

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

**ΟΕΠΕΚ**

**13. ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ  
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**ΑΡ. ΔΙΑΚ. ΜΕ ΑΡΙΘΜ. ΠΡΩΤ. 647/02-10-2006**

**ΦΑΚΕΛΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 24/01/2008**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**13. ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ  
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**ΑΡ. ΔΙΑΚ. ΜΕ ΑΡΙΘΜ. ΠΡΩΤ. 647/02-10-2006**

**ΦΑΚΕΛΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ**

**ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ**

Δημήτριος	Γουδήρας
Αθανάσιος	Νούλας
Σταυρούλα	Πολυχρονοπούλου
Κωνσταντίνος	Παπαδόπουλος
Σμαράγδα	Παπαδοπούλου
Ιωάννης	Αγαλιώτης
Λευκοθέα	Καρτασίδου
Νεκταρία	Παισιολόγου
Ευφροσύνη	Παπαβασιλείου
Κωνσταντίνος	Παπαγεωργίου

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 24/01/2008**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### **A. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ**

1. Εισαγωγή
  - 1.1. Προβλήματα συμπεριφοράς στα σχολεία
    - 1.1.1. Προσδιορισμός και περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης: της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στα σχολεία.
    - 1.2. Εννοιολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων
      - 1.2.1. Διάκριση μεταξύ του «φυσιολογικού» και της «απόκλισης»
      - 1.2.2. Ορισμοί των προβλημάτων συμπεριφοράς
      - 1.2.3. Ορισμός της αποκλίνουσας - παραβατικής συμπεριφοράς μέσα από την κοινωνιολογική προσέγγιση
      - 1.2.4. Τύποι της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και περιγραφή των αποκλινουσών συμπεριφορών των παιδιών – Κλινική ταξινόμηση
    - 1.3. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο
    - 1.4. Σύγχρονα ή πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από μελέτες για την αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων στην Ελλάδα

### 2. Πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα σχολεία

- 2.1. Σημαντικές επισημάνεις για την ηλικία παρέμβασης
  - 2.1.1. Πρακτικές αντιμετώπισης στο πλαίσιο του σχολείου
  - 2.1.2. Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις: θεωρητικά μοντέλα

### 3. Διερεύνηση και ανάλυση της ευρωπαϊκής εμπειρίας

- 3.1. Ευρωπαϊκές πρακτικές και εκπαιδευτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών.
- 3.2. Ευρωπαϊκές πρακτικές για την αντιμετώπιση του «εκφοβισμού – θυματοποίησης» (bullying) στα σχολεία.
  - 3.2.1. Μέτρα και προγράμματα στην Ευρώπη για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού-θυματοποίησης.
  - 3.3. Μέτρα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς

### **B. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

1. Σύστημα επικοινωνίας και συντονισμού του έργου
2. Εκτίμηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας
3. Περιβάλλον του έργου

## **Γ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

1. Προετοιμασία-εκπόνηση έρευνας (πρώτη φάση)
2. Αξιολόγηση δεδομένων (δεύτερη φάση)
  - Θεματική ενότητα 1. Δημογραφικά στοιχεία
  - Θεματική ενότητα 2. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών
  - Θεματική ενότητα 3. Αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού
  - Θεματική ενότητα 4. Μέθοδοι, στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης ή ελέγχου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς
  - Θεματική ενότητα 5. Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ετοιμότητα - Αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών
3. Ποσοτική Ανάλυση των δεδομένων (τρίτη φάση)
4. Εξαγωγή συμπερασμάτων (τέταρτη φάση)

## **Δ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## **Ε. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

Το Ερωτηματολόγιο

Η Ομάδα Έργου

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ-ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### Α. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

#### 1. Εισαγωγή

##### 1.1. Προβλήματα συμπεριφοράς στα σχολεία

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων είναι μια από τις προκλήσεις με τις οποίες η σύγχρονη κοινωνία έρχεται αντιμέτωπη. Οι διαρκώς αυξανόμενες ανεξιχνίαστες υποθέσεις, όπου παιδιά καταγράφονται ως δράστες και θύματα καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση της φύσης του προβλήματος και των παραμέτρων που σχετίζονται με αυτό, τόσο σε επίπεδο εθνικό, όσο και στα πλαίσια μιας ενιαίας ευρωπαϊκής πολιτικής για την αντιμετώπισή του.

Ο Mayer (1995) σε σχετική μελέτη του επιβεβαιώνει τη δραματική αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων στις πιο σημαντικές κατηγορίες: φόνος, βιασμός, ληστεία και αθροιστικές επιθέσεις. Τονίζει, μάλιστα, ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά των ενηλίκων συχνά συνδέεται με την διακοπή της φοίτησης στο σχολείο και την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία.

Κατά συνέπεια, η βελτίωση των γνώσεων σχετικά με το φαινόμενο αυτό, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυσή τους για την αναζήτηση των αιτιών που οδηγούν άτομα νεαρής ηλικίας σε παραβατική συμπεριφορά, αλλά και η διεπιστημονική συνεργασία για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην παιδική και εφηβική ηλικία κρίνονται αναγκαίες. Οι ειδικότητες που ασχολούνται με παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς καλούνται αρχικά να συμφωνήσουν μεταξύ τους σε έναν ορισμό των συγκεκριμένων προβλημάτων. Ωστόσο, ένας ορισμός είναι δύσκολο να διατυπωθεί για ποικίλους λόγους.

Πρώτον, η αποκλίνουσα ή διαταραγμένη συμπεριφορά ορίζεται με κριτήρια κοινωνικά, με αποτέλεσμα να μην είναι με σαφήνεια καθορισμένο το τι θεωρείται αποδεκτό ή μη αποδεκτό. Επιπλέον, όλα τα παιδιά εμφανίζουν κάποια στιγμή ανεπιθύμητες συμπεριφορές και θα πρέπει να αναρωτηθεί κανείς ποια είναι η συχνότητα εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που την καθιστά προβληματική.

Δεύτερον, πέρα από κοινωνικά, κριτήρια εθνικά και πολιτισμικά είναι εκείνα που προσδιορίζουν τις αναμενόμενες συμπεριφορές, αλλά και τους κανόνες που ορίζουν την επιθυμητή κάθε φορά συμπεριφορά.

Τέλος, η διαταραγμένη συμπεριφορά παρατηρείται συχνά σε συνδυασμό με άλλες δυσκολίες (όπως η νοητική καθυστέρηση και οι μαθησιακές δυσκολίες), με αποτέλεσμα να είναι

δύσκολο να προσδιοριστεί ποια είναι η αιτία και ποιο το αποτέλεσμα ανάμεσα στα δυο (Heward, 2000).

### **1.1.1. Προσδιορισμός και περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης: της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στα σχολεία.**

Επειδή υπάρχουν ήδη αρκετές έρευνες που καταγράφουν τις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών τόσο του δημοτικού όσο και του γυμνασίου και του λυκείου, μάλιστα μία σχετική έρευνα του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. δημοσιεύτηκε μόλις πρόσφατα, θεωρούμε ως οικονομική και επαρκή λύση να αξιοποιήσουμε τις περιγραφές των ερευνών αυτών και η ομάδα μας να ερευνήσει τις αντιλήψεις, στάσεις, μεθόδους, στρατηγικές, απόψεις, κλπ. μόνον των εκπαιδευτικών, όπως εξάλλου προβλέπεται στην πρότασή μας. Απομένει, επομένως, να δημιουργήσουμε και να δοκιμάσουμε κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν την καταγραφή αφενός της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία και αφετέρου τις πραγματικές επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, και προς αυτό πρέπει να συμβάλουμε όλα τα μέλη της ομάδας.

Θεωρούμε, επίσης, σκόπιμο στο σημείο αυτό να παραθέσουμε κάποιους επιστημονικούς ορισμούς της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των καταστάσεων σύγκρουσης (κρίσεων), ώστε να υπάρξει, κατά το δυνατόν, μια ενιαία αντίληψη των φαινομένων που εκφράζουν ή περιγράφουν οι όροι αυτοί καθώς και άλλοι σχετικοί όροι.

Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται πολλοί όροι για τον προσδιορισμό της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (*Deviant Behaviour*) ή της απόκλισης, όπως: απόκλιση, αποκλίνουσα συμπεριφορά, παρέκκλιση, παρεκτροπή, παράβαση, παρανομία, έγκλημα, εγκληματική πράξη κλπ., όροι οι οποίοι παραπέμπουν σε τυπικές διαφοροποιήσεις. Επικρατέστεροι είναι, πάντως, οι όροι «απόκλιση» και «αποκλίνουσα συμπεριφορά».

Ο όρος «αποκλίνουσα συμπεριφορά» προκύπτει από τον όρο «απόκλιση», ο οποίος χαρακτηρίζει τις ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές μεταξύ της συμπεριφοράς ενός ατόμου και ενός κανόνα, ενός συστήματος αναφοράς (*Bezugssystem*), μιας κανονικής πορείας. Ως αποκλίνουσα συμπεριφορά θεωρείται η διαταραγμένη συμπεριφορά, η εγκληματική ή και η αρρωστημένη συμπεριφορά (Παπαδόπουλος, 2003, σ.118).

Ο όρος «κρίση» σημαίνει το «σημείο καμπής» στην εξέλιξη κάποιου γεγονότος. Γενικότερα ο όρος χρησιμοποιείται για να εκφράσουμε την έννοια της απώλειας των φυσιολογικών θεμελίων ή ορίων της καθημερινής ατομικής και κοινωνικής ζωής. Ως ψυχολογικός όρος αναφέρεται σε διατάραξη της ισορροπίας εξαιτίας μιας βίαιης, απότομης αντίδρασης (βλ. Παπαδόπουλος, 2005, σελ. 471). Μια κρίση μπορεί να εμφανιστεί ως ξαφνική επιδείνωση ή και βελτίωση ενός φαινομένου, π.χ. μιας ασθένειας, ενός συναισθήματος, μιας συμπεριφοράς ή μιας κατάστασης. Διάφορα γεγονότα ή καταστάσεις μπορεί να αποτελέσουν αιτίες κρίσεων, όπως π.χ. η έναρξη της σχολικής φοίτησης, η προσαρμογή στη σχολική ζωή, η (σχολική) αποτυχία, έντονα συναισθήματα, η εφηβεία κ.α.

Οι κρίσεις διακρίνονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές κρίσεις συναρτώνται με συναισθήματα και καταστάσεις που προκαλούν έντονες ψυχολογικές φορτίσεις, όπως π.χ. διάφορες μορφές έντονων συναισθημάτων και παθών (ματαιώσεις, απογοητεύσεις, άγχος κλπ.). Οι εξωτερικές κρίσεις συναρτώνται με εκδηλώσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς, οι αιτίες τους, όμως, δεν είναι μόνον οι συναισθηματικές φορτίσεις, αλλά, εκτός από αυτές, διάφορα γεγονότα τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές, όπως π.χ. απώλεια προσώπων, σχολική αποτυχία, απαγορεύσεις ή περιορισμοί στην ικανοποίηση αναγκών και επιθυμιών κ.α. Οι κρίσεις συχνά οδηγούν τα άτομα σε συναισθηματική ή γνωστική απόγνωση, σε κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση ή και σε σοβαρές ψυχοπαθολογικές καταστάσεις. Ορισμένες κρίσεις θεωρούνται «φυσιολογικές», επειδή συμβάλλουν στην απόκτηση χρήσιμης εμπειρίας, όπως π.χ. οι κρίσεις της εφηβείας που οδηγούν στην αναζήτηση και τη διαμόρφωση της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας του εφήβου (E. Erikson).

Οι περιπτώσιακές ή παροδικές κρίσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν με την ψυχολογική ενδυνάμωση του ατόμου και την άσκηση γνωστικού ελέγχου της συμπεριφοράς (π.χ. της επιθετικής συμπεριφοράς), την προώθηση στο σχολείο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, τη θετική στήριξη από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Οι χρόνιες κρίσεις απαιτούν ιδιαίτερη συστηματική αντιμετώπιση από ειδικούς επαγγελματίες (ιατρούς, ψυχολόγους, θεραπευτές κλπ.).

## **1.2. Εννοιολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων**

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά προσεγγίζεται μέσα από δύο κυρίως επιστημονικές προοπτικές: την κανονιστική, θεσμική ή εγκληματολογική και την κοινωνιολογική.

Οι εγκληματολόγοι μελετούν κατά παράδοση την παράβαση των θεσμών και των κανόνων, των νόμων. Θεωρούν ότι υφίσταται ένα επεξεργασμένο τυπικό ή ημιτυπικό σύστημα κωδικοποιημένης δεοντολογίας, με το οποίο ρυθμίζεται η κοινωνική συμπεριφορά. Ως βασικό κριτήριο για την περιγραφή των αποκλίσεων χρησιμοποιούν τις διατάξεις του ισχύοντα ποινικού κώδικα. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, μια ενέργεια χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα, όταν αυτή αντιβαίνει προς τις διατάξεις του ποινικού κώδικα. Ακόμη, όμως, και αν μια ενέργεια αντιβαίνει προς τις ρυθμίσεις άλλων κωδίκων, πέραν του ποινικού (π.χ. αστικού, κυκλοφοριακού, φορολογικού κλπ.), ή και προς τις ημιτυπικές κοινωνικές ρυθμίσεις (π.χ. εγκυκλίους, αποφάσεις, κανονισμούς) η αντίληψη αυτή υπολείπεται σε πληρότητα (βλ. Δήμου, 2003, σελ.41).

Οι κοινωνιολόγοι ερευνούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά μέσα από μια ευρύτερη προοπτική και θεωρούν ως αποκλίνουσα οποιαδήποτε κοινωνικά απαράδεκτη συμπεριφορά ή απόκλιση από το «φυσιολογικό» ή το «κανονικό». Στις μελέτες τους συμπεριλαμβάνουν μια ευρύτερη και ετερογενή κατηγορία συμπεριφορών από ό,τι η παραδοσιακή εγκληματολογία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαφορετικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς μπορεί να είναι κοινωνικά κατακριτέες, έστω και αν δεν είναι παράνομες, όπως π.χ. βρισιές, «κακές παρέες», ασυνέπεια

στις υποχρεώσεις, κατάχρηση οινοπνεύματος κλπ.. Στον λειτουργικό ορισμό της «εκτροπής» εντάσσουν οποιαδήποτε συμπεριφορά ορίζεται κοινωνικά ως «εκτροπή», από τη χρήση ναρκωτικών ουσιών, τον χουλιγκανισμό μέχρι και τη μαγαεία.

Η παραδοσιακή εγκληματολογία θεωρεί πως τα αίτια της εγκληματικής συμπεριφοράς συνυπάρχουν στο άτομο που εγκληματεί. Αντίθετα η κοινωνιολογία υποστηρίζει ότι ορισμένες κατηγορίες εγκληματικής συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα της επιβολής κοινωνικού ελέγχου σε υποτελείς ή περιθωριακές κοινωνικές ομάδες καθώς και του ρόλου που διαδραματίζουν τα στερεότυπα του εγκλήματος και του κοινωνικού στίγματος.

### **1.2.1. Διάκριση μεταξύ του «φυσιολογικού» και της «απόκλισης»**

Η «εκτροπή» θεωρείται ως μια απλώς αποκλίνουσα συμπεριφορά από τα αποδεκτά (δεοντολογικά) πρότυπα. Αυτό συνεπάγεται ότι στις κοινωνίες επικρατεί ή πρέπει να επικρατεί κάποια συντονιστική συναίνεση. Από το άλλο μέρος υπάρχει η εναλλακτική αντίληψη ότι η σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία δεν έχει καμία πολιτιστική ομοιομορφία ή συναίνεση αξιών, αλλά, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό αξιών και ρυθμιστικών κανόνων. Μέσα από τη θεώρηση αυτή η διάκριση ανάμεσα στο «φυσιολογικό» και την «εκτροπή» ή την απόκλιση είναι συγκεχυμένη και ανακριβής.

Ο ισχυρισμός ότι η απόκλιση, η εκτροπή είναι απλά μια συμπεριφορά που έχει χαρακτηριστεί ως τέτοια παρουσιάζει δυσκολίες, γιατί προϋποθέτει ότι η κοινωνική αντίδραση στην εκτροπή είναι δεδομένη και φυσιολογικά επαρκής για να στιγματίσει τον παραβάτη, προϋποθέτει δηλαδή κάποια μορφή αξιολογικής συναίνεσης.

Η ύπαρξη αποκλίνουσας ταυτότητας προϋποθέτει μια επιτυχή διαδικασία στιγματισμού, κοινωνικής απομόνωσης, συμμετοχής σε αποκλίνουσα υποκοουλτούρα και αποδοχής έκτροπου ρόλου. Η πρωτογενής αποκλίνουσα συμπεριφορά, δηλ. η αρχική παράβαση κοινωνικών κανόνων, οδηγεί μέσα από την κοινωνική απομόνωση σε δευτερογενή αποκλίνουσα συμπεριφορά. Αν π.χ. κάποιος καταδικαστεί για σεξουαλική παρενόχληση ή παιδεραστία, η καταδίκη αυτή μπορεί να προσδιορίσει σε μεγάλο βαθμό το φάσμα των «φυσιολογικών» σεξουαλικών επαφών. Στη συνέχεια, για να ξεπεράσει το άτομο την απομόνωση και τον κοινωνικό στιγματισμό ίσως βρει καταφύγιο στην ένταξή του σε κάποια αποκλίνουσα υποκοουλτούρα με αποτέλεσμα να υιοθετήσει τον ρόλο της μόνιμης αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Κατά τον Ε. Λέμερτ (E. Lemert, 1951, 1967), τα άτομα που προβαίνουν σε αποκλίνουσες ή παραβατικές πράξεις διαπιστώνουν ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν αρνητικές κοινωνικές αντιδράσεις. Η διαδικασία της αντιμετώπισης μπορεί να οδηγήσει τα άτομα αυτά σε επαναπροσδιορισμό του εαυτού τους με τρόπο που να προάγει στη συνέχεια την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Πίσω από τις αντιλήψεις αυτές βρίσκεται η ιδέα της *σταδιοδρομίας*. Η αποκλίνουσα σταδιοδρομία μπορεί να θεωρηθεί ως διαδικασία ανάπτυξης στον χρόνο, η οποία οδηγεί μέσα από προσδιοριζόμενα στάδια στην απόληξη της μόνιμης εκτροπής. Η σταδιοδρομία έχει νόημα με την έννοια ότι υπάρχει ένα συμβατικό και δομημένο πρότυπο παραβίασης κανόνων,



το οποίο με τον χρόνο κοινωνικοποιεί το άτομο προς την αποκλίνουσα συμπεριφορά (βλ. Abercrombie, Hill and Turner, 1987, σ.26 κ.ε.).

### **1.2.2. Ορισμοί των προβλημάτων συμπεριφοράς**

Οι Goodman και Scott (1997) κατατάσσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς σε τρεις βασικές κατηγορίες: σε συναισθηματικά (άγχος, κατάθλιψη, αντιδραστική – καταναγκαστική διαταραχή), σε διασπαστικά (διαταραχή πρόκλησης αντιθέσεων, διασπαστική διαταραχή και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας) ή σε εξελικτικά (καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου και ομιλίας, καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ικανότητας για ανάγνωση, αυτιστική διαταραχή και διανοητική ανικανότητα).

Ο ορισμός που προτείνεται από τον IDEA (Heward, 2000) για τα προβλήματα συμπεριφοράς εστιάζεται σε τρεις παραμέτρους: τη διάρκεια εκδήλωσης των προβληματικών συμπεριφορών, την σοβαρότητά τους και την παράμετρο που λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο. Συγκεκριμένα παρατηρείται:

1. Ανικανότητα για μάθηση, η οποία δεν μπορεί να αποδοθεί σε διανοητικούς, αισθητηριακούς ή ιατρικούς παράγοντες.
2. Ανικανότητα για την ανάπτυξη και διατήρηση σε ικανοποιητικό βαθμό σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς.
3. Αποκλίνουσες συμπεριφορές και συναισθήματα σε καταστάσεις οι οποίες είναι φυσιολογικές.
4. Επικράτηση μιας διάθεσης δυσαρέσκειας και κατάθλιψης.
5. Τάση για εκδήλωση σωματικών συμπτωμάτων και φόβων, τα οποία σχετίζονται με προσωπικά προβλήματα ή προβλήματα στο σχολείο.

Στον όρο εμπεριέχεται και η σχιζοφρένεια. Ο όρος δεν αναφέρεται σε παιδιά που δεν μπορούν να επιτύχουν μια ομαλή κοινωνική ένταξη, εκτός κι αν αυτά παρουσιάζουν μια συναισθηματική διαταραχή (Heward, 2000).

Αν και ο συγκεκριμένος ορισμός φαίνεται να είναι αρκετά σαφής, μια πιο προσεκτική θεώρησή του αφήνει αρκετά ερωτηματικά για τον βαθμό στον οποίο υπεισέρχονται σε αυτόν οι προσωπικές γνώμες ατόμων που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά, αμφισβητώντας έτσι την αντικειμενικότητα της αξιολόγησής τους.

Ένας δεύτερος ορισμός που προτάθηκε από το 'Συμβούλιο για Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς' (Council for Children with Behavioral Disorders – CCBDB) (Heward, 2000) αποδίδει στα προβλήματα συμπεριφοράς τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Συμπεριφορές απέναντι στα σχολικά προγράμματα, οι οποίες διαφέρουν από τις αναμενόμενες ανάλογα με την ηλικία, τις πολιτισμικές ή τις εθνικές νόρμες, και οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την σχολική απόδοση, τις κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές ικανότητες. Η προβληματική συμπεριφορά είναι περισσότερο από μια παροδική, αναμενόμενη αντίδραση σε μια στρεσογόνα περιβαλλοντική κατάσταση,

μόνιμα εμφανιζόμενη σε δυο διαφορετικά πλαίσια (ένα εκ των οποίων είναι το σχολείο) και δεν ανταποκρίνεται σε άμεση παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον ή οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπισή της δεν επαρκούν.

2. Ενδέχεται να συνυπάρχουν με άλλες ανικανότητες.
3. Ενδέχεται να εμπεριέχονται σε αυτές σχιζοφρενικές διαταραχές, αγχώδεις διαταραχές και προβλήματα προσαρμογής.

Παρόλο που κανένας ορισμός μέχρι σήμερα δεν φαίνεται να καλύπτει πλήρως όλο το φάσμα των προβλημάτων συμπεριφοράς, είναι κοινά αποδεκτό ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας ή προβληματικής είναι να διαφέρει σημαντικά και σε βάθος χρόνου από τις τρέχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες (Heward, 2000).

### **1.2.3. Ορισμός της αποκλίνουσας - παραβατικής συμπεριφοράς μέσα από την κοινωνιολογική προσέγγιση**

Οι Maher και Maher (1985) ορίζουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά ως παράβαση της κοινωνικής νόρμας και της προσδίδουν τα χαρακτηριστικά της στατιστικής σπανιότητας, της προσωπικής δυσφορίας και της μη – προσαρμοστικής συμπεριφοράς, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί το άτομο σε κοινωνική δυσλειτουργία (<http://users.auth.gr/>).

Παράλληλα αναγνωρίζουν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδείξεις ψυχικής διαταραχής, όπως:

1. Συμπεριφορά επιζήμια για τον εαυτό
2. Συμπεριφορά επιζήμια για τους άλλους, χωρίς όμως αυτή να είναι ωφέλιμη για τον εαυτό
3. Φτωχή επαφή με την πραγματικότητα (όπως προσωπικές πεποιθήσεις τις οποίες δεν συμμερίζονται οι περισσότεροι άνθρωποι, αισθητηριακά ερεθίσματα για αντικείμενα τα οποία δεν αντιλαμβάνονται οι περισσότεροι άνθρωποι κ.ά.)
4. Ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις για τη συνθήκη ζωής του ατόμου.
5. Απρόβλεπτη και σπασμωδική συμπεριφορά (<http://users.auth.gr/>).

Ανεξάρτητα από τις ανωτέρω θεωρητικές προσεγγίσεις, οι ψυχολογικοί παράγοντες που εξωθούν τους μαθητές στην αποκλίνουσα συμπεριφορά φαίνεται πως ασκούν τον πλέον αποφασιστικό ρόλο. Το γεγονός π.χ. ότι ένας μαθητής έχει πολύ υψηλές επιδόσεις στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ώθησης προς την εκδήλωση αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς προς αυτόν από τους συμμαθητές του, ενώ άλλοι παράγοντες, όπως π.χ. το οικονομικό και το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας φαίνεται πως δεν επιδρούν τόσο αποφασιστικά. Μπορεί, επομένως, ένας μαθητής να μεταβληθεί σε αποδέκτη συμπεριφορών ψυχολογικής ή φυσικής βίας, εκφοβισμού κλπ. (διαδικασία θυματοποίησης), όπως συμβαίνει

με το bullying (εκφοβισμός, θυματοποίηση). Γι' αυτό η έρευνά μας πρέπει να εστιάσει σε αυτούς τους παράγοντες και να τους προβάλει κατάλληλα, αφού οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών κατά κανόνα αποσκοπούν στην παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών που προβαίνουν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές.

Πριν εκθέσουμε τις δυνατότητες υλοποίησης ενός τέτοιου οργανωμένου σχεδίου δράσης, θα ορίζαμε τον εκφοβισμό (bullying) σε ένα εύρος επιθετικών συμπεριφορών που περιλαμβάνουν τον σχολικό εκφοβισμό και την άσκηση ψυχολογικής και σωματικής βίας από συμμαθητές σε άτομα ίδιας, μικρότερης ή και μεγαλύτερης ηλικίας. Ο Farrington<sup>1</sup> (1993, p.2) σε έναν ορισμό του περιγράφει ενδεικτικά τη φυσική, τη λεκτική ή την ψυχολογική προσβολή, την πρόθεση του ατόμου να προκαλέσει πόνο, φόβο και ανησυχία στο θύμα. Κατά τον Herbert (1998), στην έννοια του bullying περιλαμβάνεται η σχέση αδυναμίας και δύναμης ή καταπιεζόμενου και καταπιεστή στη συναναστροφή<sup>2</sup>. Η επιθετική αυτή συμπεριφορά επαναλαμβάνεται από τα ίδια παιδιά και δεν προκαλείται συνήθως από τα θύματα.

Η αναγκαιότητα ελέγχου και παρέμβασης των ενηλίκων σε παραβατικές συμπεριφορές των παιδιών θα λέγαμε ότι προσδιορίζεται στο στάδιο, κατά το οποίο η επιθετικότητα παύει να ισχύει ως φυσιολογική ανθρώπινη εκδήλωση, - που παρατηρείται από τις πρώτες φάσεις κοινωνικοποίησης ενός βρέφους, με την παρουσία π.χ. του παιδικού θυμού -, και που μπορεί να έχει ως συνέπεια κρούσματα κακοποίησης και απώλειας ανθρώπινων ζώων σε περιπτώσεις ελλιπούς πρόληψης και αντιμετώπισης από τους ενηλίκους. Οι συμμορίες βίας των παραμελημένων παιδιών στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελούν κραυγή απόγνωσης για την έλλειψη αγάπης και φροντίδας προς τα παιδιά. Τα παιδιά, όταν δεν βρίσκουν ανταπόκριση στις θεμελιώδεις ανάγκες, όπως η στοργή και το γόνιμο ενδιαφέρον των γονέων για αυτά, στρέφονται σε επιθετικές συμπεριφορές. Ιδιαίτερα επιβαρυντικές είναι οι περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα υγείας που ωθούνται σε επιθετικές συμπεριφορές. Τα παιδιά θύτες είναι, εξάλλου, συχνά θύματα στον δικό τους οικογενειακό χώρο, σε ένα κοινωνικό πλαίσιο ανακύκλωσης της βίαιης συμπεριφοράς στα πρότυπα της οικογενειακής διαπαιδαγώγησης. Στην ελληνική οικογένεια «το ξύλο» χρησιμοποιείται αρκετά συχνά ως μέσο στην ανατροφή των παιδιών, κυρίως σε περιπτώσεις που τα παιδιά δεν ακολουθούν τις επιθυμίες των γονέων τους. Η αλλαγή στάσης αποτελεί πολύπλοκη υπόθεση που μπορεί να συντελεστεί μακροπρόθεσμα.

Από την σύγχρονη έρευνα προκύπτει, τέλος, ότι αναπτύσσεται μια ιδιόρρυθμη αποκλίνουσα συμπεριφορά παραβατικότητας ως υποκοιλτούρα, την οποία αναγνωρίζουν ήδη οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι πολίτες γενικά. Αναγραφή συνθημάτων σε τοίχους, κλοπές σε καταστήματα, δοκιμαστική χρήση ναρκωτικών ουσιών, επεισόδια σε γήπεδα, κλοπή μεταφο-

<sup>1</sup> Farrington, D. P. (1993), Understanding and Preventing Bullying, in: M. Tony (ed), *Crime and Justice*, Vol.17, University of Chicago Press.

<sup>2</sup> Herbert M. (1998), *Σχολικά Προβλήματα της Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

ρικών μέσων, πώληση κλοπιμαίων, διαρρήξεις αποτελούν στοιχεία παραβατικότητας εφήβων, στα οποία εμπλέκεται το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης<sup>3</sup>.

Τα τελευταία κρούσματα παραβατικής συμπεριφοράς σε σχολεία ενέχουν την χρήση κινητών τηλεφώνων, ηλεκτρονικών συσκευών, για λήψη βιντεοσκοπημένων εικόνων σεξουαλικής ή άλλης κακοποίησης παιδιών σε χώρους του σχολείου. σύμφωνα με έρευνες στο εξωτερικό, αλλά και με σύγχρονα παιδικά βιβλία που περιγράφουν το πρόβλημα για παιδιά-αναγνώστες, τα παιδιά-θύματα σιωπούν τις περισσότερες φορές για το πάθημά τους. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι τα κρούσματα που πέφτουν στην αντίληψή μας είναι πολύ λιγότερα από αυτά που αγνοεί το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας, καθώς ο εκφοβισμός λειτουργεί σιωπηλά. Επίσης, μπορεί να γίνεται αισθητό το πρόβλημα στην εφηβεία, αλλά η πρόληψή του μπορεί να συντελεστεί αποτελεσματικότερα στη βάση του, στο Δημοτικό Σχολείο ή και στο Νηπιαγωγείο, όταν ακόμη δημιουργούνται πρότυπα διαπαιδαγώγησης και στάσεων ζωής. Είναι, εξάλλου, γνωστό ότι η επιθετικότητα κάνει την εμφάνισή της από τη βρεφική ηλικία και εκφράζεται ως θυμός.

Η αναζήτηση από πλευράς των ανήλικων παραβατών-κακοποιών της αναγνώρισης από το κοινωνικό σύνολο, η ανάγκη να νιώσουν οι μικροί παραβάτες σημαντικοί, η απόκτηση ταυτότητας αποτελούν στοιχεία που πρέπει να αντιμετωπιστούν συνολικά, αλλά κυρίως μέσα από το θεσμό της σχολικής ζωής με τάσεις εξωστρέφειας σε άλλους χώρους, όπως στη γειτονιά, στον επαγγελματικό χώρο, στο χώρο ψυχαγωγίας, στην κοινότητα και στο δήμο, καθώς ζητήματα της επιθετικής φύσης των ανθρώπινων συμπεριφορών ξεκινούν από την παιδική παραβατικότητα, δεν παύουν όμως να αποτελούν δείκτη της πολιτιστικής ταυτότητας μιας χώρας και να χαρακτηρίζουν στοιχεία της ανθρώπινης προσωπικότητας σε όλες τις ηλικίες, σε όλους τους θεσμούς και τις δομές που διέπουν την οργάνωση και τις λειτουργίες της σύγχρονης κοινωνίας.

Σε σχέση με τη διερεύνηση της φύσης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς που οδηγεί σε κρίσεις στη σχολική ζωή διακρίνουμε τρεις τρόπους εκδήλωσης της σχολικής βίας-εκφοβισμού. Κατά τον (Farrington 1993): « η σχολική βία έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. φυσική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή προσβολή,
2. έχει ως αφετηρία την πρόθεση του θύτη να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο στο θύμα,
3. περιλαμβάνει μια ανισορροπία ισχύος ανάμεσα στο θύμα και τον θύτη, ο δυνατός πιέζει τον αδύνατο,
4. δεν προκαλείται από τον αδύναμο,
5. έχει μακρά διάρκεια.

Η κρίση εκφρασμένη ως βία στο σχολείο εκφράζεται μάλιστα σε τρία επίπεδα ή με τρεις τρόπους:

<sup>3</sup> Για την διεξοδικότερη μελέτη των στοιχείων συνυποβάλλουμε στο υπόμνημά μας την έρευνα του Εργαστηρίου Ποινικών και Εγκληματολογικών Ερευνών του Πανεπιστημίου Αθηνών, Βλ. Κουράκης, Ν. (επιμ.), *Έρευνα για την Ομαδική Παραβατικότητα Μαθητών Λυκείου σε Σχολεία των Αθηνών*(2003)

- Φυσικός / σωματικός τρόπος (χτυπήματα, τραυματισμοί, σκουντήματα),
- Λεκτικός τρόπος (απειλές, ύβρεις, ρατσιστικά σχόλια),
- Πλάγιος τρόπος (διάδοση φημών, κακοήθη σχόλια, απομόνωση από την ομάδα).

Σε σχέση με τη διαχείριση των κρίσεων είναι σημαντικό να υπάρξει ευαισθητοποίηση στη χρήση ή την αντίληψη της γλώσσας του σώματος. Είναι αναγκαία, επομένως, η εκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει από απλές συμβουλές προς τα παιδιά-θύματα μιας κρίσης μέχρι πιο σύνθετες δράσεις και προγράμματα.

Καταγραφές και εκτιμήσεις των δεδομένων αυτών σκοπεύουμε να καταθέσουμε λεπτομερέστερα στην τελική μας μελέτη, πριν να προβούμε σε προτάσεις για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία ενός πλήρους εκπαιδευτικού-διδακτικού υλικού για μαθητές, δασκάλους και καθηγητές και την εκπόνηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης και των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο.

Στη θεματική ενότητα «Αποκλίνουσες συμπεριφορές - Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο» του δευτέρου πακέτου εργασίας σκοπεύουμε να συμπεριλάβουμε μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση, η οποία θα μπορούσε να περιλαμβάνει:

- Επίλυση προβλήματος για τη διαχείριση του θυμού, του φόβου και άλλων συναισθημάτων σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους ή με παράλληλες εκπαιδευτικές δράσεις, όπως:
- Δημόσιες ομιλίες
- Συναντήσεις ομάδων γονέων
- Συναντήσεις ομάδων καθηγητών
- Οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων κ.α.
- Προγράμματα βασισμένα στη χρήση των Τεχνών για την ευαισθητοποίηση των μαθητών με παιχνίδια ρόλων, γλωσσικές δραστηριότητες, καλλιτεχνικές (μουσικής, θεάτρου, λογοτεχνίας) περισχολικές δραστηριότητες και άλλες,

#### **1.2.4. Τύποι της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και περιγραφή των αποκλινουσών συμπεριφορών των παιδιών – Κλινική ταξινόμηση**

Οι First και Tasman (2004) περιγράφουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους επιμέρους τύπους της διαταραχής που ορίζονται στο DSM-IV και είναι:

A. για την *διαταραχή πρόκλησης αντιθέσεων* (η συμπεριφορά του παιδιού θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστο 4 από τα ακόλουθα στοιχεία για μια περίοδο μεγαλύτερη των 6 μηνών)

- Συχνά χάνει την ψυχραιμία του
- Συχνά διαφωνεί με τους ενήλικες
- Συχνά αγνοεί τις απαιτήσεις και τους κανόνες των ενηλίκων
- Συχνά ενοχλεί εσκεμμένα του άλλους

- Συχνά κατηγορεί άλλους για τα λάθη του
- Συχνά είναι ευερέθιστο στα πειράγματα των άλλων
- Συχνά εκδηλώνει θυμό και μνησικακία
- Συχνά είναι μοχθηρό και εκδικητικό

Β. για τη *διασπαστική διαταραχή* (η συμπεριφορά του παιδιού θα πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστο 3 από τα ακόλουθα στοιχεία για μια περίοδο μεγαλύτερη των 12 μηνών)

- Συχνά εκφοβίζει, απειλεί και θυματοποιεί τους άλλους
- Συχνά ξεκινάει καυγάδες
- Χρησιμοποιεί αντικείμενα ως όπλα που μπορούν να προκαλέσουν σοβαρή ζημιά
- Επιτίθεται σωματικά σε άλλους
- Επιτίθεται σωματικά σε ζώα
- Κλέβει μικρά αντικείμενα
- Πιέζει κάποιον να προβεί σε σεξουαλικές πράξεις
- Βάζει φωτιά με σκοπό την πρόκληση καταστροφών
- Εσκεμμένα καταστρέφει την ξένη περιουσία
- Παραβιάζει αυτοκίνητα, σπίτια ή άλλα κτίρια
- Φεύγει τη νύχτα από το σπίτι (τουλάχιστο δυο φορές)
- Συχνά μένει έξω τη νύχτα χωρίς την άδεια των γονιών του
- Συχνά 'το σκάει' από το σχολείο (οι τελευταίες δυο συμπεριφορές εμφανίζονται πριν την ηλικία των 13;0 ετών).

Ο Walker (1997) παραθέτει μία εναλλακτική ταξινόμηση των αποκλινουσών συμπεριφορών των παιδιών, διαχωρίζοντάς τις σε "εξωτερικευμένες" και "εσωτερικευμένες".

### 1. Εξωτερικευμένη συμπεριφορά

Ο πιο διαδεδομένος τύπος προβληματικής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα παιδιά είναι αυτό της αντικοινωνικής ή 'εξωτερικευμένης' συμπεριφοράς. Έτσι, στο πλαίσιο της τάξης τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν την ακόλουθη εικόνα:

- Σηκώνονται από τη θέση τους.
- Γελάνε, αντιμιλούν και βρίζουν.
- Ενοχλούν τους συμμαθητές τους.
- Χτυπάνε και τσακώνονται.
- Αγνοούν τον εκπαιδευτικό.
- Διαμαρτύρονται.
- Διαφωνούν υπερβολικά.
- Κλέβουν.

- Λένε ψέματα.
- Καταστρέφουν την σχολική περιουσία.
- Δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης.
- Εκδηλώνουν έντονο θυμό.
- Αποκλείονται από ελεγχόμενες από τους συμμαθητές δραστηριότητες.
- Δεν ανταποκρίνονται στις διορθώσεις του εκπαιδευτικού.
- Δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες που τους ανατίθενται (Walker, 1997).

Οι Rhode κ.ά. (1998) τονίζουν ότι η μη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έχει να κάνει με την αδιαφορία απέναντι στις οδηγίες του εκπαιδευτικού και την μη εκτέλεση μιας δραστηριότητας μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο. Όπως οι ίδιοι οι ερευνητές τονίζουν, οι διαφορίες, ο θυμός, οι τσακωμοί και η καταπάτηση των κανόνων έρχονται ως αποτέλεσμα στην αποφυγή της εκτέλεσης μιας εντολής του εκπαιδευτικού ή της ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας.

Αν και όλα τα παιδιά κλαίνε, χτυπούν και αντιδρούν σε κάποιο βαθμό στις απαιτήσεις των γονιών και των δασκάλων τους, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν αυτές τις συμπεριφορές με μεγαλύτερη συχνότητα. Επιπρόσθετα, η αντικοινωνική ή επιθετική συμπεριφορά τους συχνά έρχεται χωρίς πρόκληση. Μοιάζουν, έτσι, να βρίσκονται σε συνεχή σύγκρουση με τους γύρω τους και η επιθετικότητά τους προκαλεί την έκρηξη και την αντίδραση όσων τους περιβάλλουν, με αποτέλεσμα σπάνια να επιθυμεί κανείς την συναναστροφή μαζί τους (Heward, 2000).

## 2. Εσωτερικευμένη συμπεριφορά

Πρόκειται για τις περιπτώσεις εκείνων των παιδιών, στις οποίες η συμπεριφορά τους κάθε άλλο παρά επιθετική μπορεί να χαρακτηριστεί. Μοιάζει μάλιστα το πρόβλημά τους να εντοπίζεται στην άκρως αντίθετη κατεύθυνση: εμφανίζουν ελάχιστη κοινωνική συναναστροφή με άλλους. Αν και τα παιδιά αυτά, τα οποία μόνιμως συμπεριφέρονται ανώριμα και επιλέγουν την απομόνωση, δεν αποτελούν απειλή για τους υπόλοιπους (όπως τα παιδιά με εξωτερικευμένη συμπεριφορά), υιοθετούν μια στάση η οποία εμποδίζει την ευρύτερη ανάπτυξη και εξέλιξή τους (Walker, 1997).

Συγκεκριμένα, σπάνια επιλέγουν να παίξουν με συνομηλίκους τους, συνήθως δεν έχουν τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και τη διασκέδαση, ενώ μοιάζουν να αναλώνονται σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις. Κάποια αντιμετωπίζουν με φόβο διάφορες καταστάσεις, χωρίς όμως προφανή λόγο, συχνά παραπονούνται ότι είναι άρρωστα ή ότι πονάνε, ενώ περνάνε περιόδους έντονης κατάθλιψης. Όπως είναι αναμενόμενο, ανάλογες συμπεριφορές λειτουργούν αποτρεπτικά για την συμμετοχή του παιδιού σε σχολικές δραστηριότητες, ενώ περιορίζουν τις ευκαιρίες του για μάθηση (Heward, 2000).

Είναι ακριβώς αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών που προαναφέρθηκαν, που καθιστούν δύσκολο τον εντοπισμό τους ως ομάδας παιδιών που χρήζουν παρέμβασης.

### 1.3. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο

Σύμφωνα με τον Μασσαγγούρα (2000) στην Ελληνική πραγματικότητα οι τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς που αναφέρονται στο σχολικό πλαίσιο σχετίζονται κυρίως με:

1. Προβλήματα σχετικά με το μάθημα: έλλειψη προσοχής, μη ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και μη συμμόρφωση με τις οδηγίες και τις εντολές του εκπαιδευτικού.
2. Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη: δεν ζητάει το λόγο (ο μαθητής 'πετάγεται'), συζητάει με τους συμμαθητές του για θέματα εκτός του μαθήματος, ενοχλεί τους διπλανούς με θορύβους, πειράγματα, μορφασμούς κ.ά., διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε, δεν συνεργάζεται στα πλαίσια των ομάδων, πετάει μικροαντικείμενα στους άλλους, έρχεται καθυστερημένα στο μάθημα, εγκαταλείπει χωρίς λόγο ή άδεια το θρανίο του ή εξέρχεται από την τάξη, χρησιμοποιεί εριστική, υβριστική ή απειλητική γλώσσα κατά την επικοινωνία του τόσο με τους συμμαθητές του, όσο και με τους εκπαιδευτικούς και απουσιάζει αδικαιολόγητα.
3. Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα: εμπλοκή σε λεκτικούς διαξισμούς, εμπλοκή σε σωματικές – βίαιες επιθέσεις, ψεύδη κατά συρροή, κλοπή αντικειμένων άλλων.

Ο Mayer (1995) αναφέρει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς στα σχολεία εμπίπτουν συνήθως σε μια από τις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Επιθετικότητα
2. Βανδαλισμός
3. Παραβίαση κανόνων
4. Αμφισβήτηση της εξουσίας των ενηλίκων
5. Καταπάτηση των κοινωνικών ηθών και εθίμων.

Μαθητές που εκδηλώνουν χρόνιες μορφές αποκλίνουσας ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς περιγράφονται συχνά από τους ειδικούς ως άτομα με προβλήματα διαγωγής ή με αντιδραστικές τάσεις (Mayer, 1995).

Παράλληλα με τα παραπάνω, θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι άλλες μορφές αποκλίνουσας ή προβληματικής συμπεριφοράς εντός του σχολικού πλαισίου κοινοποιούνται σε όλους μας μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης και αφορούν σε βιασμούς και εξαναγκασμούς μαθητών στη συμμετοχή σεξουαλικών πράξεων, σε χρήση παράνομων ουσιών, αλλά ακόμα και στο κάπνισμα στους χώρους του σχολείου (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2002).



#### 1.4. Σύγχρονα ή πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από μελέτες για την αποκλίνουσα συμπεριφορά των ανηλίκων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την έρευνα του Εργαστηρίου Ποινικών και Εγκληματολογικών Ερευνών του Πανεπιστημίου Αθηνών, που πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2002-2003 για τη μελέτη της ομαδικής παραβατικότητας μαθητών Λυκείου σε σχολεία των Αθηνών, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σοβαρά περιστατικά παραβατικότητας στα σχολεία. Τα φαινόμενα παραβατικότητας συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα και με έλλειψη ελέγχου από την οικογένεια, όπως π.χ. με το γεγονός ότι οι γονείς δε γνωρίζουν ποια είναι η παρέα των συνομηλίκων στην οποία ανήκει το παιδί τους, επειδή, συνήθως, οι μητέρες τους είναι εργαζόμενες. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η « παρέα» που συνήθως συνδέεται με τις παραβατικές δράσεις συνομηλίκων, προέρχεται από το σχολείο (82% για τους μεσαίους παραβάτες και 70% για τους σοβαρούς παραβάτες), από την αθλητική ομάδα (για 13,3% των μεσαίων παραβατών και 9,1% των σοβαρών) ή από το χώρο εργασίας (6,7% μεσαίων παραβατών, 18,2 % των σοβαρών παραβατών). Κατά πλειονότητα στην παραβατική παρέα εντάσσονται άτομα με διαφορά ηλικίας μεταξύ τους, ενώ αυτά συνδέονται με τον κοινό τρόπο διασκέδασης και τα κοινά ενδιαφέροντα (Οι παραβάτες- μαθητές αναφέρονται με σχετικά υψηλό ποσοστό σε παρέες από νυχτερινά στέκια, όπως δηλώνει 20% των μεσαίων παραβατών και 27,3 % των σοβαρών παραβατών έναντι 11,1% του συνόλου των μαθητών). Ισχυρά αισθήματα αλληλοϋποστήριξης φαίνεται να συνδέουν τα μέλη της παρέας παραβατών, καθώς μια επίθεση προς ένα μέλος της ομάδας θεωρείται ότι πρέπει να αντιμετωπιστεί με επίθεση από όλη την παρέα (48,9% των μεσαίων παραβατών υποστηρίζει αυτή τη στάση και 65,9% των σοβαρών παραβατών).

Προκύπτει, συνεπώς, ότι η προστασία της παρέας αντικαθιστά την προστασία της οικογένειας. Από τους ερωτηθέντες στην έρευνα προκύπτει ότι ο ηγετικός ρόλος στην παρέα (ομάδα συνομηλίκων, συμμορία ανηλίκων) ασκείται, συνήθως, από εκείνον που εμφανίζεται ως ο πιο παλιός στην παρέα (4,4%), ο πιο μάγκας (2,2%), ο μεγαλύτερος σε ηλικία και ο πιο σωματώδης (2,2% ανά περίπτωση). Σε καμιά περίπτωση οι ανήλικοι παραβάτες δεν πιστεύουν ότι η αστυνομία ή οι κηδεμόνες και οι δάσκαλοι μπορούν να λύσουν τα προβλήματά τους.

Η βία στα ελληνικά σχολεία είναι σύνηθες γεγονός. Δεν πρόκειται για αποσπασματικό φαινόμενο που εκδηλώνεται περιστασιακά σε κάποια σχολεία. Πρόσφατη σχετική έρευνα που διενήργησε το Τμήμα Ψυχολογίας του ΑΠΘ (στα πλαίσια της υλοποίησης του ευρωπαϊκού προγράμματος Πυθαγόρας Ι) και δημοσιεύτηκε στον ημερήσιο τύπο (βλ. εφημ. Αγγελιοφόρος, 22-9-07) δείχνει ότι το 10% των μαθητών στα γυμνάσια και στα λύκεια έχει βιώσει μια μορφή εκφοβισμού σε συστηματική βάση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αγγίζει το 15%. Το 2-10% των μαθητών δήλωσαν ότι αρκετές φορές την εβδομάδα έκαναν σεξουαλικά σχόλια ή κορόιδεψαν ή μίλησαν άσχημα σε κάποιο άλλο παιδί, ενώ μια άλλη μερίδα παιδιών δήλωσαν ότι συχνά ασκούν σωματική βία με τη μορφή εξαναγκασμών ή καταστροφών ή διαδίδουν φήμες για άλλα παιδιά. Φαινόμενα του σχολικού εκφο-

βισμού και της θυματοποίησης εμφανίζονται και σε χώρους της προσχολικής αγωγής και μάλιστα σε υψηλότερα ποσοστά από ό,τι στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έχουν γίνει μάρτυρες ή έχουν αντιμετωπίσει στα σχολεία τους, σε εβδομαδιαία βάση περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού, κοινωνικού αποκλεισμού ή και σεξουαλικής παρενόχλησης, χωρίς ωστόσο να έχουν καταρτιστεί στα ζητήματα αυτά. Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να αντιδράσουν σε τέτοιου είδους περιστατικά. Το σύγχρονο σχολείο δεν είναι εφοδιασμένο με αντιακφοβιστική προληπτική πολιτική. Ψυχολόγοι και ειδικό προσωπικό δεν επαρκούν στις σχολικές μονάδες, παρόλο που αυξάνονται χρόνο με τον χρόνο τα περιστατικά κάθε μορφής βίας.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στην έρευνα για τη μελέτη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στο σχολείο, της ελληνικής παιδικής και εφηβικής παραβατικότητας, πιστεύουμε ότι η ενδεχόμενη αλλαγή της νομοθεσίας, η εφαρμογή των νόμων για την υποχρεωτική εκπαίδευση και την παιδική εκμετάλλευση, την παιδική εργασία, ο εκσυγχρονισμός των σωφρονιστικών ιδρυμάτων, η ένταξη της αυστηρής δίωξης του ηλεκτρονικού εγκλήματος στην πολιτική πρόθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνικής δομής αποτελούν επιτακτική ανάγκη για την αντιμετώπιση της βίας και των άλλων μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην παιδική και την εφηβική ηλικία.

