

**«ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΜΕ  
ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ  
ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ»**

ΑΠΟ ΤΗΝ  
ΓΕΩΡΓΙΑ ΛΑΝΗ

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή και  
Εκπαίδευση»

Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Μάιος, 2020

**‘HOW IS THE EDUCATION OF SECONDARY TEACHERS IN  
PEDAGOGICAL AND SCHOOL CONSULTING ISSUES  
RELATED TO THE DETECTION OF PUPILS’ CONDUCT  
DISORDERS AND CRISIS MANAGEMENT IN SCHOOL’**

BY

GEORGIA LANI

Postgraduate Work in the Program

Special Education

in order to obtain a Master's degree

UNIVERSITY OF NICOSIA

SCHOOL OF EDUCATION

May, 2020

«Υπεύθυνη δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας σε ζητήματα σχολικής συμβουλευτικής και παιδαγωγικής με την ανίχνευση διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών τους και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Γεωργία Λάνη

15/5/20



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνω ένα ακόμη υπέροχο ταξίδι στην πορεία κατάκτησης της γνώσης, στην πορεία προς τη θέαση του πλατωνικού «Αγαθού». Στο σημείο αυτό λοιπόν είναι ανάγκη να ευχαριστήσω τους συνοδοιπόρους μου, χωρίς τους οποίους η επίτευξη του στόχου μου θα ήταν ανέφικτη.

Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επόπτριά μου Dr. Phil. Μαρίνα Σαλβαρά, όχι μόνο για τη βοήθεια, την ενθάρρυνση και την υποστήριξή της, αλλά πολύ περισσότερο για την πολύτιμη συμβολή της στην διαμόρφωση της επιστημονικής μου πορείας και υπόστασης. Την ευχαριστώ που ανεξαρτήτως ώρας, ημέρας ή συνθήκης αφιέρωνε χρόνο σ' εμένα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, για την υπομονή της και κυρίως για την ζέση με την οποία «αγκάλιασε» την ιδέα μου. Της είμαι λοιπόν ευγνώμων για τις γνώσεις και τις συμβουλές που μου μετέδωσε μυνώντας με στον κόσμο της εκπαιδευτικής έρευνας, μα πάνω απ' όλα την ευχαριστώ που αποτέλεσε για έμένα ζωντανό παράδειγμα, με όλη την αγάπη και τον ενθουσιασμό για τη δουλειά της αλλά και τον απέραντο σεβασμό προς την Επιστήμη.

Έπειτα, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους εκπαιδευτικούς των σχολείων 4<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γλυφάδας, 4<sup>ο</sup> Λύκειο Γλυφάδας, 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γλυφάδας και 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αργυρούπολης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και την πολύτιμη βοήθεια τους στην διεκπεραίωση της.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα την μητέρα μου Ειρήνη, γιατί χάρη σε εκείνη, τον αμείωτο αγώνα, την εμπύχωση και την υποστήριξή της καταφέρνω και συνεχίζω το ταξίδι μου προς την Ιθάκη.. Έπειτα ευχαριστώ την αδερφή μου Ευγενία, για την αισιοδοξία και την εμπιστοσύνη της που με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και τέλος τον σύντροφό μου Χαράλαμπο, που πιστεύοντας στις δυνατότητές μου με ενθάρρυνε να επιλέξω την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας.

Ολοκληρώνοντας τις ευχαριστίες μου, θα ήθελα να παραθέσω τους παρακάτω στίχους από το ποίημα «Ιθάκη» του Κ. Π. Καβάφη για το ταξίδι που συνεχίζεται...

*«Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,  
να εύχεται να 'ναι μακρύς ο δρόμος,  
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις»*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την σχέση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ζητήματα σχολικής συμβουλευτικής και παιδαγωγικής με την ανίχνευση διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών τους και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Κατ' αρχάς στην έρευνα γίνεται εκτενής μελέτη των διαταραχών συμπεριφοράς μέσα από ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας, εμμένοντας τόσο στις εκφάνσεις τους όσο και στους παράγοντες που τις προκαλούν ή τις προβλέπουν. Κατόπιν μελετάται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κυρίως σε ζητήματα διαχείρισης τάξης, ενώ γίνεται μνεία στη λεγόμενη «κρίση» στο σχολικό πλαίσιο και τη γενικότερη αντιμετώπιση της από το προσωπικό και την κοινότητα.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίου σε 70 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας που υπηρετούσαν σε σχολεία της Γλυφάδας και της Αργυρούπολης.

Κατόπιν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με την ανίχνευση των διαταραχών και την διαχείριση κρίσεων, αλλά και οι δύο τελευταίες κλίμακες φάνηκε πως σχετίζονταν στατιστικά σημαντικά με τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, από τις δηλώσεις τους φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να καταρτιστούν περισσότερο στη σχολική συμβουλευτική και μέσω πρακτικής άσκησης.

Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι συνηθέστερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ήταν οι εξωτερικευμένες, οι οποίες εν γένει ήταν διασπαστικές για το μάθημα και χαρακτηρίζονταν από ανυπακοή. Προκειμένου να τις ανιχνεύσουν και να σχεδιάσουν την παρεμβατική τους δράση, οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν βοήθεια από τους συναδέλφους, ειδικούς επαγγελματίες και τις υποστηρικτικές δομές, όμως σπανιότατα χρησιμοποιούσαν τυπικά ή άτυπα κριτήρια.

Τέλος, όσον αφορά την κρίση στο σχολικό πλαίσιο, στα σχολεία των συμμετεχόντων υπήρχε οργανωμένο σχέδιο παρέμβασης, παρότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες φαίνεται πως δεν είχαν βιώσει κάποιο κρίσιμο περιστατικό κατά τα έτη υπηρεσίας τους. Ωστόσο, δήλωσαν πως προκειμένου να το διαχειριστούν, έχουν

προνοήσει δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη, ενώ δεν παύουν να συνεργάζονται με την οικογένεια, τους συναδέλφους και τους ειδικούς.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα συζητούνται στο αντίστοιχο κεφάλαιο, όπου εξάγονται συμπεράσματα και προτείνονται πεδία διερεύνησης σε μεγαλύτερο πιο αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού δείγμα. Ακολουθεί η βιβλιογραφία και στο παράρτημα το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων.

#### ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαταραχές συμπεριφοράς, Αποκλίνουσα συμπεριφορά, Συμπερίληψη, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Κρίση, Διαχείριση Κρίσης, Αυτοαποτελεσματικότητα



## ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine in what extent secondary teachers' education in pedagogical and school consulting issues is related to the detection of pupils' conduct disorders and crisis management in school.

To begin with, an extensive study of behavioral disorders is made by reviewing the relevant literature, insisting on both their manifestations and the factors that cause or predict them. Furthermore, the education of teachers mainly in matters of classroom management, is studied while reference is made to the so-called "crisis" in the school context and its general treatment not only by staff but also the community.

The next chapter analyzes the research methodology, which was conducted through a questionnaire, on 70 secondary school teachers who served in schools in Glyfada and Argyroupoli.

Moreover, results showed that teacher education is not related to the detection of disorders and crisis management, but the last two scales seemed to affect the degree of self-efficacy of the teachers surveyed. In fact, their statements showed that teachers wanted to train more in school counseling and through practice.

In addition, it was found that the most common forms of deviant behavior were externalized ones, which were generally divisive for the lesson and were characterized by disobedience. In order to detect them and plan their intervention, teachers sought the help of colleagues, professionals and support structures, but rarely used formal or informal criteria.

Finally, as far as the crisis in the school context is concerned, there was an organized intervention plan in the schools of the participants, although the participants themselves did not seem to have experienced a critical incident during their years of service. However, they said that in order to manage it, they have provided a positive atmosphere of trust in the classroom, while cooperating with family, colleagues and experts.

In conclusion, the results are discussed in the corresponding chapter, where conclusions are made and areas of investigation are proposed in a larger and more representative sample of the general population. The following is the bibliography and the appendix in which the questionnaire used for data collection can be found.

### KEY WORDS

Emotional Disorders, Behavioral Disorders, Conduct Disorders , Inclusion, Teachers' Education, Crisis, Crisis management, Self-efficacy





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
1.1. Το ερευνητικό πρόβλημα.....	14
1.2. Η σπουδαιότητα της έρευνας.....	15
1.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	15
1.4. Βασική Υπόθεση της έρευνας.....	16
1.5. Σημαντικοί όροι στην έρευνα.....	17
1.5.1. Διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών.....	17
1.5.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	18
1.5.3. Η κρίση στο σχολικό πλαίσιο.....	18
1.6. Σημαντικές έρευνες σχετικά με το θέμα.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	22
2.1. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	22
2.2. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η διαχείριση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο.....	24
2.2.1. Διαταραχές συμπεριφοράς: εκφάνσεις και αίτια.....	24
2.2.2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επακόλουθη διαχείριση της της τάξης.....	27
2.2.3. Προεπισκόπηση του Προγράμματος σπουδών του τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.....	29
2.2.4. Η διαχείριση της τάξης.....	30
2.2.5. Η αντιμετώπιση της κρίσης στο σχολικό πλαίσιο.....	31
2.3. Αιτιολόγηση της προτεινόμενης έρευνας.....	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	36
3.1. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας- δείγμα.....	36
3.2. Λειτουργικοί ορισμοί.....	36
3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	37
3.4. Στατιστικές τεχνικές.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	40
4.1. Περιγραφική ανάλυση δείγματος.....	40
4.2. Εγκυρότητα Περιεχομένου.....	45
4.3. Επαγωγική στατιστική κατά ερευνητικό ερώτημα.....	45
4.4. Εσωτερική συνέπεια ερωτηματολογίου.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	72
5.1. Συζήτηση ευρημάτων κατά ερευνητικό ερώτημα.....	72
5.1.1. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και διαταραχές συμπεριφοράς.....	72
5.1.2. Κρίση στο σχολικό πλαίσιο.....	75
5.2. Περιορισμοί διεξαγωγής έρευνας.....	79
5.3. Συμπεράσματα και προτάσεις.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	87
Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	87

#### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Κατανομή δείγματος κατά έτη υπηρεσίας.....	42
Γράφημα 2. Κατανομή δείγματος κατά επίπεδο εξειδίκευσης.....	43

Γράφημα 3. Κατανομή δείγματος κατά είδος επιμόρφωσης.....	43
---	----

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	22
Πίνακας 2. Υποστηρικτικές δομές βάσει των νόμων ν.4547/2018 & ν. 5614/Β'/2018.....	34
Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος κατά φύλο.....	40
Πίνακας 4. Κατανομή δείγματος κατά ηλικία.....	41
Πίνακας 5. Κατανομή δείγματος κατά σχολείο υπηρεσίας.....	41
Πίνακας 6. Κατανομή δείγματος κατά ειδικότητα.....	42
Πίνακας 7. Μέσοι όροι-Τυπικές αποκλίσεις.....	44
Πίνακας 8. Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια.....	47
Πίνακας 9. Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης.....	47
Πίνακας 10. Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριο, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ.....	48
Πίνακας 11. Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί στο μάθημα.....	48
Πίνακας 12. Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.....	49
Πίνακας 13. Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους.....	49
Πίνακας 14. Προβαίνετε στη συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του/των μαθητή/των.....	50
Πίνακας 15. Χρησιμοποιείτε άτυπα κριτήρια (τεστ) προκειμένου να διαγνώσετε το πρόβλημα.....	50

Πίνακας 16. Προβαίνετε στη συστηματική αξιολόγηση (με τυπικά κριτήρια ή τεστ) του φαινομένου.....	51
Πίνακας 17. Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη βοήθεια των συναδέλφων σας.....	51
Πίνακας 18. Επιδιώκετε τη συνεργασία με υποστηρικτικές δομές (π.χ. Κ.Ε.Σ.Υ., Ε.Δ.Ε.Α.Υ. κλπ).....	52
Πίνακας 19. Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια το περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τις τεχνικές της παρέμβασής σας ώστε να έχετε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.....	52
Πίνακας 20. Λαμβάνετε υπόψη σας τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή.....	53
Πίνακας 21. Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασής σας.....	53
Πίνακας 22. Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση είναι προκαθορισμένο στο σχολείο που υπηρετείτε.....	54
Πίνακας 23. Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση περιλαμβάνει τα καθήκοντα και τις ευθύνες κάθε μέλους του προσωπικού κατά τη διάρκεια της κρίσης.....	54
Πίνακας 24. Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση προβλέπει την ύπαρξη «ομάδας κρίσης» απαρτισμένης από μέλη του προσωπικού, περιλαμβανομένων και εκπαιδευτικών.....	55
Πίνακας 25. Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση περιλαμβάνει ασκήσεις ετοιμότητας (π.χ. ασκήσεις σεισμού).....	55
Πίνακας 26. Έχετε καθορίσει εκ των προτέρων σαφείς κανόνες, ώστε να προλάβετε τα δυσάρεστα περιστατικά.....	56
Πίνακας 27. Διατηρείτε καλές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές.....	57
Πίνακας 28. Χρησιμοποιείτε αυστηρές ποινές (π.χ. αποβολή).....	57
Πίνακας 29. Συνεργάζεστε με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό.....	57
Πίνακας 30. Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες και υποστηρικτικές δομές προκειμένου να ανταπεξέλθετε με επιτυχία.....	58

Πίνακας 31. Συνεργάζεστε με την οικογένεια και την κοινότητα προκειμένου να λάβετε υποστήριξη.....	58
Πίνακας 32. Συσχέτιση Ανίχνευση συμπεριφοράς- Διαχείριση κρίσης- Αυτοαποτελεσματικότητα.....	60
Πίνακας 33. Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....	61
Πίνακας 34. Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....	61
Πίνακας 35. Εσωτερικευμένη συμπεριφορά – Αξιοπιστία.....	62
Πίνακας 36. Εξωτερικευμένη συμπεριφορά – Αξιοπιστία.....	63
Πίνακας 37. Ανίχνευση συμπεριφοράς – Αξιοπιστία.....	64
Πίνακας 38. Παρέμβαση στη συμπεριφορά – Αξιοπιστία.....	65
Πίνακας 39. Αντιμετώπιση συμπεριφοράς – Αξιοπιστία.....	66
Πίνακας 40. Είδος κρίσης – Αξιοπιστία.....	67
Πίνακας 41. Ενέργειες πρόληψης στο σχέδιο παρέμβασης – Αξιοπιστία.....	67
Πίνακας 42. Ενέργειες αντιμετώπισης στο σχέδιο παρέμβασης – Αξιοπιστία.....	68
Πίνακας 43. Διαχείριση κρίσης – Αξιοπιστία.....	69
Πίνακας 44. Αυτοαποτελεσματικότητα – Αξιοπιστία.....	70
Πίνακας 45. Περαιτέρω επιμόρφωση – Αξιοπιστία.....	71

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής εργασίας προσδιορίζεται το ερευνητικό πρόβλημα και η σημασία του, διατυπώνεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η βασική υπόθεση της έρευνας, αναλύονται οι σημαντικοί όροι της και γίνεται μια σύντομη αναφορά σημαντικών ερευνών.

### *1.1. Το Ερευνητικό Πρόβλημα*

Στις μέρες μας, το ελληνικό σχολείο που οδηγείται σταδιακά προς τη συμπερίληψη του συνόλου των μαθητών, έρχεται αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις, επακόλουθες της ετερογένειας που το χαρακτηρίζει (Στασινός, 2016). Ανάμεσα στους μαθητές, ολοένα συχνότερα συναντάμε πλέον εκείνους που παρουσιάζουν ποικίλες διαταραχές συμπεριφοράς, οι οποίες συχνά παρακωλύουν την ομαλή διδασκαλία, αποτελούν βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών και συνεπάγονται αρκετές φορές την παρουσία κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο (Γουδήρας κ.α., 2008; Πουρσανίδου, 2016). Γίνεται λοιπόν εμφανές πως η συμπερίληψη των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς στο γενικό σχολείο απαιτεί μία *de profundis* αναθεώρηση της πολιτικής και της κουλτούρας του, των στάσεων των εμπλεκόμενων μελών και προσεκτικό προγραμματισμό για εξατομικευμένη διδασκαλία και παρέμβαση (Simpson, 2004).

Ωστόσο, μεγάλο ποσοστό ερευνών κάνει λόγο για ανεπαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής, ώστε να αισθάνονται ικανοί να διαχειριστούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών τους (Hutchings, et al., 2013; Mihalas, et al., 2009; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013; Πουρσανίδου, 2016; Oliver & Reschly, 2010), ενώ άλλες πάλι, όπως αυτή των Sawka, McCurdy και Manella (2002) κάνουν λόγο για υψηλά ποσοστά απουσίας εκπαιδευτικών και για το ζήτημα των αναπληρωτών, που παρεμποδίζει τη σύναψη σταθερών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές με τους εκπαιδευτικούς. Παρόμοια, αρκετές έρευνες αναφέρονται στην

έλλειψη ετοιμότητας που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο όσον αφορά την άμεση και αποτελεσματική ανταπόκρισή του σε ενδεχόμενη κρίση που αναμένεται να διαταράξει σε μεγάλο βαθμό τις ισορροπίες του (Allen & Ashbaker, 2004; Couvillon, et al., 2010).

### ***1.2. Η Σπουδαιότητα της Έρευνας***

Επειδή κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν επαρκείς και πρόσφατες έρευνες σχετικά με το θέμα, ιδίως σχετικά με την αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα προαναφερθέντα ζητήματα (Mihalas, et al., 2009; Oliver & Reschley, 2010; Πουρσανίδου, 2016) και την παρέμβαση στην κρίση (Adamson & Peacock, 2007), η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία αλλά και σημαντική, αφού πρόκειται να συμβάλει στην ανίχνευση και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, μιας και ο προγραμματισμός για επαρκή και διαρκή κατάρτισή τους είναι απόλυτα απαραίτητος, κυρίως όταν γίνεται λόγος για συμπεριληπτική εκπαίδευση.

### ***1.3. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα***

Υποστηρίζεται ότι, χωρίς την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς αποκτούν χαμηλές επιδόσεις, παρουσιάζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους συναλλαγές, διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο και συχνά σχετίζονται με νεανική παραβατικότητα (Γουδήρας, κ.α., 2008; Mihalas, et al., 2009; Sutherland, et al., 2008). Από την άλλη, δεδομένου ότι έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των διαταραχών συμπεριφοράς (Oliver & Reschly, 2010), η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής σχετίζεται με την ανίχνευση διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών τους και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα καλείται να απαντήσει τα **ερευνητικά ερωτήματα** και ερωτήσεις που την κατεύθυναν:

1. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν καταρτιστεί σε ζητήματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής, ώστε να αισθάνονται ικανοί να εκπληρώσουν τον παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνικό ρόλο τους;
2. Ποιες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς συναντούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί και τις κρίνουν ως διασπαστικές για το μάθημα;
3. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών τους;
4. Με ποιον τρόπο σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις τους στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών;
5. Ποιες ενέργειες περιλαμβάνει το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση που έχει θεσπιστεί στο σχολείο;
6. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιθανές κρίσεις στην τάξη και στο σχολείο με βάση την εκπαίδευση που είχαν λάβει;
7. Υπάρχει διαφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο;
8. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ανίχνευση των διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τη διαχείριση κρίσεων και τελικά τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων;
9. Σε ποια γνωστικά αντικείμενα χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τους ίδιους;

#### **1.4. Βασική Υπόθεση της Έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα υποθέτουμε πως ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανιχνεύσουν τις διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών τους, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα επιχειρήσουν να διαχειριστούν ενδεχόμενες κρίσεις στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται με τις σπουδές και την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής, καθώς και το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, οι



μεταβλητές του φύλου και των σπουδών εισάγουν διαφορές και επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών.

Όπως υποστηρίζεται στην βιβλιογραφία, η ανεπάρκεια των σπουδών που είναι συναφείς με τη διδασκαλία παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βιώνουν πρόσθετο στρες και σύγχυση, καθότι νιώθουν ανεπαρκείς και απροετοίμαστοι, οπότε δεν γνωρίζουν τις κατάλληλες στρατηγικές οι οποίες θα τους βοηθούσαν στο να φανούν περισσότερο καθοδηγητικοί στη μαθησιακή πορεία του παιδιού (Bradley, Doolittle & Bartolotta, 2008). Επιπρόσθετα, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιδρούν διαφορετικά από τους πιο πεπειραμένους, αφού βρίσκονται σ' ένα μεταβατικό στάδιο όπου προσπαθούν να εφαρμόσουν σε πρακτικά ζητήματα τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν λάβει και δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις μιας πραγματικής τάξης, πόσο μάλλον όταν αυτή περιλαμβάνει παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς, για τα οποία πιθανόν να μην έχουν λάβει τα απαραίτητα εφόδια (Dicke et al., 2015). Τέλος, υποστηρίζεται πως οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το φύλο τους. Δηλαδή, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αγχώνονται όσο οι γυναίκες πριν την ανάληψη υπηρεσίας, τείνουν να εστιάζουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και προσπαθούν να ελέγχουν το μάθημα αλλάζοντας θέμα ή διακόπτοντας τους μαθητές (Kalaian & Freeman, 1994; Martin, Yin & Mayall, 2006). Αντίθετα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περισσότερο στρες, όμως εφαρμόζουν πιο μαθητοκεντρικές τακτικές (Kalaian & Freeman, 1994), είναι πιο ευγενικές και βοηθητικές προς τους μαθητές (Martin, Yin & Mayall, 2006) και είναι πιο δεκτικές στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

## ***1.5. Σημαντικοί όροι στην Έρευνα***

### ***1.5.1. Διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών***

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι διαταραχές συμπεριφοράς διακρίνονται από μια σοβαρή και επίμονη αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών, η οποία δεν συνάδει με την ηλικία τους, με αποτέλεσμα να τους δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Κουρκούτας, 2007; Στεφάνου, 2007). Η αποκλίνουσα συμπεριφορά συχνά περιλαμβάνει επιθετικότητα, αντικοινωνικότητα,

προκλητικότητα και συμπεριφορές μη αποδεκτές κοινωνικά, οι οποίες είναι σοβαρότερες από τις απλές παιδαριώδεις ή την επαναστατικότητα των εφήβων (Liabo, Richardson & Focus, 2007). Ακόμη, οι εν λόγω διαταραχές είναι αρκετά πολύπλοκες ως προς τις εκφάνσεις και τα χαρακτηριστικά τους και διακρίνονται σε τρεις υποκατηγορίες, την εξωτερικευμένη συμπεριφορά που περιλαμβάνει και την εναντιωματική – προκλητική διαταραχή, την κοινωνικοποιημένη επιθετικότητα και την εσωτερικευμένη συμπεριφορά (Στασινός, 2016). Οι δύο πρώτες εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα περιλαμβάνοντας ήπιες μορφές επιθετικότητας όπως εναντίωση, ψέμα, μικροκλοπές, αλλά και ακραίες μορφές βίας, όπως σωματική βία, βανδαλισμούς και εγκληματικότητα, ενώ η τελευταία έχει ως βασικά χαρακτηριστικά την αντικοινωνικότητα και την απόσυρση (Κουρκούτας, 2007).

