώρα η μάθηση:

- *Η μάθηση πρέπει να περιλαμβάνει αλλαγή συμπεριφοράς.* Για να δείξουν ότι έχει λάβει χώρα μάθηση, οι παραδοσιακοί συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι οι νέες πληροφορίες πρέπει να προκαλούν αλλαγή συμπεριφοράς (Watson, 1913). Αν δεν μπορεί να προσδιοριστεί ότι έχει αλλάξει η συμπεριφορά, δεν έχει λάβει χώρα μάθηση.
- *Η συμπεριφορά εκδηλώνεται λόγω εμπειριών στο περιβάλλον.* Ο Βρετανός φιλόσοφος John Locke (1632-1704) δήλωνε ότι τα παιδιά γεννιούνται ως άγραφες πλάκες που μπορούν να διδαχθούν να εκδηλώνουν ή όχι οποιαδήποτε συμπεριφορά με βάση εμπειρίες στο περιβάλλον τους (Locke, 1690/1892).
- *Η μάθηση πρέπει να περιλαμβάνει μια σχέση ανάμεσα σε ένα ερέθισμα και μία αντίδραση* (Kimble, 2000). Τα ερεθίσματα είναι γεγονότα που τα άτομα συνδέουν ή σχετίζουν με συγκεκριμένες αντιδράσεις. Η μάθηση μέσω συσχετισμών, η επονομαζόμενη **μάθηση μέσω γειννίασης**, είναι σημαντική για την εκμάθηση του τεράστιου όγκου πληροφοριών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι τα παιδιά και οι έφηβοι. Για παράδειγμα, η αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων στην πρώιμη παιδική ηλικία βασίζεται σε επαναλαμβανόμενη επαφή των παιδιών με αυτά τα ερεθίσματα.
- *Το ερέθισμα και η αντίδραση θα πρέπει να απέχουν ελάχιστα μεταξύ τους χρονικά.* Να θυμάστε ότι ο χρόνος είναι σχετικός. Για τα μικρά παιδιά, που βλέπουν τα 30 λεπτά ως αιωνιότητα, είναι αναγκαίο να υπάρχουν άμεσες συνέπειες. Αντίθετα, διαπολιτισμικές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες είναι πιο πιθανό να καθυστερήσουν τις μικρές ανταμοιβές και να περιμένουν για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου να λάβουν μεγαλύτερες ανταμοιβές (Jimura et al., 2011· Rotenberg & Mayer, 1990· Vanderveldt, Green, & Myerson, 2014). Αν και αυτή η αναπτυξιακή τάση υποδηλώνει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι μπορούν να περιμένουν περισσότερο, η άμεση ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικά πλαίσια αποτελεί βέλτιστη επιλογή. Για παράδειγμα, οι έρευνες διαπιστώνουν επανειλημμένα ότι η άμεση ανατροφοδότηση είναι πιο αποτελεσματική από την καθυστερημένη όσον αφορά τις επιδόσεις σε τεστ στην τάξη και την επιτυχή εκμάθηση εκπαιδευτικού υλικού, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης μέσω υπολογιστή (Kulik & Kulik, 1988· Muis, Ranellucci, Trevors, & Duffy, 2015· Van Der Kleij, Feskens, & Eggen, 2015).
- *Οι διαδικασίες μάθησης μοιάζουν πολύ σε διάφορα είδη.* Οι αρουραίοι, τα περιστέρια και οι άνθρωποι μαθαίνουν με παρόμοιους τρόπους. Επειδή οι παραδοσιακοί συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι οι περισσότερες διαδικασίες μάθησης είναι οι ίδιες σε όλα τα είδη, λίγες μελέτες συμπεριφοράς έχουν επικεντρωθεί στις διαφορές ανάλογα με την εθνότητα, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή άλλα θέματα διαφορετικότητας του ανθρώπινου είδους. Σύμφωνα με τους παραδοσιακούς συμπεριφοριστές, δεν έχει σημασία αν είναι κανείς Μαύρος, Λευκός, γυναίκα ή άνδρας – όλοι οι άνθρωποι (και όλα τα ζώα) μαθαίνουν συμπεριφορές μέσω παρόμοιων μηχανισμών.



Philippe Lissac/Corbis Documentary/Getty Images

Μάθηση μέσω γειννίασης. Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να συνδυάζουν τις χρυσές αψίδες με το γρήγορο φαγητό

Μπορείτε να σκεφτείτε παραδείγματα μάθησης μέσω γειννίασης από τις δικές σας εμπειρίες, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου;

Κλασική εξαρτημένη μάθηση

2. Εξηγήστε την κλασική εξαρτημένη μάθηση και τη σχέση της με εκπαιδευτικά πλαίσια.

Όλοι γνωρίζουμε τις ακούσιες συμπεριφορές, όπως τα διάφορα αντανάκλαστα του σώματος. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι αυτόματα βλεφαρίζουν όταν ένα αντικείμενο κινείται γρήγορα προς τα μάτια τους (το παιχνίδι «δείλιασες» που παίζουν τα παιδιά). Αυτές οι ακούσιες συμπεριφορές περιλαμβάνουν δύο στοιχεία:

- Ένα **ανεξάρτητο ερέθισμα**, τη συμπεριφορά ή το γεγονός που προκαλεί μια αυτόματη αντίδραση (π.χ. το να κάνεις μια γρήγορη κίνηση του χεριού προς το πρόσωπο ενός ατόμου)

- Μια **ανεξάρτητη αντίδραση**, την αυτόματη συμπεριφορά που προκαλείται από το ερέθισμα, η οποία μπορεί να είναι σωματική (π.χ. το άτομο οπισθοχωρεί όταν πλησιάζει το χέρι στο πρόσωπό του) ή συναισθηματική (π.χ. φόβος)

Με λίγα λόγια, δεν μαθαίνουμε να συνδέουμε ένα ανεξάρτητο ερέθισμα με μια ανεξάρτητη αντίδραση, κληρονομούμε αυτές τις ακούσιες συμπεριφορές.