Ερευνητικά στοιχεία που αφορούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά ιδιαίτερων κοινωνικών ομάδων στην Ελλάδα.

#### *Διαφορές φύλου*

Από ερευνητικά δεδομένα που παραθέτουν οι Γιαβρίμης, Παμφίλης και Παπάνης ([www.law.uoa.gr/crime-research/](http://www.law.uoa.gr/crime-research/)) προκύπτει ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, ενώ είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά.

Αν λάβουμε υπόψη ότι, όσο μεγαλύτερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και ικανότητες για αυτορρύθμιση έχουν τα παιδιά και όσο μικρότερη εχθρικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά επιδεικνύουν τόσο μεγαλύτερη είναι η σχολική επίδοση των παιδιών και αντιστρόφως, τα παραπάνω ευρήματα δικαιολογούν γιατί τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική επίδοση από τα αγόρια. Παράλληλα, τα παραπάνω δεδομένα είναι σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα όπου τα αγόρια έχουν χειρότερη συμπεριφορά από τα κορίτσια, χειρότερη σχολική επίδοση (Παρασκευόπουλος, 1985) και περισσότερα προβλήματα ιδιαίτερα στον τομέα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Καλαντζή - Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990).

#### *Εθνικότητα-μειονότητες*

Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι αλλοδαποί έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από τους γηγενείς, ενώ σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας δεν φαίνονται να υπάρχουν διαφορές. Μία πιθανή ερμηνεία μπορεί να οφείλεται σε ένα μοντέλο αιτιολογικών προσδιορισμών, που μπορεί να έχει σαν συνέπεια την έκφραση θυμού, από τα παιδιά αυτά, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας του επι-

πολιτισμικού στρες και την παραίτηση από κάθε προσπάθεια βελτίωσης τόσο της επίδοσης τους, όσο και των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Γιαβρίμης, 2005).

#### *Μαθησιακή επίδοση*

Τέλος, τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση συγκρινόμενοι, τόσο με τους μαθητές με υψηλή επίδοση, όσο και με τους μαθητές με μέση επίδοση, έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο. Επιπλέον οι μαθητές με χαμηλή επίδοση είναι περισσότερο εχθρικοί, με κακή μαθησιακή συμπεριφορά και πιο αντικοινωνικοί από τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Παράλληλα, οι μαθητές με μέση επίδοση έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο από τους μαθητές με υψηλή επίδοση ([www.law.uoa.gr/crime-research/](http://www.law.uoa.gr/crime-research/)).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι όσο χαμηλότερη επίδοση έχει κάποιο παιδί τόσο χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις, χειρότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και μικρότερο αυτοέλεγχο έχει. Σε πολλές μελέτες έχει διαπιστωθεί, ότι η ύπαρξη προβληματικής συμπεριφοράς συχνά συνδέεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση (Χατζηχρήστου & Horf, 1991), αν και η κατεύθυνση της σχέσης είναι δύσκολο να εντοπιστεί (Lindsey et al., 1985).

Παράλληλα έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, διαπροσωπικά προβλήματα (Cornwall & Bawden, 1992) και ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Gresham, 1992). Μια πιθανή ερμηνεία μπορεί να είναι ότι τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση: α) δεν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές και β) συναναστρέφονται συνομηλίκους με παρόμοια προβλήματα, τόσο στο μαθησιακό τομέα όσο και στη συμπεριφορά. Τα παραπάνω μπορούν να αυξήσουν την εμφάνιση των προβληματικών συμπεριφορών και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και την δημιουργία ενός φαύλου κύκλου που διαιωνίζεται ([www.law.uoa.gr/crime-research/](http://www.law.uoa.gr/crime-research/)).

#### *Αποκλίνουσες συμπεριφορές εφήβων*

Σε έρευνά του ο Κουράκης (2006) αναφέρει ότι έφηβοι οι οποίοι εμφανίζουν αποκλίνουσες ή προβληματικές συμπεριφορές παραδέχτηκαν ότι συμμετείχαν στις ακόλουθες πράξεις:

- Αναγραφή συνθημάτων σε κτίρια (56,2%).
- Πρόκληση ζημιών σε σχολικό χώρο (52,8%).
- Κλοπές από κατάστημα (46,1%).
- Δοκιμαστική χρήση ναρκωτικών ουσιών (46,1%).
- Επεισόδια στο γήπεδο (37,1%).
- Συμπλοκή (37,1%).
- Φθορά ξένης ιδιοκτησίας (22,5%).
- Απειλή (21,3%).
- Κλοπή εξαρτήματος μεταφορικού μέσου (19,1%).

- Κλοπή από άτομο (16,9%).
- Διάρρηξη (14,6%).
- Αγορά ναρκωτικών ουσιών (9%).
- Πώληση ναρκωτικών ουσιών (5,6%).
- Πώληση κλοπιμαίων (4,5%).

## **2. Πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα σχολεία**

### **2.1. Σημαντικές επισημάνεις για την ηλικία παρέμβασης**

Σύμφωνα με τους Walker κ.ά. (1994), ο εντοπισμός των παιδιών που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και ο σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης είναι πιο πιθανό να έχει θετικά αποτελέσματα, αν γίνει μέχρι την ηλικία των 8 ετών. Στην περίπτωση που η προβληματική συμπεριφορά δεν αντιμετωπιστεί μέχρι αυτή τη συγκεκριμένη ηλικία, ενισχύεται και γίνεται περισσότερο ανθεκτική σε κάθε μορφή παρέμβασης.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι όσο περισσότερο μεγαλώνουν τα παιδιά, τόσο αυξάνουν οι πιθανότητες εμπλοκής τους σε αντικοινωνικά, παραβατικά και εν γένει προβληματικά πλαίσια (Walker κ.ά., 1994).

Πολλοί, ωστόσο, πιστεύουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία θα εξαλειφθούν από μόνα τους και τα παιδιά θα μετατραπούν σε λειτουργικούς ενήλικες. Αν και αυτή η άποψη αληθεύει για πολλά παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως η απομόνωση, οι φοβίες και τα προβλήματα λόγου, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στις περιπτώσεις εκείνες όπου τα παιδιά εκδηλώνουν σε μόνιμη βάση μορφές επιθετικής, χειριστικής, αντικοινωνικής ή και διασπαστικής συμπεριφοράς (Heward, 2000).

Έρευνα του Robins (στο Heward, 2000), παρέχει επαρκή στοιχεία που υποστηρίζουν την άποψη ότι άτομα τα οποία στην παιδική τους ηλικία είχαν παραπεμφθεί σε κλινικό πλαίσιο λόγω προβληματικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς (π.χ. κλοπή, εμπλοκή σε καβγά, προβλήματα πειθαρχίας στο σχολείο, σκασιαρχείο κλπ.) είχαν περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής ως ενήλικες. Επιπρόσθετα, τα ίδια αυτά άτομα ως γονείς είχαν μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών τα οποία εκδήλωναν προβληματικές συμπεριφορές, παρά φυσιολογικές, συνεχίζοντας έτσι την παράδοση της απόκλισης.

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τους Walker κ.ά. (1994), η εκδήλωση μιας αντικοινωνικής συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία φαίνεται να αποτελεί τον ακριβέστερο δείκτη πρόγνωσης για αποκλίνουσα συμπεριφορά στην εφηβική και αργότερα ενήλικη ζωή.

### **2.1.1. Πρακτικές αντιμετώπισης στο πλαίσιο του σχολείου**

#### *Επισημάνσεις και προοπτικές*

Καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα και το σχολείο με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό καλείται να ανταποκριθεί ολοένα και περισσότερο στις ποικίλες ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα, ο ρόλος τους στον χειρισμό και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι εξαιρετικά σημαντικός (Mayer, 1995).

Αναλύοντας τις πρακτικές αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα σχολεία και αναζητώντας τρόπους επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς, ο Wielkiewicz (1995) δίνει έμφαση στη μείωση του χάσματος μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, μέσω διαδικασιών που αποσκοπούν στη σταδιακή ανάπτυξη και τροποποίηση των προγραμμάτων για την διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών και προγραμμάτων που αποσκοπούν στη βαθμιαία εξασθένησή τους.

Σύμφωνα με μελέτες (Henggeler, 1989), οι ιστορικά φτωχές σε αποτελέσματα πρακτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στους νέους και για τη διατήρησή τους στην πάροδο των χρόνων μπορεί να οφείλονται στο ότι οι πρακτικές αυτές εστίασαν σε έναν μικρό αριθμό παραγόντων που σχετίζονται με την εκδήλωση συγκεκριμένων αντικοινωνικών ή προβληματικών εν γένει συμπεριφορών στα άτομα μικρής ηλικίας. Ωστόσο, ορισμένες από αυτές τις πρακτικές αποδείχτηκαν πιο αποτελεσματικές από άλλες.

Συγκεκριμένα, ο Lipsey (1992) αναφέρει ότι οι λιγότερο αποτελεσματικές προσεγγίσεις φαίνεται να είναι αυτές που σχετίζονται με τις παραδοσιακές μεθόδους της συμβουλευτικής, ψυχοθεραπείας ή της ατομικής προσέγγισης (άτομο, οικογένεια, ομάδα, κλπ.) και ότι πρακτικές αναχαίτισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως η φυλάκιση, αυξάνουν την παραβατικότητα. Όμοια, απόπειρες σκληρής και αυστηρής αντιμετώπισης των ατόμων που παρουσιάζουν την προβληματική συμπεριφορά, φαίνεται ότι τελικά δεν κατάφεραν να την περιορίσουν.

Αντίθετα, στην ίδια μελέτη τονίζεται ότι πρακτικές που εστιάζουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς, είναι περισσότερο δομημένες, απευθύνονται στα ίδια τα παιδιά, τις οικογένειές τους, την ομάδα των συμμαθητών, το κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον και αποσκοπούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων αποδεικνύονται περισσότερο επιτυχείς (Lipsey, 1992).

### **2.1.2. Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις: θεωρητικά μοντέλα**

Ο Kauffman (1997) διακρίνει τρία θεωρητικά μοντέλα για την κατανόηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την οργάνωση ενός προγράμματος παρέμβασης. Τα μοντέλα αυτά είναι:

### **1. Το βιογενετικό μοντέλο**

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως ένα σωματικό σύμπτωμα με γενετική ή ιατρική αιτιολογία. Κατά συνέπεια, πρέπει να αντιμετωπιστούν τα πρωτεύοντα αυτά γενετικά ή ιατρικά αίτια για να διορθωθεί η συναισθηματική διαταραχή ή η διαταραχή της συμπεριφοράς. Στις θεραπευτικές μεθόδους συμπεριλαμβάνονται η φαρμακοθεραπεία, ο έλεγχος της διατροφής, η άσκηση και η βιοεπανατροφοδότηση.

### **2. Το ψυχοδυναμικό μοντέλο**

Η διαταραγμένη συμπεριφορά αντιμετωπίζεται σαν ένα σύμπτωμα παθολογικής αστάθειας υποθετικών διανοητικών διεργασιών (εγώ, αυτό, υπερεγώ). Τα υποσυνειδήτα κίνητρα που ενεργοποιούν τη συμπεριφορά αυτή πρέπει να διερευνηθούν προκειμένου να εξλειφθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Στο θεραπευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνονται ψυχοθεραπείες για το παιδί (και σε ορισμένες περιπτώσεις και για τους γονείς), ενώ η σπουδαιότητα ενός ανεκτικού και καταδεκτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κρίνεται αναγκαία.

### **3. Το ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο**

Το ενδιαφέρον εδώ εστιάζεται στα ασυνείδητα κίνητρα και στις λανθάνουσες συγκρούσεις (στοιχειώδη χαρακτηριστικά στα ψυχοδυναμικά μοντέλα) αλλά τονίζει ιδιαίτερα τις ρεαλιστικές απαιτήσεις της καθημερινής λειτουργικότητας στο σχολείο, το σπίτι και την κοινωνία. Η παρέμβαση στηρίζεται σε συζητήσεις θεραπευτικού χαρακτήρα, όπως οι συνεντεύξεις για θέματα της καθημερινής ζωής μέσα σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους και να προσπαθήσουν να την αλλάξουν.

### **4. Το ανθρωπιστικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δεν έχουν επαφή με τα συναισθήματά τους και δεν μπορούν να βρουν την ολοκλήρωση μέσα από παραδοσιακά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η παρέμβαση πραγματοποιείται σε ένα ανοιχτό, προσωπικό πλαίσιο, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν καταφύγιο και καταλύτης και το παιδί έχει την ελεύθερη επιλογή των εκπαιδευτικών στόχων και δραστηριοτήτων.

### **5. Το οικολογικό μοντέλο**

Εδώ δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ανθρώπους που το περιβάλλουν, καθώς και με τους ευρύτερους κοινωνικούς θεσμούς. Η παρέμβαση περιλαμβάνει την εκπαίδευση του παιδιού στο να λειτουργεί μέσα στην οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

### **6. Το συμπεριφοριστικό μοντέλο**

Η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται εδώ ως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό. Υποθέτει ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθαίνεται και συντηρείται μέσα από τρέχοντα γεγο-

νότα της καθημερινότητας. Η παρέμβαση εστιάζει στην χρήση εφαρμοσμένων τεχνικών ανάλυσης της συμπεριφοράς, προκειμένου να μάθει στο παιδί νέους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και να περιορίσει τους μη αποδεκτούς (Kauffman, 1997).

Οι Cullinan, Epstein και Lloyd (στο Heward, 2000) συνέκριναν την αποτελεσματικότητα του ψυχοδυναμικού, του συμπεριφοριστικού και του οικολογικού μοντέλου στην βελτίωση της συμπεριφοράς και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ελάχιστα επιστημονικά στοιχεία που να συνηγορούν υπέρ του ψυχοδυναμικού μοντέλου, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα για την αξιολόγηση του οικολογικού μοντέλου δεν επαρκούν. Αντίθετα, υποστήριξαν ότι ένας σημαντικός αριθμός στοιχείων καταδεικνύει ότι οι παρεμβάσεις που οργανώνονται στη βάση ενός συμπεριφοριστικού μοντέλου μπορούν να αποφέρουν αλλαγές, συχνά αρκετά επαρκείς και άλλες φορές δραματικές στη βελτίωση των προβληματικών συμπεριφορών.

Ωστόσο, πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις τεχνικές που προτείνονται από ένα μοντέλο κατά αποκλειστικότητα. Στις περισσότερες των περιπτώσεων υιοθετούν μια πιο επιλεκτική και ευέλικτη προσέγγιση, συνδυάζοντας έναν αριθμό θεωριών, φιλοσοφιών και μεθόδων στη δουλειά τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις θεραπευτικές ανάγκες των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Heward, 2000).

### **7. Το σύγχρονο πλαίσιο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο: Η λειτουργική προσέγγιση**

Ο όρος προέρχεται από τον Goldiamond (1974) και η έμφαση στην λειτουργική προσέγγιση δίνεται στην διδασκαλία και την δημιουργία μέσω αυτής των επιθυμητών συμπεριφορών περισσότερο, παρά της τιμωρίας, του περιορισμού και της εξάλειψης των μη επιθυμητών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι:

1. Η επιλογή επιθυμητών συμπεριφορών και η υιοθέτηση και ενίσχυσή τους, έναντι αυτών που επιδιώκουμε να περιορίσουμε και να εξαλείψουμε.
2. Η αναζήτηση των ατομικών κοινωνικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών, πάνω στις οποίες θα επενδύσουμε.
3. Οι αλλαγές στο σχολικό σύστημα (εκπαιδευτικό πρόγραμμα, διδακτική ύλη, οργάνωση ζωής στη σχολική κοινότητα) έτσι ώστε να αξιοποιηθούν οι ικανότητες αυτές.
4. Η χρήση ατομικών ενισχυτών, ώστε οι επιθυμητές συμπεριφορές να διατηρηθούν, αλλά και να ενισχυθούν.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει έμφαση στους τομείς της καθαρότητας και σαφήνειας των σχολικών κανόνων, της ενίσχυσης και παροχής βοήθειας στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς και τις άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στη διαφορετικότητα των μαθητών (Goldiamond, 1974).

Η διασφάλιση της σαφήνειας των σχολικών κανόνων επιτυγχάνεται μέσω προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή τόσο του εκπαιδευτικού της τάξης, όσο και των μαθητών. Οι σχολικοί κανόνες προσδιορίζονται και από τους δυο, τοιχοκολλούνται στην τάξη και αναθεωρούνται με την πάροδο του χρόνου, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Σημαντική κρίνεται και η διατύπωσή τους, η οποία τονίζει τις επιθυμητές συμπεριφορές, δηλώνοντας στους μαθητές τι επιτρέπεται και όχι τι δεν επιτρέπεται να κάνουν. Για την καλύτερη, μάλιστα, κατανόησή τους από τους μαθητές, η λίστα των κανόνων λειτουργίας της τάξης δεν πρέπει να ξεπερνάει τους πέντε με επτά κανόνες (Mayer, 1995).

Για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών η λειτουργική προσέγγιση προτείνει τη χρήση προγραμμάτων που στόχο έχουν την βελτίωση της επικοινωνίας, την ενίσχυση της ηθικής και αποσκοπούν στην ενθάρρυνση του συνεκτικού για την τάξη ρόλου του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την περίπτωση θετικές δράσεις και πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών, πρέπει να αναγνωρίζονται και να επιβραβεύονται τόσο από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας, όσο και από τους γονείς των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ενίσχυση κάθε θετικής ενέργειας και δράσης και από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Mayer, 1995).

Τέλος, η ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή εξασφαλίζεται όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη του τις υπάρχουσες ακαδημαϊκές δυνατότητές του και απευθύνεται σε αυτές με υλικό κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαφορετικές στρατηγικές για τον χειρισμό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου γενικότερα, βοηθάει σημαντικά στην κατεύθυνση αυτή. Σε αυτές τις στρατηγικές περιλαμβάνονται:

1. Η παροχή ενίσχυσης και ενθάρρυνσης για κάθε θετική και λειτουργική συμπεριφορά που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη.
2. Η αναζήτηση και έντονη παροχή ενισχυτών για θετικές συμπεριφορές.
3. Η έμφαση σε διαφοροποιημένες τεχνικές ενίσχυσης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων
4. Η οργάνωση των μαθητών σε διαφορετικές κάθε φορά ομάδες εργασίας. (Mayer, 1995).

Ωστόσο, για την καλύτερη λειτουργία μέσα στην τάξη και την αύξηση του βαθμού αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας η 'λειτουργική αξιολόγηση' των μαθητών κρίνεται αναγκαία. Σύμφωνα με τους Neef και Iwata (1994) ως 'λειτουργική αξιολόγηση' περιγράφεται η προσπάθεια προσδιορισμού των περιβαλλοντικών στοιχείων που καθορίζουν τις πιθανές αντιδράσεις ενός μαθητή.

Στόχος της "λειτουργικής αξιολόγησης" είναι η παροχή πληροφοριών που θα αξιοποιηθούν προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα της τεχνικής για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Κύρια προαπαιτούμενα είναι: ο καθορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς, ο προσδιορισμός προγενέστερων γεγονότων τα οποία λειτουργούν ως προγνωστικοί δείκτες για την εμφάνιση ή μη μιας προβληματικής συ-



μπεριφοράς, η διατύπωση υποθέσεων για τους παράγοντες εκείνους που συντηρούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και η συλλογή στοιχείων μέσω της παρατήρησης για της επαλήθευση ή μη των υποθέσεων (Horner, 1994).

Η “λειτουργική αξιολόγηση” περιλαμβάνει συνεντεύξεις με άτομα του περιβάλλοντος του παιδιού και άμεση παρατήρηση προκειμένου να προσδιοριστεί με ακρίβεια το πλαίσιο και οι συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνονται οι προβληματικές συμπεριφορές, καθώς επίσης να προσδιοριστούν οι συνθήκες και το πλαίσιο μετά την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς. Η τεχνητή πρόκληση αντιδράσεων και η τεχνητή ενεργοποίηση μιας προβληματικής αντίδρασης μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν, μιας και προσφέρουν πολύτιμα στοιχεία για αξιολόγηση κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης για την τροποποίηση ή την εξάλειψη της προβληματικής συμπεριφοράς (Heward, 2000).

Ο Mayer (1995) παραθέτει στοιχεία που υποστηρίζουν την άποψη ότι η προσπάθεια αποσαφήνισης των κανόνων και της πολιτικής πειθαρχίας που ακολουθείται στο χώρο τους σχολείο, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών και η ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών με τη χρήση υλικού κατάλληλου για το ακαδημαϊκό τους επίπεδο έχει σαν αποτέλεσμα την μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου, αλλά και στη βελτίωση της συγκέντρωσης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, με αυτές τις πρακτικές έχει παρατηρηθεί αύξηση της συνεργασίας και βελτίωση της ποιότητάς της, αλλά και ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Ανάλογη έρευνα των Gold και Mann (1982) έδειξε ότι, με την εξατομίκευση του προγράμματος και την παροχή ενισχυτών στους μαθητές, υπήρξε σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών και στη σχολική τους απόδοση.

Στα θετικά της λειτουργικής προσέγγισης, ο Mayer (1995) σημειώνει την μείωση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο (ακόμα και μεταξύ των φτωχών μαθητών και εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, αλλά και εκείνων που παρακολουθούν χαμηλότερες αναλογικά με την ηλικία τους τάξεις) και την αύξηση του ποσοστού των μαθητών που ανταποκρίνονται στις εργασίες που τους ανατίθενται από το σχολείο, αλλά και την αύξηση των θετικών σχολίων από εκπαιδευτικούς. Ο περιορισμός του τιμωρητικού χαρακτήρα του σχολείου και η αύξηση των θετικών ενισχύσεων που αυτό παρέχει στους μαθητές είναι ίσως ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **3. Διερεύνηση και ανάλυση της ευρωπαϊκής εμπειρίας**

#### **3.1. Ευρωπαϊκές πρακτικές και εκπαιδευτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών.**

Στη Μεγάλη Βρετανία το 2004 (<http://www.standards.dfes.gov.uk/preschool-managing-behavior.mht>, reference # DfES0030-2004) έχει προταθεί και εφαρμόζεται ένα βραχύχρονο πρόγραμμα κατάρτισης των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση προ-

βλημάτων συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει 5 σεμινάρια, διάρκειας 75 λεπτών το καθένα. Οι παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης μαθαίνουν πώς να εστιάζουν στα θετικά σημεία των μαθητών, να δημιουργούν ένα πλαίσιο θετικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη, να υιοθετούν την προσέγγιση της επίλυσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, να λειτουργούν προληπτικά-προνοητικά ως δάσκαλοι έχοντας καταρτίσει μία λίστα των θετικών συμπεριφορών στην τάξη και καλλιεργώντας τις ανάλογες προσδοκίες για την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών μέσα στην τάξη, να διδάσκουν τρόπους καλής συμπεριφοράς, να καλλιεργούν θετικές κοινωνικές συναναστροφές μεταξύ των μαθητών και τέλος να χρησιμοποιούν θετική λεκτική επιβράβευση για τη συντήρηση των 'καλών' συμπεριφορών μέσα στην τάξη.

Επίσης στη Μεγάλη Βρετανία, η μελέτη των Hallam και Price (Hallam & Price, 1997) ανέδειξε τα θετικά αποτελέσματα της χαμηλόφωνης μουσικής (background music) στη συμπεριφορά των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και στην επίδοσή τους στα μαθηματικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθηματικών στην τάξη. Καταγράφηκε ο αριθμός της παράβασης των κανόνων της τάξης από τους μαθητές καθώς και ο αριθμός των μαθηματικών προβλημάτων που επιλύθηκαν σωστά από τους μαθητές μέσα στην τάξη α) με την παρουσία της απαλής μουσικής δωματίου και β) με την απουσία της μουσικής. Οι αλλαγές στη συμπεριφορά αφορούσαν όχι μόνο τη διασπαστική ή αντιδραστική συμπεριφορά αλλά και την άμβλυση της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και μετά από αυτό. Ένα θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα ήταν ο επιταχυμένος ρυθμός εργασίας των μαθητών στην τάξη.

Στη Γαλλία (Mallet & Paty, 2004), για την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία προτείνεται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω του συμβουλευτικού ψυχολόγου που εδρεύει στα σχολεία. Κι αυτό διότι οι προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι ενήλικοι για τους μαθητές είναι ένας σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας για τον κοινωνικό έλεγχο της σχολικής βίας. Οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι συνεργάζονται με το προσωπικό του σχολείου, προσπαθώντας να εκπαιδεύσουν το προσωπικό α) να κατανοήσει πρώτιστα τις παραβάσεις των μαθητών αντί να τις κρίνει απλώς ως αποτροπαιές και βάρβαρες πράξεις, β) να αναλύει κάθε φορά τη συμπεριφορά των μαθητών και γ) να λειτουργεί μέσα στο πνεύμα της ομαδικής συνεργατικότητας.

Στην Ελλάδα, προτείνεται η ενσωμάτωση του μαθήματος της Αγωγής Υγείας μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων καθώς και των ιδρυμάτων στα πλαίσια της ιδρυματικής αγωγής (Ιωαννίδη, 1998-2000. 2002). Καθώς οι δάσκαλοι μπορούν να αξιολογούν σωστά την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, να σέβονται και να εμπιστεύονται τα παιδιά, έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν μία θετική επιρροή στους μαθητές τους με την τόνωση της αυτοπεποίθησης και την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησής τους (Καλλιώτης κ.ά., 2002). Είναι λοιπόν πολύ σημαντικός ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του «οικοσυστήματος» του σχολείου καθότι ως αυτόνομη κοινωνική ομάδα επιδρά στο σχηματισμό τού προτύπου για τον ανήλικο καθώς και στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Κολιάδης, 1991, σελ. 167). Μέρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας αφορά τη δική τους συμπεριφορά στην πρόληψη των σχολικής βίας. Πρώτον, σε επίπεδο τάξης, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να προκαλούν βία ενώ θα πρέπει να περιορίζουν το κλίμα έντασης και

να επιβάλλουν όρια. Δεύτερον, σε επίπεδο σχολείου, θα πρέπει να καλλιεργήσουν ένα κλίμα ασφάλειας, να γίνονται συζητήσεις για θέματα βίας σε διαθεματικό πλαίσιο και επιπλέον να γίνεται άσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα στην τάξη, όπως η αυτοεκτίμηση, η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, η γνώση και ικανότητα έκφρασης των δικαιωμάτων τους, η διαχείριση συγκινήσεων, η διαχείριση πιέσεων κ.λπ. Ο μεγαλύτερος στόχος του εκπαιδευτικού για τους μαθητές τους μέσα στο Πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας παραμένει η τόνωση της προσωπικής αυτονομίας, της ελεύθερης επιλογής και η δημιουργία μιας υπεύθυνης συμπεριφοράς στα παιδιά (Fortin, 1998). Είναι σίγουρο δε ότι ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της αποκλίνουσας-παραβατικής συμπεριφοράς, αφού έχει τη δυνατότητα να συνεκτιμήσει πολλά προσωπικά δεδομένα του μαθητή (ατομικά και οικογενειακά). Με γνώμονα λοιπόν την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση, ο παιδαγωγός καλείται να αμβλύνει τη δυσαρμονική σχέση ανάμεσα στο Εγώ του μαθητή και στο κοινωνικό περιβάλλον. Εφόσον το νεαρό άτομο βοηθηθεί να κατανοήσει τη δυσλειτουργία αυτή, τότε το νέο κοινωνικό συναίσθημα που θα δημιουργηθεί θα το οδηγήσει να εγκαταλείψει τον περιθωριακό και αντικοινωνικό τρόπο ζωής. Έτσι λοιπόν, η *Αγωγή Υγείας* (Α.Υ.) επικεντρώνεται σε δύο άξονες: την πρόληψη και την προαγωγή της υγείας των ανήλικων παραβατών. Η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, η τόνωση της αυτοεκτίμησης και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας του νεαρού ατόμου αποτελούν στόχους του προγράμματος αυτού. Το μάθημα αποσκοπεί να προσελκύσει τους μαθητές προς μια «κοινωνία εκπαίδευσης», δίνοντας α) έμφαση στις ηθικές και τις πολιτιστικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, β) προσφέροντας τρόπους ενδοσκόπησης που οριοθετούνται μέσα από τη γνώση, το στοχασμό, την αυτοκριτική, γ) παρέχοντας τη δυνατότητα καλύτερης αντίληψης του περιβάλλοντος, και δ) ενθαρρύνοντας τα άτομα να διαδραματίσουν τον ανάλογο ρόλο στην εργασία και την κοινότητα (ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, 1999, σελ. 31-33). Έτσι, η παιδαγωγική αυτή παρέμβαση ενθαρρύνει έναν νέο «τρόπο ζωής».

### **3.2. Ευρωπαϊκές πρακτικές για την αντιμετώπιση του 'εκφοβισμού – θυματοποίησης' (bullying) στα σχολεία.**

Στα σχολεία το φαινόμενο του "εκφοβισμού – θυματοποίησης" (bullying) συμβαίνει σε χώρους όπου η επίβλεψη από ενήλικους είναι μηδαμινή έως απουσία. Έτσι, συμβάντα αυτού του τύπου λαμβάνουν χώρα σε χώρους εντός του σχολικού κτιρίου ή σε χώρους γύρω από αυτό, αν και τις περισσότερες φορές καταγράφονται περιστατικά σε τάξεις όπου απαιτείται ομαδική εργασία, διαδρόμους, τουαλέτες, σε σχολικά λεωφορεία ή κατά τη διάρκεια αναμονής των σχολικών λεωφορείων, αλλά και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (<http://en.wikipedia.org/>).

Στις στρατηγικές αντιμετώπισης της συμπεριφοράς αυτής η σύσταση του 'οφθαλμός έναντι οφθαλμού' φαίνεται να είναι η μόνη που αποδίδει. Η ανάλογη επιθετική αντίδραση του ατόμου που δέχεται τον εκφοβισμό θέτει υπό αμφισβήτηση την υπεροχή του επιτιθέμενου, ενώ, παράλληλα, κάνει το παιδί - θύμα να μοιάζει λιγότερο ευάλωτο. Σταδιακά παρατηρείται

μείωση των επιθέσεων που καταγράφονται με θύμα το συγκεκριμένο παιδί (<http://en.wikipedia.org/>).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δείχνουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον σε κάθε έκκληση των μαθητών για βοήθεια, ακόμα κι αν αυτή περιορίζεται στην συζήτηση και στην κοινοποίηση του προβλήματος, μιας και η κατανόηση και η αίσθηση ότι έχουν συμμάχους στον αγώνα αυτό είναι σημαντική για κάθε παιδί που θυματοποιείται. Η άμεση προσέγγιση του παιδιού που επιτίθεται και η οργάνωση ενός προγράμματος παρέμβασης για την τροποποίηση της συμπεριφοράς του αυτής κρίνεται επίσης αναγκαία. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο παρέμβασης οφείλουν να ενταχθούν και να συμμετάσχουν και οι γονείς του παιδιού- θύματος, όσο και εκείνοι του παιδιού – θύτη, καθώς απαιτείται χρόνος και προσπάθεια εντός και εκτός του σχολείου. Τέλος, απαραίτητος είναι ο έλεγχος του παιδιού που υιοθετεί μια αποκλίνουσα συμπεριφορά εντός του σχολείου, αλλά και η διασφάλιση του παιδιού - θύματος καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του στο σχολείο (<http://en.wikipedia.org/>).

Πολλοί μελετητές (Olweus, 1993; Craig and Replar, 1999; Ross, 1998) συνοψίζουν τα παραπάνω στις ακόλουθες πρακτικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος εντός της σχολικής κοινότητας:

1. Γνωστοποίηση των περιστατικών στους ενηλίκους και εμπλοκή τους σε αυτά, με την παράλληλη όμως δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ μαθητών – γονέων και εκπαιδευτικών.
2. Παρακολούθηση σε μακροχρόνιο όλων των ατόμων που έχουν εμπλακεί ως θύτες ή θύματα σε περιστατικά 'εκφοβισμού – θυματοποίησης' και παροχή βοήθειας στα παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε να ελέγξουν τον θυμό τους και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.
3. Υιοθέτηση και διάδοση της άποψης (πχ. μέσω ομιλίας) ότι περιστατικά 'εκφοβισμού – θυματοποίησης' δεν είναι σε καμία περίπτωση αποδεκτά.
4. Ενίσχυση των επιτηρήσεων σε χώρους όπου παρατηρήθηκαν ανάλογα περιστατικά, αλλά και του αισθήματος της φροντίδας, του σεβασμού και της ασφάλειας.
5. Ένταξη στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την συνεργασία των μαθητών και ενισχύουν τις θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, αλλά και εμπλουτισμός του προγράμματος με δραστηριότητες που καλύπτουν διάφορα πεδία ενδιαφέροντος (Olweus, 1993; Craig and Replar, 1999; Ross, 1998).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι σε αρκετές από τις περιπτώσεις ενόπλων επιθέσεων μαθητών σε σχολεία, οι μαθητές που οργάνωσαν ή πραγματοποίησαν την επίθεση είχαν πέσει θύματα 'εκφοβισμού ή θυματοποίησης' στο ίδιο αυτό σχολείο. Μάλιστα σε σχετικές αναφορές τους υποστήριξαν ότι η πράξη τους αυτή ήταν μια διαμαρτυρία ενάντια στην αδράνεια της σχολικής κοινότητας και κυρίως των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα την θυματοποίησής τους (<http://en.wikipedia.org/>).

Αν και αρκετά ακραία, και μακρινά από την ελληνική πραγματικότητα, τα περιστατικά αυτά τονίζουν από τη δική τους σκοπιά την ανάγκη παρέμβασης στο χώρο του σχολείου και κα-

θιστούν απαραίτητη την κινητοποίηση για την καταστολή οποιασδήποτε αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

### **3.2.1. Μέτρα και προγράμματα στη Ευρώπη για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού-θυματοποίησης.**

#### **Το παράδειγμα της Σουηδίας**

Στη Σουηδία, η κυβέρνηση το 2004-06 κατάρτισε νόμους οι οποίοι υποχρεώνουν τις σχολικές αρχές να διαφυλάξουν απόλυτα ασφαλή περιβάλλοντα για τους μαθητές τους χωρίς διακρίσεις, εξοστρακισμούς και επεισόδια βίας. Το Υπουργείο Παιδείας διόρισε ένα κρατικό επίτροπο για τα παιδιά και τους μαθητές, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ισότητα στη μεταχείριση μεταξύ των μαθητών και για την παρακολούθηση της εφαρμογής του προαναφερθέντος νόμου. Ο επίτροπος εποπτεύει κατά πόσο ο Διευθυντής του σχολείου κάνει όλες τις απαραίτητες ενέργειες για να αποφευχθούν ή να αμβλυνθούν τα επεισόδια εκφοβισμού-θυματοποίησης, σεξουαλικής παρενόχλησης και διακρίσεων στο σχολείο. Η αδυναμία δράσης θεωρείται ότι προκαλεί νομικό αδίκημα απέναντι στον μαθητή-θύμα (Regeringens Utskottsberedning 2005/06: UbU4). Στη Σουηδία, λοιπόν, εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού-θυματοποίησης, τα συχνότερα εκ των οποίων είναι τα *'The Olweus Programme'*, *'The Pikas GB Method'* and *Ljungstroms Farstamodell* (Olweus, 1998; Pikas, 1998; Ljungstrom, 1989). Τα προγράμματα αυτά συστήνουν τη σύσταση ομάδας για την καταπολέμηση του εκφοβισμού-θυματοποίησης (anti-bullying team) οποία πριν από τη δράση της εκπαιδεύεται για βραχύχρονο διάστημα από τους ειδικούς. Η Σουηδή ψυχολόγος Arne Forsman από το Department of Educational Sciences, Luleå University of Technology Institutions, στην εργασία της με θέμα *'Schools Texts about Peer Bullying'* προτείνει επίσης ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους παρέχει μία καλύτερη θεωρητική γνώση πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων (Cullberg, 1972; Einarsen, Raknes, Mathiesen & Hellesøy, 1998; Utas-Carlsson, 2002,) προσωπικότητας, κοινωνικής θεωρίας και κοινωνικής ανάπτυξης (Pervin & John, 1997; Hare, 1993; Byron & Byron, 2003), δεξιοτήτων να ανταπεξέλθει κανείς σε αντίξοες καταστάσεις (Lazarus & Folkman, 1984) και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (<http://www.aare.edu.au/06pap/for06412.pdf>). Επιπλέον στην εργασία της 'FOR06412: The work against peer bullying' περιγράφει το 'ArctiChildren Project', ένα πρόγραμμα δράσης κατά του εκφοβισμού-θυματοποίησης που εφαρμόστηκε σε δύο σχολεία της Σουηδίας εκ των οποίων το ένα ήταν τοπικό, την περίοδο 2004-06. Στο πρόγραμμά αυτό, μία εκπαιδευτική σύμβουλος υποστήριξε την οργάνωση και τις δραστηριότητες ομάδων δράσης για την καταπολέμηση του εκφοβισμού-θυματοποίησης στα σχολεία και παρείχε γνώσεις και επιμόρφωση σε ομάδες μαθητών, ομάδες γονέων καθώς και στο προσωπικό του σχολείου.

### **Το παράδειγμα της Σκωτίας**

Το Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου το 1999 ίδρυσε ένα δίκτυο για την καταπολέμηση του εκφοβισμού-θυματοποίησης στα σχολεία (anti-bullying network) το οποίο διευρύνθηκε πρόσφατα (Οκτώβριο του 2007) λόγω της μεγάλης ζήτησης και λειτουργεί σήμερα ως ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός προσφέροντας υψηλής ποιότητας υπηρεσίες στα σχολεία. Οι στόχοι του είναι: α) η υποστήριξη αντισταθμιστικών μέτρων κατά του εκφοβισμού-θυματοποίησης μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, β) η λειτουργία ιστοσελίδας η οποία παρέχει πληροφορίες γύρω από το φαινόμενο του εκφοβισμού-θυματοποίησης και τις τεχνικές αντιμετώπισής του από τους μαθητές, γ) η έρευνα και η ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για την άμβλυνση του φαινομένου, δ) η λειτουργία υπηρεσίας η οποία παρέχει εκπαίδευση, δημοσιεύματα και συμβουλευτικές υπηρεσίες στον τομέα αυτό.

### **3.3. Μέτρα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.**

Για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων σε συζήτηση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο η Μπατζελή (<http://www.europarl.europa.eu/>) πρότεινε τα ακόλουθα μέτρα:

1. Τη σύσταση ευρωπαϊκού παρατηρητηρίου για την παραβατικότητα των ανηλίκων, το οποίο θα βασίζεται στη λειτουργία των εθνικών παρατηρητηρίων.
2. Τη δημιουργία μιας Ευρωπαϊκής τηλεφωνικής γραμμής άμεσης βοήθειας στα παιδιά.
3. Την παρουσίαση βασικών πολιτικών που πρέπει να εστιαστούν άμεσα: αφενός στη διεύρυνση της ενημέρωσης και στην προώθηση της ένταξης δράσεων σχετικά με την πολιτική της πρόληψης και ενσωμάτωσης στα ήδη υπάρχοντα κοινοτικά προγράμματα. Αφετέρου, στη δημοσίευση μελέτης σε συνεργασία με δίκτυο εθνικών εμπειρογνομόνων με απώτερο σκοπό την έκδοση ανακοίνωσης της Επιτροπής και την εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος πλαισίου για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας, πρόγραμμα το οποίο θα χρηματοδοτείται και από νέο Κοινοτικό κονδύλι του προϋπολογισμού.
4. Μεταξύ των βασικών δράσεων του προγράμματος μπορούν να περιλαμβάνονται δράσεις που αφορούν τη διεύρυνση των βέλτιστων πρακτικών πρόληψης, τη μέτρηση και ανάλυση των εξελιγμένων συστημάτων μεταχείρισης των ανηλίκων δρασιών – όπως αυτό της restorative justice- την ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού προτύπου για την ενσωμάτωση και κοινωνική πρόνοια των νέων ανηλίκων και παραβατών και κυρίως τη δικτύωση των αρμοδίων υπηρεσιών σε επίπεδο τοπικής και περιφερειακής αυτοδιοίκησης.

## **Β. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **1. Σύστημα επικοινωνίας και συντονισμού του έργου**

Η καταγραφή των δεδομένων από τα μέλη της ομάδας σύμφωνα με την αρμοδιότητα που έχουν αναλάβει σε αυτό αποτελεί πάγια τακτική για την εκπόνηση της μελέτης μας. Πλήρης καταγραφή δεδομένων και συνεχής βελτίωση των δεδομένων με συναντήσεις της ομάδας σε τακτά χρονικά διαστήματα θα διασφαλίσουν τη ροή της πληροφορίας και θα ενδυναμώσουν τον έλεγχο της κάθε φάσης μελέτης. Σε αυτή τη βάση θα διαχειριστούμε το κόστος, τον προγραμματισμό και τα αποτελέσματα σε όλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής της έρευνας.

### **2. Εκτίμηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας**

Σύμφωνα με την εκτίμηση της παρούσας κατάστασης που διερευνήσαμε σε σχέση με το θέμα που μας απασχολεί βρήκαμε στοιχεία για δράσεις σχετικά με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία τις οποίες έχουν αναλάβει επίσημοι φορείς και θα παρουσιάσουμε εκτενώς στην τελική μελέτη. Φροντίσαμε μάλιστα η δική μας έρευνα να συμπληρώνει και να απευθύνεται σε ανάγκες του εκπαιδευτικού χώρου που δεν έχουν τύχει κατά τη γνώμη μας της απαραίτητης προσοχής.

Υπενθυμίζεται, πάντως, ότι το πρόβλημα της σχολικής βίας (bullying) απασχολεί έντονα την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας η οποία ήδη από την ανάληψη των καθηκόντων της, όπως έχει αναφερθεί και προηγούμενα (βλ. σχετικό Δελτίο Τύπου της 6<sup>ης</sup> Ιουνίου 2006), έχει προχωρήσει στις ακόλουθες ενέργειες:

1. Με απόφαση της Υπουργού Παιδείας Κας Μαριέττας Γιαννάκου το σχολικό έτος 2005 – 6 αποσπάρθηκαν εκπαιδευτικοί με επιστημονική εξειδίκευση και επάρκεια (διδακτορικές διατριβές και μελέτες σε θέματα ψυχικής υγείας, διαπροσωπικών σχέσεων κ.λ.π.), προκειμένου να στελεχώσουν τους 15 Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων, που υπολειπορούσαν χωρίς την αναγκαία και προβλεπόμενη επιστημονική στελέχωση. Παράλληλα, επεκτάθηκαν οι αρμοδιότητες των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, έτσι ώστε να παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
2. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Υγείας και Οικονομικών, προωθήθηκε η ίδρυση 43 νέων Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, έτσι ώστε να υπάρχει σε κάθε Νομό της χώρας τουλάχιστον ένας σταθμός.

3. Σε ό,τι αφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης μαθητών και εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας, διαπροσωπικών σχέσεων κ.λ.π., υλοποιήθηκε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος μία σειρά προγραμμάτων που αφορούσαν στις εξής θεματικές ενότητες:
  - α) 54 Προγράμματα ψυχικής υγείας και διαπροσωπικών σχέσεων, τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε ολόκληρη την Επικράτεια με την σύμπραξη τουλάχιστον 8 σχολείων ανά πρόγραμμα. Στα ανωτέρω προγράμματα συμμετείχαν πλέον των 400 σχολείων.
  - β) Με ευθύνη των Υπευθύνων Αγωγής Υγείας σε κάθε νομό της Επικράτειας, πραγματοποιήθηκαν περί τις 10.000 Προγράμματα ψυχικής υγείας και διαπροσωπικών σχέσεων σε σχολεία της ευθύνης τους.
4. Παράλληλα προς τις ανωτέρω δράσεις, το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, φορέας εποπτευόμενος από το Υπουργείο Παιδείας, πραγματοποίησε 61 πιλοτικά προγράμματα με συμπράξεις σχολείων και άλλων κοινωνικών φορέων, με θέμα: «διαπροσωπικές σχέσεις – ψυχική υγεία». Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών, 209 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά. Επίσης σε ένα άλλο πεδίο προγραμμάτων που υλοποιεί το Ε.Ι.Ν., με θέμα: «προγράμματα ενίσχυσης πρωτοβουλιών» και αφορούν επίσης θέματα σχετικά με την ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων, έχουν δραστηριοποιηθεί 1263 σχολεία.
5. Τέλος, το καλοκαίρι του 2005 στο πλαίσιο του προγράμματος αγωγής υγείας το οποίο υλοποιεί το Ε.Ι.Ν., πραγματοποιήθηκαν τρία επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 80 ωρών για εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλα 2 διάρκειας 240 ωρών στην Αθήνα και στο Κιλκίς. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Ε.Ι.Ν. τα τελευταία δύο έτη, πραγματοποιεί τακτικά σεμινάρια και διημερίδες για τους Υπευθύνους Αγωγής Υγείας.
6. Ιδιαίτερη είναι και η συνδρομή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, φορέα εποπτευόμενου από το Υπουργείο Παιδείας, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποίησε κατά την περίοδο Νοέμβριος 2005 – Απρίλιος 2006 ταχύρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Σκοπός του προγράμματος ήταν να εμπλουτίσουν οι συμμετέχοντες 5.000 εκπαιδευτικοί τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν τις μεθόδους και πρακτικές τους, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στη διαχείριση τέτοιων προβλημάτων.  
Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε:



- Στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της βίας στο σχολικό περιβάλλον.
- Στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, άγχους και θυμού.
- Στον εντοπισμό των παραγόντων που προάγουν τη βία και την δημιουργία κρίσεων στο σχολείο.
- Στην εδραίωση θετικού ψυχολογικού κλίματος που συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στη δημιουργία συνεργατικού πνεύματος στη σχολική τάξη.
- Στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου και στους τρόπους στήριξης των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές.
- Στη διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών (θυμός, φόβος, φθόνος).
- Στην εφαρμογή στρατηγικών τροποποίησης της συμπεριφοράς.

### 3. Το περιβάλλον του έργου

Το περιβάλλον του έργου συνιστούν επιμέρους περιβάλλοντα (Milieus) της κοινωνική δομής και οργάνωσης, όπως:

α. Διοίκηση Εκπαίδευσης.

β. Σχολείο: διεύθυνση, σύλλογοι εκπαιδευτικών, σύλλογοι γονέων, κουλτούρα του σχολείου για το αντικείμενο της έρευνας (είδη αποκλίνουσας συμπεριφοράς, παιδαγωγικές μέθοδοι αντιμετώπισης, στρατηγικές, αποφάσεις, μέτρα, τιμωρίες, ποινές).

γ. ΠΕΚ: προγράμματα επιμόρφωσης στο αντικείμενο.

δ. Εκπαιδευτικοί: αντιλήψεις, στάσεις, παιδαγωγικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές κτλ. αντιμετώπισης.

ε. Μαθητές: αντιλήψεις, στάσεις, συμμετοχή σε αποκλίνουσες συμπεριφορές (δράστες, αποδέκτες, αμφότερα).

ζ. Γονείς: εμπλοκή της οικογένειας (παιδί δράστης, αποδέκτης, αμφότερα).

η. Κοινότητα: υπηρεσίες, θεσμοί (π.χ. ινστιτούτα νεότητας).

## Γ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### **Συνοπτική εικόνα της εφαρμογής της έρευνας**

Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και στις συμπεριφορές των μαθητών.

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλαμβάνει τις ενέργειες- δράσεις που έχουμε συμπεριλάβει στην πρότασή μας, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της προκήρυξης του ΟΕΠΕΚ.

### **Φάση πρώτη: Προετοιμασία-εκπόνηση έρευνας**

Διερευνήσαμε και καταγράψαμε την υφιστάμενη κατάσταση στα γενικά σχολεία της Α/βάθμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, ΤΕΕ) όσον αφορά τα φαινόμενα αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και τους τρόπους ή τις μεθόδους, τις στρατηγικές, τις τεχνικές και τα μέσα που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπισή τους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαχείριση ακραίων φαινομένων αποκλίνουσας συμπεριφοράς (ή κρίσεων) στα σχολεία. Για την καταγραφή των ανωτέρω διαμορφώσαμε κατάλληλο εργαλείο συλλογής των δεδομένων (ερωτηματολόγιο / συνέντευξη), το οποίο συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία που υπηρετούν. Οι γεωγραφικές περιοχές στις οποίες απευθυνόμαστε για συλλογή πληροφοριών σχετικά με το θέμα μας είναι αντιπροσωπευτικές για όλη την ελληνική επικράτεια (Κεντρική Μακεδονία, Δυτική Μακεδονία, Ήπειρος, Αττική, Πελοπόννησος και νησιά του Αιγαίου).

Επιχειρήσαμε, επίσης, τη συλλογή δεδομένων από ποσοτικά επαρκές δείγμα εκπαιδευτικών, ώστε με έναν μεγάλο αριθμό ερωτηματολογίων να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα ποσοτικά και ποιοτικά. Από κοινωνικής πλευράς το προβλεπόμενο δείγμα καλύπτει όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πληθυσμιακό χάρτη των εκπαιδευτικών της χώρας. Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας, διαμορφώθηκε μέσα από τεχνικές δοκιμαστικής έρευνας (περιορισμένη σε έκταση δοκιμασία, συνέντευξη), ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας κατά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώξαμε να δώσουμε στον σχεδιασμό του ερευνητικού αυτού προγράμματος μια σαφή άποψη του περιεχομένου της έρευνας σχετικά με τις αποκλίσεις στη συμπεριφορά και τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία, όπως τις βιώνουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία. (βλ. Ερωτηματολόγιο, στο Παράρτημα)

### **Φάση δεύτερη: Αξιολόγηση δεδομένων**

Από την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, στρατηγικών και μέσων που χρησιμοποιούν

οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς και τη διαχείριση των κρίσεων συμπεριφοράς στα σχολεία.