### ***1.5.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών***

Στην έρευνα των Oiver και Reschly (2010) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των διαταραχών των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται πως η πρόοδος ή η επιδείνωση των διαταραχών επηρεάζονται από τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, καθώς και από το θετικό ή διασπαστικό περιβάλλον που φροντίζει να διατηρεί στην τάξη του. Μάλιστα, υποστηρίζεται πως η εκπαίδευση και η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη μείωση του άγχους τους, καθώς θα τους προσδώσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα να νιώθουν πιο ικανοί να διαχειριστούν την τάξη τους εφαρμόζοντας νέες τεχνικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών τους. Παράλληλα, κατ' αυτόν τον τρόπο είναι πιθανή και η αλλαγή των στάσεων τους απέναντι τόσο στις εν λόγω διαταραχές, όσο και στην ανταπόκρισή τους εν γένει στις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Zhai, Raver & Li-Grining, 2011). Κλείνοντας, το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς, αφού συχνά την αλλαγή της στάσης του εκπαιδευτικού ακολουθεί και μια αλλαγή στάσης των συμμαθητών απέναντι τους, με φυσικό επακόλουθο την μεγαλύτερη αποδοχή και ένταξή τους στην ομάδα των συνομηλίκων (Snyder et al., 2011). Παρ' όλα αυτά, συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση ή τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, κάνοντας την επιμόρφωσή τους ένα μείζον ζήτημα προς διερεύνηση (Dicke et al., 2015).

### ***1.5.3. Η κρίση στο σχολικό πλαίσιο***

Η κρίση στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα απροσδόκητο γεγονός που διαταράσσει την ισορροπία του και μπορεί να είναι είτε τραυματική για τους εμπλεκόμενους, είτε παραγωγική, καθώς με την κατάλληλη αντιμετώπισή της δίνει το έναυσμα για ψυχολογική ωρίμανση του ατόμου (Damiani, 2011). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μία σχολική κρίση μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, όπως ακραία περιστατικά βίας και βανδαλισμών, τρομοκρατικές ενέργειες, θάνατο ή τραυματισμό κάποιου μαθητή και φυσικές καταστροφές (Adamson & Peacock, 2007; Allen & Ashbaker, 2004). Καθότι τα συγκεκριμένα περιστατικά μπορούν να επηρεάσουν βαθύτατα τόσο το σχολικό πλαίσιο, όσο και την ευρύτερη κοινότητα, είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά από το προσωπικό του σχολείου, διότι αν και έχουν συγκροτηθεί κάποιες υπηρεσίες για παρέμβαση στην κρίση, δεν διαθέτουν τις λεπτομερείς γνώσεις του προσωπικού γύρω από τους εμπλεκόμενους και τις ανάγκες τους (MacNeil & Topping, 2009). Τα τελευταία χρόνια τα περιστατικά σχολικής βίας έχουν αυξηθεί δραματικά και το γεγονός αυτό καθιστά ζωτικής σημασίας την πολυεπίπεδη οργάνωση του θεσμού προκειμένου να είναι σε θέση να προλαμβάνει ή και να αντιμετωπίζει τέτοιου είδους απρόσμενα περιστατικά, που είναι μοναδικά στην εμφάνισή τους και δύναται να τον κλονίσουν ανεπανόρθωτα (Knox & Roberts, 2005). Μάλιστα, επειδή κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως η έρευνα για το ζήτημα της αποτελεσματικής παρέμβασης στην κρίση είναι ισχνή, κρίνεται σκόπιμο να αναπτυχθεί το θέμα διεξοδικότερα στο επόμενο κεφάλαιο.

### ***1.6. Σημαντικές Έρευνες σχετικά με το θέμα***

Η ανίχνευση των διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών και η αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς, είναι ζητήματα που έχουν διερευνηθεί και στο παρελθόν από αρκετούς μελετητές που έλαβαν και εκείνοι υπόψη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής ως έναν σημαντικό παράγοντα με τον οποίο σχετίζονται στενά.

Συγκεκριμένα, οι Γουδήρας κ.α. (2008) σε έρευνα που πραγματοποίησαν το 2008 ανάμεσα σε 326 εκπαιδευτικούς διαφορετικών βαθμίδων που υπηρετούσαν σε νομούς

της Ελλάδας, μελέτησαν την ανίχνευση και την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς. Η παραπάνω έρευνα είναι σχετικά παρεμφερής της παρούσας, όμως διευκρινίζεται πως η μειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αφορούσαν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την οποία θα εξετάσει η συγκεκριμένη. Επιπλέον, στην παρούσα πρόκειται να εξεταστεί και η επίδραση της μεταβλητής του φύλου στην ανίχνευση και την αντιμετώπιση των διαταραχών συμπεριφοράς και των κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Την επίδραση του φύλου στον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών εξέτασαν στην έρευνά τους οι Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), όταν διαπίστωσαν πως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους συχνότερα οι γυναίκες παρά οι άντρες εκπαιδευτικοί. Επίσης και οι Martin, Yin και Mayall (2006) σε έρευνα που έκαναν ανάμεσα σε 163 εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, διαπίστωσαν ότι όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, όσο και ανάμεσα σε αρχάριους και πεπειραμένους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη, έχουν εκτελεστεί έρευνες που σχετίζονται με την θετική επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εγκαθίδρυσης ενός ευχάριστου και θετικού σχολικού κλίματος στην εξέλιξη των διαταραχών συμπεριφοράς και την πρόληψη των κρίσεων που πιθανόν απορρέουν από αυτές. Πιο συγκεκριμένα, οι Piwowar, Thiel και Ophardt (2013) εξέτασαν την επίδραση που θα είχε στις πρακτικές των εκπαιδευτικών η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα KODEK. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 37 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας από 9 σχολεία του Βερολίνου και 7 του Brandenburg της Γερμανίας, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες και απέδειξαν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών τόσο στο KODEK, όσο και σε παραδοσιακές επιμορφωτικές τεχνικές, επηρεάζουν θετικά τη δηλωτική γνώση τους στη διαχείριση της τάξης. Επίσης, οι McCabe κ.α. (2011) στην έρευνά τους έκαναν λόγο για τη σημασία της θετικής ψυχολογίας στο σχολείο, αφού αυξάνει την ευτυχία και την ικανοποίηση από τη ζωή στα παιδιά και τους εφήβους και αποτελεί πρόληψη ενάντια στην ψυχοπαθολογία.

Τέλος, ένα ακόμη θέμα που θα συζητηθεί στην παρούσα έρευνα είναι η παρέμβαση στην κρίση, την οποία αφορούσε και η έρευνα των Adamson και Peacock (2007) που διενεργήθηκε ανάμεσα σε 228 σχολικούς ψυχολόγους εργαζόμενους σε σχολείο, η πλειοψηφία των οποίων ήταν γυναίκες μέλη της NASP (National Association for

School Psychologists). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφεραν πως το σχολείο στο οποίο εργάζονταν είχε σχεδιασμό για παρέμβαση στην κρίση, περιλαμβάνοντας ομάδες κρίσης με προκαθορισμένα καθήκοντα των μελών, ωστόσο φάνηκε πως πολλά από τα σχολεία δεν έκαναν ασκήσεις αντιμετώπισης της κρίσης, όπως για παράδειγμα ασκήσεις σεισμού.

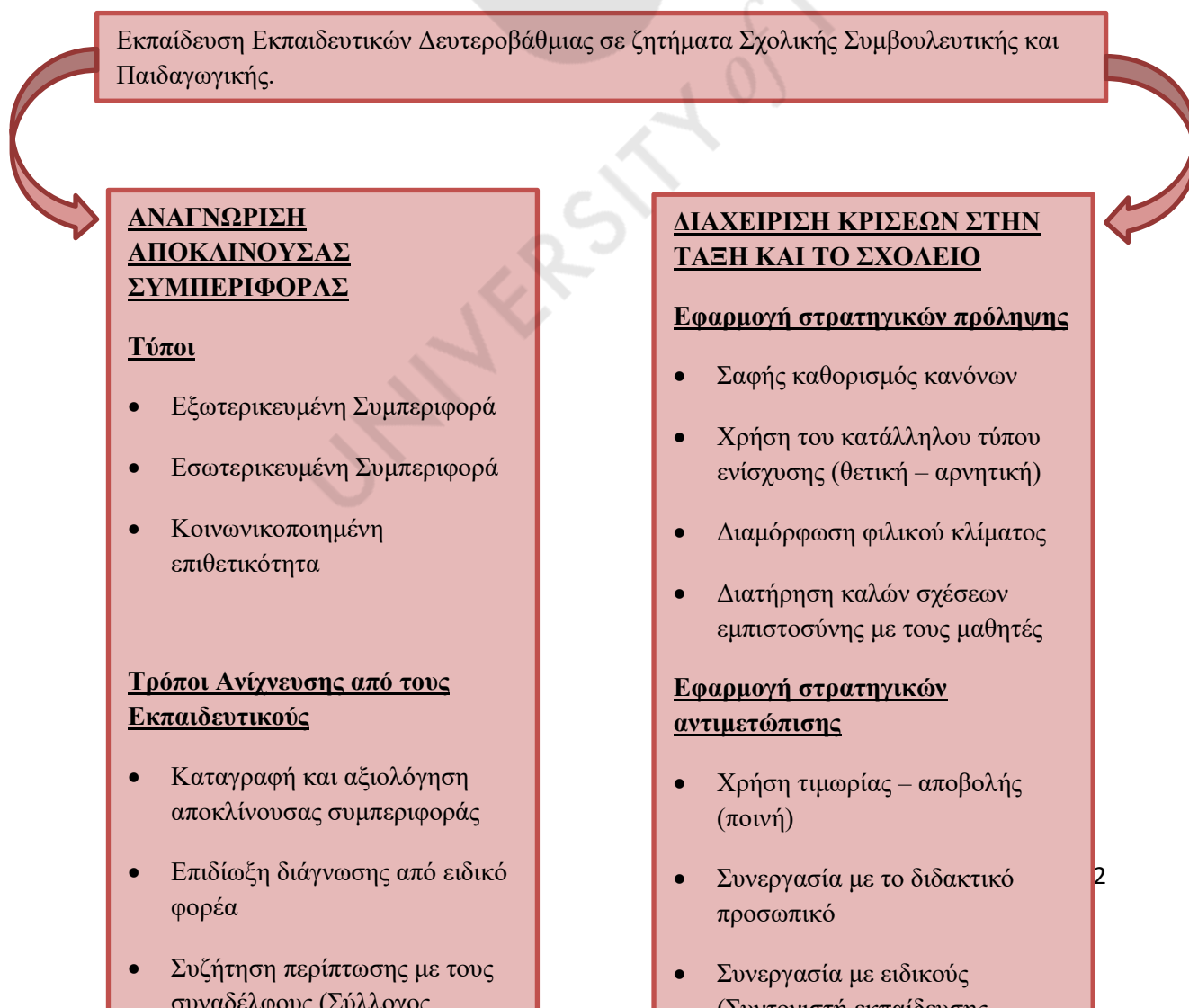
Τι από αυτά ισχύει όμως στα ελληνικά δεδομένα; Το ελληνικό σχολείο είναι προετοιμασμένο να ανταπεξέλθει σε μια ενδεχόμενη κρίση; Και ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός είναι κατάλληλα καταρτισμένος και εφοδιασμένος ώστε να συμβάλει αποτελεσματικά στην επιτυχή έκβασή της; Σε ποιες υποστηρικτικές δομές θα μπορούσε να αποταθεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός; Στα παραπάνω ερωτήματα θα απαντήσει η παρούσα έρευνα, καθώς αναμένεται να σκιαγραφήσει την κατάσταση που επικρατεί σε αρκετά σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνοψίζοντας, μέσα από τα επόμενα κεφάλαια θα προβληματιστούμε σχετικά με την ανίχνευση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς, τις στάσεις και την πρακτική αντιμετώπισή τους, που υποθέτουμε ότι σχετίζονται ποικίλους παράγοντες όπως το φύλο και η επιμόρφωσή τους και θα εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τις παρεμβάσεις τους στην κρίση. Η συγκεκριμένη έρευνα θα είναι λοιπόν επίκαιρη, ένεκα των αυξανόμενων κρουσμάτων βίας στα σχολεία, αλλά και σημαντική, καθώς θα προσφέρει πολύτιμες γνώσεις προκειμένου να σχεδιαστούν τα κατάλληλα προγράμματα που θα ενδυναμώσουν και θα ενισχύσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο δεύτερο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής εργασίας περιλαμβάνονται το θεωρητικό πλαίσιο και οι εννοιολογικοί ορισμοί, καθώς επίσης γίνεται μία ανασκόπηση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα.

### 2.1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Πίνακας 1. Θεωρητικό Πλαίσιο



## **2.2. Εννοιολογικοί Ορισμοί**

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικοί άξονες της εν λόγω έρευνας, η οποία πρόκειται να διερευνήσει, όπως φαίνεται, τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας σχετίζεται με την αναγνώριση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τους, αλλά και τη διαχείριση των κρίσεων στην τάξη και στο σχολείο, μέσω εφαρμογής σχεδίων πρόληψης και αντιμετώπισης. Βάσει λοιπόν του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου, προκύπτει η ανάγκη αποσαφήνισης κάποιων βασικών όρων. Αρχικά, ως διαταραχές συμπεριφοράς ή διαγωγής ή προβληματική / αποκλίνουσα συμπεριφορά στη βιβλιογραφία καλούνται οι φανερές δυσκολίες του παιδιού για επικοινωνία και κοινωνική συναλλαγή με τον κοινωνικό του περίγυρο, η συμπεριφορά δηλαδή που είναι διαταραγμένη και δεν είναι συμβατή με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία ανήκει (Στασινός, 2016).

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Παπαδάτο (2010) πρόκειται για μια επαναλαμβανόμενη και επίμονη δυσκοινωνική, επιθετική ή προκλητική διαγωγή που στις ακραίες μορφές της μπορεί να συνεπάγεται παρεκτροπές πιο βίαιες από την ηλικία του παιδιού, σύμφωνα με τα κοινωνικώς καθορισμένα όρια. Ωστόσο, διευκρινίζεται πως μεμονωμένες αντικοινωνικές ή εγκληματικές πράξεις δεν επαρκούν για τη διάγνωση διαταραχών διαγωγής. Επομένως, ως βασικά κριτήρια διάγνωσης τίθενται η ηλικία, η συχνότητα, η διάρκεια, η τοπογραφία και το μέγεθός ή ένταση της εξεταζόμενης συμπεριφοράς (Γουδήρας κ.α., 2008; Παπαδάτος, 2010; Στασινός, 2016).

Ως προς την ίδια τη συμπεριφορά, μπορεί να παρουσιάζεται εξωτερικευμένη, λαμβάνοντας τις μορφές της ανυπακοής, της μη συμμόρφωσης στους κανονισμούς και στις οδηγίες του εκπαιδευτικού και της ομιλίας ή πειραγμάτων με τους διπλανούς, αλλά και εσωτερικευμένη παίρνοντας τις μορφές του υπερβολικού άγχους, της ονειροπόλησης και της υπερβολικής παθητικότητας. Τέλος, μπορεί να λάβει τη μορφή κοινωνικοποιημένης επιθετικότητας και να χαρακτηρίζεται από εμπλοκή σε λεκτικούς διαξισμούς και σωματικές επιθέσεις, αλλά και άλλου τύπου βανδαλισμούς (Γουδήρας, κ.α., 2008; Παπαδάτος, 2010; Πουρσανίδου, 2016; Στασινός, 2016). Από

τους πιθανούς τρόπους που οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν αυτού του είδους συμπεριφορές επιλέγονται για τις ανάγκες της έρευνας η συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η επιδίωξη διάγνωσης από κάποιον ειδικό φορέα, η συζήτηση της περίπτωσης με τους συναδέλφους και η αποφυγή λόγω άγνοιας.

Από την άλλη, ως κρίση στο σχολικό πλαίσιο ορίζεται βάσει της βιβλιογραφίας ένα κρίσιμο σημείο, ένα σημείο καμπής κατά το οποίο διαταράσσονται τα φυσιολογικά θεμέλια ή όρια της καθημερινής ατομικής ή κοινωνικής ζωής και μετά το οποίο η καθημερινή ζωή είτε θα καλυτερέψει είτε θα χειροτερέψει σημαντικά, με αποτέλεσμα είτε την ανάπτυξη νέων στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ωρίμανση, είτε την παλινδρόμηση και την οριστική διάλυση αντίστοιχα (Χατζηχρήστου, 2005). Η διαχείριση των κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς λοιπόν είναι μείζονος σημασίας και από τους συνηθέστερους τρόπους θα εξεταστούν η εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης, όπως ο σαφής καθορισμός κανόνων και η χρήση θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης, η διαμόρφωση φιλικού κλίματος και η διατήρηση καλών σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές, καθώς και η εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης όπως η χρήση της αποβολής ως τιμωρίας, η συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και με ειδικούς, αλλά και η αποφυγή εμπλοκής λόγω έμφασης στον διδακτικό και όχι παιδαγωγικό ρόλο τους.

## ***2.2. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η διαχείριση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο***

### ***2.2.1. Διαταραχές συμπεριφοράς : εκφάνσεις και αίτια***

Υποστηρίζεται πως ενώ η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών έχει ερευνηθεί εκτενώς, δεν συμβαίνει το ίδιο με την κοινωνική συμπεριφορά τους, η οποία όμως αξιολογείται εξίσου στο σχολείο (Νικολάου, 2007). Στις μέρες μας, ολοένα και συχνότερα συναντάμε μαθητές με σοβαρές δυσκολίες συμπεριφοράς στα γενικά σχολεία της χώρας, οι οποίες εκλαμβάνονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ως απειλή προς την αυθεντία και την ομαλή λειτουργία της τάξης τους (Πούλου, 2008).

Οι διαταραχές συμπεριφοράς, όπως διατυπώθηκε και παραπάνω, χαρακτηρίζονται από μία επαναλαμβανόμενη και επίμονη αντικοινωνική, επιθετική και συχνά



προκλητική συμπεριφορά (Liabo, Richardson & Focus, 2007), η οποία αποτελεί αναπτυξιακό χαρακτηριστικό του ατόμου, που ξεκινά συνήθως από την παιδική ηλικία, συνεχίζει ως την εφηβεία και το συνοδεύει ακόμη και στην ενήλικη ζωή, στρέφοντάς το προς την εγκληματικότητα, τον αλκοολισμό, τη χρόνια ανεργία, τα διαζύγια και άλλες ψυχικές ασθένειες (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Robins, 1991). Η έκφραση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς είναι αρκετά πολύπλοκη ως προς την ερμηνεία και τον ακριβή ορισμό της και συνήθως γίνεται σε συνάρτηση με την ηλικία, το φύλο του παιδιού, αλλά και την προσδοκώμενη από την κοινωνία φυσιολογική συμπεριφορά (Liabo, Richardson & Focus, 2007). Όσον αφορά την ηλικία, υποστηρίζεται πως όσο το παιδί με διαταραχές συμπεριφοράς μεγαλώνει, τόσο μεγαλύτερη είναι και η ένταση των συμπτωμάτων, γι' αυτό και η έγκαιρη παρέμβαση στη δυσκολία είναι κρίσιμης σημασίας (Michalas et al., 2009), ενώ αναφορικά με το φύλο, φαίνεται πως τα αγόρια είναι πιθανότερο να εμφανίζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια (Hutchings et al., 2013; Στασινός, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, οι διαταραχές συμπεριφοράς μπορούν να διακριθούν σε τρεις επιμέρους τύπους συμπεριφοράς, την εξωτερικευμένη, την εσωτερικευμένη και την κοινωνική επιθετικότητα. Τα πιο συνήθη χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν τα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά σε διαφορετικό βαθμό ανά περίπτωση, είναι τα εξής βάσει της έρευνας του Κουρκούτα (2007) σελ. 173: «επιθετικά ή αντιδραστικά πρότυπα συσχέτισης με τους άλλους, περιορισμένες θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, χαμηλή ή αντίθετα υπερβολικά διογκωμένη αυτοεκτίμηση, μειωμένες ικανότητες για δημιουργικό παιχνίδι, χρήση εχθρικού/ αντικοινωνικού λεξιλογίου, ανασφαλή εσωτερικά λειτουργικά πρότυπα, φτωχές ακαδημαϊκές δεξιότητες / συσσωρευμένα μαθησιακά προβλήματα, ανώριμες μορφές σκέψης και έντονο εγωκεντρισμό, έλλειψη προοπτικής στο μέλλον, καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη και γενικά στη γνωστική λειτουργία, περιορισμένες ικανότητες εσωτερίκευσης των κανόνων και των κοινωνικών προτύπων, μειωμένες αντοχές στις ματαιώσεις και περιορισμένες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων-συγκρούσεων». Σε αυτά η Πουρσανίδου (2016) προσθέτει τις πιο συνήθεις μορφές επιθετικότητας: «επιθετικά πειράγματα με σκοπό τη γελοιοποίηση, άμεσες ή έμμεσες απειλές και εκφοβισμοί, σωματικές παρενοχλήσεις, διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς επιθετικότητα, προκλητικές τάσεις και αντιδραστικότητα στον εκπαιδευτικό, παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση

συνεργασίας και συμμετοχής στην τάξη, επιλεκτική αλαλία, χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων και αντικειμένων και επιθετικά ξεσπάσματα».