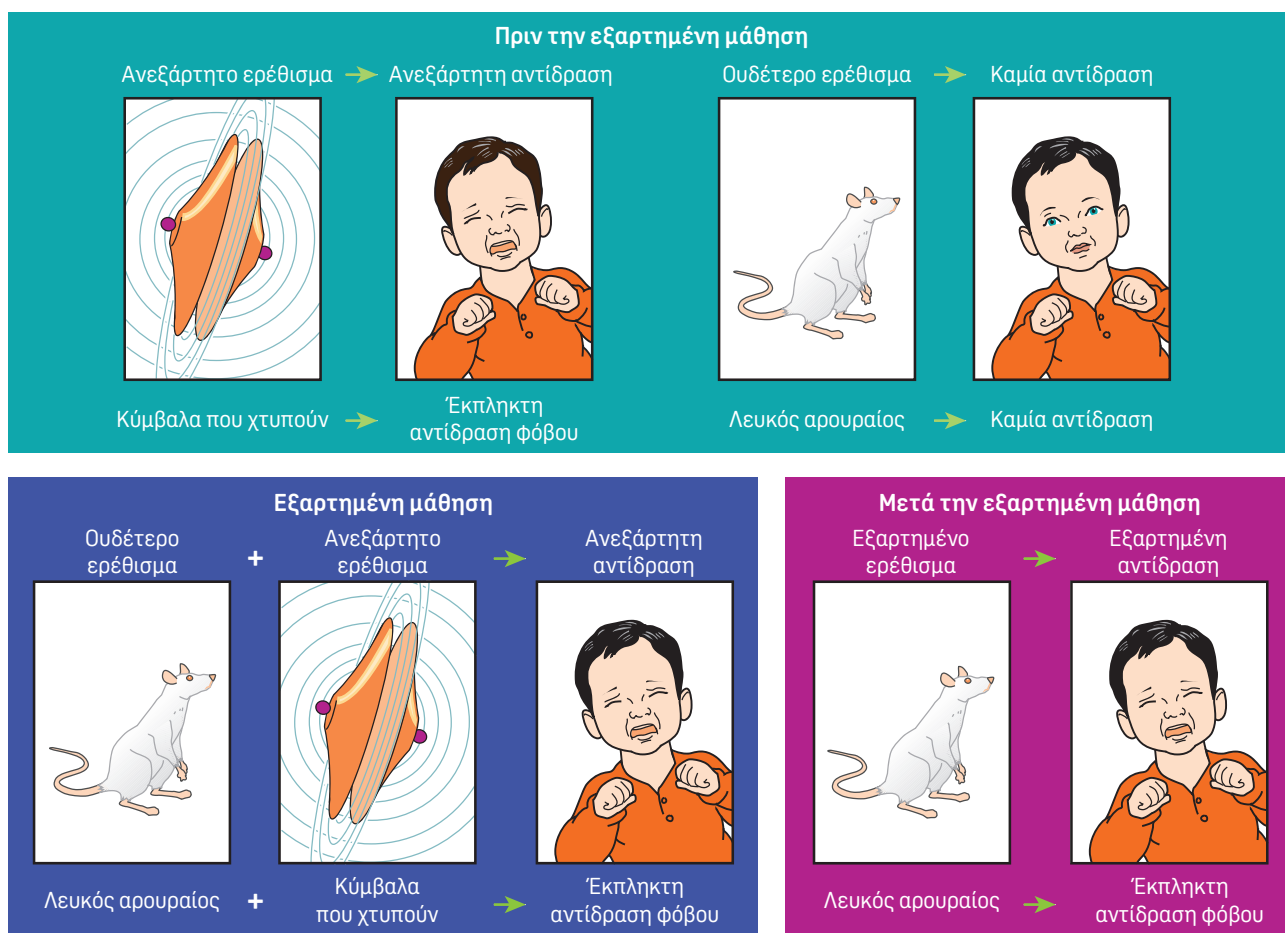
Η κλασική εξαρτημένη μάθηση, ή η κλασική μάθηση, βασίζεται στη σύνδεση αυτών των ακούσιων συμπεριφορών με γεγονότα που δεν προκαλούν μια αυτόματη αντίδραση. Αυτά τα **ουδέτερα ερεθίσματα** περιλαμβάνουν σχήματα, συμπεριφορές, ήχους και μυρωδιές. Στην κλασική εξαρτημένη μάθηση, η μάθηση θα λάβει χώρα όταν ένα ουδέτερο ερέθισμα συνδέεται επανειλημμένα με ένα ανεξάρτητο ερέθισμα, όπως στη διάσημη μελέτη του Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), ενός φυσιολόγου που μελετούσε το πεπτικό σύστημα των σκύλων (σημειώστε ότι δεν ήταν ψυχολόγος). Στη μελέτη του Pavlov (1927/1960), οι ερευνητές του σήμαιναν συναγεμίο στις πόρτες των κλουβιών των σκύλων χτυπώντας ένα κουδούνι και στη συνέχεια έφερναν φαγητό στα σκυλιά. Αφού το έκαναν επανειλημμένα, ο Παβλόφ παρατήρησε ότι τα σκυλιά άρχιζαν να παράγουν σάλιο όταν χτυπούσε το κουδούνι και όχι όταν εμφανιζόταν το φαγητό.

Η κλασική εξαρτημένη μάθηση διατυπώνει την άποψη ότι ένα ανεξάρτητο ερέθισμα (στην περίπτωση αυτή, η εμφάνιση της τροφής) και η ανεξάρτητη αντίδραση σε αυτό (η αυτόματη σιελόρροια των σκύλων) μπορεί να συνδεθούν με ένα προηγούμενος ουδέτερο ερέθισμα (τον ήχο του κουδουνιού). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το προηγούμενος ουδέτερο ερέθισμα να γίνει **εξαρτημένο ερέθισμα** ή μαθημένο ερέθισμα που προκαλεί μια **εξαρτημένη αντίδραση** ή μαθημένη αντίδραση. Τα σκυλιά παρήγαγαν σάλιο (εξαρτημένη αντίδραση) όταν άκουγαν το κουδούνι (εξαρτημένο ερέθισμα), και όχι όταν εμφανιζόταν η τροφή. Σύμφωνα με την πρώτη παραδοχή που συζητήσαμε, η αλλαγή στη συμπεριφορά έδειχνε ότι είχε λάβει χώρα η μάθηση.

Ενώ η μελέτη του Pavlov παρουσιάζει μια σωματική αντίδραση, η κλασική εξαρτημένη μάθηση δείχνει επίσης τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να λάβει χώρα μάθηση συναισθημάτων, ιδιαίτερα του φόβου (Watson & Rayner, 1920). Σε μια μελέτη, οι ερευνητές ξεκίνησαν τοποθετώντας ένα βρέφος, τον μικρό Albert, στη μέση ενός τραπεζιού και στη συνέχεια έκαναν έναν δυνατό θόρυβο πίσω του (Ανεξάρτητο Ερέθισμα, ΑΕ), ο οποίος παρήγαγε αυτόματα μια έκπληκτη αντίδραση φόβου (Ανεξάρτητη Αντίδραση, ΑΑ). Ένα ουδέτερο ερέθισμα –ένας λευκός αρουραίος– συνδέθηκε επανειλημμένα με τον δυνατό θόρυβο. Μετά από πολλές τέτοιες συνδέσεις, ο μικρός Albert έμαθε να φοβάται τον λευκό αρουραίο και άρχισε να κλαίει και να προσπαθεί να συρθεί μακριά του όταν αυτός εμφανιζόταν, ακόμη και χωρίς να υπάρχει ο δυνατός θόρυβος. Αυτό που αρχικά υπήρξε ένα ουδέτερο ερέθισμα –ο λευκός αρουραίος– έγινε Εξαρτημένο Ερέθισμα (ΕΕ) και ο φόβος για τον λευκό αρουραίο έγινε Εξαρτημένη Αντίδραση (ΕΑ), όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 8.1. Και πάλι, η αλλαγή στη συμπεριφορά επιβεβαίωσε ότι είχε λάβει χώρα η μάθηση. (Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι τρέχουσες κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας δεν θα επέτρεπαν τη διεξαγωγή παρόμοιων μελετών.)