Στην αξιολόγηση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε το σύστημα επεξεργασίας δεδομένων SPSS.

Στόχος μας στη δράση αυτή ήταν να αποτυπώσουμε τις αντικειμενικές συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία και να έλθουν στην επιφάνεια οι πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες ανακύπτουν στην καθημερινή διδακτική πράξη και τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας. Επίσης, με βάση τη διερεύνηση της αντίστοιχης κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών, συγκρίνουμε την ελληνική πραγματικότητα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που καταγράφονται στην έρευνά μας με αντίστοιχα δεδομένα, μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές που εφαρμόζονται στα αντίστοιχα ευρωπαϊκά σχολεία.

### **Φάση τρίτη: Συγκριτική μελέτη των πορισμάτων μας με βάση την ευρωπαϊκής εμπειρίας**

#### **Διερεύνηση, ανάλυση και αξιοποίηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας στον τομέα της αντιμετώπισης μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς.**

Είναι αποδεδειγμένο ότι παρόμοια φαινόμενα συμπεριφοράς εμφανίζουν έξαρση τα τελευταία χρόνια σχεδόν σε όλες της χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης, ιδιαίτερα στην Αγγλία και τη Γερμανία. Για τη μελέτη των φαινομένων αποκλίνουσας συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία και αρθρογραφία στα επιστημονικά περιοδικά καθώς και πλούσια ειδησεογραφία στον ευρωπαϊκό τύπο. Στόχος της δράσης αυτής είναι αφενός η διαμόρφωση μιας εικόνας των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στα αντίστοιχα σχολεία της Ευρώπης και αφετέρου η αποτύπωση της ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης σε σχέση με την ελληνική επιμόρφωση. Περισσότερο λεπτομερή στοιχεία προαναφέρθηκαν ήδη στην περιγραφή του φαινομένου στην αρχή της παρούσας μελέτης.

#### **Φάση τέταρτη: Εξαγωγή συμπερασμάτων**

Μέσα από την εμπειρισταωμένη ανάλυση και μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για τη σύνταξη μιας ολοκληρωμένης πρότασης για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (In the service training) των εκπαιδευτικών περιοδικού τύπου με τις διάφορες παραλλαγές της: ταχύρρυθμη, ενδοσχολική, μακρόχρονη, εξ αποστάσεως κλπ.

#### **Φάση πέμπτη: Βελτίωση της πρότασης**

Πριν την οριστική καταγραφή της συνολικής μελέτης, η πρόταση θα παρουσιασθεί στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος, στα σχολεία τους, ώστε να υπάρξει δυνατότητα ανατροφοδότησης και βελτιώσεων. Στη συνέχεια η συνολική μελέτη βελτιωμένη θα ανακοινωθεί σε ανάλογη ανοικτή διοργάνωση (π.χ. ημερίδα στο ΠΕΚ ή στο Πανεπιστήμιο) σε ευρύτερο κύκλο

μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας: εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, γονείς, προϊσταμένους και στελέχη της σχολικής διοίκησης, των ΚΔΑΥ, των ΠΕΚ και άλλων φορέων.

### **Φάση έκτη: Παρουσίαση της τελικής μελέτης**

Τελευταία κατά σειρά δράση είναι η εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης, με την οποία θα προτείνουμε ένα πλήρες σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν τον χειρισμό των διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.,

Για την επιτυχή υλοποίηση των ανωτέρω δράσεων συνέβαλε αποφασιστικά η ενεργός συμβολή όλων των μελών της ομάδας έργου. Μέσω της ηλεκτρονικής και διαπροσωπικής μας επικοινωνίας, κυρίως, όμως, στις τακτικές συναντήσεις μας, ο καθένας συνέβαλε άμεσα, ενεργά και αποτελεσματικά καταρχήν στον σχεδιασμό των δράσεων και τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων - μέσων καθώς επίσης και στα επόμενα στάδια της συλλογής, καταγραφής και επεξεργασίας των δεδομένων.

## **1. Προετοιμασία-εκπόνηση της έρευνας (πρώτη φάση)**

### **1.1. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας**

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, ο σκοπός της έρευνας επιμερίζεται στους εξής στόχους:

α. Να καταγραφούν αντικειμενικά οι αποκλίνουσες συμπεριφορές και οι κρίσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας σε σύγκριση με τις επικρατούσες συνθήκες στις χώρες της Ευρώπης, όπως αυτές απεικονίζονται στη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία.

β. Να διερευνηθούν οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι μέθοδοι, οι στρατηγικές, οι τεχνικές και τα μέσα που εφαρμόζουν κατά την αντιμετώπιση των τύπων μη επιθυμητής, αποκλίνουσας ή και παραβατικής συμπεριφοράς καθώς και κρίσεων συμπεριφοράς στην καθημερινή τους απασχόληση στα σχολεία.

γ. Να διαπιστωθούν οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (απόκτηση και χειρισμός γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, χρήση υποδομών) στην καθημερινή τους απασχόληση στα σχολεία, όσον αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση αποκλίνουσών συμπεριφορών και κρίσεων.

δ. Να συνταχθεί μία ολοκληρωμένη μελέτη με την οποία θα καταγράφεται κατά το δυνατόν με αντικειμενικότητα η υφιστάμενη κατάσταση του προβλήματος και συνάμα να προκύπτει από αυτή μια συνολική πρόταση που θα αφορά στον μελλοντικό σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο επιστημονικό ζήτημα και ταυτόχρονα οξύ εκπαιδευτικό πρόβλημα.

Βασική ερευνητική υπόθεση, όπως αυτή προέκυψε από την επιστημονική διερεύνηση των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω των καταγραφών στην ελληνική και τη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, και ως έναν βαθμό στην καθημερινή αρθρογραφία, είναι ότι τα φαινόμενα αποκλινουσών, μη επιθυμητών ή και παραβατικών συμπεριφορών καθώς και κρίσεων συνεχώς εντείνονται δημιουργώντας ένα οξύ εκπαιδευτικό πρόβλημα, το οποίο οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Οι συχνότητες και τα είδη αποκλινουσών ή παραβατικών συμπεριφορών παιδιών και εφήβων που καταγράφονται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας και οι καταστάσεις που επικρατούν σε αυτά δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτές των αντίστοιχων βαθμίδων της Εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών, δυσχεραίνουν όμως σημαντικά το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών.

## 1.2. Διεξαγωγή της έρευνας

Το σχέδιο υλοποίησης της έρευνας προέβλεπε τη διεξαγωγή δοκιμαστικής έρευνας (προέρευνας, pilot study) σε δύο φάσεις, πριν από τη γενική εφαρμογή της έρευνας. Ο σκοπός της εφαρμογής δοκιμαστικής έρευνας ήταν να δοθούν κάποιες απαντήσεις στα εξής ζητήματα:

1. Να διαπιστωθούν ελλείψεις, αδυναμίες και οι δυσκολίες κατά την εφαρμογή της έρευνας.
2. Να υπολογιστεί ο χρόνος που απαιτούσε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συλλογής των δεδομένων.
3. Να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του ερευνητικού μέσου της έρευνας.
4. Να εκτιμηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία, τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων τύπου της κλίμακας Likert, το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και αναφερόταν στις γνώσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση των μη επιθυμητών ή παραβατικών συμπεριφορών και των κρίσεων στο σχολείο. Δεν συμπεριλάβαμε σε αυτό ανοικτές ερωτήσεις - εκτός από την τυπική ερώτηση «άλλο» στο τέλος ενός καταλόγου δηλώσεων ή υποερωτήσεων - για να αποφύγουμε τη συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών και ένεκα του ότι η δομή του ερωτηματολογίου απαιτούσε την απάντηση σε μεγάλο αριθμό δηλώσεων.

Αρχικά, χορηγήσαμε σε 30 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένα σχέδιο διευρυμένου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε περισσότερες από 40 ερωτήσεις. Με βάση τα δεδομένα που καταγράψαμε στην πρώτη αυτή δοκιμαστική έρευνα και αφορούσαν τη δυσκολία κατανόησης των ερωτήσεων και τη πιστότητα της καταγραφής των

πραγματικών συνθηκών που βιώνουν οι εκπαιδευτική στην καθημερινή τους απασχόληση στο σχολείο, βελτιώσαμε τη λεκτική διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων του αρχικού ερωτηματολογίου και περιορίσαμε τον αριθμό των ερωτήσεων σε 32. Κατόπιν αυτών πραγματοποιήσαμε δεύτερη δοκιμαστική έρευνα με τη νέα μορφή του ερωτηματολογίου σε 20 εκπαιδευτικούς και διαπιστώσαμε με αυτή την καλή λειτουργικότητα και την αξιοπιστία του ερευνητικού μέσου.

Η τελική δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει πέντε θεματικές ενότητες:

- I. Δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού,
- II. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών, (διαπροσωπικές σχέσεις, μη επιθυμητή συμπεριφορά, αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές),
- III. Αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού,
- IV. Μέθοδοι, στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης ή ελέγχου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς,
- V. Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ετοιμότητα - αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών.

Η ενότητα που αφορούσε ζητήματα σχετικά με τη λειτουργία του σχολικού προγράμματος εξαιρέθηκε κατά τη δοκιμαστική έρευνα για λόγους οικονομίας (βλ. παράρτημα). Οι ερωτήσεις ήταν κλειστές, όπως αναφέραμε πιο πάνω. Σε πέντε ερωτήσεις έπρεπε να σημειώσουν με Χ τις προτάσεις με τις οποίες συμφωνούσαν. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες καλούνταν είτε να επιλέξουν (σε έξι ερωτήσεις) μια ως τρεις προτιμώμενες απαντήσεις από έναν αριθμό επιλογών, είτε να δηλώσουν σε ποιο βαθμό συμβαίνει συχνά αυτό που δηλώνει η πρόταση σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων, που εκτείνονταν από το 1 = σπάνια, μέχρι το 5 = καθημερινά ή αν συμφωνούσαν με τη συγκεκριμένη πρόταση σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων, που εκτείνονταν από το 1 = καθόλου, μέχρι το 5 = πάρα πολύ.

Μετά την ολοκλήρωση της δοκιμαστικής έρευνας προχωρήσαμε στη γενικευμένη εφαρμογή της έρευνας. Πρόθεσή μας ήταν να επεκταθεί η έρευνα, όπως είχαμε αρχικά σχεδιάσει, σε έναν ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών κατά το δυνατόν από περισσότερες περιοχές της χώρας, ώστε να εξασφαλίσουμε μια ικανοποιητική αντιπροσώπευση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στην έρευνα και να διαμορφώσουμε μια περισσότερο αντιπροσωπευτική εικόνα των αναγκών και των δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά στα σχολεία, τόσο στα αστικά κέντρα όσο και στην επαρχία, κατά την αντιμετώπιση τύπων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων.

Οι περιοχές της χώρας, στις οποίες επεκτάθηκε η έρευνα, παρουσιάζονται στον πίνακα 1.1. Διανείμαμε περίπου 450 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα οποία επιστράφηκαν περίπου 340. Μετά την αξιολόγηση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων με βασικά κριτήρια την πληρότητα και την ορθότητά τους, συμπεριλάβαμε τελικά στην έρευνα 326 έγκυρα ερωτηματολόγια.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συναντήσαμε σχετική δυσχέρεια στη διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, αν και η διαδικασία της απάντησης στις ερωτήσεις κυμαινόταν

μεταξύ 25 και 40 λεπτών. Ιδιαίτερα, όσοι εκπαιδευτικοί πήραν τα ερωτηματολόγια για να τα συμπληρώσουν στο σπίτι καθυστερούσαν να τα επιστρέψουν. Σε αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι η περίοδος στην οποία έγινε η διανομή των ερωτηματολογίων (Νοέμβριος και αρχές Δεκεμβρίου του 2007) δεν ήταν ευνοϊκή λόγω των καταλήψεων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό δυσχέραινε την επικοινωνία μας με τους εκπαιδευτικούς και την πρόληψη λαθών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

## **2. Αξιολόγηση των Δεδομένων (δεύτερη φάση)**

### **Θεματική ενότητα 1. Δημογραφικά στοιχεία**

*[Αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων 1-8]*

#### **1.1. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί**

Οι 326 εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα υπηρετούσαν στους Νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Πιερίας, Ημαθίας, Χαλκιδικής, Πέλλας, Σερρών, Φλώρινας, Καστοριάς, Κοζάνης, Λάρισας, Τρικάλων, Ιωαννίνων, Πρέβεζας, Άρτας, Κέρκυρας, Κορίνθου, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας, Βοιωτίας, Αργολίδος, Αχαΐας, Εύβοιας, Χίου, Λέσβου (13 συμμετέχοντες δεν ανέφεραν τον τόπο εργασίας τους) (Πίνακας 1.1).

Ως προς το φύλο το δείγμα αποτελούνταν από 218 (66,9%) γυναίκες και 97 (29,8%) άνδρες (11 συμμετέχοντες δεν ανέφεραν το φύλο τους). Αναφορικά με την ηλικία 23 (7,1%) εκπαιδευτικοί ήταν ηλικίας 23-30 ετών, 111 (34%) ήταν 31-40 ετών, 134 (41,1%) ήταν 41-50 ετών, 39 (12%) ήταν 51-60 ετών και 3 (0,9%) ήταν άνω των 60 (16 δεν απάντησαν) (Πίνακας 1.2 και 1.3).

Από τους συμμετέχοντες οι 157 (48,2%) ήταν δάσκαλοι, οι 43 (13,2%) ήταν νηπιαγωγοί, οι 105 (32,2%) ήταν καθηγητές, και οι 15 (4,6%) ειδικότητες (6 συμμετέχοντες δε δήλωσαν το επάγγελμά τους). Οι 186 (57%) από τους εκπαιδευτικούς αυτούς υπηρετούσαν στην Α/θμια εκπαίδευση και οι 110 (33,8%) στη Β/θμια Εκπαίδευση (30 συμμετέχοντες δε δήλωσαν που υπηρετούν). Πιο συγκεκριμένα, στην Α/θμια Εκπαίδευση υπηρετούσαν 136 δάσκαλοι (41,7%) σε δημοτικό σχολείο και 7 δάσκαλοι (2,1%) σε ειδικό δημοτικό σχολείο, και 43 (13,2%) σε νηπιαγωγείο. Στη Β/θμια Εκπαίδευση οι 44 (13,5%) σε Γυμνάσιο, οι 52 (16%) σε Λύκειο, οι 6 (1,8%) σε ΕΕΕΕΚ, οι 2 (0,6%) σε ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, οι 5 (1,5%) σε Μουσικό Σχολείο και ένας (0,3%) σε ΙΕΚ. Από το δείγμα μόνο οι 15 εκπαιδευτικοί (4,5%) υπηρετούσε σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Πίνακας 1.4).

Σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας 39 εκπαιδευτικοί (12%) είχαν προϋπηρεσία 1-5 χρόνια, 61 (18,7%) 6-10 χρόνια, 68 (20,9%) 11-15 χρόνια, 37 (11,3%) 16-20 χρόνια, 57 (17,5%) 21-25 χρόνια, και 52 (16%) πάνω από 25 χρόνια προϋπηρεσία (12 δεν απάντησαν) (Πίνακας 1.5).

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου ΑΕΙ τετραετούς φοίτησης 203 (62,3%), 2 (0,6%) μονοετούς φοίτησης, 19

(5,8%) διετούς φοίτησης, οι 99 (30,4%) είχαν εξομοίωση (3 δεν απάντησαν). Από το σύνολο των συμμετεχόντων ένα μικρό ποσοστό ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (37 άτομα, 11,3%), ή διδακτορικού τίτλου (9 άτομα, 3,4%). Όσον αφορά στην επιμόρφωση, από τους 326 εκπαιδευτικούς οι 105 (32,2%) είχαν φοιτήσει σε Διδασκαλείο, οι 7 (2,1%) ΣΕΛΔΕ, οι 17 (5,2%) ΣΕΛΜΕ, οι 143 (43,9%) είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σε ΠΕΚ και οι 189 (58%) είχαν παρακολουθήσει άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια (Πίνακες 1.6 έως 1.13). Συγκριτικά:

- 1 άτομο έχει ταυτόχρονα επιμόρφωση στο Διδασκαλείο, ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ και Σεμινάρια.
- 35 άτομα έχουν ταυτόχρονα επιμόρφωση στο Διδασκαλείο, στα ΠΕΚ και σε Σεμινάρια.
- 50 άτομα έχουν ταυτόχρονα επιμόρφωση στο Διδασκαλείο και στα ΠΕΚ.
- 55 άτομα έχουν ταυτόχρονα επιμόρφωση στο Διδασκαλείο και σε Σεμινάρια.
- 109 άτομα έχουν ταυτόχρονα επιμόρφωση στα ΠΕΚ και σε Σεμινάρια

Από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι έχουν επιμόρφωση στα ΠΕΚ:

- 50 άτομα έχουν επιμόρφωση στο Διδασκαλείο
- 4 άτομα έχουν επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ
- 9 άτομα έχουν επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ
- 109 άτομα έχουν επιμόρφωση σε Σεμινάρια

## **Θεματική ενότητα 2. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών**

*[Αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων 9-14]*

Σ' αυτό το τμήμα της μελέτης θα παρουσιαστεί για κάθε ερώτηση η περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσε το σύνολο των εκπαιδευτικών. Σε κάθε ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται σε πίνακες κατά φθίνουσα σειρά. Οι ερωτήσεις παρουσιάζονται σε θεματικές ενότητες σύμφωνα με τη δομή του ερωτηματολογίου.

### **2.1. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών**

Η 2<sup>η</sup> ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στους τύπους της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών, οι οποίοι διακρίνονται σε τρεις ομάδες: διαπροσωπικές σχέσεις, μη επιθυμητή συμπεριφορά, αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έπρεπε αρχικά να σημειώσουν με Χ σε έναν πίνακα τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών που συναντούν συχνά στο σχολείο ή δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Κατόπιν έπρεπε να σημειώσουν με σειρά προτεραιότητας τρεις από τις ανωτέρω αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντούν συχνά στο σχολείο ή δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά.

Όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις οι εκπαιδευτικοί (βλ. Πίνακα 2.1) επέλεξαν πιο συχνά τη συμπεριφορά «είναι ανήσυχος, υπερδραστήριο, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ» και να «επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων» και να «τσακώνεται



συχνά με τα άλλα παιδιά ή να κάνει τον νταή». Δευτερευόντως επέλεξαν τις εκρήξεις θυμού, την αδυναμία αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές λόγω της συμπεριφοράς του, την άρνηση να μοιραστεί πράγματα ή να επιτρέψει σε άλλους να συμμετέχουν. Καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν όσες προτάσεις τους εξέφραζαν οι τιμές στον πίνακα 1 δεν συμποούνται στο 326 (αριθμός συμμετεχόντων) και στο 100%.

**Πίνακας 2.1: Αποκλίνουσες συμπεριφορές στις διαπροσωπικές σχέσεις**

<b>Αποκλίνουσες Συμπεριφορές – διαπροσωπικές σχέσεις</b>	<b>Αριθμός ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά</b>	<b>(%) ποσοστό</b>
Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ.	270	82.8
Επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.	240	73.6
Τσακώνεται συχνά με τα άλλα παιδιά ή κάνει τον νταή	200	61.3
Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού	159	47.9
Προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, αλλά δεν γίνεται αποδεκτός από αυτούς εξαιτίας της συμπεριφοράς του.	137	42
Αρνείται να μοιραστεί πράγματα με άλλους ή να επιτρέψει σε άλλους να συμμετέχουν.	119	36.5
Κάνει υποτιμητικά σχόλια ή ακατάλληλες χειρονομίες στους συμμαθητές και τους δασκάλους.	105	32.2
Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους.	94	28.8
Χρησιμοποιεί ακατάλληλες σωματικές ή λεκτικές αντιδράσεις στους συμμαθητές ή τους δασκάλους στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει μαζί τους.	94	28.8
Τραυματίζει σωματικά τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.	92	28.2
Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους.	92	28.2
Νιώθει συχνά δυστυχισμένος ή αποθαρρημένος ή κλαίει	92	28.2
Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του.	90	27.6
Κάνει υποτιμητικές ή επικριτικές παρατηρήσεις στους άλλους ανθρώπους.	85	26.1
Αντιδρά ακατάλληλα στον εποικοδομητικό διάλογο ή	75	23

στα σχόλια των άλλων.		
Απορρίπτει το έργο των άλλων στη σχολική τάξη	71	21.8
Δεν αναγνωρίζει ή δεν ανταποκρίνεται κατάλληλα στις μη λεκτικές - κινητικές εκφράσεις, (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και του σώματος) και στις κοινωνικές καταστάσεις.	63	19.3
Αδιαφορεί για τα αισθήματα των άλλων	59	18.1
Αντιδρά ακατάλληλα, όταν πρόκειται να αναγνωρίσει ή να επαινέσει τους συμμαθητές και τους δασκάλους.	36	11

Κατόπιν ζητήθηκε να επιλέξουν από τις προαναφερόμενες συμπεριφορές τις τρεις με σειρά προτεραιότητας που συναντούν πιο συχνά στους μαθητές του σχολείου ή δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν. Στον Πίνακα 2.2 δίνονται αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης που επέλεξαν είτε ως 1<sup>η</sup>, είτε ως 2<sup>η</sup> είτε ως 3<sup>η</sup> επιλογή οι τρεις με το μεγαλύτερο ποσοστό και με το βαθμό σημαντικότητας.

**Πίνακας 2.2: Σειρά προτεραιότητας των αποκλινουσών συμπεριφορών**

<b>Αποκλίνουσες συμπεριφορές – διαπροσωπικές σχέσεις</b>	<b>Ποσοστό % συχνότητας επιλογής</b>	<b>Βαθμός σημαντικότητας</b>
Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ.	55.2	130.6
Επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.	40.2	89.6
Τσακώνεται συχνά με τα άλλα παιδιά ή κάνει τον νταή	36.5	64.8

Όπως διαφαίνεται συγκριτικά στους πίνακες 2.1 και 2.2 (συμφωνούν απόλυτα και σε επίπεδο συχνότητας και σε επίπεδο σημαντικότητας), οι αποκλίνουσες συμπεριφορές σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων που συναντούν συχνά στο σχολείο και δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι:

1<sup>η</sup> «είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ»

2<sup>η</sup> «επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων»

3<sup>η</sup> «τσακώνεται συχνά με τα άλλα παιδιά ή κάνει τον νταή»

Αναφορικά με την 3<sup>η</sup> προτίμηση μόνο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και στους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας ( $F= 7.269$ ,  $p<0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $t= 3.982$ ,  $df=252$ ,  $p<0.01$ ).

Όσον αφορά στην μη επιθυμητή συμπεριφορά (βλ. Πίνακα 2.3) οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν πιο συχνά ότι «διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης», «δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης» και «μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια». Δευτερευόντως επέλεξαν «ενοχλεί συνεχώς τους συμμαθητές του, ενώ αυτοί δουλεύουν», «ενεργεί παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο» και «προκαλεί ακατάλληλους θορύβους». Καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν όσες προτάσεις τους εξέφραζαν οι τιμές στον πίνακα 2.3 δεν συμποσούνται στο 326 (αριθμός συμμετεχόντων) και στο 100%.

**Πίνακας 2.3: Αποκλίνουσες συμπεριφορές – μη επιθυμητή συμπεριφορά**

Αποκλίνουσες Συμπεριφορές – μη επιθυμητή συμπεριφορά	Αριθμός ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά	(%) ποσοστό
Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης	229	70.2
Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.	208	63.8
Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια.	191	58.6
Ενοχλεί συνεχώς τους συμμαθητές του, ενώ αυτοί δουλεύουν	179	54.9
Ενεργεί παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.	168	51.5
Προκαλεί ακατάλληλους θορύβους.	146	44.8
Αδυνατεί να συμμετάσχει λεκτικά ή ενεργά σε ομαδικές δράσεις ή καταστάσεις.	141	43.3
Εμφανίζει συμπεριφορές αποστασιοποιημένες από καθήκοντα (π.χ. στρέφει το βλέμμα μακριά από το καθήκον / την άσκηση, αποφεύγει τη οπτική επαφή, παραμένει στην άσκηση μόνον για μικρές χρονικές περιόδους).	139	42.6
Αδυνατεί να εκτιμήσει ή να υποτιμήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του.	135	41.4
Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί να έλθει στο μάθημα.	126	38.7
Εμφανίζει συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με τις άμεσες καταστάσεις (π.χ. γελάει ή φωνάζει χωρίς λόγο).	124	38.0
Καταστρέφει αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, κλειδαριές κτο.)	99	30.4
Οικειοποιείται πράγματα που ανήκουν σε άλλους.	80	24.5
Χρησιμοποιεί αισχρολόγα ή υβριστικό λόγο	80	24.5
Κάνει συνειδητά ψευδείς δηλώσεις.	72	22.1
Εμφανίζει απότομες ή δραματικές αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων.	72	22.1
Λέει συχνά ψέματα ή εξαπατά τους άλλους	69	21.2
Βρίζει άλλα άτομα ή αντικείμενα για τα δικά του λάθη ή	62	19.0

τις δυσκολίες.		
Συνεχίζει να εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από όσο αυτή απαιτεί (δηλ. αποτυγχάνει να προσαρμόζει ή να τροποποιεί συμπεριφορές σε διαφορετικές καταστάσεις).	51	15.6
Απαιτεί άμεση ανταμοιβή ή έπαινο.	51	15.6
Επιδίδεται σε ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές.	19	5.8
Βρίσκεται συχνά υπό την επήρεια ουσιών και αλκοόλ ή μεταφέρει και χρησιμοποιεί ουσίες και αλκοόλ στο σχολείο.	10	3.1

Κατόπιν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν με σειρά προτεραιότητας τις τρεις από τις προαναφερόμενες συμπεριφορές που συναντούν πιο συχνά στους μαθητές του σχολείου ή δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν. Στον Πίνακα 2.4 δίνονται αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης που επέλεξαν είτε ως 1<sup>η</sup>, είτε ως 2<sup>η</sup> είτε ως 3<sup>η</sup> επιλογή οι τρεις με το μεγαλύτερο ποσοστό και με τον βαθμό σημαντικότητας.

**Πίνακας 2.4: Σειρά προτεραιότητας των αποκλινουσών συμπεριφορών – μη επιθυμητών**

Αποκλίνουσες συμπεριφορές – μη επιθυμητή συμπεριφορά	Ποσοστό % συχνότητας επιλογής	Βαθμός σημαντικότητας
Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης	42.0	84.2
Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.	35.0	76.7
Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια.	32.5	63.7

Όπως διαφαίνεται, συγκριτικά από τους πίνακες 2.3 και 2.4 (συμφωνούν απόλυτα και σε επίπεδο συχνότητας και σε επίπεδο σημαντικότητας) οι αποκλίνουσες συμπεριφορές σε επίπεδο μη επιθυμητής συμπεριφοράς που συναντούν συχνά στο σχολείο και δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι:

1<sup>η</sup> «Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης»

2<sup>η</sup> «Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης»

3<sup>η</sup> «Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια»

Μόνο στη δήλωση 2<sup>ης</sup> προτίμησης «Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 3.108, p < 0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $t = 2.006, df=68, p < 0.05$ ), καθώς επίσης και οι νηπιαγωγοί από τους δασκάλους ( $t = 2.198, df=60, p < 0.05$ ). Αυτό έχει να κάνει περισσότερο

με τη διαδικασία μετάβασης από την οικογένεια στο σχολείο (νηπιαγωγείο), όπου τα νήπια περνούν μια φάση προσαρμογής.

Δεν υπάρχει, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες της Επαρχίας, της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας για καμία από τις προαναφερόμενες αποκλίνουσες συμπεριφορές.

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς έχει τεκμηριωθεί και από άλλες έρευνες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Η συγκεκριμένη μελέτη μέσα από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αποβλέπει στην σύνταξη μιας συγκεκριμένης πρότασης σε επίπεδο επιμόρφωσης. Τα τελευταία 15 χρόνια τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο παγκοσμίως τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή (Μαυροπούλου & Παντελιάδου, 2000; Merrett & Whendall, 1984).

Είναι χαρακτηριστικό σύμφωνα με τα δεδομένα αυτής της μελέτης αλλά και άλλων ερευνών (Μαυροπούλου & Παντελιάδου, 2000; Πούλου, 2000; Bibou et al, 2000) ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται με μεγαλύτερη δυσκολία εκείνη τη συμπεριφορά σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, όταν ο μαθητής δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος, είναι υπερδραστικός και αναζητά την προσοχή των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούν ως μη επιθυμητή τη συμπεριφορά εκείνη που διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης και δεν ακολουθεί τις οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού, γενικότερα, όταν αποφεύγει τη συμμετοχή στο μάθημα εκφράζοντας ένα γενικότερο αρνητισμό (Πούλου, 2000). Το ζήτημα της επικοινωνίας, π.χ. να τσακώνεται με άλλα παιδιά ή να μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή να κάνει ασήμαντα σχόλια, θεωρείται μια σημαντική παράμετρος για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, γεγονός που έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες σε διεθνές επίπεδο (Μαυροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων εμφανίζουν άλλου είδους συμπεριφορές, αλλά ότι οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

## **2.2. Αποκλίνουσες συμπεριφορές αλλοεθνών η αλλόφωνων μαθητών**

Στην ενότητα αυτή, θα αναφερθούμε στις επιλογές-απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς που συναντούν συχνότερα στους αλλοεθνείς μαθητές του σχολείου τους και τις οποίες δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 2.5, το 54.9% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι «Οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών/ αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους». Στη δεύτερη θέση (49.7%) κατατάσσονται οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών ότι «οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας» και στην τρίτη θέση (38.3%) οι δηλώσεις ότι «αντιμετωπίζουν στο σχολείο αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες». Ένας σημαντικός, επίσης, αριθμός εκπαιδευτικών απάντησαν (σε ποσοστό 36.8%) ότι «Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλό-

φωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους». Καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν όσες προτάσεις τους εξέφραζαν, οι τιμές στον πίνακα 2.5 δεν συμποσούνται στο 326 (αριθμός συμμετεχόντων) και στο 100%.

**Πίνακας 2.5: Αποκλίνουσες συμπεριφορές – αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές**

Αποκλίνουσες Συμπεριφορές – αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι	Αριθμός ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά	(%) ποσοστό
Οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους	179	54.9
Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας	162	49.7
Αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες	125	38.3
Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους	120	36.8
Η σχολική επίδοση των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους	115	35.3
Οι αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικό ψυχισμό από τους γηγενείς μαθητές	107	32.8
Η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών σας δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτές των άλλων μαθητών	67	20.6
Η μεθοδολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών σας διαφέρει από τη μεθοδολογία προσέγγισης της συμπεριφοράς των μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας	56	17.2
Μεταξύ αλλοεθνών / αλλόφωνων και μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας προτιμάτε να χειρίζεστε αποκλίνουσες συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές της πλειοψηφίας	30	9.2

Κατόπιν ζητήθηκε να επιλέξουν από τις προαναφερόμενες συμπεριφορές τις τρεις με σειρά προτεραιότητας που συναντούν πιο συχνά στους μαθητές του σχολείου ή δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν. Στον Πίνακα 2.6 δίνονται αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης που επέλεξαν είτε ως 1<sup>η</sup>, είτε ως 2<sup>η</sup> είτε ως 3<sup>η</sup> επιλογή οι τρεις με το μεγαλύτερο ποσοστό και με το βαθμό σημαντικότητας.

**Πίνακας 2.6: Σειρά προτεραιότητας των αποκλινουσών συμπεριφορών – αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές**

<b>Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι</b>	<b>Ποσοστό % συχνότητας επιλογής</b>	<b>Βαθμός σημαντικότητας</b>
Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας	31.3	74
Οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους	39.9	73.7
Οι αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικό ψυχισμό από τους γηγενείς μαθητές	23.0	52.7

Όπως διαφαίνεται, συγκριτικά στους πίνακες 2.5 και 2.6 (χωρίς να συμφωνούν απόλυτα σε επίπεδο συχνότητας και σε επίπεδο σημαντικότητας) οι αποκλίνουσες συμπεριφορές σε επίπεδο μη επιθυμητής συμπεριφοράς που συναντούν συχνά στο σχολείο και δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι:

- 1<sup>η</sup> «Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας»
- 2<sup>η</sup> «Οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους»
- 3<sup>η</sup> «Οι αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικό ψυχισμό από τους γηγενείς μαθητές»

Όσον αφορά στην 1<sup>η</sup> προτίμηση «Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας», η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t = -3.997$ ,  $df=81$ ,  $p<0.01$ ) και της Επαρχίας ( $t = -2.911$ ,  $df=96$ ,  $p<0.01$ ) παρά από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας.

Επίσης σ' αυτή την ερώτηση υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τον τόπο εργασίας στις εξής δηλώσεις:

- «Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους» Η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας, παρά από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t = -2.355$ ,  $df=81$ ,  $p<0.05$ ) και της Θεσσαλονίκης ( $t = -2.561$ ,  $df=172$ ,  $p<0.05$ ).

- «Η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών σας δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτές των άλλων μαθητών». Η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας, παρά από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t = -2.696$ ,  $df = 155$ ,  $p < 0.01$ ).

Αυτό ίσως συνδέεται με το ποσοστό των αλλοεθνών ή αλλοφώνων που φοιτούν στα σχολεία της Επαρχίας, της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας.

### **2.2.3. Συζήτηση των δεδομένων με ανάλογη σύγκριση με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα**

Σε ανάλογη έρευνα που διεξήχθη στη χώρα μας σε νηπιαγωγούς, δασκάλους, ειδικούς παιδαγωγούς όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές της τάξης τους (Παλαιολόγου 2002), διαπιστώνονται οι δυσκολίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να διακρίνουν τι είδους δυσκολίες έχουν οι αλλοεθνείς μαθητές τους και, στη συνέχεια, να παραπέμπουν το μαθητή είτε στο τμήμα ένταξης είτε στην τάξη υποδοχής / φροντιστηριακό τμήμα.

Δυστυχώς, είναι σύνηθες το φαινόμενο αλλόφωνοι μαθητές με κάποιο ειδικό πρόβλημα ή δυσκολίες στη μάθηση να μην λαμβάνουν κάποια μορφή ανάλογης μαθησιακής υποστήριξης στο χώρο του σχολείου ή από το κράτος, αλλά να αγνοούνται. Από την άλλη, παρατηρείται το φαινόμενο σε τάξεις υποδοχής/ φροντιστηριακά τμήματα να φοιτούν γηγενείς μαθητές, οι οποίοι, ενώ έχουν ανάγκη τις υπηρεσίες της ειδικής αγωγής, λόγω της έλλειψης κατάλληλων παροχών εντάσσονται και αυτοί στην ίδια κατηγορία με τους αλλόφωνους μαθητές (Παλαιολόγου 2008).

Τα προηγούμενα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά, αρχικά, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και στη συνέχεια, στην κατάρτισή τους, σε ζητήματα διάγνωσης και κατάλληλης αξιολόγησης των δυσκολιών που τυχόν εμφανίζουν οι μαθητές τους.

Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών «Η σχολική επίδοση των αλλοεθνών/ αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους». Διαφαίνεται λοιπόν ότι στο συλλογισμό των εκπαιδευτικών επικρατεί η αντίληψη ότι οι μειωμένες σχολικές επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών οδηγούν σε αποκλίνουσες, παραβατικές μορφές συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συσχετίζουν τη σχολική υπο-επίδοση των αλλόφωνων μαθητών, με τις δυσκολίες στη συμπεριφορά τους (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2007). Έτσι, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος και, κατά κάποιο τρόπο, επιβεβαιώνονται και οι μειωμένες προσδοκίες που συχνά έχουν για τους αλλοεθνείς μαθητές τους.

Αναμφισβήτητο, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικότερα δικαιώματα του ανθρώπου και γι' αυτό η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους αποτελεί



ή πρέπει να αποτελεί σημαντικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ζήτημα εξαιρετικά πολύπλοκο, πρέπει να διερευνώνται ενδελεχώς με στόχο τη λήψη αποτελεσματικών παρεμβατικών μέτρων που αποτρέπουν την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων. *Γιατί όμως, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η σχολική αποτυχία εντοπίζονται περισσότερο σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως είναι οι αλλόφωνοι;*

Τα άτομα που πλήττονται περισσότερο, όπως επισημαίνει η Κοσσυβάκη (1999), φαίνεται να ανήκουν σε ομάδες, οι οποίες λόγω διακρίσεων βιώνουν τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση και την ισότιμη πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό η σχολική αποτυχία, η οποία εκφράζεται με τη διαρροή, τη μη φοίτηση, τη διακοπή της φοίτησης ή τη μη ενεργό συμμετοχή ορισμένων ομάδων μαθητών στο σχολείο, αποτελεί μια μορφή κοινωνικού αποκλεισμού με κοινωνικοπολιτικά αίτια. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, οι μαθητές που παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας ανήκουν σε ομάδες με συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, π.χ. αλλοδαποί, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, άτομα με ειδικές ανάγκες, παιδιά γλωσσικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών μειονοτήτων ή παιδιά που διαμένουν σε απομακρυσμένες και εγκαταλειμμένες περιοχές. Οι παραπάνω ομάδες υφίστανται άνιση μεταχείριση και τριπλή κοινωνική διάκριση: κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά βρίσκονται στο κατώτερο σημείο της κοινωνικής πυραμίδας. Η ίση αντιμετώπιση μαθητών με άνισες δυνατότητες σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον πρώιμο αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων μαθητών και τους οδηγεί στην απόφαση να εγκαταλείψουν το σχολείο. Αυτή η διακοπή του σχολείου ή η διαρροή που παρατηρείται από τη μία βαθμίδα στην επόμενη ή ακόμη και η μη συμμετοχή τους στο μάθημα είναι το προμήνυμα της σχολικής αποτυχίας. «Κι αυτό γιατί εισάγεται μια διαδικασία εξίσωσης από την αρχή σε μαθητές με διαφορετικές προϋποθέσεις, όπου η αδυναμία πολλών μαθητών να ανταποκριθούν σε αυτή την ολοκληρωτική αντιμετώπισή τους εκλαμβάνεται ως εγγενής αδυναμία (χαμηλός βαθμός νοημοσύνης) ή και ως κακή πρόθεση του μαθητή ή ως αδιαφορία των γονέων» (Κοσσυβάκη 1999: 175).

### **Θεματική ενότητα 3. Αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού**

## [Αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων 15-18]

**3.1. Ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών**

Στη θεματική αυτή ενότητα της έρευνας εξετάζονται θέματα που αφορούν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα, το ζήτημα της αντίληψης του ρόλου των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα αυτό έχει σημασία καθότι στην επιστημονική βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σχετική ασάφεια ως προς τον προσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η ασάφεια αυτή συναρτάται με το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τον ρόλο τους και την αποστολή του έργου τους, δηλ. με την αυτοεικόνα που οι ίδιοι διαμορφώνουν. Για να ορίσουμε με επιστημονικούς όρους τον ρόλο του εκπαιδευτικού, είναι ανάγκη να ανατρέξουμε σε θεωρητικά δεδομένα της ψυχολογίας και τη κοινωνιολογίας, τα οποία αναφέρονται στον προσδιορισμό της έννοιας του ρόλου. Από ψυχολογική άποψη η αντίληψη του ρόλου συναρτάται με την αντίληψη του εαυτού, η οποία ορίζεται ως αυτογνωσία (self-concept), αυτοαντίληψη (self-perception), αυτοεκτίμηση (self-esteem). Οι ρόλοι, κατά τον Talcott Parsons, είναι ιδιαίτερα διακριτοί, μαθαίνονται σταδιακά και αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες θέσεις στην κοινωνία. Αν η διαμόρφωση της ταυτότητας του Εγώ συναρτάται με [χαρακτηρίζει] την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί ένα ιδιαίτερο στυλ ατομικότητας, το ερώτημα που τίθεται στην προκειμένη περίπτωση ποια εικόνα έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους σε σχέση με την άσκηση του επαγγέλματός τους; Είναι ο εκπαιδευτικός π.χ. υποκατάστατο του γονέα, είναι εκπαιδευτής, φροντιστής ή παιδαγωγός;

Ο Alexander Neill είπε ότι ο δάσκαλος είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στις γενεές, εκείνος που μεσιτεύει για τη μεταφορά στη νέα γενεά και την αποδοχή από αυτή της πολιτισμικής παράδοσης που κληροδοτούν διαδοχικά οι προηγούμενες γενεές. Αυτό μπορεί να ισχύει, αν δεχόμαστε ότι το σχολικό πρόγραμμα [curriculum] περιέχει τον πολιτισμό ή την κουλτούρα ενός λαού.

Ο Lawrence Stenhouse (Introduction to Curriculum Research and Development, London, Heinemann, 1975) θεωρεί τον δάσκαλο ερευνητή και επαγγελματία διευρυμένων ενδιαφερόντων. Γεγονός είναι, πάντως, ότι ο ρόλος του δασκάλου μεταλλάσσεται ακολουθώντας τις τάσεις και τα πρότυπα της εποχής, τις συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, τα πρότυπα ρόλων που θέτει το κοινωνικό περιβάλλον [π.χ. τί απαιτούν οι γονείς, πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του δασκάλου. Τον θεωρούν π.χ. αυθεντία της γνώσης ή γνώστη της παιδικής ψυχής; μεταφορέα της γνώσης ή δημιουργό της γνώσης, καθοδηγητή των παιδιών ή ελεγκτή της πορείας του παιδιού, επιδέξιο χειριστή της αγωγής και της μάθησης ή αδέκαστο τιμητή και αμείλικτο τιμωρό του παιδιού; Αν αυτή είναι η πραγματικότητα, μπορούμε να δεχθούμε ότι υφίσταται κάποια διάκριση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον εκπαιδευτικό; Σε συνάρτηση με αυτό γίνεται λόγος σήμερα για τον “επαγγελματία” εκπαιδευτικό και τον “επαγγελματισμό” των εκπαιδευτικών. Τί εννοούμε όμως με τους χαρακτηρισμούς αυτούς;

Ο όρος επαγγελματισμός συναρτάται με τον ξενικό όρο professional -ism, ο οποίος προκύπτει από τους όρους “profession” (επιστημονικό επάγγελμα) και “professional” (το του επαγγέλματος), οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους όρους “vocation” (επιτήδευμα) και “occupation” (απασχόληση, κατοχή μιας θέσης). Ο όρος επαγγελματίας [και επαγγελματισμός] σημαίνει, κατά συνέπεια, αυτόν που διαθέτει μία επαγγελματική εξειδίκευση, η οποία προϋποθέτει υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εκπαίδευσης, και ασκεί ένα εξειδικευμένο επάγγελμα με υψηλή κοινωνική αναγνώριση (με υψηλό κοινωνικό στάτους), ανήκει σε έναν οργανωμένο επαγγελματικό κλάδο, κατευθύνεται από επαγγελματικές αξίες και νόρμες και τον διακρίνει αυτονομία κατά την άσκηση του επαγγέλματος.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα του καθηγητή Π. Ξωχέλλη (βλ. Ξωχέλλης 1984, σ. 97-98)

*“... θεωρούν ότι το έργο τους αποτελεί κοινή για όλους παιδαγωγική αποστολή και συνάρτηση της παιδαγωγικής και ψυχολογικής τους εκπαίδευσης. Αν και αισθάνονται ανασφαλείς στο έργο τους, είναι ικανοποιημένοι γενικά από το επάγγελμά τους, που το θεωρούν κυρίως ως συμβολή στη διάπλαση της νέας γενιάς, και νομίζουν ότι έχουν μέτριο κύρος στο κοινωνικό σύνολο. Πιστεύουν επίσης ότι οι σπουδές τους αποδείχτηκαν χρήσιμες για το έργο τους, ιδιαίτερα οι παιδαγωγικές τους σπουδές και κυρίως η πρακτική άσκηση.”*

Στην επιστημονική βιβλιογραφία συναντά κανείς διαφορετικές εκτιμήσεις και ερμηνείες του ρόλου των εκπαιδευτικών και του έργου τους, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα με τη βαθμίδα και τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών (το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική προέλευση). Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας του Ξωχέλλη, «Οι εκπρόσωποι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το έργο του εκπαιδευτικού κυρίως ως παιδαγωγική αποστολή, ενώ για το μεγαλύτερο μέρος των εκπροσώπων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέχει ο ρόλος του ειδικευμένου επιστήμονα” (βλ. Ξωχέλλης 1985, σ.28-29). Η ασαφής οριοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο συνεχής διοικητικός και κοινωνικός έλεγχος που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί και συνάμα η περιορισμένη αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία είναι οι παράγοντες που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ανασφάλειας (ο.π.).

Γενικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η τυπολογία των ρόλων των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από τους τρεις βασικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου: 1. την επιστημονική κατάρτιση που συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών τους, 2. την παιδαγωγική τους κατάρτιση που συναρτάται με την εξειδίκευση των σπουδών τους, 3. τη διδακτική τους ικανότητα και επάρκεια που είναι συνέπεια τόσο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσο και της διδακτικής εμπειρίας τους. Ανάλογες θέσεις υποστήριξε και ο Douwe Beijaard σε διάλεξη που έδωσε την 27/11/2001 στον Τομέα Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Θεσσαλονίκης.

### **3.2. Οι βασικότερες αρμοδιότητες - συμπεριφορές του εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.1, στην ερώτηση 15, «Ποιες από τις πιο κάτω αρμοδιότητες εντάσσονται στον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού;», οι απαντήσεις-επιλογές των εκπαιδευτικών όπως αυτές αποτυπώνονται είναι οι ακόλουθες. Καταρχήν, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό επιλέγουν ότι ανάμεσα στους ρόλους τους είναι η «διευκόλυνση της απόκτησης γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων», σε ποσοστό 63% στην στήλη 'πάρα πολύ' (συνολική τιμή 354.2). Ακολουθεί ένα ποσοστό 46.2% στην στήλη 'πάρα πολύ' (συνολική τιμή 329.5), που αντιστοιχεί στην επιλογή «Πρωώθηση της ανάπτυξη της προσωπικότητας και διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών».

Επίσης, ένα ποσοστό 52.5% στην στήλη «πάρα πολύ» (συνολική τιμή 333.5), αντιστοιχεί στην επιλογή ότι «Συντελεί στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών», και ένα ποσοστό 46.6% στην στήλη «πάρα πολύ» (συνολική τιμή 323), η επιλογή ότι «Χρησιμοποιεί την οξύνοια, την ευαισθησία και τη δημιουργική φαντασία στη δουλειά του». Επίσης, ανάμεσα στις επιλογές με το μεγαλύτερο ποσοστό, σε ποσοστό 32.1% (συνολική τιμή 310.6%) είναι το ότι «Ενημερώνει και ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τα κοινωνικά προβλήματα» (βλ. επίσης πίνακα 3.1 στο παράρτημα).

**Πίνακας 3.1. Ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ρόλοι	(%) Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	
Διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.	0.3	1.0	5.6	30.0	63.0	354.2
Συντελεί στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών;	0.0	2.6	13.8	31.1	52.5	333.5
Πρωωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών.	0.0	2.6	11.2	39.9	46.2	329.5
Χρησιμοποιεί την οξύνοια, την ευαισθησία και τη δημιουργική φαντασία στη δουλειά του.	0.3	4.1	14.5	34.5	46.6	323
Ενημερώνει και ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τα κοινωνικά προβλήματα.	0.3	2.3	15.7	49.5	32.1	310.6

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζουν το ρόλο τους στην παροχή γνώσεων στους μαθητές τους, αλλά αντιλαμβάνονται και τη σημασία που έχει ο παιδαγωγικός τους ρόλος στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να ενδιαφέρεται για ό,τι απασχολεί, προβληματίζει τους μαθητές του και να είναι αρωγός στην επίλυση των δυσκολιών τους.

Σύμφωνα με τον πίνακα 3.2, στην ερώτηση «Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρεις από τους ανωτέρω ρόλους που είναι οι πιο βασικοί για εσάς», στην πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών είναι το «Συντελεί στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών», σε ποσοστό 124.7%. Επίσης, σε ποσοστό 124.4%, ακολουθεί η επιλογή τους «Πρωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών», και σε ποσοστό 119.1% ότι «Διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων».

Ακολουθούν ιεραρχικά, αλλά με μεγάλη διαφορά, οι εξής επιλογές: «Ενημερώνει και ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τα κοινωνικά προβλήματα», σε ποσοστό 38.7% και «Χρησιμοποιεί την οξύνοια, την ευαισθησία και τη δημιουργική φαντασία στη δουλειά του», σε ποσοστό 32.1%. (βλ. επίσης πίνακα 3.2 στο παράρτημα).

**Πίνακας 3.2. Οι βασικότερες αρμοδιότητες - συμπεριφορές του εκπαιδευτικού**

Ρόλοι	(% Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη αρμοδιότητα ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1η πρ.	2η πρ.	3η πρ.	σύνολο	
Συντελεί στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών;	23.6	19.9	14.1	57.7	124.7
Πρωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών.	22.4	23.3	8.6	54.3	122.4
Διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.	25.8	14.4	12.9	53.1	119.1
Ενημερώνει και ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τα κοινωνικά προβλήματα.	2.8	9.5	11.3	23.6	38.7
Χρησιμοποιεί την οξύνοια, την ευαισθησία και τη δημιουργική φαντασία στη δουλειά του.	2.5	7.1	10.4	19.9	32.1

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή, παρατηρούμε ότι επιβεβαιώνεται ο προβληματισμός τους σχετικά με το γνωστικό, παιδαγωγικό και ψυχο-κοινωνικό / συμβουλευτικό ρόλο του επαγγέλματος τους, ο οποίος προσδίδει σε αυτό μια σαφή κοινωνική διάσταση και συνάμα προσδιορίζει την κοινωνικοποιητική αποστολή του εκπαιδευτικού, αφού αυτός με το έργο του αποβλέπει στην προώθηση της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών.