Μάλιστα, η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο όταν υπάρχει συννοσηρότητα των διαταραχών συμπεριφοράς με άλλες, συνηθέστερες από τις οποίες είναι η ΔΕΠ-Υ, η νοητική υστέρηση, οι δυσκολίες μάθησης, η εναντιωματική-προκλητική διαταραχή και η κατάθλιψη, καθώς μπορεί να προκαλέσει επιπλοκές στην ανάπτυξη, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των διαταραχών συμπεριφοράς, λόγω της σύγχυσης που προκαλείται κατά τη διάκριση μεταξύ αιτίου και αιτιατού (Liabo, Richardson & Focus, 2007; Στασινός, 2016). Τα αίτια των υπό συζήτηση διαταραχών είναι ποικίλα και μπορούν να αναζητηθούν σε πολλές διαφορετικές πηγές. Υποστηρίζεται πως ανάμεσα στα αίτια εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς εντοπίζονται ατομικοί- βιολογικοί, οικογενειακοί και σχολικοί παράγοντες (Liabo, Richardson & Focus, 2007).

Κατ' αρχάς, σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, παρόμοιες διαταραχές σε άλλα μέλη της οικογένειας και η ιδιοσυγκρασία του ατόμου, δύνανται να το επηρεάσουν ως προς την εμφάνιση διαταραχών συμπεριφοράς (Στεφάνου, 2007). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται πως οι διαταραχές συμπεριφοράς αποτελούν την έκφραση συσσωρευμένων αγχών, εσωτερικών συγκρούσεων και της έλλειψης σταθερότητας εαυτού, που πηγάζουν από τα βιώματα του ατόμου και τις βασικές διαπροσωπικές σχέσεις του, εστιάζοντας κυρίως στην οικογένεια, στο σχολείο και τις παρέες συνομηλίκων (Κουρκούτας, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι γονεϊκές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από υπερβολική αυστηρότητα ή ελαστικότητα, ανακολουθία, βία ή αδιαφορία και η ποιότητα της σχέσης γονέων – παιδιών, μπορούν να ωθήσουν το παιδί σε αντιδραστική, επιθετική συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται είτε από ανυπακοή προς τους γονείς και κατ' επέκταση τον κοινωνικό τους περίγυρο, είτε από απομόνωση (Simons et al., 1991). Επιπρόσθετα, τα αρνητικά πρότυπα των γονέων, η ενδοοικογενειακή βία, οι συγκρούσεις μεταξύ των γονιών, η οικονομική κατάσταση και η κοινωνική θέση της οικογένειας ή ακόμα και σε ορισμένες περιπτώσεις η μονογονεϊκή φύση της, οδηγούν το παιδί στην υιοθέτηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, την οποία θα διατηρεί και στο σχολικό περιβάλλον (Πουρσανίδου, 2016).

Από την άλλη, το τελευταίο μπορεί να ασκήσει καταλυτική επίδραση στην πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς στους μαθητές. Συγκεκριμένα, το άγχος για τη σχολική επιτυχία, η μείωση της αυτοπεποίθησης λόγω αρνητικής βαθμολογίας, το γενικότερο κλίμα στο σχολείο, η ποιότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, το σύστημα των ποινών, οι κακές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και η συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων που του ασκούν κακή επιρροή ωθώντας το νεαρό άτομο στη βία αποτελούν βασικούς πυλώνες στην εδραίωση και την εσωτερίκευση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τον μαθητή (Κουρκούτας, 2007; Νικολάου, 2007).

Επομένως, καθότι υποστηρίζεται πως η παιδαγωγική στάση του εκπαιδευτικού και το συναφές κλίμα που διαμορφώνει στην τάξη σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και στη συμπεριφορά των μαθητών (Sutherland et al., 2008), στην επόμενη ενότητα θα καταπιαστούμε με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την μέχρι τώρα αντιμετώπιση των συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών τους.

### ***2.2.2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επακόλουθη διαχείριση της τάξης***

Δεδομένου ότι στις μέρες μας η εκπαιδευτική κοινότητα και το σχολείο εν γένει υποδέχεται ένα ετερογενές σύνολο μαθητών που περιλαμβάνει άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά και ψυχοβιολογικά χαρακτηριστικά, ανάμεσα στα οποία εντοπίζονται ολοένα και περισσότερα άτομα με διαταραχές συμπεριφοράς (Couvillon et al., 2010), η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού με τρόπο που να τον καθιστά ικανό να διαχειριστεί ποικίλες συνθήκες, αποτελεί μείζον ζήτημα. Μάλιστα, οι ανάγκες είναι περισσότερο αυξημένες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς τα περιστατικά επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι εντονότερα, με φυσικό επακόλουθο να χρειάζονται πιο εξειδικευμένες γνώσεις στην κινητοποίηση, τη διδασκαλία και τη γενικότερη διαχείριση των μαθητών αυτής της βαθμίδας σε σχέση με την πρωτοβάθμια (Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σήμερα παρουσιάζουν μία διαφορετική από την προσδοκώμενη εικόνα. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στην έρευνα της Πρεπουτσίδου (2008), οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σήμερα σε όλες τις βαθμίδες έχουν λάβει μία παρωχημένη εκπαίδευση που αρμόζει σε συνθήκες άλλων εποχών και

κοινωνικών αναγκών, με αποτέλεσμα παρατηρώντας τις αλλαγές και τις επιπτώσεις τους στην καθημερινότητα της δουλειάς τους, να βιώνουν αυξημένο άγχος και να νιώθουν μετέωροι και ανίκανοι να τις διαχειριστούν με άνεση και αυτοπεποίθηση.

Από την άλλη, όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης και ειδικότερα τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές δυσκολίες, η έλλειψη γνώσεων και κατάρτισής τους, τους οδηγεί σε δράσεις που θα μπορούσαν ακόμη και να χειροτερέψουν την κατάσταση, αφού εντείνουν αποκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς (Sawka, McCurdy & Mannella, 2002). Κατ' αρχάς, καθοριστικές για την ποιότητα των σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικού και τον τρόπο δράσης του τελευταίου, είναι οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες που εκείνος έχει τόσο από τους μαθητές όσο και από τον εαυτό του ως επαγγελματία και είναι αυτές που μπορεί να αποτελέσουν σοβαρό εμπόδιο στη διατήρηση ενός θετικού κλίματος στην τάξη (Mihalas et al., 2009). Συγκεκριμένα, συχνά οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις εκδηλώσεις επιθετικότητας ή ανυπακοής ως προσβολή της επαγγελματικής και προσωπικής τους ταυτότητας με αποτέλεσμα να αποκτούν αρνητικές στάσεις προς τα παιδιά και να νιώθουν άγχος και εξουθένωση (Κουρκούτας, 2007). Ακολουθώς, οι στάσεις σχετίζονται με την ανεπάρκεια εκπαίδευσης στις στρατηγικές διαχείρισης τάξης, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί, ακόμα και εκείνοι της ειδικής εκπαίδευσης, θεωρούν τους εαυτούς τους απροετοίμαστους να διαχειριστούν μια απαιτητική συμπεριφορά, πράγμα που τους οδηγεί σε απροθυμία να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης και να μην συντελούν στην επιτυχημένη συμπερίληψη του ατόμου στο σχολικό πλαίσιο (Oliver & Reschly, 2010).

Ακόμη, βασικό εμπόδιο στην αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς αποτελεί η έλλειψη εμπειρίας και πρακτικής εξάσκησης των εκπαιδευτικών κατά τις σπουδές τους, αφού οι αρχάριοι δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτήσει, νιώθουν ανεπαρκείς και έχουν μειωμένη αυτό-αποτελεσματικότητα, με αποτέλεσμα να βιώνουν μεγάλη ένταση και στρες, που πολύ πιο σύντομα θα τους οδηγήσει σε “burnout” (Dicke et al., 2015). Η πρακτική εξάσκηση άλλωστε είναι καθοριστικής σημασίας, αφού όπως υποστηρίζεται από τους Αγγελίδη και Στυλιανού (2011) το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ουσιαστικά λαμβάνει χώρα στα σχολεία, όπου εκείνοι μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα αξιολόγησης και

καταγραφής των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, ώστε να τα ανιχνεύσουν, ούτε έχουν εκπαιδευτεί στον σχεδιασμό παιδαγωγικών παρεμβάσεων στον τομέα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οπότε αδυνατούν να την αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά, καθώς δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες τεχνικές γνώσεις (Γουδήρας κ.α., 2008).

Συνεπώς, βάσει της ελλιπούς εκπαίδευσης και εμπειρίας που συζητήθηκε παραπάνω, οι πιο συνήθεις πρακτικές διαχείρισης τέτοιου είδους συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς είναι η χρήση αρνητικών στρατηγικών όπως οι προειδοποιήσεις, οι τιμωρίες, οι αποβολές ή η παραπομπή των μαθητών στη διεύθυνση, οι οποίες όμως έχουν προσωρινά αποτελέσματα, αποτρέπουν την ουσιαστική επικοινωνία και την καλλιέργεια θετικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, ενώ παράλληλα ενισχύουν και την αρνητική αυτό-εικόνα που σχηματίζει το παιδί (Κουρκούτας, 2007). Άλλες φορές πάλι, προκειμένου να περιορίσουν τη διατάραξη του μαθήματος, πολλοί εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με τους μαθητές που εμφανίζουν υψηλή επίδοση, ενώ παραγκωνίζουν εκείνους που συμπεριφέρονται με μη αποδεκτό τρόπο (Hutchings et al., 2013).

Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί δίνοντας βαρύτητα αποκλειστικά στη διδακτική διαδικασία, θεωρούν την διαχείριση της σχολικής τάξης εκτός των αρμοδιοτήτων τους, ενώ ακόμη αποκτώντας στερεοτυπικές στάσεις απέναντι σε ορισμένους μαθητές που συχνά δυσχεραίνουν το έργο τους, τους μετατρέπουν σε αποδιοπομπαίους τράγους, καθώς κατά τη γνώμη τους ο κακός χαρακτήρας δεν αλλάζει και αφού η οικογένεια ευθύνεται, εκείνοι αποποιούνται κάθε ευθύνη και ανάμειξη (Πουρσανίδου, 2016). Εντούτοις, αρκετοί εκπαιδευτικοί παραπέμπουν τα παιδιά στο οικείο Κ.Ε.Σ.Υ (βλ. πίνακα 2) ή σε κάποιο Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο για διάγνωση, αξιολόγηση και σύνταξη λεπτομερών οδηγιών παρέμβασης προς τους εκπαιδευτικούς για τη μετέπειτα διαχείριση των δυσκολιών τους, όπως ορίζεται και από τον νόμο 4547/2018, ή συζητούν τις επιμέρους περιπτώσεις σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, για την σύνταξη παιδαγωγικών εκθέσεων που θα επικοινωνήσουν στις Ε.Δ.Ε.Α.Υ (βλ. πίνακα 2), για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών που χρήζουν υποστήριξης.

### ***2.2.3 Προεπισκόπηση του Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών***

Προκειμένου να διασταυρωθούν οι παραπάνω πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν κατά την ανασκόπηση σε προηγούμενες έρευνες, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί το πρόγραμμα σπουδών ενός τμήματος Καθηγητικής Σχολής και συνεπώς ενδεικτικά επιλέχθηκε το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του ΕΚΠΑ (2019-2020). Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πως πράγματι δεν προβλεπόταν ξεχωριστό μάθημα που θα αφορούσε τη διαχείριση τόσο της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει τους μαθητές, όσο και γενικότερα της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, από το Ε' εξάμηνο και εξής, αφού οι φοιτητές επιλέξουν την κατεύθυνση των σπουδών τους προβλέπονταν μαθήματα που προέρχονταν από τα τμήματα της Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας, τα οποία όμως κατά κύριο λόγο ήταν επιλεγόμενα ανάμεσα σε τρία ή τέσσερα άλλα. Τα υποχρεωτικά ήταν: «Παιδαγωγικά: Αναλυτικά Προγράμματα», «Σχολική Ψυχολογία», «Παιδαγωγικά: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας- Διδακτική άσκηση» και ανάλογα με την κατεύθυνση «Παιδαγωγικά: Ειδική διδακτική των αρχαίων ελληνικών», «Παιδαγωγικά: Ειδική διδακτική της λογοτεχνίας» και «Παιδαγωγικά: Ειδική διδακτική της γλώσσας». Όσον αφορά στο μάθημα της «Σχολικής Ψυχολογίας», σύμφωνα με την περιγραφή του, φαίνεται να καλύπτει περισσότερο θεωρητικές γνώσεις, που σχετίζονται με το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο, τη διεθνή εμπειρία και την ελληνική πραγματικότητα, ενώ γίνεται αναφορά για προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα.

Επομένως, με μία κριτική ματιά στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος γίνεται φανερό πως εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο, τα αρχαία, τα λατινικά, τη μεσαιωνική και νεότερη φιλολογία και τη λαογραφία. Ακολουθώντας, φαίνεται πως περιλαμβάνονται ορισμένα μαθήματα παιδαγωγικών και διδακτικής, χωρίς να προβλέπεται ιδιαίτερη μέριμνα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και τη διαχείριση της τάξης τους ή μιας ενδεχόμενης κρίσης. Γίνεται δηλαδή μια πιο θεωρητικού τύπου θα λέγαμε προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ενώ το γεγονός πως τα μαθήματα που αφορούν ζητήματα αναπτυξιακής ψυχολογίας, διαπολιτισμικότητας, πρόληψης και παρέμβασης στην οικογένεια και στο σχολείο είναι επιλεγόμενα ανάμεσα σε αρκετά άλλα, καταδεικνύει πως δεν τους αποδίδεται η ενδεδειγμένη βαρύτητα ώστε οι εκπαιδευτικοί να λάβουν μία πληρέστερη και πρακτικά χρήσιμη κατάρτιση που θα τους καταστήσει ικανούς να ανταποκριθούν στον απαιτητικό ρόλο τους.

#### **2.2.4. Η διαχείριση της τάξης**

Η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, γι' αυτό και αποτελεί ταυτόχρονα προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και αποτέλεσμά της (Σαλβαράς, 2013). Προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ακολουθούν προσεκτικό προγραμματισμό και σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, η οποία χρειάζεται να είναι διαφοροποιημένη προκειμένου να καλύπτει τις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών κρατώντας τους ενεργά μέλη, καθώς και να αξιολογείται διαρκώς ως προς την αποτελεσματικότητά της (Σαλβαράς, 2013). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Μπιχεβιοριστική Σχολή, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τακτικές τροποποίησης της συμπεριφοράς όπως παροχή επαίνων και επιδοκimasίας, παροχή υλικών ή συμβολικών αμοιβών και προβολή υποδειγμάτων προς μίμηση προκειμένου να αυξήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά, ενώ προκειμένου να αποθαρρύνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τη σχεδιασμένη αγνόηση, τη στέρηση προνομίων, τη χρήση ποινών και την απομόνωση ή απομάκρυνση από το μάθημα (Συφάκη, 2008). Κατόπιν σύμφωνα με την Οικοσυστημική Προσέγγιση, χρήσιμες τακτικές για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό θα ήταν εκείνη της αναπλαισίωσης, της θετικής υποδήλωσης των κινήτρων, του «κύκλου του λόγου» και της «Κερκόπορτας», κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε μέρος του οικοσυστήματος που δεν αποτελεί πρόβλημα και επιλέγει θετικά στοιχεία και συμπεριφορές προς συζήτηση (Κόζυβα, 2007). Τέλος, προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά την τάξη του ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να γνωρίζει τεχνικές αναπροσανατολισμού των μαθητών, όπως την ενίσχυση του ενδιαφέροντος, τη μείωση της έντασης μέσω χιούμορ το οποίο δεν θα σατιρίζει, παρεμβολή μέσω συνθήματος, χτυπώντας για παράδειγμα τα δάχτυλα ή κρατώντας ψηλά το χέρι «σταμάτα», με αντισηπτική εκβολή, βλεμματική επαφή και χρήση των μηνυμάτων «εγώ» που θα εκφράζουν τα συναισθήματα για την παραβατική συμπεριφορά του μαθητή, ενώ είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται σε επαφή με την οικογένεια του μαθητή (Σαλβαράς, 2013).

#### **2.2.5. Η αντιμετώπιση της κρίσης στο σχολικό πλαίσιο**

Συχνά η σχολική κοινότητα έρχεται αντιμέτωπη με πολλών ειδών κρίσεις, τις οποίες οφείλει να διαχειριστεί, προκειμένου να εκπληρώσει τον απαιτητικό ρόλο της. Με τον όρο «κρίση» αναφερόμαστε σε ένα γεγονός που διαταράσσει την ισορροπία στα φυσιολογικά θεμέλια της ατομικής ή κοινωνικής ζωής και που αποτελεί σημείο καμπής, αφού έπειτα από αυτό μπορεί να προκληθεί είτε επιδείνωση είτε βελτίωση της πρότερης κατάστασης (Γουδήρας κ.α., 2008).

Καθότι οι κρίσεις είναι γεγονότα που συμβαίνουν ξαφνικά και η επίλυσή τους είναι επείγουσα, διότι δύνανται να προκαλέσουν ανεπανόρθωτα ψυχολογικά τραύματα στα εμπλεκόμενα άτομα, είναι επιτακτικής ανάγκης η εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης, καθώς και η συγκρότηση σχεδίων και ομάδων παρέμβασης στην κρίση εντός του σχολείου, στις οποίες θα συμμετέχει το προσωπικό με την υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς (MacNeil & Topping, 2009). Κατ' αρχάς, στη διαχείριση της κρίσης σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018 λαμβάνουν δράση τα Κ.Ε.Σ.Υ, τα οποία σε συνεργασία με τις Ε.Δ.Ε.Α.Υ, όπου υφίστανται, παρέχουν υποστήριξη με τη βοήθεια και των σχολικών ψυχολόγων σε όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικά σε όσους επλήγησαν από απρόβλεπτες και δυσάρεστες καταστάσεις. Οπότε, σε τέτοιες περιπτώσεις λειτουργούν συμβουλευτικά προς τους διευθυντές, ώστε να αξιοποιηθούν οι κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης της κρίσης και υποστηρικτικά προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ώστε να ανταπεξέλθουν στις κρίσιμες ψυχοκοινωνικές απαιτήσεις της ιδιαίτερης συνθήκης. Μάλιστα, στη βιβλιογραφία (Allen & Ashbaker, 2004; Damiani, 2011) τονίζεται πως είναι σημαντικό το προσωπικό και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά κατά την επίλυση, καθώς γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον την κουλτούρα του σχολείου και μπορούν να παράσχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά που πιθανόν να εμπλέκονται, γιατί πολλές φορές μπορούν να προκληθούν πρόσθετα εμπόδια από τον κακό συντονισμό των εξωσχολικών βοηθών που δεν έχουν μία ξεκάθαρη εικόνα του σχολείου και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μελών του.

Γίνεται λοιπόν φανερό πως καθότι οι ευθύνες που γεννιούνται στα σχολεία αυξάνονται, ο ρόλος των εκπαιδευτικών διευρύνεται ακόμη περισσότερο, με αποτέλεσμα να προκύπτει η ανάγκη πολύπλευρης επιμόρφωσής τους (Damiani, 2011), ιδίως όταν προκύπτει από τη βιβλιογραφία πως πολλές φορές δεν επιλύονται εύκολα περιπτώσεις κρίσης, επειδή το προσωπικό δεν διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις για να



ανταποκριθεί αντίστοιχα (Couvillon et al., 2010; MacNeil & Topping, 2009). Συγκεκριμένα, η ανταπόκριση στην κρίση αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, σύμφωνα με τη Δενδάκη (2007), συνήθως δίνουν εντολές στα παιδιά αυταρχικά ή επικαλούνται τη νομοθεσία και τους κανονισμούς του σχολείου ώστε να τερματιστεί η σύγκρουση. Επίσης, όταν εντοπίζουν κάποια αδικία αποκαθιστούν την τάξη τιμώντας ποικιλοτρόπως τον δράστη, ενώ όταν οι ίδιοι οι μαθητές ζητούν τη διαμεσολάβησή τους, συνήθως ακούν και τις δύο πλευρές και υποδεικνύουν τι πρέπει να γίνει, ή άλλοτε εμπλέκουν τους συγκρουόμενους σε μία διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης, ώσπου να επιλύσουν τη συμφωνία μόνοι τους.

Από την άλλη, το ζήτημα της επιμόρφωσης του προσωπικού και του συντονισμού μιας ομάδας παρέμβασης με προκαθορισμένα καθήκοντα, άπτεται σε μεγάλο βαθμό στη στάση της ηγεσίας του σχολείου, που θα ήταν ωφέλιμο να μεριμνήσει για εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης (Adamson & Peacock, 2007). Αρχικά, μία από αυτές θα ήταν η ειδική επιμόρφωση όλου του προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού του σχολείου και η ανάθεση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων, ώστε να μπορούν να παράσχουν υποστήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς της κοινότητας (Allen & Ashbaker, 2004). Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον νόμο 4547/2018 που αφορά την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν προβλεφθεί δομές όπως τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τα Κ.Ε.Α και τα Σ.Δ.Ε.Υ (βλ. πίνακα 2) υπεύθυνες για την παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο στα ζητήματα διαχείρισης της ετερογένειας των μαθητών, αλλά και σε εκείνα της χρήσης νέων τεχνολογιών και εν γένει σε θέματα συμβουλευτικής υποστήριξης και αειφορίας.