Συμπεριφοριστική προοπτική. Οι συμπεριφοριστές υποθέτουν ότι οι μαθησιακές διαδικασίες είναι πολύ παρόμοιες μεταξύ των ζώων και των ανθρώπων



▲ **Σχήμα 8.1** Η κλασική εξαρτημένη μάθηση του μικρού Albert του Watson. Ένα αρχικά ουδέτερο ερέθισμα, ο λευκός αρουραίος, έγινε εξαρτημένο ερέθισμα (CS). Ο φόβος για τον λευκό αρουραίο έγινε εξαρτημένη αντίδραση (CR)

Αφού έχει λάβει χώρα η μάθηση ή η αλλαγή συμπεριφοράς, η συμπεριφορά μπορεί να επεκταθεί, να τροποποιηθεί ή να εξαλειφθεί. Αυτές οι πρόσθετες ευκαιρίες μάθησης αναφέρονται από τους παραδοσιακούς θεωρητικούς του συμπεριφορισμού ως γενίκευση, διάκριση και απόσβεση, αντίστοιχα.

- **Γενίκευση:** Η εξαρτημένη μάθηση μπορεί να επεκταθεί πέρα από ένα συγκεκριμένο ερέθισμα και σε άλλα παρόμοια ερεθίσματα. Μετά την εξαρτημένη μάθηση με τον λευκό αρουραίο, το πείραμα επαναλήφθηκε με ένα λευκό κουνέλι και ο μικρός Albert έμαθε να φοβάται και το κουνέλι, και μάλιστα πιο γρήγορα γενίκευσε την έννοια του «λευκού αρουραίου» στο λευκό κουνέλι.
- **Διάκριση:** Τα είδη μπορούν να μάθουν να διακρίνουν μεταξύ παρόμοιων αλλά διαφορετικών ερεθισμάτων. Για παράδειγμα, ο μικρός Albert θα μπορούσε να είχε διδαχθεί να διακρίνει τα λευκά κουνέλια από τους λευκούς αρουραίους, αν οι ερευνητές εμφάνιζαν μπροστά του λευκά κουνέλια χωρίς τον δυνατό θόρυβο. Ο μικρός Albert θα είχε μάθει να διαφοροποιεί τα ζώα ή να κάνει διάκριση μεταξύ τους.
- **Απόσβεση:** Αν το εξαρτημένο ερέθισμα παρουσιάζεται επανειλημμένα χωρίς το ανεξάρτητο ερέθισμα, η προηγούμενος μαθημένη συμπεριφορά θα εξαφανιστεί ή θα εξαλειφθεί. Ας πάρουμε το παράδειγμα των σκύλων του Ρανβιν. Οι ερευνητές θα μπορούσαν να είχαν εμφανίσει το κουδούνι επανειλημμένα χωρίς φαγητό. Με την πάροδο του χρόνου, τα σκυλιά δεν θα αντιδρούσαν πλέον στο κουδούνι παράγοντας σάλιο. Η εξαρτημένη αντίδραση θα είχε εξαλειφθεί.

Αν και η κλασική εξαρτημένη μάθηση χρησιμοποιείται ευρέως στη σύγχρονη ψυχολογία στους τομείς της γνωστικής επιστήμης και της νευροεπιστήμης, υπάρχουν λιγότερα παραδείγματα για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολικά πλαίσια (Odom, 2016· Rescorla, 1988). Ωστόσο, η κλασική εξαρτημένη μάθηση μπορεί να επηρεάσει τις συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών/ριών σχετικά με τους/τις εκπαιδευτικούς, τα σχολεία και τα ακαδημαϊκά θέματα. (Θυμηθείτε ότι τα συναισθήματα είναι αυτόματες αντιδράσεις.) Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει παρενοχληθεί και θυματοποιηθεί στη σχολική αυλή από άλλα παιδιά μπορεί να αρχίσει να συνδέει το διάλειμμα με τον φόβο. Μαθητές και μαθήτριες Λυκείου μπορεί να συνδέουν έναν καθηγητή που είναι επικριτικός και σκληρός με αισθήματα ταπείνωσης ή μπορεί να συνδέουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο με φόβο και κατωτερότητα (π.χ. άγχος για τα μαθηματικά). Αντίθετα, οι μαθητές και οι

μαθήτριες μπορεί να συνδέουν έναν καθηγητή που είναι θετικός και υποστηρικτικός με αισθήματα υπερηφάνειας και μπορεί να μάθουν να συνδέουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο με ευχαρίστηση και ευτυχία. Πολλά άλλα παραδείγματα, όπως το άγχος των εξετάσεων και η σχολική φοβία, απεικονίζουν τους τρόπους με τους οποίους καταστάσεις, άτομα και γεγονότα συχνά συνδέονται με συγκεκριμένα συναισθήματα.

Μπορείτε να σκεφτείτε παραδείγματα από τις εκπαιδευτικές σας εμπειρίες που μπορεί να έχουν οδηγήσει σε συναισθήματα άγχους ή φόβου για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο; Ποιο θα μπορούσε να ήταν το ανεξάρτητο ερέθισμα, το εξαρτημένο ερέθισμα και η εξαρτημένη αντίδραση στις εμπειρίες αυτές;

Συντελεστική εξαρτημένη μάθηση

3. Εξηγήστε τους τρόπους με τους οποίους η ενίσχυση και η τιμωρία επηρεάζουν τη μελλοντική συμπεριφορά και πόσο συχνά θα πρέπει να χρησιμοποιείται η καθεμία προκειμένου να είναι αποτελεσματική.

4. Εξηγήστε πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις συνέπειες.

Η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση, όπως και η κλασική εξαρτημένη μάθηση, περιλαμβάνει μια σύνδεση γεγονότων. Ωστόσο, η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση δεν εξαρτάται από ακούσιες συμπεριφορές όπως σωματικές αντιδράσεις ή συναισθηματικές καταστάσεις. Αντίθετα, περιλαμβάνει νέες, εκούσιες συμπεριφορές, όπως το να σηκώνει ένα παιδί το χέρι του στην τάξη.