### 3.3. Οι ανάγκες - ο επαγγελματικός εξοπλισμός των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.3, στην ερώτηση 17, «Τι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός, για να ανταποκρίνεστε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ρόλου σας σε σχέση με τη αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο;», οι απαντήσεις-επιλογές των εκπαιδευτικών-όπως αυτές αποτυπώνονται- είναι οι ακόλουθες. Καταρχήν, οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους επιλέγουν ότι χρειάζονται «Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά / τους εφήβους», σε ποσοστό 63% στη στήλη «πάρα πολύ» (συνολική τιμή 370.4). Ακολουθεί σε ποσοστό 61.8% στη στήλη «πάρα πολύ» (συνολική τιμή 356.1), η επιλογή «Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών».

**Πίνακας 3.3. Οι ανάγκες - ο επαγγελματικός εξοπλισμός των εκπαιδευτικών**

Προϋποθέσεις	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	καθόλου	λίγο	Μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	
Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά / τους εφήβους.	0.3	0.7	3.7	19.3	76.1	370.4
Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών.	0.3	0.7	3.7	33.6	61.8	356.1
Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας.	0.3	1.3	8.3	38.7	51.3	339.2
Αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες.	1.3	1.3	10.8	35.0	51.6	334.3
Εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και μεθόδους για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.	0.3	2.4	15.9	34.2	47.1	325.2
Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση.	2.3	3.0	10.6	39.9	44.2	320.7

Επίσης, σε ποσοστό 51.3% επιλέγουν στη στήλη «πάρα πολύ» (συνολική τιμή 339.2), το «Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας», και σε ποσοστό 51.6% στη στήλη 'πάρα πολύ' (συνολική τιμή 334.3), το «Αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες».

Χαρακτηριστική είναι η ένδειξη ότι η χρονική πίεση που δημιουργεί η πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, για την οποία σχεδόν πάντα διαμαρτύρονται ιδίως οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου, ακολουθεί με πολύ χαμηλά ποσοστά (25,8%, στη δήλωση πάρα πολύ» και 284,9 στο σύνολο 2). Ανάλογη είναι και η ένδειξη (289,8 στο σύνολο 2) για την αναγκαιότητα της εξειδικευμένης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 3.3, στο παράρτημα). Οι χαμη-

λές αυτές ενδείξεις είναι δυνατόν να αποδοθούν, βέβαια, στη μικρότερη αναλογικά συμμετοχή στην έρευνα των εκπαιδευτικών του Λυκείου.

Στις περιπτώσεις αυτές, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις δικές τους ανάγκες σε ζητήματα διδακτικής και στρατηγικών διδασκαλίας. Επίσης, είναι σημαντικό το ότι καθώς αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει και ο ρόλος των γονέων των μαθητών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που τυχόν εμφανίζουν τα παιδιά τους. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν τους γονείς των μαθητών ως συμμάχους τους στις προσπάθειές τους και στο δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει.

#### 3.4. Οι συχνότερες επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον πίνακα 3.4, στην ερώτηση 18, «Ποιες είναι για σας οι τρεις σημαντικότερες από τις ανωτέρω προϋποθέσεις;», οι απαντήσεις-επιλογές των εκπαιδευτικών όπως αυτές αποτυπώνονται είναι οι ακόλουθες. Καταρχήν, σύμφωνα με την πρώτη επιλογή τους, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι χρειάζονται «Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά/τους εφήβους», σε ποσοστό 95.9%. Ακολουθεί ως δεύτερη επιλογή τους, σε ποσοστό 76.1% η «Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση». Επίσης, ακολουθεί σε ποσοστό 65.8% η επιλογή τους «Αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες». Η επιλογή τους «Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών» αντιστοιχεί σε ποσοστό 61.5% και η επιλογή «Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας» σε ποσοστό 56.4%.

Πίνακας 3.4. Οι συχνότερες επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Προϋποθέσεις	(%) Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη προϋπόθεση ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1 <sup>η</sup> πρ.	2 <sup>η</sup> πρ.	3 <sup>η</sup> πρ.	Σύνολο	
Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά / τους εφήβους.	18.4	14.7	11.3	44.5	95.9
Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση.	16.3	10.7	5.8	32.8	76.1
Αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες.	7.1	17.5	9.5	34.0	65.8
Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών.	6.1	15.3	12.6	34.0	61.5
Αλληλεγγύη και συνεργασία με τους συναδέλφους σας.	11.7	7.7	8.0	27.3	58.5
Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες	11.3	7.7	7.1	26.1	56.4

μεθόδευσης της διδασκαλίας.					
-----------------------------	--	--	--	--	--

Και στην περίπτωση αυτή, διαφαίνεται ότι, από τη μια, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία που ενέχει ο παιδαγωγικός τους ρόλος, οι δεσμεύσεις που απορρέουν από αυτόν από την άλλη. Εξίσου σημαντική είναι η κατάλληλη εκπαίδευσή τους και, ειδικότερα, μιας συνεχιζόμενης κατάρτισης στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσής τους.

### **3.5. Συζήτηση των δεδομένων με ανάλογη σύγκριση με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στη χώρα μας για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά στους τομείς επιμόρφωσής τους (Παλαιολόγου, Παπαχρήστος 2000), σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης, οι βασικοί τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ενίσχυση είναι η Διδακτική Μεθοδολογία, η Συμβουλευτική, η Ειδική Αγωγή και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό τους έργο μέσα σε μία σύγχρονη σχολική τάξη. Κάτι ανάλογο διαπιστώνεται και σε άλλες παρόμοιες έρευνες των Κοσσυβάκη (2001), Παπαναούμ & Ξωχέλη (2001).

## **Θεματική ενότητα 4. Μέθοδοι, στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης ή ελέγχου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

*[Αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων 18-25]*

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για την στήριξη των μαθητών με αποκλίνουσα συμπεριφορά (Farrell, 2006). Οι McNamara και Moreton (1996) αποδεικνύουν με έρευνές τους ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολείο είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τις μεθόδους που εφαρμόζουν για την αντιμετώπισή τους και να δοκιμάσουν καινούργιες πρακτικές. Στην παρούσα έρευνα, οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και ειδικότερα οι μέθοδοι, οι στρατηγικές και οι τεχνικές βελτίωσης ή ελέγχου της, παρουσιάζονται στους πίνακες (4.1 - 4.9) και στα σχήματα (4.1 - 4.6), ενώ συζητούνται και αναλύονται χωριστά, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

### **4.1. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών**

Στην ερώτηση «Τι κάνετε στο σχολείο σας, όταν οι γονείς αδιαφορούν για την αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους», όπως φαίνεται στον πίνακα 4.1, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (91.1%) οι εκπαιδευτικοί καλούν στο σχολείο τους γονείς του μαθητή προκειμένου να τον ενημερώσουν για το πρόβλημα του παιδιού τους. Στη συνέχεια όμως, παρατηρούμε, ότι σε ποσοστό 79.7% οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν τους γονείς για



συμβουλευτική σε ειδικούς επαγγελματίες. Αυτό κατά τη γνώμη μας, οδηγεί στην υπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός του σημερινού ελληνικού σχολείου προτιμά να αναθέτει την ευθύνη της συμβουλευτικής και βοήθειας των γονέων σε ειδικούς επιστήμονες εκτός σχολείου, είτε επειδή ο ίδιος νιώθει ανεπαρκής σε θέματα συμβουλευτικής γονέων είτε επειδή πιστεύει ότι ένα τέτοιο έργο είναι ευθύνη ειδικών επαγγελματιών. Σε προηγούμενη άλλωστε ερώτηση «ποιες από τις αρμοδιότητες εντάσσονται στον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο ρόλος τους δεν είναι να συμβουλεύουν τους γονείς να διαπαιδαγωγούν σωστά το παιδί τους.

Σύμφωνα με την αγγλική βιβλιογραφία, ένας από τους λόγους που ο εκπαιδευτικός προτιμά να απέχει από τη διαδικασία της συμβουλευτικής στήριξης των γονέων παραπέμποντάς τους σε άλλους ειδικούς, είναι το γεγονός ότι συχνά, τους θεωρεί υπεύθυνους για την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους. Κατά τον Reinert (1990) ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας κατηγορεί τους γονείς για τις πράξεις των παιδιών τους, αν όχι φανερά, τουλάχιστον έμμεσα, προτείνοντας καλύτερες συνθήκες ανατροφής, διαπαιδαγώγησης και δημιουργίας θετικών στάσεων και κατάλληλου κλίματος μέσα στην οικογένεια. «Συχνά ακούμε εκπαιδευτικούς να λένε: Τι περιμένεις από το Γιάννη; Δεν ξέρεις τον πατέρα του; ή Τι να σου κάνει και ο Κώστας; Οι γονείς του είναι χωρισμένοι κι η μητέρα του δουλεύει όλη μέρα» (Reinert (1990, σ. 174). Η Νικολάου (2004) υποστηρίζει ότι «από την οικογένεια μπορεί να ξεκινά η ανεπιθύμητη ή ακόμα και η επιθετική συμπεριφορά» (σ. 75,76), ενώ η Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου και Λαρδούτσου (2004) εξηγούν στηριζόμενες στη διεθνή βιβλιογραφία γιατί η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εμφάνιση διαταραχών συμπεριφοράς.

Οι ειδικοί επαγγελματίες και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που φαίνεται να συγκεντρώνουν περισσότερο την εμπιστοσύνη του Έλληνα εκπαιδευτικού, είναι ο σχολικός ψυχολόγος και τα ΚΔΑΥ (βλ. πίνακα 4.2). Οι σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, καθώς και τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) είναι σχετικά καινούργιοι θεσμοί σε σύγκριση με τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής που λειτουργούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Υγείας. Εν τούτοις, τα δύο πρώτα κατέχουν πολύ καλύτερη θέση στη σειρά προτίμησης των εκπαιδευτικών. Τούτο αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παραπέμπουν γονείς και παιδιά σε επιστήμονες και κέντρα με παιδαγωγικό προσανατολισμό, παρά σε ιατρικά προσανατολισμένες υπηρεσίες. Κι ίσως αυτό να φανερώνει τη στάση τους απέναντι στην αποκλίνουσα συμπεριφορά: Ότι δηλαδή η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος είναι κυρίως θέμα παιδαγωγικό και όχι ιατρικό.

Διαπιστώνουμε επίσης ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (48%) δηλώνουν πως λαμβάνουν μέτρα πειθαρχίας ως σύλλογος ή ως σχολείο για να καταστείλουν ακραίες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Κι αναρωτιόμαστε: Αξιοποιούν άραγε το δικαίωμα που τους δίνει ο νόμος να επιβάλουν ποινές κι έτσι εξαντλούν το παιδαγωγικό τους καθήκον ή πράγματι πιστεύουν ότι τέτοιου είδους ενέργειες συνιστούν αποτελεσματικά μέτρα διαπαιδαγώγησης και μείωσης της προβληματικής συμπεριφοράς;

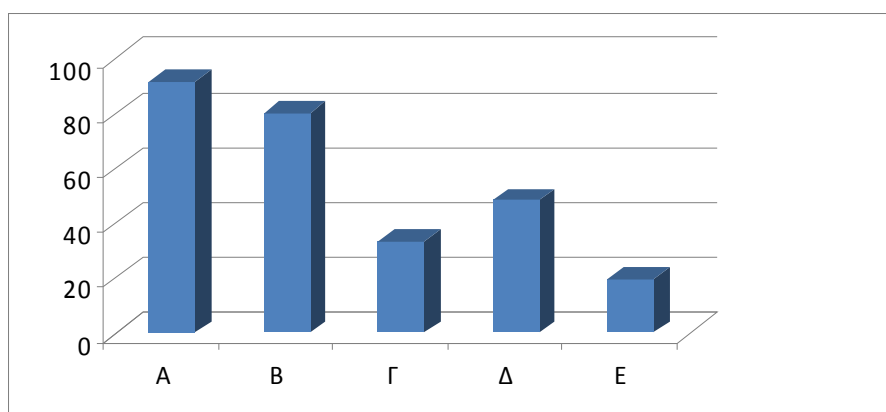
Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.1 (βλ. επίσης σχήμα 4.1.) μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αναλαμβάνει την πρωτοβουλία μεμονωμένα να απευθυνθεί σε ειδικούς ή σε θεσμούς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή τους. Σε αυτές

τις περιπτώσεις, υποθέτουμε ότι πρόκειται για ακραίες μορφές συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα που θέτει σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των άλλων παιδιών) αφού όπως είναι γνωστό, η παραπομπή και εξέταση του παιδιού σε ειδικό πλαίσιο απαιτεί την έγκριση των γονέων του.

**Πίνακας 4.1. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Ενέργειες	Αριθμός ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη ενέργεια	(%) ποσοστό
A. Καλούν τους γονείς του μαθητή στο σχολείο για να τους ενημερώσουν και να συζητήσουν μαζί τους	296	91.1
B. Προτείνουν στους γονείς να συμβουλευτούν ειδικούς επαγγελματίες και θεσμούς.	259	79.7
Γ. Αναλαμβάνουν συλλογικά την πρωτοβουλία και την ευθύνη παραπομπής των μαθητών σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς.	108	33.2
Δ. Λαμβάνουν μέτρα διαπαιδαγώγησης ή πειθαρχίας ως σχολείο ή σύλλογος.	156	48.0
Ε. Αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία μεμονωμένα να απευθυνθούν σε ειδικούς ή σε θεσμούς.	63	19.4

**Σχήμα 4.1. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

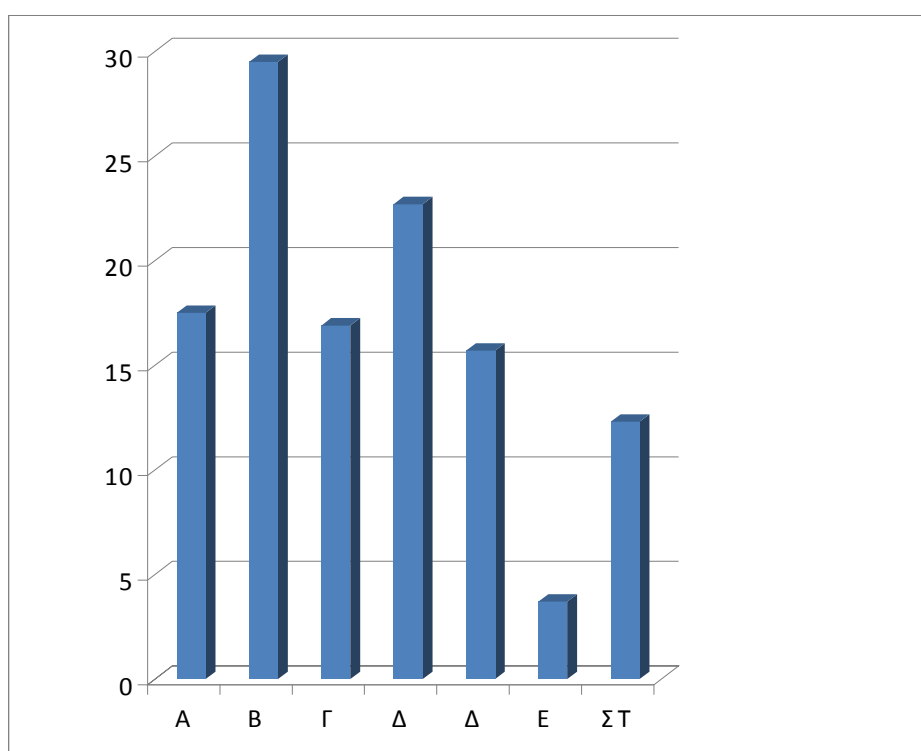


**Πίνακας 4.2: Ειδικοί επαγγελματίες και θεσμοί στους οποίους παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς για συμβουλευτική**

Υπηρεσίες	Άτομα που επέλεξαν τη συγκεκριμένη υπηρεσία	%
-----------	---	---

	σία	
Α. Σχολικός σύμβουλος	57	17.5
Β. Σχολικός ψυχολόγος	96	29.5
Γ. Κοινωνικός λειτουργός	55	16.9
Δ. ΚΔΑΥ	90	22.7
Ε. Κέντρο ψυχικής υγιεινής	51	15.7
ΣΤ. Κέντρο νεότητας	12	3.7
Ζ. Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο	40	12.3

**Σχήμα 4.2: Ειδικοί επαγγελματίες και θεσμοί στους οποίους παραπέμπουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς για συμβουλευτική**



#### 4.2. Λόγοι για τη λήψη αυστηρών παιδαγωγικών μέτρων από τους εκπαιδευτικούς

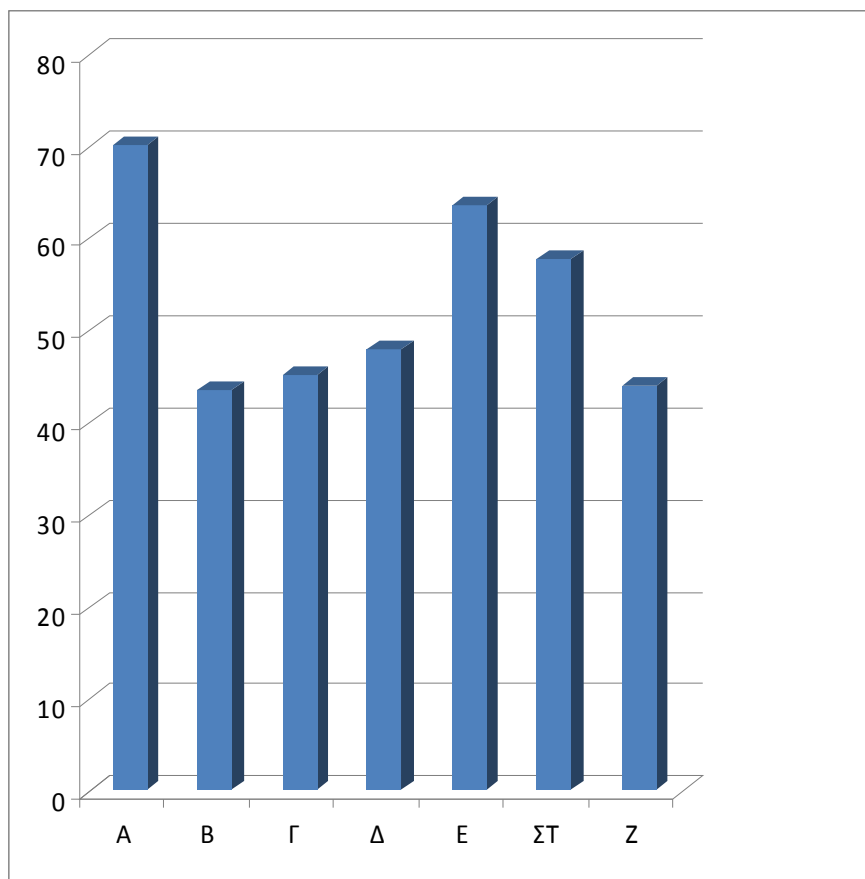
Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.3 (βλ. και σχήμα 4.3), στην ερώτηση «Ποιοι λόγοι σας οδηγούν να λάβετε αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα ως σχολείο ή σύλλογος προκειμένου να αντιμετωπίσετε μορφές αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς;» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70.2%) αναφέρει ακραίες μορφές ή κρίσεις, ενώ θεωρούν σημαντικό λόγο σε ποσοστό 63.5% την προστασία των άλλων μαθητών «ώστε να μην αποβούν αυτοί θύματα» και σε ποσοστό 57.7% ότι θέλουν να διδάξουν στους μαθητές πως στη ζωή πρέπει να σέβονται τη δικαιοσύνη ή και άλλες αρχές. Τέτοιου είδους λόγοι όμως έχουν επανειλημμένα κατακριθεί από παιδαγωγούς και ψυχολόγους. (Κολιάδης, 2007). Όπως τονίζουν οι Meacham και

Wiessen (1974) «προσπαθώντας να ελέγξει τα παιδιά με την τιμωρία και τις απειλές ο αυστηρός δάσκαλος, διδάσκει στα παιδιά να είναι επιθετικός, εξυπηρετώντας ένα μοντέλο επιθετικότητας» (σ. 66). Άλλωστε, όπως τονίζουν οι Τριλίβα και ο Chimienti (1998), η τιμωρία, ως αυστηρό παιδαγωγικό μέτρο «δεν αποτελεί επιτυχημένο διδακτικό τέχνασμα, διότι λέει στα παιδιά μόνο τι έκαναν λάθος και όχι τι θα έπρεπε να κάνουν» (σ. 25).

**Πίνακας 4.3: Λόγοι για τη λήψη αυστηρών παιδαγωγικών μέτρων από τους εκπαιδευτικούς**

Λαμβάνουν αυστηρά μέτρα όταν:	Αριθμός ατόμων που επέλεξαν το συγκεκριμένο λόγο	(%) ποσοστό
A. Πρόκειται για ακραίες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή κρίσεις.	229	70.2
B. Πρόκειται για ομαδικές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή κρίσεις.	142	43.6
Γ. Δεν αποδίδουν ηπιότερες μορφές διαπαιδαγώγησης των μαθητών.	147	45.1
Δ. Οι μαθητές επιμένουν να επιδίδονται σε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	156	47.9
E. Επιδιώκουν να προστατεύσουν τους άλλους μαθητές, ώστε να μην αποβούν αυτοί θύματα.	207	63.5
ΣΤ. Θέλουν να διδάξουν στους μαθητές ότι στη ζωή τους πρέπει να σέβονται τη δικαιοσύνη ή και άλλες αρχές.	188	57.7
Z. Επιδιώκουν να αποτρέψουν τους μαθητές από τη μίμηση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	143	43.9

**Σχήμα 4.3** Λόγοι για τη λήψη αυστηρών παιδαγωγικών μέτρων από τους εκπαιδευτικούς.



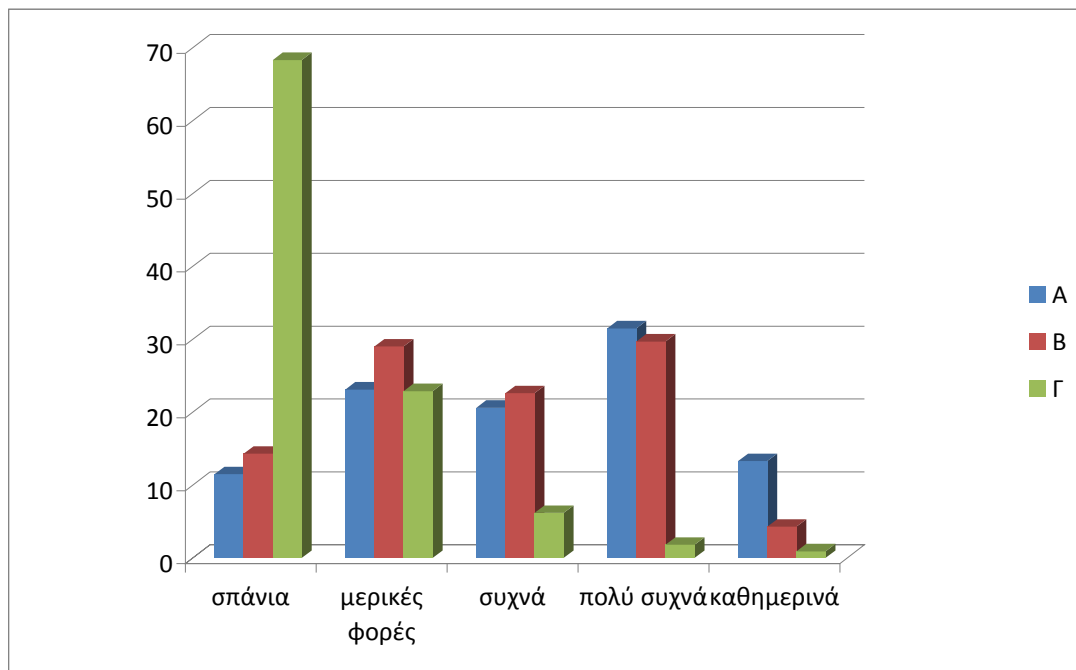
#### 4.3. Αντιμέτωπιση μη επιθυμητών συμπεριφορών ή κρίσεων στο σχολείο

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.4 και ακόμα πιο παραστατικά στο σχήμα 4.4, στην ερώτηση «Όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας ή κρίσεις συμπεριφοράς, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως;» διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αγνοεί το πρόβλημα, αλλά προσπαθεί να το αντιμετωπίσει. Ακόμα κι αν λάβουμε υπόψη ότι η διαταρακτική συμπεριφορά (την οποία αναφέρουν συχνά οι εκπαιδευτικοί σε προηγούμενες απαντήσεις που έδωσαν σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου) δεν είναι εύκολο να αγνοηθεί, εν τούτοις, εκτιμάμε ως θετική την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν αμέσως την προβληματική συμπεριφορά, αν πρόκειται βέβαια για σοβαρά ανεπιθύμητες πράξεις και ενέργειες. Στη συνέχεια παρατηρούμε πως δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του ποσοστού των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν μόνοι τους το πρόβλημα στην τάξη χωρίς να το κοινοποιούν σε άλλους, και του ποσοστού εκείνων που αντιμετωπίζουν το όλο ζήτημα συλλογικά, εμπλέκοντας συναδέλφους, επαγγελματίες, φορείς, γονείς και άλλους. Στην πρώτη περίπτωση θα ήταν ίσως ενδιαφέρον να γνωρίζαμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των εκπαιδευτικών. Είναι γυναίκες ή άνδρες;

Είναι νέοι ή έμπειροι εκπαιδευτικοί; Αισθάνονται μήπως περισσότερο επαρκείς σε θέματα αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς; Έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν με μεγαλύτερη κατανόηση και εμπιστοσύνη το μαθητή με το πρόβλημα; Με βάση την προσωπική εμπειρία μας και τη διεθνή βιβλιογραφία, θα απαντούσαμε θετικά στις τελευταίες δύο ερωτήσεις (Farrell, 2006. Τριλίβα και Chimienti, 2004,1998, Ζαφειροπούλου, 2004. Καλλιώτης κ.ά. 2002, Long & Fogell, 2000, Cornwall and Tod, 2000). Τούτο άλλωστε επιβεβαιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όπως θα δούμε στη συνέχεια, με τις απαντήσεις που έδωσαν στην επόμενη ερώτηση (βλ. πίνακα 4.5 και σχήμα 4.4).

**Πίνακας 4.4. Αντιμετώπιση μη επιθυμητών συμπεριφορών ή κρίσεων στο σχολείο**

Τρόποι αντιμετώπισης	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας και συνολικά					
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	καθημερινά	Σύνολο
A. Αντιμετωπίζουν το ζήτημα μέσα στην τάξη και δεν το κοινοποιούν στους άλλους συναδέλφους, σε ειδικούς ή στους γονείς των μαθητών	11.5	23.1	20.6	31.5	13.3	312
B. Εμπλέκουν κι άλλους (συναδέλφους, επαγγελματίες, γονείς, φορείς κλπ.), ώστε η αντιμετώπιση του ζητήματος να γίνεται με συλλογική ευθύνη ή απόφαση;	14.3	29.0	22.6	29.7	4.3	280.4
Γ. Αγνοούν το πρόβλημα, ώστε αυτό να ατονήσει.	68.3	22.9	6.2	1.8	0.9	144.4

**Σχήμα 4.4. Αντιμετώπιση μη επιθυμητών συμπεριφορών ή κρίσεων στο σχολείο**

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ατομικές ενέργειές τους για την αντιμετώπιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη όταν προτιμούν να μην φθάνει το θέμα στους άλλους συναδέλφους, επιβεβαιώνονται οι απαντήσεις που έδωσαν στην προηγούμενη ερώτηση (βλ. πίνακες 4.4 και 4.5). Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνουν πως δεν αγνοούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά, αλλά προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν. Για το λόγο αυτό επιχειρούν πολύ συχνά έως καθημερινά, να δημιουργήσουν μια γέφυρα επικοινωνίας με το μαθητή για να συζητήσουν το πρόβλημα μαζί του. Προσπαθούν έτσι συχνά έως πολύ συχνά να διδάξουν στο μαθητή τρόπους να αναστοχάζεται την εκδήλωση των ανεπιθύμητων πράξεων και ενεργειών του ή να λαμβάνει υπόψη του τις συνέπειες που έχει η συμπεριφορά του πάνω στους άλλους, αλλά και στον ίδιο. Προσπαθούν επίσης να διδάξουν στο μαθητή στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς (βλ. σχήμα 4.5). Τέτοιου είδους ενέργειες θεωρούνται εξαιρετικά θετικές και αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο (Farrell, 2006. Μέλλον, 2005. Τριλίβα και Chimienti, 2004, 1998. Κολιάδης, 2002. Cornwall και Tod, 2000. Long και Fogell, 2000. Varma, 1996. Καλατζή-Αζίζι, 1996, McNamara & Moreton, 1996).

Σήμερα άλλωστε, η εκπαιδευτική μας φιλοσοφία και πολιτική τείνει να διευρύνει όλο και περισσότερο τους διδακτικούς στόχους, έτσι ώστε να απευθύνονται όχι μόνο στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, αλλά και στη κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (OECD, 2007). Τέτοιου είδους προγράμματα παρέμβασης στοχεύουν στη συναισθηματική και κοινω-

νικο-γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, με σκοπό τη βελτίωση της «προβληματικής» συμπεριφοράς που εκδηλώνουν μέσα ή και έξω από το σχολείο. Ο έλεγχος των συγκρούσεων για παράδειγμα είναι ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες, για παιδιά και έφηβους, με στόχους: Να μειώσει την επιθετική συμπεριφορά με τη διδασκαλία μεθόδων έκφρασης του θυμού, να μειώσει τη διαπροσωπική σύγκρουση ώστε οι διαφωνίες να επιλύονται ειρηνικά, να προωθήσει τη συνεργασία μέσα από τη συλλογική δουλειά με άλλα άτομα και να προωθήσει το σεβασμό προς τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των άλλων (Τριλίβα και Chimienti, 1998, σ. 18).

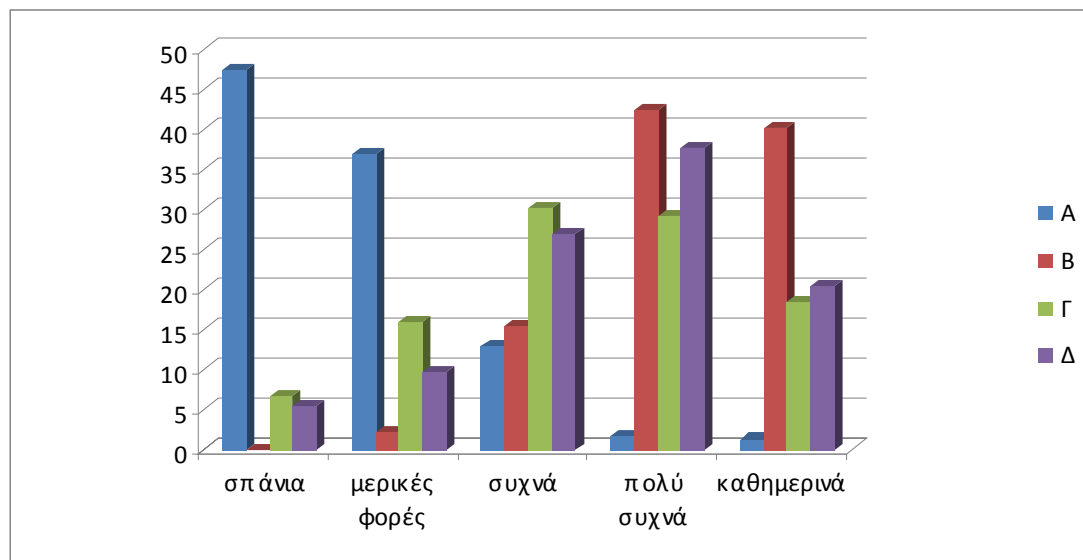
**Πίνακας 4.5: Ατομικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μέσα στην τάξη όταν προτιμούν να μην φθάνει το ζήτημα στους άλλους**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε όπως και στον προηγούμενο πίνακα)

Ενέργειες	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας και συνολικά					
	σπά- νια	μερικές φορές	συ- χνά	πολύ συ- χνά	καθημερι- νά	Σύνο- λο
A. Αγνοούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε αυτή να ατονήσει και να σβήσει	47.3	36.8	13.0	1.7	1.3	173.2
B. Επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια γέφυρα επικοινωνίας με το μαθητή και συζητούν το ζήτημα μαζί του	0.0	2.1	15.3	42.3	40.2	420.3
Γ. Προσπαθούν να διδάξουν στο μαθητή στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς του	6.6	15.8	30.1	29.0	18.5	337
Δ. Προσπαθούν να διδάξουν στο μαθητή τρόπους να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς του ή να λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες των πράξεών του	5.5	9.6	26.9	37.6	20.3	357.3



**Σχήμα 4.5** Ατομικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της αποκλί-  
νουσας συμπεριφοράς μέσα στην τάξη όταν προτιμούν να μην φθάνει το ζήτημα στους  
άλλους



#### **4.5. Συλλογικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη**

Στην ερώτηση που αφορά στις συλλογικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη όταν προτιμούν να εμπλέκουν και άλλους, ώστε να λαμβάνεται μια συλλογική ευθύνη και απόφαση για το θέμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι επιδιώκουν κυρίως την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας, καθώς και τη συνεργασία με τους συναδέλφους που διδάσκουν στην τάξη του μαθητή (βλ. πίνακα 4.6 και σχήμα 4.6). Οι απαντήσεις τους όμως δεν μας επιτρέπουν να έχουμε μια ποιοτική εκτίμηση αυτών των ενεργειών. Τι είδους για παράδειγμα επικοινωνία και συνεργασία έχουν με τους γονείς του παιδιού; Η διεθνής έρευνα και εμπειρία αποκαλύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα δύσκολη στην περίπτωση παιδιών με «προβληματική» συμπεριφορά (Lacey, 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ελληνικής έρευνας με θέμα τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι έλληνες γονείς παραπονούνται για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους, τονίζοντας προβλήματα που αφορούν σε: Επαγγελματική απόσταση (απόσταση ασφαλείας), απονομή ευθύνης στους γονείς για τη συμπεριφορά και τις αποτυχίες του παιδιού τους, αγνόηση των αναγκών και των επιθυμιών των γονέων και αποθαρρυντική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Πολυχρονοπούλου, 2004). Τα παραπάνω αποτελούν βασικά προβλήματα συνεργασίας μεταξύ

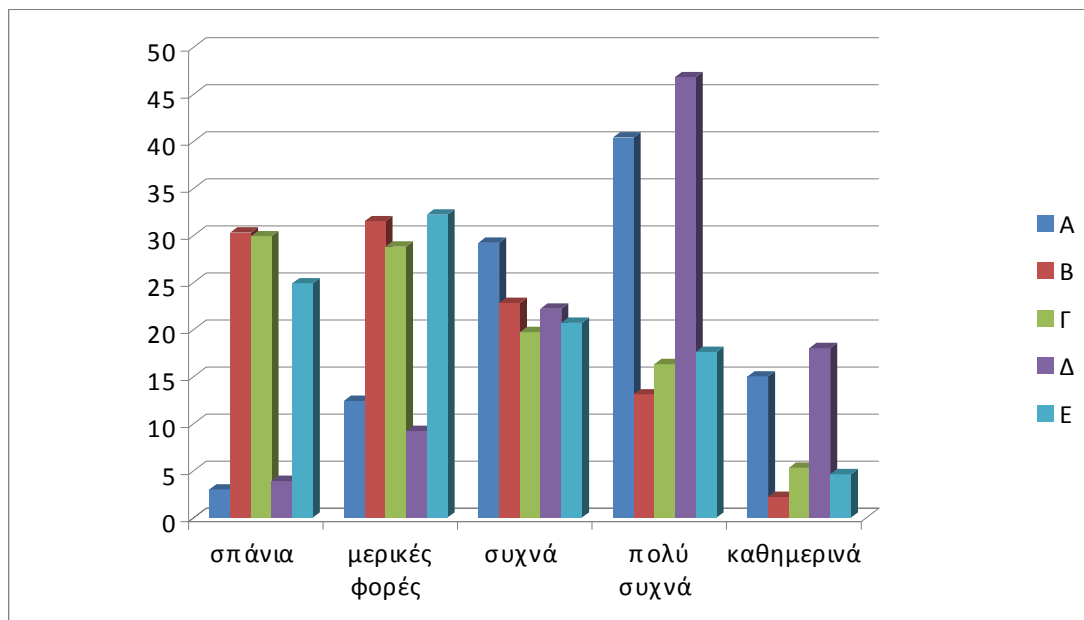
σχολείου και οικογένειας έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται οι γονείς. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν εσκεμμένα τέτοιου είδους δυσκολίες ή ακόμα, ότι έτσι ακριβώς έχουν πάντοτε τα πράγματα. Μια αξιόπιστη ερμηνεία του εν λόγω θέματος απαιτεί να λάβουμε υπόψη τη συναισθηματική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του παιδιού τους, τα συναισθήματα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, την έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών σε επίπεδο σχολείου και ιδιαίτερα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, πολλές από τις οποίες εντοπίζονται και συζητούνται στην παρούσα έρευνα.

**Πίνακας 4.6: Συλλογικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη**

[Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε όπως και στους προηγούμενους πίνακες].

Ενέργειες	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας και συνολικά					
	Σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	καθημερινά	Σύνολο
A. Επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα σε συνεργασία με τους συναδέλφους που διδάσκουν στην τάξη του μαθητή.	3.0	12.4	29.2	40.4	15.0	352
B. Μεταφέρουν το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος.	30.3	31.5	22.8	13.1	2.2	225.1
Γ. Μεταφέρουν το ζήτημα στο σύλλογο των διδασκόντων.	29.9	28.8	19.7	16.3	5.3	238.3
Δ. Επιδιώκουν την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας του μαθητή.	3.9	9.2	22.2	46.8	18.0	366.1
Ε. Καταφεύγουν σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς επιδιώκοντας εξειδικευμένη στήριξη.	24.9	32.2	20.7	17.6	4.6	244.8

**Σχήμα 4.6. Συλλογικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη**



Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα οι ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διάγνωση και αξιολόγηση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς ή μιας κρίσης συμπεριφοράς των μαθητών της τάξης τους περιλαμβάνουν κατά σειρά προτεραιότητας από «συχνά έως πολύ συχνά», τα εξής: (βλ. πίνακα 4.7).

- α. Τη συνεργασία και τη βοήθεια των συναδέλφων τους.
- β. Τη δική τους γνώση και εμπειρία για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς.
- γ. Τη συστηματική καταγραφή και αξιολόγηση εκ μέρους τους της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή.
- δ. Τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες.

Εν τούτοις, νιώθοντας ίσως ανεπαρκείς όσον αφορά στις ικανότητές τους να μετρούν, να εκτιμούν και να καταγράφουν τέτοιου είδους συμπεριφορές, πέρα από τη βοήθεια που ζητούν από τους συναδέλφους τους, επιδιώκουν και τη συνεργασία με ειδικούς φορείς και επαγγελματίες. Με βάση τις απαντήσεις τους σε προηγούμενες ερωτήσεις, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται για βοήθεια στα ΚΔΑΥ και στο σχολικό σύμβουλο, ελπίζοντας στη στήριξη σχολικών ψυχολόγων και άλλων ειδικών επιστημόνων.

Εξετάζοντας τον πίνακα 4.7, παρατηρούμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ανατρέχουν «μερικές φορές έως συχνά» στη βιβλιογραφία, προκειμένου να εντοπίσουν τρόπους αξιολόγησης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους οποίους οι ίδιοι θα μπορούσαν να εφαρμόσουν. Αυτό, σε συνδυασμό με τα παραπάνω (βλ. α και δ) ενισχύει την άποψη ότι ο σημερινός εκπαιδευτικός χρειάζεται να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και εκπαίδευση σε θέματα αξιολόγησης και καταγραφής των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επί πλέον, φανερώνει την «αγωνία» του εκπαιδευτικού να αναζητήσει και να ανακαλύψει μόνος του πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει προβληματικές καταστάσεις μέσα στην τάξη. Κι οπωσδήποτε, όλες αυτές οι ενέργειες αποδεικνύουν ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά μέσα στο χώρο του scho-

λείου είναι ένα πρόβλημα υπαρκτό και μάλιστα σημαντικό, που είναι αδύνατον να αγνοηθεί από τον εκπαιδευτικό είτε αυτός διαθέτει είτε όχι, τις ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπισή του.

Παρατηρούμε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μόνο «σπάνια» ή «μερικές φορές» άτυπα ή τυπικά κριτήρια (τεστ) για τη διάγνωση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή. Τούτο οφείλεται κατά τη γνώμη μας στην έλλειψη τέτοιου είδους κριτηρίων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς μας (Δράκος, 2002). Επί πλέον, ο Έλληνας εκπαιδευτικός και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου δεν έχει εκπαιδευτεί στο σχεδιασμό και την κατασκευή «άτυπων» κριτηρίων αξιολόγησης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

**Πίνακας 4.7. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη διάγνωση μη επιθυμητών συμπεριφορών ή κρίσεων**

[Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε όπως και στους προηγούμενους πίνακες.]

Ενέργειες	(% ) Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας και συνολικά					
	σπά- νια	μερι- κές φορές	συ- χνά	πολύ συ- χνά	καθημερι- νά	Σύνο- λο
Προβαίνουν στη συστηματική καταγραφή και την αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή.	13.3	25.0	18.4	27.0	16.4	308.5
Επιδίδουν μια τυπική διάγνωση και αξιολόγηση του μαθητή από κάποιον ειδικό φορέα ή επαγγελματία.	33.2	28.7	19.4	14.6	4.0	227.2
Χρησιμοποιούν άτυπα κριτήρια (τεστ) προκειμένου να διαγνώσουν το πρόβλημα.	53.1	25.9	10.3	8.9	1.8	180.4
Προβαίνουν σε συστηματική αξιολόγηση (με τυπικά κριτήρια ή τεστ) του φαινομένου.	46.1	31.3	10.4	10.9	1.3	190
Εμπιστεύονται τις βιβλιογραφικές καταγραφές και αξιολογήσεις του προβλήματος.	19.1	35.7	25.5	16.6	3.0	248.4
Στηρίζονται στη δική τους εμπειρία για τη συστηματική καταγραφή και την αξιολόγηση του φαινομένου.	4.0	11.2	41.4	34.1	9.2	333
Επιδίδουν τη συνεργασία και τη βοήθεια των συναδέλφων τους.	3.1	12.3	29.1	44.4	11.1	348.1
Επιδίδουν τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες.	15.2	23.2	24.0	29.7	8.0	292.4

#### **4.6. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη διάγνωση μη επιθυμητών συμπεριφορών ή κρίσεων**

Στην ερώτηση «σε ποιες ενέργειες στηρίζεστε όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας ή ένα πρόγραμμα για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς ή μιας κρίσης συμπεριφοράς των μαθητών της τάξης σας» ξεχωρίζουν οι ενέργειες εκείνες που περιλαμβάνουν την εμπλοκή του μαθητή και της οικογένειάς του στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι «συχνά έως πολύ συχνά και καθημερινά» λαμβάνουν υπόψη τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού στο σχεδιασμό της παρέμβασης, κι ότι ο μαθητής συμμετέχει σε αυτό το σχεδιασμό. Τέτοιου είδους ενέργειες αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις και κλειδί επιτυχίας για την υλοποίηση παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Γενά, 2007. Farrell, 2006. Μέλλον, 2005. Τριλίβα και Chimentì, 2004, 1998. Κολιάδης, 2002. Cornwall και Tod, 2000. Long και Fogell, 2000. Καλατζή-Αζίζι, 1996). Εν τούτοις, παρότι αναγνωρίζουμε τη σπουδαιότητα αυτών των ενεργειών, θεωρούμε πως δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για να κρίνουμε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πράγματι την ικανότητα να σχεδιάζουν και να εκτελούν σωστά τις ενέργειες αυτού του τύπου (λειτουργική αξιολόγηση των ανεπαρκειών και δυνατοτήτων του παιδιού, αποτελεσματικοί τρόποι εμπλοκής του στο σχεδιασμό της παρέμβασης). Η γνώση μας σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, η εμπειρία μας σε σχολεία, αλλά και η ανασφάλεια ή/και ανεπάρκεια πολλών εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποκαλύπτονται στις απαντήσεις που έδωσαν σε σχετικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, οδηγεί στην υπόθεση ότι πολλοί από αυτούς δεν έχουν επαρκώς εκπαιδευτεί στο σχεδιασμό παιδαγωγικών παρεμβάσεων στον τομέα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Το ίδιο θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε για το θέμα της συνεργασίας με τους γονείς του μαθητή.

Παρόμοια σχόλια με τα παραπάνω έχουν διατυπωθεί και για εκπαιδευτικούς άλλων χωρών. Συγκεκριμένα, η διεθνής έρευνα αποδεικνύει ότι συχνά, ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή του διότι του λείπουν οι τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή συγκεκριμένων αρχών της μάθησης και κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας. «Έχει επανειλημμένα αποδειχτεί ότι ιδιότητες όπως η υπομονή, η ηρεμία, η κατανόηση και η ευαισθησία του εκπαιδευτικού στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εκπαίδευσή τους, αλλά είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από τις τεχνικές εκείνες γνώσεις και δεξιότητες που δίνουν μορφή και ουσία στις ανθρώπινες αξίες του θεραπευτή εκπαιδευτικού» (Wallace & Kauffman, 1986 όπως παρατίθεται στο Πολυχρονοπούλου 2007, σ. 174).

Τέλος, παρατηρούμε ότι πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε ειδικούς επαγγελματίες και φορείς για συνεργασία και βοήθεια, πράγμα που διαπιστώθηκε σε αρκετές απαντήσεις που έδωσαν σε διαφορετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας, παρότι γνωρίζουν ότι υπάρχει συνήθως μια μεγάλη «λίστα» αναμονής (από πλευράς φορέων και υπηρεσιών) σε τέτοιου είδους θέματα. Όπως τονίζει η Πολυχρονοπούλου, 2007, 1993) «ο δάσκαλος που έχει εκπαιδευτεί στη χρήση τεχνικών και στρατηγικών εκτίμησης και αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς παύει να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ψυχολόγους και άλλους ειδικούς οι οποίοι παρέχουν μεν πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτι-

κό, στερούνται δε της ευκαιρίας να βρίσκονται με το παιδί τέσσερις και πέντε ώρες την ημέρα» (σ. 174).

**Πίνακας 4.8: Σχεδιασμός παιδαγωγικών παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών**  
*[Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε όπως και στους προηγούμενες πίνακες]*

Ενέργειες	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας και συνολικά					
	σπά- νια	μερι- κές φορές	συ- χνά	πολύ συ- χνά	καθημερι- νά	Σύνο- λο
Σχεδιάζουν λεπτομερώς: περιεχόμενο, στόχους, μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές παρέμβασής.	22.2	21.5	23.8	25.3	7.3	274.3
Σχεδιάζουν με βάση ένα συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης της συμπεριφοράς	33.3	27.8	20.6	16.7	1.6	225.5
Επιδιώκουν τη συνεργασία και τη σύμπραξη των συναδέλφων τους	4.4	20.4	34.1	34.4	6.7	318.6
Απευθύνονται σε ειδικούς επαγγελματίες και φορείς επιζητώντας τη σύμπραξη και συνεργασία	13.9	28.6	26.7	22.2	8.6	283
Επιδιώκουν τη συνεργασία και σύμπραξη των γονέων του μαθητή	2.1	5.9	17.8	53.8	20.3	384
Λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή	0.4	3.6	10.8	47.3	37.9	418.7
Εμπλέκουν τον μαθητή στη διαδικασία του σχεδιασμού της παρέμβασής	12.1	21.4	22.6	30.6	13.3	311.6
Αποφεύγουν τη λεπτομερή σχεδίαση στόχων, μεθόδων και στρατηγικών, επειδή πιστεύουν ότι πολύ δύσκολα ή σπάνια εφαρμόζονται αυτά στην πράξη, προκαλούν ανία ή περιορίζουν την ζωντάνια και την αμεσότητα του μαθήματος	34.6	26.4	17.3	16.9	4.8	230.9
Επιλέγουν ή σχεδιάζουν τα μέσα ή τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς, ώστε να ελέγχουν συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασής τους	18.9	25.5	27.2	24.7	3.7	268.8

Όσον αφορά στα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της συμπεριφοράς με βάση τα οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν «συχνά έως πολύ συχνά και καθημερινά» την παιδαγωγική παρέμβαση, παρατηρούμε ότι αυτά είναι: Το οικοσυστημικό, το συμπεριφοριστικό, το γνωσιακό και το συμπεριφοριστικό-γνωσιακό (βλ. πίνακα 4.9).