Από την άλλη, βάσει του παραπάνω νόμου, αλλά και του 5614/Β'/2018 άρθρο 3, έχει συνταχθεί σχέδιο με τις προτεινόμενες ενέργειες συνεργασίας της Ομάδας Εκπαιδευτικής Υποστήριξης Μαθητών, η οποία περιλαμβάνει ως μέλη ανάλογα με το επίπεδο, τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, τον Σύλλογο Εκπαιδευτικού Προσωπικού, τον διευθυντή και τους γονείς, οι οποίοι συζητούν και καταγράφουν σε παιδαγωγικές εκθέσεις τα ζητήματα που προκύπτουν, τον εκάστοτε Συντονιστή Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης και τον Συντονιστή Παιδαγωγικής Ευθύνης, που παρεμβαίνουν σε ανάγκες που χρήζουν περεταίρω επιμόρφωση και τους υπεύθυνους από το Κ.Ε.Σ.Υ. και το Ιατροπαιδαγωγικό

Κέντρο, οι οποίοι οργανώνουν κοινές ενέργειες με το σχολείο, παρακολουθούν διαρκώς το παιδί και παρεμβαίνουν όποτε είναι αναγκαίο. Τέλος, η σημαντικότερη και αποτελεσματικότερη στρατηγική πρόληψης είναι η διατήρηση στο σχολείο ενός θετικού κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη, με ξεκάθαρο καθορισμό των κανόνων, των πολιτικών και των στόχων (MacNeil & Topping, 2009).

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωμένες οι υποστηρικτικές δομές που έχουν αναφερθεί παραπάνω και προβλέπονται βάσει των νόμων ν. 4547/2018 & ν. 5614/Β'/18, ώστε να καταστούν ξεκάθαρες και να αποτελέσουν πηγή πληροφόρησης.

**Πίνακας 2.** Υποστηρικτικές Δομές βάσει των νόμων ν. 4547/2018 & ν. 5614/Β'/18

<b>Υποστηρικτικές Δομές σε συντομογραφία</b>	<b>Επεξήγηση</b>
<b>Κ.Ε.Σ.Υ</b>	Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
<b>ΠΕ.Κ.Ε.Σ.</b>	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
<b>Ε.Δ.Ε.Α.Υ.</b>	Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
<b>Σ.Δ.Ε.Υ</b>	Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης
<b>Κ.Ε.Α.</b>	Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία

### **2.3. Αιτιολόγηση της Προτεινόμενης Έρευνας**

Στις μέρες μας, παρατηρούμε καθημερινά την αύξηση φαινομένων κοινωνικής παθογένειας που προκαλούνται στην πλειονότητά τους από άτομα νεαρής ηλικίας, τα οποία μάλιστα αρκετές φορές προέρχονται από νοσηρά περιβάλλοντα ή συνοδεύονται από κάποια ψυχική ή συμπεριφορική διαταραχή που ποτέ πριν δεν διαγνώστηκε. Η συγκεκριμένη διαπίστωση συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της ανίχνευσης και της διαχείρισης των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, καθώς το σχολείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και τη μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου στην ιδιωτική ζωή αλλά και στην κοινωνικότητά του. Είναι κοινώς παραδεκτό το γεγονός πως ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, όπου τα

μέλη δεν θα επηρεάζονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα, θα είναι θετικά διακείμενα μεταξύ τους και θα έχουν μία διαλλακτική σχέση προς το διαφορετικό, είναι απαραίτητο για την προώθηση υψηλού επιπέδου μάθησης (Δενδάκη, 2007). Άλλωστε, όπως αναφέρουν στην έρευνά τους οι McCabe, Bray, Kehle, Theodore και Gelbar (2011), είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει στο σχολείο ένα θετικό κλίμα που θα προσφέρει στους μαθητές χαρά και ικανοποίηση από τη ζωή και τον εαυτό τους, διότι θα τους ενθαρρύνει στην εκδήλωση θετικών συμπεριφορών οι οποίες δεν θα ωφελήσουν μόνο τους ίδιους, αλλά και τη λειτουργία ολόκληρου του σχολικού συστήματος.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως η παρούσα έρευνα θα προσθέσει πολύτιμη γνώση, καθώς καταπιάνεται με την ανίχνευση των συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών σε συνδυασμό με την αντιμετώπιση της κρίσης στο σχολικό πλαίσιο, οι οποίες δεν έχουν εξεταστεί επαρκώς (Adamson & Peacock, 2007). Μάλιστα, αναφέρεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όταν οι δυσκολίες των μαθητών είναι ακόμα πιο έντονες κατά την περίοδο της εφηβείας και οι περισσότερες μελέτες αφορούν την προσχολική ηλικία και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Mihalas, et al., 2009).

Επομένως, πρόκειται για μια έρευνα που θα απαντήσει σε βασικά ερωτήματα που αφορούν την επάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα παιδαγωγικής και συμβουλευτικής, ώστε να αισθάνονται ικανοί να διαχειριστούν προκλήσεις που προκύπτουν από την ετερογένεια των μαθητών και συγκεκριμένα εκείνων με διαταραχές συμπεριφοράς. Τέλος, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα, ώστε να ληφθούν οι αντίστοιχες αποφάσεις προς όφελος των μαθητών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο τρίτο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής εργασίας επιλέγεται η μέθοδος έρευνας σε αναφορά με το παράδειγμα της έρευνας, ορίζονται οι συμμετέχοντες, το δείγμα της έρευνας, αναπτύσσεται το ερευνητικό σχέδιο, κατασκευάζοντας τα ερευνητικά εργαλεία και αναλύεται η διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

### *3.1. Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας- δείγμα*

Η παρούσα έρευνα αποτελεί Μεταπτυχιακή Εργασία και διεξήχθη κατά το χειμερινό και εαρινό εξάμηνο του 2019 – 2020 ανάμεσα σε 70 καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νοτίου τομέα Αττικής. Συνεπώς, η δειγματοληψία ήταν επιλεκτική, καθότι πραγματοποιήθηκε σε σχολεία όπου υπήρξε εύκολη προσβασιμότητα και διάθεση συνεργασίας εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού, εφόσον δεν υπήρχε δυνατότητα νόμιμης πρόσβασης σε σχολική μονάδα και συνεπώς σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν έπειτα από προσωπική μου επαφή με τους εκπαιδευτικούς στα τέλη του Ιανουαρίου 2020, ενώ η διαδικασία συμπλήρωσης και συλλογής ολοκληρώθηκε αναγκαστικά στα τέλη του επόμενου μήνα, εφόσον η ξαφνική παύση των μαθημάτων λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 δεν επέτρεψε τη λήψη ερωτηματολογίων από μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών.

### *3.2. Λειτουργικοί Ορισμοί*

Στην παρούσα εργασία ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας σε ζητήματα παιδαγωγικής και συμβουλευτικής. Ως εξαρτημένες μεταβλητές λαμβάνονται η ανίχνευση διαταραχών συμπεριφοράς από

τους εκπαιδευτικούς (ερώτηση 2 ερωτηματολογίου), οι τρόποι με τους οποίους σχεδιάζουν να παρέμβουν στη συμπεριφορά (ερώτηση 3) και ο τρόπος με τον οποίο τελικά την αντιμετωπίζουν. Λαμβάνουν αυστηρά πειθαρχικά μέτρα ή χρησιμοποιούν πιο διαλλακτικές μεθόδους όπως τη «συζήτηση του ζητήματος με τους μαθητές» (ερώτηση 4); Εν συνεχεία, ως εξαρτημένη μεταβλητή λογαριάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας διαχειρίζονται τυχόν κρίσεις που προκύπτουν στην τάξη αλλά και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (ερώτηση 7). Μάλιστα ως «κρίσεις» στο σχολείο ορίζονται βάσει του ερωτηματολογίου η «αυτοκτονία», ο «απροσδόκητος θάνατος μαθητή ή καθηγητή», κάποια «φυσική καταστροφή ή έκρηξη», «τρομοκρατικές ενέργειες ή ο τραυματισμός μαθητή έπειτα από συμπλοκή σε καυγά» (ερώτηση 5). Επίσης, εξετάζονται οι διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών (ερώτηση 1), οι οποίες θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο ως δύο ξεχωριστές κλίμακες, διαιρεμένες σε εξωτερικευμένες όταν περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση με άλλους και σε εσωτερικευμένες, όταν χαρακτηρίζονται από στροφή του μαθητή προς τον εσωτερικό του κόσμο.

Κατόπιν, για τις ανάγκες της έρευνας μελετάται το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση (ερώτηση 6) διαχωρισμένο επίσης σε δύο κλίμακες, ανάλογα με την εστίαση του στις ενέργειες πρόληψης ή αντιμετώπισης των αρνητικών επιπτώσεων της κρίσης. Τέλος, ως ξεχωριστές κλίμακες εκλαμβάνονται ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας, κατά πόσο δηλαδή οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από το έργο τους (ερώτηση 8) και τα αντικείμενα στα οποία κρίνουν ότι θα ήθελαν να επιμορφωθούν περαιτέρω (ερώτηση 9).

### **3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, με σκοπό να μετρήσει την σχέση που έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τόσο με τις στρατηγικές ανίχνευσης των διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών τους, όσο και με τις στρατηγικές διαχείρισης ενδεχόμενων κρίσεων στην τάξη και το σχολείο. Τέλος, διερευνήθηκε η διαφορά που ίσως υπάρχει στη διαχείριση των κρίσεων και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς βάσει του φύλου των εκπαιδευτικών, αλλά και η συσχέτιση που παρουσιάζουν οι κλίμακες «Ανίχνευση συμπεριφοράς», «Διαχείριση Συμπεριφοράς» και «Αυτοαποτελεσματικότητα».

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί προσωπικό κατασκεύασμα, μέσω αναπροσαρμογής των δύο ερωτηματολογίων που χρησιμοποίησαν για τις ανάγκες των δικών τους ερευνών οι Γουδήρας κ.α. (2008) και οι Admson και Peacock (2007). Ως προς τη δομή του, αποτελείται από τέσσερα επιμέρους μέρη, στο πρώτο από τα οποία λαμβάνονται δημογραφικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η εκπαίδευση και η επαγγελματική τους ενηλικιότητα. Το επόμενο μέρος, που περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου στην κλίμακα Likert, αφορά τις διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών και την αντίχρευσή τους από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει διατυπώσεις που σχετίζονται με τους τύπους αποκλίνουσας συμπεριφοράς που απαντώνται συχνότερα στο σχολείο, τη διάγνωση και αξιολόγηση αυτής της συμπεριφοράς από τους ερωτώμενους, καθώς επίσης την παρέμβαση και την αντιμετώπιση συναφών συμπεριφορών, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν 1 (καθόλου), 2 (λίγο), 3 (πολύ), 4 (πάρα πολύ) ή 1 (ποτέ), 2 (σπάνια), 3 (συχνά), 4 (πολύ συχνά) ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους προς αυτές. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με τη διαχείριση των κρίσεων. Ειδικότερα, εξετάζονται τα πιο συχνά περιστατικά που αποτελούν κρίσεις, η πρόβλεψη σχεδίου παρέμβασης εκ μέρους του σχολείου και οι ενέργειες στις οποίες θα προέβαιναν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν ενδεχόμενο γεγονός κρίσης.

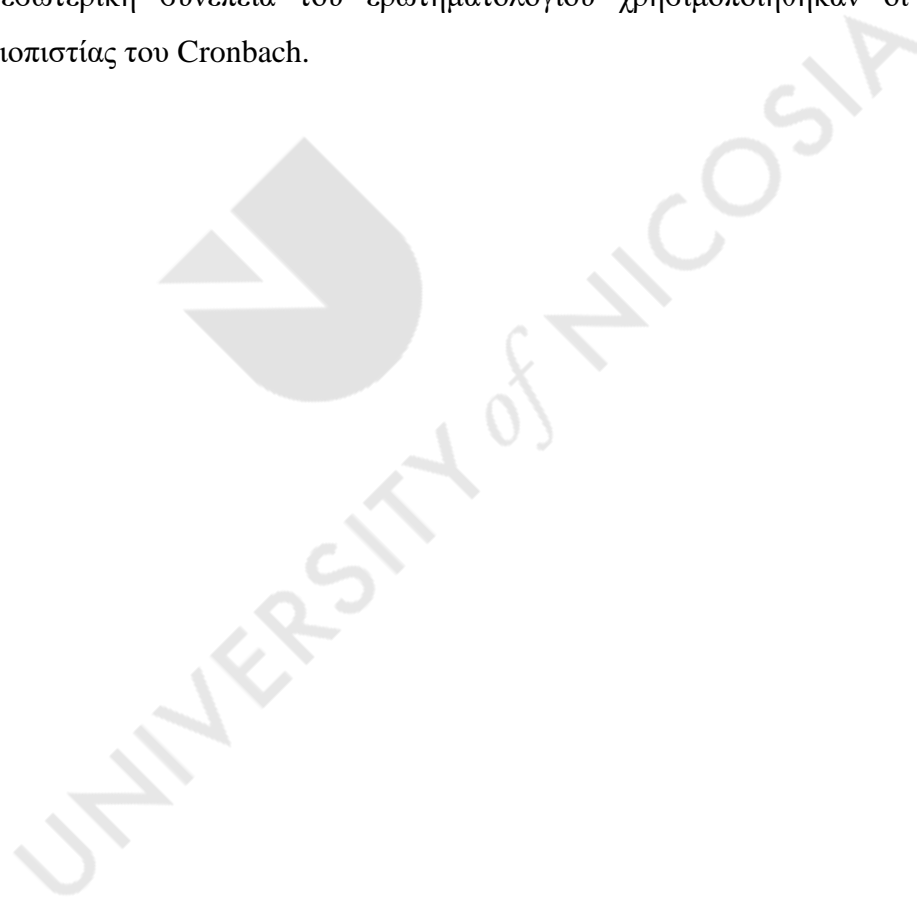
Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του εργαλείου έχουν συμπεριληφθεί δηλώσεις που αφορούν το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν, ενώ παράλληλα συλλέγονται και πληροφορίες για τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, για να αντιμετωπίζουν μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο.

### **3.4. Στατιστικές Τεχνικές**

Ύστερα από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα και να διεξαχθούν τα αποτελέσματα της

έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Κατ' αρχάς η περιγραφή του δείγματος και η απάντηση ορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων έγινε μέσω της περιγραφικής στατιστικής, καθώς υπολογίστηκαν μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ποσοστά. Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, όπως ο Kruskal-Wallis test και Mann-Whitney test για ανεξάρτητα δείγματα, ενώ ταυτόχρονα υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman για τις κλίμακες «Ανίχνευση Συμπεριφοράς», «Διαχείριση Κρίσης» και «Αυτοαποτελεσματικότητα». Το κριτήριο της στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι το  $p = 0,05$ . Τέλος, προκειμένου να αποδειχθεί η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι συντελεστές αξιοπιστίας του Cronbach.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο τέταρτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα 70 συμπληρωθέντα ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα γίνεται περιγραφική ανάλυση του δείγματος, αναλύεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου και ακολουθούν τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής.

### 4.1. Περιγραφική ανάλυση δείγματος

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από 70 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας που υπηρετούν σε σχολεία του νοτίου τομέα Αττικής. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κωδικοποιήθηκαν, ώστε να καταστεί εφικτή η στατιστική τους ανάλυση και επεξεργασία.

Παρακάτω ακολουθεί περιγραφική ανάλυση του δείγματος σε συχνότητες και ποσοστά κατά φύλο, ηλικία, σχολείο υπηρεσίας, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, βασική εκπαίδευση, επίπεδο εξειδίκευσης και είδος επιμόρφωσης.

**Πίνακας 3.** Κατανομή δείγματος κατά φύλο

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	28	40%	40%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	42	60%	60%
	ΣΥΝΟΛΟ	70	100%	100%

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3, οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήταν γυναίκες (60%), ενώ οι άντρες ήταν 28, αποτελώντας το 40% του δείγματος. Όσον αφορά την ηλικία τους, η οποία αναλύεται στον πίνακα 4, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 (42,9%), ακολούθως ένα σημαντικό ποσοστό (28,6%) είχε ηλικία μεταξύ 41-50, ενώ η συντριπτική μειοψηφία ήταν μεταξύ 23-30 ετών. Από τον Πίνακα 4 λοιπόν διαφαίνεται πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν άνω των 40 ετών.



**Πίνακας 4.** Κατανομή δείγματος κατά ηλικία

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	23-30	3	4,3 %	4,3%
	31-40	8	11,4%	11,4%
	41-50	20	28,6%	28,6%
	51-60	30	42,9%	42,9%
	61+	9	12,9%	12,9%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Μελετώντας τον Πίνακα 5, μπορεί κανείς να συμπεράνει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζεται στο Γυμνάσιο (57,1%), ενώ το ποσοστό εκείνων που διδάσκουν στο Λύκειο είναι 42,9%.

**Πίνακας 5.** Κατανομή δείγματος κατά σχολείο υπηρεσίας

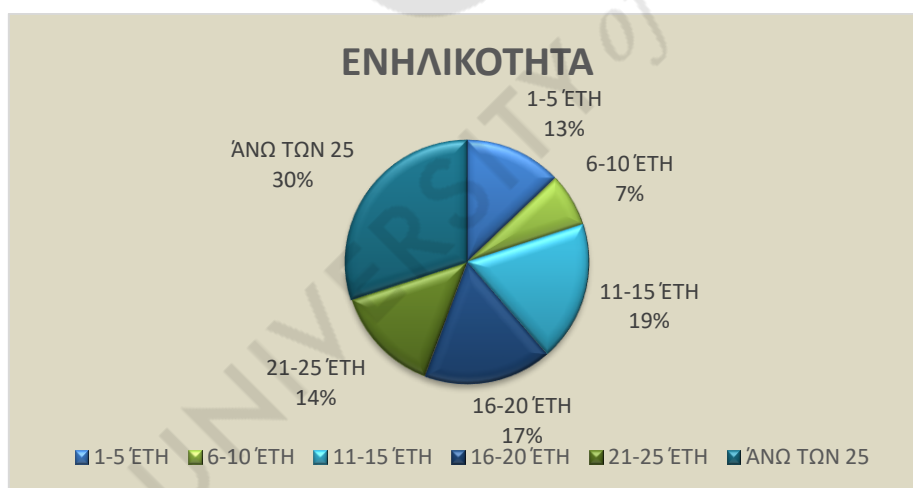
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	40	57,1%	57,1%
	ΛΥΚΕΙΟ	30	42,9%	42,9%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Καθότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι διδάσκοντες είναι καταρτισμένοι σε εξειδικευμένα επιστημονικά αντικείμενα, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 6, η πλειονότητα των ερωτηθέντων ήταν φιλόλογοι (32,9%), με σχετικά μικρή διαφορά ακολουθούν οι καθηγητές θετικών μαθημάτων (28,6%), ενώ το μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων ειδικευόταν στις ξένες γλώσσες (15,7%).

**Πίνακας 6.** Κατανομή δείγματος κατά ειδικότητα

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
<b>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</b>			
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ	23	32,9%	32,9%
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ Ξ. ΓΛΩΣΣΩΝ	11	15,7%	15,7%
ΘΕΤΙΚΑ ΜΑΘ.	20	28,6%	28,6%
ΑΛΛΟ	16	22,9%	22,9%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος κατά έτη υπηρεσίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα φαίνεται πως έχει ενηλικιότητα άνω των 25 ετών (30%), ενώ μόνο το 7% των συμμετεχόντων υπηρετεί σε σχολείο 6-10 έτη.



**Γράφημα 1.** Κατανομή δείγματος κατά έτη υπηρεσίας

Παρακάτω, τα Γραφήματα που ακολουθούν σχετίζονται με τις σπουδές και τη συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Κατ' αρχάς αξίζει να σημειωθεί ότι η βασική εκπαίδευση του 100% των συμμετεχόντων προερχόταν από Α.Ε.Ι. Όσον αφορά την εξειδίκευσή τους, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 2, περισσότεροι από τους μισούς

(55,7%) δήλωσαν πως δεν κατέχουν κάποιον μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, ενώ εκείνοι που κατείχαν, ήταν το 40% και το 4,3% αντίστοιχα για κάθε είδος τίτλου σπουδών.



**Γράφημα 2.** Κατανομή δείγματος κατά επίπεδο εξειδίκευσης

Εξετάζοντας αυτή τη φορά το είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους προέρχεται κυρίως από σεμινάρια (57%) και ακολούθως από Π.Ε.Κ (34%). Τέλος, το 3% των συμμετεχόντων έχει παρακολουθήσει άλλο είδος επιμόρφωσης, ενώ το 6% δεν έχει επιμορφωθεί περαιτέρω.