Οι βασικές αρχές της θεωρίας

Η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση ξεκίνησε από τον Edward Thorndike (1874-1949), ο οποίος, όπως πολλοί συμπεριφοριστές, διεξήγαγε πειράματα με ζώα. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων του οδήγησαν στον **νόμο του αποτελέσματος**, ο οποίος ορίζει ότι οι συμπεριφορές που συνδέονται με καλές συνέπειες (ικανοποιητικές) είναι πιο πιθανό να εκδηλωθούν ξανά στο μέλλον, ενώ οι συμπεριφορές που συνδέονται με κακές συνέπειες (ενοχλητικές) είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλωθούν ξανά (Thorndike, 1898). Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί επαινείται για τη συμμετοχή του στην τάξη (καλή συνέπεια), είναι *πιο* πιθανό να συμμετάσχει στο μέλλον. Αντίθετα, όταν ένα παιδί γίνεται αντικείμενο κοροϊδίας ή ταπεινώνεται από τον/την εκπαιδευτικό ή από άλλα παιδιά όταν επιχειρεί να συμμετάσχει στην τάξη (κακή συνέπεια), είναι *λιγότερο* πιθανό το παιδί αυτό να συμμετάσχει στο μέλλον. Ο B. F. Skinner (1904-1990) επέκτεινε αυτές τις ιδέες για να διαμορφώσει τα ABC της μάθησης (Skinner, 1953). Το προηγούμενο (Antecedent) εμφανίζεται πριν από τη συμπεριφορά (Behavior) και οδηγεί στη συνέπεια (Consequence) της συμπεριφοράς. Θυμηθείτε από τις παραδοχές που αναφέρθηκαν νωρίτερα ότι το προηγούμενο, η συμπεριφορά και η συνέπεια θα πρέπει να απέχουν ελάχιστα χρονικά.

Τα προηγούμενα μπορεί να είναι ενδεικτικά στοιχεία ή προτροπές. Τα **ενδεικτικά στοιχεία** αναφέρονται σε μη λεκτικά γεγονότα που σηματοδοτούν ότι μια συμπεριφορά είναι αναμενόμενη. Για παράδειγμα, πολλοί/ές νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το μη λεκτικό ενδεικτικό στοιχείο του σβήσιματος των φώτων (A) για να ειδοποιήσουν τα παιδιά ότι πρέπει να ησυχάσουν και να επιστρέψουν στις θέσεις τους (B). Παρομοίως, πολλά γυμνάσια και σχεδόν όλα τα λύκεια χρησιμοποιούν ένα κουδούνι (A) για να υποδείξουν στους μαθητές και τις μαθήτριες ότι έχει ξεκινήσει μια νέα σχολική ώρα. Τα μη λεκτικά ενδεικτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικά για να διατηρηθεί η διαχείριση της τάξης και να αυξηθεί το επίπεδο απόδοσης των μαθητών/ριών (Neill, 2017· Woolfolk & Brooks, 1985). Οι **προτροπές** είναι συνήθως λεκτικές υπενθυμίσεις που συνοδεύουν ένα ενδεικτικό στοιχείο. Τις πρώτες φορές που ο/η νηπιαγωγός σβήνει τα φώτα, λέει επίσης: «Σας παρακαλώ καθίστε ήσυχα στις θέσεις σας». Οι προτροπές μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διδασκαλία των μαθητών/ριών με ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα, μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι προτροπές μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για να διδάξουν σε παιδιά με αυτισμό πώς να ξεκινούν συνομιλίες κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων παιχνιδιού, καθώς και πώς να παραμένουν συγκεντρωμένα στην εργασία τους κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων (Cengher, Budd, Farrell, & Fienup, 2018· Cengher et al., 2016· Shabani et al., 2002).

Η συνέπεια (C) της συμπεριφοράς μπορεί είτε να αυξήσει είτε να μειώσει τη συμπεριφορά στο μέλλον. Η **ενίσχυση** είναι η συνέπεια μιας συμπεριφοράς που αυξάνει τη μελλοντική εμφάνιση της συμπεριφοράς αυτής. Όταν ένας καθηγητής επαινεί μια μαθήτρια για τη συμμετοχή της στην τάξη και η μαθήτρια θεωρεί τον έπαινο καλό, είναι πιθανό να συμμετάσχει ξανά προκειμένου να λάβει περισσότερο έπαινο. Η **τιμωρία** είναι η συνέπεια μιας συμπεριφοράς που μειώνει τη μελλοντική εμφάνιση της συμπεριφοράς αυτής. Τα περισσότερα παιδιά θα θεωρούσαν κακό το να γίνουν αντικείμενο κοροϊδίας ή να ταπεινωθούν από τον/την εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους τους μετά από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, με αποτέλεσμα να μην ενδιαφέρονται

να συμμετάσχουν στο μέλλον για να αποφύγουν τέτοιου είδους συνέπειες. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι οι ορισμοί της ενίσχυσης και της τιμωρίας βασίζονται στο αποτέλεσμα (αύξηση ή μείωση της συμπεριφοράς) και όχι στην πρόθεση της συνέπειας (DeLeon, Bullock, & Catania, 2013). Για παράδειγμα, ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει κοινωνικό χρόνο για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, θεωρώντας ότι ο κοινωνικός χρόνος θα αποτελέσει ανταμοιβή ή θα αυξήσει την πιθανότητα ολοκλήρωσης της εργασίας. Ωστόσο, αν ένα παιδί δεν έχει πολλούς φίλους ή δεν αισθάνεται άνετα κοινωνικά, μπορεί να δει αυτή τη συνέπεια ως «κακή» και η πιθανότητα να ολοκληρώσει την εργασία του μπορεί να μειωθεί. Για το παιδί αυτό, ο κοινωνικός χρόνος αποτελεί τιμωρία, όχι ενίσχυση.

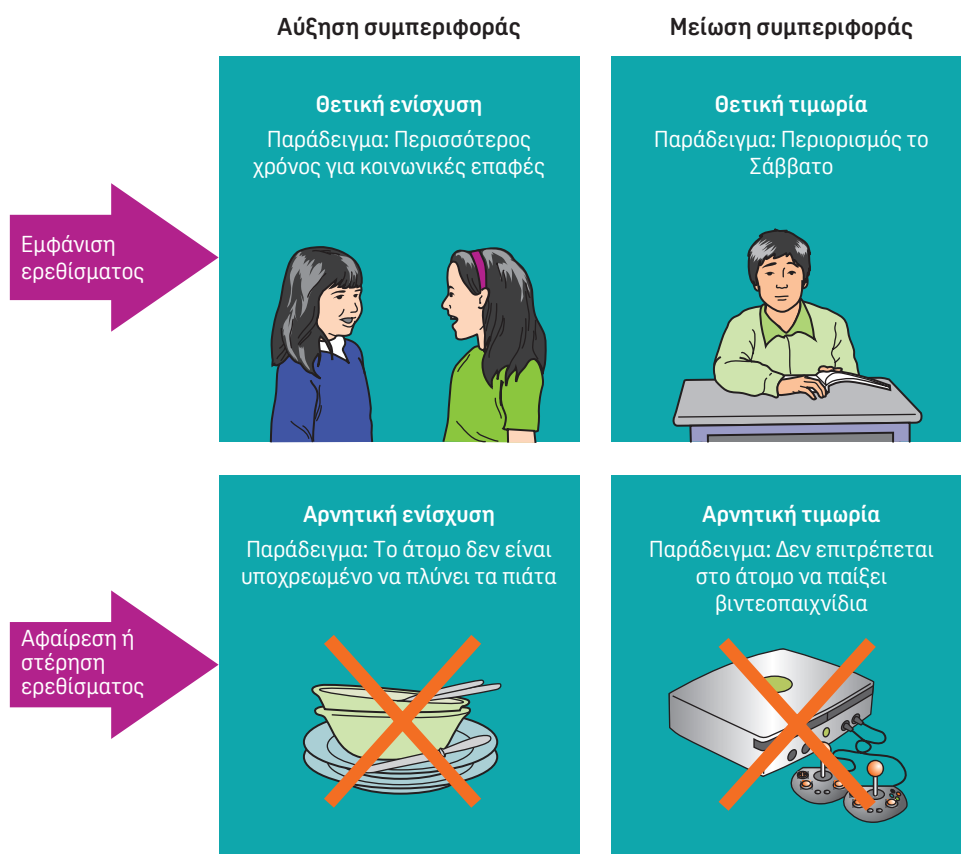
Η ενίσχυση και η τιμωρία μπορούν να λάβουν χώρα προσθέτοντας (+) κάτι επιθυμητό ή αφαιρώντας (-) κάτι ανεπιθύμητο, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 8.2.