**Πίνακας 4.9: Θεωρητικό μοντέλο με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την παιδαγωγική παρέμβαση**

Θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης της συμπεριφοράς	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Καθημερινά
Ψυχοδυναμικό	10.0	62.0	12.0	8.0	8.0
Συμπεριφοριστικό	0.0	57.1	22.4	14.3	6.1
Γνωσιακό	12.9	32.3	32.3	22.6	0.0
Γνωσιακό-συμπεριφοριστικό	4.0	54.0	12.0	24.0	4.0
οικοσυστημικό	10.7	39.3	17.9	17.9	14.3

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα οι εκπαιδευτικοί προτιμούν το οικοσυστημικό μοντέλο προσέγγισης της συμπεριφοράς, ενώ ακολουθούν με μικρή ή καμία διαφορά το συμπεριφοριστικό, και τρίτο το γνωσιακό και συμπεριφοριστικό-γνωσιακό. Αυτό ίσως εξηγεί εν μέρει την τάση τους να επιδιώκουν τη συνεργασία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που διδάσκουν το παιδί, αλλά και των γονέων του, αφού η συνεργατική αντιμετώπιση του προβλήματος θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη σε όσους βλέπουν τα προβλήματα και τις λύσεις τους από την οικοσυστημική σκοπιά. (Καλατζή – Αζίζη, 1996, σ. 15). Η σημαντική επίσης προτίμηση των εκπαιδευτικών για το συμπεριφοριστικό και το γνωσιακό-συμπεριφοριστικό μοντέλο ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι (λόγω σπουδών) με τη συμπεριφοριστική και τη γνωσιακή θεραπεία, σε σύγκριση για παράδειγμα με την ψυχοδυναμική. Η προτίμησή τους για τα εν λόγω μοντέλα, ίσως οφείλεται επίσης στο γεγονός ότι δέχονται (ή έτσι τουλάχιστον έμαθαν) ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι περισσότερο το αποτέλεσμα μάθησης και ως τέτοιο μπορεί να τροποποιηθεί, κι ότι οι ίδιοι, ως εκπαιδευτικοί, μπορούν να παρέμβουν μόνο αλλάζοντας το σχολικό περιβάλλον κι όχι για παράδειγμα, το παρελθόν του παιδιού ή την οικογένειά του. Το ψυχοδυναμικό μοντέλο προσέγγισης της συμπεριφοράς θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως ένα ιατρικό – ψυχολογικό μοντέλο περισσότερο, παρά εκπαιδευτικό.

## **Θεματική ενότητα 5. Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ετοιμότητα - Αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών**

[Αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτήσεων 26 - 31.]

### **5.1. Περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**

Ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, που θα έπρεπε να περιλαμβάνονται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να νιώθουν ασφαλείς και ικανοί σε γνώσεις και δεξιότητες προς αντιμετώπιση προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς το προβάδισμα έχουν οι κοινωνικές επιστήμες(α) στην κατηγορία «πάρα πολύ» (68.6%, σε σύνολο 359.3) και η πρακτική άσκηση σε σχολεία και σε κοινωνικούς φορείς (ζ) με ποσοστό 49.3% για την κατηγορία «πάρα πολύ» σε μεγαλύτερη συχνότητα και σε σύνολο 313.5, σύμφωνα με την τιμή υπολογισμού των δεδομένων. Αν όμως λάβουμε υπόψη ότι οι κοινωνικές επιστήμες προτιμήθηκαν και λόγω θέσης (καθότι βρίσκονται στην αρχή του ερωτηματολογίου), ασφαλέστερο θα ήταν να εστιάσουμε την προσοχή μας στην προτίμηση που δείχνουν οι ερωτώμενοι στην πρακτική πλευρά της κατάρτισής τους μέσα από αρμόδιους φορείς. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι οι «Τέχνες» (δ), βρίσκονται σε περίπου ίδια προτίμηση (237,4) με τις νέες τεχνολογίες (ε) και την πληροφορική (ε1), που είναι κλάδος εκ διαμέτρου αντίθετος, όπως τουλάχιστον λειτουργεί στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, από τις Τέχνες προτιμώνται η μουσική (235,2), το θέατρο (228,4), και η ζωγραφική (228), ενώ από τις «νέες τεχνολογίες» (202) η πληροφορική πρώτη (236,8) και στη συνέχεια η ψηφιακή επικοινωνία (192,5).

Από τις θεωρητικές επιστήμες μεγαλύτερη προτίμηση συγκεντρώνει η λογοτεχνία (c2, με σύνολο 201) και από τις θετικές επιστήμες η νευρολογία (β3, με σύνολο 189,8). Από τις κοινωνικές επιστήμες η παιδαγωγική (με συνολική τιμή 353,5) η ψυχολογία (356,2) και η ειδική αγωγή (321,2) συγκεντρώνουν την υψηλότερη προτίμηση στο γνωστικό αντικείμενο. Είναι χαρακτηριστικό όμως ότι οι ερωτώμενοι επιλέγουν τα τρία πρώτα αντικείμενα της πρώτης ενότητας, γεγονός που αν συσχετιστεί με το γεγονός ότι στις ερωτήσεις δεν απάντησαν όλα τα άτομα και σε αρκετές ερωτήσεις απάντησε το 1/3 περίπου των συμμετεχόντων, δεν θα θεωρούσαμε ασφαλώς μετρίσιμη την ένδειξη αυτή αλλά θα την χρησιμοποιούσαμε οπωσδήποτε ως ενδεικτική τιμή στα αποτελέσματά μας.

### **5.2. Αναλογία θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**

Στην ερώτηση 27, που ανιχνεύει τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της παραβατικότητας και των αποκλίσεων με την πρόταση: «Σε ποια ποσοτική αναλογία θεωρείτε ότι πρέπει να αντιστοιχεί η βασική θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά των



μαθητών στη σύγχρονη εποχή;», επιχειρείται η συγκέντρωση πληροφοριών για τις προτάσεις που έχουν να κάνουν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι σε σχέση με την εκπαίδευση που πρέπει να λάβουν για το θέμα που εξετάζουμε. Θεωρούμε σημαντικό να μη λάβουμε ως μετρίσιμη την ένδειξη ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί (43 άτομα) δεν απάντησαν στην ερώτηση. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν εξίσου σημαντικές τόσο τη θεωρητική κατάρτιση όσο και την πρακτική άσκηση (109), ενώ σε ίσο περίπου αριθμό (85 και 89 αντίστοιχα). θεωρού σημαντική τόσο τη θεωρητική κατάρτιση όσο και την πρακτική άσκηση.

### **5.3. Ικανοποίηση από την απόδοση των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο**

Στην ερώτηση 28 που σχετίζεται με την ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την απόδοση των προσπαθειών τους για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας τους, δηλαδή στο σχολείο, βλέπουμε οι εκπαιδευτικοί είναι μετρίως ικανοποιημένοι καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στη μέση της κλίμακας συσχέτισης των απαντήσεων (35.1% για την απάντηση «μέτρια» και 41.1% για την απάντηση πολύ στο α.), σε σχέση δηλαδή με μεθόδους που χρησιμοποιούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Περισσότερο ικανοποιητική κρίνεται η εικόνα των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους σε ζητήματα διαμόρφωσης του ψυχισμού και του χαρακτήρα των παιδιών (δ., σε τιμή προτίμησης 254,5), στην αποδοχή από τους μαθητές τους των μεθόδων και των μέσων (η: 243) που χρησιμοποιούν, στην αναγνώριση της προσφοράς τους από τους συναδέλφους (κ: 248.1) και τους γονείς (ι: 246,4).

Λιγότερο ικανοποιημένοι δείχνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα μέσα που τους διαθέτουν για την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών (ζ:131.7) και από την ανταπόκριση που βρίσκουν από τους ειδικούς, όταν απευθύνονται σε αυτούς για συνεργασία, όπως επίσης και από τους κρατικούς θεσμούς που είναι αρμόδιοι για ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών και διαχείρισης κρίσεων.(θ: 173,9). Δεν αισθάνονται επίσης ότι έχουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς (ε: 197). Ως εκ τούτου μέτρια είναι η ικανοποίηση από τα αποτελέσματα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη δουλειά τους, όσο και από τον χρόνο που διαθέτουν για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων σε σχέση με τις άλλες υποχρεώσεις της δουλειάς τους (β:219,1, β: 231,1 αντίστοιχα).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή και οι εκτιμήσεις και οι απόψεις που εξέφρασαν με τις δηλώσεις τους στα σχετικά υποερωτήματα θεωρούμε ότι μας παρέχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουμε μια γενική εικόνα για την ικανοποίηση που νιώθουν σε σχέση με τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και την ανταπόκριση που αυτές έχουν τόσο στους μαθητές και στους γονείς τους, όσο και στους συναδέλφους τους. Η ικανοποίηση αυτή συνάγεται από συχνότητες που κυμαίνονται μεταξύ του 30,9% και 47,9% στις δηλώσεις της κλίμακας «μέτρια» και «πολύ». Όσον αφορά όμως τις δηλώσεις ε. και f. που είναι σχετικές με

τον επαγγελματικό εξοπλισμό του εκπαιδευτικού σε γνώσεις, δεξιότητες και μέσα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς και την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών, οι συχνότητες εντοπίζονται στις χαμηλότερες διαβαθμίσεις της κλίμακας «καθόλου», «λίγο» και «μέτρια» και κυμαίνονται μεταξύ 3,6% και 53,2%.

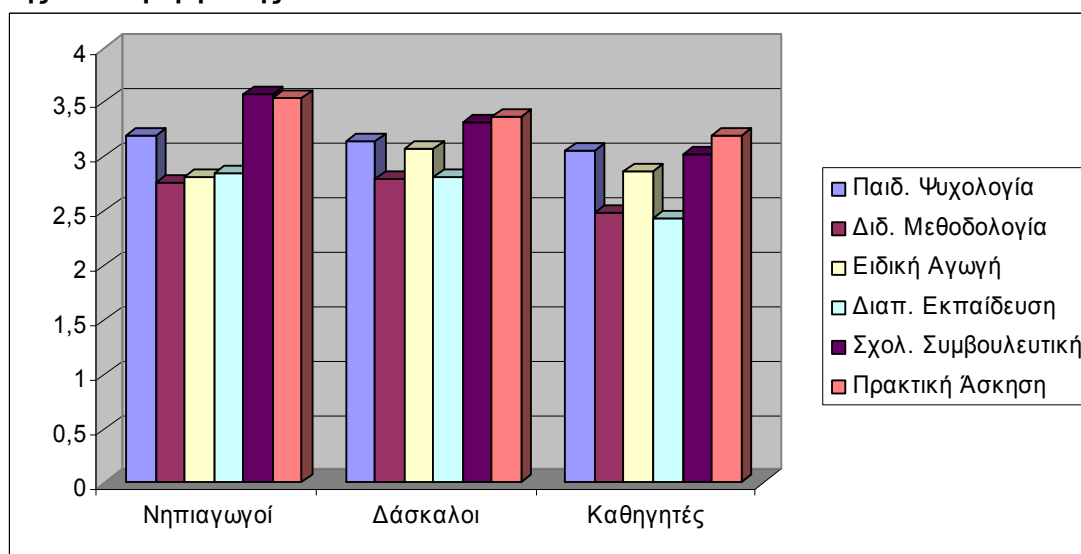
Η εικόνα αυτή έχει σημασία, διότι θεωρούμε ότι εκφράζει τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των αδυναμιών και των ελλείψεων που συναντούν στην καθημερινή τους απασχόληση καθώς και την ανάγκη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση. Τη διαπίστωση αυτή επιφυλασσόμαστε να τη σχολιάσουμε μαζί με τη γενικότερη αποτίμηση της έρευνας.

#### **5.4. Γνωστικά αντικείμενα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

Στη διερεύνηση των γνωστικών αντικειμένων, στα οποία θα επιθυμούσαν να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες διαχείρισης των μη επιθυμητών συμπεριφορών στο σχολείο (ερώτηση 29), είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τις περιοχές έρευνας που τους απασχολούν δεδομένου, ότι όπως είδαμε προηγουμένως, δεν νιώθουν επαρκώς καταρτισμένοι (28ε) και δεν θεωρούν αρκετά ικανοποιητικά τα αποτελέσματα των προσπαθειών που καταβάλλουν για την αντιμετώπιση των μορφών αυτών συμπεριφοράς στην καθημερινή τους απασχόληση (28γ). Τα γνωστικά αντικείμενα που προτιμούν είναι εκείνα της Παιδαγωγικής και της Σχολικής Ψυχολογίας σε θεωρίες μάθησης, μεθόδους και μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης για την αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών (α: 313,6, βλ. πίνακα 5.4, παράρτημα). Ενδεχομένως αυτή η τάση να ενισχύεται από τη θέση του αντικειμένου στο ερωτηματολόγιο καθώς πάντα οι πρώτες προτιμήσεις ενισχύονται σε σειρά προτίμησης επειδή βρίσκονται στην αρχή. Αν και στο επιστημονικό πεδίο υφίσταται διάκριση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων «Παιδαγωγική Ψυχολογία» ή «Ψυχοπαιδαγωγική» και «Σχολική Ψυχολογία», τα γνωστικά αυτά αντικείμενα τέθηκαν στην ίδια δήλωση, αφενός επειδή υπάρχουν επικαλύψεις μεταξύ των γνωστικών αυτών αντικειμένων τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πρακτικό πεδίο της αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών και των κρίσεων στο σχολείο και αφετέρου για να αποφευχθεί η δημιουργία σύγχυσης στους εκπαιδευτικούς ένεκα της διάκρισης. Εξάλλου, η συνεργασία και η σύμπραξη μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων είναι αναγκαία και επιβεβλημένη. Στον πίνακα 5.1 και στο σχήμα 5.1. παρουσιάζονται συνοπτικά τα γνωστικά αντικείμενα που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση.

**Πίνακας 5.1. Προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης**

	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι	Καθηγητές
Παιδαγωγική / Σχολική Ψυχολογία	3,2	3,14	3,05
Κοινωνική Ψυχολογία	2,97	2,73	2,7
Διδακτική Μεθοδολογία	2,76	2,8	2,49
Ειδική Αγωγή	2,82	3,07	2,86
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2,85	2,82	2,43
Αναπτυξιακή Ψυχολογία	2,44	2,41	2,23
Κλινική Ψυχολογία	2,48	2,53	1,49
Σχολική Συμβουλευτική	3,58	3,32	3,03
Νέες Τεχνολογίες / Πληροφορική	1,94	2,18	2,15
Πρακτική άσκηση	3,54	3,36	3,2

**Σχήμα 5.1. Προτιμώμενα γνωστικά αντικείμενα επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης**

Σε συνάρτηση με τα ζητήματα αυτά, σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του πεδίου, θέσαμε τη δήλωση για τη Σχολική Συμβουλευτική σε άμεση αναφορά προς το πρακτικό μέρος, που αφορά στη χρήση μεθόδων και πρακτικών αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στο σχολείο. Έχει αξία έχει ενδεχομένως να αξιολογήσουμε ως σημαντικό το ενδιαφέρον που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική συμβουλευτική και στις μεθόδους /πρακτικές αντιμετώπισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς (θ: 328.1) (βλ. σχήμα 5.1.).

Σημασία έχει, επίσης, και η υψηλή προτίμηση της πρακτικής εξάσκησης για το χειρισμό κρίσεων (κ: 332), η οποία όμως σε σχετική ερώτηση προηγούμενως (27), διαπιστώσαμε ότι βρίσκεται σε ίδια εκτίμηση με τη θεωρητική κατάρτιση ποσοτικά και ως προς την αναλογία.

Αξιοσημείωτη και σημαντική είναι επίσης η προτεραιότητα που δίνουν σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα στην Ειδική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο στο οποίο θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης (δ:296,1). Ακόμη σημαντική κρίνεται από μέρους των ερωτηθέντων η εκτίμηση της συμβολής του γνωστικού αντικείμενου της Διδακτικής Μεθοδολογίας και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, (γ: 257.8, ε: 268). Μικρότερο ενδιαφέρον υπήρξε σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα για την Πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες (217), από το οποίο διαφαίνεται πως ίσως αναγνωρίζουν άμεσα όλοι οι ενδιαφερόμενοι τη συμβολή του υπολογιστή στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου γνωστικού επιπέδου και ευχάριστου ή ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών και αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Έντονη είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος σε προγράμματα πρακτικής εξάσκησης για τον χειρισμό των αποκλινουσών συμπεριφορών και των κρίσεων στο σχολείο (με τιμή υπολογισμού 332, την υψηλότερη των προτιμήσεων). Οι συχνότητες των προτιμήσεων ακολουθούν αύξουσα πορεία, από 0,7% στην κατηγορία «καθόλου» στα 29,0% και 54,2% στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ» αντίστοιχα. Τα ευρήματα αυτά στο συγκεκριμένο κείμενο ζήτημα που τέθηκε με την ερώτηση αυτή δείχνει το στίγμα του περιεχομένου και της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που πρόκειται να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν στο εγγύς μέλλον και θα αφορούν τη διαχείριση της σχολικής τάξης και την αντιμετώπιση των αποκλινουσών συμπεριφορών και των κρίσεων στο σχολείο.

Από μια γενικότερη θεώρηση των καταχωρισμένων συχνοτήτων στον πίνακα 5.4. συνάγεται ότι οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν αύξουσες συχνότητες στα γνωστικά αντικείμενα των υποθεμάτων α, η ι, τα οποία αφορούν την «Παιδαγωγική Ψυχολογία», τη «Σχολική Ψυχολογία», τη Σχολική Συμβουλευτική και την πρακτική εξάσκηση. Τα ποσοστά κυμαίνονται από 0,7% στη δήλωση «καθόλου» έως 42,2% στη δήλωση «πολύ» και 54,5% στη δήλωση «πάρα πολύ».

### **5.5. Συχνότερες προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

Από μια απόπειρα διεισδυτικής ανεύρεσης τριών επικρατέστερων γνωστικών αντικειμένων από αυτά που ελέγχθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση (29), η οποία επιχειρείται με την ερώτηση 30 (βλ. πίνακα 5.5., παράρτημα) του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας, προκύπτει η ίδια ιεράρχηση των γνωστικών αντικειμένων. Σε ισχύ είναι και πάλι ως πρώτη επιλογή, η Παιδαγωγική / Σχολική Ψυχολογία (101.7 τιμή προτίμησης) σε ό,τι αφορά τις μεθόδους και τα μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης για την αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς (βλ. πίνακα 5.2.). Σημαντική είναι η επιλογή της Σχολικής Συμβουλευτικής θ: 95,1 τιμή προτίμησης). Στα ίδια περίπου επίπεδα κυμαίνονται και οι προτιμήσεις στην πρακτική εξάσκηση (θ: 95,6 τιμή προτίμησης) για το χειρισμό των κρίσεων και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Και πάλι οι νέες τεχνολογίες έχουν την πιο φτωχή παρουσία στα ευρήματά μας για τα γνωστικά αντικείμενα που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς για την κατάρτισή τους (κ:17,2%,

βλ. πίνακα 5.5., παράρτημα). Ακόμη πιο φτωχή εμφανίζεται η τιμή στο γνωστικό αντικείμενο της Αναπτυξιακής και Γνωστικής Ψυχολογίας (ζ:9,9%), όπως επίσης ελαττωμένες είναι οι τιμές στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά αντικείμενα της Κλινικής Ψυχολογίας, Νευροφυσιολογίας/ Ψυχοθεραπείας (η:26,4%) και με πιο αυξητικές τιμές φτωχής επιλογής το γνωστικό αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (ε:36,3%). Στη μέση περίπτωση της κλίμακας συσχέτισμού των αποτελεσμάτων για τα γνωστικά αντικείμενα κατάρτισης των εκπαιδευτικών βρίσκεται η Ειδική Αγωγή (δ:71,7%). Σαφώς μικρότερη βαρύτητα δίνεται σε δεύτερη φάση και σε σύγκριση με το προηγούμενο ερώτημα (29γ), το γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Μεθοδολογίας. (γ:39,8%). Οι διαφορές στις απαντήσεις που δόθηκαν ανάμεσα σε σχετικές ερωτήσεις της έρευνάς μας δείχνουν ενδεχομένως ότι δεν έχει παγιωθεί ακόμη η άποψη των εκπαιδευτικών για το ποια ακριβώς γνωστικά αντικείμενα είναι απαραίτητα για την επίλυση του προβλήματος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς που βιώνουν στην εργασία τους, στο σχολείο. Χρειάζεται, ίσως, περαιτέρω διερεύνηση με προσωπικές συνεντεύξεις ή αναλυτικότερη μελέτη προς αυτήν μόνο την κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα.

**Πίνακας 5.2. Συχνότητες προτιμήσεων γνωστικών αντικειμένων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (κατά φθίνουσα σειρά)**

Γνωστικά αντικείμενα	(% Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν το συγκεκριμένο αντικείμενο ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1 <sup>η</sup> πρ.	2 <sup>η</sup> πρ.	3 <sup>η</sup> πρ.	Σύνολο	
1. Παιδαγωγική/σχολική ψυχολογία: θεωρίες μάθησης, μεθόδους και μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης για την αντιμετώπιση μορφών μη επιθυμητής συμπεριφοράς.	24.8	9.5	8.3	42.6	101.7
2. Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	18.7	9.5	20.5	48.8	95.6
3. Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	11.7	24.5	11.0	47.2	95.1
4. Ειδική Αγωγή: βασικές έννοιες, θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.	13.5	10.7	9.8	34.0	71.7

### 5.6. Διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Κατά καιρούς εκφράζονται διάφορες ή και αντιφατικές απόψεις ή διαμαρτυρίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών για το είδος και τη διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης που προσφέρονται είτε αυτά ανήκουν στην αρχική επιμόρφωση είτε στην επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας (in the service training). Ο πίνακας 5.3. απεικονίζει τα προτιμώμενα μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατά σειρά προτίμησης. Το ζήτημα αυτό συναρτάται άμεσα τόσο με τις απαιτήσεις και τις προτεραιότητες του κλάδου, όπως αυτές εκφράζονται από τα συνδικαλιστικά τους όργανα, όσο και με τις οργανωτικές δομές που υπηρετούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τις οργανωτικές δομές επιμόρφωσης παρουσιάζουμε στην επόμενη και τελευταία υποενότητα 5.7.

**Πίνακας 5.3. Μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών κατά σειρά προτίμησης**

Προτιμώμενο μοντέλο επιμορφωτικού προγράμματος	Νηπιαγωγοί Μ.Ο.	Δάσκαλοι Μ.Ο.	Καθηγητές Μ.Ο.
1. Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	2,47	2,83	2,44
2. Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	2,47	2,58	2,39
3. Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	2,53	2,51	2,29
4. Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων	2,03	1,96	1,77
5. Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου	1,97	1,81	1,76
6. Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο	1,91	1,81	1,55

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την εξαμηνιαία διάρκεια (150-300 ωρών) των προγραμμάτων επιμόρφωσης ως την πλέον επιθυμητή (με τιμή εκτίμησης 266,9), ενώ οι συχνότερες συγκεντρώνονται με ανοδική πορεία στις δηλώσεις «συμφωνώ μέτρια» (22,6%), «συμφωνώ πολύ» (29,3%) και «συμφωνώ πάρα πολύ» (31,5%). Ακολου-

θούν με προτιμήσεις που εμφανίζουν παραπλήσιες συχνότητες και ανοδική πορεία οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ετήσιας διάρκειας (300-600 ωρών) και μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα. Στην τρίτη σειρά των προτιμήσεων, αλλά με εμφανώς χαμηλότερες συχνότητες έπονται τα επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας 20-60 ωρών διδασκαλίας, τα οποία θα πραγματοποιούνται με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στην τέταρτη θέση της συχνότητας των προτιμήσεων εντάσσονται τα επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα προγράμματα, τα οποία θα πραγματοποιούνται εκτός του ωραρίου διδασκαλίας μέσω των επιμορφωτικών φορέων ΟΕΠΕΚ και ΠΕΚ ή των πανεπιστημίων. Τα δεδομένα αυτά δικαιολογούνται με βάση την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες που αποκτά κάποιος με τη συμμετοχή σε προγράμματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και αφετέρου ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν έχουν εξοικειωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

### **5.7. Φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

Συναφή με τα ευρήματα του πίνακα 5.6 (ερώτηση 32) είναι και τα δεδομένα του πίνακα 5.7 (βλ. παράρτημα). Η πρώτη σε προτιμήσεις επιθυμία των εκπαιδευτικών να προσφέρονται τα επιμορφωτικά προγράμματα από τα συναφή πανεπιστημιακά τμήματα (317,8 τιμή προτίμησης) επιβεβαιώνει τους λόγους που επικαλούμαστε στην προηγούμενη ενότητα. Δεύτερος επιμορφωτικός φορέας στη σειρά προτίμησης (294,2 τιμή προτίμησης) είναι το ΥΠ.Ε.Π.Θ με τους υπαγόμενους σε αυτό επιμορφωτικούς φορείς Ο.ΕΠ.ΕΚ και ΠΕΚ. Ακολουθούν στη συνέχεια τα Ινστιτούτα Διαρκούς Επιμόρφωσης (ΙΔΕ), με τιμή προτίμησης 230,1, δεδομένο που προοιωνίζει την καλή αποδοχή που θα έχει ο νέος αυτός φορέας της δια βίου μάθησης τουλάχιστον στους εκπαιδευτικούς. Στην τέταρτη θέση, με ίσες σχετικά συχνότητες προτίμησης, βρίσκονται οι άλλοι φορείς που μπορούν να διοργανώσουν και να προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης, όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση (195,2 τιμή προτίμησης) και οι σχολικές μονάδες με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (182,5 τιμή προτίμησης), ενώ τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών και εξωσχολικοί φορείς κατατάσσονται με μεγάλη διαφορά στην τελευταία θέση των προτιμήσεων (99 και 80,5 αντίστοιχα).

Επιχειρώντας μια γενικότερη εκτίμηση των ερευνητικών δεδομένων της ενότητας αυτής διαπιστώνουμε ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών την πρώτη θέση κατέχουν, όπως είναι άλλωστε αναμενόμενο, τα γνωστικά αντικείμενα που ανήκουν στις κοινωνικές και τις θεωρητικές επιστήμες. Τα ευρήματα αυτά δικαιολογούνται ένεκα του ότι τα ερωτήματα που τέθηκαν προς τους εκπαιδευτικούς εστιάζονται σε ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης και αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και κρίσεων στο σχολείο και όχι, φυσικά, σε ζητήματα της ειδικότητάς τους. Εξάλλου, όπως φαίνεται και στον πίνακα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι (61,4%) και λιγότεροι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (32,2%), όπου υφίστανται διακριτές ειδικότητες.

Σημαντικό είναι, επίσης, και το δεδομένο ότι η θεωρητική και η πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εκτιμώνται εξίσου, όσον αφορά τη βασική τους εκπαίδευση αλλά και την επιμόρφωσή τους. Η προτίμηση από τους εκπαιδευτικούς αφενός της μακροπρόθεσμης επιμόρφωσης και αφετέρου των Πανεπιστημίων ως επιμορφωτικών φορέων, θεωρούμε ότι δείχνει όχι μόνον τη ζητούμενη ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και το μέγεθος των επιμορφωτικών αναγκών τους.



### 3. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

#### 1. Συσχετίσεις ερωτήσεων με το Επάγγελμα (νηπιαγωγός, δάσκαλος, καθηγήτης)

##### Ερώτηση 9

Ποιες από τις παρακάτω αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών σας συναντάτε συχνά στο σχολείο σας ή δυσκολεύεστε να τις αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά (Ομάδα 1: Διαπροσωπικές σχέσεις).

##### α. Απορρίπτει το έργο των άλλων στη σχολική τάξη

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	10	33
Δάσκαλοι	38	119
Καθηγητές	19	86

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 1,418$ ,  $df=2$ ,  $p=0.492$ ).

##### β. Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του.

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	16	27
Δάσκαλοι	38	119
Καθηγητές	31	74

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 3.058$ ,  $df=2$ ,  $p=0.217$ ).

##### γ. Προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, αλλά δεν γίνεται αποδεκτός από αυτούς εξαιτίας της συμπεριφοράς του.

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	27	16
Δάσκαλοι	72	85
Καθηγητές	32	73

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 14.118$ ,  $df=2$ ,  $p<0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί

από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 13.282$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ), οι νηπιαγωγοί από τους δασκάλους ( $\chi^2 = 3.871$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ), καθώς και οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 6.220$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ).

**δ. Δεν αναγνωρίζει ή δεν ανταποκρίνεται κατάλληλα στις μη λεκτικές - κινητικές εκφράσεις, (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και του σώματος) και στις κοινωνικές καταστάσεις.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	6	37
Δάσκαλοι	25	132
Καθηγητές	26	79

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 3.937$ ,  $df=2$ ,  $p=0.137$ ).

**ε. Αρνείται να μοιραστεί πράγματα με άλλους ή να επιτρέψει σε άλλους να συμμετέχουν.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	31	12
Δάσκαλοι	58	99
Καθηγητές	21	84

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 36.011$ ,  $df=2$ ,  $p<0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 36.325$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ), οι νηπιαγωγοί από τους δασκάλους ( $\chi^2 = 16.887$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ), καθώς και οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 8.576$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ).

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

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	14	29
Δάσκαλοι	38	119
Καθηγητές	34	71

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 2.548$ ,  $df=2$ ,  $p=0.280$ ).

**η. Τραυματίζει σωματικά τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	18	25
Δάσκαλοι	47	110
Καθηγητές	23	82

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 6.103$ ,  $df=2$ ,  $p<0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 6.066$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ).

**θ. Επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	37	6
Δάσκαλοι	105	52
Καθηγητές	79	26

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 6.834$ ,  $df=2$ ,  $p<0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους δασκάλους ( $\chi^2 = 6.023$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ).

**ι. Αντιδρά ακατάλληλα στον εποικοδομητικό διάλογο ή στα σχόλια των άλλων.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	5	38
Δάσκαλοι	28	129
Καθηγητές	35	70

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 12.012$ ,  $df=2$ ,  $p<0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι καθηγητές από τους νηπιαγωγούς ( $\chi^2 = 7.287$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ), καθώς και οι καθηγητές από τους δασκάλους ( $\chi^2 = 8.276$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ).

**κ. Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	17	26
Δάσκαλοι	31	126
Καθηγητές	35	70

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 9.702$ ,  $df=2$ ,  $p<0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά δήλωσαν ότι την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους δασκάλους ( $\chi^2 = 7.248$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ), καθώς και οι καθηγητές από τους δασκάλους ( $\chi^2 = 6.165$ ,  $df=1$ ,  $p<0.05$ ).

**λ. Κάνει υποτιμητικά σχόλια ή ακατάλληλες χειρονομίες στους συμμαθητές και τους δασκάλους.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	10	33
Δάσκαλοι	55	102
Καθηγητές	34	71

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 2.136$ ,  $df=2$ ,  $p=0.344$ ).

**μ. Κάνει υποτιμητικές ή επικριτικές παρατηρήσεις στους άλλους ανθρώπους.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	8	35
Δάσκαλοι	41	116
Καθηγητές	33	72

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 2.650$ ,  $df=2$ ,  $p=0.266$ ).

**ν. Χρησιμοποιεί ακατάλληλες σωματικές ή λεκτικές αντιδράσεις στους συμμαθητές ή τους δασκάλους στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει μαζί τους.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	12	31
Δάσκαλοι	49	108
Καθηγητές	25	80

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 1.704$ ,  $df=2$ ,  $p=0.427$ ).

**ξ. Αντιδρά ακατάλληλα, όταν πρόκειται να αναγνωρίσει ή να επαινέσει τους συμμαθητές και τους δασκάλους.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	3	40
Δάσκαλοι	15	142
Καθηγητές	14	91

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 1.616$ ,  $df=2$ ,  $p=0.446$ ).

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

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	40	3
Δάσκαλοι	128	29
Καθηγητές	84	21

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 3.874$ ,  $df=2$ ,  $p=0.144$ ).

**π. Αδιαφορεί για τα αισθήματα των άλλων.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	8	35
Δάσκαλοι	28	129
Καθηγητές	18	87

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 0.048$ ,  $df=2$ ,  $p=0.976$ ).

**ρ. Τσακώνεται συχνά με τα άλλα παιδιά ή κάνει τον νταή.**

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	31	12
Δάσκαλοι	107	50
Καθηγητές	51	54

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 12.414$ ,  $df=2$ ,  $p<0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί

από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 6.831$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ), καθώς και οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 10.078$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ).

#### σ. Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού.

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	26	17
Δάσκαλοι	75	82
Καθηγητές	46	59

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 3.413$ ,  $df= 2$ ,  $p=0.181$ ).

#### τ. Νιώθει συχνά δυστυχισμένος ή αποθαρρημένος ή κλαίει.

	ναι	όχι
Νηπιαγωγοί	19	24
Δάσκαλοι	49	108
Καθηγητές	17	88

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $\chi^2 = 13.691$ ,  $df=2$ ,  $p<0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά δήλωσαν ότι την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 12.989$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ), καθώς και οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $\chi^2 = 7.532$ ,  $df=1$ ,  $p<0.01$ ).

### Ερώτηση 10

*Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεστε να τις αντιμετωπίσετε (Ομάδα 1: Διαπροσωπικές σχέσεις).*

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην πρώτη προτίμηση του κάθε συμμετέχοντα δόθηκε η τιμή «3», στη δεύτερη προτίμηση δόθηκε η τιμή «2», και στην τρίτη προτίμηση η τιμή «1», ενώ δόθηκε η τιμή «0» όταν ο συμμετέχων δεν επέλεγε τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά ως πρώτη, δεύτερη ή τρίτη προτίμηση.

#### Απορρίπτει το έργο των άλλων στη σχολική τάξη

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.280$ ,  $p= 0.756$ ).

#### Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.615$ ,  $p= 0.201$ ).

**Προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, αλλά δεν γίνεται αποδεκτός από αυτούς εξαιτίας της συμπεριφοράς του.**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 3.985, p<0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $t= 2.253, df= 52, p<0.05$ ), καθώς και οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $t= 2.088, df= 260, p<0.05$ ).

**Δεν αναγνωρίζει ή δεν ανταποκρίνεται κατάλληλα στις μη λεκτικές - κινητικές εκφράσεις, (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και του σώματος) και στις κοινωνικές καταστάσεις.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.194, p= 0.824$ ).

**Αρνείται να μοιραστεί πράγματα με άλλους ή να επιτρέψει σε άλλους να συμμετέχουν.**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 16.503, p<0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $t= 3.238, df=48, p<0.01$ ), καθώς και οι νηπιαγωγοί από τους δασκάλους ( $t= 3.267, df=47, p<0.01$ ).

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

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 3.213, p< 0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι καθηγητές από τους δασκάλους ( $t= -2.179, df=142, p<0.05$ ).

**Τραυματίζει σωματικά τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 4.679, p<0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $t= 2.411, df=252, p<0.05$ ), καθώς και οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $t= 2.257, df=47, p<0.05$ ).

**Επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.520, p= 0.220$ ).

**Αντιδρά ακατάλληλα στον εποικοδομητικό διάλογο ή στα σχόλια των άλλων.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 2.842, p= 0.060$ ).

**Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους.**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.766, p= 0.466$ ).

**Κάνει υποτιμητικά σχόλια ή ακατάλληλες χειρονομίες στους συμμαθητές και τους δασκάλους.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.897, p= 0.152$ ).

**Κάνει υποτιμητικές ή επικριτικές παρατηρήσεις στους άλλους ανθρώπους.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.136, p = 0.323$ ).

**Χρησιμοποιεί ακατάλληλες σωματικές ή λεκτικές αντιδράσεις στους συμμαθητές ή τους δασκάλους στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει μαζί τους.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.157, p = 0.855$ ).

**Αντιδρά ακατάλληλα, όταν πρόκειται να αναγνωρίσει ή να επαινέσει τους συμμαθητές και τους δασκάλους.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.275, p = 0.760$ ).

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

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.009, p = 0.991$ ).

**Αδιαφορεί για τα αισθήματα των άλλων.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 2.174, p = 0.115$ ).

**Τσακώνεται συχνά με τα άλλα παιδιά ή κάνει τον νταή.**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 7.269, p < 0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $t = 3.982, df = 252, p < 0.01$ ).

**Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.129, p = 0.879$ ).

**Νιώθει συχνά δυστυχισμένος ή αποθαρρημένος ή κλαίει.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.164, p = 0.849$ ).

## Ερώτηση 12

*Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεστε να τις αντιμετωπίσετε (Ομάδα 2: Μη επιθυμητή συμπεριφορά).*

**Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί να έλθει στο μάθημα.**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 4.973, p < 0.01$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι καθηγητές από τους νηπιαγωγούς ( $t = -2.664, df = 131, p < 0.01$ ), καθώς επίσης και οι καθηγητές από τους δασκάλους ( $t = -2.567, df = 170, p < 0.05$ ).

**Αδυνατεί να συμμετάσχει λεκτικά ή ενεργά σε ομαδικές δράσεις ή καταστάσεις.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.988, p = 0.374$ ).

**Εμφανίζει απότομες ή δραματικές αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.343, p = 0.710$ ).



**Επιδίδεται σε ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.496, p = 0.609$ ).

**Εμφανίζει συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με τις άμεσες καταστάσεις (π.χ. γελάει ή φωνάζει χωρίς λόγο).**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.182, p = 0.833$ ).

**Βρίζει άλλα άτομα ή αντικείμενα για τα δικά του λάθη ή τις δυσκολίες.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.184, p = 0.832$ ).

**Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 3.108, p < 0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $t = 2.006, df = 68, p < 0.05$ ), καθώς επίσης και οι νηπιαγωγοί από τους δασκάλους ( $t = 2.198, df = 60, p < 0.05$ ).

**Κάνει συνειδητά ψευδείς δηλώσεις.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.103, p = 0.903$ ).

**Προκαλεί ακατάλληλους θορύβους.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.649, p = 0.194$ ).

**Αδυνατεί να εκτιμήσει ή να υποτιμήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.513, p = 0.599$ ).

**Ενεργεί παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.073, p = 0.930$ ).

**Απαιτεί άμεση ανταμοιβή ή έπαινο.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.203, p = 0.816$ ).

**Εμφανίζει συμπεριφορές αποστασιοποιημένες από καθήκοντα (π.χ. στρέφει το βλέμμα μακριά από το καθήκον / την άσκηση, αποφεύγει τη οπτική επαφή, παραμένει στην άσκηση μόνον για μικρές χρονικές περιόδους).**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 3.879, p < 0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν οι καθηγητές περισσότερο από τους νηπιαγωγούς ( $t = -2.156, df = 137, p < 0.05$ ), και από τους δασκάλους ( $t = -2.380, df = 165, p < 0.05$ ).

**Συνεχίζει να εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από όσο αυτή απαιτεί (δηλ. αποτυγχάνει να προσαρμόζει ή να τροποποιεί συμπεριφορές σε διαφορετικές καταστάσεις).**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.139, p = 0.870$ ).

**Οικειοποιείται πράγματα που ανήκουν σε άλλους.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.833, p = 0.162$ ).

**Καταστρέφει αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, κλειδαριές κτο.)**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.542, p = 0.582$ ).

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

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.260, p = 0.771$ ).

**Χρησιμοποιεί αισχρολόγα ή υβριστικό λόγο**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 2.004, p = 0.137$ ).

**Βρίσκεται συχνά υπό την επήρεια ουσιών και αλκοόλ ή μεταφέρει και χρησιμοποιεί ουσίες και αλκοόλ στο σχολείο.**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.211, p = 0.810$ ).

**Λέει συχνά ψέματα ή εξαπατά τους άλλους**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.564, p = 0.570$ ).

**Ενοχλεί συνεχώς τους συμμαθητές του, ενώ αυτοί δουλεύουν**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 3.247, p < 0.05$ ). Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $t = 2.362, df = 67, p < 0.05$ ).

**Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.505, p = 0.604$ ).

#### Ερώτηση 14

*Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις δηλώσεις, που θεωρείτε σημαντικότερες (Ομάδα 3: Αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές).*

**Αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 3.428, p < 0.05$ ). Τη συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζουν περισσότερο οι δάσκαλοι από τους καθηγητές ( $t = 2.278, df = 258, p < 0.05$ ), καθώς επίσης και οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $t = 2.089, df = 56, p < 0.05$ ).

**Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.273$ ,  $p = 0.761$ ).

**Οι αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικό ψυχισμό από τους γηγενείς μαθητές**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.029$ ,  $p = 0.971$ ).

**Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 3.628$ ,  $p < 0.05$ ). Τη συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζουν περισσότερο οι νηπιαγωγοί από τους καθηγητές ( $t = 2.349$ ,  $df = 58$ ,  $p < 0.05$ ).

**Η μεθοδολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών σας διαφέρει από τη μεθοδολογία προσέγγισης της συμπεριφοράς των μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 2.033$ ,  $p = 0.133$ ).

**Η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών σας δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτές των άλλων μαθητών**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.775$ ,  $p = 0.171$ ).

**Η σχολική επίδοση των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.774$ ,  $p = 0.462$ ).

**Μεταξύ αλλοεθνών/αλλόφωνων και μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας προτιμάτε να χειρίζεστε αποκλίνουσες συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές της πλειοψηφίας**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.826$ ,  $p = 0.163$ ).

**Οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους**

Η εφαρμογή του t-test στις ομάδες ανά δύο, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους καθηγητές ( $t = 2.051$ ,  $df = 146$ ,  $p < 0.05$ ), καθώς οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν περισσότερο τη συγκεκριμένη δήλωση.

**Ερώτηση 26**

*Ποια γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε*

αυτοί να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να αντιμετωπίζουν τις αποκλίνουσες ή και παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών στα σχολεία.

(Για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

### Νηπιαγωγοί

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κοινωνικές επιστήμες	1	4	3,66	,725
Θετικές επιστήμες	0	4	1,97	1,189
Θεωρητικές επιστήμες	0	4	1,97	1,092
Τέχνες	0	4	2,64	1,055
Νέες τεχνολογίες	0	4	1,72	1,251
Πρακτική άσκηση	0	4	3,56	,877

### Δάσκαλοι

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κοινωνικές επιστήμες	1	4	3,67	,613
Θετικές επιστήμες	0	4	1,82	1,104
Θεωρητικές επιστήμες	0	4	1,72	1,186
Τέχνες	0	4	2,42	1,086
Νέες τεχνολογίες	0	4	2,11	1,296
Πρακτική άσκηση	0	4	3,14	1,001

### Καθηγητές

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κοινωνικές επιστήμες	1	4	3,46	,692
Θετικές επιστήμες	0	4	1,28	1,176
Θεωρητικές επιστήμες	0	4	1,70	1,236
Τέχνες	0	4	2,09	1,160
Νέες τεχνολογίες	0	4	1,92	1,347
Πρακτική άσκηση	0	4	2,91	1,141

**Κοινωνικές επιστήμες:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 2.907$ ,  $p= 0.056$ ).

Η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις 3 ομάδες δικαιολογείται με τον λόγο ότι οι εκπαιδευτικοί των τριών ομάδων αναγνωρίζουν την έλλειψη νέων γνώσεων στα αντικείμενα της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Ειδικής Αγωγής - τα οποία προηγούνται στις προτιμήσεις τους - και την ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων και ικανοτήτων που μέσω αυτών προσφέρονται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην εργασία τους.

**Θετικές επιστήμες:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=6.593$ ,  $p<0.01$ ). Συγκεκριμένα, οι καθηγητές δείχνουν μικρότερη προτίμηση για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τόσο από τους νηπιαγωγούς ( $t=2.721$ ,  $df=107$ ,  $p<0.01$ ), όσο και από τους δασκάλους ( $t=3.362$ ,  $df=196$ ,  $p<0.01$ ).

Η διαφορά αυτή δικαιολογείται ένεκα της εξειδίκευσης των καθηγητών και της απουσίας της στους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς.

**Θεωρητικές επιστήμες:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=0.636$ ,  $p=0.530$ ).

**Τέχνες:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=3.585$ ,  $p<0.05$ ). Συγκεκριμένα, οι καθηγητές δείχνουν μικρότερη προτίμηση για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τόσο από τους νηπιαγωγούς ( $t=2.345$ ,  $df=111$ ,  $p<0.05$ ), όσο και από τους δασκάλους ( $t=2.077$ ,  $df=199$ ,  $p<0.05$ ).

Η παρουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ καθηγητών, δασκάλων και νηπιαγωγών δικαιολογείται, επίσης, με βάση την επιστημονική εξειδίκευση που χαρακτηρίζει τους καθηγητές, ενώ παρόμοια επιστημονική εξειδίκευση δεν υφίσταται στους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς. Εξάλλου οι τελευταίοι συμπεριλαμβάνουν στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας πλήθος αντικειμένων που εντάσσονται στις Τέχνες, όπως εικαστικά, μουσική, δραματοποίηση κλπ. και είναι αναμενόμενο να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευσή τους σε αντικείμενα που αφορούν τη χρήση των Τεχνών στην εκπαίδευση

**Νέες τεχνολογίες:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=1.184$ ,  $p=0.308$ ).

**Πρακτική άσκηση:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=5.054$ ,  $p<0.01$ ). Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση από τους καθηγητές για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ( $t=3.049$ ,  $df=122$ ,  $p<0.01$ ).

Οι διαφορές αυτές δικαιολογούνται ένεκα του ότι στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, είναι περισσότερο εμφανής η ανάγκη του μετασχηματισμού της θεωρίας σε στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές στην καθημερινή πράξη σε σύγκριση με τις εκπαιδευτικές μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές που ακολουθούνται στο

Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Οι διαπιστώσεις αυτές δικαιολογούνται με τα στατιστικά δεδομένα των επόμενων πινάκων που αφορούν στην ερώτηση 27.

### Ερώτηση 27

Σε ποια ποσοτική αναλογία θεωρείτε ότι πρέπει να αντιστοιχεί η βασική θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη εποχή.

#### Νηπιαγωγοί

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
θεωρητική κατάρτιση	10	80	46,45	14,654
πρακτική άσκηση	20	90	53,55	14,654

#### Δάσκαλοι

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
θεωρητική κατάρτιση	20	90	50,26	15,579
πρακτική άσκηση	10	80	49,74	15,579

#### Καθηγητές

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
θεωρητική κατάρτιση	10	90	52,52	17,357
πρακτική άσκηση	10	90	47,48	17,357

**Θεωρητική κατάρτιση:** Παρά τις διαφορές στους μέσους όρους που εμφανίζονται στους παραπάνω πίνακες, ωστόσο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=1.922$ ,  $p=0.148$ ).

**Πρακτική άσκηση:** Παρά τις διαφορές στους μέσους όρους που εμφανίζονται στους παραπάνω πίνακες, ωστόσο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=1.922$ ,  $p=0.148$ ).

### Ερώτηση 29

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.

(Για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

### Νηπιαγωγοί

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία	1	4	3,20	,833
Κοινωνική ψυχολογία	1	4	2,97	,937
Διδακτική μεθοδολογία	0	4	2,76	,890
Ειδική Αγωγή	1	4	2,82	,846
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	1	4	2,85	,784
Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία	0	4	2,44	,991
Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία	0	4	2,48	1,121
Σχολική συμβουλευτική	2	4	3,58	,642
Νέες τεχνολογίες / πληροφορική	0	4	1,94	1,248
Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς	1	4	3,54	,691

### Δάσκαλοι

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία	0	4	3,14	,952
Κοινωνική ψυχολογία	0	4	2,73	,981
Διδακτική μεθοδολογία	0	4	2,60	1,129
Ειδική Αγωγή	0	4	3,07	,947
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	0	4	2,82	,995
Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία	0	4	2,41	,996
Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία	0	4	2,53	1,078
Σχολική συμβουλευτική	0	4	3,32	,813
Νέες τεχνολογίες / πληροφορική	0	4	2,18	1,251
Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς	0	4	3,36	,857

### Καθηγητές

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία	0	4	3,05	1,057
Κοινωνική ψυχολογία	0	4	2,70	1,150
Διδακτική μεθοδολογία	0	4	2,49	1,214
Ειδική Αγωγή	0	4	2,86	1,025
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	0	4	2,43	1,161
Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία	0	4	2,23	1,198
Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία	0	4	1,94	1,270
Σχολική συμβουλευτική	0	4	3,03	1,116
Νέες τεχνολογίες / πληροφορική	0	4	2,15	1,310
Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλί- νουσας συμπεριφοράς	0	4	3,20	,985

**Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.373$ ,  $p= 0.689$ ).

**Κοινωνική ψυχολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.890$ ,  $p= 0.412$ ).

**Διδακτική μεθοδολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.725$ ,  $p= 0.485$ ).

**Ειδική Αγωγή:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 1.638$ ,  $p= 0.197$ ).

Η έλλειψη σημαντικών στατιστικά διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προτιμήσεις των ανωτέρω γνωστικών αντικειμένων μπορεί να δικαιολογηθεί με βάση τις θέσεις που διατυπώθηκαν πιο πάνω, δηλαδή τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των τριών βαθμίδων της αναγκαιότητας των γνωστικών αυτών αντικειμένων για τον γνωστικό και επαγγελματικό εξοπλισμό τους για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο.

**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=3.966$ ,  $p<0.05$ ). Συγκεκριμένα, οι καθηγητές δείχνουν μικρότερη προτίμηση για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τόσο από τους νηπιαγωγούς ( $t= 2.259$ ,  $df= 90$ ,  $p<0.05$ ), όσο και από τους δασκάλους ( $t= 2.474$ ,  $df= 151$ ,  $p<0.05$ ).



Ένας λόγος για τη δικαιολογία των μικρότερων προτιμήσεων των καθηγητών όσον αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι ίσως το γεγονός ότι οι καθηγητές, ιδιαίτερα του Λυκείου, δεν βιώνουν στον ίδιο βαθμό την οξύτητα των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ένεκα του μεγάλου αριθμού των αλλοδαπών ή αλλόφωνων μαθητών σε αυτά.

**Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.874$ ,  $p= 0.418$ ).

**Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 7.317$ ,  $p<0.01$ ). Συγκεκριμένα, οι καθηγητές δείχνουν μικρότερη προτίμηση για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τόσο από τους νηπιαγωγούς ( $t= 2.154$ ,  $df= 118$ ,  $p<0.05$ ), όσο και από τους δασκάλους ( $t= 3.715$ ,  $df= 220$ ,  $p<0.01$ ).