**Γράφημα 3.** Κατανομή δείγματος κατά είδος επιμόρφωσης

**Πίνακας 7.** Μέσοι όροι – Τυπικές αποκλίσεις

	<b>N</b>	<b>M.O.</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>
Εξωτερικευμένη Συμπεριφορά	70	30,0857	6,92767
Εσωτερικευμένη Συμπεριφορά	70	8,6000	2,65068
Ανίχνευση Συμπεριφοράς	70	24,9000	4,99028
Παρέμβαση	70	27,0286	4,75477
Αντιμετώπιση	70	36,2286	3,62428
Είδος Κρίσης	70	8,5571	1,31475
Ενέργειες Πρόληψης	70	15,5429	2,64129
Ενέργειες Αντιμετώπισης	70	14,3143	2,03977
Διαχείριση Κρίσης	70	28,2286	3,07006
Αυτοαποτελεσματικότητα	70	31,3714	5,03947
Επιμόρφωση	70	27,7857	5,23337

Παραπάνω, στον Πίνακα 7 απεικονίζονται συνολικά οι κλίμακες που ερευνήθηκαν με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των τιμών τους. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα «Εξωτερικευμένη Συμπεριφορά» έχει μέση τιμή 30,08, με τυπική απόκλιση 6,92, ενώ η «Εσωτερικευμένη Συμπεριφορά» παρουσιάζει μέση τιμή 8,60, με τυπική απόκλιση 2,65. Εν συνεχεία, ο μέσος όρος για την «Ανίχνευση Συμπεριφοράς» είναι 24,90 με τυπική απόκλιση 4,99, ενώ για την «Παρέμβαση» είναι 27,02 με τυπική απόκλιση 4,75. Ακολούθως η «Αντιμετώπιση» της συμπεριφοράς παρουσιάζει μέση τιμή 36,22 με τυπική απόκλιση 3,62, σε σχέση με το «Είδος Κρίσης», του οποίου η μέση τιμή είναι 8,55 με τυπική απόκλιση 1,31. Όσον αφορά τις «Ενέργειες Πρόληψης» και τις «Ενέργειες Αντιμετώπισης» του σχεδίου παρέμβασης την κρίση, παρουσιάζουν μέσες τιμές 15,54 και 14,31 με τυπικές αποκλίσεις 2,64 και 2,03 αντίστοιχα. Από την άλλη, η «Διαχείριση Κρίσης» εμφανίζει μέσο όρο 28,22 με τυπική απόκλιση 3,07 και η «Αυτοαποτελεσματικότητα» 31,37 με τυπική απόκλιση 5,03. Τέλος, η «Επιμόρφωση» παρουσιάζει μέση τιμή 27,78 με τυπική απόκλιση 5,23.

#### **4.2. Εγκυρότητα Περιεχομένου**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας φαίνεται να παρουσιάζει εγκυρότητα περιεχομένου, καθώς πληροί το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε, αφού οι επιμέρους κλίμακες του καλύπτουν το υπό διερεύνηση φάσμα τόσο της αντίχνευσης ποικίλων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, όσο και της διαχείρισης εκ μέρους τους κρίσεων που τυχόν προκύπτουν εντός του σχολικού πλαισίου. Μάλιστα, σε συμφωνία με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και το ερωτηματολόγιο – πρότυπο των Γουδήρας κ.α. (2008), εξετάζονται παράλληλα τόσο ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι και αποτελεσματικοί στην εργασία τους (αυτοαποτελεσματικότητα), όσο και τα επιστημονικά πεδία στα οποία θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν περαιτέρω.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου, προηγήθηκε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε μία μικρότερη ομάδα δέκα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν ασάφειες και αδυναμίες του εργαλείου. Πράγματι, μόλις ολοκληρώθηκε η διαδικασία διορθώθηκαν τα στοιχεία που προκάλεσαν σύγχυση στο πιλοτικό δείγμα και ακολούθησε η χορήγηση του ερωτηματολογίου στο τελικό δείγμα εκπαιδευτικών.

#### **4.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση κατά ερευνητικό ερώτημα**

**1<sup>ο</sup>: Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν καταρτιστεί σε ζητήματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής, ώστε να αισθάνονται ικανοί να εκπληρώσουν τον παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνικό τους ρόλο;**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν καταρτιστεί σε ζητήματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής, ώστε να αισθάνονται ικανοί να εκπληρώσουν τον παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνικό τους ρόλο. Προκειμένου να απαντηθεί, χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρική στατιστική και έγινε ο σχετικός έλεγχος με το κριτήριο Kruskal-Wallis test, ανάμεσα στις δηλώσεις που αφορούσαν την εξειδίκευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με εκείνες που αφορούσαν τον βαθμό που αισθάνονται ικανοί να ανιχνεύουν και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες συμπεριφοράς των μαθητών τους στο σχολείο. Από τον

παραπάνω έλεγχο λοιπόν προέκυψε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για τα παρακάτω κριτήρια:

- Εξειδίκευση (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Τίποτα) – «Δεν δίνετε ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς». Δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $KW = .053, p > .05$ ).
- Εξειδίκευση (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Τίποτα) – «Διαθέτω τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών μου στο σχολείο». Δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $KW = .612, p > .05$ ).
- Επιμόρφωση (ΠΕΚ, Επιμορφωτικά σεμινάρια, Άλλο, Καθόλου) - «Δεν δίνετε ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς». Δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $KW = .780, p > .05$ ).
- Επιμόρφωση (ΠΕΚ, Επιμορφωτικά σεμινάρια, Άλλο, Καθόλου) - «Διαθέτω τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών μου στο σχολείο». Δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $KW = .546, p > .05$ ).

Επομένως, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τον βαθμό ή το είδος εξειδίκευσης και επιμόρφωσής τους αισθάνονται ικανοί τόσο να αξιολογούν τη συμπεριφορά των μαθητών τους, όσο και να αντιμετωπίζουν τυχόν κρίσεις που απορρέουν από αυτή.

## **2<sup>ο</sup>: Ποιες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς συναντούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί και τις κρίνουν ως διασπαστικές για το μάθημα;**

Αρχικά, όσον αφορά τις εξωτερικευμένες μορφές, οι συνηθέστερες παρουσιάζονται στους πίνακες 8-11. Συγκεκριμένα, μελετώντας τον Πίνακα 8 αντιλαμβανόμαστε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (38,6% «Πολύ συχνά» και 32,9% «Πάρα πολύ συχνά») επισημαίνει πως το πιο σύνηθες φαινόμενο για τους μαθητές των οποίων η συμπεριφορά αποκλίνει, είναι να «Μιλούν σε ακατάλληλο χρόνο ή να κάνουν ασήμαντα σχόλια».

**Πίνακας 8.** Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,4%	1,4%
	ΛΙΓΟ	19	27,1%	27,1%
	ΠΟΛΥ	27	38,6%	38,6%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	23	32,9%	32,9%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Παρακάτω, στον Πίνακα 9 αναλύονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη διάσπαση της ομαλής λειτουργίας της τάξης που φαίνεται να ενοχλεί τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα φαίνεται πως το 44,3% αυτών απάντησε «Πολύ» και το 25,7% «Πάρα πολύ» σχετικά με τη συχνότητα που παρατηρούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

**Πίνακας 9.** Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,4%	1,4%
	ΛΙΓΟ	20	28,6%	28,6%
	ΠΟΛΥ	31	44,3%	44,3%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	18	25,7%	25,7%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Από την άλλη, σε μεγάλη συχνότητα οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επισημαίνουν για τους μαθητές τους ότι «Είναι ανήσυχοι, υπερδραστήριοι, δεν μπορούν να μείνουν ακίνητοι για πολύ», αφού παρατηρώντας τον Πίνακα 8, το 51,4% των συμμετεχόντων απάντησε «Πολύ» και το 12,9% «Πάρα πολύ» σχετικά με τη συχνότητα της εν λόγω συμπεριφοράς κατά τα έτη υπηρεσίας τους.

**Πίνακας 10.** Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	6	8,6%	8,6%
	ΛΙΓΟ	19	27,1%	27,1%
	ΠΟΛΥ	36	51,4%	51,4%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	12,9%	12,9%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Μία από τις συχνότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς φαίνεται να είναι η αδικαιολόγητη απουσία ή καθυστέρηση στο μάθημα κατά τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, αφού σύμφωνα με τις δηλώσεις τους στον Πίνακα 11, το 35,7% απάντησε ότι τη συναντά «Πολύ συχνά» και το 21,4% «Πάρα πολύ συχνά». Βέβαια, δεν απέχουν πολύ όσοι δήλωσαν πως την παρατηρούν «Λίγο» (38,6%) ή «Καθόλου» (4,3%).

**Πίνακας 11.** Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί στο μάθημα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	3	4,3%	4,3%
	ΛΙΓΟ	27	38,6%	38,6%
	ΠΟΛΥ	25	35,7%	35,7%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	15	21,4%	21,4%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Στους επόμενους δύο πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις δύο κατεξοχήν εκδηλώσεις εσωστρεφούς συμπεριφοράς: την αποφυγή αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους δασκάλους και την απροθυμία έκφρασης συναισθημάτων στους άλλους. Τα αποτελέσματα για την πρώτη αναλύονται στον Πίνακα 12, κατά τον οποίο η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (55,7%) δήλωσε πως συναντά «Λίγο» την συγκεκριμένη συμπεριφορά, ενώ εκείνοι που τη συναντούν «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» συχνά, αποτελούν το 15,7% και 5,7% αντίστοιχα.



**Πίνακας 12.** Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	16	22,9%	22,9%
	ΛΙΓΟ	39	55,7%	55,7%
	ΠΟΛΥ	11	15,7%	15,7%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	5,7%	5,7%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Η δεύτερη μορφή εσωτερίκευσης φαίνεται να έχει παρόμοια απήχηση στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τον Πίνακα 13. Αναλυτικότερα, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες (52,9%) απάντησαν πως συναντούν «Λίγο» συχνά μαθητές που μοιάζουν ανίκανοι ή απρόθυμοι να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στους άλλους. Αντίθετα, εκείνοι που συναντούν την παρούσα συμπεριφορά «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» συχνά αποτελούν το 11,4% και 10% αντίστοιχα.

**Πίνακας 13.** Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	18	25,7%	25,7%
	ΛΙΓΟ	37	52,9%	52,9%
	ΠΟΛΥ	8	11,4%	11,4%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	10%	10%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

### **3<sup>ο</sup>: Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών τους;**

Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος υπολογίστηκαν συχνότητες και ποσοστά για τις δηλώσεις που αφορούσαν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συνήθως ανιχνεύουν τις διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών τους. Στους πίνακες παρουσιάζονται επιλεκτικά οι δηλώσεις που μπορούν να

αντιπαραβληθούν προς αντίστοιχα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, ώστε στη συνέχεια να προκύψει γόνιμη συζήτηση.

**Πίνακας 14.** Προβαίνετε στη συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του/των μαθητή/των.

		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Έγκυρο Ποσοστό</b>
	ΠΟΤΕ	13	18.6%	18.6%
	ΣΠΑΝΙΑ	16	22.9%	22.9%
	ΣΥΧΝΑ	26	37.1%	37.1%
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	15	21.4%	21.4%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 14, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (37,1%) απάντησε πως συχνά καταγράφει και αξιολογεί συστηματικά την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών του. Ωστόσο, δεν ήταν πολύ μικρότερο το ποσοστό εκείνων που απάντησαν πως ποτέ δεν προβαίνουν σε τέτοιου είδους ενέργειες (18,6%).

**Πίνακας 15.** Χρησιμοποιείτε άτυπα κριτήρια (τεστ) προκειμένου να διαγνώσετε το πρόβλημα.

		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Έγκυρο Ποσοστό</b>
	ΠΟΤΕ	29	41.4%	41.4%
	ΣΠΑΝΙΑ	30	42.9%	42.9%
	ΣΥΧΝΑ	9	12.9%	12.9%
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	2	2.9%	2.9%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

**Πίνακας 16.** Προβαίνετε σε συστηματική αξιολόγηση (με τυπικά κριτήρια ή τεστ) του φαινομένου

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΠΟΤΕ	32	45.7%	45.7%
	ΣΠΑΝΙΑ	27	38.6%	38.6%
	ΣΥΧΝΑ	8	11.4%	11.4%
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	3	4.3%	4.3%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Ωστόσο, όπως φαίνεται από τους Πίνακες 15 και 16 οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών δεν χρησιμοποιούν ούτε άτυπα ούτε τυπικά κριτήρια. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Πίνακα 15, το 41,4% του δείγματος αποκρίθηκε με «ποτέ» και το 42,9% με «σπάνια» στη χρήση άτυπων κριτηρίων, ενώ «πολύ συχνά» απάντησε μόνο το 2.9% των ερωτηθέντων. Παρόμοια σύμφωνα με τον Πίνακα 16, όσον αφορά τη χρήση τυπικών κριτηρίων, με «ποτέ» αποκρίθηκε το 45,7% των εκπαιδευτικών, ενώ την πολύ συχνή χρήση τους παραδέχτηκε μόνο το 4,3% αυτών.

**Πίνακας 17.** Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη βοήθεια των συναδέλφων σας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΠΟΤΕ	1	1.4%	1.4%
	ΣΠΑΝΙΑ	5	7.1%	7.1%
	ΣΥΧΝΑ	38	54.3%	54.3%
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	26	37.1%	37.1%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Στον Πίνακα 17, φαίνεται πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (54,3%) «Συχνά» επιδιώκει τη συνεργασία και τη βοήθεια των συναδέλφων προκειμένου να ανιχνεύσει τις διαταραχές συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές. Από την άλλη εκείνοι που «Ποτέ» δεν το κάνουν αποτελούν μόλις το 1,4%.

**Πίνακας 18.** Επιδιώκετε τη συνεργασία με υποστηρικτικές δομές (π.χ. Κ.Ε.Σ.Υ, Ε.Δ.Ε.Α.Υ. κ.λ.π)

		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Έγκυρο Ποσοστό</b>
	ΠΟΤΕ	9	12.9%	12.9%
	ΣΠΑΝΙΑ	14	20%	20%
	ΣΥΧΝΑ	27	38.6%	38.6%
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	20	28.6%	28.6%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Σε αντιστοιχία με το προηγούμενο εύρημα, ο Πίνακας 18 προσθέτει ως έναν από τους συνηθέστερους τρόπους αντίχρευσης των διαταραχών συμπεριφοράς, τη συνεργασία με υποστηρικτικές δομές. Τα αποτελέσματα απέδειξαν πως «Συχνά» η πλειοψηφία του δείγματος (38,6%) χρησιμοποιεί την προαναφερθείσα λύση, σε αντιδιαστολή με το 12,9% των ερωτηθέντων που «Ποτέ» δεν το κάνει.

**4ο: Με ποιον τρόπο σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις τους στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών;**

**Πίνακας 19.** Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια το περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τις τεχνικές της παρέμβασής σας, ώστε να έχετε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

		<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Έγκυρο Ποσοστό</b>
	ΠΟΤΕ	9	12.9%	12.9%
	ΣΠΑΝΙΑ	24	34.3%	34.3%
	ΣΥΧΝΑ	23	32.9%	32.9%
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	14	20%	20%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Παρατηρώντας τον πίνακα 19, καταλαβαίνουμε πως η οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς «Σπάνια» ασχολούνται με τον λεπτομερή σχεδιασμό της παρέμβασής τους (34,3%) ενώ δεν απέχουν πολύ ποσοτικά και εκείνοι που το κάνουν «Συχνά» (32,9%).

**Πίνακας 20.** Λαμβάνετε υπόψη σας τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή

	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Έγκυρο Ποσοστό</b>
ΠΟΤΕ	1	1.4%	1.4%
ΣΠΑΝΙΑ	3	4.3%	4.3%
ΣΥΧΝΑ	25	35.7%	35.7%
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	41	58.6%	58.6%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Ο Πίνακας 20 αποδεικνύει πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (58,6%), όταν σχεδιάζει την παρέμβαση στην αποκλίνουσα συμπεριφορά «Πολύ συχνά» λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, ενώ μόνο 1 εκπαιδευτικός απάντησε «Ποτέ».

**Πίνακας 21.** Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασής σας

	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Έγκυρο Ποσοστό</b>
ΠΟΤΕ	12	17.1%	17.1%
ΣΠΑΝΙΑ	21	30%	30%
ΣΥΧΝΑ	26	37.1%	37.1%
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	11	15.7%	15.7%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Εξετάζοντας κριτικά τα αποτελέσματα του Πίνακα 21, διαπιστώνεται πως το 37,1% του δείγματος «Συχνά» εμπλέκει τον μαθητή στη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασής του, ενώ δεν απέχουν πολύ όσοι επιλέγουν να το κάνουν «Σπάνια» (30%).

**5<sup>ο</sup>: Ποιες ενέργειες περιλαμβάνει το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση που έχει θεσπιστεί στο σχολείο;**

**Πίνακας 22.** Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση είναι προκαθορισμένο στο σχολείο που υπηρετείτε.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	2.9%	2.9%
ΔΙΑΦΩΝΩ	12	17.1%	17.1%
ΣΥΜΦΩΝΩ	46	65.7%	65.7%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	10	14.3%	14.3%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Αξιοσημείωτο βάσει των αποτελεσμάτων του Πίνακα 22 είναι το γεγονός πως το 65,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε πως «Συμφωνεί» ότι στο σχολείο που υπηρετεί υπάρχει προκαθορισμένο σχέδιο παρέμβασης, ενώ «Διαφωνεί απόλυτα» μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών της τάξεως του 2,9%.

**Πίνακας 23.** Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση περιλαμβάνει τα καθήκοντα και τις ευθύνες κάθε μέλους του προσωπικού κατά τη διάρκεια της κρίσης.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ	9	12.9%	12.9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	47	67.1%	67.1%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	14	20%	20%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Από τον Πίνακα 23 γίνεται εμφανές πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (67,1%) «Συμφωνεί» πως στο σχέδιο παρέμβασης περιλαμβάνονται τα καθήκοντα και οι ευθύνες κάθε μέλους του προσωπικού κατά τη διάρκεια της κρίσης, ενώ με τη συγκεκριμένη δήλωση «Διαφωνεί» μόλις το 12,9%.

**Πίνακας 24.** Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση προβλέπει την ύπαρξη «ομάδας κρίσης» απαρτισμένης από μέλη του προσωπικού, περιλαμβανομένων και εκπαιδευτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	1.4%	1.4%
ΔΙΑΦΩΝΩ	9	12.9%	12.9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	35	50%	50%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	25	35.7%	35.7%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Ένα σημαντικό εύρημα που παρουσιάζεται στον παραπάνω πίνακα, είναι πως οι μισοί εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «Συμφωνούν» και άλλο ένα 35,7% «Συμφωνεί απόλυτα» πως το σχέδιο παρέμβασης του σχολείου υπηρεσίας όχι μόνο περιλαμβάνει «ομάδα κρίσης», αλλά μάλιστα ότι αυτή απαρτίζεται και από εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 25.** Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση περιλαμβάνει ασκήσεις ετοιμότητας (π.χ. ασκήσεις σεισμού)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ	2	2.9%	2.9%
ΣΥΜΦΩΝΩ	35	50%	50%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	33	47.1%	47.1%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100.0</b>

Σύμφωνα με τον Πίνακα 25, εξαιρώντας 2 εκπαιδευτικούς όλοι οι υπόλοιποι παραδέχτηκαν πως το σχέδιο παρέμβασης του σχολείου στο οποίο υπηρετούν περιλαμβάνει ασκήσεις ετοιμότητας, λόγω χάρη σεισμού, καθώς στην αντίστοιχη ερώτηση το 50% απάντησε πως «Συμφωνεί» και το 47,1% πως «Συμφωνεί απόλυτα».

**6<sup>ο</sup>: Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πιθανές κρίσεις στην τάξη και το σχολείο με βάση την εκπαίδευση που έχουν λάβει;**

Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερώτημα διενεργήθηκε έλεγχος με Mann-Whitney test για ανεξάρτητα δείγματα για τις κλίμακες «Διαχείριση κρίσεων» και «Επιμόρφωση», «Εξειδίκευση», προκειμένου να διερευνηθεί αν οι τελευταίες επηρεάζουν την πρώτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για καμία από τις δύο σχέσεις, εφόσον ο συντελεστής στατιστικής σημαντικότητας  $p$  παρουσίασε τιμές μεγαλύτερες από .05. Συγκεκριμένα η υπόθεση για τη μηδενική σχέση ανάμεσα στις κλίμακες «Διαχείριση κρίσης» και «Επιμόρφωση» γίνεται δεκτή, καθώς  $p = .419$ , όπως και εκείνη για ανυπαρξία σχέσης μεταξύ «Διαχείρισης κρίσης» και «Εξειδίκευσης», εφόσον  $p = .567$ .

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν συχνότητες και ποσοστά ξεχωριστά για τις δηλώσεις που απαρτίζουν την κλίμακα «Διαχείριση κρίσης», ώστε να παρουσιαστούν οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πιθανές κρίσεις στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να συζητηθούν και στο επόμενο κεφάλαιο.

**Πίνακας 26.** Έχετε καθορίσει εκ των προτέρων σαφείς κανόνες, ώστε να προλάβετε δυσάρεστα περιστατικά

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	1.4%	1.4%
ΔΙΑΦΩΝΩ	7	10%	10%
ΣΥΜΦΩΝΩ	38	54.3%	54.3%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	24	34.3%	34.3%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Στον Πίνακα 26 φαίνεται πως το 54,3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών «Συμφωνούν» πως έχουν καθορίσει εκ των προτέρων σαφείς κανόνες προκειμένου να προλάβουν την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ «Διαφωνεί» το 10% με έναν μόνο εκπαιδευτικό μάλιστα να έχει απαντήσει πως «Διαφωνεί απόλυτα».



**Πίνακας 27.** Διατηρείτε καλές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΔΙΑΦΩΝΩ	2	2.9%	2.9%
	ΣΥΜΦΩΝΩ	37	52.9%	52.9%
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	31	44.3%	44.3%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Κατόπιν σύμφωνα με τον Πίνακα 27, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διατηρεί καλές σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές, αφού μόλις το 2,9% δήλωσαν πως διαφωνούν.

**Πίνακας 28.** Χρησιμοποιείτε αυστηρές ποινές (π.χ. αποβολή)

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	11	15.7%	15.7%
	ΔΙΑΦΩΝΩ	32	45.7%	45.7%
	ΣΥΜΦΩΝΩ	22	31.4%	31.4%
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5	7.1%	7.1%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως η πλειονότητα του δείγματος (45,7%) «Διαφωνεί» με τη χρήση αυστηρών ποινών ως μέσο αντιμετώπισης της κρίσης, ωστόσο δεν είναι λίγοι εκείνοι που «Συμφωνούν» (31,4%).