- **Θετική ενίσχυση** υπάρχει όταν προστίθεται (+) κάτι που επιθυμεί το άτομο, όπως ο έπαινος, οι καραμέλες ή η επιθυμητή προσοχή.
- **Αρνητική ενίσχυση** υπάρχει όταν αφαιρείται (-) κάτι ανεπιθύμητο από το άτομο, όπως ένας ενοχλητικός θόρυβος, μια δυσάρεστη δουλειά ή ανεπιθύμητη προσοχή.
- **Θετική τιμωρία**, η οποία ονομάζεται και τιμωρία παροχής, υπάρχει όταν προστίθεται (+) ή παρέχεται κάτι που το άτομο δεν επιθυμεί, όπως σωματικός πόνος, δυσάρεστες δουλειές ή ανεπιθύμητη προσοχή.
- **Αρνητική τιμωρία**, η οποία ονομάζεται και τιμωρία απομάκρυνσης, υπάρχει όταν απομακρύνεται (-) κάτι που επιθυμεί το άτομο, όπως παιχνίδια, ελεύθερος χρόνος ή επιθυμητή προσοχή.

Ανεξάρτητα από το αν η ενίσχυση είναι θετική ή αρνητική, η ενίσχυση *αυξάνει* τη συμπεριφορά, ενώ τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές τιμωρίες *μειώνουν* τη συμπεριφορά.

Όταν μια συμπεριφορά αναπτύσσεται για πρώτη φορά, απαιτούνται συνέπειες κάθε φορά που εκδηλώνεται ούτως ώστε τα άτομα να κάνουν τη συσχέτιση και να εκτελούν τη συμπεριφορά με συνέπεια – ένα **συνεχές πρόγραμμα**. Αφού η συμπεριφορά εδραιωθεί, χρειάζεται ενίσχυση μόνο περιοδικά, προκειμένου να συνεχιστεί η υποστήριξη της συμπεριφοράς (DeLeon et al., 2013· Skinner, 1954). Η ενίσχυση μπορεί να παρέχεται σε **περιοδικό πρόγραμμα**. Περιοδικά προγράμματα ενίσχυσης, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 8.1, μπορεί να είναι

- προγράμματα *αναλογίας*, με βάση το πόσες φορές εκδηλώνεται μια συμπεριφορά, για παράδειγμα, κάθε τρίτη φορά που το παιδί σηκώνει το χέρι του.



▲ Σχήμα 8.2 Παραδείγματα ενίσχυσης και τιμωρίας

▲ Πίνακας 8.1 Παραδείγματα περιοδικών προγραμμάτων

	Σταθερά	Μεταβαλλόμενα
Αναλογίας	Δίνεται ανατροφοδότηση για εργασίες που βασίζονται σε βιβλία για κάθε τρίτη εργασία που ολοκληρώνεται.	Οι κουλοχέρηδες πληρώνουν με βάση τον αριθμό των φορών που θα τραβήξεις τον μοχλό, αλλά δεν ξέρεις ποιο τράβηγμα θα κερδίσει.
Διαστημάτων	Κάθε Παρασκευή δίνεται ποπ κορν σε κάθε μαθητή και μαθήτρια που επιτυγχάνει τον εβδομαδιαίο στόχο ανάγνωσης.	Δίνονται επιπλέον διδακτικές μονάδες για συμμετοχή στην τάξη σε τυχαίες ημέρες καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου.

- προγράμματα *διαστημάτων*, με βάση τον χρόνο που έχει παρέλθει μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς, για παράδειγμα, όταν ένα παιδί επαινείται για κάθε 5 λεπτά που αφοσιώνεται ήσυχα σε μια εργασία.
- *σταθερά* προγράμματα, τα οποία λαμβάνουν χώρα, για παράδειγμα, ακριβώς κάθε τρίτη φορά που εμφανίζεται η συμπεριφορά (σταθερή αναλογία) ή ακριβώς κάθε 5 λεπτά (σταθερό διάστημα), έτσι ώστε τα άτομα να γνωρίζουν πότε να αναμένουν την ενίσχυση, ή
- *μεταβαλλόμενα* προγράμματα, τα οποία παρέχουν ενίσχυση, για παράδειγμα, κάθε τρίτη φορά (μεταβαλλόμενη αναλογία) ή κάθε 5 λεπτά (μεταβαλλόμενο διάστημα) κατά μέσο όρο, αλλά μεταβάλλονται μέσα στον χρόνο. Τα μεταβαλλόμενα προγράμματα είναι συνήθως πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά, επειδή οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν γνωρίζουν ακριβώς πότε θα δοθεί η ενίσχυση.

Παρόλο που για την ενίσχυση τα περιοδικά προγράμματα λειτουργούν καλά, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η τιμωρία πρέπει να λαμβάνει χώρα μετά από κάθε παράβαση. Με άλλα λόγια, η τιμωρία απαιτεί ένα συνεχές πρόγραμμα. Ας εξετάσουμε πιο προσεκτικά την αποτελεσματική αξιοποίηση των συνεπειών.

Αποτελεσματική αξιοποίηση των συνεπειών

Εδώ, παρουσιάζουμε μια σειρά από συμβουλές, οι οποίες συνοψίζονται στον Πίνακα 8.2, για την αποτελεσματική αξιοποίηση των συνεπειών. Πολλές μπορούν να εφαρμοστούν με παρόμοιο τρόπο για την ενίσχυση και την τιμωρία, θα αναφερθούμε όμως και σε κάποιες σημαντικές διαφορές στη χρήση της ενίσχυσης και της τιμωρίας.