**Σχολική συμβουλευτική:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=5.521$ ,  $p<0.01$ ). Συγκεκριμένα, οι καθηγητές δείχνουν μικρότερη προτίμηση για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τόσο από τους νηπιαγωγούς ( $t= 3.472$ ,  $df= 114$ ,  $p<0.01$ ), όσο και από τους δασκάλους ( $t= 2.129$ ,  $df= 147$ ,  $p<0.05$ ).

Θεωρούμε ότι τα στατιστικά αυτά δεδομένα που αφορούν τα ψυχολογικά αυτά γνωστικά αντικείμενα ισχυροποιούν τους λόγους που επικαλεστήκαμε στη θεματική ενότητα 5, όταν σχολιάσαμε εκεί τους σχετικούς δείκτες τάσεων.

**Νέες τεχνολογίες / πληροφορική:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.487$ ,  $p= 0.615$ )

**Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και τους καθηγητές ( $t= 2.212$ ,  $df= 94$ ,  $p<0.05$ ). Οι νηπιαγωγοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους καθηγητές.

Ο πιθανός λόγος να είναι ίσως ότι η ειδικότητα του νηπιαγωγού είναι περισσότερο προσανατολισμένη σε πρακτικότερα ζητήματα, από όσο των καθηγητών. Το γεγονός αυτό διαπιστώνεται και από τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τη σχετική έρευνα των Γουδήςρας, Συνώδη, Αγγέλης (2002).

### Ερώτηση 30

Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρία γνωστικά αντικείμενα, στα οποία θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε οπωσδήποτε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην πρώτη προτίμηση του κάθε συμμετέχοντα δόθηκε η τιμή «3», στη δεύτερη προτίμηση δόθηκε η τιμή «2», και στην τρίτη προτίμηση η τιμή «1», ενώ δόθηκε η τιμή «0» όταν ο συμμετέχων δεν επέλεγε τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά ως πρώτη, δεύτερη ή τρίτη προτίμηση.

**Παιδαγωγική / Σχολική Ψυχολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=1.718$ ,  $p=0.181$ ).

**Κοινωνική Ψυχολογία:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=3.309$ ,  $p<0.05$ ). Οι καθηγητές δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση από τους δασκάλους στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ( $t= -2.380$ ,  $df= 158$ ,  $p<0.05$ ).

**Διδακτική Μεθοδολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=0.689$ ,  $p=0.503$ ).

**Ειδική Αγωγή:** Οι καθηγητές δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση από τους νηπιαγωγούς στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ( $t= -2.418$ ,  $df= 99$ ,  $p<0.05$ ).

**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.753$ ,  $p= 0.472$ ).

**Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.564$ ,  $p= 0.570$ ).

**Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία:** Οι δάσκαλοι δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση από τους καθηγητές στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ( $t= 2.473$ ,  $df= 255$ ,  $p<0.05$ ).

**Σχολική συμβουλευτική:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 5.755$ ,  $p<0.01$ ). Οι νηπιαγωγοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τόσο από τους δασκάλους ( $t= 2.133$ ,  $df= 198$ ,  $p<0.05$ ), όσο και από τους καθηγητές ( $t= 3.529$ ,  $df= 146$ ,  $p<0.01$ ).

**Νέες τεχνολογίες / πληροφορική:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.312$ ,  $p= 0.732$ ).

**Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 4.790$ ,  $p<0.01$ ). Οι νηπια-

γωγοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση από τους καθηγητές στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ( $t= 3.048$  ,  $df= 69$  ,  $p<0.01$ ).

Επιχειρώντας με γενικότερη εκτίμηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής στατιστικής ανάλυσης που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 30, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτά είναι παρόμοια με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της ερώτησης 29. Προκύπτουν όμως κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα της Κοινωνικής και Κλινικής ψυχολογίας, που δεν υπήρχαν στην ανάλυση των δεδομένων της ερώτησης 29, καθώς και σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, για την οποία δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση 30.

### Ερώτηση 31

*Πόση χρονική διάρκεια κρίνετε ότι πρέπει να έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης της σχολικής τάξης;*

(Για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

#### Νηπιαγωγοί

	Min	Max	Mean	SD
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	0	4	2,53	1,224
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου	0	4	1,97	1,403
Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων	0	3	2,03	,870
Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,47	1,308
Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,47	1,398
Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο	0	4	1,91	1,487

#### Δάσκαλοι

	Min	Max	Mean	SD
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	0	4	2,51	1,407
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου	0	4	1,81	1,259
Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων	0	4	1,96	1,075
Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,83	1,142
Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,58	1,293
Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο	0	4	1,81	1,173

### Καθηγητές

	Min	Max	Mean	SD
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	0	4	2,29	1,456
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου	0	4	1,76	1,471
Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων	0	4	1,77	1,182
Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,44	1,318
Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,39	1,393
Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο	0	4	1,55	1,484

**Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.789$ ,  $p= 0.455$ ).

**Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.313$ ,  $p= 0.732$ ).

**Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 1.039$ ,  $p= 0.355$ ).

**Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 3.094$ ,  $p<0.05$ ). Συγκεκριμένα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους και τους καθηγητές ( $t= 2.292$ ,  $df= 175$ ,  $p<0.05$ ). Οι δάσκαλοι προτιμούν περισσότερο από τους καθηγητές τα συγκεκριμένα προγράμματα επιμόρφωσης.

**Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.535$ ,  $p= 0.586$ ).

**Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 1.348$ ,  $p= 0.262$ ).

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την ερώτηση 31 έδειξε (βλ. πίνακα 5.6. παρτ.) ότι τα εξαμηνιαία επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας 150-300 ωρών με παράλληλη μερική απασχόληση στο σχολείο είναι τα περισσότερο προτιμώμενα από τους εκπαιδευτικούς. Η περαιτέρω συσχετική στατιστική ανάλυση δείχνει ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δασκάλων και καθηγητών με τους δασκάλους να προτιμούν περισσότερο από τους καθηγητές το μοντέλο αυτό επιμόρφωσης, ενώ όσον αφορά τα άλλα εναλλακτικά μοντέλα επιμόρφωσης δεν υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων.

\* \* \*

Στις επόμενες σελίδες παραθέτουμε στατιστικές συσχετίσεις ποσοτικών δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τη συσχέτιση των σταθερών μεταβλητών: τόπος ή περιοχή απασχόλησης, ηλικία, έτη υπηρεσίας με ποσοτικά δεδομένα που προκύπτουν από συγκεκριμένες ερωτήσεις, μέσω των οποίων επιδιώξαμε να ελέγξουμε παραμέτρους που αφορούν σε σημαντικά ζητήματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο που διερευνούμε στην μελέτη αυτή, όπως π.χ. μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, συμπεριφορές των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών, γνωστικά αντικείμενα βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται κατά ερώτηση. Οι στατιστικοί πίνακες που ακολουθούν και οι σχετικές τιμές συνάρτησης μεταξύ των μεταβλητών έχουν κατά τη γνώμη μας σημασία, γιατί βοηθούν να διαμορφώσουμε μια σαφή εικόνα της κατάστασης που υφίσταται στη χώρα όσον αφορά την χωρική (κατά περιοχές) διαφοροποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και να

διακρίνουμε τις εκτιμήσεις και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τον τόπο απασχόλησης.

## 2. Συσχετίσεις ερωτήσεων με την Περιοχή (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Επαρχία)

Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν οι εξής 3 ομάδες: 1) εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας, 2) εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και 3) εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας.

### Ερώτηση 10

Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεστε να τις αντιμετωπίσετε (Ομάδα 1: Διαπροσωπικές σχέσεις).

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην πρώτη προτίμηση του κάθε συμμετέχοντα δόθηκε η τιμή «3», στη δεύτερη προτίμηση δόθηκε η τιμή «2», και στην τρίτη προτίμηση η τιμή «1», ενώ δόθηκε η τιμή «0» όταν ο συμμετέχων δεν επέλεγε τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά ως πρώτη, δεύτερη ή τρίτη προτίμηση.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες για καμία από τις αποκλίνουσες συμπεριφορές.

### Ερώτηση 12

Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεστε να τις αντιμετωπίσετε (Ομάδα 2: Μη επιθυμητή συμπεριφορά).

**Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.**

Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t = -2.124$ ,  $df = 203$ ,  $p < 0.05$ ).

**Συνεχίζει να εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από όσο αυτή απαιτεί (δηλ. αποτυγχάνει να προσαρμόζει ή να τροποποιεί συμπεριφορές σε διαφορετικές καταστάσεις).**

Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας ( $t = 2.235$ ,  $df = 32$ ,  $p < 0.05$ ).

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

Τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά την παρατηρούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t = -2.677$ ,  $df=60$ ,  $p<0.05$ ).

**Για τις υπόλοιπες αποκλίνουσες συμπεριφορές δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες.**

**Ερώτηση 14**

*Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις δηλώσεις, που θεωρείτε σημαντικότερες (Ομάδα 3: Αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές).*

**Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας**

Η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t = -3.997$ ,  $df=81$ ,  $p<0.01$ ) και της Επαρχίας ( $t = -2.911$ ,  $df=96$ ,  $p<0.01$ ) παρά από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας.

**Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους**

Η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας, παρά από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t = -2.355$ ,  $df=81$ ,  $p<0.05$ ) και της Θεσσαλονίκης ( $t = -2.561$ ,  $df=172$ ,  $p<0.05$ ).

**Η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών σας δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτές των άλλων μαθητών**

Η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας, παρά από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t = -2.696$ ,  $df=155$ ,  $p<0.01$ ).

**Για τις υπόλοιπες δηλώσεις δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες.**

**Ερώτηση 26**

*Ποια γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να αντιμετωπίζουν τις αποκλίνουσες ή και παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών στα σχολεία.*

(Για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

### Αθήνα

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κοινωνικές επιστήμες	2	4	3,60	,621
Θετικές επιστήμες	0	4	1,24	1,185
Θεωρητικές επιστήμες	0	4	1,24	1,185
Τέχνες	0	4	2,00	1,217
Νέες τεχνολογίες	0	4	1,69	1,285
Πρακτική άσκηση	2	4	3,10	,831

### Θεσσαλονίκη

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κοινωνικές επιστήμες	1	4	3,55	,679
Θετικές επιστήμες	0	4	1,52	1,108
Θεωρητικές επιστήμες	0	4	1,70	1,182
Τέχνες	0	4	2,36	1,096
Νέες τεχνολογίες	0	4	1,94	1,317
Πρακτική άσκηση	0	4	3,07	1,123

### Επαρχία

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κοινωνικές επιστήμες	1	4	3,62	,728
Θετικές επιστήμες	0	4	1,93	1,187
Θεωρητικές επιστήμες	0	4	1,99	1,119
Τέχνες	0	4	2,56	1,071
Νέες τεχνολογίες	0	4	2,16	1,216
Πρακτική άσκηση	0	4	3,22	1,031

**Κοινωνικές επιστήμες:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=0.359$ ,  $p=0.699$ ).

**Θετικές επιστήμες:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=5.053$ ,  $p<0.01$ ). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τόσο από τους εκπαιδευτικούς που



εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t = -2.681$ ,  $df = 110$ ,  $p < 0.01$ ), όσο και από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t = -2.524$ ,  $df = 201$ ,  $p < 0.05$ ).

**Θεωρητικές επιστήμες:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 4.571$ ,  $p < 0.05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t = -3.028$ ,  $df = 107$ ,  $p < 0.01$ ).

**Τέχνες:** Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t = -2.280$ ,  $df = 105$ ,  $p < 0.05$ ).

**Νέες τεχνολογίες:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 1.603$ ,  $p = 0.203$ ).

**Πρακτική άσκηση:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 0.559$ ,  $p = 0.572$ ).

### Ερώτηση 27

Σε ποια ποσοτική αναλογία θεωρείτε ότι πρέπει να αντιστοιχεί η βασική θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη εποχή.

#### Αθήνα

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
θεωρητική κατάρτιση	20	80	56,67	16,234
πρακτική άσκηση	20	80	43,33	16,234

#### Θεσσαλονίκη

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
θεωρητική κατάρτιση	10	90	48,22	15,502
πρακτική άσκηση	10	90	51,78	15,502

#### Επαρχία

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
θεωρητική κατάρτιση	10	90	52,97	15,688
πρακτική άσκηση	10	90	47,03	15,688

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F = 5.178$ ,  $p < 0.01$ ). Από την ανάλυση προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ή της Επαρχίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται

σε σχολεία της Θεσσαλονίκης δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση για την «πρακτική άσκηση», τόσο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t = -2.803$ ,  $df = 178$ ,  $p < 0.01$ ), όσο και από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας ( $t = 2.283$ ,  $df = 236$ ,  $p < 0.05$ ).

### Ερώτηση 29

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

(Για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

#### Αθήνα

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία	1	4	3,10	,923
Κοινωνική ψυχολογία	0	4	2,20	1,031
Διδακτική μεθοδολογία	0	4	2,42	1,232
Ειδική Αγωγή	2	4	3,28	,751
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	1	4	2,77	1,235
Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία	0	4	2,03	1,159
Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία	0	4	2,32	1,077
Σχολική συμβουλευτική	2	4	3,19	,601
Νέες τεχνολογίες / πληροφορική	0	4	1,66	1,261
Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς	1	4	3,16	,884

#### Θεσσαλονίκη

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία	0	4	3,18	1,013
Κοινωνική ψυχολογία	0	4	2,84	1,050
Διδακτική μεθοδολογία	0	4	2,51	1,163
Ειδική Αγωγή	0	4	2,78	1,051
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	0	4	2,50	1,087
Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία	0	4	2,30	1,120
Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία	0	4	2,24	1,188
Σχολική συμβουλευτική	0	4	3,29	,939
Νέες τεχνολογίες / πληροφορική	0	4	2,12	1,304

Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλί- νουσας συμπεριφοράς	0	4	3,31	,912
---	---	---	------	------

### Επαρχία

	Minimum	Maximum	Mean	SD
Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία	0	4	3,03	,924
Κοινωνική ψυχολογία	0	4	2,74	1,017
Διδακτική μεθοδολογία	0	4	2,73	1,096
Ειδική Αγωγή	0	4	3,13	,864
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	0	4	2,94	,870
Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία	0	4	2,48	,900
Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία	0	4	2,40	1,146
Σχολική συμβουλευτική	0	4	3,26	,954
Νέες τεχνολογίες / πληροφορική	0	4	2,32	1,105
Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλί- νουσας συμπεριφοράς	1	4	3,38	,859

**Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=0.658$ ,  $p=0.519$ ).

**Κοινωνική ψυχολογία:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=4.762$ ,  $p<0.01$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας δείχνουν μικρότερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t=-3.058$ ,  $df=178$ ,  $p<0.01$ ) ή σε σχολεία της Επαρχίας ( $t=-2.479$ ,  $df=115$ ,  $p<0.05$ ).

**Διδακτική μεθοδολογία:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=1.257$ ,  $p=0.286$ ).

**Ειδική Αγωγή:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=5.644$ ,  $p<0.01$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης δείχνουν μικρότερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t=2.435$ ,  $df=170$ ,  $p<0.05$ ) ή σε σχολεία της Επαρχίας ( $t=-2.822$ ,  $df=215$ ,  $p<0.01$ ).

**Διαπολιτισμική εκπαίδευση:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=5.304$ ,  $p<0.01$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t=-3.439$ ,  $df=225$ ,  $p<0.01$ ).

**Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 2.161, p=0.117$ ).

**Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.501, p= 0.607$ ).

**Σχολική συμβουλευτική:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.148, p= 0.863$ ).

**Νέες τεχνολογίες / πληροφορική:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 3.193, p<0.05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t= -2.715, df= 114, p<0.01$ ).

**Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.734, p= 0.481$ ).

### Ερώτηση 30

*Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρία γνωστικά αντικείμενα, στα οποία θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε οπωσδήποτε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.*

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην πρώτη προτίμηση του κάθε συμμετέχοντα δόθηκε η τιμή «3», στη δεύτερη προτίμηση δόθηκε η τιμή «2», και στην τρίτη προτίμηση η τιμή «1», ενώ δόθηκε η τιμή «0» όταν ο συμμετέχων δεν επέλεγε τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά ως πρώτη, δεύτερη ή τρίτη προτίμηση.

**Παιδαγωγική / Σχολική Ψυχολογία:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 3.049, p< 0.05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας ( $t= 2.516, df= 228, p<0.05$ ).

**Κοινωνική Ψυχολογία:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=3.925, p< 0.05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας δείχνουν μικρότερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t= -4.342, df= 132, p<0.01$ ) ή σε σχολεία της Επαρχίας ( $t= -2.358, df= 118, p<0.05$ ).

**Διδακτική Μεθοδολογία:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=0.065, p=0.937$ ).

**Ειδική Αγωγή:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 4.489, p<0.05$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από τους εκπαιδευτικούς που

εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t= 2.607$ ,  $df= 40$ ,  $p<0.05$ ) ή σε σχολεία της Επαρχίας ( $t= 2.106$ ,  $df= 47$ ,  $p<0.05$ ).

**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.999$ ,  $p= 0.370$ ).

**Αναπτυξιακή και Γνωστική Ψυχολογία:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 1.393$ ,  $p=0.250$ ).

**Κλινική Ψυχολογία, Νευροφυσιολογία / Ψυχοθεραπεία:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 1.001$ ,  $p= 0.369$ ).

**Σχολική Συμβουλευτική:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 1.254$ ,  $p= 0.287$ ).

**Νέες Τεχνολογίες / Πληροφορική:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.516$ ,  $p= 0.598$ ).

**Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 1.003$ ,  $p= 0.368$ ).

### Ερώτηση 31

*Πόση χρονική διάρκεια κρίνετε ότι πρέπει να έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης της σχολικής τάξης;*

(Για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

#### Αθήνα

	Min	Max	Mean	SD
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	0	4	2,72	1,486
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου	0	4	2,44	1,343
Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων	0	4	2,27	1,172
Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,53	1,077
Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,56	1,343

Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο	0	4	1,68	1,222
---	---	---	------	-------

### Θεσσαλονίκη

	Min	Max	Mean	SD
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	0	4	2,41	1,347
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου	0	4	1,71	1,310
Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων	0	4	1,85	1,107
Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,74	1,276
Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,44	1,367
Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο	0	4	1,65	1,394

### Επαρχία

	Min	Max	Mean	SD
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	0	4	2,49	1,376
Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου	0	4	1,89	1,345
Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων	0	4	1,97	1,072
Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	0	4	2,57	1,260
Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα	0	4	2,57	1,258

διδασκτικά καθήκοντα				
Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο	0	4	1,91	1,289

**Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.694$ ,  $p=0.500$ ).

**Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου:** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 4.018$ ,  $p<0.05$ ). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας προτιμούν περισσότερο τα συγκεκριμένα προγράμματα επιμόρφωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t=2.842$ ,  $df= 173$ ,  $p<0.01$ ), ή σε σχολεία της Επαρχίας ( $t= 1.981$ ,  $df= 121$ ,  $p<0.05$ ).

**Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 1.820$ ,  $p= 0.164$ ).

**Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδασκτικά καθήκοντα:** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.679$ ,  $p= 0.508$ ).

**Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδασκτικά καθήκοντα:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F= 0.283$ ,  $p=0.754$ ).

**Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο:** δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις 3 ομάδες ( $F=1.027$ ,  $p=0.360$ ).

Όσον αφορά τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις πιο πάνω καταχωριζόμενες στατιστικές συσχετίσεις και η περιοχή / τόπος απασχόλησης λαμβάνεται ως σταθερή μεταβλητή, θεωρούμε ότι περισσότερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν όσα αφορούν: α. τις ερωτήσεις 10, 12 και 14 με τις οποίες διερευνώνται οι μορφές της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, και β. την 31 που αναφέρεται στη διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Σχετικά με την πρώτη ομάδα των ερωτήσεων θεωρούμε ότι δεν προκύπτουν διαφορές τις οποίες θα μπορούσε κανείς να αναλύσει περισσότερο, καθότι οι διαφορές που προκύπτουν δεν σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Σχετικά με την εμφάνιση των εκπαιδευτικών της περιοχής της Θεσσαλονίκης να διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των άλλων περιοχών σε σχέση με τις εκτιμήσεις των συμπεριφορών των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι αυτές έχουν κάποια σημασία, καθότι τα

σχολεία ορισμένων περιοχών της πόλης της Θεσσαλονίκης εμφανίζουν αυξημένο αριθμό αλλοθνήτων / αλλόφωνων μαθητών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της ερώτησης 31, καθότι αυτά δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών των μεγάλων αστικών κέντρων και αυτών της Επαρχίας. Η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης που αφορά την προτίμηση των ταχύρρυθμων προγραμμάτων που θα προσφέρονται από τον ΟΕΠΕΚ και τα ΠΕΚ δεν παρουσιάζει, κατά την εκτίμησή μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον.



### 3. Συσχετίσεις ερωτήσεων με την Ηλικία

#### Ερώτηση 26

*Ποια γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να αντιμετωπίζουν τις αποκλίνουσες ή και παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών στα σχολεία.*

(Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

Η ηλικία παρουσιάζει μια αρνητική συσχέτιση με την προτίμηση στα εξής γνωστικά αντικείμενα:

- Θετικές επιστήμες ( $r = -0.230$ ,  $p < 0.01$ )
- Νέες τεχνολογίες ( $r = -0.198$ ,  $p < 0.01$ )
- Πρακτική άσκηση σε σχολεία και σε κοινωνικούς φορείς ( $r = -0.214$ ,  $p < 0.01$ )

Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας δείχνουν μικρότερη προτίμηση για τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα.

*Επίσης, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι παρατηρούμε μια γενική τάση των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας να προσδίδουν μικρότερη σημαντικότητα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.*

#### Ερώτηση 27

*Σε ποια ποσοτική αναλογία θεωρείτε ότι πρέπει να αντιστοιχεί η βασική θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη εποχή.*

Η ηλικία παρουσιάζει μια αρνητική συσχέτιση με τη ζήτηση για πρακτική εκπαίδευση ( $r = -0.122$ ,  $p < 0.05$ ). Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας θεωρούν περισσότερο σημαντική τη βασική θεωρητική εκπαίδευση για την απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη εποχή.

#### Ερώτηση 29

*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.*

(Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

Η ηλικία παρουσιάζει μια αρνητική συσχέτιση με την προτίμηση στα εξής γνωστικά αντικείμενα:

- Διδακτική μεθοδολογία: μέθοδοι και στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας ( $r = -0.184$ ,  $p < 0.01$ )
- Ειδική Αγωγή: βασικές έννοιες, θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ( $r = -0.171$ ,  $p < 0.01$ )
- Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία: θεωρίες για τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη ( $r = -0.201$ ,  $p < 0.01$ )
- Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία/ψυχοθεραπεία : θεραπευτικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων ( $r = -0.238$ ,  $p < 0.01$ )
- Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ( $r = -0.149$ ,  $p < 0.05$ )
- Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς ( $r = -0.186$ ,  $p < 0.01$ )

Γενικά παρατηρούμε μια μικρότερη ζήτηση από τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας για παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

### Ερώτηση 30

Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρία γνωστικά αντικείμενα, στα οποία θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε οπωσδήποτε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην πρώτη προτίμηση του κάθε συμμετέχοντα δόθηκε η τιμή «3», στη δεύτερη προτίμηση δόθηκε η τιμή «2», και στην τρίτη προτίμηση η τιμή «1», ενώ δόθηκε η τιμή «0» όταν ο συμμετέχων δεν επέλεγε τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά ως πρώτη, δεύτερη ή τρίτη προτίμηση.

Η ηλικία παρουσιάζει μια αρνητική συσχέτιση με την προτίμηση στο γνωστικό αντικείμενο «Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία/ψυχοθεραπεία : θεραπευτικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων» ( $r = -0.143$ ,  $p < 0.05$ ).

### Ερώτηση 31

Πόση χρονική διάρκεια κρίνετε ότι πρέπει να έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης της σχολικής τάξης;

(Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πέρα πολύ» η τιμή «4»).

Η ηλικία δεν παρουσιάζει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προτίμηση στα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Ωστόσο, διαφαίνεται μια

τάση από τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να προτιμούν λιγότερο τα εξής προγράμματα:

- Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου ( $r = -0.108$ ,  $p = 0.084$ ).
- Ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα ( $r = -0.115$ ,  $p = 0.068$ ).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που αφορούν τις ερωτήσεις 26-31 της τελευταίας θεματικής ενότητας του ερωτηματολογίου και η οποία αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική αλλά αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των μεταβλητών: α. γνωστικά αντικείμενα αρχικής εκπαίδευσης, γνωστικά αντικείμενα επιμόρφωσης, πρακτική άσκηση και β. διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης, όπως φαίνεται στις προηγούμενες αναλύσεις. Είναι εξάλλου αναμενόμενο να προτιμούν περισσότερο οι πιο ηλικιωμένοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί γνωστικά αντικείμενα που αφορούν θεωρητικά γνωστικά αντικείμενα παρά τα θετικά και την πρακτική άσκηση και φυσικά μικρότερης διάρκειας επιμόρφωση.

#### 4. Συσχετίσεις ερωτήσεων με τα Έτη Υπηρεσίας

##### Ερώτηση 26

*Ποια γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να αντιμετωπίζουν τις αποκλίνουσες ή και παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών στα σχολεία.*

(Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

Τα έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν μια αρνητική συσχέτιση με την προτίμηση στα εξής γνωστικά αντικείμενα:

- Κοινωνικές επιστήμες ( $r = -0.124$ ,  $p < 0.05$ )
- Θετικές επιστήμες ( $r = -0.169$ ,  $p < 0.05$ )
- Νέες τεχνολογίες ( $r = -0.214$ ,  $p < 0.01$ )
- Πρακτική άσκηση σε σχολεία και σε κοινωνικούς φορείς ( $r = -0.198$ ,  $p < 0.01$ )

Τα άτομα με περισσότερα έτη υπηρεσίας δείχνουν μικρότερη προτίμηση στα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα.

Επίσης, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι παρατηρούμε μια γενική τάση των εκπαιδευτικών με περισσότερα έτη υπηρεσίας να προσδίδουν μικρότερη σημαντικότητα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

### Ερώτηση 27

Σε ποια ποσοτική αναλογία θεωρείτε ότι πρέπει να αντιστοιχεί η βασική θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη εποχή.

Τα έτη υπηρεσίας δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη ζήτηση για πρακτική ή θεωρητική εκπαίδευση ( $r= 0.198$ ,  $p=0.106$ ).

### Ερώτηση 29

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.

(Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

Τα έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν μια αρνητική συσχέτιση με την προτίμηση στα εξής γνωστικά αντικείμενα:

- Διδακτική μεθοδολογία: μέθοδοι και στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας ( $r= -0.161$ ,  $p<0.01$ )
- Ειδική Αγωγή: βασικές έννοιες, θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ( $r= -0.164$ ,  $p<0.01$ )
- Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία: θεωρίες για τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη ( $r= -0.147$ ,  $p<0.05$ )
- Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία/ψυχοθεραπεία : θεραπευτικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων ( $r= -0.151$ ,  $p<0.05$ )
- Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ( $r= -0.140$ ,  $p<0.05$ )
- Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς ( $r= -0.152$ ,  $p<0.05$ )

Γενικά παρατηρούμε μια μικρότερη ζήτηση από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας για παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

### Ερώτηση 30

Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρία γνωστικά αντικείμενα, στα οποία θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε οπωσδήποτε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην πρώτη προτίμηση του κάθε συμμετέχοντα δόθηκε η τιμή «3», στη δεύτερη προτίμηση δόθηκε η τιμή «2», και στην τρίτη προτίμηση η τιμή «1», ενώ δόθηκε η τιμή «0» όταν ο συμμετέχων δεν επέλεγε τη συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά ως πρώτη, δεύτερη ή τρίτη προτίμηση.

Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προτίμηση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο.

### Ερώτηση 31

Πόση χρονική διάρκεια κρίνετε ότι πρέπει να έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης της σχολικής τάξης;

(Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε η εξής παραδοχή: στην απάντηση «καθόλου» δόθηκε η τιμή «0», στην απάντηση «λίγο» η τιμή «1», στην απάντηση «μέτρια» η τιμή «2», στην απάντηση «πολύ» δόθηκε η τιμή «3», και στην απάντηση «πάρα πολύ» η τιμή «4»).

Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προτίμηση στα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συσχέτιση της σταθερής μεταβλητής "έτη υπηρεσίας" με τις αντίστοιχες μεταβλητές των ερωτήσεων 26-31 δικαιολογούνται με βάση τους λόγους που επικαλούμαστε στην αμέσως προηγούμενη ενότητα, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής συσχέτισης της σταθερής μεταβλητής "ηλικία" με τις αντίστοιχες μεταβλητές που διαμορφώνονται από τις ίδιες ερωτήσεις.

#### 4. Εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση προτάσεων (τέταρτη φάση)

Ήδη στο πρώτο μέρος της μελέτης επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τόσο την ελληνική όσο και την ευρωπαϊκή κατάσταση και εμπειρία σε σχέση με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Παραθέσαμε πλήθος στοιχείων που περιγράφουν πρώτον την επικρατούσα κατάσταση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, δεύτερον ικανά ερευνητικά δεδομένα και τρίτον πληροφορίες και στοιχεία σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης που εκπονούνται και εφαρμόζονται από διάφορους φορείς, κυρίως όμως από τα Πανεπιστήμια και από ειδικούς φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο μέρος παραθέσαμε μέγα αριθμό δεδομένων που αφορούν τις συνθήκες που επικρατούν στην ελληνικά πραγματικότητα και αφορούν το είδος και τη συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τις μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Στο πεδίο αυτό της περιγραφής καταγράψαμε δεδομένα που αφορούν την αντίληψη του εκπαιδευτικού ρόλου και κυρίως τις επαγγελματικές τους ανάγκες ως προς τη βασική ή αρχική επαγγελματική τους εκπαίδευση, την επαγγελματική τους κατάρτιση και την επιμόρφωση.

Στο τελευταίο αυτό μέρος της εργασίας παραθέτουμε τα τελικά συμπεράσματα της μελέτης και σε συνάρτηση με αυτά τις προτάσεις που προκύπτουν από την καταγραφή και τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Η παρουσίαση για πρακτικούς λόγους γίνεται κατά θεματικές ενότητες.

#### Θεματική ενότητα 2. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών

Είναι χαρακτηριστικό σύμφωνα με τα δεδομένα αυτής της μελέτης αλλά και άλλων ερευνών (Μαυροπούλου/ Παντελιάδου, 2000; Πούλου, 2000; Bibou et al, 2000) ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται με μεγαλύτερη δυσκολία εκείνη τη συμπεριφορά σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, όταν ο μαθητής δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος, είναι υπερδραστικός και αναζητά την προσοχή των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, επίσης, ως μη επιθυμητή τη συμπεριφορά εκείνη που διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης και δεν ακολουθεί τις οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού, γενικότερα, όταν αποφεύγει τη συμμετοχή στο μάθημα εκφράζοντας ένα γενικότερο αρνητισμό (Πούλου, 2000). Το ζήτημα της επικοινωνίας, π.χ. να τσακώνεται με άλλα παιδιά ή να μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή να κάνει ασήμαντα σχόλια, θεωρείται μια σημαντική παράμετρος για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, γεγονός που έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες σε διεθνές επίπεδο (Μαυροπούλου/ Παντελιάδου, 2000). Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων εμφανίζουν άλλου είδους συμπεριφορές, αλλά ότι οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

### **Θεματική ενότητα 3. Αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος του δασκάλου στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και την ενίσχυση των μαθητών του είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ωστόσο, για να μπορέσει ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας, κατάλληλα προσαρμοσμένες στις ανάγκες των αλλόφωνων μαθητών, θα πρέπει να λαμβάνει υψηλών προδιαγραφών εκπαίδευση τόσο στις αρχικές του σπουδές όσο και στη μετέπειτα ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση. Κατά την άποψή μας, ο δάσκαλος (Ευαγγέλου, Παλαιολόγου 2007) θα πρέπει:

- Να έχει επιστημονική κατάρτιση, δηλαδή: α) επαρκή γνώση των σκοπών και των στόχων του Προγράμματος Σπουδών και β) ικανότητα συνδυασμού βιωματικής γνώσης και σύγχρονης γνώσης.
- Να έχει επαρκή επιστημονική δραστηριότητα, δηλαδή: α) εκτός από τις βασικές σπουδές, να έχει μετεκπαιδευτεί, επιμορφωθεί κ.λπ. και β) να συμμετέχει στα επιστημονικά δρώμενα (συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες).
- Να έχει ικανότητα δόμησης της διδασκαλίας, δηλαδή: α) να μπορεί να επισημαίνει τα κύρια σημεία κάθε μαθήματος, β) να χρησιμοποιεί παραδείγματα από τη βιωματική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών, γ) να συνδυάζει τα γνωστικά αποτελέσματα με τα κοινωνικά δρώμενα.
- Να έχει ευελιξία στη διδακτική πρακτική, δηλαδή: α) να μπορεί να εφαρμόζει ποικίλες διδακτικές μεθόδους και β) να έχει δυνατότητα επικοινωνίας και ανάπτυξης του λόγου των μαθητών.
- Να αξιοποιεί σωστά το διδακτικό χρόνο.
- Να χρησιμοποιεί το υπάρχον, ανά σχολική μονάδα, εποπτικό διδακτικό υλικό.
- Να υιοθετεί καινοτομίες και νέες διδακτικές μεθόδους.
- Να αξιοποιεί τα οφέλη της κατ' οίκον εργασίας. Οι εργασίες που αναθέτει στους μαθητές πρέπει να είναι ανάλογες με τις δυνατότητές τους, ενώ οι εργασίες για το σπίτι δε χρειάζεται να είναι καθιερωμένη καθημερινή δραστηριότητα, αλλά να τίθενται όταν κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο.
- Να συντελεί στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, όπως: α) να αντιμετωπίζει με παιδαγωγικό τρόπο τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του, β) να παρέχει στους μαθητές συναισθηματική ασφάλεια και γ) να έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές του.

### **Θεματική ενότητα 4. Μέθοδοι, στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης ή ελέγχου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις 19-25 του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

1. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να καλέσουν στο σχολείο τους γονείς του μαθητή που παρουσιάζει αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά, όχι όμως για να τον συμβουλευσουν ή για να αναπτύξουν μια πιο «στενή» και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μαζί του, αλλά για να τον ενημερώσουν για το πρόβλημα του παιδιού και στη συνέχεια να τον παραπέμπουν για συμβουλευτική και βοήθεια σε ειδικούς επαγγελματίες και φορείς. Αυτό υποθέτουμε ότι οφείλεται είτε στο ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς σε θέματα συμβουλευτικής γονέων είτε επειδή πιστεύουν ότι ένα τέτοιο έργο δεν είναι δική τους ευθύνη, αλλά των ειδικών επαγγελματιών.

2. Οι φορείς και οι ειδικοί επαγγελματίες που συγκεντρώνουν περισσότερο την εμπιστοσύνη του Έλληνα εκπαιδευτικού, είναι ο σχολικός ψυχολόγος και τα ΚΔΑΥ πράγμα που οδηγεί στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παραπέμπουν γονείς και παιδιά σε επιστήμονες και κέντρα με παιδαγωγικό προσανατολισμό, παρά σε ιατρικά προσανατολισμένες υπηρεσίες. Κι όπως σχολιάστηκε σε άλλο κεφάλαιο αυτής της μελέτης, ίσως αυτό να φανερώνει τη στάση τους απέναντι στην αποκλίνουσα συμπεριφορά: Ότι δηλαδή η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος είναι κυρίως θέμα παιδαγωγικό και όχι ιατρικό.

3. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών λαμβάνουν μέτρα πειθαρχίας ως σχολείο για να καταστείλουν ακραίες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς αναφέροντας ως βασικότερους λόγους την προστασία των άλλων μαθητών και το ότι οφείλουν ως δάσκαλοι να διδάξουν στους μαθητές να σέβονται τη δικαιοσύνη ή και άλλες αρχές, λόγοι όμως, που έχουν διεθνώς κριθεί από παιδαγωγούς και ψυχολόγους ως μη αποτελεσματικοί, αφού η τιμωρία για παράδειγμα μπορεί να προκαλέσει επιθετικότητα από την πλευρά του παιδιού, ενώ το πρόσωπο που την επιβάλλει να αποτελέσει αντικείμενο αποστροφής και αποφυγής για το παιδί.

4. Στις περιπτώσεις που ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών που διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αγνοεί το πρόβλημα, αλλά προσπαθεί να το αντιμετωπίσει. Οι μισοί περίπου το αντιμετωπίζουν μόνοι τους χωρίς να το κοινοποιούν σε άλλους, ενώ οι άλλοι μισοί το αντιμετωπίζουν συλλογικά, εμπλέκοντας συναδέλφους, επαγγελματίες, φορείς, γονείς και άλλους. Με βάση τη διεθνή έρευνα και εμπειρία, αλλά και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε άλλες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (π.χ. βλ. ερώτηση 22) υποθέτουμε ότι στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο επαρκείς σε θέματα αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς κι ότι έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν με μεγαλύτερη κατανόηση και εμπιστοσύνη το μαθητή με το πρόβλημα, πράγμα που επιβεβαιώνεται σε απαντήσεις .

5. Οι εκπαιδευτικοί που συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν μόνοι το πρόβλημα επιχειρούν πολύ συχνά έως καθημερινά, να δημιουργήσουν γέφυρες επικοινωνίας με το μαθητή, να του διδάξουν στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς, αλλά και τρόπους να αναστοχάζεται την εκδήλωση των ανεπιθύμητων πράξεών του ή να λαμβάνει υπόψη του τις συνέπει-



ες της συμπεριφοράς του στους άλλους και στον ίδιο. Ενέργειες που έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο και που συνάδουν με τη σύγχρονη εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική η οποία τείνει στη διεύρυνση των διδακτικών στόχων, έτσι ώστε να απευθύνονται όχι μόνο στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική.

**6.** Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει την μη επιθυμητή συμπεριφορά μέσα στην τάξη εμπλέκοντας και άλλους, επιδιώκουν κυρίως την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας, καθώς και τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς του μαθητή. Οι απαντήσεις όμως, δεν μας επιτρέπουν να βγάλουμε συμπέρασμα για το είδος της εν λόγω επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους και ειδικότερα με τους γονείς, όταν μάλιστα η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλύπτει πως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι συχνά δύσκολη και προβληματική όταν το παιδί εμφανίζει αποκλίνουσα συμπεριφορά.

**7.** Οι ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διάγνωση και αξιολόγηση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς (βοήθεια από συναδέλφους, και από ειδικούς επαγγελματίες) οφείλεται ίσως εν μέρει στο γεγονός, ότι δεν αισθάνονται επαρκείς όσον αφορά στις ικανότητές τους να αξιολογούν και να καταγράφουν τέτοιου είδους συμπεριφορές.

**8.** Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιούν τυπικά ή άτυπα κριτήρια για τη διάγνωση κι αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή, πράγμα που οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη τέτοιου είδους κριτηρίων στον ελληνικό χώρο, αλλά και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν έχουν εκπαιδευτεί στο σχεδιασμό και την κατασκευή «άτυπων» κριτηρίων αξιολόγησης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

**9.** Οι συνηθέστερες ενέργειες στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί για να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης μη επιθυμητής συμπεριφοράς περιλαμβάνουν την εμπλοκή της οικογένειας και τη συμμετοχή του παιδιού στο σχεδιασμό του προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, πράγμα που θεωρείται κλειδί επιτυχίας στην υλοποίηση τέτοιου είδους παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Εν τούτοις, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πράγματι την ικανότητα να σχεδιάζουν και να υλοποιούν σωστά τέτοιου είδους ενέργειες αφού είναι γνωστό ότι στην πλειοψηφία τους δεν διαθέτουν επαρκή εκπαίδευση σε θέματα σχεδιασμού παιδαγωγικών παρεμβάσεων στον τομέα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλ' ούτε σε θέματα συνεργασίας με την οικογένεια.

Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε ειδικούς επαγγελματίες και φορείς για συνεργασία και βοήθεια.

**10.** Τα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της συμπεριφοράς με βάση τα οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την παιδαγωγική παρέμβαση, είναι το οικοσυστημικό, το συμπεριφοριστικό, το γνωσιακό και το συμπεριφοριστικό-γνωσιακό μοντέλο, πράγμα που

ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι (λόγω σπουδών) με τη συμπεριφοριστική και τη γνωσιακή θεραπεία, σε σύγκριση για παράδειγμα με την ψυχοδυναμική.

#### **Θεματική ενότητα 5. Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ετοιμότητα - Αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών**

Η προτίμηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων εξαμηνιαίας διάρκειας (150 - 300 ωρών) με παράλληλη μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα είναι κατά την άποψή μας ένα σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας καθότι το μοντέλο αυτό συγκεντρώνει τις υψηλότερες τιμές εκτίμησης των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών. Συνοδό με αυτό είναι και το αποτέλεσμα ότι στη δεύτερη θέση των τιμών εκτίμησης των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών εντάσσεται το μοντέλο της ετήσιας διάρκειας των επιμορφωτικών προγραμμάτων (300-600 ωρών) με παράλληλη μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα και στην τρίτη θέση κατατάσσονται οι προτιμήσεις των επαναλαμβανόμενων ταχύρρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων (20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Δύο λόγοι μπορούν να ισχύουν:

α. οι επιμορφωτικές ανάγκες που αισθάνονται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλές και απαιτούν μακρά εκπαίδευση. Ο λόγος αυτός δικαιολογείται με βάση την ελλιπή βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ιδίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και ιδίως των μεγαλύτερων σε ηλικία, ένεκα της φτωχής παρουσίας των γνωστικών αντικειμένων της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας στα προγράμματα των πανεπιστημιακών σχολών που εκπαιδεύτηκαν. Είναι εξάλλου δεδομένο ότι τα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα συμβάλλουν αποφασιστικά στον βασικό γνωστικό εξοπλισμό των εκπαιδευτικών και συντελούν στην ανάπτυξη πλήθους αναγκαίων γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στην καθημερινή τους απασχόληση στο σχολείο. Επιπλέον, πρέπει να επισημάνουμε το ισχυρό αίτημα των εκπαιδευτικών των τριών ομάδων, ιδίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την πρακτική εξάσκηση κατά τη διάρκεια τόσο της βασικής όσο και της επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης.

β. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα οι γηραιότεροι στην ηλικία, δεν έχουν εξοικειωθεί επαρκώς με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και επομένως δεν διαθέτουν βιωματικές εμπειρίες από τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν στη διαμόρφωση των συνθηκών εκπαίδευσης και διδασκαλίας.

Συνοδό προς τα παραπάνω είναι και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιζητά η επιμόρφωση να είναι μακράς διάρκειας και να παρέχεται από εξειδικευμένους φορείς, από τα Πανεπιστήμια και σε δεύτερη προτίμηση από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ και τα ΠΕΚ.

Ενώ οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών εστιάζονται προς τα επιμορφωτικά προγράμματα μακράς (εξαμηνιαίας ή ετήσιας) διάρκειας, αλλά και προς τα προγράμματα βραχείας διάρκειας (20 - 60 ωρών), τελευταία στις προτιμήσεις τους έρχονται τα προγράμματα εξ απο-

στάσεως με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, σε αντίθεση / αντίφαση με ό,τι συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

Όπως διαφαίνεται στην καταγραφή της ευρωπαϊκής κατάστασης στο πρώτο μέρος της μελέτης, στην Αγγλία, τη Σκωτία, τη Γερμανία και την Αυστρία τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναλαμβάνουν τόσο τον τομέα της έρευνας για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς όσο και τον ρόλο της επιμόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στη Γερμανία και την Αυστρία τα συναφή πανεπιστημιακά τμήματα και οι Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές τους αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι τελευταίες κυρίως των δασκάλων, αλλά ως ένα μέρος και των εκπαιδευτικών των της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφέρουμε εδώ ως παραδείγματα την Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή του Ludwigsburg στη Βάδη - Βυτεμβέργη (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), την Παιδαγωγική Ακαδημία του Dillingen στη Βαυαρία της Γερμανίας (Akademie für Lehrerbildung und Personalführung) και την Παιδαγωγική Ακαδημία Diözese στο Linz της Αυστρίας (Pädagogische Akademie Diözese), καθώς και το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου στην Αγγλία.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει το αναμενόμενο, εξάλλου, συμπέρασμα, καθότι αυτό συνάδει και με τη δομή τους εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, ότι η επαγγελματική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι εξειδικευμένη κατά κλάδους, των νηπιαγωγών, των δασκάλων και των καθηγητών. Εξάλλου, είναι γνωστό από τη μέχρι σήμερα πρακτική ότι για λόγους οικονομίας είναι δυνατή η μεικτή επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως π.χ. της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Ειδικής Αγωγής, της Τέχνης, καθότι μεταξύ προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης υπάρχει ισχυρότερη σύνδεση και συνέχεια από όσο μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας.

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς έχει τεκμηριωθεί και από άλλες έρευνες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Η συγκεκριμένη μελέτη μέσα από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αποβλέπει στην σύνταξη μιας συγκεκριμένης πρότασης σε επίπεδο επιμόρφωσης. Τα τελευταία 15 χρόνια τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο παγκοσμίως τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή (Μαυροπούλου/ Παντελιάδου, 2000; Merrett & Whendall, 1984).

Βασικά ζητήματα που θα πρέπει να περιλαμβάνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα εξής:

- ο Κατανόηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς
- ο Δεξιότητες διαχείρισης της συμπεριφοράς
- ο Δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές
- ο Μέθοδοι αντιμετώπισης της έλλειψης προσοχής και της υπερκινητικότητας
- ο Προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στη χώρα μας για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά στους τομείς επιμόρφωσής τους (Παλαιολόγου, Παπαχρήστος 2000), σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης, οι βασικοί τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ενίσχυση είναι η Διδακτική Μεθοδολογία, η Συμβουλευτική, η Ειδική Αγωγή και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στο παιδαγωγικό και συμβουλευτικό τους έργο μέσα σε μία σύγχρονη σχολική τάξη. Κάτι ανάλογο διαπιστώνεται και σε άλλες παρόμοιες έρευνες των Κοσσυβάκη (2001), Παπαναούμ & Ξωχέλη (2001).

Είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με μαθήματα και αντίστοιχες πρακτικές ασκήσεις στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, της Συμβουλευτικής, της Σχολικής Ψυχολογίας και της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, στα οποία να δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα διαγνωστικά εργαλεία, κριτήρια, μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό. Μόνο έτσι μπορεί να γίνει μία σωστή διάγνωση και, κατόπιν, να καταρτιστεί ένα επιτυχημένο εξατομικευμένο ειδικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) που να ανταποκρίνεται τόσο στις μαθησιακές όσο και στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών.

Ας μην ξεχνάμε, ότι τα αποτελέσματα της κακής διάγνωσης και αξιολόγησης των αναγκών των αλλοεθνών-αλλοδαπών μαθητών συχνά έχει οδηγήσει στην παραπομπή και τοποθέτηση τους σε ειδικές τάξεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003) παρότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν αποτελούν ειδικά προβλήματα, με την έννοια των ειδικών αναγκών, αλλά υποδηλώνουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και επικοινωνιακές ανάγκες τους, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό συνδέονται με την ανεπαρκή κατοχή της ελληνικής γλώσσας και της φτώχειας και αποστέρησης που βιώνουν οι οικογένειές τους.

Κατά την άποψή μας, είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός εξειδικευμένων προγραμμάτων ενισχυτικής εκπαίδευσης για τις ανάγκες των αλλοεθνών/αλλοδαπών μαθητών (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2007). Τα προγράμματα ενισχυτικής εκπαίδευσης, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών του σχολείου ή της σχολικής τάξης, είναι προτιμότερο να στοχεύουν σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (π.χ. αρχάριοι ή προχωρημένοι παλιννοστούντες/ αλλοδαποί των ανώτερων τάξεων στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας μαθητές). Αυτό, προϋποθέτει την ανάπτυξη κριτηρίων τα οποία: θα πιστοποιούν την επαρκή κατοχή της ελληνικής γλώσσας για κάθε τάξη, θα αξιολογούν την ανάγκη τοποθέτησης των αλλόφωνων μαθητών στα τμήματα ενισχυτικής εκπαίδευσης, θα καθορίζουν τη δυνατότητα διακοπής της φοίτησης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από τα τμήματα ενισχυτικής εκπαίδευσης (ακόμη και από τα Φ.Τ. ή τις Τ.Υ.) (Κορυλάκη, Παλαιολόγου 2006).

## Προτάσεις

Με βάση τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας προτείνονται τα εξής:

Να ενταχθούν στα προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών των παιδαγωγικών και άλλων συναφών σχολών, μαθήματα σχετικά με την κατανόηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, την αξιολόγηση και την αντιμετώπισή της.

(α) Στα πλαίσια της κατανόησης προτείνεται:

- Να δοθεί έμφαση στην αναγνώριση όλων των μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανιστούν στο σχολικό περιβάλλον. Να αναγνωρίζονται για παράδειγμα όχι μόνο οι μορφές εξωστρεφούς συμπεριφοράς, αλλά και εσωστρεφούς (υπερβολική αναστολή, μοναχικότητα κλπ).
- Να διδάχονται οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς όχι μόνο χωριστά ως αυτόνομα θεωρητικά μοντέλα, αλλά και ως μία «συνθετική» θεωρία που θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί και να αντιμετωπίζει το πρόβλημα από πολλές και διαφορετικές πλευρές, όχι μόνο μονάχος, αλλά κι ως μέλος μιας επιστημονικής ομάδας.