**Πίνακας 29.** Συνεργάζεστε με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΔΙΑΦΩΝΩ	2	2.9%	2.9%
	ΣΥΜΦΩΝΩ	45	64.3%	64.3%
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	23	32.9%	32.9%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Στον Πίνακα 29 παρατηρούμε πως όπως και για την ανίχνευση των διαταραχών συμπεριφοράς, έτσι και για τη διαχείριση των κρίσεων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων

εκπαιδευτικών (64,3% «συμφωνούν» και 32,9% «συμφωνούν απόλυτα») συνεργάζονται με τους υπόλοιπους διδάσκοντες.

**Πίνακας 30.** Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες και υποστηρικτικές δομές προκειμένου να ανταπεξέλθετε με επιτυχία

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	4	5.7%	5.7%
	ΔΙΑΦΩΝΩ	12	17.1%	17.1%
	ΣΥΜΦΩΝΩ	41	58.6%	58.6%
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	13	18.6%	18.6%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Μάλιστα, όπως διακρίνουμε στον Πίνακα 30, το 58,6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φαίνεται να απευθύνεται σε ειδικούς επαγγελματίες και υποστηρικτικές δομές προκειμένου να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε περίπτωση κρίσης, ενώ σημαντική φαίνεται να είναι η συμβολή της οικογένειας και της κοινότητας με την οποία οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συνεργάζονται, σύμφωνα με τον Πίνακα 31 που ακολουθεί. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν (55,7%) απάντησαν πως «Συμφωνούν» στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 31.** Συνεργάζεστε με την οικογένεια και την κοινότητα προκειμένου να λάβετε υποστήριξη

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	2.9%	2.9%
	ΔΙΑΦΩΝΩ	10	14.3%	14.3%
	ΣΥΜΦΩΝΩ	39	55.7%	55.7%
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	19	27.1%	27.1%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

**7º: Υπάρχει διαφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο;**

Προκειμένου να ερευνηθεί αν ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις κρίσεις στο σχολικό πλαίσιο διαφέρει ανάλογα με το φύλο τους, έγινε έλεγχος με Mann-Whitney test για ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά συνολικά για την κλίμακα «Διαχείριση Κρίσεων» και «Φύλο» ( $MW=.488, p> .05$ ).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως διαφέρει στατιστικώς σημαντικά το είδος της επιμόρφωσης που επιθυμούν να λάβουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διαχειρίζονται κατάλληλα την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών και τυχόν επερχόμενες κρίσεις σε σχέση με το φύλο τους. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney test για ανεξάρτητα δείγματα που διενεργήθηκε, απέδειξαν πως το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει το είδος της επιμόρφωσης που χρειάζεται να λάβουν προκειμένου να διαχειρίζονται κρίσιμα περιστατικά ( $MW=.017 p< .05$ ).

**8º: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην Ανίχνευση των διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τη διαχείριση κρίσεων και τελικά τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων;**

Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη ή όχι σχέσης ανάμεσα στις τρεις κλίμακες, χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρική στατιστική και υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman, ενώ τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 32. Πιο συγκεκριμένα, ανευρέθηκε δυνατή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην «Ανίχνευση συμπεριφοράς» και την «Αυτοαποτελεσματικότητα» ( $r=.626$ ), η οποία είναι και ισχυρώς στατιστικά σημαντική ( $p< .05$ ), με αποτέλεσμα να εξαγάγουμε το συμπέρασμα πως όσο αυξάνεται ο βαθμός ανίχνευσης των διαταραχών συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, τόσο αυξάνεται και ο βαθμός ικανοποίησης που αισθάνονται από την εργασία τους. Επίσης, ανευρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην «Ανίχνευση Συμπεριφοράς» και την ακόλουθη «Διαχείριση της Κρίσης» από τους εκπαιδευτικούς ( $r=.349$ ), η οποία είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ( $p< .05$ ), οπότε φαίνεται πως οι δύο κλίμακες είναι ανάλογες. Τέλος, ο τρόπος «Διαχείριση της Κρίσης» φαίνεται να επηρεάζει την «Αυτοαποτελεσματικότητα» των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα, ανάμεσα στις κλίμακες

υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ( $r = .498$ ), η οποία όμως είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ( $p < .05$ ).

Επομένως, βάσει των αποτελεσμάτων του πίνακα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της «Ανίχνευσης της συμπεριφοράς» και της «Διαχείρισης της κρίσης», ενώ ταυτόχρονα και οι δύο αυτές κλίμακες επηρεάζουν ανάλογα και τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι από την εργασία τους, δηλαδή την «Αυτοαποτελεσματικότητα» τους.

**Πίνακας 32.** Συσχέτιση Ανίχνευσης Συμπεριφοράς – Διαχείρισης Κρίσης-Αυτοαποτελεσματικότητας

			Διαχείριση Κρίσης	Ανίχνευση Συμπεριφοράς	Αυτοαποτελεσματικότητα
Spearman's Rho	Διαχείριση Κρίσης	Correlation Coefficient	1.000	.349**	.498**
		Sig. (2-tailed)	.	.003	.000
		N	70	70	70
	Ανίχνευση Συμπεριφοράς	Correlation Coefficient	.349**	1.000	.626**
		Sig. (2-tailed)	.003	.	.000
		N	70	70	70
	Αυτοαποτελεσματικότητα	Correlation Coefficient	.498**	.626**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.
		N	70	70	70

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**9<sup>ο</sup>:** Σε ποια γνωστικά αντικείμενα χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τους ίδιους;

Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να λάβουν μεγαλύτερη επιμόρφωση.

Στον Πίνακα 33 φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμεί να συμμετάσχει σε πρακτική εξάσκηση (60% «Πάρα πολύ», 31,4% «Πολύ») προκειμένου να είναι ικανή να χειρίζεται τόσο την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών, όσο και τις επερχόμενες κρίσεις.

**Πίνακας 33.** Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1.4%	1.4%
	ΛΙΓΟ	5	7.1%	7.1%
	ΠΟΛΥ	22	31.4%	31.4%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	42	60%	60%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

Ακολούθως, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (47,1%) απάντησε πως θα ήθελε «Πολύ» να επιμορφωθεί στη σχολική συμβουλευτική και μάλιστα σε μεθόδους και πρακτικές που αφορούν την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ενώ το 31,4% απάντησε στην ίδια ερώτηση με «Πάρα πολύ».

**Πίνακας 34.** Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	ΚΑΘΟΛΟΥ	3	4.3%	4.3%
	ΛΙΓΟ	12	17.1%	17.1%
	ΠΟΛΥ	33	47.1%	47.1%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	22	31.4%	31.4%
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	70	100%	100%

#### 4.4. Εσωτερική συνέπεια ερωτηματολογίου

Η εσωτερική συνέπεια αφορά το βαθμό στον οποίο συσχετίζονται τα στοιχεία του ερωτηματολογίου, ώστε να αναφέρονται όλα στο ίδιο θέμα. Η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου καθορίστηκε από τους συντελεστές αξιοπιστίας του Cronbach και αποδείχθηκε πως παρουσιάζουν αξιοπιστη εσωτερική συνοχή, όπως διαφαίνεται και στους ακόλουθους πίνακες. Συγκεκριμένα στους πίνακες 35-45 παρουσιάζονται οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν στην εκάστοτε κλίμακα, καθώς και η τιμή άλφα της αξιοπιστίας της.

Αρχικά, χρειάζεται να αναφερθεί πως οι συχνότερες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς που απαντώνται στο σχολείο (Μέρος II, ερ.1 στο ερωτηματολόγιο), σύμφωνα με την ανασκόπηση που προηγήθηκε, έχουν διαχωριστεί σε εσωτερικευμένη και εξωτερικευμένη συμπεριφορά, κατά τη δομή του θεωρητικού πλαισίου.

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου που συνθέτουν τα χαρακτηριστικά της εσωτερικευμένης συμπεριφοράς, όπως «Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του» και «Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους». Υιοθετώντας ένα άλφα  $r = .60$  ως αποδεκτό κριτήριο για τη συνοχή της κλίμακας, η συγκεκριμένη κλίμακα παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια ( $r = .831$ ).

**Πίνακας 35.** Εσωτερικευμένη Συμπεριφορά – Αξιοπιστία

ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ [4 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]	Τιμή Cronbach's alpha
Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.	.831
Αδυνατεί να εκτιμήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του.	
Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους.	
Εμφανίζει απότομες ή δραματικές αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων	

Από την άλλη, στον πίνακα 36 αναγνωρίζουμε δηλώσεις που παραπέμπουν σε εξωτερικευμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητή, όπως «Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του» και «Καταστρέφει αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας». Η διερευνητική ανάλυση απέδειξε πως η συγκεκριμένη κλίμακα είναι εσωτερικά συνεπής ( $r = .906$ ).

**Πίνακας 36.** Εξωτερικευμένη Συμπεριφορά - Αξιοπιστία

<b>ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΥΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ [13 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]</b>	<b>Τιμή Cronbach's alpha</b>
Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του	.906
Τραυματίζει σωματικά τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του	
Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ	
Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού	
Κάνει υποτιμητικά σχόλια ή ακατάλληλες χειρονομίες στους συμμαθητές και τους δασκάλους.	
Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί στο μάθημα	
Δεν ακολουθεί τις οδηγίες – υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.	
Ενεργεί παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.	
Χρησιμοποιεί ακατάλληλες σωματικές ή λεκτικές αντιδράσεις στους συμμαθητές ή τους δασκάλους στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει μαζί τους.	
Καταστρέφει αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, κλειδαριές)	
Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια.	
Λέει συχνά ψέματα ή εξαπατά τους άλλους.	
Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης.	

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανιχνεύσουν πιθανές διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών τους, όπως «Επιδιώκετε μια τυπική διάγνωση και αξιολόγηση του μαθητή από κάποιον ειδικό φορέα ή επαγγελματία» και «Στηρίζετε στη δική σας εμπειρία για την αξιολόγηση του φαινομένου». Όπως και οι προηγούμενες κλίμακες, έτσι και αυτή φαίνεται να παρουσιάζει αρκετά ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας με κριτήριο άλφα  $r = .60$  ( $r = .761$ ).

**Πίνακας 37.** Ανίχνευση Συμπεριφοράς - Αξιοπιστία

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ [9 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]	ΤΙΜΗ Cronbach's alpha
Προβαίνετε στη συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή / των μαθητών.	.761
Επιδιώκετε μια τυπική διάγνωση και αξιολόγηση του μαθητή από κάποιον ειδικό φορέα ή επαγγελματία.	
Χρησιμοποιείτε άτυπα κριτήρια (τέστ) προκειμένου να διαγνώσετε το πρόβλημα.	
Προβαίνετε σε συστηματική αξιολόγηση (με τυπικά κριτήρια ή τέστ) του φαινομένου.	
Εμπιστεύεστε τις βιβλιογραφικές καταγραφές και αξιολογήσεις του προβλήματος.	
Στηρίζετε στη δική σας εμπειρία για την αξιολόγηση του φαινομένου.	
Επιδιώκετε τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες (π.χ. σχολικό ψυχολόγο)	
Επιδιώκετε τη συνεργασία με υποστηρικτικές δομές (π.χ. Κ.Ε.Σ.Υ, Ε.Δ.Ε.Α.Υ. κλπ)	
Δεν δίνετε ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς	

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών τους, όπως «Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια το περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τις τεχνικές της παρέμβασής σας, ώστε να έχετε τα αναμενόμενα αποτελέσματα». Όπως διακρίνεται στον πίνακα, η κλίμακα διαθέτει σχετικά υψηλό βαθμό αξιοπιστίας ( $r = .745$ ).



**Πίνακας 38.** Παρέμβαση στη συμπεριφορά - Αξιοπιστία

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ [10 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]	ΤΙΜΗ Cronbach's alpha
Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια το περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τις τεχνικές της παρέμβασής σας, ώστε να έχετε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.	.745
Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη σύμπραξη των συναδέλφων σας στο σχολείο.	
Απευθύνεστε σε ειδικούς επαγγελματίες επιζητώντας συνεργασία.	
Απευθύνεστε σε υποστηρικτικές δομές επιζητώντας συνεργασία.	
Επιδιώκετε τη συνεργασία των γονέων του μαθητή.	
Λαμβάνετε υπόψη σας τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή.	
Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασής σας.	
Επιλέγετε ή σχεδιάζετε τα μέσα αξιολόγησης της συμπεριφοράς, ώστε να ελέγχετε συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασής σας.	
Αποφεύγετε τη λεπτομερή σχεδίαση στόχων, μεθόδων και στρατηγικών, επειδή πιστεύετε ότι σπάνια εφαρμόζονται αυτά στην τάξη.	
Αποφεύγετε τη λεπτομερή σχεδίαση στόχων, μεθόδων και στρατηγικών, επειδή δεν έχετε τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από αυτήν.	

Στον Πίνακα 39 παρουσιάζονται δηλώσεις σχετιζόμενες με τους τρόπους αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, όπως «Συζητάτε το ζήτημα με τον/ τους μαθητή/τές». Με κριτήριο άλφα  $r = .60$  ο παράγοντας έχει χαμηλότερη αξιοπιστία, ωστόσο στα αποδεκτά πλαίσια ( $r = .459$ ).

**Πίνακας 39.** Αντιμετώπιση συμπεριφοράς - Αξιοπιστία

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ [13 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]	ΤΙΜΗ Cronbach's alpha
Αναλαμβάνετε ατομική πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του προβλήματος, χωρίς την εμπλοκή τρίτων.	.459
Επιχειρείτε να αντιμετωπίζετε το πρόβλημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία.	
Προτιμάτε να αγνοείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε αυτή να ατονήσει και να σβήσει.	
Λαμβάνετε αυστηρά πειθαρχικά μέσα.	
Δείχνετε κατανόηση στους συγκεκριμένους μαθητές και προσπαθείτε να συναισθανθείτε την ψυχολογική τους κατάσταση.	
Συζητάτε το ζήτημα με τον μαθητή/ τους μαθητές.	
Προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές στρατηγικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους.	
Επιδιώκετε να αντιμετωπίσετε το πρόβλημα σε συνεργασία με τους συναδέλφους που διδάσκουν στην τάξη του μαθητή.	
Μεταφέρετε το σύλλογο των διδασκόντων.	
Μεταφέρετε το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος.	
Επιδιώκετε την επικοινωνία με την οικογένεια του μαθητή για συνεργασία.	
Καταφεύγετε σε ειδικούς επαγγελματίες ή φορείς για εξειδικευμένη στήριξη.	
Αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.	

Περνώντας στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου που διερευνά την κρίση στο σχολικό πλαίσιο, ο Πίνακας 40 αφορά τα συχνότερα περιστατικά κρίσης με βάση την ανασκόπηση που έγινε στη βιβλιογραφία, όπως «τραυματισμός μαθητή έπειτα από συμπλοκή σε καυγά» και «αυτοκτονία». Η συγκεκριμένη κλίμακα, απαρτιζόμενη από 7 δηλώσεις παρουσιάζει βαθμό αξιοπιστίας κοντά στο όριο ( $r = .508$  αντί για  $r = .60$ ).

**Πίνακας 40.** Είδος Κρίσης - Αξιοπιστία

<b>ΕΙΔΟΣ ΚΡΙΣΗΣ [7 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]</b>	<b>ΤΙΜΗ Cronbach's alpha</b>
Αυτοκτονία	.508
Απροσδόκητος θάνατος μαθητή	
Απροσδόκητος θάνατος καθηγητή	
Φυσική καταστροφή	
Έκρηξη	
Τρομοκρατική ενέργεια	
Τραυματισμός μαθητή έπειτα από συμπλοκή σε καυγά	

Στην ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τις δηλώσεις που αφορούσαν το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση του σχολείου υπηρεσίας τους. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο το σχέδιο παρέμβασης διαιρέθηκε σε δύο ξεχωριστές κλίμακες ανάλογα με το αν εστιάζει στις ενέργειες πρόληψης ή αντιμετώπισης.

Επομένως, στον Πίνακα 41 μελετώνται ενέργειες πρόληψης του σχεδίου παρέμβασης, όπως «ασκήσεις ετοιμότητας». Η κλίμακα παρουσιάζει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας σε σχέση με το προαναφερθέν κριτήριο ( $r = .823$ ).

**Πίνακας 41.** Ενέργειες πρόληψης στο σχέδιο παρέμβασης - Αξιοπιστία

<b>ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ [5 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]</b>	<b>ΤΙΜΗ Cronbach's alpha</b>
Είναι προκαθορισμένο στο σχολείο που υπηρετείτε	.823
Εστιάζει στην πρόληψη των κρίσεων, πριν αυτές συμβούν	
Περιλαμβάνει ασκήσεις ετοιμότητας (π.χ. ασκήσεις σεισμού)	
Προβλέπει την ύπαρξη «ομάδας κρίσης» απαρτισμένης από μέλη του προσωπικού, περιλαμβανομένων και εκπαιδευτικών.	
Προβλέπει τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα.	

Από την άλλη, στον Πίνακα 42 παρατίθενται οι συνηθέστερες ενέργειες αντιμετώπισης της κρίσης που μπορεί να περιλαμβάνει ένα σχέδιο παρέμβασης στην κρίση, όπως να «Εστιάζει στις προσπάθειες ελαχιστοποίησης του αντικτύπου, καθώς συμβαίνει η κρίση». Ο συγκεκριμένος παράγοντας απαρτίζεται από πέντε δηλώσεις, οι οποίες έχουν άλφα περίπου ίσο με το προκαθορισμένο όριο των  $r = .60$  ( $r = .572$ ).

**Πίνακας 42.** Ενέργειες αντιμετώπισης στο σχέδιο παρέμβασης- Αξιοπιστία

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ [5 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]	ΤΙΜΗ Cronbach's alpha
Εστιάζει στις προσπάθειες ελαχιστοποίησης του αντικτύπου, καθώς συμβαίνει η κρίση.	.572
Εστιάζει στις ενέργειες ανταπόκρισης στην κρίση, αφού συμβεί.	
Είναι γενικής φύσεως και περιλαμβάνει παρόμοια ανταπόκριση για κάθε τύπο κρίσης.	
Περιλαμβάνει διαφορετικές τεχνικές για διαφορετικά είδη κρίσεων.	
Περιλαμβάνει τα καθήκοντα και τις ευθύνες κάθε μέλους του προσωπικού κατά τη διάρκεια της κρίσης.	

Ο Πίνακας 43 αναφέρεται στις μεθόδους με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνήθως διαχειρίζονται περιστατικά κρίσης που τυχόν προκύπτουν, κάποιες από τις οποίες είναι «Χρησιμοποιείτε αυστηρές ποινές π.χ. αποβολή» και «Έχετε διαμορφώσει θετικό κλίμα στην τάξη». Όπως διαφαίνεται παραπάνω, οι δηλώσεις χαρακτηρίζονται από ικανοποιητικό βαθμό εσωτερικής συνοχής ( $r = .565$ ).

**Πίνακας 43.** Διαχείριση κρίσης - Αξιοπιστία

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΗΣ [9 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]	ΤΙΜΗ Cronbach's alpha
Έχετε καθορίσει εκ των προτέρων σαφείς κανόνες, ώστε να προλάβετε δυσάρεστα περιστατικά.	.565
Έχετε διαμορφώσει θετικό κλίμα στην τάξη.	
Διατηρείτε καλές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές.	
Χρησιμοποιείτε κάθε φορά τον κατάλληλο τύπο ενίσχυσης (θετική – αρνητική) για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών.	
Χρησιμοποιείτε αυστηρές ποινές (π.χ. αποβολή)	
Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες και υποστηρικτικές δομές προκειμένου να ανταπεξέλθετε με επιτυχία.	
Συνεργάζεστε με την οικογένεια και την κοινότητα προκειμένου να λάβετε υποστήριξη.	
Αποφεύγετε κάθε είδους εμπλοκή, γιατί θεωρείτε ότι δεν έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να διαχειριστείτε τέτοιου είδους καταστάσεις.	
Αποφεύγετε κάθε είδους εμπλοκή, γιατί θεωρείτε ότι δεν ανήκει στις αρμοδιότητες σας.	

Τέλος, στους Πίνακες 44 και 45 παρουσιάζονται δηλώσεις που αφορούν τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι από την εργασία τους, καθώς και τα αντικείμενα στα οποία κρίνουν ότι θα τους ήταν χρήσιμη περαιτέρω επιμόρφωση.

Πιο συγκεκριμένα, ο Πίνακας 44 περιλαμβάνει έντεκα δηλώσεις σχετικές με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως «Είμαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που διαχειρίζομαι πιθανές επερχόμενες κρίσεις» και παρουσιάζει εξίσου υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ( $r = .880$ ).

**Πίνακας 44.** Αυτοαποτελεσματικότητα - Αξιοπιστία

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ [11 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]	ΤΙΜΗ Cronbach's alpha
Είμαι ικανοποιημένος/η με τις μεθόδους που χρησιμοποιώ και τις προσπάθειες που καταβάλλω για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μου.	.880
Είμαι ικανοποιημένος/η με τον χρόνο που διαθέτω στη δουλειά μου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μου.	
Είμαι ικανοποιημένος/η με τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη δουλειά μου.	
Είμαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που διαχειρίζομαι πιθανές επερχόμενες κρίσεις.	
Με το έργο μου συμβάλλω στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και του ψυχισμού των παιδιών.	
Διαθέτω τις αναγκαίες και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς	
Έχω στη διάθεση μου τα αναγκαία μέσα για την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών μου.	
Οι μαθητές μου αποδέχονται τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιώ για να αντιμετωπίζω τις μη επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη.	
Βρίσκω ανταπόκριση στις ανάγκες μου κάθε φορά που απευθύνομαι σε ειδικούς επαγγελματίες ή υποστηρικτικές δομές για συνεργασία και υποστήριξη σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών.	
Οι γονείς αναγνωρίζουν την προσφορά μου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους.	

Τέλος, ο Πίνακας 45 περιλαμβάνει δέκα δηλώσεις σχετικές με τα αντικείμενα στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να επιμορφωθούν περαιτέρω όπως στην «Ειδική Αγωγή» και τις «Νέες Τεχνολογίες / πληροφορική». Όπως φαίνεται από την τιμή άλφα, το σύνολο των δηλώσεων παρουσιάζει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας ( $r = .802$ ).