Γνωρίστε το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου. Προκειμένου να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις συνέπειες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοούν τι θεωρείται συνήθως καλό και τι κακό από τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο. Τα αυτοκόλλητα και τα χαμογελαστά πρόσωπα μπορεί να είναι επιθυμητές συνέπειες για τα παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση και το Δημοτικό, δεν θα είναι όμως τόσο αποτελεσματικά για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά μαθητών/ριών Γυμνασίου και Λυκείου, οι οποίοι/ες μπορεί αντί αυτού να επιθυμούν ελεύθερο χρόνο για να μιλήσουν με φίλους.

▲ Πίνακας 8.2 Κατευθυντήριες αρχές για αποτελεσματική αξιοποίηση των συνεπειών

Κατευθυντήριες αρχές	Συμβουλές
Γνωρίστε το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου	Στα μικρότερα παιδιά μπορεί να αρέσουν τα μολύβια, τα γλυκά και τα αυτοκόλλητα. Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι μπορεί να προτιμούν χρόνο για να συνααστραφούν με φίλους ή να ακούσουν μουσική.
Γνωρίστε τι αρέσει και τι δεν αρέσει στο άτομο	Αν και υποθέτουμε ότι στα περισσότερα μικρά παιδιά αρέσουν οι καραμέλες και τα αυτοκόλλητα, σε κάποια μπορεί να μην αρέσουν. Μάθετε τι θεωρείται επιθυμητό από συγκεκριμένα παιδιά.
Κατανοήστε τη λειτουργία της προσοχής	Μερικά παιδιά θέλουν την προσοχή των εκπαιδευτικών (τόσο τον έπαινο όσο και την κριτική), ενώ άλλα μπορεί να μην θέλουν την προσοχή ή να θέλουν μόνο τη θετική προσοχή, όπως ο έπαινος.
Μάθετε πότε και πόσο συχνά να παρέχετε συνέπειες	Η ενίσχυση μπορεί να δίνεται σε περιοδικό πρόγραμμα χωρίς να χρειάζεται να γίνεται αντιληπτή κάθε κατάλληλη συμπεριφορά. Η τιμωρία πρέπει να δίνεται σε συνεχές πρόγραμμα, με κάθε παράβαση να γίνεται αντιληπτή.
Χρησιμοποιείτε την ενίσχυση περισσότερο από την τιμωρία	Επειδή η ενίσχυση είναι πιο αποτελεσματική σε περιοδικό πρόγραμμα, πρέπει να χρησιμοποιείται συχνά ενώ η τιμωρία με φειδώ
Μην χρησιμοποιείτε ορισμένες τιμωρίες	Η σωματική ή η ψυχολογική τιμωρία, η επιπλέον εργασία για το σπίτι, η στέρηση του διαλείμματος και οι αποβολές είναι όλες αναποτελεσματικές τιμωρίες.

Γνωρίστε τι αρέσει και τι δεν αρέσει στο άτομο. Προκειμένου να παρέχουν ενίσχυση και τιμωρία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τι θεωρούν θετικό και τι αρνητικό οι μαθητές και οι μαθήτριες ατομικά. Μια μαθήτρια μπορεί να λατρεύει τη σοκολάτα ενώ μια άλλη όχι, οπότε η σοκολάτα μπορεί να λειτουργήσει υπέροχα ως θετική ενίσχυση για τη συμπεριφορά της μίας αλλά όχι για τη συμπεριφορά της άλλης. Τα άτομα επιλέγουν διαφορετικές ενισχύσεις ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και είναι πιο πιθανό να αυξήσουν τη συμπεριφορά τους για μια ιδιαίτερα προτιμώμενη ενίσχυση από ό,τι για άλλες ενισχύσεις (Damon, Riley-Tillman, & Fiorello, 2008· DeLeon et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν τι προτιμούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στις τάξεις τους (Coy & Kostewicz, 2018). Μερικά παραδείγματα συγκεκριμένων στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη και οι οποίες βασίζονται στις προτιμήσεις των μαθητών/ριών περιγράφονται στον Πίνακα 8.3.

Κατανοήστε τη λειτουργία της προσοχής. Όπως ακριβώς οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ατομικές προτιμήσεις για απτές ανταμοιβές, η προσοχή που δίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή συνέπεια, είτε ως ενίσχυση είτε ως τιμωρία (Maag, 2001). Για παράδειγμα, μια καθηγήτρια που ζητά επανειλημμένα από έναν μαθητή να καθίσει στη θέση του και να είναι ήσυχος μπορεί στην πραγματικότητα να αυξάνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά δίνοντας στον μαθητή προσοχή για την κακή του συμπεριφορά, δηλαδή θετική ενίσχυση. Οι συνομήλικοι μπορούν επίσης να ενισχύσουν ακατάλληλες συμπεριφορές με την προσοχή που δίνουν (π.χ. κοιτάζοντας και γελώντας) σε ενοχλητικές συμπεριφορές (Flood, Wilder, Flood, & Masuda, 2002). Αντίθετα, ένας καθηγητής που επανειλημμένα επαινεί έναν μαθητή δημόσια για την κατάλληλη συμπεριφορά του, ενδέχεται να μειώνει την πιθανότητα εκδήλωσης της συμπεριφοράς αυτής επειδή ο μαθητής δεν θέλει την προσοχή, πρόκειται δηλαδή στην περίπτωση αυτή για θετική τιμωρία. Με την αύξηση ή μείωση της προσοχής που δίνεται, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει μια προβληματική συμπεριφορά στην τάξη (Coy & Kostewicz, 2018· McComas, Thompson, & Johnson, 2003). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκτιμήσουν κατά πόσο η παρεχόμενη από εκπαιδευτικούς ή συνομηλικούς προσοχή αυξάνει ή μειώνει την προβληματική συμπεριφορά για κάθε μαθητή/ήτρια ξεχωριστά και να τροποποιήσουν ανάλογα τον βαθμό της προσοχής αυτής.

Μάθετε πότε και πόσο συχνά να παρέχετε συνέπειες. Όπως συζητήσαμε νωρίτερα, η συμπεριφορά και οι συνέπειες πρέπει να απέχουν ελάχιστα χρονικά. Το αυτοκόλλητο που δίνεται σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας μία μέρα αφότου κάθισε ήσυχα και άκουσε μια ιστορία δεν συνδέεται πλέον με τη συμπεριφορά που επέδειξε το παιδί την προηγούμενη μέρα λόγω του χρόνου που μεσολάβησε. Επίσης, να θυμάστε ότι ο προγραμματισμός της συχνότητας με την οποία θα πρέπει να παρέχεται μια συνέπεια διαφέρει για την ενίσχυση και την τιμωρία. Η περιοδική ενίσχυση μπορεί να είναι τόσο αποτελεσματική όσο και η συνεχής ενίσχυση σε παιδιά και εφήβους (Hoffman, Bogoev, Callard, & Sellers, 2018· Milo, Mace, & Nevin, 2010). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε από τα δύο προγράμματα με παρόμοια αποτελέσματα, ένα περιοδικό πρόγραμμα ενίσχυσης είναι πιο αποτελεσματικό γιατί δεν απαιτεί από τους/