(β) Στα πλαίσια της αξιολόγησης προτείνεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση:

- Σε τεχνικές συστηματικής παρατήρησης
- Σε τεχνικές συστηματικής μέτρησης κι αξιολόγησης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (π.χ. τεχνική δειγματοληπτικού χρόνου κλπ, σχεδιασμός πρωτοκόλλων εκτίμησης και καταγραφής της συμπεριφοράς κλπ).
- Στη χορήγηση και ερμηνεία κριτηρίων διάγνωσης και αξιολόγησης της συμπεριφοράς παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Στον σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό, άτυπων διαγνωστικών κριτηρίων αποκλίνουσών συμπεριφορών.

(β) Στα πλαίσια των προγραμμάτων παρέμβασης προτείνεται να δοθεί έμφαση:

- Στο σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης.
- Στη συνεργατική προσέγγιση και συμβουλευτική (collaborative consultation) σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής σχεδιάζουν μαζί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναζητώντας από κοινού λύσεις.
- Στη διδασκαλία στρατηγικών και τεχνικών ελέγχου της συμπεριφοράς, (έλεγχος συγκρούσεων, αποφυγή τιμωρίας, κλπ), αυτεπίγνωσης και ενσυναίσθησης, συλλογικής επίλυσης προβλημάτων.

- Στην επικοινωνία και συνεργασία με φορείς (π.χ. ΚΔΑΥ) και ειδικούς επαγγελματίες που ασχολούνται με παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς.
- Στη συμβουλευτική οικογένειας και ειδικότερα γονέων που έχουν παιδί με αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Τα παραπάνω προγράμματα προτείνεται να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν με τη μορφή εντατικών επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους ενεργεία εκπαιδευτικούς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γενά, Αγ. (2007). Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαβρίμης, Π. (2005). Αυτοαντίληψη αλλοδαπών μαθητών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 140, 44-55.
- Γουδήρας Δ. Β., Συνώδη Ευ., Αγγέλης Λ., *Το Επαγγελματικό Προφίλ των Εκπαιδευτικών*, εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Πανεπιστήμιο Πατρών. ( στα πρακτικά του συνεδρίου σε ηλεκτρονικό δίσκο, CD)
- Γουδήρας, Δ. Σκέψεις με αφορμή την προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας, περιοδ. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 61/1992, σελ. 69-80.
- Δημητρόπουλος, Ευ. *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*, εκδ. Γλάρος, Θεσσαλονίκη 1984 (εμπειρ. έρευνα).
- Δράκος, Γ. (2002). Θέματα ειδικής αγωγής. Αθήνα: Ατραπός.
- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της.* (1999). Unesco, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα υπό την Προεδρία του Jacques Delors. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (μετάφρ.). Κασσωτάκης, Μιχ. (πρόλογος). Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2004) Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 439-476.
- Ιωαννίδη, Β. (2002). Αγωγή Υγείας και Νεανική Παραβατικότητα. Η Αγωγή και η Προαγωγή της Υγείας ως Μέσα Πρόληψης της Νεανικής Παραβατικότητας, *ΠΑΡΟΥΣΙΑ*, 1998-2000, τόμ. ΙΓ'-ΙΔ', σσ. 397-406.
- Ιωαννίδη, Β. (2002). «Αγωγή Πρόληψης»: Πρόταση για μια νέα παιδευτική λειτουργία του σχολείου (Η εκπαίδευση ως στρατηγική επιτυχούς πρόληψης και Προαγωγής της Υγείας). Στο: Μπέλλα, Ζ. Κ. (επιμέλεια). *Δημοσιεύματα Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. 8<sup>ος</sup> : "Το Σχολείο στην Τρίτη Χιλιετία" (σελ. 73-82). Πρακτικά Διημερίδας 20-21 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ.(2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζή - Azizi, Α. & Μπεζεβέγκης, Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 21, 106 - 124.
- Καλατζή-Αζίζι, Α. (1996). Επιμ. Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλατζή-Αζίζι, Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλλιώτης, Π., Καϊσερόγλου, Ν., Κολοβός, Γ., Μπαμπανίκας, Δ., Ταούλας, Κ. (2002). *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- Κολιάδης, Εμ. Α. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β΄: Κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Εμ. (2007). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουράκης (2006) . Άρθρο στην εφημερίδα 'Το Βήμα'. 11/06/2006 , Σελ.: Α46  
Κωδικός άρθρου: Β14785Α461
- Μάνου, Κ. Στάσεις εφήβων ή πώς μας βλέπουν και τί θέλουν οι έφηβοι, Αθήνα 1990, εκδ. Βιβλία για όλους. (ΗQ 799 Μ36/1990).
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυροπούλου, Σ. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Ικανότητα χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο και ανάγκες εξειδίκευσης εκπαιδευτικών*, Στο *Κυπριωτάκης, Α. (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (σελ. 678-691).
- Μέλλον, Ρ. (2005). Η ανάλυση της συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ. (2004). Η βία, η επιθετική συμπεριφορά και η τηλεοπτική επίδραση. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 74-87.
- Ξωχέλλης Παναγιώτης (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή* Θεσσαλονίκη
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση τους στην ειδική αγωγή. Στα Πρακτικά του VI Συνεδρίου «Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής» (σελ. 75-84) της Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Παντελιάδου, Σ., Νικολαράιζη, Μ. (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή: μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, στο: *Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.) (2000), Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (σελ.184-205).
- Παπαδόπουλος, Νίκος. *Λεξικό Ψυχολογίας*, εκδ. Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα 2005.
- Παπαδοπούλου, Δήμητρα / Μαρκουλής, Διομήδης: *Θετικές και αρνητικές μορφές συμπεριφοράς*, εκδ. Αφών Κυριακίδη Θεσσαλονίκη 1986.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τομ. 1-4. Αθήνα.
- Τσαούση, Α. (2006). *Παρεκκλίνουσα ή Έκτροπη Συμπεριφορά*. Ομιλία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών / Τμήμα Μ.Ι.Θ.Ε. / Κοινωνιολογία των Έμφυλων Σχέσεων.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισή τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2007). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.



Πούλου, Μ (2000). Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες: μια «ειδική» κατηγορία ειδικής αγωγής. Στο *Κυπριωτάκης, Α. (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο (σελ. 692-698)

Τριλίβα, Σ. και Chimienti, G. (1998) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλίβα, Σ. και Chimienti, G. (2004). Προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης, εθελοντισμός και προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα. Στο Καλατζή –Αζίζι και

Χατζηχρήστου, Χ. & Horf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.

Χατζηχρήστου, Χ. /Horf, D. Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, περιοδ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 199, σ.107-143 (εμπειρ. Έρευνα)

Abercrombie Nicholas, Hill Stephen and Turner Bryans. *Λεξικό Κοινωνιολογίας*, μετ. Αρ. Κάντας και Σπ. Κάντας, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1987.

Aldrich Richard, Crook David and Watson David. *Education and Employment: the DfEE and its Place in History*. Institute of Education. Bedford Way Papers. London 2000.

Almad, Y., S., & Smith, P., K. (1990). Behavioural measures review: 1. Bullying in schools. Newsletter: Association for Child Psychology and Psychiatry, 12(4), 26-27

Angelis L. & Goudiras D. *Education and professionalism of teachers in Greece: The in-service training of primary school teachers*, Paper presented to the International Conference of the Balkan Society for Pedagogy and Education: *Teachers' Education in Balkan Countries*, Thessaloniki, 23-24 February 2001, τομ. *Education and Pedagogy* Nr. 3, Thessaloniki 2001.

Baldry, A., C. (1998). Bullying among Italian middle school students. *School Psychology International*, 19, 361-374.

Bibou-Nakou, I. Kiosseoglou, G. & Stogiannidou, A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behaviour problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the schools*, 37, 123-134

Boulton, M. J. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies*, 19(1), 19-39.

Boulton, M., J., & Smith, P., K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Boulton, M., J., & Underwood, K. (1994). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

Cornwall, A. & Bawden, H. N. (1992). Reading disabilities and aggression: A critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 281-288.

Cornwall, J. & Tod, J. (2000). Emotional and behavioural difficulties. London: David Fulton Publishers

- Craig, W.M. and Replar, D.J. (1999). Children who bully – Will they just grow out of it? *Orbit*, 29 (4): 16-19.
- DeBaryshe, B.D., Deitz, S.M. and Kaufman, M.E. (1993). A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology*. 29: 795-804.
- Elliott, D.S. (1992). *Correlates of youth violence and designing evaluations of interventions*. Paper presented at the NIMH meeting for potential applicants for research to prevent youth violence, Bethesda, MD
- Erikson, E.H.: *Identity and the life cycle. Psychological issues*. International University Press, New York 1959.
- Erikson, E.H.: *Identity. Youth and crisis*. WW Norton and Co, New York 1968.
- Farrell, M. (2006) Behavioural, emotional and social difficulties: Practical strategies. London: Routledge
- First, M.B. and Tasman, A. (2004). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: text revision (DSM-IV-TR)*. New York: John Wiley, 2004.
- Gasteiger-Klicpera, B, & Klicpera, C. (1997). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie*, 25, 139-150.
- Genta, M., L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P., K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Gold, M. and Mann, D.W. (1982). Alternative schools for troublesome secondary students. *Urban Review*. 14: 305-316.
- Goldiamond, I. (1974). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behaviorism*. 2: 1-85.
- Goodman, R. and Scott, S. (1997). *Child Psychiatry*. Oxford: Blackwell Science.
- Goodyer, I. M. (1990). *Life experiences, development and childhood psychiatry*. Chichester: John Wiley.
- Goudiras, D. *Wertorientierung und Verhaltensnormen griechischer Jugendlicher in der erzieherischen Lebenswelt. Ein Vergleich von Stichproben in Deutschland und in Griechenland*, Peter Lang, Heidelberg 1996.
- Greenberg, B. (1974). School vandalism: Its effects and paradoxical solutions. *Crime Prevention Review*. 1: 105.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21, 348-360.
- Henggeler, S.W. (1989). *Delinquency in adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Heward, W.L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Horner, R.H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behaviour Analysis*. 27: 401-404.
- Kauffman, J.M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (6<sup>th</sup> ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.

- Lacey Penny (2001). Support partnerships. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Lindsey, J. D., Daniels, V. I. & Rutledge, D. D. (1985). The learning disabilities and juvenile delinquency link : A major concern for professional. *High School Journal*, 69(2), 126-131.
- Lipsey, M.W. (1992). *The effects of treatment on juvenile delinquents: Results from meta-analysis*. Paper presented at the NIMH meeting for potential applicants for research to prevent youth violence, Bethesda, MD.
- Long, Rob and Fogell, Jonathan (2000). Supporting pupils with emotional difficulties. London: David Fulton Publishers
- Mayer, G.R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 28 (4): 467-478.
- McNamara, Sylvia and Moreton, Gil (1996). Changing behaviour. London: David Fulton Publishers.
- Meacham, M.L. and Wiessen, A.E. (1974). Changing classroom behavior. New York: Educational Publishers.
- Mellor, A. (1999). Scotland. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 91-111). London: Routledge.
- Merrett, F. & Whendall, K. (1984). Classroom behaviour problems which junior school teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10, 87-92.
- Neef, N.A. and Iwata, B.A. (1994). Current research on functional analysis methodologies: An introduction. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 27: 211-214.
- OECD (2007). Understanding the social outcomes of learning. Paris: Organization of Economic Cooperation and Development.
- Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rhode, G., Jensen, W.R. and Reavis, H.K. (1998). *The tough kid book: Practical classroom management*. Longmont, CO: Sopris West.
- Roland, (Ed.), *Bullying: An international perspective* (pp. 22-34). London: David Fulton.
- Ross, P.N. (1998). *Arresting violence: A resource guide for schools and their communities*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Smith, P.L., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). The nature of school bullying: A cross-national perspective. London: Routledge.
- Schuster, B. (1997). Aussenseiter in der schule: Prävalenz von victimisierung und zusammenhand mit sozialem status. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 251-264.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A. and Coie, J.D. (1999). The Relation between Behavior Problems and Peer Preference in Different Classroom Contexts. *Child Development*. 70 (1): 169-182.

Stormshak, E.A., Bierman, K.L., McMahon, R.J. and Lengua, L.J. (2000). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child Psychology*. 29 (1): 17-29.

Varma, V. (1996). Ed. Managing children with problems New York: Cassell.

Wahler, R.G. and Fox, J.J. (1981). Setting events in applied behavior analysis: Toward a conceptual and methodological expansion. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 14: 327-338.

Walker, H.M. (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption*. Longmont, CO: Sopris West.

Walker, H.M., Colvin, G. and Ramsey, E. (1994). *Antisocial behavior in schools: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.

Whiting, B.B. & C.P. Edwards (1988). *Children of Different Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wielkiewicz, R.M. (1995). *Behavior Management in the Schools: Principles and Procedures* (2<sup>nd</sup> ed). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Yates, C., & Smith, P., K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. In E. M.

### **Ηλεκτρονικές διευθύνσεις**

<http://www.europarl.europa.eu/>: Συζήτηση (Τετάρτη 10 Ιουνίου 2007, Στρασβούργο) «Παραβατικότητα ανηλίκων: ο ρόλος της γυναίκας, της οικογένειας και της κοινωνίας».

<http://www.epsype.gr/>: Έρευνες – «Διερεύνηση Αναγκών και Ευαισθητοποίηση για το Φαινόμενο του Εκφοβισμού – Θυματοποίησης (Bullying) στα Σχολεία: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα DAPHNE-II (2004 – 2008).

<http://users.auth.gr/>: Ορίζοντας την αποκλίνουσα συμπεριφορά.

<http://en.wikipedia.org/> : 'Bullying'.

<http://www.elesme.gr/>: «Παιδική και εφηβική παραβατικότητα: παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμικής κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξωγενών παραγόντων», άρθρο του Δ. Μαυρόγιαννη (2006), τεύχος 36 περιοδικού 'Προβληματισμοί'.

[www.law.uoa.gr/crime-research/](http://www.law.uoa.gr/crime-research/): «Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας», άρθρο των Γιαβρίμη, Παμφίλη και Παπάνη, (2007).

Reader: Internationale Woche 2002, Universität Bremen, Fachbereich 12, Erziehungsß und Bildungswissenschaften.

Akademie für Lehrerbildung und Personalführung, Dillingen a.d. Donau, <http://www.alp.dillingen.de/akademie/>.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, <http://www.ph-ludwigsburg.de/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Θεσσαλονίκη, Φθινόπωρο του 2007

Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,

Η συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή είναι προαιρετική και ανώνυμη. Πρόκειται για μια ερευνητική μελέτη η οποία διεξάγεται από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί εξυπηρετεί την ανάγκη να ανιχνεύσουμε τις μεθόδους, τις στρατηγικές, τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιείτε προκειμένου να αντιμετωπίσετε τις συνήθειες ή και τις ακραίες μορφές (κρίσεις) αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο που εργάζεσθε καθώς, επίσης, και τις ανάγκες επιμόρφωσης που έχετε στο αντικείμενο της έρευνας αυτής. Πρόθεσή μας είναι μέσα από την καταγραφή αυτή να συνθέσουμε μία ενιαία και συνολική πρόταση για την επαγγελματική επιμόρφωση και κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγών, δασκάλων, καθηγητών).

Σας παρακαλούμε, λοιπόν, να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις σημειώνοντας ένα Χ ή αντίστοιχους αριθμούς μιας κλίμακας στα σημεία που εκφράζουν τις εκτιμήσεις ή τις απόψεις σας, τις στάσεις και τις ανάγκες σας. Σας συνιστούμε να μελετάτε πρώτα όλες τις πιθανές απαντήσεις κάθε ερώτησης και μετά να σημειώνετε την επιλογή σας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα, καθώς και να συνιστά την προσωπική σας συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Με εκτίμηση

Για τα μέλη της ομάδας έργου

Δημήτρης Β. Γουδήρας  
Αν. καθηγητής Ψυχοπαιδαγωγικής  
Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
τηλ. 031-891381,  
E-mail: dbg@uom.gr

### Ερωτηματολόγιο

#### 1. Βιογραφικά Στοιχεία

1. φύλο: [..] άνδρας, [..] γυναίκα, Ηλικία: [..] 23-30, [..] 31-40, [..] 41-50, [..] 51-60, [..] άνω των 60

2. Επάγγελμα: [..] νηπιαγωγός, [..] Δάσκαλος, [..] Καθηγητής, [..] Ειδικότητα

.....

3. Βασική επαγγελματική εκπαίδευση:

[..] Μονοετής [..] Διετής [..] Εξομοίωση [..] [..] Τετραετής (ΑΕΙ)

5. Επαγγελματική εξειδίκευση: [..] Μεταπτυχιακός τίτλος [..] Διδακτορικός τίτλος

6. Επιμόρφωση / Μετεκπαίδευση: [..] Διδασκαλείο, [..] ΣΕΛΔΕ, [..] ΣΕΛΜΕ, [..] ΠΕΚ,

[..] Επιμορφωτικά σεμινάρια

7. Χρόνια Υπηρεσίας: [..] 1-5 [..] 6-10 [..] 11-15 [..] 16-20 [..] 21-25 [..] πάνω από 25

8. Σχολείο στο οποίο εργάζεσθε:

.....

.....

(ονομασία του σχολείου) (δήμος η κοινότητα) (περιοχή ή επαρχία) (Νομός)

## II. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών

Στους επόμενους πίνακες καταγράφονται ορισμένες αποκλίνουσες συμπεριφορές που παρατηρούνται συχνά στα σχολεία. Παρακαλείσθε να σημειώσετε με Χ όσες αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών σας συναντάτε συχνά στο σχολείο σας ή δυσκολεύεσθε να τις αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά.

### 9. Ομάδα 1. Διαπροσωπικές σχέσεις [σημειώστε τις επιλογές σας με Χ]

- [...] α. Απορρίπτει το έργο των άλλων στη σχολική τάξη
- [...] β. Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του.
- [...] γ. Προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, αλλά δεν γίνεται αποδεκτός από αυτούς εξαιτίας της συμπεριφοράς του.
- [...] δ. Δεν αναγνωρίζει ή δεν ανταποκρίνεται κατάλληλα στις μη λεκτικές - κινητικές εκφράσεις, (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και του σώματος) και στις κοινωνικές καταστάσεις.
- [...] ε. Αρνείται να μοιραστεί πράγματα με άλλους ή να επιτρέψει σε άλλους να συμμετέχουν.
- [...] ζ. Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους.
- [...] η. Τραυματίζει σωματικά τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.
- [...] θ. Επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.
- [...] ι. Αντιδρά ακατάλληλα στον εποικοδομητικό διάλογο ή στα σχόλια των άλλων.
- [...] κ. Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους.
- [...] λ. Κάνει υποτιμητικά σχόλια ή ακατάλληλες χειρονομίες στους συμμαθητές και τους δασκάλους.
- [...] μ. Κάνει υποτιμητικές ή επικριτικές παρατηρήσεις στους άλλους ανθρώπους.
- [...] ν. Χρησιμοποιεί ακατάλληλες σωματικές ή λεκτικές αντιδράσεις στους συμμαθητές ή τους δασκάλους στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει μαζί τους.
- [...] ξ. Αντιδρά ακατάλληλα, όταν πρόκειται να αναγνωρίσει ή να επαινέσει τους συμμαθητές και τους δασκάλους.
- [...] ο. Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ.
- [...] π. Αδιαφορεί για τα αισθήματα των άλλων
- [...] ρ. Τσακώνεται συχνά με τα άλλα παιδιά ή κάνει τον νταή
- [...] σ. Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού
- [...] τ. Νιώθει συχνά δυστυχισμένος ή αποθαρρημένος ή κλαίει
- [...] υ. Άλλο;

**10. Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις από τις ανωτέρω αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεσθε να τις αντιμετωπίσετε.**

**[σημειώστε τα γράμματα] 1. .... 2. .... 3 .....**

### 11. Ομάδα 2. Μη επιθυμητή συμπεριφορά [σημειώστε με Χ τις επιλογές σας]

- [...] α. Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί να έλθει στο μάθημα.
- [...] β. Αδυνατεί να συμμετάσχει λεκτικά ή ενεργά σε ομαδικές δράσεις ή καταστάσεις.
- [...] γ. Εμφανίζει απότομες ή δραματικές αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων.
- [...] δ. Επιδίδεται σε ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές.
- [...] ε. Εμφανίζει συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με τις άμεσες καταστάσεις (π.χ. γελάει ή φωνάζει χωρίς λόγο).
- [...] ζ. Βρίζει άλλα άτομα ή αντικείμενα για τα δικά του λάθη ή τις δυσκολίες.
- [...] η. Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.
- [...] θ. Κάνει συνειδητά ψευδείς δηλώσεις.
- [...] ι. Προκαλεί ακατάλληλους θορύβους.
- [...] κ. Αδυνατεί να εκτιμήσει ή να υποτιμήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του.
- [...] λ. Ενεργεί παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.
- [...] μ. Απαιτεί άμεση ανταμοιβή ή έπαινο.

- [...] ν. Εμφανίζει συμπεριφορές αποστασιοποιημένες από καθήκοντα (π.χ. στρέφει το βλέμμα μακριά από το καθήκον / την άσκηση, αποφεύγει τη οπτική επαφή, παραμένει στην άσκηση μόνον για μικρές χρονικές περιόδους).
- [...] ξ. Συνεχίζει να εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από όσο αυτή απαιτεί (δηλ. αποτυγχάνει να προσαρμόζει ή να τροποποιεί συμπεριφορές σε διαφορετικές καταστάσεις).
- [...] ο. Οικειοποιείται πράγματα που ανήκουν σε άλλους.
- [...] π. Καταστρέφει αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, κλειδαριές κτο.)
- [...] ρ. Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια.
- [...] σ. Χρησιμοποιεί αισχρολόγια ή υβριστικό λόγο
- [...] τ. Βρίσκεται συχνά υπό την επήρεια ουσιών και αλκοόλ ή μεταφέρει και χρησιμοποιεί ουσίες και αλκοόλ στο σχολείο.
- [...] υ. Λέει συχνά ψέματα ή εξαπατά τους άλλους
- [...] φ. Ενοχλεί συνεχώς τους συμμαθητές του, ενώ αυτοί δουλεύουν
- [...] χ. Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης
- [...] ψ. Άλλο;

**12. Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις από τις ανωτέρω αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεσθε να τις αντιμετωπίσετε: [σημειώστε τα γράμματα] 1. .... 2. .... 3 .....**

**13. Ομάδα 3. Αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές [σημειώστε τις επιλογές σας με X]**

- [...] α. Αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες;
- [...] β. Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας;
- [...] γ. Οι αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικό ψυχισμό από τους γηγενείς μαθητές;
- [...] δ. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους;
- [...] ε. Η μεθοδολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών σας διαφέρει από τη μεθοδολογία προσέγγισης της συμπεριφοράς των μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας;
- [...] ζ. Η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών σας δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτές των άλλων μαθητών;
- [...] η. Η σχολική επίδοση των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους;
- [...] θ. Μεταξύ αλλοεθνών / αλλόφωνων και μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας προτιμάτε να χειρίζεστε αποκλίνουσες συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές της πλειοψηφίας;
- [...] ι. Οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους;
- [...] κ. Άλλο;

**14. Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις από τις ανωτέρω αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεσθε να τις αντιμετωπίσετε: [σημειώστε τα γράμματα] 1. .... 2. .... 3 .....**

### III. Αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού

**15. Ποιες από τις πιο κάτω αρμοδιότητες εντάσσονται στον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού; [Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την επόμενη κλίμακα:**

**1. καθόλου, 2. λίγο, 3. μέτρια, 4. πολύ, 5. πάρα πολύ].**

- [...] α. Υποκαθιστά ή αναπληρώνει τους γονείς ή έναν από αυτούς.
- [...] β. Μεταδίδει το περιεχόμενο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.

- [...] δ. Διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.
- [...] ε. Πρωθυε την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών.
- [...] ζ. Συντελεί στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών;
- [...] η. Ενημερώνει και ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τα κοινωνικά προβλήματα.
- [...] θ. Συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς και ειδικούς επαγγελματίες για την επίλυση των κοινωνικών, συναισθηματικών και των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών.
- [...] ι. Βοηθάει τους γονείς να διαπαιδαγωγούν σωστά τα παιδιά τους.
- [...] κ. Χρησιμοποιεί την οξύνοια, την ευαισθησία και τη δημιουργική φαντασία στη δουλειά του.
- [...] λ. Συνεργάζεται με τους συνάδελφους του σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα.
- [...] μ. Αναλαμβάνει την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών.
- [...] ν. Ενδυναμώνει τους μαθητές και προασπίζει τα δικαιώματά τους.
- [...] ξ. Άλλο: .....

**16. Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρεις από τους ανωτέρω ρόλους που είναι οι πιο βασικοί για σας: [σημειώστε τα γράμματα] 1 ....., 2. ...., 3. ....**

**17. Τι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός, για να ανταποκρίνεσθε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ρόλου σας σε σχέση με τη αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο; [Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε κάθε ερώτηση με βάση την κλίμακα: 1. καθόλου, 2. λίγο, 3. μέτρια, 4. πολύ, 5. πάρα πολύ].**

- [...] α. Αλληλεγγύη και συνεργασία με τους συναδέλφους σας.
- [...] β. Αλληλεγγύη και συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων.
- [...] γ. Εξειδικευμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση.
- [...] δ. Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση.
- [...] ε. Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας.
- [...] ζ. Αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες.
- [...] η. Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά / τους εφήβους.
- [...] θ. Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών.
- [...] ι. Χρονικά περιθώρια για την καλή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.
- [...] κ. Μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.
- [...] λ. Εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και μεθόδους για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.
- [...] μ. Άλλο, .....

**18. Ποιες είναι για σας οι τρεις σημαντικότερες από τις ανωτέρω προϋποθέσεις; [σημειώστε τα γράμματα] 1 ....., 2. ...., 3. ....**

#### **IV. Μέθοδοι, στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης ή ελέγχου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

**19. Τι κάνετε στο σχολείο σας, όταν οι γονείς αδιαφορούν για την αποκλίνουσα ή παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους; [σημειώστε την επιλογή σας με X]**

- [...] α. Καλείτε τους γονείς του μαθητή στο σχολείο για να τους ενημερώσετε και να συζητήσετε.
- [...] β. Προτείνετε στους γονείς να συμβουλευτούν ειδικούς επαγγελματίες και θεσμούς: σχολικό σύμβουλο [...], σχολικό ψυχολόγο [...], κοινωνικό λειτουργό [...], ΚΔΑΥ [...], Κέντρο Ψυχικής Υγείας [...], Κέντρο Νεότητας [...], Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο [...], άλλο [...].
- [...] γ. Αναλαμβάνετε συλλογικά την πρωτοβουλία και την ευθύνη, για να παραπέμψετε τους μαθητές σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς.
- [...] δ. Λαμβάνετε μέτρα διαπαιδαγώγησης ή πειθαρχίας ως σχολείο ή σύλλογος.
- [...] ε. Αναλαμβάνετε την πρωτοβουλία μεμονωμένα ως εκπαιδευτικός να απευθυνθείτε σε ειδικούς ή σε θεσμούς.
- [...] ζ. Παραρτειςτέ ή αμελείτε ως σχολείο να λάβετε μέτρα, επειδή δεν ενδιαφέρονται οι γονείς.
- [...] η. Προσπαθείτε να αγνοείτε ή να μην δίνετε προσοχή στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών σας, ώσπου αυτή να ατονήσει.



[...] θ. Άλλο;

**20. Ποιοι λόγοι σας οδηγούν να λάβετε αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα ως σχολείο ή σύλλογος, προκειμένου να αντιμετωπίσετε μορφές αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς;**

**[σημειώστε την επιλογή σας με Χ]**

Λαμβάνετε αυστηρά μέτρα όταν:

- [...] α. πρόκειται για ακραίες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή κρίσεις,
- [...] β. πρόκειται για ομαδικές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή κρίσεις,
- [...] γ. δεν αποδίδουν ηπιότερες μορφές διαπαιδαγώγησης των μαθητών,
- [...] δ. οι μαθητές επιμένουν να επιδίδονται σε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς,
- [...] ε. θέλετε να δημιουργήσετε συνθήκες αρνητικής ενίσχυσης (απόσβεσης) της αποκλίνουσας συμπεριφοράς,
- [...] ζ. επιδιώκετε να προστατεύσετε τους άλλους μαθητές, ώστε να μην αποβούν αυτοί θύματα,
- [...] η. επιδιώκετε να περιορίσετε την έκταση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή των κρίσεων,
- [...] θ. θέλετε να διδάξετε στους μαθητές ότι στην κοινωνία οι αποκλίσεις και οι παραβάσεις των κανόνων τιμωρούνται,
- [...] ι. θέλετε να διδάξετε στους μαθητές ότι στη ζωή τους πρέπει να σέβονται τη δικαιοσύνη ή και άλλες αρχές,
- [...] κ. επιδιώκετε να αποτρέψετε τους μαθητές από τη μίμηση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς,
- [...] λ. θέλετε να δείξετε στους μαθητές ότι μπορείτε να ελέγχετε τις ανεπιθύμητες καταστάσεις,
- [...] μ. πιστεύετε ότι πειθαρχικά μέτρα μακροπρόθεσμα θα έχουν θετικά αποτελέσματα,
- [...] ν. δεν γνωρίζετε άλλους τρόπους βελτίωσης ή ελέγχου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς,
- [...] ξ. άλλο:

21. Όταν ανακλύπουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας ή κρίσεις συμπεριφοράς, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως;

[Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα.

**1. σπάνια, 2. μερικές φορές, 3. συχνά, 4. πολύ συχνά, 5. καθημερινά].**

- [...] α. Προτιμάτε να αντιμετωπίζετε εσείς το ζήτημα μέσα στην τάξη σας και να μην το κοινοποιείτε στους άλλους συναδέλφους, σε ειδικούς ή στους γονείς των μαθητών σας;
- [...] β. Προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους (συναδέλφους, επαγγελματίες, γονείς, φορείς κλπ.), ώστε η αντιμετώπιση του ζητήματος να γίνεται με συλλογική ευθύνη ή απόφαση;
- [...] γ. Αγνοείτε το πρόβλημα, ώστε αυτό να ατονήσει.

**22. Όταν προτιμάτε το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει στους άλλους συναδέλφους, τότε:**

**[Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα.**

**1. σπάνια, 2. μερικές φορές, 3. συχνά, 4. πολύ συχνά, 5. καθημερινά].**

- [...] α. αναλαμβάνετε την ατομική ευθύνη και πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του ζητήματος,
- [...] β. επιχειρείτε να αντιμετωπίζετε το ζήτημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία,
- [...] γ. εφαρμόζετε ένα θεωρητικό μοντέλο που κρίνετε εσείς ως κατάλληλο,
- [...] δ. προτιμάτε να αγνοείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε αυτή να ατονήσει και να σβήσει,
- [...] ε. προσπαθείτε να ελέγξετε τους μαθητές λαμβάνοντας άμεσα παιδαγωγικά ή πειθαρχικά μέτρα,
- [...] ζ. δείχνετε κατανόηση στους συγκεκριμένους μαθητές και προσπαθείτε να συναισθανθείτε την ψυχολογική τους κατάσταση,
- [...] η. επιδιώκετε να δημιουργήσετε μια γέφυρα επικοινωνίας με τον μαθητή ή τους μαθητές και αναζητάτε ευκαιρίες για να συζητήσετε το ζήτημα μαζί τους,
- [...] θ. προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους,

- [...] ι. προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τρόπους να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς τους ή να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των πράξεών τους,  
[...] κ. άλλο: .....

**23. Όταν προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους, ώστε να λαμβάνεται μια συλλογική ευθύνη ή απόφαση για το ζήτημα, τότε:**

**[Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις και υποερωτήσεις με βάση την κλίμακα.**

**1. σπάνια, 2. μερικές φορές, 3. συχνά, 4. πολύ συχνά, 5. καθημερινά].**

- [...] α. συζητάτε το ζήτημα μόνο με τους συναδέλφους που εμπιστεύεσθε,  
[...] β. συζητάτε άτυπα το ζήτημα με τους συναδέλφους σας για να επωφεληθείτε από την εμπειρία τους,  
[...] γ. επιδιώκετε να αντιμετωπίσετε το πρόβλημα σε συνεργασία με τους συναδέλφους που διδάσκουν στην τάξη του μαθητή,  
[...] δ. μεταφέρετε το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος,  
[...] ε. μεταφέρετε το ζήτημα στο σύλλογο των διδασκόντων.  
[...] ζ. επιδιώκετε την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας του μαθητή,  
[...] η. καταφεύγετε σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς επιδιώκοντας εξειδικευμένη στήριξη: σχολικό σύμβουλο [...], σχολικό ψυχολόγο [...], κοινωνικό λειτουργό [...], ΚΔΑΥ [...], Κέντρο Ψυχικής Υγείας [...], Κέντρο Νεότητας [...], Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο [...], άλλο [...],  
[...] θ. αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα,  
[...] ι. συζητάτε το ζήτημα στην οικογένειά σας ή στον κύκλο των φίλων σας για να έχετε και μια άλλη άποψη για τις ενέργειές σας,  
[...] κ. άλλο;

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

**[Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις και υποερωτήσεις με βάση την κλίμακα:**

**1. σπάνια, 2. μερικές φορές, 3. συχνά, 4. πολύ συχνά, 5. καθημερινά].**

- [...] α. Προβαίνετε στη συστηματική καταγραφή και την 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;  
[...] ζ. Στηρίζετε στη δική σας εμπειρία για τη συστηματική καταγραφή και την αξιολόγηση του φαινομένου;  
[...] η. Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη βοήθεια των συναδέλφων σας;  
[...] θ. Επιδιώκετε τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες;  
[...] ι. άλλο;

**25. Όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας ή ένα πρόγραμμα για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας / μη επιθυμητής συμπεριφοράς ή μιας κρίσης συμπεριφοράς των μαθητών της τάξης σας, σε ποιες ενέργειες στηρίζεστε;**

**[Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις και υποερωτήσεις με βάση την κλίμακα:**

**1. σπάνια, 2. μερικές φορές, 3. συχνά, 4. πολύ συχνά, 5. καθημερινά].**

- [...] 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. Σχεδιάζετε με βάση ένα συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης της συμπεριφοράς, π.χ.

- ψυχοδυναμικό [...], συμπεριφοριστικό [...], γνωσιακό [...], γνωσιακό-συμπεριφοριστικό [...], οικοσυστημικό [...], άλλο [...],  
 [...] γ. Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη σύμπραξη των συναδέλφων σας στο σχολείο,  
 [...] δ. Απευθύνεστε σε ειδικούς επαγγελματίες και φορείς επιζητώντας τη σύμπραξη και συνεργασία:  
 σχολικό σύμβουλο [...], σχολικό ψυχολόγο [...], κοινωνικό λειτουργό [...], ΚΔΑΥ [...], Κέντρο Ψυχικής Υγείας [...], Κέντρο Νεότητας [...], Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο [...], άλλο [...];  
 [...] ε. Επιδιώκετε τη συνεργασία και σύμπραξη των γονέων του μαθητή,  
 [...] ζ. Λαμβάνετε υπόψη τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή,  
 [...] η. Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία του σχεδιασμού της παρέμβασής σας,  
 [...] θ. Αποφεύγετε τη λεπτομερή σχεδίαση στόχων, μεθόδων και στρατηγικών, επειδή πιστεύετε ότι πολύ δύσκολα ή σπάνια εφαρμόζονται αυτά στην πράξη, προκαλούν ανία ή περιορίζουν την ζωντάνια και την αμεσότητα του μαθήματος,  
 [...] ι. Επιλέγετε ή σχεδιάζετε τα μέσα ή τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς, ώστε να ελέγχετε συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασής σας,  
 [...] κ. Άλλο: .....

## V. Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ετοιμότητα - αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών

26. Ποια γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να αντιμετωπίζουν τις αποκλίνουσες ή και παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών στα σχολεία;

***Πιερραχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις και υποερωτήσεις με βάση την κλίμακα:***

***καθόλου = 1, λίγο = 2, μέτρια = 3, πολύ = 4, πάρα πολύ = 5]***

- [...] α. Κοινωνικές επιστήμες: παιδαγωγική [...], ψυχολογία [...], ειδική αγωγή [...]; διαπολιτισμική εκπαίδευση, [...]κοινωνιολογία [...],  
 [...] β. Θετικές επιστήμες: φυσιολογία [...], βιολογία [...], νευρολογία [...],  
 [...] γ. Θεωρητικές επιστήμες: γλωσσολογία [...], λογοτεχνία [...], φιλοσοφία [...], ιστορία [...],  
 [...] δ. Τέχνες: μουσική [...], ζωγραφική [...], ψηφιακή τέχνη [...], θέατρο / σκηνοθεσία [...];  
 [...] ε. Νέες τεχνολογίες: πληροφορική [...], ψηφιακή επικοινωνία [...], εξ αποστάσεως εκπαίδευση [...];  
 [...] ζ. Πρακτική άσκηση σε σχολεία και σε κοινωνικούς φορείς [...]  
 [...] η. Άλλο [...] .....

***27. Σε ποια ποσοτική αναλογία θεωρείτε ότι πρέπει να αντιστοιχεί η βασική θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη εποχή;***

α. θεωρητική κατάρτιση σε ποσοστό.....%, β. πρακτική άσκηση σε ποσοστό.....%

28. Πόσο ικανοποιημένος / η αισθάνεστε από την απόδοση των προσπαθειών σας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό σας χώρο (το σχολείο);

***Πιερραχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα:***  
***καθόλου = 1, λίγο = 2, μέτρια = 3, πολύ = 4, πάρα πολύ = 5]***

- [...] α. Είμαι ικανοποιημένος/η με τις μεθόδους που χρησιμοποιώ και τις προσπάθειες που καταβάλλω για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη δουλειά 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 από τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη δουλειά μου.
- [...] δ. Με το έργο μου συμβάλλω στη διαμόρφωση του ψυχισμού και του χαρακτήρα των παιδιών.
- [...] ε. 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 κρατικούς θεσμούς για συνεργασία και υποστήριξη σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών.
- [...] ι. Οι γονείς αναγνωρίζουν την προσφορά μου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους.
- [...] κ. Οι συνάδελφοί μου αναγνωρίζουν τη συμβολή των προσπαθειών μου στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών μου.
- [...] λ. Άλλο:

.....

**29. 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; [Ιεραρχήστε τις επιλογές σας σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την κλίμακα: καθόλου = 1, λίγο = 2, μέτρια = 3, πολύ = 4, πάρα πολύ = 5]**

- [...] α. Παιδαγωγική / σχολική ψυχολογία: θεωρίες μάθησης, μεθόδους και μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης για την αντιμετώπιση μορφών μη επιθυμητής συμπεριφοράς.
- [...] β. Κοινωνική ψυχολογία: θεωρίες και μοντέλα της κοινωνικής μάθησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς κοινωνικών ομάδων και υπο-ομάδων.
- [...] γ. Διδακτική μεθοδολογία: μέθοδοι και στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας.
- [...] δ. Ειδική Αγωγή: βασικές έννοιες, θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.
- [...] ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών.
- [...] ζ. Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία: θεωρίες για τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη.
- [...] η. Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία : θεραπευτικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων.
- [...] θ. Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.
- [...] ι. Νέες τεχνολογίες / πληροφορική: εξοικείωση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- [...] κ. Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς.
- [...] λ. Άλλο:

.....

30. Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρία από τα ανωτέρω γνωστικά αντικείμενα, στα οποία θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε οπωσδήποτε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα:

[σημειώστε τα γράμματα] 1 ....., 2. ...., 3. ....

**31. Πόση χρονική διάρκεια κρίνετε ότι πρέπει να έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης της σχολικής τάξης; [απαντήστε σε όλες τις θέσεις με βάση την κλίμακα: 1. δεν συμφωνώ, 2. συμφωνώ λίγο, 3. συμφωνώ μέτρια, 4. συμφωνώ πολύ, 5. συμφωνώ πάρα πολύ].**

- [...] α. Επαναλαμβανόμενα ταχύρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδο-σχολικής επιμόρφωσης,

- [...] β. Επαναλαμβανόμενα ταχύρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου.
  - [...] γ. Μέσης διάρκειας (μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων.
  - [...] δ. Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
  - [...] ε. ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
  - [...] ζ. Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο,
  - [...] η. Άλλο
- .....

**32. Ποιοι φορείς πρέπει να αναλαμβάνουν τη διοργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών; [απαντήστε σε όλες τις θέσεις με βάση την κλίμακα:**

**1. Δεν συμφωνώ, 2. συμφωνώ λίγο, 3. συμφωνώ μέτρια, 4. συμφωνώ πολύ, 5. συμφωνώ πάρα πολύ].**

- [...] α. Το ΥΠΕΠΘ μέσω του ΟΕΠΕΚ και των κατά τόπους ΠΕΚ,
- [...] β. Τα αρμόδια ή συναφή πανεπιστημιακά τμήματα,
- [...] γ. Τα Ινστιτούτα Διαρκούς Εκπαίδευσης (ΙΔΕ) και βίου μάθησης
- [...] δ. Οι κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Τοπικής / Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης,
- [...] ε. Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου (ενδοσχολική επιμόρφωση),
- [...] ζ. Τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών,
- [...] η. Εξωσχολικοί φορείς,
- [...] ι. Άλλο .....

## ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

### ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Πίνακας 1.1. Περιοχή σχολείου

Νομός	Άτομα	% ποσοστό	Νομός	Άτομα	% ποσοστό
Αττικής	33	10.1	Κέρκυρας	1	0.3
Θεσσαλονίκης	175	53.7	Σερρών	2	0.6
Φλώρινας	4	1.2	Τρικάλων	1	0.3
Πιερίας	19	5.8	Άρτας	2	0.6
Κορίνθου	10	3.1	Βοιωτίας	1	0.3
Λάρισας	1	0.3	Πρέβεζας	2	0.6
Χαλκιδικής	5	1.5	Αργολίδος	1	0.3
Ηλείας	1	0.3	Αχαΐας	1	0.3
Λέσβου	1	0.3	Εύβοιας	1	0.3
Ημαθίας	4	1.2	Καστοριάς	1	0.3
Πέλλας	6	1.8	Κοζάνης	3	0.9
Ιωαννίνων	12	3.7	Χίος	22	6.7
Αιτωλοακαρνανίας	4	1.2			

Πίνακας 1.2. Φύλο εκπαιδευτικών

	Άτομα	% ποσοστό
Άνδρας	97	29.8
Γυναίκα	218	66.9
Δεν απάντησαν	11	3.4

Πίνακας 1.3. Ηλικία

	Άτομα	% ποσοστό
23-30	23	7.1
31-40	111	34.0
41-50	134	41.1
51-60	39	12.0
Άνω των 60	3	.9
Δεν απάντησαν	16	4.9

**Πίνακας 1.4. Επάγγελμα εκπαιδευτικών**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Νηπιαγωγός	43	13.2
Δάσκαλος	157	48.2
Καθηγητής	105	32.2
Ειδικότητα	15	4.6
Δεν απάντησαν	6	1.8

**Πίνακας 1.5. Χρόνια Υπηρεσίας**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
1-5	39	12.0
6-10	61	18.7
11-15	68	20.9
16-20	37	11.3
21-25	57	17.5
Άνω των 25	52	16.0
Δεν απάντησαν	12	3.7

**Πίνακας 1.6. Βασική επαγγελματική εκπαίδευση**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Μονοετής	2	0.6
Διετής	19	5.8
Εξομοίωση	99	30.4
Τετραετής (ΑΕΙ)	203	62.3
Δεν απάντησαν	3	0.9

**Πίνακας 1.7. Επαγγελματική εξειδίκευση**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Μεταπτυχιακό	37	11.3
Διδακτορικό	11	3.4
Τίποτα από τα παραπάνω	278	85.3

**Πίνακας 1.8. Επιμόρφωση Διδασκαλείο**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Ναι	105	32.2
Όχι	221	67.8

**Πίνακας 1.9. Επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Ναι	7	2.1
Όχι	319	97.9

**Πίνακας 1.10. Επιμόρφωση ΣΕΛΜΕ**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Ναι	17	5.2
Όχι	309	94.8

**Πίνακας 1.11. Επιμόρφωση ΠΕΚ**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Ναι	143	43.9
Όχι	183	56.1

**Πίνακας 1.12. Επιμόρφωση Σεμινάρια**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Ναι	189	58.0
Όχι	137	42.0



**Πίνακας 1.13. Σχολείο**

	<b>Άτομα</b>	<b>% ποσοστό</b>
Νηπιαγωγείο	43	13.2
Δημοτικό	136	41.7
Ειδικό δημοτικό	7	2.1
Γυμνάσιο	44	13.5
Λύκειο	52	16.0
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	6	1.8
Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής	2	0.6
Μουσικό Σχολείο	5	1.5
Ι.Ε.Κ.	1	0.3
Δεν απάντησαν	30	9.2

**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΤΥΠΟΙ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ****Ερώτηση 9. Ομάδα 1. Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών**

[Σημείωση: στην ερώτηση δεν απάντησαν 2 άτομα]

**Πίνακας 2.1. Τύποι αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών**

<b>Αποκλίνουσες Συμπεριφορές</b>	<b>Αριθμός ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά</b>	<b>(%) ποσοστό</b>
α. Απορρίπτει το έργο των άλλων στη σχολική τάξη	71	21.8
β. Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του.	90	27.6
γ. Προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, αλλά δεν γίνεται αποδεκτός από αυτούς εξαιτίας της συμπεριφοράς του.	137	42
δ. Δεν αναγνωρίζει ή δεν ανταποκρίνεται κατάλληλα στις μη λεκτικές - κινητικές εκφράσεις, (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και του σώματος) και στις κοινωνικές καταστάσεις.	63	19.3
ε. Αρνείται να μοιραστεί πράγματα με άλλους ή να επιτρέψει σε άλλους να συμμετέχουν.	119	36.5
ζ. Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους.	94	28.8
η. Τραυματίζει σωματικά τους συμμαθητές ή τους δασκά-	92	28.2

λους του.		
θ. Επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.	240	73.6
ι. Αντιδρά ακατάλληλα στον εποικοδομητικό διάλογο ή στα σχόλια των άλλων.	75	23
κ. Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους.	92	28.2
λ. Κάνει υποτιμητικά σχόλια ή ακατάλληλες χειρονομίες στους συμμαθητές και τους δασκάλους.	105	32.2
μ. Κάνει υποτιμητικές ή επικριτικές παρατηρήσεις στους άλλους ανθρώπους.	85	26.1
ν. Χρησιμοποιεί ακατάλληλες σωματικές ή λεκτικές αντιδράσεις στους συμμαθητές ή τους δασκάλους στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει μαζί τους.	94	28.8
ξ. Αντιδρά ακατάλληλα, όταν πρόκειται να αναγνωρίσει ή να επαινέσει τους συμμαθητές και τους δασκάλους.	36	11
ο. Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ.	270	82.8
π. Αδιαφορεί για τα αισθήματα των άλλων	59	18.1
ρ. Τσακώνεται συχνά με τα άλλα παιδιά ή κάνει τον νταή	200	61.3
σ. Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού	159	47.9
τ. Νιώθει συχνά δυστυχισμένος ή αποθαρρημένος ή κλαίει	92	28.2

**Ερώτηση 10. Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις από τις ανωτέρω αποκλίνουσες συμπεριφορές, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεστε να τις αντιμετωπίσετε.**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο 2» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «1<sup>η</sup> προτίμηση» πολλαπλασιάστηκε με το 3, το ποσοστό στη στήλη «2<sup>η</sup> προτίμηση» επί 2, και στη στήλη «3<sup>η</sup> προτίμηση» επί 1).