**Πίνακας 45.** Περαιτέρω επιμόρφωση - Αξιοπιστία

<b>ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ [10 ΔΗΛΩΣΕΙΣ]</b>	<b>ΤΙΜΗ Cronbach's alpha</b>
Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία	.802
Διδακτική μεθοδολογία	
Ειδική αγωγή	
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	
Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία	
Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία	
Σχολική συμβουλευτική	
Νέες τεχνολογίες / πληροφορική	
Πρακτική άσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	
Κοινωνική ψυχολογία	

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, πρόκειται να σχολιαστούν κριτικά τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και να αντιπαραβληθούν με αντίστοιχα ευρήματα παρόμοιων ερευνών. Κατόπιν θα ακολουθήσουν οι περιορισμοί διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και οι προτάσεις της ερευνητριας για μελλοντική διερεύνηση.

### *5.1. Συζήτηση ευρημάτων κατά ερευνητικό ερώτημα*

#### *5.1.1. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Διαταραχές Συμπεριφοράς*

**Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν καταρτιστεί σε ζητήματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής, ώστε να αισθάνονται ικανοί να εκπληρώσουν τον παιδαγωγικό και ψυχοκοινωνικό τους ρόλο;**

Το παραπάνω ερώτημα είναι καίριο για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον βαθμό κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπό του στην διεκπεραίωση του παιδαγωγικού και ψυχοκοινωνικού ρόλου τους και κατ' επέκταση την διαχείριση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς που ενδεχομένως εκδηλώνουν ορισμένοι μαθητές.

Κατ' αρχάς, τον βαθμό προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στην οργάνωση της τάξης τους και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών επιχείρησαν να διερευνήσουν οι Oliver και Reschly (2010), εξετάζοντας την παροχή συναφών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους κατέδειξαν την ελλιπή προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της τάξης και τη διαχείριση μαθητών με δυσκολίες στη συμπεριφορά, καθώς διαπίστωσαν πως μόνο το 27% των Πανεπιστημιακών προγραμμάτων που σχετίζονταν με την ειδική εκπαίδευση παρείχαν ένα μάθημα αφιερωμένο αποκλειστικά στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, ενώ το υπόλοιπο 73% των Ιδρυμάτων έκαναν απλές αναφορές στη συγκεκριμένη ενότητα, κατά τη διάρκεια διδασκαλίας ποικίλων άλλων μαθημάτων.

Από την άλλη, στην παρούσα έρευνα δεν ανευρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κλίμακες της «Εξειδίκευσης», της «Επιμόρφωσης» και τη «Διαχείριση Κρίσης», ενώ παράλληλα από τις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί δεν



φανέρωσαν ανασφάλεια ως προς την οργάνωση της τάξης και τη διαχείριση κρίσεων που τυχόν προέκυπταν.

Βέβαια, τα αποτελέσματα βασίστηκαν στις υποκειμενικές κρίσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και όχι σε αντικειμενικές αποδείξεις κατόπιν έρευνας στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, όπως συνέβη στην έρευνα των Oliver και Reschly (2010). Το συγκεκριμένο ζήτημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις και να αναβαθμιστεί το επίπεδο σπουδών, πράγμα το οποίο θα συντελέσει στην καθολικότερη επαγγελματική και επιστημονική συγκρότηση των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αναμένεται να ωφελήσει και την πιο επιτυχημένη συμπερίληψη του συνόλου των μαθητών στο γενικό σχολείο, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς.

### **Ποιες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς συναντούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί και τις κρίνουν ως διασπαστικές για το μάθημα;**

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρθηκε πως η αποκλίνουσα συμπεριφορά μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές και να εκδηλώνεται είτε εξωτερικευμένη, είτε εσωτερικευμένη, οπότε σύμφωνα με αυτόν τον διαχωρισμό μελετήθηκαν και οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Χρειάζεται να σημειωθεί πως η εκδήλωση κοινωνικοποιημένης επιθετικότητας για τις ανάγκες της έρευνας, εντάχθηκε ως υποκατηγορία στις εξωτερικευμένες διαταραχές συμπεριφοράς. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας συχνότερα αντιμετωπίζουν αποκλίνουσες εκδηλώσεις συμπεριφοράς των μαθητών που εξωτερικεύονται προς τον περίγυρό τους. Συγκεκριμένα η συχνότερη φαίνεται πως ήταν να «Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια», κατόπιν «Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης», «Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ» και τέλος «Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί στο μάθημα».

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται πως συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με εκείνα της έρευνας των Γουδήρας κ.α. (2008). Ειδικότερα, στην προαναφερθείσα έρευνα ανευρέθηκε πως η συχνότερη μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις ήταν «Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει

ακίνητος για πολύ» με ποσοστό 82,8%, ενώ όσον αφορά τη μη επιθυμητή συμπεριφορά η συχνότερη με ποσοστό 70,2% ήταν να «Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης». Για την πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων χρειάζεται να αποσαφηνιστεί πως οι Γουδήρας κ.α. (2008) ακολουθούν έναν διαφορετικό διαχωρισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην έρευνά τους, ανάλογα με το αν αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη μη επιθυμητή συμπεριφορά ή την αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων ή αλλοεθνών μαθητών.

Ωστόσο, από τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών κατέστη φανερό πως σε μικρή συχνότητα οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών που χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια, όπως «Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του» και «Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους». Βέβαια, χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω σε επόμενη μελέτη αν η διαπίστωση αυτή οφείλεται πράγματι στο γεγονός ότι συχνότερη μορφή είναι η εξωτερικευμένη ή στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μάθει να αναγνωρίζουν ή δεν αποδίδουν τη δέουσα προσοχή σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια.

### **Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών τους;**

Η ανίχνευση των διαταραχών συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς απασχόλησε τόσο την παρούσα έρευνα, όσο και εκείνη των Γουδήρας κ.α. (2008). Τα αποτελέσματα της τελευταίας σχετικά με την ανίχνευση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, απέδειξαν πως πέρα από τη βοήθεια που ζητούσαν από τους συναδέλφους τους, οι εκπαιδευτικοί επεδίωκαν και τη συνεργασία με ειδικούς φορείς και επαγγελματίες. Στην παραπάνω έρευνα παρατηρήθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν «σπάνια» ή «μερικές φορές» άτυπα ή τυπικά κριτήρια για τη διάγνωση και αξιολόγηση των συμπεριφορών του μαθητή.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα, καθώς όπως έγινε φανερό στο προηγούμενο κεφάλαιο, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποζητά τη συνεργασία των συναδέλφων και των υποστηρικτικών δομών προκειμένου να ανιχνεύσει τις υπό συζήτηση διαταραχές. Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως προβαίνουν με μεγάλη συχνότητα (συχνά 37,1%, πολύ συχνά 21,4%) στην συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, ωστόσο

αυτή δεν γίνεται ούτε με τη χρήση τυπικών ούτε και άτυπων κριτηρίων, καθώς απάντησαν «Ποτέ» 45,7% των ερωτηθέντων για τα πρώτα και 41,4% για τα τελευταία.

Η παραπάνω διαπίστωση θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω της έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων, αλλά και της γενικότερης ισχνής παρουσίας τους στον ελλαδικό χώρο, όπως επισημαίνουν και οι Γουδήρας κ.α. (2008) στη δική τους έρευνα. Μάλιστα, αναφέρουν πως το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί τυπικά ή άτυπα κριτήρια για τη διάγνωση της συμπεριφοράς, οφείλεται και στην απουσία εκπαίδευσής τους στον σχεδιασμό «άτυπων» κριτηρίων αξιολόγησης της.

### **Με ποιον τρόπο σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις τους στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών;**

Ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών που θα οδηγήσει ίσως στην απόσβεση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, είναι πολύ σημαντικός για την αποφυγή ενός κρίσιμου περιστατικού που θα προέκυπτε από αυτήν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως πολλοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς σχετικά συχνά σχεδιάζουν με κάθε λεπτομέρεια το περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τις τεχνικές της παρέμβασης. Το ποσοστό εκείνων που το κάνουν «Συχνά» (32,9%) δεν απέχει πολύ από εκείνους που το κάνουν «Σπάνια» (34,3%), οι οποίοι ωστόσο είναι περισσότεροι. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη της αντίστοιχης πρακτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία σχετικά με τον λεπτομερή σχεδιασμό παιδαγωγικής παρέμβασης, πράγμα το οποίο υποθέτουν και στη δική τους έρευνα οι Γουδήρας κ.α. (2008). Παρ' όλα αυτά, οι δύο έρευνες συμφωνούν πως όσοι από αυτούς κάνουν παρεμβατικό σχεδιασμό, φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, ενώ δεν ήταν λίγοι όσοι απάντησαν πως τον εμπλέκουν ενεργά στη διαδικασία.

#### **5.1.2. Κρίση στο σχολικό πλαίσιο**

Κατά την επεξεργασία και τη ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δεν έχουν έρθει σε επαφή με περιστατικά που στο κεφάλαιο της ανασκόπησης ορίσαμε ως «κρίσιμα», αφού σε όλες τις αντίστοιχες δηλώσεις του

ερωτηματολογίου αποκρίθηκαν με «ποτέ». Η μόνη δήλωση που εξαιρετικά «Σπάνια» συναντάται είναι εκείνη του «τραυματισμού μαθητή έπειτα από συμπλοκή σε καυγά».

**Ποιες ενέργειες περιλαμβάνει το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση που έχει θεσπιστεί στο σχολείο;**

Παρότι λοιπόν διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν βιώσει κάποιο περιστατικό κρίσης στο σχολικό πλαίσιο κατά τα έτη υπηρεσίας τους, τα σχολεία όπου διδάσκουν οι συμμετέχοντες φάνηκε πως διαθέτουν προκαθορισμένο σχέδιο παρέμβασης στην κρίση, το οποίο μάλιστα περιλαμβάνει τα καθήκοντα και τις ευθύνες κάθε μέλους του προσωπικού κατά τη διάρκεια της κρίσης.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως η συμμετοχή του προσωπικού του σχολείου και μάλιστα των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα το σύνολο των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν και για πολλά σχολεία δεν θεωρείται δεδομένη (Allen & Ashbaker, 2004). Η παρούσα έρευνα απέδειξε πως παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες απάντησαν πως το σχέδιο παρέμβασης του σχολείου προβλέπει την ύπαρξη «ομάδας κρίσης» στην οποία περιλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί.

Την ανάγκη ύπαρξης «ομάδας κρίσης» και διενέργειας ασκήσεων ετοιμότητας επισημαίνουν στην έρευνά τους μεταξύ 228 σχολικών ψυχολόγων που δουλεύουν σε σχολείο οι Adamson και Peacock (2007). Όσον αφορά τις ασκήσεις ετοιμότητας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ψυχολόγων (50%) απάντησε πως δεν διενεργούνταν στο σχολείο που υπηρετούσαν, ενώ το 6,6% δεν γνώριζε αν συνέβαιναν ή όχι. Σε αντίθεση με τα ευρήματα των δύο ερευνητών, στην προκείμενη έρευνα φάνηκε πως το 50% των εκπαιδευτικών «Συμφωνεί» και το 47,1% «Συμφωνεί απόλυτα» πως πραγματοποιούνται ασκήσεις ετοιμότητας, όπως ασκήσεις σεισμού στα σχολεία όπου υπηρετούν.

**Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πιθανές κρίσεις στην τάξη και το σχολείο με βάση την εκπαίδευση που έχουν λάβει;**

Κατ' αρχάς, παρότι η παρούσα έρευνα δεν φανέρωσε συσχέτιση ανάμεσα στην επιμόρφωση, την εξειδίκευση και τη διαχείριση των κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς, οι Piwovar, Thiel και Ophardt (2013), κατά την έρευνα που διεξήγαγαν σε 37 εκπαιδευτικούς από 9 σχολεία του Βερολίνου διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα KODEK, αλλά και οι παραδοσιακές επιμορφωτικές τεχνικές

επηρέαζαν θετικά τη δηλωτική γνώση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης. Βέβαια, πρόκειται για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δύο διαφορετικές χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και κουλτούρα, οπότε προτείνεται να διερευνηθεί μετέπειτα σε μεγαλύτερο βάθος το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, καθότι φαίνεται πως οι απόψεις δίστανται.

Ωστόσο, όπως διαφάνηκε και στο κεφάλαιο που προηγήθηκε, οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως διαχειρίζονται τυχόν κρίσεις κυρίως εφαρμόζοντας στρατηγικές πρόληψης, καθώς περισσότεροι από τους μισούς συμφώνησαν πως φροντίζουν να «καθορίζουν εξ αρχής σαφείς κανόνες», ενώ παράλληλα «διατηρούν καλές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους». Η τελευταία στρατηγική μάλιστα είναι αξιοσημείωτη, αφού κατά τους McCabe κ.α. (2011) συμβάλλει στην προώθηση της ευτυχίας και της ικανοποίησης από τη σχολική ζωή στα παιδιά. Τέλος, συμπεράναμε πως κατά τη διάρκεια της κρίσης, την αντιμετωπίζουν με τη βοήθεια των συναδέλφων, ειδικών επαγγελματιών και υποστηρικτικών δομών, καθώς επίσης με τη συνεργασία της κοινότητας και της οικογένειας. Νωρίτερα στο κεφάλαιο της ανασκόπησης έγινε λόγος για τη χρήση αυστηρών ποινών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιβάλουν την τάξη (Γουδήρας κ.α., 2008), κάτι το οποίο όμως δεν επαληθεύτηκε απόλυτα από τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε πως «διαφωνεί» με αυτού του είδους την πρακτική.

### **Υπάρχει διαφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο;**

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης τους. Συγκεκριμένα, οι Φίλιππάτου και Βεντίστα (2017) διαπίστωσαν διαφορά ανάμεσα στο φύλο και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα ωφελούσε μεγαλύτερο φάσμα μαθητών, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους την εφαρμόζαν περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους άντρες. Επίσης, οι Martin, Yin και Mayall (2006) επεσήμαναν πως άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να οργανώνουν και να διαχειρίζονται την τάξη τους με διαφορετικό τρόπο.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, τα αποτελέσματα της παρούσας δεν φανέρωσαν στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και τη

διαχείριση των κρίσεων, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το φύλο τους αντιμετωπίζουν τυχόν κρίσεις με περίπου παρόμοιο τρόπο. Ωστόσο, δεδομένου ότι το δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν ήταν απόλυτα ικανοποιητικό αριθμητικά ώστε να εξαχθούν πάγια συμπεράσματα, καλό θα ήταν το ερώτημα αυτό να μελετηθεί διεξοδικότερα στο μέλλον σε μεγαλύτερο δείγμα.

**Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ανίχνευση των διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τη διαχείριση κρίσεων και τελικά τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων;**

Με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα επιχειρήθηκε να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα στην ανίχνευση διαταραχών συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς, στην ακόλουθη διαχείριση των κρίσεων και στο βαθμό που οι ίδιοι νιώθουν ικανοποιημένοι από την ανταπόκρισή τους στο επάγγελμα. Εξήχθη λοιπόν το συμπέρασμα πως πράγματι οι κλίμακες αυτές συσχετίζονται, αφού η αξιολόγηση της συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς αναμένεται να τους βοηθήσει τόσο στο να θέσουν τους αντίστοιχους στόχους και κανόνες προκειμένου να προλάβουν κάποια κρίση, εφόσον γνωρίζουν καλά τις δυνατότητες και τα ελλείμματα των μαθητών τους, όσο και στο να περιορίσουν τα ερεθίσματα που δύνανται να την πυροδοτήσουν. Κατά συνέπεια, είναι φυσικό η γνώση που θα έχουν για τους μαθητές τους σε συνδυασμό με πετυχημένες προσπάθειες απόσβεσης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους, να αυξήσει και την αυτοπεποίθησή τους ως επιστήμονες-επαγγελματίες, καθώς και τον βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμά τους. Μάλιστα η συσχέτιση των ενεργειών στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαγνώσουν τις διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών τους με τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται και στην έρευνα των Γουδήρας κ.α. (2008), στην οποία επισημαίνεται πως το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη βοήθεια ειδικών επαγγελματιών ή υποστηρικτικών δομών προκειμένου να ανιχνεύσουν τη μη επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών, ίσως οφείλεται στην ανεπάρκεια που αισθάνονται όσον αφορά στις ικανότητές τους να αξιολογούν και να καταγράφουν τέτοιου είδους συμπεριφορές.

**Σε ποια γνωστικά αντικείμενα χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τους ίδιους;**

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να επιμορφωθούν περαιτέρω, στα οποία περιλαμβάνονταν η σχολική ψυχολογία, η διδακτική μεθοδολογία, η ειδική αγωγή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία, η κλινική ψυχολογία, η σχολική συμβουλευτική, οι νέες τεχνολογίες, η πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς και η κοινωνική ψυχολογία. Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας είχαμε τονίσει τη σημασία της πρακτικής άσκησης ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011) και πράγματι αυτή είναι που συγκέντρωσε τις περισσότερες θετικές δηλώσεις από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Κατόπιν, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φάνηκε πως θα ήθελε να επιμορφωθεί στη σχολική συμβουλευτική και πιο συγκεκριμένα σε μεθόδους και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Στο αντίστοιχο ερώτημα των Γουδήρας κ.α. (2008), οι απαντήσεις που πλειοψηφούσαν ήταν επίσης εκείνες που σχετίζονταν με την πρακτική άσκηση και την σχολική συμβουλευτική, ενώ ακολουθούσε σε μεγάλο ποσοστό η σχολική ψυχολογία. Τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδείξεις μιας ελλειπούς εκπαίδευσης στους συγκεκριμένους τομείς, η οποία όμως φαίνεται πως διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαχείριση τόσο της αποκλίνουσας συμπεριφοράς όσο και πιθανών κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς.

## **5.2. Περιορισμοί διεξαγωγής έρευνας**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη επιτυχώς μεταξύ εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νοτίου τομέα Αθηνών, όμως με ορισμένους περιορισμούς που αφορούσαν τόσο το ίδιο το δείγμα, όσο και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Αρχικά, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μικρότερος από τον επιθυμητό, διότι εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 η συλλογή δεδομένων διακόπηκε στους 70 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ολοκληρωθεί έγκαιρα η ανάλυση των δεδομένων και η συγγραφή των συμπερασμάτων για την παράδοση της μεταπτυχιακής

εργασίας και την περάτωση των σπουδών. Τέλος, το δείγμα απαρτιζόταν από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν κατά κύριο λόγο σε γυμνάσια και λύκεια της Γλυφάδας και της Αργυρούπολης, λόγω εύκολης πρόσβασης σε αυτά, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να εξαχθούν συμπεράσματα πιο γενικευτικού τύπου.

### **5.3. Συμπεράσματα και προτάσεις**

Στις μέρες μας, καθότι το σύνολο των μαθητών που διδάσκονται στο ίδιο σχολείο στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρουσιάζει εξαιρετική ανομοιογένεια, προκύπτει η ανάγκη κατάλληλης προετοιμασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να ανταποκριθεί όσον το δυνατόν πληρέστερα στις νέες απαιτήσεις. Μάλιστα πιστεύεται πως η μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίζεται στη διαχείριση της τάξης, ιδίως όταν μέσα σε αυτή υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς (Bradley, Doolittle, & Bartolotta, 2008; Mihalas, et al., 2009; Oliver & Reschly, 2010; Piwovar, Thiel & Orphadt, 2013).

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει πώς σχετίζεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας σε ζητήματα σχολικής συμβουλευτικής και παιδαγωγικής με την ανίχνευση διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών τους και την διαχείριση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με όσα συζητήθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, φάνηκε πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ένιωθαν ικανοί με τη βοήθεια συναδέλφων και υποστηρικτικών δομών να αξιολογούν αλλά και να διαχειρίζονται τόσο την αποκλίνουσα συμπεριφορά, όσο και περιστατικά κρίσης που μπορεί να προέκυπταν. Ωστόσο, φάνηκε ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωσή τους δεν συσχετιζόταν στατιστικώς σημαντικά ούτε την με την ανίχνευση, ούτε με τη διαχείριση κρίσεων, πράγμα που κρίνεται αναγκαίο να μελετηθεί ενδελεχώς σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών.

Κατόπιν συμπεράναμε πως οι διαταραχές συμπεριφοράς εξωτερικευμένης μορφής γίνονται πιο συχνά αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά σχεδιάζουν παιδαγωγικές παρεμβάσεις προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν. Όσον αφορά τη διαχείριση της κρίσης στο σχολικό πλαίσιο, φάνηκε πως οι συμμετέχοντες δεν έχουν βιώσει κάποιο περιστατικό τέτοιου είδους κατά τα έτη υπηρεσίας τους, ωστόσο τα σχολεία στα οποία υπηρετούν διαθέτουν τον απαραίτητο σχεδιασμό παρέμβασης, που



στο μεγαλύτερο μέρος του εστιάζει σε στρατηγικές πρόληψης. Τέτοιου είδους στρατηγικές διαπιστώθηκε πως εφαρμόζουν και οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών τους πριν αυτή εξελιχθεί σε κρίση, αφού φροντίζουν να διατηρούν θετικό κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη. Τέλος, ανεξάρτητα από το φύλο των συμμετεχόντων, συμπεράναμε πως τόσο η ανίχνευση των διαταραχών, όσο και η διαχείριση της κρίσης επηρεάζουν τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη έρευνα καταπιάστηκε με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση των διαταραχών συμπεριφοράς και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο, τα οποία χρειάζεται να μελετηθούν πιο ενδελεχώς, μια και είναι καίρια για την πρόοδο και την τελεολογική πορεία του ελληνικού σχολείου σε βάθος χρόνου. Επομένως, η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στα προαναφερθέντα ζητήματα, μελετώντας τα σε ένα αντιπροσωπευτικό και μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Μάλιστα, προτείνεται να εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος οι συμπεριφορές των μαθητών που χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια και η αντίστοιχη διαχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η σχετική εκπαίδευση των τελευταίων με διεξοδικότερη έρευνα στα προγράμματα σπουδών που τους προετοιμάζουν ώστε να μεταβούν από το «δυνάμει» στο «ενεργεία». Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα αποδείχτηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στρέφεται σε υποστηρικτικές δομές και ειδικούς επαγγελματίες προκειμένου να ανιχνεύσει και να διαχειριστεί την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών. Σε ποιον βαθμό όμως οι τελευταίες δύνανται να εκπληρώνουν τον απαιτητικό ρόλο τους, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε επαρχιακά σχολεία;

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνική Βιβλιογραφία*

Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ. 191- 214). Αθήνα: Διάδραση.

Γουδήρας, Δ., Νούλας, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Παπαδόπουλος, Κ., Παπαδοπούλου, Σ., Αγαλιώτης, Ι., & Παπαγεωργίου, Κ. (2008). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Δενδάκη, Α. (2007). Διαχείριση συγκρούσεων: Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Στο Ε. Μακρή- Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Α), (σ. 307-314). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Κόζυβα, Π. (2007). Διαχείριση συγκρούσεων – Θεωρητική και Βιωματική Προσέγγιση. Στο Ε. Μακρή- Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Α), (σ. 277-289). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ

Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο Ε. Μακρή- Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Α), (σ. 171-190). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Νικολάου, Σ. Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης – Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε. Μακρή- Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Α), (σ. 203-221). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Νόμος 4547/2018.

Νόμος 5614/Β’/ 2018, άρθρο 3.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.

Πούλου, Μ. (2008). Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών

δυσκολιών. Στο Ε. Τζελεπή- Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Β), (σ. 97-133). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.

Πρεπουτσίδου, Γ. Μ. (2008). Προγράμματα ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού με τη βοήθεια βιωματικών μεθόδων ως μέσα αντιμετώπισης των προβλημάτων σχολικής τάξης. Στο Ε. Τζελεπή- Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Β), (σ.171-185). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη

Στασινός, Δ. Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση.

Στεφάνου, Γ. (2007). Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο-επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Α), (σ. 191-202). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Συφάκη, Μ. (2008). Εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς. Μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Στο Ε. Τζελεπή- Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (Τομ. Β), (σ.134-148). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Φιλίππατου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17 (68).

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ. έκδ.). (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυποθήτω.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Adamson, A. D., & Peacock, G. G. (2007). Crisis response in the public schools: A survey of school psychologists' experiences and perceptions. *Psychology in the Schools*, 44(8), 749-764.

Allen, M., & Ashbaker, B. Y. (2004). Strengthening schools: Involving paraprofessionals in Crisis Prevention and Intervention. *Intervention in School and Clinic*, 39(3), 139-146.

Bradley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: The experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4-23.

Couvillon, M., Peterson, R. L., Ryan, J. B., Scheuermann, B., & Stegall, J. (2010). A review of crisis intervention training programs for schools. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 6-17.

Damiani, V. B. (2011). *Crisis Prevention and Intervention in the classroom: what teachers should know*. (Vol. 2<sup>nd</sup> ed.). Lanham, Md: R&L Education.

Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunnina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.

Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51(5), 571-585.

Kalaian, H. A., & Freeman, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658.

Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27(2), 93-100.

Liabo, K., Richardson, J., & FOCUS (Project). (2007). *Conduct Disorder and Offending Behavior in Young People: Findings from Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.

MacNeil, W., & Topping, K. (2009). Crisis management in schools: evidence based prevention. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1).

- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Online submission.
- McCabe, K., Bray, M. A., Kehle, T. J., Theodore, L. A., & Gelbar, N. W. (2011). Promoting happiness and life satisfaction in school children. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 177-192.
- Mihalas, S., Morse, W. C., Allsopp, D. H., & Alvarez McHatton, P. (2009). Cultivating caring relationships between teachers and secondary students with emotional and behavioral disorders: Implications for research and practice. *Remedial and Special Education*, 30(2), 108-125.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Robins, L. N. (1991). Conduct Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(1), 193-212.
- Sawka, K. D., McCurdy, B. L., & Mannella, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 223-232.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D., & Conger, K. L. (1991). Parenting factors, social skills, and value commitments as precursors to school failure, involvement with deviant peers, and delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(6), 645-664.

Simpson, R. L. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, 30(1), 19-31.

Snyder, J., Low, S., Schultz, T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., & Schrepferman, L. (2011). The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(6), 336-345.

Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The journal of special education*, 41(4), 223-233.

Zhai, F., Raver, C. C., & Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 442-452.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### *Ερωτηματολόγιο Έρευνας*



/ 1 / 20

**Αγαπητοί συνάδελφοι,**

Έχετε επιλεγεί μέσω επιλεκτικής δειγματοληψίας, για να λάβετε μέρος στην έρευνα με τίτλο « Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας σε ζητήματα σχολικής συμβουλευτικής και παιδαγωγικής με την ανίχνευση διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών τους και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο». Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρούνται να διερευνηθούν ο βαθμός που η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμβουλευτικής και παιδαγωγικής τους καθιστά ικανούς να εκπληρώσουν τον παιδαγωγικό ρόλο τους, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών τους και αντιμετωπίζουν πιθανές κρίσεις στο σχολικό πλαίσιο βάσει της εκπαίδευσης που έχουν λάβει. Τέλος, θα διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις που μπορεί να προκαλούνται στα παραπάνω ζητήματα ανάλογα με το φύλο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία έρευνα που θα

προσθέσει πολύτιμη γνώση, η οποία θα αξιοποιηθεί για την αποτύπωση και τη βελτίωση των συνθηκών που επικρατούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με την ανίχνευση συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών και τη διαχείριση κρίσεων.

Η έρευνα θα διεξαχθεί μέσω ερωτηματολογίου και δεν θα διαρκέσει περισσότερο από δεκαπέντε λεπτά. Τα ερωτηματολόγια θα είναι ανώνυμα και οι απαντήσεις που θα δοθούν θα αναλυθούν στο σύνολό τους μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Αυτή η έρευνα δεν θα σας θέσει σε κανέναν κίνδυνο και αν δεν επιθυμείτε να συμμετάσχετε, μπορείτε να απέχετε.

Οι συμμετέχοντες παρακαλούνται να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.**

**Με εκτίμηση,**

**Γεωργία Λάνη**

**Φιλόλογος ΕΚΠΑ**





**«Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας σε ζητήματα σχολικής συμβουλευτικής και παιδαγωγικής με την ανίχνευση διαταραχών συμπεριφοράς των μαθητών τους και τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο»**

## **ΟΔΗΓΙΕΣ**

Παρακαλώ διαβάστε τους ορισμούς που ακολουθούν για τις διαταραχές συμπεριφοράς και την κρίση στο σχολικό πλαίσιο και απαντήστε με ειλικρίνεια τις ερωτήσεις που ακολουθούν και σχετίζονται με τις δικές σας εμπειρίες και απόψεις.

*Οι διαταραχές συμπεριφοράς ορίζονται ως οι φανερές δυσκολίες του παιδιού για επικοινωνία και κοινωνικές συναλλαγές με τον κοινωνικό του περίγυρο, η επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά δηλαδή που είναι διαταραγμένη, συχνά επιθετική και δεν συνάδει με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία ανήκει (αποκλίνουσα συμπεριφορά).*

*Η κρίση στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα απροσδόκητο γεγονός που διαταράσσει την ισορροπία του και μπορεί να είναι είτε τραυματική για τους εμπλεκόμενους, είτε παραγωγική. Μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, όπως ακραία περιστατικά βίας και βανδαλισμών, τρομοκρατικές ενέργειες, θάνατο ή τραυματισμό κάποιου μαθητή και φυσικές καταστροφές.*

## **I. Δημογραφικά στοιχεία**

Παρακαλώ σημειώστε (x) δίπλα στην απάντηση που σας αφορά:

**ΦΥΛΟ:** Άντρας [.....] Γυναίκα [.....]

**ΗΛΙΚΙΑ:** 23-30 [.....] 31-40 [.....] 41-50 [.....] 51-60 [.....] 61 και άνω [.....]

**ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ / ΤΡΙΑ:** Γυμνασίου [.....] Λυκείου [.....]

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:** Φιλολόγος [.....] Φιλολόγος ξένων γλωσσών [.....]  
Καθηγητής/ τρια θετικών μαθημάτων [.....] Άλλη ειδικότητα [.....]

**ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** 1-5 [.....] 6-10 [.....] 11-15 [.....] 16-20 [.....] 21-25 [.....]  
άνω των 25 [...]

**ΒΑΣΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:** Μονοετής [....] Διετής [.....]  
Εξομοίωση [.....] Τετραετής (Α.Ε.Ι) [.....]

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ:** Μεταπτυχιακός Τίτλος [.....]  
Διδακτορικός Τίτλος [.....]  
Τίποτα από τα δύο [.....]

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ / ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:** ΠΕΚ [....]  
Επιμορφωτικά σεμινάρια [.....]  
Άλλο [.....] Καθόλου [.....]

## **II. Διαταραχές συμπεριφοράς**

**1. Παρακάτω καταγράφονται ορισμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές που παρατηρούνται συχνά στα σχολεία. Παρακαλείστε να σημειώσετε 1 (καθόλου), 2 (λίγο), 3 (πολύ) και 4 (πάρα πολύ) δίπλα από τις συμπεριφορές που συναντάτε πιο συχνά στο σχολείο σας ή δυσκολεύεστε να τις αντιμετωπίσετε:**

- [.....] α. Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του.
- [.....] β. Τραυματίζει σωματικά τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.
- [.....] γ. Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ.
- [.....] δ. Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού.
- [.....] ε. Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.
- [.....] στ. Χρησιμοποιεί ακατάλληλες σωματικές ή λεκτικές αντιδράσεις στους συμμαθητές ή τους δασκάλους στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει μαζί τους.
- [.....] ζ. Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους.
- [.....] η. Κάνει υποτιμητικά σχόλια ή ακατάλληλες χειρονομίες στους συμμαθητές και τους δασκάλους.
- [.....] θ. Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί στο μάθημα.
- [.....] ι. Εμφανίζει απότομες ή δραματικές αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων.
- [.....] ια. Δεν ακολουθεί τις οδηγίες – υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.
- [.....] ιβ. Ενεργεί παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.
- [.....] ιγ. Αδυνατεί να εκτιμήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του.
- [.....] ιδ. Καταστρέφει αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, κλειδαριές κ.λ.π.)
- [.....] ιε. Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια.
- [.....] ιστ. Λέει συχνά ψέματα ή εξαπατά τους άλλους.
- [.....] ιζ. Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης.

**2. Όταν θέλετε να διαγνώσετε και να αξιολογήσετε την αποκλίνουσα / μη επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών της τάξης σας, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε;**

**1 (ποτέ)    2 (σπάνια)    3 (συχνά)    4 (πολύ συχνά)**

[.....] α. Προβαίνετε στη συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή / των μαθητών.

[.....] β. Επιδιώκετε μια τυπική διάγνωση και αξιολόγηση του μαθητή από κάποιον ειδικό φορέα ή επαγγελματία.

[.....] γ. Χρησιμοποιείτε άτυπα κριτήρια (τεστ) προκειμένου να διαγνώσετε το πρόβλημα.

[.....] δ. Προβαίνετε σε συστηματική αξιολόγηση (με τυπικά κριτήρια ή τεστ) του φαινομένου.

[.....] ε. Εμπιστεύετε τις βιβλιογραφικές καταγραφές και αξιολογήσεις του προβλήματος.

[.....] στ. Στηρίζετε στη δική σας εμπειρία για την αξιολόγηση του φαινομένου.

[.....] ζ. Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη βοήθεια των συναδέλφων σας.

[.....] η. Επιδιώκετε τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες (π.χ. σχολικό ψυχολόγο)

[.....] θ. Επιδιώκετε τη συνεργασία με υποστηρικτικές δομές ( π.χ. ΚΕ.Σ.Υ, Ε.Δ.Ε.Α.Υ κ.λ.π.).

[.....] ι. Δεν δίνετε ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς.

**3. Όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/ μη επιθυμητής συμπεριφοράς, σε ποιες ενέργειες στηρίζεστε;**

**1(ποτέ)    2(σπάνια)    3(συχνά)    4(πολύ συχνά)**

[.....] α. Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια το περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τις τεχνικές της παρέμβασής σας, ώστε να έχετε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

[.....] β. Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη σύμπραξη των συναδέλφων σας στο σχολείο.

[.....] γ. Απευθύνεστε σε ειδικούς επαγγελματίες επιζητώντας συνεργασία.

[.....] δ. Απευθύνεστε σε υποστηρικτικές δομές επιζητώντας συνεργασία.

[.....] ε. Επιδιώκετε τη συνεργασία των γονέων του μαθητή.

[.....] στ. Λαμβάνετε υπόψη σας τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

[.....] ζ. Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασής σας.

[.....] η. Επιλέγετε ή σχεδιάζετε τα μέσα αξιολόγησης της συμπεριφοράς, ώστε να ελέγχετε συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασής σας.

[.....] θ. Αποφεύγετε τη λεπτομερή σχεδίαση στόχων, μεθόδων και στρατηγικών, επειδή πιστεύετε ότι σπάνια εφαρμόζονται αυτά στην τάξη.

[.....] ι. Αποφεύγετε τη λεπτομερή σχεδίαση στόχων, μεθόδων και στρατηγικών, επειδή δεν έχετε τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από αυτήν.

**4. Όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως;**

**1(ποτέ)    2(σπάνια)    3(συχνά)    4(πολύ συχνά)**

[.....] α. Αναλαμβάνετε ατομική πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του προβλήματος, χωρίς την εμπλοκή τρίτων.

[.....] β. Επιχειρείτε να αντιμετωπίζετε το πρόβλημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία.

[.....] γ. Προτιμάτε να αγνοείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε αυτή να ατονήσει και να σβήσει.

[.....] δ. Λαμβάνετε αυστηρά πειθαρχικά μέσα.

[.....] ε. Δείχνετε κατανόηση στους συγκεκριμένους μαθητές και προσπαθείτε να συναισθανθείτε την ψυχολογική τους κατάσταση.

[.....] στ. Συζητάτε το ζήτημα με τον μαθητή / τους μαθητές.

[.....] ζ. Προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές στρατηγικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους.

[.....] η. Επιδιώκετε να αντιμετωπίσετε το πρόβλημα σε συνεργασία με τους συναδέλφους που διδάσκουν στην τάξη του μαθητή.

[.....] θ. Μεταφέρετε το ζήτημα στον σύλλογο των διδασκόντων.

[.....] ι. Μεταφέρετε το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος.

[.....] ια. Επιδιώκετε την επικοινωνία με την οικογένεια του μαθητή για συνεργασία.

[.....] ιβ. Καταφεύγετε σε ειδικούς επαγγελματίες ή φορείς για εξειδικευμένη στήριξη.

[.....] ιγ. Αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια να αντιμετωπίσει το πρόβλημα.

### **III. Διαχείριση κρίσεων**

Παρακάτω ακολουθούν ερωτήματα σχετικά με τη διαχείριση των κρίσεων στο σχολικό πλαίσιο.

**5. Σημειώστε 1 (ποτέ)    2 (σπάνια)    3 (συχνά)    4 (πολύ συχνά) δίπλα από το είδος κρίσης με το οποίο βρεθεί αντιμέτωπος/η κατά την υπηρεσία σας σε σχολική μονάδα.**

- [.....] α. αυτοκτονία
- [.....] β. απροσδόκητος θάνατος μαθητή
- [.....] γ. απροσδόκητος θάνατος καθηγητή
- [.....] δ. φυσική καταστροφή
- [.....] ε. έκρηξη
- [.....] στ. τρομοκρατική ενέργεια
- [.....] ζ. τραυματισμός μαθητή έπειτα από συμπλοκή σε καυγά

**6. Σημειώστε 1 (Διαφωνώ απόλυτα) 2(Διαφωνώ) 3(Συμφωνώ) 4(Συμφωνώ απόλυτα) στις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση.**

**Το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση...**

- [.....] α. ...είναι προκαθορισμένο στο σχολείο που υπηρετείτε..
- [.....] β. ...εστιάζει στην πρόληψη των κρίσεων, πριν αυτές συμβούν.
- [.....] γ. ...εστιάζει στις προσπάθειες ελαχιστοποίησης του αντίκτυπου, καθώς συμβαίνει η κρίση.
- [.....] δ. ...εστιάζει στις ενέργειες ανταπόκρισης στην κρίση, αφού συμβεί.
- [.....] ε. ...είναι γενικής φύσεως και περιλαμβάνει παρόμοια ανταπόκριση για κάθε τύπο κρίσης.
- [.....] στ. ... περιλαμβάνει διαφορετικές τεχνικές για διαφορετικά είδη κρίσεων.
- [.....] ζ. ...περιλαμβάνει τα καθήκοντα και τις ευθύνες κάθε μέλους του προσωπικού κατά τη διάρκεια της κρίσης.
- [.....] η. ...περιλαμβάνει ασκήσεις ετοιμότητας (π.χ. ασκήσεις σεισμού)
- [.....] θ. ...προβλέπει την ύπαρξη «ομάδας κρίσης» απαρτισμένης από μέλη του προσωπικού, περιλαμβανομένων και εκπαιδευτικών.
- [.....] ι. ...προβλέπει τη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα.

**7. Σε ποιες ενέργειες θα προβαίνατε προκειμένου να διαχειριστείτε πιθανό περιστατικό κρίσης; 1(διαφωνώ απόλυτα) 2(διαφωνώ) 3(συμφωνώ) 4(συμφωνώ απόλυτα)**

- [.....] α. Έχετε καθορίσει εκ των προτέρων σαφείς κανόνες, ώστε να προλάβετε δυσάρεστα περιστατικά.
- [.....] β. Έχετε διαμορφώσει θετικό κλίμα στην τάξη.
- [.....] γ. Διατηρείτε καλές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές.

[.....] δ. Χρησιμοποιείτε κάθε φορά τον κατάλληλο τύπο ενίσχυσης (θετική – αρνητική) για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών.

[.....] ε. Χρησιμοποιείτε αυστηρές ποινές (π.χ. αποβολή)

[.....] στ. Συνεργάζεστε με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό.

[.....] ζ. Συνεργάζεστε με ειδικούς επαγγελματίες και υποστηρικτικές δομές προκειμένου να ανταπεξέλθετε με επιτυχία.

[.....] η. Συνεργάζεστε με την οικογένεια και την κοινότητα προκειμένου να λάβετε υποστήριξη.

[.....] θ. Αποφεύγετε κάθε είδους εμπλοκή, γιατί θεωρείτε ότι δεν έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να διαχειριστείτε τέτοιου είδους καταστάσεις.

[.....] ι. Αποφεύγετε κάθε είδους εμπλοκή, γιατί θεωρείτε ότι δεν ανήκει στις αρμοδιότητές σας.

#### **IV. Αυτοαποτελεσματικότητα και Επιμόρφωση**

**8. Σημειώστε 1(καθόλου) 2(λίγο) 3(πολύ) 4(πάρα πολύ) δίπλα από τις δηλώσεις που ακολουθούν και σας αφορούν:**

[.....] α. Είμαι ικανοποιημένος/η με τις μεθόδους που χρησιμοποιώ και τις προσπάθειες που καταβάλλω για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μου.

[.....] β. Είμαι ικανοποιημένος/η με τον χρόνο που διαθέτω στη δουλειά μου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μου.

[.....] γ. Είμαι ικανοποιημένος/η με τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη δουλειά μου.

[.....] δ. Είμαι ικανοποιημένος/η με τον τρόπο που διαχειρίζομαι πιθανές επερχόμενες κρίσεις.

[.....] ε. Με το έργο μου συμβάλλω στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και του ψυχισμού των παιδιών.

[.....] στ. Διαθέτω τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών μου στο σχολείο.

[.....] ζ. Έχω στη διάθεσή μου τα αναγκαία μέσα για την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών μου.

[.....] η. Οι μαθητές μου αποδέχονται τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιώ για να αντιμετωπίζω τις μη επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη.

[.....] θ. Βρίσκω ανταπόκριση στις ανάγκες μου κάθε φορά που απευθύνομαι σε ειδικούς επαγγελματίες ή υποστηρικτικές δομές για συνεργασία και υποστήριξη σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

[.....] ι. Οι γονείς αναγνωρίζουν την προσφορά μου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους.

[.....] ια. Οι συνάδελφοί μου αναγνωρίζουν τη συμβολή των προσπαθειών μου στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών μου.

**9. Σε ποια γνωστικά αντικείμενα θα επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε προγράμματα επιμόρφωσης ή επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να αποκτήσετε γνώσεις και δεξιότητες κατάλληλες, για να αντιμετωπίζετε μορφές αποκλίνουσας ή μη επιθυμητής συμπεριφοράς στο σχολείο;**

**1(καθόλου)      2(λίγο)      3(πολύ)      4(πάρα πολύ)**

[.....] α. Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία: θεωρίες μάθησης, μεθόδους και μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης για την αντιμετώπιση μορφών μη επιθυμητής συμπεριφοράς.

[.....] β. Διδακτική μεθοδολογία: μέθοδοι και στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας

[.....] γ. Ειδική αγωγή: βασικές έννοιες, θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

[.....] δ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών

[.....] ε. Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία: θεωρίες για τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη

[.....] στ. Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία: θεραπευτικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων.

[.....] ζ. Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

[.....] η. Νέες τεχνολογίες / πληροφορική

[.....] θ. Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

[.....] ι. Κοινωνική ψυχολογία: θεωρίες και μοντέλα της κοινωνικής μάθησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς κοινωνικών ομάδων.