▲ Πίνακας 8.3 Στρατηγικές στην τάξη στοχευμένες στις προτιμήσεις του μαθητικού πληθυσμού

Στρατηγική	Περιγραφή	Προειδοποίηση
Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών	Δίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες μια μάρκα για την κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη ή για την καλή ακαδημαϊκή τους εργασία. Οι μάρκες ανταλλάσσονται περιοδικά με παιχνίδια ή βραβεία που μπορούν να επιλέξουν τα παιδιά, με βάση τις προτιμήσεις τους (π.χ. λαστιχένια μπάλα, αυτοκόλλητα, μολύβι).	Η διαχείριση αυτού του πολύπλοκου συστήματος με μάρκες και ανταλλάγες είναι πολύ χρονοβόρα.
Συμβόλαιο συμπεριφορικών συναφειών	Οι εκπαιδευτικοί γράφουν ένα συμβόλαιο για κάθε μαθητή/ήτρια, προσδιορίζοντας τους στόχους για συμπεριφορές που θα ενισχυθούν και ποια ενίσχυση θα δίνεται με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών/ριών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να εμπλέκονται στον καθορισμό των στόχων και των ανταμοιβών (π.χ. ελεύθερος χρόνος, χρόνος στον υπολογιστή, προνόμια τηλεφώνου).	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να θυμούνται τους στόχους και τις ανταμοιβές που έχουν καθοριστεί για πολλά παιδιά.
Ομαδικές συνέπειες	Η ενίσχυση βασίζεται στη συμπεριφορά ή τις ακαδημαϊκές επιδόσεις της τάξης στο σύνολό της. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να βοηθήσουν στην επιλογή της ανταμοιβής της τάξης (π.χ. μεγαλύτερο διάλειμμα, πάρτι πίτσας).	Μεμονωμένα παιδιά που δυσκολεύονται σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ή έχουν δυσκολίες συμπεριφοράς μπορεί να κατηγορηθούν ότι καθυστερούν όλη την τάξη.

τις εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται κάθε περίπτωση θετικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιλαμβάνονται κάθε περίπτωση ανάρμοστης συμπεριφοράς για να είναι αποτελεσματική η τιμωρία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που «τη γλυτώνουν» έπειτα από μια αρνητική συμπεριφορά μαθαίνουν ότι η τιμωρία μπορεί να αποφευχθεί.

Χρησιμοποιείτε την ενίσχυση περισσότερο από την τιμωρία. Καθώς είναι δύσκολη η χρήση της τιμωρίας με συνεχές πρόγραμμα, θεωρείται λιγότερο αποτελεσματική από την ενίσχυση. Επίσης, η τιμωρία από μόνη της τείνει να διδάσκει σε ένα παιδί μόνο τι να μην κάνει παρά να ενθαρρύνει μια πιο κατάλληλη συμπεριφορά (Alberto & Troutman, 2012). Δεδομένων αυτών των περιορισμών της τιμωρίας, οι ψυχολόγοι τείνουν να συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρώνονται στη χρήση της ενίσχυσης για να αυξήσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και λιγότερο στη χρήση της τιμωρίας των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Cheyne & Walters, 1970· Kubanek, Snyder, & Abrams, 2015). Παραδοσιακά, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιούν την αποδοκιμασία (τιμωρία) παρά την επιδοκιμασία (ενίσχυση) στην τάξη. Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί ενδεχομένως μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την τιμωρία. Για παράδειγμα, την πρώτη φορά που μια καθηγήτρια βάζει τις φωνές, οι μαθητές και οι μαθήτριες συνήθως αντιδρούν με άμεση σιωπή και υπακοή, με αποτέλεσμα η καθηγήτρια να βιώνει θετική ενίσχυση για τις φωνές της. Ωστόσο, οι μαθητές και οι μαθήτριες τελικά προσαρμόζονται στις φωνές και η τιμωρία γίνεται λιγότερο αποτελεσματική. Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επιδοκιμασία πιο συχνά από ό,τι την αποδοκιμασία. Αν και αυτό σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η έρευνα δείχνει συγχρόνως ότι η επιδοκιμασία χρησιμοποιείται κυρίως για την ακαδημαϊκή μάθηση και σπάνια για να αυξήσει την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επωφεληθούν και από τη χρήση της ενίσχυσης για την κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη με στόχο την αύξηση του χρόνου εργασίας για ακαδημαϊκή μάθηση (βλ. Beaman & Wheldall, 2000, για μια επισκόπηση της επιδοκιμασίας και της αποδοκιμασίας).

Μην χρησιμοποιείτε ορισμένες τιμωρίες. Αρκετοί τύποι τιμωρίας θεωρούνται αναποτελεσματικοί. Αρχικά, πρέπει να ορίσουμε τι εννοούμε με τον όρο αποτελεσματική και αναποτελεσματική τιμωρία. Αν αποτελεσματική τιμωρία σημαίνει απλώς να κάνεις το άτομο να σταματήσει να εκδηλώνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, οι περισσότερες τιμωρίες λειτουργούν εξαιρετικά καλά όταν δίνονται σε συνεχές πρόγραμμα. Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες μελετητές/ήτριες πιστεύουν ότι η αποτελεσματική τιμωρία δεν πρέπει μόνο να σταματάει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αλλά και να οδηγεί σε μια κατανόηση των λόγων για τους οποίους μια συμπεριφορά δεν πρέπει να υιοθετείται, γεγονός που θα δώσει στα άτομα τη δυνατότητα να γενικεύσουν και σε άλλες παρόμοιες συμπεριφορές (Piffner & Barkley, 1998). Επιπλέον, αποτελεσματικότητα σημαίνει συνήθως ότι οι λόγοι για τη χρήση της τιμωρίας υπερτερούν των αρνητικών της συνεπειών (Alberto & Troutman, 2012). Τα ακόλουθα πέντε είδη τιμωρίας δεν πληρούν αυτή την προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας:

1. *Σωματική τιμωρία.* Σωματική τιμωρία συνήθως θεωρείται ο ξυλοδαρμός, αλλά αυτό το είδος τιμωρίας μπορεί να περιλαμβάνει και πρακτικές όπως το πλύσιμο του στόματος ενός ατόμου με σαπούνι ή το να κάνεις κάποιον να παραμείνει σε περιβάλλον δυσάρεστο για το σώμα του (π.χ. υπερβολικά κρύο ή υπερβολικά ζεστό). Μια αρνητική συνέπεια της σωματικής τιμωρίας είναι ότι διδάσκει στα άτομα πως είναι αποδεκτό τα μεγαλύτερα σε ηλικία ή τα πιο ισχυρά άτομα να χτυπούν, να σπρώχνουν ή να χαστουκίζουν τους άλλους. Μια διαχρονική μελέτη διαπίστωσε ότι τα παιδιά που τα έδερναν, ακόμη και σε μικρό βαθμό, όταν ήταν 5 ετών, είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερες λεκτικές δεξιότητες σε ηλικία 9 ετών (Mackenzie, Nicklas, Waldfogel, & Brooks-Gunn, 2013). Αν και τα εμπειρικά δεδομένα δεν υποστηρίζουν τη χρήση της σωματικής τιμωρίας (Gershoff et al., 2018), πολλοί/ές εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να πιστεύουν ότι αποτελεί αναγκαίο κακό και η αλλαγή των πεποιθήσεών τους έχει αποδειχθεί δύσκολη (Robinson, Funk, Beth, & Bush, 2005). Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στη Μποτσουάνα της Αφρικής πιστεύουν έντονα ότι η σωματική τιμωρία (π.χ. ο ραβδισμός) είναι σύμφυτη με τον πολιτισμό τους (Tafa, 2002).
2. *Ψυχολογική τιμωρία.* Η ψυχολογική τιμωρία μπορεί να περιλαμβάνει δημόσια ταπείνωση, όπως όταν ένας εκπαιδευτικός γελοιοποιεί έναν μαθητή μπροστά στην τάξη και μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου (Davis & Thomas, 1989). Ο αρνητικός αντίκτυπος αυτού του είδους τιμωρίας στη μακροπρόθεσμη ευημερία ενός ατόμου υπερτερεί κατά πολύ της πιθανής συνέπειας της μείωσης μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η έρευνα έχει συνδέσει την ψυχολογική τιμωρία που επιβάλλεται από γονείς με μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής των παιδιών τους σε σχολικό εκφοβισμό (Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2016). Ως εκ τούτου, οι μελετητές/ήτριες συμφωνούν ότι η ψυχολογική τιμωρία δεν πρέπει να χρησιμοποιείται (Shea & Bauer, 2012).



Ένα απαραίτητο διάλειμμα. Το διάλειμμα έχει θετικά αποτελέσματα, όπως η αυξημένη προσοχή. Η στέρηση του διαλείμματος δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως τιμωρία

3. *Επιπλέον εργασία για το σπίτι.* Δίνοντας επιπλέον εργασία για το σπίτι ως τιμωρία, οι εκπαιδευτικοί στέλνουν το μήνυμα ότι η εργασία για το σπίτι είναι ανεπιθύμητη. Αντίθετα, το μήνυμα που θα πρέπει να στέλνουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι η μάθηση είναι σημαντική, απαραίτητη και θετική όχι αρνητική, κακή ή ανεπιθύμητη (Burriss & Snead, 2017· Corno, 1996).
4. *Στέρηση του διαλείμματος.* Το διάλειμμα μπορεί να είναι απαραίτητο για την εστίαση της προσοχής και την κατάλληλη συμπεριφορά των παιδιών, πέρα από τα οφέλη που έχει η σωματική δραστηριότητα για την υγεία (Cook-Cottone, Tribble, & Tylka, 2013). Η προσοχή δείχνει να μειώνεται μετά από μεγάλες περιόδους εγκλεισμού στις τάξεις και να βελτιώνεται μετά το διάλειμμα (Holmes, Pellegrini, & Schmidt, 2006· Jarrett, 2015· Mahar, 2011). Επιπλέον, η συμπεριφορά στην τάξη, όπως αξιολογείται από τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι καλύτερη στα παιδιά που έχουν τουλάχιστον κάποιο διάλειμμα κατά τη διάρκεια της μέρας (Barros, Silver, & Stein, 2009). Μια μελέτη που εξετάζει τη σημασία του διαλείμματος για παιδιά με ΔΕΠ-Υ διαπίστωσε ότι η εμφάνιση ακατάλληλων συμπεριφορών είναι πιο πιθανή τις μέρες που τα παιδιά δεν είχαν διάλειμμα (Ridgway, Northup, Pellegrin, LaRue, & Hightshoe, 2003). Εκτός από την αύξηση της προσοχής και τη μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών, οι δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται συνήθως οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος βοηθούν στην ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Bohn-Gettler & Pellegrini, 2014), καθώς και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, όπως υψηλότερες βαθμολογίες στις αξιολογήσεις της ανάγνωσης και των μαθηματικών (Becker, McClelland, Loprinzi, & Trost, 2014· McPherson, Mackay, Kunkel, & Duncan, 2018). Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής έχει αποφανθεί ότι το διάλειμμα είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη των παιδιών και δεν θα πρέπει να στερείται από αυτά ως μορφή τιμωρίας (American Academy of Pediatrics, 2013).
5. *Αποβολές από το σχολείο.* Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές και οι μαθήτριες που αποβάλλονται από το σχολείο δεν θεωρούν τιμωρία το γεγονός ότι θα χάσουν σχολικό χρόνο. Τα περισσότερα από τα παιδιά αυτά θα εκλάβουν την αποβολή ως αρνητική ενίσχυση – αφαίρεση ενός ανεπιθύμητου στοιχείου (της παρουσίας τους στο σχολείο). Επιπλέον, εμπειρικά στοιχεία υποστηρίζουν ότι οι αποβολές δίνονται σε δυσανάλογα μεγαλύτερο βαθμό σε παιδιά από οικογένειες κατώτερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, παιδιά από μειονοτικές εθνοτικές ομάδες και περισσότερο σε αγόρια παρά σε κορίτσια (Gibson, Wilson, Haight, Kayama, & Marshall, 2014· Skiba et al., 2011· Trinidad, 2018). Μια εναλλακτική προσέγγιση είναι οι ωριαίες αποβολές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη στενότερη επίβλεψη των μαθητών/ριών και για την παροχή βοήθειας στις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες (Gootman, 1998· Huff, 1988). Ενδέχεται, ωστόσο, και οι ωριαίες αποβολές να αποτελέσουν αρνητική ενίσχυση, καθώς ορισμένοι/ες μαθητές και μαθήτριες μπορεί να συμπεριφερθούν άσχημα επειδή δεν θέλουν να βρίσκονται στην τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και το διευθυντικό προσωπικό θα πρέπει να προσέχουν να μην δίνουν σε δυσανάλογα μεγαλύτερο βαθμό ωριαίες αποβολές σε παιδιά χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, παιδιά από εθνοτικές μειονότητες ή αγόρια.

Σκεφτείτε μερικούς τρόπους με τους οποίους μπορείτε να χρησιμοποιήσετε θετική και αρνητική ενίσχυση σε μια τάξη. Σκεφτείτε κάποια πράγματα που οι μαθητές και οι μαθήτριες θα θεωρούσαν επιθυμητό ή ανεπιθύμητο να τους αφαιρεθούν (Θυμηθείτε ότι δεν πρέπει να αναθέτετε επιπλέον σχολική εργασία για το σπίτι – κάτι τέτοιο θα υπονοούσε ότι τη θεωρείτε κακή.)