**Πίνακας 2.2. Συχνότερες αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών στο σχολείο**

Αποκλίνουσες Συμπεριφορές	(% ) Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1 <sup>η</sup> προτ.	2 <sup>η</sup> προτ.	3 <sup>η</sup> προτ.	Σύνολο	
α. Απορρίπτει το έργο των άλλων στη σχολική τάξη	2.1	0.6	3.1	5.8	10.6
β. Απειλεί με λόγια ή με πράξεις τους συμμαθητές και τους δασκάλους του.	3.7	0.6	2.5	6.7	14.8

γ. Προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, αλλά δεν γίνεται αποδεκτός από αυτούς εξαιτίας της συμπεριφοράς του.	5.2	3.1	2.8	11.0	24.6
δ. Δεν αναγνωρίζει ή δεν ανταποκρίνεται κατάλληλα στις μη λεκτικές - κινητικές εκφράσεις, (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και του σώματος) και στις κοινωνικές καταστάσεις.	1.8	1.8	2.8	6.4	11.8
ε. Αρνείται να μοιραστεί πράγματα με άλλους ή να επιτρέψει σε άλλους να συμμετέχουν.	3.4	1.8	4.0	9.2	17.8
ζ. Μοιάζει ανίκανος ή απρόθυμος να εκφράζει αισθήματα ή συναισθήματα στους άλλους.	2.8	0.9	3.4	7.1	13.6
η. Τραυματίζει σωματικά τους συμμαθητές ή τους δασκάλους του.	3.1	3.1	2.5	8.6	18
θ. Επιζητεί συνεχώς να προσελκύει την προσοχή των άλλων.	17.8	13.8	8.6	40.2	89.6
ι. Αντιδρά ακατάλληλα στον εποικοδομητικό διάλογο ή στα σχόλια των άλλων.	2.1	3.7	0.9	6.7	14.6
κ. Αποφεύγει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους.	2.8	3.4	3.1	9.2	18.3
λ. Κάνει υποτιμητικά σχόλια ή ακατάλληλες χειρονομίες στους συμμαθητές και τους δασκάλους.	1.2	4.3	2.8	8.3	15
μ. Κάνει υποτιμητικές ή επικριτικές παρατηρήσεις στους άλλους ανθρώπους.	0.9	1.5	2.8	5.2	8.5
ν. Χρησιμοποιεί ακατάλληλες σωματικές ή λεκτικές αντιδράσεις στους συμμαθητές ή τους δασκάλους στην προσπάθειά του να αλληλεπιδράσει μαζί τους.	1.5	2.5	2.1	6.1	11.6
ξ. Αντιδρά ακατάλληλα, όταν πρόκειται να αναγνωρίσει ή να επαινέσει τους συμμαθητές και τους δασκάλους.	0.3	1.5	1.2	3.1	5.1
ο. Είναι ανήσυχος, υπερδραστήριος, δεν μπορεί να μείνει ακίνητος για πολύ.	27.9	19.6	7.7	55.2	130.6
π. Αδιαφορεί για τα αισθήματα των άλλων	0	1.5	1.8	3.4	4.8
ρ. Τσακώνεται συχνά με τα άλλα παιδιά ή κάνει τον νταή	6.7	15.0	14.7	36.5	64.8
σ. Παρουσιάζει συχνά εκρήξεις θυμού	1.2	4.3	9.2	14.7	21.4
τ. Νιώθει συχνά δυστυχισμένος ή αποθαρρημένος ή κλαίει	0.6	0.9	3.7	5.2	7.3

**Ερώτηση 11. Ομάδα 2. Μη επιθυμητή συμπεριφορά μαθητών****Πίνακας 2.3. Αποκλίνουσες Συμπεριφορές μαθητών**

<b>Αποκλίνουσες Συμπεριφορές</b>	<b>Αριθμός ατόμων που επέ- λεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά</b>	<b>(%) ποσο- στό</b>
a. Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί να έλθει στο μάθημα.	126	38.7
b. Αδυνατεί να συμμετάσχει λεκτικά ή ενεργά σε ομαδικές δράσεις ή καταστάσεις.	141	43.3
c. Εμφανίζει απότομες ή δραματικές αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων.	72	22.1
d. Επιδίδεται σε ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές.	19	5.8
e. Εμφανίζει συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με τις άμεσες καταστάσεις (π.χ. γελάει ή φωνάζει χωρίς λόγο).	124	38.0
f. Βρίζει άλλα άτομα ή αντικείμενα για τα δικά του λάθη ή τις δυσκολίες.	62	19.0
g. Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.	208	63.8
h. Κάνει συνειδητά ψευδείς δηλώσεις.	72	22.1
i. Προκαλεί ακατάλληλους θορύβους.	146	44.8
j. Αδυνατεί να εκτιμήσει ή να υποτιμήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του.	135	41.4
k. Ενεργεί παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.	168	51.5
l. Απαιτεί άμεση ανταμοιβή ή έπαινο.	51	15.6
m. Εμφανίζει συμπεριφορές αποστασιοποιημένες από καθήκοντα (π.χ. στρέφει το βλέμμα μακριά από το καθήκον / την άσκηση, αποφεύγει τη οπτική επαφή, παραμένει στην άσκηση μόνον για μικρές χρονικές περιόδους).	139	42.6
n. Συνεχίζει να εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από όσο αυτή απαιτεί (δηλ. αποτυγχάνει να προσαρμόζει ή να τροποποιεί συμπεριφορές σε διαφορετικές καταστάσεις).	51	15.6
o. Οικειοποιείται πράγματα που ανήκουν σε άλλους.	80	24.5
p. Καταστρέφει αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, κλειδαριές κτο.)	99	30.4
q. Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια.	191	58.6

γ. Χρησιμοποιεί αισχρολόγα ή υβριστικό λόγο	80	24.5
ς. Βρίσκεται συχνά υπό την επήρεια ουσιών και αλκοόλ ή μεταφέρει και χρησιμοποιεί ουσίες και αλκοόλ στο σχολείο.	10	3.1
τ. Λέει συχνά ψέματα ή εξαπατά τους άλλους	69	21.2
υ. Ενοχλεί συνεχώς τους συμμαθητές του, ενώ αυτοί δουλεύουν	179	54.9
ν. Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης	229	70.2

**Ερώτηση 12.** Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις από τις ανωτέρω δηλώσεις, που συναντάτε συχνότερα στους μαθητές του σχολείου σας ή δυσκολεύεστε να τις αντιμετωπίσετε.

**Πίνακας 2.4.** Συχνότερες αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών στο σχολείο

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο 2» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «1<sup>η</sup> προτίμηση» πολλαπλασιάστηκε με το 3, το ποσοστό στη στήλη «2<sup>η</sup> προτίμηση» επί 2, και στη στήλη «3<sup>η</sup> προτίμηση» επί 1).

Αποκλίνουσες Συμπεριφορές	(% Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1 <sup>η</sup> πρ.	2 <sup>η</sup> πρ.	3 <sup>η</sup> πρ.	Σύνολο	
a. Απουσιάζει αδικαιολόγητα ή καθυστερεί να έλθει στο μάθημα.	6.4	3.7	4.9	15.0	31.5
b. Αδυνατεί να συμμετάσχει λεκτικά ή ενεργά σε ομαδικές δράσεις ή καταστάσεις.	6.1	3.7	4.3	14.1	30
c. Εμφανίζει απότομες ή δραματικές αλλαγές διάθεσης ή συναισθημάτων.	3.7	2.1	1.2	7.1	16.5
d. Επιδίδεται σε ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές.	0.6	0.3	0.6	1.5	3
e. Εμφανίζει συμπεριφορές που δεν σχετίζονται με τις άμεσες καταστάσεις (π.χ. γελάει ή φωνάζει χωρίς λόγο).	3.1	2.5	3.7	9.2	18
f. Βρίζει άλλα άτομα ή αντικείμενα για τα δικά του λάθη ή τις δυσκολίες.	1.2	0.3	0.9	2.5	5.1
g. Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και τις υποδείξεις του δασκάλου ή τους κανόνες της τάξης.	15.0	11.7	8.3	35.0	76.7
h. Κάνει συνειδητά ψευδείς δηλώσεις.	1.5	2.1	1.2	4.9	9.9
i. Προκαλεί ακατάλληλους θορύβους.	4.0	6.7	4.3	15.0	29.7

j. Αδυνατεί να εκτιμήσει ή να υποτιμήσει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του.	2.5	7.1	4.6	14.1	26.3
k. Ενεργεί παρορμητικά, χωρίς εμφανή αυτοέλεγχο.	5.2	8.0	5.2	18.4	36.8
l. Απαιτεί άμεση ανταμοιβή ή έπαινο.	0.6	1.5	0.3	2.5	5.1
m. Εμφανίζει συμπεριφορές αποστασιοποιημένες από καθήκοντα (π.χ. στρέφει το βλέμμα μακριά από το καθήκον / την άσκηση, αποφεύγει τη οπτική επαφή, παραμένει στην άσκηση μόνον για μικρές χρονικές περιόδους).	4.6	5.2	5.8	15.6	30
n. Συνεχίζει να εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από όσο αυτή απαιτεί (δηλ. αποτυγχάνει να προσαρμόζει ή να τροποποιεί συμπεριφορές σε διαφορετικές καταστάσεις).	0.6	1.2	1.5	3.4	5.7
o. Οικειοποιείται πράγματα που ανήκουν σε άλλους.	1.5	0.6	0.9	3.1	6.6
p. Καταστρέφει αντικείμενα ξένης ιδιοκτησίας (π.χ. βιβλία, κλειδαριές κτο.)	1.8	2.1	3.4	7.4	13
q. Μιλάει σε ακατάλληλο χρόνο ή κάνει ασήμαντα σχόλια.	10.4	10.4	11.7	32.5	63.7
r. Χρησιμοποιεί αισχρόλογα ή υβριστικό λόγο	0.3	1.5	2.8	4.6	6.7
s. Βρίσκεται συχνά υπό την επήρεια ουσιών και αλκοόλ ή μεταφέρει και χρησιμοποιεί ουσίες και αλκοόλ στο σχολείο.	0.0	0.6	0.0	0.6	1.2
t. Λέει συχνά ψέματα ή εξαπατά τους άλλους	0.3	1.8	2.5	4.6	7
u. Ενοχλεί συνεχώς τους συμμαθητές του, ενώ αυτοί δουλεύουν	9.8	11.3	7.7	28.8	59.7
v. Διασπά την ομαλή λειτουργία της τάξης	16.3	9.5	16.3	42.0	84.2

**Ερώτηση 13. Ομάδα 3. Αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές****Πίνακας 2.5. Αποκλίνουσες Συμπεριφορές αλλοεθνών η αλλόφωνων μαθητών**

Δηλώσεις	Αριθμός ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά	(%) ποσοστό
α. Αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες	125	38.3
β. Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας	162	49.7
γ. Οι αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικό ψυχισμό από τους γηγενείς μαθητές	107	32.8
δ. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους	120	36.8
ε. Η μεθοδολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών σας διαφέρει από τη μεθοδολογία προσέγγισης της συμπεριφοράς των μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας	56	17.2
ζ. Η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών σας δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτές των άλλων μαθητών	67	20.6
η. Η σχολική επίδοση των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους	115	35.3
θ. Μεταξύ αλλοεθνών / αλλόφωνων και μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας προτιμάτε να χειρίζεστε αποκλίνουσες συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές της πλειοψηφίας	30	9.2
ι. Οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους	179	54.9

**Ερώτηση 14. Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας τρεις από τις ανωτέρω δηλώσεις, που θεωρείτε σημαντικότερες.**

**Πίνακας 2.6. Συχνότερες αποκλίνουσες συμπεριφορές αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών στο σχολείο**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο 2» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «1<sup>η</sup> προτίμηση» πολλαπλασιάστηκε με το 3, το ποσοστό στη στήλη «2<sup>η</sup> προτίμηση» επί 2, και στη στήλη «3<sup>η</sup> προτίμηση» επί 1).

Δηλώσεις	(% Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1 <sup>η</sup> πρ.	2 <sup>η</sup> πρ.	3 <sup>η</sup> πρ.	Σύνολο	
α. Αντιμετωπίζετε στο σχολείο σας αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες	12.0	4.3	4.3	20.6	48.9
β. Οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας	17.2	8.3	5.8	31.3	74
γ. Οι αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικό ψυχισμό από τους γηγενείς μαθητές	10.7	8.3	4.0	23.0	52.7
δ. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους	2.1	10.4	8.6	21.2	35.7
ε. Η μεθοδολογική προσέγγιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών σας διαφέρει από τη μεθοδολογία προσέγγισης της συμπεριφοράς των μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας	2.8	5.8	1.2	9.8	21.2
ζ. Η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών σας δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτές των άλλων μαθητών	3.7	6.1	4.0	13.8	27.3
η. Η σχολική επίδοση των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους	6.4	8.3	7.4	22.1	43.2



θ. Μεταξύ αλλοεθνών/αλλόφωνων και μαθητών της πλειοψηφούσας ομάδας προτιμάτε να χειρίζεστε αποκλίνουσες συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές της πλειοψηφίας	0.0	0.9	1.2	2.1	3
ι. Οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους	12.6	8.6	18.7	39.9	73.7

### ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

**Ερώτηση 15. Ποιες από τις πιο κάτω αρμοδιότητες εντάσσονται στον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού;**

#### Πίνακας 3.1. Ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «καθόλου» πολλαπλασιάστηκε με το 0, το ποσοστό στη στήλη «λίγο» επί 1, στη στήλη «μέτρια» επί 2, στη στήλη «πολύ» επί 3, και στη στήλη «πάρα πολύ» επί 4).

Ρόλοι	(%) Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	
α. Υποκαθιστά ή αναπληρώνει τους γονείς ή έναν από αυτούς.	29.3	38.0	20.2	11.8	0.7	116.6
β. Μεταδίδει το περιεχόμενο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.	2.1	5.2	15.9	43.9	32.9	300.3
γ. Διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.	0.3	1.0	5.6	30.0	63.0	354.2
δ. Προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών.	0.0	2.6	11.2	39.9	46.2	329.5
ε. Συντελεί στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών;	0.0	2.6	13.8	31.1	52.5	333.5
ζ. Ενημερώνει και ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τα κοινωνικά προβλήματα.	0.3	2.3	15.7	49.5	32.1	310.6
η. Συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς και ειδικούς επαγγελματίες για την επίλυση των κοινωνικών, συναισθηματικών και των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών.	3.7	15.2	25.0	36.5	19.6	253.1

Θ. Βοηθάει τους γονείς να διαπαιδαγωγούν σωστά τα παιδιά τους.	8.9	24.7	26.8	28.5	11.0	207.8
Ι. Χρησιμοποιεί την οξύνοια, την ευαισθησία και τη δημιουργική φαντασία στη δουλειά του.	0.3	4.1	14.5	34.5	46.6	323
Κ. Συνεργάζεται με τους συνάδελφους του σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα.	0.7	5.7	19.4	36.5	37.8	305.2
Λ. Αναλαμβάνει την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών.	4.1	13.4	27.5	38.1	16.8	249.9
Μ. Ενδυναμώνει τους μαθητές και προασπίζεται τα δικαιώματά τους.	0.7	4.7	18.5	38.4	37.7	307.7

**Ερώτηση 16. Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρεις από τους ανωτέρω ρόλους που είναι οι πιο βασικοί για σας.**

**Πίνακας 3.2. Οι βασικότερες αρμοδιότητες - συμπεριφορές του εκπαιδευτικού**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο 2» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «1<sup>η</sup> προτίμηση» πολλαπλασιάστηκε με το 3, το ποσοστό στη στήλη «2<sup>η</sup> προτίμηση» επί 2, και στη στήλη «3<sup>η</sup> προτίμηση» επί 1).

Ρόλοι	(% Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη αρμοδιότητα ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1η πρ.	2η πρ.	3η πρ.	σύνολο	
α. Υποκαθιστά ή αναπληρώνει τους γονείς ή έναν από αυτούς.	0.3	0.6	0.9	1.8	3
β. Μεταδίδει το περιεχόμενο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος.	5.8	2.1	5.8	13.8	27.4
γ. Διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.	25.8	14.4	12.9	53.1	119.1
δ. Προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών.	22.4	23.3	8.6	54.3	122.4
ε. Συντελεί στη νοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών;	23.6	19.9	14.1	57.7	124.7
ζ. Ενημερώνει και ευαισθητοποιεί τους μαθητές για τα κοινωνικά προβλήματα.	2.8	9.5	11.3	23.6	38.7
η. Συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς και ειδικούς επαγγελματίες για την επίλυση των κοι-	0.9	4.9	3.1	8.9	15.6

νωνικών, συναισθηματικών και των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών.					
θ. Βοηθάει τους γονείς να διαπαιδαγωγούν σωστά τα παιδιά τους.	0.3	0.9	2.1	3.4	4.8
ι. Χρησιμοποιεί την οξύνοια, την ευαισθησία και τη δημιουργική φαντασία στη δουλειά του.	2.5	7.1	10.4	19.9	32.1
κ. Συνεργάζεται με τους συνάδελφους του σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα.	1.5	3.4	6.1	11.0	17.4
λ. Αναλαμβάνει την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών.	3.1	2.1	4.0	9.2	17.5
μ. Ενδυναμώνει τους μαθητές και προασπίζεται τα δικαιώματά τους.	1.8	2.8	11.0	15.6	22

**17. Τι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός, για να ανταποκρίνεστε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ρόλου σας σε σχέση με τη αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο;**

**Πίνακας 3.3. Οι ανάγκες - ο επαγγελματικός εξοπλισμός των εκπαιδευτικών**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «καθόλου» πολλαπλασιάστηκε με το 0, το ποσοστό στη στήλη «λίγο» επί 1, στη στήλη «μέτρια» επί 2, στη στήλη «πολύ» επί 3, και στη στήλη «πάρα πολύ» επί 4)

Προϋποθέσεις	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	
α. Αλληλεγγύη και συνεργασία με τους συναδέλφους σας.	2.0	6.0	9.6	45.5	36.9	309.3
β. Αλληλεγγύη και συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων.	11.6	26.5	27.6	25.9	8.5	193.4
γ. Εξειδικευμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση.	3.4	7.8	17.3	38.6	32.9	289.8
δ. Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση.	2.3	3.0	10.6	39.9	44.2	320.7
ε. Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας.	0.3	1.3	8.3	38.7	51.3	339.2
ζ. Αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες.	1.3	1.3	10.8	35.0	51.6	334.3
η. Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι	0.3	0.7	3.7	19.3	76.1	370.4

στα παιδιά / τους εφήβους.						
θ. Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών.	0.3	0.7	3.7	33.6	61.8	356.1
ι. Χρονικά περιθώρια για την καλή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.	2.4	7.5	19.0	45.4	25.8	284.9
κ. Μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.	2.7	5.3	14.0	39.5	38.5	305.8
λ. Εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και μεθόδους για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.	0.3	2.4	15.9	34.2	47.1	325.2

**Ερώτηση 18. Ποιες είναι για σας οι τρεις σημαντικότερες από τις ανωτέρω προϋποθέσεις;**

**Πίνακας 3.4. Οι συχνότερες επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο 2» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «1<sup>η</sup> προτίμηση» πολλαπλασιάστηκε με το 3, το ποσοστό στη στήλη «2<sup>η</sup> προτίμηση» επί 2, και στη στήλη «3<sup>η</sup> προτίμηση» επί 1).

Προϋποθέσεις	(% Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη προϋπόθεση ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1 <sup>η</sup> πρ.	2 <sup>η</sup> πρ.	3 <sup>η</sup> πρ.	Σύνολο	
Α. Αλληλεγγύη και συνεργασία με τους συναδέλφους σας.	11.7	7.7	8.0	27.3	58.5
Β. Αλληλεγγύη και συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων.	0.6	0.3	1.8	2.8	4.2
Γ. Εξειδικευμένη πανεπιστημιακή εκπαίδευση.	8.3	3.1	2.1	13.5	33.2
Δ. Μετεκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση.	16.3	10.7	5.8	32.8	76.1
Ε. Γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες μεθόδευσης της διδασκαλίας.	11.3	7.7	7.1	26.1	56.4
Ζ. Αλληλεγγύη και επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες.	7.1	17.5	9.5	34.0	65.8
Η. Υπομονή και ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά / τους εφήβους.	18.4	14.7	11.3	44.5	95.9

Θ. Ευαισθητοποίηση για τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών.	6.1	15.3	12.6	34.0	61.5
Ι. Χρονικά περιθώρια για την καλή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.	2.1	3.1	4.0	9.2	16.5
Κ. Μέσα και υλικά για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.	1.5	6.4	8.9	16.9	26.2
Λ. Εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες και μεθόδους για την προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.	8.3	5.5	19.0	32.8	54.9

#### ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4. ΜΕΘΟΔΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

**Ερώτηση 19. Τι κάνετε στο σχολείο σας, όταν οι γονείς αδιαφορούν για την αποκλίνοσα ή παραβατική συμπεριφορά των παιδιών τους;**

**Πίνακας 4.1. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς**

Ενέργειες	Αριθμός ατόμων που επέλεξαν τη συγκεκριμένη ενέργεια	(%) ποσοστό
a. Καλείτε τους γονείς του μαθητή στο σχολείο για να τους ενημερώσετε και να συζητήσετε.	296	91.1
b. Προτείνετε στους γονείς να συμβουλευτούν ειδικούς επαγγελματίες και θεσμούς.	259	79.7
b1. σχολικό σύμβουλο	57	17.5
b2. σχολικό ψυχολόγο	96	29.5
b3. κοινωνικό λειτουργό	55	16.9
b4. ΚΔΑΥ	90	27.7
b5. Κέντρο Ψυχικής Υγείας	51	15.7
b6. Κέντρο Νεότητας	12	3.7
b7. Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο	40	12.3
c. Αναλαμβάνετε συλλογικά την πρωτοβουλία και την ευθύνη, για να παραπέμψετε τους μαθητές σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς.	108	33.2

d. Λαμβάνετε μέτρα διαπαιδαγώγησης ή πειθαρχίας ως σχολείο ή σύλλογος.	156	48.0
e. Αναλαμβάνετε την πρωτοβουλία μεμονωμένα ως εκπαιδευτικός να απευθυνθείτε σε ειδικούς ή σε θεσμούς.	63	19.4
f. Παραιτείστε ή αμελείτε ως σχολείο να λάβετε μέτρα, επειδή δεν ενδιαφέρονται οι γονείς.	9	2.8
g. Προσπαθείτε να αγνοείτε ή να μην δίνετε προσοχή στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών σας, ώσπου αυτή να ατονήσει.	34	10.5

**Ερώτηση 20. Ποιοι λόγοι σας οδηγούν να λάβετε αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα ως σχολείο ή σύλλογος, προκειμένου να αντιμετωπίσετε μορφές αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς;**

**Πίνακας 4.2. Λόγοι για τη λήψη αυστηρών παιδαγωγικών μέτρων από τους εκπαιδευτικούς**

Λαμβάνετε αυστηρά μέτρα όταν:	Αριθμός ατόμων που επέλεξαν το συγκεκριμένο λόγο	(%) ποσοστό
a. Πρόκειται για ακραίες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή κρίσεις.	229	70.2
b. Πρόκειται για ομαδικές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή κρίσεις.	142	43.6
c. Δεν αποδίδουν ηπιότερες μορφές διαπαιδαγώγησης των μαθητών.	147	45.1
d. Οι μαθητές επιμένουν να επιδίδονται σε μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	156	47.9
e. Θέλετε να δημιουργήσετε συνθήκες αρνητικής ενίσχυσης (απόσβεσης) της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	70	21.5
f. Επιδιώκετε να προστατεύσετε τους άλλους μαθητές, ώστε να μην αποβούν αυτοί θύματα.	207	63.5
g. Επιδιώκετε να περιορίσετε την έκταση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή των κρίσεων.	122	37.4
h. Θέλετε να διδάξετε στους μαθητές ότι στην κοινωνία οι αποκλίσεις και οι παραβάσεις των κανόνων τιμωρούνται.	73	22.4
i. Θέλετε να διδάξετε στους μαθητές ότι στη ζωή τους πρέπει να σέβονται τη δικαιοσύνη ή και άλλες αρχές.	188	57.7

j. Επιδιώκετε να αποτρέψετε τους μαθητές από τη μίμηση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	143	43.9
κ. Θέλετε να δείξετε στους μαθητές ότι μπορείτε να ελέγχετε τις ανεπιθύμητες καταστάσεις.	46	14.1
l. Πιστεύετε ότι πειθαρχικά μέτρα μακροπρόθεσμα θα έχουν θετικά αποτελέσματα.	35	10.7
m. Δεν γνωρίζετε άλλους τρόπους βελτίωσης ή ελέγχου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	29	8.9

**Ερώτηση 21. Όταν ανακύπτουν μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών σας ή κρίσεις συμπεριφοράς, οι οποίες διαταράσσουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σας, πώς τις αντιμετωπίζετε συνήθως;**

**Πίνακας 4.3. Αντιμέτωπιση μη επιθυμητών συμπεριφορών ή κρίσεων στο σχολείο**

[Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «σπάνια» πολλαπλασιάστηκε με το 1, το ποσοστό στη στήλη «μερικές φορές» επί 2, στη στήλη «συχνά» επί 3, στη στήλη «πολύ συχνά» επί 4, και στη στήλη «καθημερινά» επί 5]

Τρόποι αντιμετώπισης	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	καθημερινά	
a. Προτιμάτε να αντιμετωπίζετε εσείς το ζήτημα μέσα στην τάξη σας και να μην το κοινοποιείτε στους άλλους συναδέλφους, σε ειδικούς ή στους γονείς των μαθητών σας;	11.5	23.1	20.6	31.5	13.3	312
b. Προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους (συναδέλφους, επαγγελματίες, γονείς, φορείς κλπ.), ώστε η αντιμετώπιση του ζητήματος να γίνεται με συλλογική ευθύνη ή απόφαση;	14.3	29.0	22.6	29.7	4.3	280.4
c. Αγνοείτε το πρόβλημα, ώστε αυτό να ατονήσει.	68.3	22.9	6.2	1.8	0.9	144.4

**Ερώτηση 22. Όταν προτιμάτε το ζήτημα να μένει μέσα στην τάξη και να μην φθάνει στους άλλους συναδέλφους, τότε:**

**Πίνακας 4.4. Ατομικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «σπάνια» πολλαπλασιάστηκε με το 1, το ποσοστό στη στήλη «μερικές φορές» επί 2, στη στήλη «συχνά» επί 3, στη στήλη «πολύ συχνά» επί 4, και στη στήλη «καθημερινά» επί 5)

Ενέργειες	(%) Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	καθημερινά	
a. αναλαμβάνετε την ατομική ευθύνη και πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του ζητήματος	7.7	16.2	23.1	36.2	16.9	338.7
b. επιχειρείτε να αντιμετωπίσετε το ζήτημα χρησιμοποιώντας την επαγγελματική σας εμπειρία	1.5	10.0	27.4	47.0	14.1	362.2
c. εφαρμόζετε ένα θεωρητικό μοντέλο που κρίνετε εσείς ως κατάλληλο	18.0	23.8	27.5	27.0	3.7	274.6
d. προτιμάτε να αγνοείτε την αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε αυτή να αποηθεί και να σβήσει	47.3	36.8	13.0	1.7	1.3	173.2
e. προσπαθείτε να ελέγξετε τους μαθητές λαμβάνοντας άμεσα παιδαγωγικά ή πειθαρχικά μέτρα	19.1	31.3	28.9	14.6	6.1	257.3
f. δείχνετε κατανόηση στους συγκεκριμένους μαθητές και προσπαθείτε να συναισθανθείτε την ψυχολογική τους κατάσταση	0.4	6.8	29.7	42.9	20.3	376.2
g. επιδιώκετε να δημιουργήσετε μια γέφυρα επικοινωνίας με τον μαθητή ή τους μαθητές και αναζητάτε ευκαιρίες για να συζητήσετε το ζήτημα μαζί τους	0.0	2.1	15.3	42.3	40.2	420.3
h. προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές στρατηγικές και τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς τους	6.6	15.8	30.1	29.0	18.5	337
i. προσπαθείτε να διδάξετε στους μαθητές τρόπους να αναστοχάζονται τις εκδηλώσεις της μη επιθυμητής συμπεριφοράς τους ή να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των πράξεών τους	5.5	9.6	26.9	37.6	20.3	357.3



**Ερώτηση 23. Όταν προτιμάτε να εμπλέκετε και άλλους, ώστε να λαμβάνεται μια συλλογική ευθύνη ή απόφαση για το ζήτημα, τότε:**

**Πίνακας 4.5. Συλλογικές ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «σπάνια» πολλαπλασιάστηκε με το 1, το ποσοστό στη στήλη «μερικές φορές» επί 2, στη στήλη «συχνά» επί 3, στη στήλη «πολύ συχνά» επί 4, και στη στήλη «καθημερινά» επί 5)

Ενέργειες	(%) Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	καθημερινά	
a. Συζητάτε το ζήτημα μόνο με τους συναδέλφους που εμπιστεύεστε	12.4	21.2	27.0	30.9	8.5	301.9
b. Συζητάτε άτυπα το ζήτημα με τους συναδέλφους σας για να επωφεληθείτε από την εμπειρία τους	5.3	23.3	30.1	34.6	6.8	314.6
c. Επιδιώκετε να αντιμετωπίσετε το πρόβλημα σε συνεργασία με τους συναδέλφους που διδάσκουν στην τάξη του μαθητή	3.0	12.4	29.2	40.4	15.0	352
d. Μεταφέρετε το ζήτημα στον διευθυντή του σχολείου για να αποφασίσει ο ίδιος,	30.3	31.5	22.8	13.1	2.2	225.1
e. Μεταφέρετε το ζήτημα στο σύλλογο των διδασκόντων.	29.9	28.8	19.7	16.3	5.3	238.3
f. Επιδιώκετε την επικοινωνία και τη σύμπραξη της οικογένειας του μαθητή,	3.9	9.2	22.2	46.8	18.0	366.1
g. Καταφεύγετε σε ειδικούς επαγγελματίες ή θεσμούς επιδιώκοντας εξειδικευμένη στήριξη	24.9	32.2	20.7	17.6	4.6	244.8
g1. Σχολικό σύμβουλο	11.4	62.9	11.4	8.6	5.7	234.3
g2. Σχολικό ψυχολόγο	8.5	66.1	11.9	6.8	6.8	237.6
g3. Κοινωνικό λειτουργό	13.0	63.0	8.7	10.9	4.3	230.2
g4. ΚΔΑΥ	10.9	67.2	6.3	7.8	7.8	234.4
g5. Κέντρο Ψυχικής Υγείας	28.1	43.8	9.4	9.4	9.4	228.5

g6. Κέντρο Νεότητας	56.3	31.3	0.0	0.0	12.5	181.4
g7. Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο	22.2	48.1	14.8	7.4	7.4	229.4
h. Αφήνετε την ευθύνη στην οικογένεια για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα	70.5	21.4	7.7	0.0	0.4	138.4
i. Συζητάτε το ζήτημα στην οικογένειά σας ή στον κύκλο των φίλων σας για να έχετε και μίαν άλλη άποψη για τις ενέργειές σας	46.1	28.8	12.8	10.7	1.6	192.9

Σημείωση: Στις ερωτήσεις g1 έως g7 απάντησαν σχετικά λίγα άτομα και δεν είναι ασφαλές να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα (το ποσοστό που υπολογίστηκε είναι σε σχέση με αυτούς που απάντησαν).

**Ερώτηση 24. Όταν θέλετε να διαγνώσετε και να αξιολογήσετε την αποκλίνουσα/μη επιθυμητή συμπεριφορά ή μια κρίση συμπεριφοράς των μαθητών της τάξης σας, σε ποιες ενέργειες προβαίνετε;**

**Πίνακας 4.6. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη διάγνωση μη επιθυμητών συμπεριφορών ή κρίσεων**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «σπάνια» πολλαπλασιάστηκε με το 1, το ποσοστό στη στήλη «μερικές φορές» επί 2, στη στήλη «συχνά» επί 3, στη στήλη «πολύ συχνά» επί 4, και στη στήλη «καθημερινά» επί 5)

Ενέργειες	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	καθημερινά	
a. Προβαίνετε στη συστηματική καταγραφή και την αξιολόγηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή/των μαθητών	13.3	25.0	18.4	27.0	16.4	308.5
b. Επιδιώκετε μια τυπική διάγνωση και αξιολόγηση του μαθητή από κάποιον ειδικό φορέα ή επαγγελματία	33.2	28.7	19.4	14.6	4.0	227.2
c. Χρησιμοποιείτε άτυπα κριτήρια (τεστ) προκειμένου να διαγνώσετε το πρόβλημα	53.1	25.9	10.3	8.9	1.8	180.4
d. Προβαίνετε σε συστηματική αξιολόγηση (με τυπικά κριτήρια ή τεστ) του φαινομένου	46.1	31.3	10.4	10.9	1.3	190

e. Εμπιστεύεστε τις βιβλιογραφικές καταγραφές και αξιολογήσεις του προβλήματος	19.1	35.7	25.5	16.6	3.0	248.4
f. Στηρίζετε στη δική σας εμπειρία για τη συστηματική καταγραφή και την αξιολόγηση του φαινομένου	4.0	11.2	41.4	34.1	9.2	333
g. Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη βοήθεια των συναδέλφων σας	3.1	12.3	29.1	44.4	11.1	348.1
h. Επιδιώκετε τη συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες	15.2	23.2	24.0	29.7	8.0	292.4

**25. Όταν σχεδιάζετε την παρέμβασή σας ή ένα πρόγραμμα για την αντιμετώπιση μιας αποκλίνουσας/μη επιθυμητής συμπεριφοράς ή μιας κρίσης συμπεριφοράς των μαθητών της τάξης σας, σε ποιες ενέργειες στηρίζεστε;**

**Πίνακας 4.7. Σχεδιασμός παιδαγωγικών παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «σπάνια» πολλαπλασιάστηκε με το 1, το ποσοστό στη στήλη «μερικές φορές» επί 2, στη στήλη «συχνά» επί 3, στη στήλη «πολύ συχνά» επί 4, και στη στήλη «καθημερινά» επί 5)

Ενέργειες	(%) Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	καθημερινά	
a. Σχεδιάζετε με κάθε λεπτομέρεια το περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τις τεχνικές της παρέμβασής σας, ώστε να έχετε τα αναμενόμενα αποτελέσματα	22.2	21.5	23.8	25.3	7.3	274.3
b. Σχεδιάζετε με βάση ένα συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο προσέγγισης της συμπεριφοράς	33.3	27.8	20.6	16.7	1.6	225.5
b1. ψυχοδυναμικό	10.0	62.0	12.0	8.0	8.0	242
b2. συμπεριφοριστικό	0.0	57.1	22.4	14.3	6.1	269.1
b3. γνωσιακό	12.9	32.3	32.3	22.6	0.0	264.8
b4. γνωσιακό-συμπεριφοριστικό	4.0	54.0	12.0	24.0	4.0	264
b5. οικοσυστημικό	10.7	39.3	17.9	17.9	14.3	286.1
c. Επιδιώκετε τη συνεργασία και τη σύμπραξη των συναδέλφων σας στο	4.4	20.4	34.1	34.4	6.7	318.6

σχολείο						
d. Απευθύνεστε σε ειδικούς επαγγελματίες και φορείς επιζητώντας τη σύμπραξη και συνεργασία	13.9	28.6	26.7	22.2	8.6	283
d1. Σχολικό σύμβουλο	9.3	66.7	9.3	8.0	6.7	236.1
d2. Σχολικό ψυχολόγο	9.7	67.7	14.5	4.8	3.2	223.8
d3. Κοινωνικό λειτουργό	13.9	52.8	11.1	13.9	8.3	249.9
d4. ΚΔΑΥ	5.6	73.2	4.2	8.5	8.5	241.1
d5. Κέντρο Ψυχικής Υγείας	29.2	41.7	8.3	8.3	12.5	233.2
d6. Κέντρο Νεότητας	50.0	31.3	12.5	0.0	6.3	181.6
d7. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	26.9	42.3	7.7	11.5	11.5	238.1
e. Επιδιώκετε τη συνεργασία και σύμπραξη των γονέων του μαθητή	2.1	5.9	17.8	53.8	20.3	384
f. Λαμβάνετε υπόψη τις δυνατότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή	0.4	3.6	10.8	47.3	37.9	418.7
g. Εμπλέκετε τον μαθητή στη διαδικασία του σχεδιασμού της παρέμβασής σας	12.1	21.4	22.6	30.6	13.3	311.6
h. Αποφεύγετε τη λεπτομερή σχεδίαση στόχων, μεθόδων και στρατηγικών, επειδή πιστεύετε ότι πολύ δύσκολα ή σπάνια εφαρμόζονται αυτά στην πράξη, προκαλούν ανία ή περιορίζουν την ζωντάνια και την αμεσότητα του μαθήματος	34.6	26.4	17.3	16.9	4.8	230.9
i. Επιλέγετε ή σχεδιάζετε τα μέσα ή τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς, ώστε να ελέγχετε συστηματικά την επίτευξη των στόχων της παρέμβασής σας	18.9	25.5	27.2	24.7	3.7	268.8

## Ε. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ - ΑΥ- ΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**26. Ποια γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να αντιμετωπίζουν τις αποκλίνουσες ή και παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών στα σχολεία;**

**Πίνακας 5.1. Περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «καθόλου» πολλαπλασιάστηκε με το 0, το ποσοστό στη στήλη «λίγο» επί 1, στη στήλη «μέτρια» επί 2, στη στήλη «πολύ» επί 3, και στη στήλη «πάρα πολύ» επί 4)

Γνωστικά αντικείμενα	(%) Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	
a. Κοινωνικές επιστήμες	0.0	1.5	6.6	23.4	68.6	359.3
a1. παιδαγωγική	0.7	0.7	8.3	25.0	65.3	353.5
a2. ψυχολογία	0.0	2.0	7.4	23.0	67.6	356.2
a3. ειδική αγωγή	1.4	3.5	16.2	30.3	48.6	321.2
a4. διαπολιτισμική εκπαίδευση	4.1	9.8	22.8	33.3	30.1	275.7
a5. κοινωνιολογία	2.5	18.0	28.7	32.8	18.0	245.8
b. Θετικές επιστήμες	18.3	29.0	27.0	19.1	6.6	166.7
b1. φυσιολογία	18.8	29.5	24.1	20.5	7.1	167.6
b2. βιολογία	21.9	34.2	22.8	16.7	4.4	147.5
b3. νευρολογία	14.5	27.4	25.6	18.8	13.7	189.8
c. Θεωρητικές επιστήμες	16.8	25.4	31.1	18.4	8.2	175.6
c1. γλωσσολογία	16.2	22.2	24.8	22.2	14.5	196.4
c2. λογοτεχνία	12.8	22.2	26.5	28.2	10.3	201
c3. φιλοσοφία	16.5	21.7	32.2	23.5	6.1	181
c4. ιστορία	23.0	24.8	30.1	15.9	6.2	157.5
d. Τέχνες	6.0	16.1	28.1	34.1	15.7	237.4
d1. μουσική	6.4	21.6	21.6	31.2	19.2	235.2
d2. ζωγραφική	9.8	19.7	22.1	29.5	18.9	228
d3. ψηφιοπλαστική	19.7	22.2	27.4	19.7	11.1	180.5
d4. θέατρο / σκηνοθεσία	7.6	14.3	37.8	22.7	17.6	228.4
e. Νέες τεχνολογίες	17.1	18.0	22.9	29.8	12.2	202
e1. πληροφορική	12.0	12.8	24.0	28.8	22.4	236.8

e2. ψηφιακή επικοινωνία	17.1	19.7	27.4	25.6	10.3	192.5
e3. εξ αποστάσεως εκπαίδευση	24.1	17.0	23.2	25.0	10.7	181.2
f. Πρακτική άσκηση σε σχολεία και σε κοινωνικούς φορείς	2.1	7.7	14.1	26.8	49.3	313.5

Σημείωση: Στις ερωτήσεις δεν απάντησαν όλα τα άτομα, αντίθετα σε αρκετές από αυτές απάντησε μόνο το 1/3 περίπου των συμμετεχόντων (το ποσοστό που υπολογίστηκε είναι σε σχέση μ'ε αυτούς που απάντησαν)

**27. Σε ποια ποσοτική αναλογία θεωρείτε ότι πρέπει να αντιστοιχεί η βασική θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να αποκτούν τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών στη σύγχρονη εποχή;** (Στην ερώτηση δεν απάντησαν 43 άτομα)

Πίνακας 5.2. Αναλογία θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

	Μέσος όρος του % ποσοστού	Τυπική απόκλιση	Αριθμός ατόμων που θεωρούν σημαντικότερη τη μια ή την άλλη κατάρτιση	Αριθμός ατόμων που τις θεωρούν εξίσου σημαντικές
<b>α. θεωρητική κατάρτιση</b>	50.53	15.814	85	109
<b>β. πρακτική άσκηση</b>	49.47	15.814	89	109

Επίσης:

- 22 άτομα θεωρούν τη θεωρητική κατάρτιση πολύ περισσότερο απαραίτητη (>50%) από την πρακτική
- 16 άτομα θεωρούν την πρακτική κατάρτιση πολύ περισσότερο απαραίτητη (>50%) από τη θεωρητική

**28. Πόσο ικανοποιημένος / η αισθάνεστε από την απόδοση των προσπαθειών σας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον επαγγελματικό σας χώρο (το σχολείο);**

Πίνακας 5.3. Ικανοποίηση από την απόδοση των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «καθόλου» πολλαπλασιάστηκε με το 0, το ποσοστό στη στήλη «λίγο» επί 1, στη στήλη «μέτρια» επί 2, στη στήλη «πολύ» επί 3, και στη στήλη «πάρα πολύ» επί 4)

Ικανοποίηση	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πέρα πολύ	
a. Είμαι ικανοποιημένος/η με τις μεθόδους που χρησιμοποιώ και τις προσπάθειες που καταβάλλω για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη δουλειά μου.	2.0	13.9	35.1	41.1	7.9	239
b. Είμαι ικανοποιημένος/η με τον χρόνο που διαθέτω στη δουλειά μου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μου.	2.0	16.9	38.3	33.6	9.2	231.1
c. Είμαι ικανοποιημένος/η από τα αποτελέσματα των προσπαθειών μου για την αντιμετώπιση μορφών αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη δουλειά μου.	1.7	16.9	46.1	31.2	4.1	219.1
d. Με το έργο μου συμβάλλω στη διαμόρφωση του ψυχισμού και του χαρακτήρα των παιδιών.	1.0	10.0	35.3	40.5	13.1	254.5
e. Διαθέτω τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών μου στο σχολείο.	3.6	21.1	53.2	19.3	2.9	197
f. Έχω στη διάθεσή μου τα αναγκαία μέσα για την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών μου.	21.2	36.3	33.5	7.6	1.4	131.7
g. Οι μαθητές μου αποδέχονται τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιώ για να αντιμετωπίζω τις μη επιθυμητές συμπεριφορές στην τάξη.	2.1	7.8	41.5	42.2	6.4	243
h. Βρίσκω ανταπόκριση στις ανάγκες μου κάθε φορά που απευθύνομαι σε ειδικούς επαγγελματίες ή κρατικούς θεσμούς για συνεργασία και υποστήριξη σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών.	11.8	32.4	30.9	19.5	5.3	173.9
i. Οι γονείς αναγνωρίζουν την προσφορά μου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους.	2.2	12.3	35.1	37.3	13.0	246.4
j. Οι συνάδελφοί μου αναγνωρίζουν τη συμβολή των προσπαθειών μου στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών μου.	2.2	9.4	33.3	47.9	7.1	248.1

**29. 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;**

**Πίνακας 5.4. Γνωστικά αντικείμενα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «καθόλου» πολλαπλασιάστηκε με το 0, το ποσοστό στη στήλη «λίγο» επί 1, στη στήλη «μέτρια» επί 2, στη στήλη «πολύ» επί 3, και στη στήλη «πάρα πολύ» επί 4)

Γνωστικά αντικείμενα	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ	
α. Παιδαγωγική/σχολική ψυχολογία: θεωρίες μάθησης, μεθόδους και μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης για την αντιμετώπιση μορφών μη επιθυμητής συμπεριφοράς.	1.0	5.6	17.8	30.0	45.6	313.6
β. Κοινωνική ψυχολογία: θεωρίες και μοντέλα της κοινωνικής μάθησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς κοινωνικών ομάδων και υποομάδων.	2.5	13.0	16.2	42.2	26.0	276
γ. Διδακτική μεθοδολογία: μέθοδοι και στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας.	5.5	12.1	25.4	33.1	23.9	257.8
δ. Ειδική Αγωγή: βασικές έννοιες, θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.	1.5	7.0	19.4	38.5	33.7	296.1
ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών.	3.1	9.6	27.6	35.6	24.1	268
ζ. Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία: θεωρίες για τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη.	4.1	18.2	29.7	33.5	14.5	236.1
η. Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία/ψυχοθεραπεία : θεραπευτικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων.	6.3	19.1	27.6	28.7	18.4	234
θ. Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συ-	1.4	4.1	10.0	34.0	50.5	328.1



μπεριφοράς.						
ι. Νέες τεχνολογίες / πληροφορική: εξοικείωση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	11.9	18.5	28.1	23.3	18.1	217
κ. Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	0.7	3.8	12.2	29.0	54.2	332

**30. Σημειώστε κατά προτεραιότητα τρία από τα ανωτέρω γνωστικά αντικείμενα, στα οποία θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε οπωσδήποτε σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα:**

**Πίνακας 5.5. Συχνότερες προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο 2» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «1<sup>η</sup> προτίμηση» πολλαπλασιάστηκε με το 3, το ποσοστό στη στήλη «2<sup>η</sup> προτίμηση» επί 2, και στη στήλη «3<sup>η</sup> προτίμηση» επί 1).

Γνωστικά αντικείμενα	(% Ποσοστό ατόμων που επέλεξαν το συγκεκριμένο αντικείμενο ως 1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> ή 3 <sup>η</sup> προτίμηση				Σύνολο 2
	1 <sup>η</sup> πρ.	2 <sup>η</sup> πρ.	3 <sup>η</sup> πρ.	Σύνολο	
α. Παιδαγωγική/σχολική ψυχολογία: θεωρίες μάθησης, μεθόδους και μοντέλα διαχείρισης της σχολικής τάξης για την αντιμετώπιση μορφών μη επιθυμητής συμπεριφοράς.	24.8	9.5	8.3	42.6	101.7
β. Κοινωνική ψυχολογία: θεωρίες και μοντέλα της κοινωνικής μάθησης και ερμηνείας της συμπεριφοράς κοινωνικών ομάδων και υποομάδων.	4.9	7.7	5.5	18.1	35.6
γ. Διδακτική μεθοδολογία: μέθοδοι και στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας.	6.7	7.1	5.5	19.3	39.8
δ. Ειδική Αγωγή: βασικές έννοιες, θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.	13.5	10.7	9.8	34.0	71.7
ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικά μοντέλα, μέθοδοι και στρατηγικές αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών.	3.1	8.9	9.2	21.2	36.3
ζ. Αναπτυξιακή και γνωστική ψυχολογία: θεωρίες για τη νοητική και γνωστική ανά-	0.3	2.5	4.0	6.7	9.9

πτυξη.					
η. Κλινική ψυχολογία, νευροφυσιολογία / ψυχοθεραπεία : θεραπευτικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων.	2.8	6.1	5.8	14.7	26.4
θ. Σχολική συμβουλευτική: μέθοδοι και πρακτικές αντιμετώπισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	11.7	24.5	11.0	47.2	95.1
ι. Νέες τεχνολογίες / πληροφορική: εξοικείωση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	2.8	1.5	5.8	10.1	17.2
κ. Πρακτική εξάσκηση για τον χειρισμό κρίσεων και αποκλίνουσας συμπεριφοράς.	18.7	9.5	20.5	48.8	95.6

**31. Πόση χρονική διάρκεια κρίνετε ότι πρέπει να έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης της σχολικής τάξης;**

**Πίνακας 5.6. Διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «δε συμφωνώ» πολλαπλασιάστηκε με το 0, το ποσοστό στη στήλη «συμφωνώ λίγο» επί 1, στη στήλη «συμφωνώ μέτρια» επί 2, στη στήλη «συμφωνώ πολύ» επί 3, και στη στήλη «συμφωνώ πάρα πολύ» επί 4)

Χρονική διάρκεια	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	δε συμφωνώ	συμφωνώ λίγο	συμφωνώ μέτρια	συμφωνώ πολύ	συμφωνώ πάρα πολύ	
α. Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα (διάρκειας 20, 30 έως 60 ωρών) με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.	13.5	14.2	16.3	26.6	29.4	244,2
β. Επαναλαμβανόμενα ταχύρρυθμα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας, μέσω του ΟΕΠΕΚ, των ΠΕΚ ή άλλου φορέα, π.χ. πανεπιστημίου.	22.0	21.3	22.0	22.0	12.6	181,7
γ. Μέσης διάρκειας	12.4	19.9	36.5	24.8	6.4	192,9

(μέχρι 120 - 150 ωρών), μέσω των ανωτέρω φορέων.						
δ. Εξαμηνιαία (μεταξύ 150- 300 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.	8.9	7.8	22.6	29.3	31.5	266,9
ε. ετήσιας διάρκειας (μεταξύ 300 - 600 ωρών) με μερική απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.	11.5	11.2	19.7	28.3	29.4	253,1
ζ. Ταχύρρυθμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σχολείο μου ή στην έδρα της Διεύθυνσης ή σε εξωσχολικό φορέα, π.χ. ΠΕΚ, πανεπιστήμιο.	24.8	17.9	28.2	15.6	13.4	174,7

**32. Ποιοι φορείς πρέπει να αναλαμβάνουν τη διοργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών;**

**Πίνακας 5.7. Φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**

(Η τιμή στη στήλη «Σύνολο» υπολογίστηκε ως εξής: το ποσοστό στη στήλη «δε συμφωνώ» πολλαπλασιάστηκε με το 0, το ποσοστό στη στήλη «συμφωνώ λίγο» επί 1, στη στήλη «συμφωνώ μέτρια» επί 2, στη στήλη «συμφωνώ πολύ» επί 3, και στη στήλη «συμφωνώ πάρα πολύ» επί 4)

Φορείς	(% Ποσοστό ατόμων σε κάθε πεδίο της πεντάβαθμης κλίμακας					Σύνολο
	δε συμφωνώ	συμφωνώ λίγο	συμφωνώ μέτρια	συμφωνώ πολύ	συμφωνώ πάρα πολύ	
α. Το ΥΠΕΠΘ μέσω του ΟΕΠΕΚ και των κατά τόπους ΠΕΚ	7.1	6.5	13.3	31.3	41.8	294,2

b.Τα αρμόδια ή συναφή πανεπιστημιακά τμήματα	2.4	2.7	11.6	41.1	42.1	317,6
c.Τα Ινστιτούτα Διαρκούς Εκπαίδευσης (ΙΔΕ) και βίου μάθησης	8.4	12.6	33.6	31.3	14.1	230,1
d.Οι κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Τοπικής / Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης	13.0	22.3	30.1	25.7	8.9	195,2
e.Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου (ενδοσχολική επιμόρφωση)	21.3	22.8	21.7	20.5	13.7	182,5
f.Τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών	50.2	20.8	13.5	10.4	5.0	99
g.Εξωσχολικοί φορείς	53.4	24.1	13.8	5.6	3.0	80,5

### **ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ**

Δημήτριος Β. Γουδήρας,	αν. καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, συντονιστής του έργου.
Αθανάσιος Νούλας,	καθηγητής, αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου,	καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
Κωνσταντίνος Παπαδόπουλος	επικ. καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Σμαράγδα Παπαδοπούλου	επικ. καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ιωάννης Αγαλιώτης	λέκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Λευκοθέα Καρτασίδου	λέκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Νεκταρία Παλαιολόγου	λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ευφροσύνη Παπαβασιλείου	υποψήφια διδακτορίσσα Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Κωνσταντίνος Παπαγεωργίου	μεταπτυχιακός φοιτητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας